UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

José Pereira de Assis Filho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA ORALIDADE: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COM PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE OLINDA-PE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Recife

2026

José Pereira de Assis Filho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA ORALIDADE: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COM PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE OLINDA-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Maria Otília Guimarães Ninin.

Linha de Pesquisa 2: Processos de Organização Linguística e Identidade Social.

Recife – PE

2026

FICHA CATALOGRÁFICA

A848s Assis Filho, José Pereira de.
Sequência didática e formação docente para o ensino da oralidade : uma pesquisa-ação colaborativa com professoras dos anos finais do Ensino fundamental da Rede Pública Municipal de Olinda-PE / José Pereira de Assis Filho, 2026.
335 f. : il.

Orientador: Maria Otília Guimarães Ninin.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2026.

1. Linguística - Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Professores - Formação. 4. Ensino fundamental. 5. Oralidade. 6. Alfabetização. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta dissertação, por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

José Pereira de Assis Filho

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA ORALIDADE: UMA PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA COM PROFESSORAS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE OLINDA-PE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovada em ___ de _____ de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA OTILIA GUIMARAES NININ
Data: 07/04/2026 22:55:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof[a]. Dr[a]. Maria Otilia Guimarães Ninin (orientadora) – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Documento assinado digitalmente
gov.br
DARIO BRITO ROCHA JUNIOR
Data: 13/04/2026 13:10:12-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Dario Brito Rocha Júnior – Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP)

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUZIA BUENO
Data: 13/04/2026 18:46:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof[a]. Dr[a]. Luzia Bueno – Universidade São Francisco (USF)

À minha mãe, ao meu pai, à minha irmã e a minhas sobrinhas. Na jornada da vida, que possamos estar unidos sempre, com as bênçãos do nosso Deus e Pai Celestial.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, inteligência suprema, por me conceder as condições físicas e psicológicas necessárias para buscar a ampliação de meus conhecimentos ao longo de mais esta etapa de minha vida – tanto pessoal quanto profissional –, permitindo-me compartilhá-los com o mundo, especialmente no meio educacional, espaço em que passo grande parte do meu tempo e no qual também me desenvolvo tanto profissional quanto humanamente.

À minha mãe e ao meu pai que, em razão da minha dedicação aos estudos e ao trabalho cotidiano, sentiram minhas ausências, mas sempre compreenderam que tudo acontecia por uma boa causa.

À minha irmã, que, na medida do possível, me incentiva e torce pelo meu crescimento em todas as áreas da minha vida.

Às minhas sobrinhas, Júlia e Caelen, que, mesmo à distância, torcem por minhas conquistas, sobretudo na busca pelo conhecimento.

À minha orientadora, professora Maria Otília Guimarães Ninin, pela parceria, confiança, acolhimento e dedicação ao longo de nossos encontros, bem como pelos ensinamentos que me atravessaram de forma profunda e generosa. Sou-lhe grato por compartilhar comigo um pouco de seu vasto saber.

Às duas professoras colaboradoras desta pesquisa, colegas de profissão, pela disponibilidade em trocar experiências e pela parceria neste trabalho colaborativo.

Ao professor Dario Brito e à professora Luzia Bueno, por aceitarem participar da banca de defesa e contribuírem para o meu aprimoramento como pesquisador.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da UNICAP, por fortalecerem minha formação acadêmica.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desta etapa de minha trajetória acadêmica.

“A vida da palavra está na passagem de boca em boca, de um contexto a outro, de uma geração a outra”. (Mikhail Bakhtin)

ASSIS FILHO, José Pereira de. **Sequência Didática e Formação Docente para o Ensino da Oralidade:** uma pesquisa-ação colaborativa com professoras dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Olinda-PE. 2026. 335f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades. Universidade Católica de Pernambuco. Recife-PE, 2026.

RESUMO

O ensino da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental ainda se apresenta como um dos eixos menos sistematizados nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, frequentemente restrito à oralização de textos escritos ou a atividades pouco planejadas. Diante desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a produção e a discussão colaborativa de uma sequência didática para o ensino da oralidade, desenvolvida no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para compreender possíveis ressignificações das práticas docentes a partir de um processo formativo desenvolvido com docentes da Educação Básica. O estudo fundamenta-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), especialmente nas contribuições de Bronckart, Dolz e Schneuwly, que compreendem a linguagem como prática social e os gêneros textuais como instrumentos de ação discursiva. A pesquisa, inserida na Linha de Pesquisa intitulada Processos de Organização Linguística e Identidade Social, foi desenvolvida com duas professoras que atuam no 7º ano do Ensino Fundamental, em escolas públicas do município de Olinda-PE. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa, de natureza interventiva, orientada pelos princípios da pesquisa-ação colaborativa, na qual o pesquisador atuou como formador no processo de reflexão e construção conjunta de uma proposta didática. O *corpus* da pesquisa – constituído por um questionário diagnóstico disponibilizado às participantes e pelos registros audiogravados e transcritos dos encontros formativos realizados ao longo da investigação – é analisado à luz dos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo e dos documentos curriculares – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Organizador Curricular da Rede Municipal de Ensino de Olinda. Os encontros formativos culminaram na elaboração colaborativa de uma sequência didática voltada ao ensino do gênero oral seminário, concebido como instrumento de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. A análise do material empírico evidenciou que, inicialmente, as professoras tendiam a associar a oralidade a práticas pouco sistematizadas, frequentemente subordinadas à centralidade da escrita. Entretanto, ao longo do processo formativo, observou-se um movimento de ampliação das concepções docentes, com avanços na compreensão da oralidade como objeto de ensino articulado aos gêneros textuais e às dimensões linguísticas, paralinguísticas e cinésicas da linguagem oral. Os resultados indicam que a construção colaborativa da sequência didática se configura como um importante dispositivo formativo, capaz de promover reflexões críticas sobre o planejamento pedagógico, a mediação docente e o papel da oralidade no currículo de Língua Portuguesa. Concluímos que processos formativos fundamentados teoricamente e desenvolvidos em perspectiva colaborativa podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que reconheçam a oralidade como dimensão constitutiva da linguagem e como objeto legítimo de ensino na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino da Oralidade; Interacionismo Sociodiscursivo; Sequência Didática; Pesquisa-Ação Colaborativa; BNCC.

ASSIS FILHO, José Pereira de. **Didactic Sequence and Teacher Training for Orality Teaching:** a Collaborative Action Research with teachers of the final years of Elementary School from the Municipal Public Network of Olinda-PE. 2026. 335s. Dissertation (Master's Degree in Language Sciences). School of Education and Humanities. Catholic University of Pernambuco. Recife-PE, 2026.

ABSTRACT

The teaching of orality in the final years of elementary school is still one of the least systematized aspects of Portuguese language teaching practices, often restricted to the oralization of written texts or poorly planned activities. Given this scenario, this research aimed to investigate the production and collaborative discussion of a didactic sequence for teaching orality, developed within the context of action research with two elementary school Portuguese language teachers, to understand possible resignifications of teaching practices based on a formative process developed with basic education teachers. The study is grounded in the assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), especially the contributions of Bronckart, Dolz, and Schneuwly, who understand language as a social practice and textual genres as instruments of discursive action. This research, part of the Research Line entitled "Linguistic Organization Processes and Social Identity," was developed with two teachers working in the 7th grade of elementary school in public schools in the city of Olinda-PE. From a methodological point of view, it is a qualitative, interventional investigation, guided by the principles of collaborative action research, in which the researcher acted as a teacher educator in the process of reflection and joint construction of a didactic proposal. The research corpus – comprising a diagnostic questionnaire provided to participants and audio-recorded and transcribed records of the training sessions held throughout the investigation – is analyzed in light of the principles of Sociodiscursive Interactionism and curricular documents – such as the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Organizer of the Municipal Public Education Network of Olinda. The training sessions culminated in the collaborative elaboration of a didactic sequence focused on teaching the oral genre of seminars, conceived as an instrument for developing students' language skills. The analysis of the empirical material showed that, initially, the teachers tended to associate orality with poorly systematized practices, frequently subordinated to the centrality of writing. However, throughout the training process, a broadening of teachers' conceptions was observed, with advances in the understanding of orality as an object of teaching articulated with textual genres and the linguistic, paralinguistic, and kinesic dimensions of oral language. The results indicate that the collaborative construction of the didactic sequence is an important formative tool, capable of promoting critical reflections on pedagogical planning, teacher mediation, and the role of orality in the Portuguese Language curriculum. We conclude that theoretically grounded training processes developed from a collaborative perspective can contribute to strengthening pedagogical practices that recognize orality as a constitutive dimension of language and as a legitimate object of teaching in Basic Education.

Keywords: Orality teaching; Sociodiscursive Interactionism; Didactic Sequence; Collaborative Action Research; BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema da SD 57

Figura 2: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes 57

Figura 3: Campos de Atuação Social da BNCC — anos finais 69

Figura 4: Linha do tempo dos encontros formativos 92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Habilidades da BNCC relacionadas à oralidade no 7º ano do EF 70

Quadro 2: Dimensões ensináveis a serem consideradas no gênero seminário 76

Quadro 3: Síntese do perfil das professoras participantes da pesquisa 88

Quadro 4: Convenções adotadas na transcrição dos recortes orais 90

Quadro 5: Encontros formativos 93

Quadro 6: Temas mobilizados nos instrumentos de pesquisa e recorte analítico adotado...95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Escola Municipal de Tempo Integral
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
OCMO	Organizador Curricular da Rede Municipal de Olinda
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO**	**14**
2	**INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA**	**27**
2.1	Linguagem no ISD	32
2.2	Oralidade como prática social de linguagem	39
2.3	Gêneros textuais	45
2.4	Sequência didática como instrumento de ensino dos gêneros	54
3	**A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIMENSÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS**	**61**
3.1	Oralidade e oralização: distinções necessárias	64
3.2	Oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	66
3.3	Oralidade no Organizador Curricular da Rede Municipal de Olinda-PE	71
3.4	Gênero oral seminário: dimensões ensináveis	74
4	**METODOLOGIA DA PESQUISA**	**79**
4.1	Objetivos e caracterização metodológica da pesquisa	79
4.2	Caráter intervencionista da pesquisa e proposta de intervenção	82
4.3	Contexto da pesquisa	83
4.4	Participantes da pesquisa	85
4.5	Instrumentos de produção dos registros	89
4.6	Etapas da pesquisa	91
4.7	Perspectiva de análise do material empírico	96
4.8	Credibilidade da pesquisa	99
5	**ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**	**102**
5.1	Eixo Analítico I – Concepções de oralidade construídas discursivamente	102
5.1.1	O questionário como dispositivo diagnóstico	103
5.1.1.1	Construções enunciativas iniciais sobre a oralidade	104
5.1.1.2	Práticas declaradas e repertórios de gêneros	105
5.1.1.3	Condições institucionais do ensino da oralidade	105
5.1.1.4	Formação docente e lacunas institucionais	106
5.1.1.5	O questionário como linha de base da formação colaborativa	109
5.1.2	Concepções de oralidade nas interações formativas	110
5.1.2.1	Compreensões docentes sobre oralidade e oralização	110
5.1.2.2	A oralidade como prática de regulação linguística	114
5.1.2.3	Escuta ativa e organização da interação	118

5.1.2.4 Centralidade da escrita e seus efeitos na oralidade 122
5.1.2.5 Avaliação das apresentações orais 126
5.1.2.6 Ressignificação da oralidade no currículo 131
5.1.3 Síntese do Eixo Analítico I 134
5.2 Eixo Analítico II – O gênero seminário como instrumento de ação de linguagem 136
5.2.1 Representações docentes sobre o seminário 137
5.2.2 Estrutura composicional do gênero seminário 141
5.2.3 Diagnóstico das apresentações 144
5.2.4 Planejamento e progressão temática 148
5.2.5 Síntese do Eixo Analítico II 151
5.3 Eixo analítico III – Mediação formativa e transformação do agir docente 153
5.3.1 Organização dos módulos formativos 154
5.3.2 Condições materiais e institucionais da ação didática 156
5.3.3 O planejamento como instrumento de regulação do agir docente 160
5.3.4 Síntese do Eixo Analítico III 163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 165
REFERÊNCIAS 169
ANEXO 182
APÊNDICES 183

1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica brasileira tem, historicamente, privilegiado os eixos da leitura e da escrita em detrimento da oralidade. Essa centralidade no texto escrito, ainda predominante nas práticas escolares, nas avaliações e até mesmo na formação docente, acaba relegando a oralidade a uma posição periférica, muitas vezes restrita a momentos informais de fala, leitura em voz alta ou apresentações orais descontextualizadas. Essa realidade evidencia uma lacuna significativa no trabalho pedagógico com as múltiplas dimensões da linguagem oral, comprometendo o desenvolvimento de competências comunicativas[1] essenciais para a formação cidadã dos estudantes.

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já em 2017, e sua obrigatoriedade a partir de 2020, o ensino da oralidade passou a ter maior visibilidade nos documentos normativos que regem a educação nacional. A BNCC (Brasil, 2018)[2] estabelece, de forma clara, que a oralidade deve ser contemplada como uma prática significativa de uso da linguagem, com objetivos formativos que envolvem a escuta ativa, a produção de gêneros orais diversos e a apropriação de elementos verbais e não verbais da comunicação. No entanto, essa valorização do oral como objeto de ensino ainda encontra diversos desafios a serem concretizados nas práticas pedagógicas cotidianas.

Diversos estudos têm apontado, ao longo das últimas décadas, que as práticas sistemáticas voltadas ao ensino da oralidade ainda aparecem de forma limitada na educação básica, enquanto os eixos da leitura e da escrita continuam ocupando lugar central nas propostas pedagógicas de Língua Portuguesa (Bueno, 2009; Costa-Maciel, 2011; Galvão; Azevedo, 2015). Nesse contexto, a oralidade muitas vezes acaba recebendo menos atenção nas práticas escolares, sendo frequentemente associada a momentos pontuais de fala ou a atividades pouco planejadas, o que dificulta que seja tratada como objeto de ensino. Essa realidade

[1] Ler, ouvir, falar, escrever.

[2] A BNCC foi homologada em duas fases: em 2017, contemplando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e, em 2018, com a inclusão do Ensino Médio. A versão de 2018 é, portanto, a consolidação oficial do documento, motivo pelo qual a citamos como “Brasil, 2018” ao tratar da BNCC em sua totalidade.

não chega a surpreender, “considerando que a oralidade é uma dimensão relativamente ignorada no ensino de língua na escola” (Silva; Méa, 2018, p. 49). Pesquisas também evidenciam que esse cenário se relaciona, em grande medida, às lacunas presentes tanto na formação inicial e continuada de professores quanto nos materiais didáticos e nas orientações metodológicas disponíveis para o trabalho com gêneros orais (Baumgärtner, 2015; Zani; Bueno; Dolz, 2020; Luna, 2017a; Schneider, 2019; Magalhães, 2020).

Nesse sentido, diferentes investigações têm buscado compreender os desafios enfrentados pelos docentes para integrar a oralidade de forma planejada e significativa às práticas pedagógicas. Estudos como os de Palmieri (2005), Bueno (2009), Costa-Maciel (2011) e Galvão e Azevedo (2015) indicam que muitos professores demonstram fragilidades em relação às concepções de oralidade, às possibilidades de trabalho com a fala em sala de aula e ao domínio de conhecimentos específicos necessários para o ensino dos gêneros orais. Diante disso, torna-se necessário refletirmos sobre quais saberes disciplinares e pedagógicos são requeridos para que o professor possa desenvolver, no contexto escolar, práticas capazes de promover o uso qualificado da linguagem oral em diferentes situações comunicativas (Mattos, 2019; Magalhães; Mattos, 2021).

Embora possamos observar, nas últimas décadas, um crescimento das pesquisas que tomam a oralidade como objeto de investigação — especialmente aquelas que dialogam com os estudos dos gêneros textuais, com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e com as orientações curriculares contemporâneas —, os estudos voltados especificamente à formação docente para o trabalho com o oral ainda não são numerosos. As contribuições existentes são relevantes, mas indicam que esse campo de investigação ainda demanda maior aprofundamento e ampliação (Leal; Gois, 2012; Bueno; Costa-Hubes, 2015; Magalhães, 2008; 2020). Assim, tais autores têm ressaltado a importância de ampliar pesquisas que investiguem como a oralidade vem sendo compreendida, ensinada e mobilizada nas práticas pedagógicas da educação básica, especialmente no que se refere à formação de professores e à construção de propostas didáticas voltadas aos gêneros orais.

Nessa direção, a elaboração do estado da arte mostrou-se necessária diante da constatação de que, embora o ensino da oralidade figure como uma diretriz

importante na BNCC (Brasil, 2018) e em diversos documentos curriculares, ainda persistem lacunas importantes no que se refere à investigação de sua efetiva implementação nas práticas escolares, especialmente quando se consideram a formação docente, o trabalho sistemático com gêneros orais e os contextos públicos municipais. Compreender como a oralidade tem sido abordada em pesquisas acadêmicas recentes foi, portanto, um passo fundamental para delimitar o problema desta investigação, reconhecer lacunas e orientar o desenho metodológico da presente pesquisa.

A busca foi realizada entre 11 e 19 de julho de 2024 e tomou como referência o período de janeiro de 2018 — ano em que entrou em vigência a BNCC destinada aos anos finais do Ensino Fundamental (EF) — até julho de 2024, momento de produção dos registros. Para isso, foram utilizadas três bases de consulta: o Portal da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Google Acadêmico. A fim de abarcar diferentes perspectivas sobre a temática, foram empregados 16 descritores: *oralidade em sala de aula; ensino e oralidade; oralidade e formação de professores; gêneros orais na escola; oralidade e multiletramentos; oralidade e material didático; didatização dos gêneros orais; oralidade e ensino; ensino do oral; oralidade na escola; oralidade no livro didático; uso do oral; atividades com o oral; atividades com a oralidade; atividades de oralidade; ensino da oralidade*.

Em momento posterior, já considerando as observações apresentadas na banca de qualificação, realizamos uma busca complementar nas mesmas bases, com o intuito de verificar, de modo mais específico, a presença de pesquisas voltadas a um gênero oral particular: o seminário, foco da sequência didática desenvolvida nesta investigação. Para essa etapa adicional do levantamento, acrescentamos dois descritores: *seminário* e *seminário escolar*.

Como critérios de inclusão, foram considerados apenas os trabalhos que: (i) investigassem diretamente o ensino da oralidade; (ii) estivessem disponíveis na íntegra e gratuitamente; (iii) fossem redigidos em língua portuguesa; e (iv) se relacionassem ao ensino de língua e à área de Educação. Foram definidos, como critérios de exclusão, os estudos fora desse perfil, a exemplo de trabalhos da área

de fonoaudiologia e da área cultural que, embora emergissem a partir dos descritores, não apresentavam pertinência com o objeto da presente pesquisa.

Ao todo, na primeira etapa de busca, foram encontrados **86 trabalhos**. Após leitura dos resumos e aplicação dos critérios estabelecidos, 49 foram selecionados para compor o *corpus* do estado da arte, enquanto 37 foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão. A exclusão desses trabalhos justifica-se pelo fato de que, embora estivessem relacionados ao termo “oralidade” nos resumos ou palavras-chave, não se voltavam ao ensino da oralidade em contextos escolares, configurando-se como estudos de outra natureza. O número final de 49 pesquisas, portanto, representa um recorte consistente e justificado, que permite tanto mapear tendências quanto identificar lacunas no campo investigado.

A análise dos 49 trabalhos nos revelou cinco grandes eixos temáticos, que nos permitiram organizar os diversos focos de investigação sobre o ensino da oralidade:

1. **Oralidade nos Livros Didáticos** – Esse eixo reúne estudos que problematizam a presença (ou ausência) de propostas sistematizadas de oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa, bem como sua influência nas práticas docentes. Os trabalhos de Noronha (2018); Moura (2019); Storto e Brait (2020); Luna e Gomes (2020); Luna, Lima e Rodrigues (2022); Leal (2022); Mendes (2022); Quirino (2022); e Bilro (2023) apontam, em sua maioria, que a oralidade aparece nos manuais escolares de forma superficial, com atividades fragmentadas e centradas na leitura em voz alta ou na repetição de conteúdos. Os estudos que integram esse eixo dialogam, majoritariamente, com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e com a teoria dos gêneros textuais de base bakhtiniana. As análises críticas sobre a abordagem da oralidade nos livros didáticos revelam uma lacuna entre as prescrições curriculares e as práticas efetivas, com destaque para a necessidade de sequências didáticas mais alinhadas ao ensino de gêneros orais.

2. **Formação Docente e Ensino da Oralidade** – Os trabalhos aqui reunidos investigam tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, no

que diz respeito ao ensino da oralidade. As pesquisas de Padilha, Piske e Dolci (2018); Mattos (2019); Moraes (2019); Nonato (2019); Faria e Cavalcanti (2019); Camargo (2020); Barros, Boulitreau e Rosa (2020); Magalhães *et al*. (2022); Barbosa e Magalhães (2023); Mattos e Magalhães (2023); Ferreira (2024); e Magalhães e Lacerda (2024) evidenciam que muitos docentes ainda se sentem inseguros quanto aos fundamentos teóricos e metodológicos necessários para trabalhar com gêneros orais, o que repercute em uma prática pouco sistematizada, limitada às atividades mais espontâneas e, portanto, carente da inserção de itinerários formativos mais consistente. Os trabalhos desse eixo são sustentados, sobretudo, pelo ISD e pela perspectiva dos multiletramentos, destacando-se a necessidade de uma formação docente que contemple a oralidade como objeto de ensino sistemático. A literatura aponta a carência de referenciais teóricos sólidos e estratégias didáticas para a inserção qualificada da oralidade na prática pedagógica.

3. **Práticas Pedagógicas e Metodologias para o Ensino da Oralidade** – Esse eixo contempla investigações que discutem e/ou propõem estratégias didáticas e metodologias para o ensino da oralidade, com destaque para o uso de sequências didáticas e de gêneros orais diversos. Os trabalhos de Silva (2018); Soares (2018); Sá (2018); Vitorino (2018); Sousa (2018); Tavares e Quintino (2019); Souza (2019); Freitag e Sá (2019); Rosa (2020); Duarte (2020); Galdino (2020); Siqueira (2021); Vieira e Magalhães (2021); Rocha (2021); e Farias (2021) abordam desde relatos de experiências até propostas de intervenção didática – com base em gêneros como debate, seminário, relato pessoal, entre outros –, muitas delas alinhadas ao ISD e à pedagogia dos multiletramentos. Predomina, nesse eixo, a perspectiva didático-pedagógica fundamentada no ISD e na pedagogia dos gêneros, com ênfase na elaboração de sequências didáticas que viabilizem o trabalho sistematizado com gêneros orais diversos. Há também uma valorização das contribuições da linguística aplicada para o desenvolvimento de práticas inovadoras.

4. **Oralidade e Documentos Curriculares** – Reúnem-se aqui estudos que analisam o tratamento da oralidade em documentos oficiais como a BNCC, os

currículos estaduais e municipais e seus desdobramentos na prática docente. Magalhães e Carvalho (2018); Perobelli (2018); Sousa (2018); Ferreira Júnior (2020); Souza (2020); Oliveira (2020); Dantas (2021); Araújo (2021); e Souza (2022) apontam que, embora a BNCC reforce a necessidade de se trabalhar a oralidade de forma sistemática, ainda há distanciamentos entre o prescrito e o praticado, e uma lacuna na formação docente quanto à leitura crítica e aplicação do que preconiza o referido documento na vivência prática da sala de aula. Os estudos agrupados nesse eixo centram-se na análise da BNCC e de documentos curriculares locais, com respaldo teórico no ISD e nos estudos sobre políticas linguísticas. A literatura evidencia a tensão entre o que é prescrito e o que se realiza nas salas de aula, especialmente no tocante ao ensino sistemático da oralidade.

5. **Ensino da Oralidade em Diferentes Contextos Educacionais** – Esse eixo congrega pesquisas que focalizam o ensino da oralidade em realidades específicas, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino em áreas rurais, o bilinguismo, a educação infantil ou os contextos nordestinos. São os trabalhos de Padilha, Piske e Dolci (2018); Tavares e Quintino (2019); Faria e Cavalcante (2019); Ferreira (2021); Santos (2021); Silva (2022); Dolz, Lima e Zani (2022); Mendes (2022); e Chraim e Pedralli (2023). Esses estudos evidenciam tanto as potencialidades quanto os desafios do trabalho com a oralidade em contextos que, muitas vezes, carecem de políticas públicas específicas e de materiais pedagógicos adequados. O eixo agrega pesquisas que se valem da abordagem sociocultural e da pedagogia crítica, além do ISD, para compreender as múltiplas possibilidades e desafios do ensino da oralidade em diferentes realidades escolares. Destaca-se, nesse conjunto, a busca por metodologias contextualizadas que promovam o desenvolvimento das competências orais em interlocuções diversas.

Essa organização em cinco eixos nos permitiu observar um crescimento significativo das pesquisas voltadas à oralidade a partir de 2018, com enfoques variados, mas com recorrente destaque para as dificuldades enfrentadas pelos docentes — tanto no que se refere à formação quanto à carência de propostas metodológicas coerentes com os gêneros orais.

Considerando, ainda, a pertinência de investigarmos estudos voltados a um gênero oral específico, realizamos a busca complementar – segunda etapa – focalizada no *gênero seminário*, nas mesmas bases já consultadas e no mesmo recorte temporal anteriormente adotado. Essa etapa adicional permitiu identificar **20 trabalhos** que abordam diretamente o seminário em contexto escolar ou formativo (Almeida; Mesquita; Alves, 2018; Andrade, 2018; Andrade; Melo, 2020; Bezerra, 2024; Buchelt; Santos, 2021; Castro; Oliveira, 2024; Cavalheiro; Andreatta; Tomás, 2024; Coelho; Custódio Filho; Carvalho, 2018; Corrêa, 2020; Damasceno, 2018; Melo, 2020; Monteiro, 2018; Monteiro, 2023; Moraes, 2020; Nascimento, 2019; Neves; Silva, 2023; Oliveira, 2018; Rocha; Monteiro, 2023; Silva, 2018; Silva; Santos, 2019). Além disso, observamos que três pesquisas já presentes no *corpus* inicial dos 49 trabalhos também tomavam esse gênero como foco, a saber: Perobelli (2018), Dantas (2021) e Siqueira (2021). Desse modo, o levantamento ampliado reforçou a compreensão de que, embora o ensino da oralidade ainda demande maior sistematização nas práticas escolares, há um conjunto expressivo de investigações que se debruça sobre gêneros orais específicos, especialmente o seminário.

Os estudos encontrados nessa busca complementar mostram que o seminário vem sendo abordado sob diferentes perspectivas: como objeto de ensino da oralidade, como gênero mobilizado em propostas de intervenção pedagógica e sequências didáticas, como prática analisada em livros didáticos e como instrumento de desenvolvimento da fala pública em distintos contextos escolares. Em trabalhos como os de Almeida, Mesquita e Alves (2018), Andrade (2018), Corrêa (2020) e Silva (2018), por exemplo, o seminário aparece como possibilidade concreta de didatização da oralidade, sobretudo quando deixa de ser tratado apenas como atividade avaliativa e passa a ser compreendido como gênero oral que demanda planejamento, mediação docente e reflexão sobre seus elementos constitutivos.

Esse conjunto de estudos, contudo, não nos levou à criação de um novo eixo temático, pois entendemos que tais pesquisas dialogam diretamente com os cinco eixos já apresentados, especialmente com aqueles voltados às práticas pedagógicas, às metodologias de ensino, aos livros didáticos e aos diferentes contextos educacionais. Também identificamos estudos que analisam o seminário

em materiais didáticos e em contextos específicos de formação e uso da oralidade, o que reforça seu caráter transversal no interior do campo investigado (Neves; Silva, 2023; Rocha; Monteiro, 2023; Bezerra, 2024; Nascimento, 2019).

Assim, optamos por apresentar essa ampliação do levantamento como um movimento complementar de refinamento analítico, que reforça a pertinência da escolha do gênero seminário para esta pesquisa e, ao mesmo tempo, explicita ao leitor o percurso adotado na delimitação do estado da arte.

A análise dos trabalhos também nos possibilitou a identificação de lacunas recorrentes na produção científica sobre o tema. Primeiramente, destacamos a escassez de pesquisas com foco nos anos finais do Ensino Fundamental (EF), segmento frequentemente negligenciado em comparação aos anos iniciais e ao Ensino Médio. Há um predomínio de estudos teóricos ou de propostas ainda não aplicadas em sala de aula; e são raras as investigações colaborativas que envolvam diretamente os professores na elaboração de materiais didáticos. Além disso, notamos uma carência de estudos que promovam práticas colaborativas com professores em exercício, especialmente em contextos públicos municipais. Outro aspecto pouco explorado é a realidade das redes municipais do Nordeste brasileiro, o que reforça a originalidade da presente pesquisa ao se situar na rede pública municipal de ensino de Olinda-PE.

A organização do estado da arte a partir de cinco eixos temáticos não se configurou apenas como um procedimento de sistematização da produção acadêmica, mas como um movimento analítico fundamental para a construção desta pesquisa. Esses eixos possibilitaram ampliar e tensionar o quadro teórico inicialmente mobilizado, ao evidenciar diferentes formas de compreender a oralidade, os gêneros orais e o lugar da formação docente no ensino de Língua Portuguesa. Ao dialogar com esses estudos, tornou-se possível aprofundar a discussão sobre a oralidade como objeto de ensino e reconhecer a recorrência de abordagens ainda pouco sistematizadas, o que reforçou a necessidade de uma didatização mais consciente dos gêneros orais.

No plano metodológico, a análise dos trabalhos que se aproximam de propostas colaborativas e interventivas ofereceu subsídios importantes para a

escolha da pesquisa-ação como caminho investigativo, ao mesmo tempo em que evidenciou limites e possibilidades dessa abordagem no contexto escolar. Esse diálogo com o estado da arte não apenas confirmou lacunas já identificadas, mas também orientou decisões centrais da pesquisa, contribuindo para o delineamento metodológico adotado e para a construção da sequência didática (SD) desenvolvida ao longo do estudo.

Apesar do crescimento das pesquisas sobre oralidade, muitos estudos ainda se limitam à identificação de lacunas ou à defesa da importância do tema, sem propor estratégias concretas de ensino sistemático. Poucos trabalhos exploram como os professores compreendem e implementam atividades voltadas à oralidade de forma planejada e crítica. Estudos como os de Nonato (2019) e Barros, Boulitreau e Rosa (2020) demonstram que o trabalho com a oralidade permanece fragmentado, sem clareza nos objetivos pedagógicos. Já Leal (2022) destaca a importância de alinhar os documentos curriculares, os livros didáticos e as práticas docentes em torno de um itinerário didático consistente para o ensino da oralidade, de modo a garantir sua efetiva inserção nas salas de aula.

A lacuna no tratamento sistemático da oralidade nas práticas pedagógicas tem sido objeto de crescente atenção na produção acadêmica brasileira nas últimas décadas. O levantamento realizado nesta pesquisa, que resultou na análise dos 49 trabalhos acadêmicos, evidencia um movimento significativo de pesquisadores e educadores em direção à valorização da oralidade como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, os estudos analisados convergem ao apontar que, apesar dos avanços teóricos e das recomendações oficiais, como as presentes na BNCC, a oralidade ainda não ocupa, na prática docente, o espaço que lhe é devido.

Em muitos contextos escolares, a ausência de propostas pedagógicas sistematizadas para o ensino da oralidade resulta na sua subordinação a práticas esporádicas e pouco planejadas, frequentemente limitadas à leitura em voz alta ou à repetição de conteúdos. Essa situação compromete o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, especialmente no que se refere ao domínio de gêneros orais formais e públicos, fundamentais para a inserção social, acadêmica e profissional. Assim, torna-se imprescindível repensar e qualificar o

ensino da oralidade, ancorando-o em referenciais teóricos consistentes e metodologias adequadas, como as que vêm sendo discutidas e propostas pelos trabalhos mapeados nesta pesquisa.

Nesse cenário, a presente pesquisa parte da compreensão de que a oralidade precisa ser tratada como objeto sistemático de ensino, ancorada em uma perspectiva interacionista de linguagem e mediada por propostas didáticas coerentes com os gêneros textuais orais previstos na BNCC. O ISD, enquanto referencial teórico e didático, oferece fundamentos consistentes para pensar o ensino da oralidade de forma contextualizada, situada e centrada nas práticas sociais de linguagem. A elaboração e implementação de sequências didáticas (SD) com foco em gêneros orais, nesse contexto, representa uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica[3] capaz de promover aprendizagens significativas e de transformar a prática docente.

Diante da necessidade de promover um ensino da oralidade que vá além da simples oralização do texto escrito, é fundamental compreender como os professores concebem e praticam esse eixo da linguagem em sala de aula, sobretudo nos anos finais do EF, em que se intensifica a expectativa de que os estudantes dominem formas mais complexas de expressão oral. A ausência de propostas sistematizadas, aliada à insegurança docente frente aos gêneros orais, motiva o seguinte questionamento: Como a produção e a discussão de uma sequência didática, elaborada em parceria entre pesquisador-formador e professoras, podem favorecer o ensino da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo para a ressignificação das práticas docentes?

Partindo dessa indagação, esta pesquisa tem como objetivo geral: Investigar a produção e a discussão colaborativa de uma sequência didática para o ensino da oralidade, desenvolvida no contexto de uma pesquisa-ação com duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para compreender possíveis ressignificações das práticas docentes.

[3] Neste trabalho, *intervenção pedagógica* refere-se a uma ação formativa planejada e construída de modo colaborativo, própria da pesquisa-ação, que articula reflexão, prática e transformação do agir docente, e não a uma ação prescritiva ou corretiva. Essa concepção será aprofundada na seção teórica.

Os objetivos específicos que norteiam este estudo são: (i) Identificar as concepções de ensino da oralidade manifestadas pelas professoras participantes da pesquisa, a partir da análise das respostas obtidas em questionário disponibilizado via Formulário *Google*; (ii) Analisar as concepções de oralidade manifestadas pelas professoras participantes, em diálogo com as orientações presentes nos documentos oficiais (BNCC e Organizador Curricular Municipal), a partir das respostas às questões propostas no questionário e das transcrições dos encontros formativos; e (iii) Analisar o processo de elaboração colaborativa de uma sequência didática voltada ao ensino de um gênero oral, a partir das interações estabelecidas entre pesquisador-formador e professoras participantes, focalizando o papel da mediação formativa nesse processo.

Diante desse panorama, esta dissertação busca contribuir para o campo ao articular teoria e prática, por meio da elaboração colaborativa de uma SD voltada ao ensino da oralidade. Para isso, a referida SD focalizará o gênero oral *seminário*[4] e será reconstruída a partir do diálogo com professoras atuantes, em uma perspectiva de pesquisa-ação. Ao fazer isso, pretende-se preencher parte das lacunas apontadas e propor caminhos concretos e viáveis para o ensino da oralidade, considerando os desafios enfrentados pelas docentes no cotidiano escolar.

A proposta destaca-se pela valorização da escuta docente como ponto de partida para o planejamento didático, bem como pelo compromisso com uma formação contínua situada, voltada às demandas reais da sala de aula. Ao priorizar a oralidade como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, esta pesquisa almeja colaborar para a consolidação de práticas pedagógicas sistemáticas, planejadas e socialmente relevantes, reafirmando o papel da escola na formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de suas práticas comunicativas.

A relevância desta pesquisa justifica-se em diferentes dimensões. Do ponto de vista educacional, responde à necessidade de consolidar o ensino da oralidade como eixo efetivo da prática docente em Língua Portuguesa. Do ponto de vista

[4] A escolha do gênero oral *seminário* relaciona-se à sua presença recorrente nas práticas escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, ao seu potencial formativo para o ensino da oralidade e ao fato de ter sido indicado pelas próprias professoras participantes, em resposta ao questionário disponibilizado via Formulário *Google*. Os critérios que fundamentam essa opção serão explicitados e discutidos na seção de Metodologia.

científico, contribui com investigações que buscam aliar teoria e prática por meio de propostas didáticas ancoradas em referenciais sólidos, como o ISD. Do ponto de vista social, esta pesquisa atua diretamente na formação dos professores de Língua Portuguesa, contribuindo para que desenvolvam práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento das competências orais dos estudantes. Ao qualificar a intervenção docente, visa-se promover o desenvolvimento, pelos alunos, de um uso competente da linguagem oral em contextos formais e públicos, o que favorece o exercício crítico da cidadania e amplia as possibilidades de participação em diferentes esferas sociais.

Ademais, ao desenvolver uma proposta de formação colaborativa com duas professoras da rede pública de ensino de Olinda-PE, esta pesquisa assume também um compromisso com a valorização da escuta docente e com a construção coletiva do conhecimento, em uma perspectiva reflexiva e dialógica de formação continuada.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com delineamento metodológico centrado na pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005). Essa escolha se justifica pela natureza colaborativa e interventiva do estudo, que prevê a atuação conjunta entre pesquisador-formador e professoras no processo de construção de uma proposta didática voltada ao ensino da oralidade.

A investigação será realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Olinda-PE, com a participação de duas professoras de Língua Portuguesa que atuam no 7º ano do EF. Essa etapa da escolaridade foi escolhida por contemplar, na BNCC, habilidades que demandam o desenvolvimento de competências orais mais complexas, como a argumentação, a organização discursiva e a adequação ao contexto comunicativo. Além disso, é uma fase em que os estudantes iniciam a transição de uma oralidade mais espontânea para formas mais estruturadas e formais de fala.

A pesquisa foi conduzida ao longo de seis encontros formativos com as professoras participantes: um encontro inicial para discussão das interações analisadas via questionário diagnóstico, quatro encontros para construção colaborativa da SD, e um último encontro de reflexão sobre o processo formativo e

os encaminhamentos didáticos construídos. O desenvolvimento da SD em sala de aula, embora não componha diretamente o escopo da presente pesquisa, constitui objeto de uma conversa reflexiva com as professoras participantes, a fim de compreender os desdobramentos práticos da proposta elaborada.

Como procedimentos, foram utilizados: a) questionário *online*, disponibilizado via Formulário *Google*; b) análise documental de materiais curriculares (BNCC, Organizador Curricular Municipal de Olinda – OCMO); e c) registros audiogravados e transcritos dos encontros formativos. A análise e discussão dos registros produzidos está organizada a partir da identificação de categorias emergentes relacionadas às concepções docentes, à abordagem da oralidade nos documentos e à elaboração da SD.

Esta dissertação organiza-se em seis seções. Nesta Introdução, apresentamos o tema, a problematização, a pergunta de pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo, bem como uma síntese do estado da arte sobre o ensino da oralidade e sobre o gênero *seminário*. Na segunda seção, apresentamos o quadro teórico que fundamenta a investigação, com destaque para o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e para as discussões acerca da linguagem, da oralidade, dos gêneros textuais e da sequência didática como instrumento de ensino. A terceira seção dedica-se à discussão da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, abordando sua distinção em relação à oralização e analisando o tratamento do eixo oralidade em documentos curriculares, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Organizador Curricular da Rede Municipal de Olinda. Na quarta seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, explicitando o delineamento da pesquisa-ação, o contexto, os participantes e os instrumentos de produção dos registros. A quinta seção apresenta a análise e a discussão do material empírico, organizada em eixos analíticos que evidenciam as concepções docentes, o processo formativo e a construção colaborativa da sequência didática. Por fim, nas Considerações Finais, retomamos os objetivos da pesquisa, sintetizamos os principais resultados e apontamos possíveis desdobramentos para futuras investigações.

2 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: QUADRO TEÓRICO DA PESQUISA

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa, delineando os principais conceitos que orientam a compreensão e a prática do ensino da oralidade. Inicialmente, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como referencial que articula linguagem, cognição e ação social, constituindo uma base teórica robusta para pensar a didatização dos gêneros orais. Além disso, discutimos as concepções de linguagem, oralidade, gêneros textuais e o papel das sequências didáticas como instrumentos pedagógicos que promovem o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) constitui o referencial teórico desta pesquisa, sendo fundamental para compreender a linguagem como prática social situada e para pensar propostas pedagógicas inovadoras no ensino da língua materna, especialmente no que se refere à oralidade. Desenvolvido por Jean-Paul Bronckart e por pesquisadores do Grupo de Genebra, o ISD articula contribuições do interacionismo social de Vygotsky (1998, 2005), da filosofia da linguagem de Bakhtin (2003) e das teorias do discurso, oferecendo uma visão integrada sobre as atividades humanas mediadas pela linguagem.

O ponto de partida do ISD está na concepção de que toda atividade humana é, essencialmente, mediada por instrumentos e signos, sendo a linguagem o instrumento mais complexo e fundamental na constituição do sujeito e na regulação das interações sociais. Assim, segundo Bronckart (2012 [1999]), a linguagem não pode ser reduzida a um sistema abstrato de signos, tampouco a um mero veículo de transmissão de informações. Ela deve ser compreendida como uma atividade social concreta, uma forma de agir no mundo e de participar de práticas sociais diversas.

Como sintetiza Bronckart (2012 [1999]), “agir é, também e sobretudo, agir linguisticamente”, uma vez que a linguagem permite aos sujeitos representar, interpretar e transformar a realidade social. A linguagem, portanto, está diretamente vinculada à ação humana, sendo indissociável das situações de produção nas quais se realiza.

Nesse sentido, o ISD propõe a noção de ação de linguagem como categoria central de análise. Para Bronckart (2012 [1999], p. 69), a ação de linguagem se concretiza na produção de um texto e, para ele, os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos” (p. 69). O texto, portanto, é a unidade fundamental da ação discursiva, sendo simultaneamente produto e processo: produto, por se apresentar como uma realização acabada; processo, por resultar de uma atividade discursiva situada, orientada por objetivos e restrições sociais.

Esse entendimento rompe com concepções estruturais da linguagem que privilegiam o estudo de unidades linguísticas isoladas, como a frase ou a palavra, e propõe uma abordagem que privilegia o texto como a unidade de análise e de ensino, tendo em vista sua função social e comunicativa. Assim, compreender e produzir textos significa, para o ISD, participar de práticas sociais de linguagem, exercendo um papel ativo na construção e circulação de sentidos.

Para dar conta da complexidade do funcionamento da linguagem, Bronckart (2012 [1999]) propõe um modelo de níveis de organização da atividade linguística:

1. O **nível da ação de linguagem**, em que o texto se configura como realização concreta da atividade discursiva, situada em um contexto social determinado;
2. O **nível textual**, que diz respeito à arquitetura do texto, à sua organização em sequências, tipos discursivos e à sua coerência global;
3. O **nível enunciativo**, que envolve a constituição dos papéis sociais dos interlocutores, as escolhas relativas à responsabilidade enunciativa e às vozes presentes no discurso;
4. O **nível organizacional**, que abrange as escolhas gramaticais, lexicais, morfossintáticas e fonológicas que materializam o texto.

Esse modelo permite analisar a atividade de linguagem de forma articulada e integrada, compreendendo os textos como manifestações complexas e

multifacetadas, sempre produzidas em contextos sociais específicos e orientadas por finalidades comunicativas determinadas.

Outro aspecto central do ISD é a ênfase na situação de produção como elemento constitutivo da atividade de linguagem. Para Bronckart (2012 [1999]), todo texto emerge de uma situação concreta, definida por fatores como:

- O propósito comunicativo;
- Os papéis sociais dos interlocutores;
- As normas e valores que regem a interação;
- As condições materiais e institucionais de produção.

Assim, compreender um texto implica compreender a situação de produção que o condiciona, bem como o *gênero textual* que orienta sua estrutura e sua função social.

Também no âmbito do ISD, a noção de capacidades de linguagem é relevante. Refere-se às aptidões mobilizadas pelos sujeitos para agir discursivamente em diferentes situações de interação social. Conforme formulado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud Dolz; Schneuwly, 2011), essas capacidades constituem recursos que permitem ao sujeito compreender e produzir textos em função das condições de produção e dos gêneros que organizam as práticas de linguagem. Os autores distinguem três dimensões inter-relacionadas dessas capacidades: capacidades de ação, relacionadas à compreensão da situação comunicativa, dos papéis dos interlocutores e das finalidades da interação; capacidades discursivas, ligadas à organização global do texto segundo as regularidades composicionais dos gêneros; e capacidades linguístico-discursivas, associadas à mobilização de recursos linguísticos, enunciativos e paralinguísticos necessários à textualização.

No ensino de língua, essas capacidades não se desenvolvem de forma isolada, mas articuladas no trabalho com os gêneros (orais ou escritos), que funcionam como instrumentos de mediação entre o sujeito e as práticas sociais de linguagem. Nessa perspectiva, o ensino orientado por gêneros e organizado por meio de sequências didáticas possibilita ao aluno ampliar progressivamente sua

capacidade de agir linguisticamente em diferentes contextos sociais (Dolz; Schneuwly, 2011; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024). Desse modo, as reflexões aqui desenvolvidas buscam fundamentar as escolhas metodológicas e didáticas que orientam a construção de uma proposta formativa colaborativa voltada para o ensino da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental.

Embora a discussão mais aprofundada sobre gêneros textuais seja desenvolvida na subseção 2.4, é importante assinalar aqui que, no ISD, os gêneros são concebidos como formas “relativamente estáveis” de enunciados que organizam e regulam as práticas discursivas em diferentes esferas da vida social (Bronckart, 2012 [1999], p. 137). Os gêneros podem ser compreendidos como instrumentos mediadores que orientam tanto a produção quanto a interpretação dos textos, funcionando como esquemas de ação discursiva partilhados socialmente.

Essa concepção tem implicações importantes para o campo educacional, pois sugere que o ensino da linguagem deve centrar-se no trabalho com textos e gêneros, promovendo a inserção dos estudantes nas práticas sociais de linguagem e desenvolvendo competências discursivas adequadas às diversas esferas sociais.

Na perspectiva do ISD, o ensino da língua materna não se reduz ao ensino de normas gramaticais ou de habilidades isoladas, mas envolve a formação de sujeitos capazes de participar ativamente das práticas sociais de linguagem, compreendendo os mecanismos que regem a produção e a interpretação dos textos em contextos diversos.

Essa orientação teórica fundamenta propostas metodológicas inovadoras, destacando-se a *sequência didática*[5], elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), como estratégia para o ensino sistemático de gêneros textuais. Contudo, a

[5] O conceito de sequência didática foi inicialmente sistematizado em *S’exprimer en français: Séquences didactiques pour l’oral et pour l’écrit* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2001), obra publicada em francês. Posteriormente, ganhou maior divulgação no contexto brasileiro com a publicação do capítulo “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), no livro *Gêneros orais e escritos na escola*. A edição de 2011, mencionada no corpo do texto, corresponde a uma versão revisada e amplamente utilizada em pesquisas no Brasil.

SD será abordada em maior profundidade na subseção 2.5 desta seção, evitando-se aqui a sobreposição de conteúdos.

A escolha do ISD como referencial teórico desta pesquisa se justifica, assim, pela sua capacidade de articular uma concepção de linguagem como prática social com uma proposta pedagógica coerente, que valoriza o texto e os gêneros como instrumentos centrais do ensino e reconhece o papel ativo do professor como mediador das práticas discursivas em sala de aula.

Na área específica do ensino da oralidade, o ISD tem sido amplamente mobilizado para fundamentar propostas que visam à sistematização das práticas pedagógicas com gêneros orais. Entre os estudos analisados no estado da arte desta dissertação, destacam-se as pesquisas de Rosa (2020), Sá (2018) e Soares (2018), que exemplificam como o ISD pode orientar intervenções pedagógicas voltadas ao ensino da oralidade.

Na pesquisa de Rosa (2020), a proposta de intervenção com o gênero oral debate baseia-se na concepção bronckartiana de linguagem como ação social, mostrando como o planejamento didático pode favorecer o desenvolvimento das competências argumentativas dos estudantes. De modo semelhante, Sá (2018) estrutura sua proposta para o ensino do gênero discursivo oral a partir dos pressupostos do ISD, defendendo a necessidade de compreender a oralidade como prática social situada e de planejar atividades que promovam a inserção dos alunos nas práticas discursivas da sociedade.

A pesquisa de Soares (2018) também se fundamenta no ISD para propor um trabalho sistemático com o gênero debate regrado, ressaltando a importância da mediação pedagógica e do planejamento intencional das atividades de ensino da oralidade.

Além dessas investigações, a dissertação de Laura Remus Moraes (2019) demonstra a pertinência do ISD como base para a formação continuada de professores, destacando a centralidade do conceito de ação de linguagem e a necessidade de compreender o ensino da oralidade como prática social mediada pela intervenção docente. Moraes (2019) evidencia como o ISD pode orientar tanto a análise das práticas pedagógicas quanto a elaboração de propostas de intervenção,

contribuindo para a transformação das concepções e das práticas docentes em relação ao ensino da oralidade.

Esses estudos mostram que o ISD não se limita a uma teoria descritiva da linguagem, mas constitui um referencial teórico-prático que inspira propostas pedagógicas transformadoras, especialmente no campo do ensino da oralidade. Conforme destaca Paviani (2011, p. 65), o ISD ressalta “uma proposta de ensino que espera do professor que saiba fazer previsões, antecipações, isto é, que enxergue o contexto do aluno”, assumindo, assim, um papel ativo na criação de situações de aprendizagem significativas.

Compreendemos, portanto, que o ISD oferece uma base teórica potente para análise e intervenção nas práticas de linguagem na escola. Ao valorizar a dimensão social da linguagem e a capacidade de agir dos sujeitos, o ISD permite-nos articular teoria e prática de modo coerente e significativo.

A seguir, aprofundaremos nossa reflexão sobre a linguagem no quadro teórico do ISD, compreendendo-a como fenômeno central na constituição humana e ponto de partida para a valorização da oralidade no contexto educativo.

2.1 Linguagem no ISD

O ser humano se constitui a partir de suas relações com os outros. Sua personalidade, suas ideias, posicionamentos e formas de compreender o mundo são profundamente influenciados pelas interações que estabelece com os demais sujeitos. É, portanto, nas relações sociais que o indivíduo se forma, sendo a linguagem elemento central nesse processo de constituição. A interação entre os sujeitos pode ocorrer por diferentes meios: imagens, gestos e palavras – sejam estas faladas ou escritas. Todas essas manifestações configuram formas de linguagem. No entanto, o foco principal do ISD recai sobre a linguagem verbal, ou seja, aquela realizada por meio de palavras, tanto na modalidade oral quanto na escrita. O ser humano fala ou escreve com a finalidade de se comunicar com o outro, e sua palavra – oral ou escrita – está sempre orientada a um interlocutor, seja um ouvinte ou um leitor.

Ao adotarmos o ISD como referencial, compreendemos a linguagem como uma atividade social historicamente constituída, profundamente marcada pelas interações humanas e pelas práticas discursivas que permeiam os diversos contextos sociais. Nessa perspectiva, a linguagem não é um sistema abstrato de signos, tampouco uma faculdade inata, mas uma prática social processual, que se manifesta por meio de textos situados e que se constitui como instrumento fundamental na organização do pensamento, na construção do conhecimento e na formação do sujeito.

Como observa Bronckart (2012 [1999]), o interacionismo social implica um posicionamento epistemológico amplo, de natureza transdisciplinar, uma vez que se alimenta de múltiplas vertentes filosóficas e das ciências humanas. Todas convergem na defesa de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (p. 21). Essa compreensão aproxima-se das proposições discutidas por Bulea (2010), ao analisar a contribuição de Wilhelm von Humboldt, que concebe a linguagem como “uma atividade permanentemente dos humanos (...), como um processo dinâmico e histórico” (p. 49). Trata-se, portanto, de uma visão que rompe com a ideia de linguagem como um objeto estático, enfatizando sua natureza processual, criativa e transformadora.

Não podemos deixar de destacar, nesse contexto, a influência decisiva de Valentin Nikolaevich Volóchinov, especialmente por meio da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017 [1929]). Para Volóchinov, o discurso é um acontecimento social, resultado da interação entre sujeitos em situações concretas. A linguagem, nesse sentido, é simultaneamente um legado cultural das gerações anteriores e um produto singular da apropriação individual. Por isso, é sempre sujeita a transformações e ressignificações. Volóchinov lança as bases para a compreensão da linguagem como prática ideológica, em que os signos funcionam como mediadores das representações sociais, articulando os sentidos a partir dos horizontes coletivos.

Ao refletirmos sobre o conceito de linguagem que sustenta nossa proposta investigativa, compreendemos que é impossível dissociar esse conceito da prática

pedagógica que o acompanha. Em outras palavras, aquilo que concebemos como linguagem molda diretamente aquilo que ensinamos — e como ensinamos. Por isso, elegemos uma perspectiva interacionista e discursiva, que compreende a linguagem como uma prática social historicamente situada, materializada nos textos e nos gêneros que circulam em diferentes esferas da vida. Esse entendimento não é apenas teórico; ele configura uma escolha ética e política, orientada por uma visão de ensino que valoriza a pluralidade de vozes, a ação dos sujeitos e a função social da escola.

No enfoque interacionista, o desenvolvimento da linguagem é compreendido como um processo dialógico, no qual a criança se constitui como sujeito da linguagem ao mesmo tempo em que organiza suas percepções e compreensões de mundo. Essa construção passa, necessariamente, pela mediação exercida por instrumentos e signos e pelas trocas estabelecidas nas relações sociais. Nessa linha, linguagem e pensamento são compreendidos como processos interdependentes, devendo ser analisados conjuntamente.

A influência de Volóchinov no ISD é particularmente evidente na compreensão da relação entre linguagem e ideologia. Seus pressupostos metodológicos oferecem instrumentos para investigar como os conhecimentos humanos se constituem nas práticas discursivas. Para o autor, o pensamento humano se estrutura por meio de signos que remetem a elementos do mundo, funcionando como seus referentes. Esses signos-ideias são construídos nas interações sociais e, por essa razão, os discursos que os veiculam assumem uma dimensão ideológica. Inscritos em contextos sociais específicos, orientam-se a interlocutores igualmente situados socialmente, configurando-se como produções que articulam sentidos em função de determinados horizontes coletivos (Bronckart, 2008).

Esse entendimento de Volóchinov dialoga de maneira profícua com as reflexões de Vygotsky, especialmente no que se refere à relação entre linguagem, pensamento e desenvolvimento humano. Ambos compartilham a preocupação em compreender a mediação linguística na constituição da consciência e, nesse sentido, suas contribuições convergem para a consolidação da base teórica do ISD, que se ancora em uma concepção de linguagem simultaneamente social e ideológica.

As reflexões de Vygotsky, em particular, ressaltam o papel da linguagem como mediadora do desenvolvimento humano e da constituição da consciência. Seus estudos evidenciam o lugar das interações sociais no processo de aprendizagem e de internalização dos signos, destacando a dimensão histórica e cultural da formação dos sujeitos. Nessa perspectiva, tanto Vygotsky quanto Volóchinov buscaram compreender a articulação entre o subjetivo e o objetivo, tendo a linguagem como instância mediadora desse processo. Para ambos os pensadores, a palavra e a interação com o outro são fundamentais, pois consciência e pensamento se constituem a partir das palavras e das ideias que emergem da interlocução, sendo o outro figura essencial nesse percurso.

Por essa razão, a linguagem ocupa um lugar central em suas propostas teóricas. Para ambos, Vygotsky e Volóchinov, é por meio da linguagem que o ser humano atribui sentido ao mundo. A constituição do sujeito, portanto, se dá na linguagem, no diálogo e na interação, onde a presença do outro é constante. Essa compreensão é aprofundada por Volóchinov, que ressalta o caráter relacional e intersubjetivo da linguagem, ao afirmar que

> [A] importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem ela se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao 'um' em relação ao 'outro'" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205, grifos do autor).

Essa perspectiva evidencia a dimensão social da linguagem, que não se realiza em isolamento, mas se constitui na relação viva com o outro.

Vygotsky (1998 [1934]), 2005 [1934]) e Volóchinov (2017 [1929]) procuraram resgatar o lugar do sujeito e o lugar da linguagem na formação do pensamento, sendo que Volóchinov trilhou esse caminho por meio da linguagem e das questões ideológicas. Seu propósito era desvendar como se estabelecem as conexões entre a realidade e as representações que o indivíduo constrói dessa realidade em sua atividade mental (Freitas, 2000). Essa indissociabilidade entre linguagem e ideologia aparece com clareza na afirmação de que "a língua no processo de sua realização prática não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou cotidiano" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181). Tal formulação explicita que toda manifestação

linguística está imersa em valores, crenças e disputas de sentido próprias dos contextos em que se insere.

Vygotsky (1998 [1934]), por sua vez, ao desenvolver uma teoria social do conhecimento, investigou como o sujeito se forma e se desenvolve por meio das relações sociais, tendo a linguagem como ferramenta essencial nesse processo. Ambos os pensadores, vinculados ao marxismo, conferiram grande importância à consciência. Vygotsky centrou sua atenção na constituição da consciência e do sujeito, destacando a linguagem como elemento estruturante do pensamento, com especial foco na fala interior. De modo semelhante, Volóchinov (2017 [1929]) também reconheceu o papel organizador da linguagem na vida mental e na formação da consciência, valorizando o discurso interior. Para eles, a palavra e a interação com o outro são fundamentais, pois a consciência e o pensamento se constituem a partir das palavras e das ideias que emergem na interlocução, sendo o outro figura essencial nesse processo (Freitas, 2000).

No âmbito do ISD, tais concepções são retomadas e ampliadas, conferindo à linguagem um papel central não apenas na constituição do sujeito, mas também na organização da vida social. A linguagem, para o ISD, é, simultaneamente, meio e resultado da atividade social, sendo responsável pela produção de sentidos, pela estruturação das interações e pela regulação das práticas humanas (Bronckart, 2012 [1999]).

Ao compreendermos a linguagem como atividade social situada, reconhecemos que sua aprendizagem se dá, fundamentalmente, na interação com o outro, em contextos específicos e mediados por práticas discursivas que envolvem gêneros textuais, objetivos comunicativos e normas sociais. Nesse sentido, Volóchinov enfatiza:

> De fato, o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social*.” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 200, grifo do autor).

Tal afirmação reforça a noção de que toda produção de sentido é situada, dialógica e marcada pela história e pelas relações sociais. Essa perspectiva

fundamenta, em nossa pesquisa, a necessidade de pensar o ensino da linguagem — e, em particular, da oralidade — não como uma atividade espontânea ou intuitiva, mas como uma prática sistematizada, intencional e mediada pedagogicamente.

Essa visão nos permite problematizar concepções tradicionais, ainda presentes em muitas salas de aula, que reduzem a linguagem a listas de regras, estruturas sintáticas e domínios gramaticais. Em contraposição, defendemos que a linguagem precisa ser ensinada como forma de agir sobre o mundo, de interagir com o outro e de construir significados compartilhados. Como nos lembra Chiapinotto (2020), o ISD considera que toda ação do sujeito em sociedade é, antes de tudo, ação de linguagem — uma atividade simbólica e interativa, marcada por intencionalidades, papéis sociais e contextos de produção.

Partindo dessa perspectiva, compreendemos que a linguagem é muito mais do que um instrumento de comunicação: ela é o caminho pelo qual o indivíduo se reconhece no mundo, se relaciona com os outros e constrói sentidos sobre a realidade que o cerca. É por meio da linguagem que se aprende, que se participa da vida social e que se afirmam identidades. Nesse sentido, o ensino da linguagem não pode ser visto como algo periférico, mas como parte essencial da formação dos sujeitos — pois ensinar linguagem é também ensinar formas de existir, de compreender o mundo e de agir sobre ele com consciência e responsabilidade (Bilro, 2023).

No contexto escolar, adotar essa concepção de linguagem significa repensar o papel do ensino e do professor. Em vez de se limitar à transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados, o trabalho pedagógico passa a considerar as vivências, os conhecimentos prévios e a realidade social dos alunos. Ensinar linguagem, sob essa perspectiva, envolve promover situações de aprendizagem que valorizem a escuta, a mediação e a construção coletiva de sentidos. Nesse sentido, o ISD propõe um ensino no qual o professor é capaz de observar o contexto dos alunos, antecipar necessidades e planejar suas ações de forma consciente, reconhecendo os estudantes como sujeitos ativos no processo de aprendizagem (Paviani, 2011).

Por isso, recusamos visões que reduzem a linguagem a um conjunto de regras fixas. Entendemos a linguagem como prática discursiva, realizada em textos produzidos em contextos específicos e orientados por propósitos sociais. Ao produzir ou interpretar um texto, seja ele oral ou escrito, o sujeito age no mundo, constrói sentidos e interage com os outros. O texto, portanto, não é apenas forma, mas ação social situada. Essa compreensão reafirma sua centralidade no ensino da linguagem, pois aprender a linguagem é, também, aprender a participar de forma crítica e significativa das práticas sociais que nos constituem (Bronckart, 2012 [1999]; Chiapinotto, 2020).

Também é importante destacar que, ao compreendermos a linguagem como prática social, deslocamos o foco da correção formal para a eficácia comunicativa. Isso não significa negligenciar a norma culta, mas reconhecer que a competência linguística não se resume ao domínio gramatical. Como argumenta Bilro (2023), o ensino da linguagem deve articular o conhecimento linguístico com os usos sociais da língua, respeitando a diversidade linguística e promovendo o letramento crítico.

Reafirmamos nosso compromisso com uma concepção de linguagem que transcende a gramática normativa e se articula à formação de sujeitos críticos, éticos e participativos. Ensinar linguagem, nesse horizonte, é também um ato de cidadania e de escuta, que promove a transformação social. Nossa proposta investigativa nasce desse olhar sensível e engajado, atento ao contexto e às demandas da prática docente, reconhecendo o papel fundamental da linguagem na formação de educadores comprometidos com a escola, a docência e a vida.

Nesse horizonte formativo, as contribuições de Paulo Freire oferecem um aporte teórico fundamental para pensar o ensino da linguagem como prática ética, política e emancipadora. Ao conceber a educação como um ato dialógico e problematizador, Freire (1996) rompe com a lógica bancária de ensino e afirma a centralidade da escuta, da palavra e da interação na constituição dos sujeitos. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção e construção, o que implica reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que precisam ser considerados no processo educativo. Essa concepção dialoga diretamente com a perspectiva interacionista assumida nesta pesquisa, na medida em que ambas compreendem o conhecimento

e a linguagem como construções mediadas socialmente e situadas nas práticas concretas da vida.

Além disso, ao discutir os saberes necessários à prática educativa, Freire (1996) atribui ao professor o papel de mediador e de intelectual comprometido com a formação crítica dos estudantes, ressaltando que toda prática pedagógica é atravessada por escolhas éticas e políticas. Nessa perspectiva, a mediação docente não se reduz a um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas se constitui como uma ação intencional, orientada pelo diálogo, pela problematização da realidade e pelo compromisso com a autonomia dos sujeitos. Essa compreensão é particularmente fecunda para esta pesquisa, pois sustenta a concepção de formação continuada como espaço de reflexão, de construção coletiva de sentidos e de ressignificação das práticas pedagógicas, em consonância com a proposta de intervenção e com o papel assumido pelo pesquisador-formador ao longo do processo investigativo.

Dessa forma, ao compreendermos a linguagem como ação situada e historicamente mediada, reforçamos sua centralidade na constituição dos sujeitos e nas práticas sociais. Tal perspectiva sustenta a valorização da oralidade como forma legítima de manifestação linguística e nos conduz à análise mais específica das concepções e dimensões que envolvem o fenômeno oral na escola. É essa reflexão que guia a próxima subseção, voltada à discussão da oralidade em suas múltiplas facetas e desafios pedagógicos.

2.2 Oralidade como prática social de linguagem

Antes de avançarmos na discussão sobre a oralidade no contexto escolar, consideramos necessário explicitar algumas distinções conceituais que orientam este estudo. Ao longo da tradição dos estudos da linguagem, termos como *fala*, *oralidade*, *linguagem oral* e *gêneros orais* têm sido, por vezes, empregados de modo pouco preciso, o que pode gerar imprecisões analíticas. Nesse sentido, apoiamo-nos em Marcuschi (2007b), para quem é fundamental distinguir dois planos de análise nas relações entre linguagem oral e escrita. No plano linguístico, utilizam-se os termos fala e escrita, que dizem respeito às formas de realização textual da língua.

Já no plano das práticas sociais, empregam-se os termos oralidade e letramento, que se referem às atividades sociais mediadas pela linguagem nas modalidades oral e escrita.

Nessa perspectiva, compreendemos a oralidade como uma prática social constitutiva da vida humana, que se realiza nas interações por meio da linguagem em uso. A fala, por sua vez, pode ser entendida como a forma oral de realização linguística dessa prática, isto é, como uma das maneiras pelas quais a oralidade se concretiza em textos e enunciados situados. Essa distinção permite compreender que o ensino da oralidade não se limita à emissão espontânea da fala, mas envolve a reflexão sobre os usos sociais da linguagem e sobre os modos de organização dos textos orais em diferentes situações comunicativas.

Essa compreensão articula-se diretamente à noção de gêneros orais, entendidos como formas relativamente estáveis de ação de linguagem que se realizam predominantemente na modalidade oral. Tais gêneros apresentam finalidades sociais, modos de organização e recursos linguístico-discursivos próprios, o que evidencia que a oralidade não se reduz à emissão espontânea da fala, mas se concretiza em práticas sociais situadas, mediadas por diferentes formas de interação. Nesse sentido, compreender a oralidade como prática social implica reconhecer o papel central que ela desempenha na constituição das relações humanas e na participação dos sujeitos nas atividades comunicativas da vida cotidiana.

A oralidade constitui a forma primeira e mais recorrente de inserção do sujeito nas práticas sociais de linguagem. Desde os primeiros anos de vida, é por meio da fala e da escuta que os indivíduos constroem vínculos, expressam afetos, negociam sentidos e participam das interações que organizam a vida em sociedade. Nesse sentido, a linguagem oral não pode ser compreendida apenas como um meio de comunicação, mas como dimensão constitutiva da experiência humana, atravessada por aspectos culturais, sociais, afetivos e identitários.

Nessa perspectiva, Carvalho e Ferrarezi Junior (2018) ressaltam que a oralidade se constrói nas interações sociais desde a infância e se manifesta de múltiplas formas, envolvendo não apenas o dizer, mas também gestos, entonações,

silêncios e emoções. Para os autores, é nas experiências cotidianas de ouvir e falar que os sujeitos desenvolvem suas competências comunicativas orais, apropriando-se progressivamente dos modos de agir pela linguagem em diferentes contextos sociais.

Ao enfatizarem o caráter profundamente humano e singular da oralidade, os autores afirmam que ela constitui um patrimônio pessoal e intransferível, construído ao longo da vida e diretamente relacionado à afirmação da subjetividade do sujeito. Nessa direção, a oralidade ultrapassa uma concepção meramente instrumental da linguagem, pois se vincula à própria constituição do “eu” e à forma como cada indivíduo se reconhece e é reconhecido nas interações sociais (Carvalho; Ferrarezi Junior, 2018).

Compreender a oralidade sob essa ótica implica reconhecê-la não apenas como um eixo do ensino de Língua Portuguesa, mas como prática social constitutiva do sujeito. Essa compreensão é fundamental para que o ensino da oralidade na escola ultrapasse abordagens espontaneístas ou normativas, assumindo um caráter formativo, reflexivo e intencional, especialmente quando articulado ao trabalho com gêneros orais.

Vale ressaltar que falar não é apenas emitir sons, mas agir socialmente por meio da linguagem. Da mesma forma, ensinar a falar vai além de permitir que o aluno se expresse livremente; exige a criação de condições didáticas que favoreçam sua capacidade de se posicionar discursivamente em diferentes situações comunicativas. E, considerando a importância do falar no ambiente institucionalizado, a exemplo da escola – foco de nosso estudo –, é que adentramos na discussão sobre a oralidade.

Embora historicamente marcada por certo desprestígio no âmbito escolar, a oralidade constitui-se como uma prática social legítima e fundamental. A tradição ocidental, especialmente a partir da valorização da escrita como forma superior de expressão, acabou por relegar a fala a um segundo plano, concebendo-a como rudimentar ou precária. Essa hierarquização entre fala e escrita tem implicações profundas no contexto brasileiro. Como bem apontam Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p. 22), “no Brasil, a escrita e sua leitura ainda são muito úteis para fazer

diferenciação entre pessoas ‘inteligentes’ e pessoas ‘burras’, entre ‘capazes’ e ‘incapazes’, entre pessoas ‘especiais’ e pessoas ‘comuns’”. A valorização excludente da escrita reforça desigualdades históricas e nega o reconhecimento da oralidade como forma legítima de saber e de expressão.

No entanto, diversas correntes teóricas, inclusive o ISD, têm contribuído para a revalorização da oralidade como dimensão imprescindível da competência linguística e comunicativa dos sujeitos.

Sá (2018), por sua vez, ao discutir o ensino da oralidade, também destaca a importância de uma concepção de linguagem que valorize os aspectos interacionais e comunicativos da fala. A autora denuncia que, muitas vezes, o trabalho com a oralidade é restrito a uma “prática descontextualizada, que não apresenta planejamento prévio”, dificultando o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante e limitando suas possibilidades de “atuar socialmente pelo discurso, nas mais divergentes situações de comunicação e interação” (p. 35).

A oralidade precede historicamente a escrita e constitui a forma mais antiga de manifestação da linguagem humana. Contudo, como observa Marcuschi (2007b), isso não significa que a escrita seja uma simples derivação da fala, pois ambas constituem modos distintos de funcionamento da língua, com características próprias e papéis complementares nas práticas sociais. Como afirmam Ferreira *et al*. (2004), ao longo da história da humanidade, milhares de línguas foram faladas e apenas uma pequena fração delas desenvolveu formas consolidadas de escrita. A leitura de um texto escrito envolve, de forma implícita ou explícita, a dimensão sonora da linguagem, pois compreendê-lo é, em certa medida, transformá-lo em som – mesmo que mental. A escrita, portanto, está intrinsecamente vinculada à oralidade, e não o contrário.

Ao longo da história, a oralidade ocupou um lugar secundário nas práticas escolares, muitas vezes também associada à informalidade e à espontaneidade. No entanto, é pertinente reforçar que os estudos contemporâneos sobre linguagem vêm reconhecendo sua complexidade e centralidade nas interações sociais. Silva e Della Méa (2018) destacam o papel pioneiro de Luiz Antônio Marcuschi nas discussões sobre a fala, ressaltando sua contribuição para a valorização da oralidade nas

práticas educativas, sobretudo a partir de sua obra publicada ainda na década de 1980 (Marcuschi, 1986).

Marucschi (2005) ressalta que, apesar de a fala ser o principal meio de comunicação cotidiana, a escola ainda privilegia a escrita. Para ele, é essencial refletir sobre o papel da oralidade no ensino: “certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua” (p. 24). Essa visão fundamenta a necessidade de sistematizar o ensino da fala.

Outro marco importante foi a tradução da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Schneuwly, Dolz e colaboradores, publicada em português em 2004[6]. Para os autores, desenvolver a competência oral dos estudantes é papel da escola, desde que haja planejamento, intencionalidade e conhecimento sobre as especificidades dos gêneros orais.

Entre os aspectos centrais da oralidade estão os elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Como explicam Sá (2018) e Marcuschi (2001), a comunicação oral é marcada por entonação, pausas, ênfases, ritmo, gestos, expressões faciais e corporais – todos essenciais à construção de sentidos. Esses elementos indicam que a oralidade não é uma prática improvisada ou secundária, mas uma ação comunicativa estruturada, situada e intencional. De acordo com Carvalho e Ferrarezi Junior (2018, p. 16), “a oralidade é parte orgânica de nós, ela nos compõe como somos”, o que reforça sua dimensão humana e constitutiva.

Além de reconhecer os elementos constitutivos da oralidade, é fundamental compreender seus diferentes níveis de formalidade. Marcuschi (2005) aponta que a língua falada se manifesta tanto em situações cotidianas e espontâneas quanto em contextos formais e públicos. Esses diferentes usos estão associados a fatores como o grau de planejamento, a relação entre os interlocutores, os objetivos comunicativos e as convenções sociais envolvidas. Cabe à escola ajudar os alunos a compreender essas variações, refletir sobre elas e atuar adequadamente em diferentes esferas sociais.

[6] A referida obra é de extrema importância nos estudos que tratam da oralidade e, em nossa pesquisa, fizemos uso da terceira edição, correspondente ao ano de 2011.

Sob a perspectiva do ISD, a oralidade é compreendida como prática social situada, que se concretiza em textos orais produzidos em contextos específicos. Essa concepção rompe com a ideia de que a fala é improvisada ou secundária e propõe uma abordagem didática voltada ao ensino dos gêneros orais formais. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2011a), é papel da escola promover o desenvolvimento da competência oral dos alunos, de modo que possam participar de situações comunicativas públicas e institucionais. A oralidade precisa ser abordada com o mesmo rigor e cuidado que se ensinam leitura e escrita. Para isso, é necessário apresentar modelos, discutir a estrutura dos gêneros orais, propor situações de escuta e fala, orientar a produção oral e oferecer devolutivas construtivas.

No campo do ensino, é importante compreendermos a oralidade como objeto legítimo de ensino, passível de planejamento, avaliação e desenvolvimento progressivo. Pesquisas como as de Moraes (2019)**,** Rosa (2020) e Soares (2018), analisadas em nosso estado da arte, evidenciam a necessidade de superar práticas espontaneístas ou intuitivas de ensino da oralidade, propondo abordagens sistemáticas que levem em conta a complexidade dessa dimensão.

Esses estudos mostram que o ensino da oralidade, orientado pelo ISD, deve se estruturar a partir de propostas que envolvam a produção de gêneros orais em contextos comunicativos reais ou simulados, favorecendo o desenvolvimento de competências discursivas e a inserção dos estudantes nas práticas sociais de linguagem.

Como enfatiza Paviani (2011), a oralidade, no contexto escolar, não pode ser reduzida a atividades informais ou a exercícios de leitura em voz alta. É necessário que ela seja concebida como prática social complexa, que demanda planejamento didático e intervenção pedagógica qualificada. Esse posicionamento reforça, em nossa pesquisa, a escolha pela elaboração colaborativa de SD com foco em um gênero oral, como estratégia para promover o ensino sistemático da oralidade nos anos finais do EF.

Essa concepção da oralidade como prática social complexa tem implicado, na área didática, o desenvolvimento de propostas que buscam sistematizar o ensino dessa dimensão da linguagem. Entre essas propostas, como já dito anteriormente,

destaca-se a contribuição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) que, a partir do referencial do ISD, propuseram a SD como uma metodologia estruturada para o ensino de gêneros textuais, incluindo os gêneros orais. Contudo, optamos por aprofundar essas discussões nas subseções seguintes, reservando para a próxima seção a análise específica da noção de gêneros textuais e, posteriormente, a discussão sobre a SD como proposta metodológica.

A análise dessas múltiplas dimensões revela a complexidade da oralidade enquanto prática comunicativa e a urgência de se pensar o seu ensino de forma intencional, sistemática e articulada aos contextos reais dos estudantes. A oralidade, como vimos, é mais do que uma habilidade técnica: é expressão do sujeito em sua plenitude. Considerando esse entendimento, voltamo-nos agora para a discussão dos gêneros textuais, instrumentos fundamentais no trabalho com a linguagem – especificamente a oral, neste trabalho –, que oferecem aos estudantes meios concretos de se expressar em diferentes esferas da vida social.

2.3 Gêneros textuais

Ao refletirmos sobre os fundamentos teóricos que sustentam o ensino da linguagem na escola, não podemos ignorar o papel central que os gêneros textuais ocupam nesse processo. Compreendemos que são eles que organizam a produção discursiva dos sujeitos, funcionando como molduras que orientam a estrutura, a função e o uso dos textos nas diferentes esferas da vida social. É por meio dos gêneros que a linguagem se realiza concretamente, em ações de fala e escrita que respondem a demandas comunicativas específicas. Por isso, ao abordarmos o ensino da oralidade, optamos por uma proposta pedagógica centrada nos gêneros orais, entendendo-os como práticas sociais passíveis de ensino-aprendizagem.

Fundamentados no ISD, compreendemos os gêneros textuais como instrumentos centrais de mediação da ação de linguagem, indispensáveis a uma proposta de ensino que conceba a linguagem como prática social. Nessa perspectiva, Bronckart (2012 [1999], p. 73) afirma que “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de gênero”, de modo que todo texto observável se insere em um repertório de formas socialmente reconhecidas.

Ao conceber o texto como a realização concreta da ação discursiva, o ISD amplia a noção de gênero, que deixa de ser entendida como simples categoria classificatória para ser compreendida como forma dinâmica de textualização, vinculada às condições de produção, aos objetivos comunicativos e às práticas sociais dos sujeitos. Essa concepção permite reconhecer que tanto produções orais quanto escritas constituem textos, desde que organizadas linguisticamente e orientadas para a produção de sentidos em situações reais de interação (Bronckart, 2012 [1999]).

Compreendemos, assim, que os gêneros textuais resultam da cristalização de práticas discursivas recorrentes, constituindo-se simultaneamente como produto e como meio da atividade social. Nessa direção, Paviani (2011, p. 59) afirma que “os gêneros discursivos, ou textuais, são formas estáveis da linguagem, constituídas nas interações sociais e utilizadas em situações comunicativas diversas”. O uso da expressão *formas estáveis* não deve ser compreendido como referência a estruturas fixas ou imutáveis, mas como indicação de regularidades que se consolidam historicamente e orientam as práticas de linguagem.

Essa compreensão dialoga com a noção bakhtiniana de *formas relativamente estáveis de enunciados*, na medida em que reconhece que os gêneros apresentam padrões recorrentes, sem que isso implique rigidez formal ou fechamento estrutural (Bakhtin, 2003 [1979]). A estabilidade, nesse sentido, é sempre relativa às condições de produção e às esferas de atividade humana em que os gêneros circulam.

Cumpre-nos observar que, na tradição do Círculo de Bakhtin, utiliza-se a expressão *gêneros discursivos* para referir-se a essas formas relativamente estáveis de enunciados que se consolidam na vida social (Bakhtin, 2003 [1979]). Já o ISD e os pesquisadores do Grupo de Genebra preferem a terminologia *gêneros textuais*, com ênfase na unidade do texto como realização concreta da ação discursiva. Essa opção terminológica corresponde, sobretudo, à tradição teórica que orienta o Grupo de Genebra e contrasta com o Círculo de Bakhtin, que emprega a noção de *gêneros discursivos* para destacar o caráter histórico e social das formas de enunciado. Embora utilizem designações distintas e focalizem dimensões específicas, ambas as perspectivas reconhecem a importância das práticas sociais na constituição dos gêneros (Paviani, 2011; Chiapinotto, 2020).

A noção de gênero textual, central para o ISD, parte do entendimento de que os sujeitos produzem textos dentro de um repertório construído social e historicamente. E, como afirma o próprio Bakhtin (2016 [1952-1953), os gêneros são fundamentais para a organização da atividade discursiva e, “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 12, grifos do autor). Essa estabilidade relativa decorre da função social dos gêneros, que são moldados pelas práticas discursivas de grupos e instituições. Ainda segundo Bakhtin:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016 [1952-1953], p. 12).

Essa perspectiva reforça a ideia de que os gêneros não são formas linguísticas fixas, mas sim construções sociais que se transformam em função das diferentes esferas de atividade humana. A cada novo campo de atuação, surgem demandas comunicativas específicas que impulsionam o surgimento de novos gêneros ou a ressignificação de gêneros já existentes. Essa visão dialoga diretamente com os pressupostos do ISD, ao considerar que a produção textual dos sujeitos é determinada, em grande medida, pelas práticas sociais nas quais estão inseridos, o que evidencia o caráter dinâmico e historicamente situado dos gêneros.

Reconhecemos que, embora distintas nas formulações terminológicas, as concepções de gêneros do Círculo de Bakhtin e do ISD compartilham o entendimento da linguagem como prática social e do gênero como uma forma historicamente estabilizada e relativamente estável dessa prática, que orienta a produção e a interpretação dos textos.

No âmbito do ISD, essa discussão é aprofundada ao se reconhecer que os gêneros textuais não constituem estruturas fixas, mas formas históricas e dinâmicas que se transformam em função das práticas sociodiscursivas. Bronckart (2006) enfatiza o caráter fluido e relacional dos gêneros, enquanto Schneuwly (2011a) destaca sua função organizadora, na medida em que orientam o que pode ou deve ser dito em determinadas situações comunicativas. Essas perspectivas, longe de se

oporem, complementam-se ao evidenciar que a relativa estabilidade dos gêneros é justamente o que possibilita sua recorrência e, ao mesmo tempo, sua transformação.

Desse modo, os gêneros podem ser compreendidos como instrumentos semióticos que mediam a ação de linguagem, apresentando parâmetros reconhecíveis, mas sempre abertos à ressignificação conforme as demandas comunicativas dos diferentes campos de atividade (Bronckart, 2012 [1999]).

No que se refere ao contexto de produção, Bronckart propõe uma distinção entre dois tipos de textos, classificados como “originalmente” orais e escritos, ao dizer que

> [...] podemos, assim, identificar gêneros de textos originalmente produzidos em modalidade oral (conversação, entrevista, conferência, etc.) e os gêneros de textos originalmente produzidos em modalidade escrita (romance, artigo científico, receita, etc.). Na medida em que os textos orais são claramente evanescentes (*verba volant*), enquanto os textos escritos são acessíveis e avaliáveis, pôde-se sustentar que um controle normativo mais importante se exerceria sobre estes últimos e que, consequentemente, o léxico e as construções sintáticas dos textos escritos seriam geralmente mais “elaborados” que dos textos orais (Bronckart, 2012 [1999], p. 185, grifos do autor).

Desse modo, compreendemos que as relações entre oral e escrito não se dão de forma estanque, uma vez que há textos originalmente produzidos na modalidade oral que podem ser transpostos para a escrita, assim como textos inicialmente escritos podem ser oralizados em determinadas situações de comunicação. Nesse sentido, como observa Marcuschi (2007b), é importante distinguir a produção oral propriamente dita dos processos de oralização da escrita e de editoração da fala, evitando compreender oralidade e escrita como polos rigidamente opostos.

Na perspectiva de Schneuwly (2011b, p.116), a escolha de um gênero textual está condicionada à dependência “da esfera comunicativa, das necessidades temáticas, dos interlocutores e da vontade do ator”. A partir dessas variáveis, o sujeito seleciona, entre as possibilidades disponíveis, um gênero textual adequado à situação comunicativa. Essa seleção ocorre dentro do que Bronckart (2008) conceitua como o “arquitexto de uma comunidade linguageira” (p. 88), ou seja, o repertório de gêneros mobilizados por um determinado grupo social. Uma vez definido o gênero a ser utilizado, o sujeito o adapta às circunstâncias específicas e o coloca em prática.

Dessa forma, o gênero textual é ajustado às atividades humanas concretas e atua como um meio de realização dessas ações, sendo, por isso, compreendido como “um instrumento” (Schneuwly, 2011a, p. 20). Nesse sentido, o ISD propõe uma concepção tripolar da ação social, na qual o gênero ocupa uma posição mediadora entre o sujeito e a situação comunicativa.

Para Schneuwly (2011b), o gênero textual, além de mediar uma atividade humana, cumpre a função de representá-la e materializá-la, permitindo sua concretização. Como afirma o autor, a atividade é representada por esse “instrumento” (gênero). Tal “instrumento medeia uma atividade, dá-lhe uma certa forma” que é materializada por ele. A forma se torna possível por ele, bem como o pensamento se torna atingível por meio do gênero (p. 21). No entanto, para que essa mediação seja eficaz, é imprescindível que o sujeito se aproprie do “instrumento” e desenvolva esquemas de utilização, isto é, compreenda as formas estruturais dos gêneros em função das diversas situações de uso.

Assim, compreendemos que o ISD acentua o papel do gênero como instrumento pedagógico, fundamental para o ensino sistemático da linguagem. A perspectiva sociodiscursiva concebe que o ensino de língua materna deve centrar-se no trabalho com gêneros textuais, proporcionando aos alunos condições para compreender, produzir e refletir sobre os textos que circulam em diferentes esferas sociais (Dolz; Schneuwly, 2011).

Nessa direção, o trabalho com gêneros não se configura como um modismo pedagógico, mas uma necessidade didática e social. Quando ensinamos os alunos a produzirem e compreenderem gêneros diversos, estamos promovendo sua inserção crítica e ativa nas práticas discursivas que compõem a vida em sociedade. Essa concepção é reforçada por Bilro (2023), que, ao analisar os gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente, aponta para a importância de uma proposta de ensino centrada nos gêneros discursivos, considerando sua função social e sua potencialidade formativa.

Ao tomarmos os gêneros como centrais no ensino da oralidade, também reconhecemos a necessidade de tratar dos gêneros orais de maneira específica e planejada. Em muitas situações escolares, ainda persiste a ideia de que a oralidade

se ensina espontaneamente, por meio de rodas de conversa, leituras em voz alta ou apresentações improvisadas. Contudo, como apontam Sá (2018) e Moraes (2019), essa abordagem descontextualizada não favorece o desenvolvimento efetivo das potencialidades comunicativas dos alunos.

Os gêneros textuais orais caracterizam-se pela presença de elementos multimodais, como a entonação, o ritmo, a prosódia, a gestualidade e outros recursos não verbais que compõem a comunicação oral. Além disso, envolvem estratégias específicas de construção discursiva, como a organização sequencial dos enunciados, o gerenciamento da interação com os interlocutores e a adequação ao contexto situacional.

Para Soares (2018), ao trabalhar de forma sistemática com os gêneros, é possível ajudar os alunos a se expressarem melhor, dentro e fora da escola. Afinal, são sujeitos que atuam em diferentes espaços da vida social, e a linguagem tem um papel fundamental nessas interações. Assim, os gêneros — especialmente os orais — tornam-se aliados importantes na formação de cidadãos mais críticos, participativos e conscientes de seu papel no mundo.

Como aponta Paviani (2011, p. 63), “os gêneros orais apresentam uma complexidade própria, que demanda um tratamento didático específico, a fim de garantir que os alunos desenvolvam competências para participar de situações comunicativas orais diversas”. Essa compreensão orienta nossa proposta de valorização e sistematização do ensino da oralidade a partir do trabalho com gêneros textuais orais.

A proposta pedagógica do Grupo de Genebra, especialmente por meio das contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), oferece uma estrutura metodológica que favorece o ensino sistemático dos gêneros textuais orais. Embora a análise aprofundada da SD seja realizada na subseção seguinte, é importante salientar que essa metodologia parte do princípio de que o ensino da linguagem deve contemplar a diversidade dos gêneros, incluindo aqueles que se manifestam predominantemente na oralidade.

Para Dolz e Schneuwly (2011), o ensino baseado em gêneros textuais permite que os alunos ampliem sua capacidade de agir discursivamente nos

diversos contextos sociais em que participam, promovendo, assim, a formação de sujeitos autônomos e críticos. Esse enfoque rompe com práticas pedagógicas centradas na gramática normativa ou na simples reprodução de modelos, valorizando a inserção dos estudantes em práticas comunicativas significativas.

Na prática como professores e pesquisadores, percebemos que trabalhar com gêneros orais pede uma mudança de postura. A oralidade formal não aparece sozinha — é preciso criar condições para que os alunos planejem o que vão dizer, usem bem os recursos da fala, escutem com atenção e organizem suas ideias. Também precisamos repensar como avaliamos a oralidade: mais do que julgar dicção ou memorização, é importante olhar para a adequação ao gênero, ao contexto e ao objetivo da fala. Avaliar oralidade é, no fundo, entender como o aluno age com a linguagem em situações reais.

A abordagem dos gêneros textuais, especialmente no que se refere à oralidade, também exige sensibilidade para as condições concretas dos estudantes. Como destaca Paviani (2011, p. 65), é fundamental que o professor “enxergue o contexto do aluno”, criando oportunidades reais de aprendizagem, baseadas nas situações enunciativas que fazem sentido para sua realidade. Isso nos remete à importância de uma pedagogia da linguagem comprometida com a diversidade, com a inclusão e com a equidade de oportunidades.

Na prática escolar, é possível e necessário trabalhar com diversos gêneros orais — como debates, entrevistas, podcasts, dramatizações, seminários, relatos e apresentações. O essencial é que essas práticas façam parte de projetos pedagógicos que articulem leitura, escrita, escuta, oralidade, análise linguística e reflexão crítica. Tratar a oralidade como conteúdo legítimo vai além de transmitir informações: é possibilitar que os alunos desenvolvam habilidades para interagir socialmente por meio da linguagem.

Podemos afirmar, ainda, que a abordagem de análise dos gêneros textuais proposta por Schneuwly e Dolz (2011) coaduna-se bem com as ideias bakhtinianas, por ancorar-se na noção de gênero como um megainstrumento, ou seja, um instrumento por meio do qual se realizam ações de linguagem situadas, definido por três dimensões essenciais, a saber: “1) os *conteúdos* que se tornam dizíveis por

meio dele"; 2) "a *estrutura comunicativa* particular dos textos pertencentes ao gênero"; 3) as configurações específicas das unidades linguísticas" (Schneuwly; Dolz; Haller, 2011, p. 143, grifo dos autores). Consideramos que o diálogo com essa concepção, em especial, pode oferecer contribuições significativas para o estudo dos gêneros.

Algumas pesquisas analisadas em nosso estado da arte ilustram como a proposta sociodiscursiva de ensino com base em gêneros textuais orais tem orientado intervenções pedagógicas bem-sucedidas. As pesquisas de Soares (2018) e Sá (2018), por exemplo, estruturam propostas de ensino da oralidade a partir do trabalho com gêneros discursivos orais, como o debate regrado e o seminário, ressaltando a importância de planejar atividades que promovam a inserção dos estudantes em práticas sociais de linguagem que extrapolam o espaço escolar.

A pesquisa de Laura Remus Moraes (2019), por sua vez, destaca a necessidade de formação continuada dos professores para o trabalho com gêneros orais, enfatizando que o desenvolvimento de competências de oralidade requer a sistematização de práticas pedagógicas que contemplem a complexidade desses gêneros e a mediação intencional do docente.

Tais estudos reforçam o entendimento de que os gêneros textuais orais devem ser considerados como objetos legítimos de ensino, passíveis de planejamento, análise e avaliação, superando concepções espontaneístas que atribuem à oralidade um caráter meramente natural ou informal.

Reiteramos, assim que, em nossa pesquisa, a opção por trabalhar com gêneros textuais orais decorre do reconhecimento de sua relevância para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes, especialmente nos anos finais do EF, etapa em que se intensificam as demandas sociais por uma participação ativa e reflexiva em situações comunicativas orais diversas.

Além disso, compreendemos que o trabalho pedagógico com os gêneros orais favorece não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também a ampliação das capacidades de interlocução, negociação de sentidos e construção de identidades discursivas, aspectos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Assim, ao compreendermos os gêneros textuais como formas de ação socialmente situadas, reconhecemos sua importância na organização do ensino da linguagem, em especial da linguagem oral. A abordagem didática centrada em gêneros permite trabalhar com finalidades comunicativas reais e com os usos efetivos da língua. Na próxima subseção, aprofundaremos essa articulação entre gêneros e prática pedagógica por meio da discussão sobre a SD, compreendida como instrumento metodológico que favorece o trabalho dos professores no que tange ao desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos alunos.

No âmbito do ISD, o trabalho com os gêneros do discurso como objetos de ensino pressupõe a mobilização articulada das capacidades de linguagem. Ao analisarem o gênero seminário em contexto escolar, Araújo e Siqueira (2024) evidenciam que tais capacidades envolvem a compreensão da situação de produção, da organização discursiva do gênero e dos recursos linguístico-discursivos mobilizados na oralidade. As autoras mostram que propostas didáticas centradas nesse gênero possibilitam o desenvolvimento progressivo das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, favorecendo a apropriação consciente de práticas de oralidade formal pelos alunos.

Nessa perspectiva, Bueno e Zani (2019) defendem que o ensino de gêneros textuais orais requer a elaboração de ferramentas didáticas que tornem explícitas as capacidades de linguagem implicadas em cada prática discursiva. Segundo as autoras, a modelização do gênero e sua inserção em sequências didáticas permitem ao professor identificar dimensões prioritárias do objeto de ensino e orientar o desenvolvimento das capacidades ao longo do processo. No caso dos gêneros orais, esse trabalho demanda atenção a aspectos como a organização da exposição oral, a relação com o interlocutor e o uso de recursos linguístico-discursivos próprios da oralidade.

Ao discutirem a presença e a progressão dos gêneros orais na Base Nacional Comum Curricular, Bueno, Bragiatto e Oliveira (2024) apontam que, embora esses gêneros estejam previstos ao longo da escolarização, as capacidades de linguagem a eles associadas nem sempre são explicitadas de forma sistemática. Para os autores, essa lacuna exige um olhar analítico que permita compreender como tais capacidades são mobilizadas nas práticas de ensino. Essa contribuição mostra-se

relevante para esta pesquisa, pois oferece subsídios para a análise e a discussão do material empírico, ao possibilitar a observação das capacidades de linguagem desenvolvidas no trabalho com a oralidade.

2.4 Sequência didática como instrumento de ensino dos gêneros

Ao longo das últimas décadas, diversas propostas metodológicas foram sendo incorporadas ao ensino de língua portuguesa, com vistas a superar uma prática centrada na memorização de regras e na reprodução de modelos descontextualizados. Dentre essas propostas, a sequência didática (SD) se consolidou como uma das mais potentes ferramentas de organização do trabalho docente, especialmente quando vinculada ao ensino de gêneros textuais, conforme propõe o ISD. Compreendemos, nesse sentido, que o uso de SDs não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura teórico-pedagógica comprometida com a formação crítica e discursiva dos sujeitos.

A SD, conforme formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é uma proposta estruturada para o ensino e aprendizagem de um gênero textual específico, organizada em etapas que permitem a progressão das capacidades de linguagem dos alunos (1993 apud Dolz; Schneuwly, 2011; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024). Trata-se de um instrumento didático que visa à apropriação de gêneros socialmente significativos por meio de práticas pedagógicas sistemáticas, contextualizadas e intencionais. Como apontam os autores, “A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas” (Dolz e Schneuwly, 2011, p. 45).

De acordo com o modelo proposto pelos pesquisadores genebrinos, a SD deve conter etapas bem definidas: apresentação da situação de comunicação, definição do gênero-alvo, levantamento de conhecimentos prévios, modelização do gênero, prática orientada, produção final e avaliação. Essa estrutura não apenas organiza o tempo pedagógico, como permite que os estudantes compreendam o funcionamento dos gêneros em diferentes esferas da vida, dominando suas características composicionais, linguísticas e discursivas.

Com base nessas premissas, compreendemos a SD como ferramenta essencial para o ensino da oralidade. O ensino de gêneros orais requer planejamento, análise de modelos autênticos, prática de estratégias expressivas, uso de recursos paralinguísticos, cinésicos e avaliação criteriosa. Essas etapas podem ser plenamente operacionalizadas por meio da SD. Ao contrário do improviso ou da informalidade, frequentemente associados às atividades orais em sala de aula, a SD oferece um caminho seguro, estruturado e coerente com os objetivos formativos do ensino da linguagem.

Conforme a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), é fundamental que o professor, ao planejar uma SD voltada aos gêneros orais, considere os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, é necessário adequar esse planejamento aos objetivos definidos para cada série ou ano escolar, promovendo, assim, uma progressiva ampliação do nível de complexidade nos anos seguintes. Isso reforça o caráter processual e formativo das SDs, que se alinham à noção de ensino como prática contínua e adaptada às necessidades dos sujeitos.

Nesse sentido, a SD também se mostra eficaz como recurso de formação docente. Seu uso estimula o professor a refletir sobre as escolhas didáticas, sobre a progressão das aprendizagens e sobre os objetivos comunicativos das atividades. Ao organizar o ensino da oralidade por meio de SDs, o docente atua com intencionalidade, sistematicidade e sensibilidade às características dos gêneros orais, como o debate, a entrevista, a apresentação oral, entre outros. Como apontam Bilro (2023) e Soares (2018), o trabalho com gêneros orais exige do professor não apenas domínio teórico, mas também domínio metodológico — algo que a SD pode favorecer consideravelmente.

Ademais, a utilização das SDs favorece o trabalho com a heterogeneidade linguística, permitindo que os estudantes compreendam a variação dos usos da linguagem em diferentes contextos. Como ressaltado por Chiapinotto (2020), a teoria do ISD propõe uma abordagem que reconhece os sujeitos como produtores de sentidos em situações comunicativas concretas. Assim, a SD contribui para uma prática pedagógica que respeita a diversidade linguística, cultural e social dos estudantes.

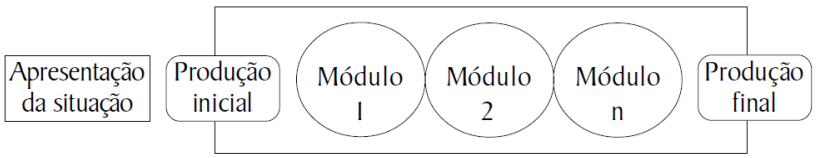
Na prática, a SD permite que os alunos tenham contato com modelos reais de fala, aprendam a planejar suas falas, a organizar suas ideias, a utilizar recursos expressivos adequados e a avaliar seu desempenho com base em critérios explícitos. Mais do que isso, a SD proporciona um ambiente de aprendizagem que estimula a participação, o protagonismo e o engajamento dos estudantes. Como bem aponta Sá (2018), a oralidade é uma prática que, quando bem ensinada, pode transformar as relações em sala de aula, promovendo o diálogo, o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento.

A SD não é apenas uma sequência de atividades; ela é uma proposta pedagógica que valoriza o contexto, o gênero, o sujeito e a ação discursiva. E é justamente por isso que sua utilização deve ser incentivada, refletida e qualificada constantemente, tanto na formação inicial quanto na continuada de professores.

Em nosso trabalho de pesquisa, propomos construir, em parceria com duas professoras da educação básica, uma SD voltada ao ensino da oralidade. Para fundamentar essa proposta, partimos da concepção teórico-metodológica apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), autores vinculados ao ISD, e nos apoiamos, principalmente, na adaptação “orientada por Costa-Hübes”, que norteará o desenvolvimento do trabalho junto às duas professoras participantes (Swiderski; Costa-Hübes, 2009, p. 120).

A proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) parte da compreensão de que o ensino de gêneros orais e escritos deve acontecer em situações de uso significativas, o que exige a criação de um "espaço potencial de desenvolvimento" para práticas de linguagem socialmente situadas. Os autores organizam o trabalho com gêneros a partir de um conjunto de etapas: apresentação da situação comunicativa, produção inicial, módulos de ensino (com atividades voltadas a aspectos linguísticos, discursivos e contextuais do gênero) e produção final, de acordo com a seguinte figura:

Figura 1: Esquema da SD

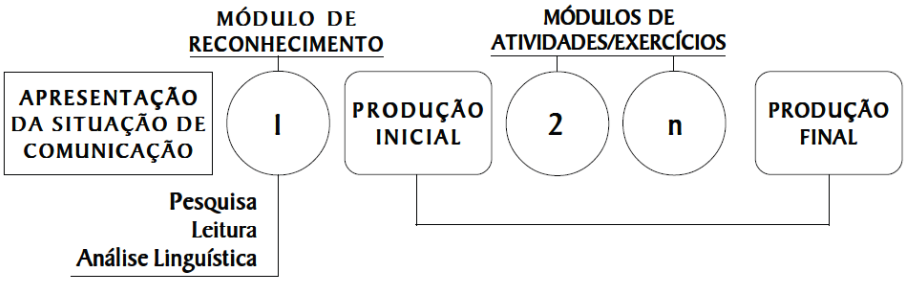


Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83)

A sequência proposta visa à mobilização das capacidades dos alunos em situações de comunicação reais ou simuladas. A produção inicial tem o papel de diagnóstico, permitindo ao professor identificar o que os alunos já sabem e o que precisam desenvolver em relação ao gênero em foco. Os módulos seguintes são planejados com base nesse diagnóstico e buscam instrumentalizar os estudantes por meio de atividades específicas. Por fim, a produção final oferece a oportunidade de verificar os avanços no domínio do gênero trabalhado.

Com base nesse modelo, e já referido anteriormente, a professora e pesquisadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes orienta uma adaptação que se mostra especialmente relevante para o contexto educacional brasileiro (Swiderski; Costa-Hübes, 2009). A principal contribuição da autora é a inclusão de um *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial. Tal inserção visa ampliar o contato dos alunos com o gênero textual em questão, por meio de práticas de leitura, pesquisa e análise linguística, permitindo que compreendam suas funções sociais, estrutura composicional e marcas estilísticas. O esquema da proposta adaptada pela referida autora encontra-se apresentado na figura a seguir:

Figura 2: Esquema da SD adaptada por Costa-Hübes



Fonte: Swiderski; Costa-Hübes (2009, p. 120)

O módulo de reconhecimento é um momento de construção ativa de saberes prévios e de familiarização com o gênero a ser trabalhado. Como ressaltam as autoras, não se trata de apresentar um modelo pronto aos alunos, mas de criar situações de leitura e análise que favoreçam a construção coletiva do conhecimento sobre o gênero. Esse trabalho é essencial para que os estudantes se apropriem do instrumento cultural que o gênero representa.

A escolha pela proposta de Costa-Hübes justifica-se por sua sensibilidade ao contexto de ensino e aprendizagem no qual esta pesquisa está inserida. A inserção do módulo de reconhecimento amplia as oportunidades de interação dos alunos com o gênero, favorece o desenvolvimento das capacidades discursivas, bem como das capacidades de ação e linguístico-discursivas, e torna o processo de produção mais consciente, sistemático e reflexivo (Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024). Além disso, a proposta mantém o rigor metodológico da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), ao preservar seus fundamentos teóricos, especialmente a concepção de gênero como instrumento de mediação da ação de linguagem e a progressão didática voltada ao desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Assim, ao optarmos pela SD adaptada por Costa-Hübes, buscamos garantir que o ensino da oralidade se efetive de maneira contextualizada, crítica e humanizada, valorizando o papel ativo dos sujeitos na construção dos sentidos e na apropriação dos gêneros discursivos como instrumentos de ação na vida social.

Pensar o ensino da linguagem por meio de SD requer, necessariamente, uma reflexão sobre os modos de avaliação. Avaliar é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e deve estar articulado às etapas da sequência, acompanhando de forma contínua e formativa o percurso dos alunos. Como destaca Antunes (2006), o momento avaliativo precisa ser concebido como espaço de reflexão, não de julgamento. Isso implica reconhecer os avanços, identificar as dificuldades e oferecer possibilidades concretas de reorientação do trabalho pedagógico.

No modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly, a avaliação aparece de modo transversal à sequência: começa com o diagnóstico obtido na produção inicial e se

desdobra ao longo das atividades dos módulos, culminando na produção final. Essa organização favorece o acompanhamento gradual da aprendizagem e permite intervenções pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos. Os autores afirmam que “a análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiadas por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011, p. 87).

No ensino da oralidade, é fundamental que a avaliação considere não apenas aspectos linguísticos, mas também discursivos, prosódicos, acústicos e cinésicos. Isso significa observar não apenas se o aluno domina o conteúdo e estrutura do gênero, mas também se utiliza a voz, os gestos, a postura e os recursos visuais de forma adequada à situação comunicativa. Como defendem Araújo e Suassuna (2020), é necessário que a avaliação da produção oral incorpore critérios comunicativo-interacionais, superando práticas centradas unicamente na correção formal.

Em sua proposta adaptada, Costa-Hübes reforça essa perspectiva ao enfatizar a importância de um processo avaliativo que acompanhe o desenvolvimento dos estudantes ao longo de toda a sequência. A introdução do módulo de reconhecimento contribui, inclusive, para um primeiro mapeamento das capacidades dos alunos em relação ao gênero, antes mesmo da produção inicial. Essa abordagem amplia o olhar avaliativo, permitindo que ele se torne mais sensível e contextualizado.

Desse modo, a avaliação, no contexto desta pesquisa, será concebida como um processo contínuo, formativo e mediador. Ela será realizada com base em critérios previamente definidos e construídos com as professoras participantes da pesquisa, de modo a orientar tanto a prática pedagógica quanto ao próprio processo de aprendizagem.

Portanto, a SD, ao estruturar o ensino por meio de etapas progressivas e orientadas para um gênero-alvo, revela-se especialmente eficaz para o trabalho com a oralidade. Sua flexibilidade metodológica e o compromisso com o contexto dos estudantes a tornam compatível com propostas formativas de caráter colaborativo,

como a que orienta esta pesquisa. Encerrada esta discussão, o próximo capítulo se dedica a aprofundar as reflexões teóricas sobre a linguagem oral e o ensino de Língua Portuguesa, com vistas a fundamentar de modo consistente a proposta aqui delineada.

3 A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DIMENSÕES CURRICULARES E DIDÁTICAS

Após a discussão do quadro teórico que fundamenta esta pesquisa, voltamo-nos, nesta seção, à discussão da oralidade no ensino de Língua Portuguesa, considerando sua presença em documentos curriculares e sua relação com o trabalho didático com gêneros orais.

Ao longo das últimas décadas, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa têm progressivamente superado a ênfase exclusiva nas práticas metalinguísticas e na centralidade da gramática normativa. Nesse movimento de renovação teórico-metodológica, ganha destaque a necessidade de incorporar à escola um ensino que reconheça a linguagem como prática social e interacional, compreendida como constitutiva das relações entre os sujeitos em contextos concretos. Essa concepção se ancora em autores como Volóchinov (2017 [1929]), Bronckart (2012 [1999]), Kleiman (2000), Koch (2006), Marcuschi (2008), Travaglia (2000**)**, dentre outros; os quais defendem uma abordagem centrada nos usos da linguagem, destacando a pluralidade de discursos e a função social dos gêneros textuais, orais e escritos, na construção do conhecimento e na inserção ativa dos sujeitos nas práticas sociais.

Nessa perspectiva, a oralidade deixa de ser apenas um suporte da comunicação cotidiana e passa a ser compreendida como objeto de ensino sistematizado, o que implica enfrentar desafios relacionados à seleção de conteúdos, à organização curricular e à formação docente. Esse ensino pressupõe o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem, especialmente das capacidades de ação (relativas à compreensão da situação comunicativa e dos papéis dos interlocutores), das capacidades discursivas (ligadas à organização global do texto oral conforme o gênero) e das capacidades linguístico-discursivas (associadas ao uso de recursos linguísticos e paralinguísticos próprios da oralidade).

Embora o discurso oficial e os documentos orientadores — como a BNCC (Brasil, 2018) — reconheçam a importância de práticas de escuta, produção e análise da linguagem oral, a presença efetiva da oralidade como objeto de ensino nas salas de aula ainda é incipiente. Como observam Marcuschi (2003, 2007a,

2007b) e Magalhães (2005, 2006), predominam na escola atividades que utilizam a fala como meio, mas não como conteúdo a ser ensinado, o que inviabiliza o trabalho sistemático dessas capacidades. Expressões como “discussão em grupo” ou “correção oral”, nesse sentido, exemplificam usos da língua oral que não pressupõem um ensino orientado das especificidades dos gêneros orais nem uma reflexão crítica sobre as condições de produção da fala.

Para superar essa lacuna, é necessário que a escola promova experiências formativas em que os alunos não apenas utilizem a linguagem falada, mas também desenvolvam habilidades discursivas próprias da oralidade letrada – ou seja, formas socialmente valorizadas de fala pública, exigidas em espaços formais de comunicação.

A sistematização do ensino da oralidade pressupõe a seleção de gêneros orais adequados às situações de aprendizagem, o que exige planejamento pedagógico, escuta ativa por parte do professor e consciência dos objetivos linguístico-discursivos a serem desenvolvidos. Nessa perspectiva, é fundamental propor atividades que envolvam não apenas a produção oral planejada, mas também a escuta reflexiva de diferentes situações de fala, favorecendo a ampliação da competência comunicativa dos estudantes. Como aponta a BNCC (Brasil, 2018), a escuta deve ser tratada como atividade interpretativa, que exige do aluno posicionamento ativo diante do discurso do outro. Essa orientação é reforçada por estudiosos como Kleiman (2000) e Koch (2006), que defendem uma escuta pautada na interação entre locutor, texto e ouvinte, compreendida como prática de construção de sentidos, e não como simples recepção de informações.

Além da escuta, o ensino da oralidade requer atenção à preparação prévia das situações comunicativas. Isso implica refletir sobre a finalidade da fala, o público-alvo, os papéis assumidos pelos interlocutores e os recursos que podem ser utilizados (como cartazes, slides, esquemas, etc.), de modo que os alunos aprendam a mobilizar estratégias adequadas aos diferentes gêneros orais. Produzir textos orais demanda tanto conhecimento do conteúdo quanto domínio das formas de organização discursiva, incluindo o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos que conferem expressividade à fala (Brasil, 2018).

Sob esse prisma, a escola precisa reconhecer a fala como objeto legítimo de análise linguística. De acordo com Ramos (1999)**,** Marcuschi (2001)**,** Fávero, Andrade e Aquino (2005), a inserção da oralidade no currículo permite reconfigurar a hierarquia historicamente estabelecida entre fala e escrita, atribuindo à primeira o mesmo valor formativo que tradicionalmente se confere à segunda. Essa abordagem favorece o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos, que passam a refletir sobre aspectos como coesão, coerência, entonação, ritmo, pausas, hesitações e repetições, elementos constitutivos da oralidade que impactam diretamente na produção de sentido.

Ao considerar tais aspectos, é necessário lembrar que a fala não se limita ao verbal. A comunicação oral também se constrói por meio de elementos não verbais, como gestos, expressões faciais, postura corporal e olhar, que são fundamentais na interação face a face (Marcuschi, 1986). A compreensão desse funcionamento amplia a noção de oralidade para além da dimensão fonológica ou sintática, inserindo-a num contexto discursivo mais amplo, em que se integram múltiplas linguagens e signos.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, a escola desempenha um papel decisivo na formação de uma oralidade letrada, conceito desenvolvido por Kato (1986), que se refere ao uso da linguagem falada em contextos públicos e formais, nos quais são requeridos controle linguístico, adequação à situação comunicativa e domínio de gêneros orais específicos. Tal competência, embora pareça natural para certos grupos sociais, é, na verdade, construída e, muitas vezes, inacessível a alunos cujas experiências sociais não os inseriram previamente em tais práticas. Daí a importância de a escola criar condições didáticas para que todos os estudantes tenham acesso a essas formas de fala valorizadas socialmente.

Compreender a linguagem oral como prática social e objeto de ensino demanda, portanto, uma reconfiguração das abordagens pedagógicas ainda predominantes nas salas de aula, que pouco exploram os potenciais formativos da oralidade. Entre os desafios que se impõem nesse processo, destacamos a necessidade de diferenciar o ensino da oralidade de práticas que apenas simulam o uso da fala, como é o caso da *oralização*. Na subseção seguinte, essa distinção será

discutida, com vistas a esclarecer seus efeitos sobre ensino-aprendizagem de gêneros orais na escola.

3.1 Oralidade e oralização: distinções necessárias

No contexto escolar, ainda é comum observar a substituição do ensino da oralidade por práticas que, embora envolvam o uso da voz, não configuram situações efetivas de produção discursiva oral. Trata-se da *oralização* – processo que consiste, essencialmente, na leitura em voz alta de textos escritos –, muitas vezes realizada de forma mecânica, sem atenção aos elementos interacionais, à intenção comunicativa ou à adequação ao público-alvo. Essa prática, apesar de útil em certos momentos do processo de ensino-aprendizagem, não pode ser confundida com a oralidade, sob o risco de esvaziar o potencial formativo das atividades orais na escola.

A oralidade, por sua vez, deve ser compreendida como uma forma de interação social situada, marcada por propósitos comunicativos definidos, pela alternância de turnos, pela presença de elementos verbais e não verbais, e por estruturas linguísticas próprias. Como enfatiza Marcuschi (2001, 2007a, 2007b), a fala não é uma transposição da escrita para a voz, mas sim um sistema com regras e estratégias próprias, cuja complexidade exige estudo e prática orientada. Nesse sentido, é papel da escola criar condições para que os estudantes desenvolvam habilidades de escuta ativa, planejamento da fala, argumentação, uso de recursos prosódicos e gestão do corpo e da voz em situações públicas de comunicação.

Essa distinção pode ser ainda mais bem compreendida quando se considera que a linguagem oral se manifesta de diferentes formas. Para Dolz, Schneuwly e Haller (2011), é possível identificar dois tipos principais: a oralidade espontânea e as produções orais condicionadas pela escrita. A primeira refere-se à fala improvisada, típica das interações cotidianas, marcada por fluidez, imprevisibilidade e forte presença dos elementos contextuais. Embora à primeira vista possa parecer fragmentada ou desorganizada, essa forma de oralidade obedece a regras próprias e cumpre funções comunicativas específicas, ajustadas à situação em que se realiza.

No outro extremo, encontram-se produções orais que, embora vocalizadas, mantêm estruturas e marcas formais da escrita, como ocorre na leitura em voz alta ou em certas apresentações escolares. São as “produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a ‘escrita oralizada’” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 132, grifo dos autores), que, por não emergirem de uma situação de fala genuína, carregam um ritmo, entoação e estilo marcadamente influenciados pelo texto escrito.

Nesse tipo de situação, o falante não organiza sua fala em tempo real, mas apenas vocaliza um enunciado previamente estruturado na escrita, sem mobilizar as estratégias discursivas típicas da oralidade. Como exemplificam Marcuschi e Dionísio (2007), “Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma *oralização* da escrita, e não de língua oral” (p. 17, grifo dos autores). Esse exemplo evidencia que a simples sonorização de um texto escrito não configura, por si só, um uso efetivo da linguagem oral, pois não envolve a construção situada do discurso, a negociação de sentidos ou a adaptação do dizer ao interlocutor e ao contexto.

A confusão entre oralidade e *oralização* tende a manter práticas pedagógicas pouco eficazes, em que os alunos são avaliados, por exemplo, pela leitura decorada de um conteúdo previamente escrito, sem qualquer preparação discursiva, sem estratégias argumentativas ou sem domínio do gênero proposto. Esse tipo de abordagem não favorece o desenvolvimento da oralidade letrada, ou seja, da competência para falar em público, de forma planejada, clara e adequada à situação, tal como exigido em contextos sociais formais.

Por isso, é necessário que os educadores compreendam que o ensino da oralidade exige mais do que liberar os alunos para “falar sobre o tema” ou “apresentar o trabalho”. Exige a exploração das condições de produção da fala, a análise das marcas linguísticas e paralinguísticas da comunicação oral e a valorização de gêneros próprios da modalidade falada, como entrevistas, seminários, debates e mesas-redondas. A fala precisa ser tratada como objeto sistematizado de ensino, com planejamento, mediação pedagógica e critérios de avaliação coerentes com sua natureza (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011; Carvalho; Ferrarezi Jr, 2018).

A esse respeito, Ramos (1999) chama atenção para a necessidade de que a escola amplie os espaços de circulação da fala planejada, tratando a linguagem oral com o mesmo grau de sistematização conferido à escrita. Do contrário, o que se observa é uma espécie de “simulação” da oralidade: os alunos repetem trechos escritos, com pouca fluência, entonação monótona e sem recursos expressivos, o que reproduz, na prática, a ideia equivocada de que falar bem é sinônimo de “ler com voz alta e clara”.

Complementando esse olhar, Marcuschi (2001), Fávero, Andrade e Aquino (2005) argumentam que a escola precisa incluir a análise da fala como objeto linguístico legítimo, permitindo que os estudantes reflitam sobre o texto oral a partir de seus elementos constitutivos: coerência e coesão discursiva, uso de marcadores conversacionais, entonação, ritmo, pausas e hesitações. É a partir dessa análise que o aluno aprende a reconhecer os efeitos de sentido provocados por diferentes estratégias discursivas, compreendendo que, na oralidade, o modo como se diz é tão relevante quanto o que se diz.

Por fim, ao diferenciar oralidade de *oralização*, evidenciamos a importância de propostas pedagógicas que reconheçam o caráter discursivo da fala e invistam na formação de falantes críticos, autônomos e socialmente competentes. Isso significa promover atividades que articulem escuta, produção e análise linguística, com foco na função social da linguagem e no desenvolvimento da competência comunicativa em contextos reais de uso. Apenas assim a escola poderá cumprir seu papel de formar sujeitos capazes de se expressar, se posicionar e interagir em uma sociedade cada vez mais mediada pela linguagem.

3.2 A oralidade na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento de caráter normativo, estabelece as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica brasileira. No componente curricular de Língua Portuguesa, essas aprendizagens estão organizadas em quatro práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística/semiótica. É importante compreender que essas práticas, embora sistematizadas em eixos, devem ser abordadas de

forma integrada, considerando a linguagem como atividade discursiva, social e situada.

A inclusão da oralidade como uma das práticas a serem desenvolvidas sistematicamente representa um avanço em relação a diretrizes curriculares anteriores, ao conferir à linguagem oral um estatuto de objeto de ensino, e não apenas de meio. Como já destacaram Marcuschi (2007a, 2007b), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a modalidade oral é mais recorrente do que a escrita no uso cotidiano da linguagem.

No entanto, é importante distinguir a fala da oralidade: enquanto a fala é uma das manifestações possíveis da língua, a oralidade ocupa um plano mais amplo e complexo, situado em nível secundário em relação ao sistema linguístico. Nessa perspectiva, a oralidade pode ser compreendida como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (Marcuschi, 2001, p. 25). Essa definição ressalta que a oralidade não se restringe a uma forma única de expressão, mas se manifesta em diferentes gêneros discursivos, assumindo níveis variados de formalidade, conforme as situações de uso. Assim, mais do que a simples fala, a oralidade compreende práticas comunicativas socialmente situadas e organizadas por propósitos específicos.

Ao reconhecer a oralidade como objeto de aprendizagem, a BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades que capacitem os estudantes a interagir de maneira significativa nos diversos campos da vida social. Tal proposta implica considerar as práticas orais em suas múltiplas dimensões — discursivas, linguísticas, paralinguísticas e cinésicas — e exige, do ponto de vista pedagógico, a criação de situações didáticas que envolvam a escuta atenta, a exposição oral planejada, a produção de gêneros orais e a reflexão sobre os efeitos de sentido da linguagem falada.

A esse respeito, a BNCC afirma:

> Além disso, a oralidade também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança, por exemplo. Para o trabalho pedagógico, cabe

> ressaltar que diferentes recursos midiáticos verbo-visuais (cinema, internet, televisão, entre outros) constituem insumos autênticos e significativos, imprescindíveis para a instauração de práticas de uso/interação oral em sala de aula e de exploração de campos em que tais práticas possam ser trabalhadas (Brasil, 2018, p.243).

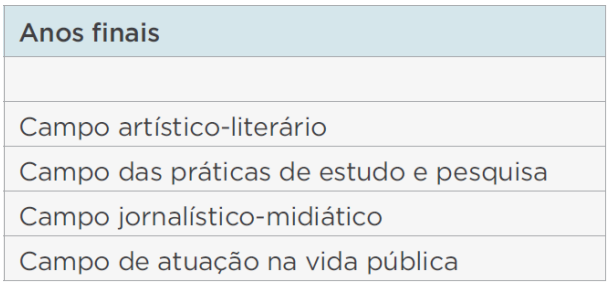
Nesse sentido, a oralidade é compreendida não apenas como expressão da linguagem falada, mas como prática de participação social. O trabalho com gêneros como o seminário, por exemplo, requer a mobilização de habilidades cognitivas, comunicativas e discursivas que articular conteúdo, planejamento, organização textual e adequação à situação comunicativa – competências essas previstas nos campos de atuação da BNCC.

Essa perspectiva se articula à noção de habilidade adotada pela BNCC, compreendida como a mobilização de recursos cognitivos, linguísticos e atitudinais para a resolução de situações reais de comunicação. Nesse documento curricular, as habilidades constituem ações específicas que, articuladas entre si, contribuem para o desenvolvimento de competências mais amplas. Conforme Perrenoud (1999 apud Silva; Felicetti, 2014, p. 19), a habilidade pode ser entendida como "uma sequência de modos operatórios, de induções e deduções, onde são utilizados esquemas de alto nível". Diferentemente do sentido atribuído pelo ISD ao termo *capacidade* — relacionado às capacidades de linguagem mobilizadas na ação discursiva —, a BNCC emprega as noções de habilidade e competência para organizar progressões de aprendizagem e orientar o trabalho pedagógico. Ainda assim, ambas as perspectivas convergem ao reconhecer que o ensino da linguagem deve possibilitar ao sujeito agir com autonomia em diferentes esferas da vida social.

No contexto da segunda etapa – ou anos finais – do EF, a BNCC apresenta um conjunto de habilidades que se relacionam diretamente com a oralidade e que podem ser mobilizadas no ensino do gênero seminário. A seguir, destacamos três habilidades previstas para o 7º ano do EF, etapa de escolaridade escolhida como foco desta pesquisa em virtude de sua posição intermediária nos anos finais e de sua relevância no processo de consolidação das práticas orais formais. Tal escolha também se deve ao contexto específico das escolas participantes, cujas turmas-alvo pertencem a esse ano escolar.

No documento curricular, as práticas de oralidade nos anos finais do EF são organizadas a partir dos Campos de Atuação (figura 3), os quais orientam o trabalho com a linguagem em situações sociais específicas.

Figura 3: Campos de Atuação Social da BNCC – anos finais



Anos finais
Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo jornalístico-midiático
Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501)

Dentre os referidos campos de atuação, destacam-se os da “vida pública” e os de “estudo e pesquisa”, ambos fortemente relacionados ao gênero seminário. No primeiro, são valorizadas as práticas orais voltadas à exposição de ideias, escuta ativa e atuação ética; no segundo, o foco recai sobre a apresentação de resultados de estudos e investigações, articulando o uso da linguagem com finalidades acadêmicas e científicas.

Cabe destacar que a escolha do gênero *seminário*, aqui reiterada, justifica-se pelo fato de esta pesquisa ter como foco a elaboração de uma SD voltada especificamente para o desenvolvimento dessa prática oral, em parceria com duas professoras participantes que atuam no 7º ano do EF da rede municipal de Olinda. A subseção 3.4 Dimensões... foi inserida em razão da indicação feita pelas referidas professoras participantes ao responderem o questionário e por considerarem como o gênero mais proveitoso para o trabalho com suas turmas de 7º ano do EF.

Para o 7º ano, a BNCC prevê um conjunto amplo de habilidades relacionadas à oralidade, que envolve desde a participação em discussões públicas, entrevistas orais e debates, até a produção de apresentações orais e o uso de estratégias de escuta e registro. Neste estudo, optamos por destacar algumas dessas habilidades, vinculadas ao campo das práticas de estudo e pesquisa, por estarem mais diretamente relacionadas ao gênero seminário e aos objetivos da SD desenvolvida,

sem desconsiderar, contudo, a articulação dessas práticas com outros campos e habilidades previstas no documento.

Quadro 1: Habilidades da BNCC relacionadas à oralidade no 7º ano do EF

Código/ campo	**Habilidade**
EF69LP38 Práticas de Estudo e Pesuisa	Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea (Brasil, 2018, p.153).
EF67LP23 Práticas de Estudo e Pesquisa	Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc. (Brasil, 2018, p.169).
EF67LP24 Práticas de Estudo e Pesquisa	Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão (Brasil, 2018, p.169).

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base na BNCC (2018).

A articulação dessas habilidades permite a construção de práticas didáticas que valorizam o planejamento do seminário, o domínio da escuta ativa, a formulação de perguntas pertinentes e o registro de informações, aspectos centrais para o desenvolvimento de gêneros orais mais formais como o seminário. É importante observar que tais habilidades contemplam não apenas aspectos verbais da linguagem, mas também recursos paralinguísticos e cinésicos, como postura corporal, entonação, pausas e gestos — elementos frequentemente negligenciados no trabalho escolar com a oralidade.

Sob a perspectiva do ISD, tais habilidades podem ser compreendidas como manifestações das capacidades de linguagem — de ação, discursivas e linguístico-discursivas —, na medida em que envolvem a compreensão da situação comunicativa, a organização do discurso oral e o uso adequado de recursos verbais,

paralinguísticos e cinésicos no desempenho de gêneros orais formais (Bueno; Zani, 2019; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024).

Além disso, a BNCC apresenta objetivos de aprendizagem alinhados à formação crítica e cidadã dos estudantes. Um exemplo eloquente encontra-se no campo da vida pública:

> Ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do [...] desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas (Brasil, 2018, p.146).

Como podemos ver, a proposta da BNCC não se restringe à estrutura dos gêneros ou à performance comunicativa, mas compromete-se com a formação de sujeitos que compreendam a linguagem como instrumento de participação social e exercício da cidadania.

Conforme já apontaram Dolz, Schneuwly, Haller (2011), Marcuschi (2007b), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a oralidade, embora esteja prevista nos documentos curriculares, ainda luta para alcançar o mesmo estatuto didático da escrita, da gramática e da literatura como objeto de ensino sistematizado. No interior da escola, essa lacuna tende a se manter quando não há intencionalidade didática no planejamento, nem formação docente voltada ao ensino da língua falada.

Nesse cenário, a BNCC representa um convite, mas também um desafio: é preciso ir além da presença normativa da oralidade no currículo e garantir sua efetivação nas práticas pedagógicas, com base em situações reais, gêneros socialmente reconhecidos e metodologias que promovam a escuta ativa, o protagonismo discente e o respeito à diversidade comunicativa.

3.3 A oralidade no Organizador Curricular da Rede Municipal de Olinda-PE

Ao analisarmos o OCMO (Olinda, 2022), percebemos que o eixo da oralidade ocupa um espaço central na formação dos estudantes, especialmente nos anos finais do EF. Assim como orienta a BNCC (Brasil, 2018), o documento destaca que a

oralidade não pode ser reduzida a uma prática espontânea, mas deve ser trabalhada de forma sistemática, por meio de habilidades específicas que visam ao desenvolvimento de competências comunicativas e críticas. Nessa perspectiva, a oralidade é tratada como prática social, situada historicamente e vinculada às interações, em consonância com os pressupostos do ISD, que compreende a linguagem como forma de agir no mundo (Bronckart, 2012 [1999]; Volóchinov, 2017 [1929]).

Para fins desta análise, optamos por selecionar habilidades que contemplam tanto a produção quanto a recepção oral, distribuídas entre os anos finais (6º ao 9º). Os critérios de escolha pautaram-se, sobretudo, na pertinência ao foco desta pesquisa — o ensino da oralidade em contexto escolar — e na possibilidade de estabelecer diálogo com referenciais teóricos previamente discutidos, como Marcuschi (2005), Dolz e Schneuwly (2011) e Volóchinov (2017 [1929]). Desse modo, as habilidades LP169, LP254, LP259, LP300 e LP238 foram priorizadas por evidenciarem aspectos centrais para a formação de competências discursivas e para a construção de práticas de linguagem significativas.

No 6º ano, observamos, por exemplo, a habilidade LP169[7]: *"Produzir textos orais considerando os elementos da situação discursiva (interlocutores, objetivo comunicativo, especificidades do gênero, canais de transmissão)"* (Olinda, 2022, p. 74). Essa formulação evidencia a necessidade de que os estudantes reconheçam a fala como prática social mediada por condições concretas de produção. Ao pedir que considerem interlocutores, objetivos e gêneros, o documento aproxima-se da concepção de Marcuschi (2005), segundo a qual a oralidade deve ser estudada em sua diversidade de usos, indo além da mera exposição da fala.

No 7º ano, público-alvo desta pesquisa, destacamos a habilidade LP254: *"Reconhecer efeitos de sentido em decorrência do uso de diferentes recursos coesivos na produção de textos orais"* (Olinda, 2022, p. 71). Tal habilidade é significativa porque chama atenção para a dimensão linguístico-discursiva da

[7] Algumas habilidades previstas no Organizador Curricular não se restringem a apenas um ano do Ensino Fundamental. A LP169, analisada aqui no 6º ano, também aparece no 7º e no 9º anos; a LP259, discutida no 7º ano, é igualmente proposta para o 8º ano; e a LP238, observada no 9º ano, também se encontra no 6º e 7º anos. Já as habilidades LP254 (7º ano) e LP300 (8º ano) figuram como exclusivas desses respectivos anos.

oralidade, remetendo às chamadas “capacidades de linguagem” discutidas por Dolz e Schneuwly (2011), dentre outros autores já mencionados anteriormente. Ao reconhecer os efeitos de sentido produzidos pelos recursos coesivos, os alunos não apenas organizam melhor suas falas, mas também aprendem a adequá-las às situações formais, aspecto essencial em gêneros como o debate e o seminário.

Ainda no 7º ano, aparece a habilidade LP259: *“Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não)”* (Olinda, 2022, p. 72). Aqui, o foco recai sobre a escuta, elemento que frequentemente é negligenciado quando se trata de oralidade. Essa perspectiva dialoga com Volóchinov (2017 [1929]), para quem toda palavra é um ato bilateral, dependente tanto de quem fala quanto de quem ouve. Assim, a habilidade reforça que a oralidade não se reduz a falar, mas envolve práticas de interação em que a escuta tem papel fundamental.

No 8º ano, destacamos a habilidade LP300: *“Observar as normas de funcionamento que regem a participação dos interlocutores de uma produção textual oral, respeitando os intervalos da fala e da escrita”* (Olinda, 2022, p. 77). Essa formulação evidencia a necessidade de que os estudantes compreendam a oralidade não apenas como ato individual, mas como prática social regulada por convenções interacionais. O respeito aos turnos e intervalos da fala remete à noção de cooperação discursiva, fundamental para a construção do sentido em situações de interação. Tal perspectiva aproxima-se das reflexões de Volóchinov (2017 [1929]), ao considerar que a comunicação verbal se organiza sempre em função da presença do outro, e encontra ressonância na proposta de Dolz e Schneuwly (2011), que defendem a sistematização do ensino da oralidade por meio de atividades que permitam ao aluno compreender e exercitar regras próprias da comunicação oral formal.

No 9º ano, observa-se a habilidade LP238: *“Produzir textos argumentativos orais”* (Olinda, 2022, p. 82). Essa habilidade é particularmente significativa porque convoca os estudantes a mobilizar estratégias discursivas de defesa de pontos de vista, elemento central na constituição de sujeitos críticos e participativos. Ao propor a produção de textos argumentativos orais, o OCMO retoma a concepção de Marcuschi (2005), para quem a oralidade, em seus diferentes gêneros, deve ser

compreendida como espaço de negociação de sentidos e de exercício da argumentação. Além disso, a ênfase no caráter argumentativo articula-se às orientações da BNCC (Brasil, 2018), que entende a oralidade como campo de exercício da cidadania, na medida em que permite ao estudante posicionar-se diante de diferentes questões sociais e culturais.

Apesar dos avanços, *o* OCMO apresenta limitações que precisam ser consideradas. Como observa-se na análise das habilidades, o documento indica *o que* deve ser ensinado, mas não detalha suficientemente *como* realizar a transposição didática. Essa lacuna transfere ao professor a responsabilidade de criar estratégias pedagógicas adequadas, o que pode ser um desafio diante da falta de formações específicas sobre oralidade, como apontam pesquisas recentes (Moraes, 2019; Striquer; Silva, 2021).

Diante desse quadro, compreendemos que a proposta do OCMO abre caminhos importantes, mas exige mediações docentes consistentes para que as habilidades se concretizem na prática pedagógica. Essa constatação reforça a pertinência da presente pesquisa, ao propor a construção colaborativa de uma SD de oralidade junto às professoras participantes. Trata-se de um esforço que dialoga com as diretrizes do documento municipal, mas que também busca responder às lacunas metodológicas identificadas, aproximando teoria e prática em benefício da aprendizagem dos estudantes.

3.4 Dimensões ensináveis do gênero oral seminário

A inserção do gênero *seminário* como objeto de ensino na área de Língua Portuguesa requer o reconhecimento de suas múltiplas dimensões discursivas e comunicativas. No contexto desta pesquisa, concebemos o seminário como um gênero oral de caráter expositivo, cuja finalidade principal é socializar conhecimentos por meio da interação entre expositores e ouvintes. Essa compreensão está em consonância com os pressupostos do ISD, segundo os quais os gêneros textuais são instrumentos de ação social e, portanto, constituem-se como práticas de linguagem situadas (Bronckart, 2006; Dolz; Schneuwly, 2011). Assim, compreender o gênero *seminário* implica considerar os aspectos ensináveis

que o estruturam e que podem ser sistematizados no processo de ensino-aprendizagem da oralidade.

Partimos da concepção de que o ensino do gênero *seminário* deve ultrapassar o simples treino de fala, valorizando as dimensões linguísticas, discursivas e interacionais envolvidas na construção do texto oral. Nesse sentido, a BNCC (2018) reconhece o eixo da oralidade como componente essencial do trabalho com a língua, orientando que os estudantes desenvolvam competências de planejamento, escuta ativa, argumentação, adequação ao contexto e uso de recursos paralinguísticos e cinésicos. Assim, a BNCC oferece respaldo para que o ensino dos gêneros orais, especialmente o seminário, seja trabalhado de forma sistemática e integrada aos demais eixos da linguagem.

Diversos estudos nacionais vêm destacando o potencial formativo do gênero seminário no desenvolvimento da oralidade escolar. Esses trabalhos apontam que o seminário favorece a ampliação das habilidades linguísticas, por exigir do aluno o domínio de estratégias discursivas próprias da exposição oral e o uso consciente da língua em situações formais. Em parte dessas investigações, o seminário é compreendido como gênero autônomo; em outras, é tratado como uma forma específica de exposição oral.

Nesta pesquisa, compreendemos a exposição oral como equivalente ao gênero oral *seminário*, conforme a perspectiva de Dolz *et al*. (2011, p. 183-211), adotada também por diversos pesquisadores que tratam do ensino de gêneros orais, como Gomes-Santos (2012), Perobelli (2018), Silva (2019), Dantas (2021), Siqueira (2021) e Pessoa e Santos (2022)**.** Reconhecemos, contudo, que alguns autores — como Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012, p. 99) — diferenciam esses gêneros em função de suas especificidades comunicativas e didáticas, o que reforça a necessidade de compreender o seminário como parte de um conjunto de práticas de exposição oral que se articulam no contexto escolar.

Assumimos, portanto, o entendimento de que o *seminário* possui especificidades didáticas que o tornam um gênero relevante para o ensino sistemático da oralidade. Inspiramo-nos, sobretudo, nas proposições de Dolz *et al*. (2011, p. 187-190), que delineiam as principais dimensões ensináveis da exposição

oral — categorias amplamente aproveitadas em pesquisas sobre o gênero seminário (como as de Silva, 2019; Pessoa e Santos, 2022). Tais dimensões dizem respeito ao domínio do conteúdo**,** à organização discursiva, aos recursos linguísticos, às marcas de interação e ao comportamento paralinguístico e cinésico do expositor.

A partir dessas contribuições, compreendemos que o ensino do *seminário* deve contemplar três grandes dimensões de aprendizagem: (a) dimensão discursiva, relacionada à estrutura composicional e à intencionalidade comunicativa; (b) dimensão linguística e textual, referente às escolhas lexicais, sintáticas e coesivas; e (c) dimensão paralinguística e cinésica, ligada ao uso da voz, do olhar, da postura e dos gestos como recursos expressivos. Essas dimensões são complementares e interdependentes, e, quando trabalhadas de modo articulado, contribuem para o bom desenvolvimento da comunicação através da oralidade escolar. O quadro a seguir sintetiza os principais elementos que integram cada uma dessas dimensões.

Quadro 2: Dimensões ensináveis a serem consideradas no gênero seminário

Dimensões ensináveis do gênero seminário	**Aspectos a serem desenvolvidos**
Discursiva	Planejamento da fala; coerência temática; adequação ao propósito comunicativo; introdução, desenvolvimento e conclusão da exposição; articulação entre expositor e ouvintes.
Linguística e textual	Uso de conectores e articuladores discursivos; marcas de coesão e progressão temática; emprego de vocabulário técnico; uso adequado de tempos verbais e modalizações; correção gramatical contextualizada.
Paralinguística e cinésica	Entonação, ritmo, pausas, projeção de voz; gestualidade; contato visual; expressão facial; uso do corpo como suporte da interação oral.

Fonte: Adaptado de Dolz *et al*. (2011), Silva (2019), Pessoa e Santos (2022) e registros da pesquisa.

Ao organizar a SD colaborativa construída neste estudo, tomamos essas dimensões como eixos norteadores. Cada módulo da sequência visou desenvolver progressivamente as dimensões envolvidas na realização do gênero, partindo do diagnóstico inicial das professoras e das reflexões conjuntas sobre as práticas de ensino da oralidade. As atividades foram planejadas para contemplar tanto a observação de modelos quanto a prática reflexiva da exposição oral, de forma que

as docentes pudessem reconfigurar suas concepções e estratégias didáticas acerca do ensino do *seminário*.

Além disso, consideramos, à luz de Pessoa e Santos (2022), que o trabalho com o gênero *seminário* demanda atenção às condições de produção (quem fala, para quem, com que finalidade, em que contexto e com que suporte). A consciência dessas condições é fundamental para que o aluno perceba o *seminário* como uma prática social significativa e não apenas como uma tarefa escolar. Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2011) defendem que a aprendizagem de um gênero oral exige a articulação entre o domínio da linguagem e a compreensão da situação comunicativa que a sustenta.

É também importante destacar que o ensino do gênero *seminário* contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas ampliadas, que envolvem não apenas o domínio da norma linguística, mas também a capacidade de argumentar, escutar, adaptar-se ao público e organizar ideias com clareza. Essa perspectiva formativa reforça a dimensão ética e cidadã da oralidade, reconhecendo-a como prática discursiva que promove a participação e a construção coletiva do conhecimento (Rojo, 2012; Schneuwly; Dolz, 2011a).

Dessa forma, o trabalho com o gênero *seminário*, quando orientado por uma abordagem reflexiva e sistematizada, permite ao professor atuar como mediador da construção do saber oral. A sistematização das dimensões ensináveis, conforme discutido nesta subseção, oferece suporte teórico à SD elaborada neste estudo e justifica sua pertinência no contexto da Rede Municipal de Olinda, ao contribuir para que o eixo da oralidade — frequentemente negligenciado — seja efetivamente incorporado ao ensino de Língua Portuguesa de modo crítico e transformador.

Essas dimensões ensináveis — discursiva, linguística e paralinguística — serviram de eixo orientador para a elaboração da SD construída colaborativamente com as professoras participantes desta pesquisa. A partir delas, estruturamos as etapas de diagnóstico, reconhecimento, prática e produção, buscando favorecer a apropriação progressiva das aprendizagens envolvidas no trabalho com o gênero *seminário*, no tocante à linguagem. As atividades propostas, portanto, não emergiram de forma intuitiva, mas foram planejadas com base nos fundamentos

teóricos aqui discutidos, articulando as orientações de Dolz *et al*. (2011), Silva (2019) e Pessoa e Santos (2022) às prescrições da BNCC (2018) para o ensino da oralidade, bem como às realidades cotidianas das duas professoras participantes deste estudo.

Desse modo, reafirmamos o compromisso desta pesquisa com a construção de práticas pedagógicas reflexivas e fundamentadas, que promovam o desenvolvimento integral das habilidades comunicativas dos estudantes dos anos finais do EF. O diálogo entre teoria e prática, que orienta a SD, reforça o papel da escola como espaço de aprendizagem da oralidade e de exercício da cidadania linguística, conforme defendem os referenciais contemporâneos do ensino de Língua Portuguesa.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta seção apresenta os caminhos metodológicos percorridos ao longo da investigação, explicitando as escolhas feitas e detalhando os procedimentos adotados para a construção, a produção e a análise do material empírico. Ao longo de todo o percurso, buscamos garantir coerência entre os objetivos propostos e as estratégias de investigação, de modo a assegurar a validade científica e a relevância social do estudo.

Considerando a proposta de investigar, em parceria com professoras da rede pública municipal de Olinda, possibilidades para o ensino sistemático da oralidade por meio do gênero *seminário*, a metodologia adotada articula escuta, reflexão crítica, colaboração e intervenção. A opção pela abordagem qualitativa e pelo método da pesquisa-ação mostra-se pertinente, uma vez que privilegia a compreensão dos processos educativos em sua complexidade e possibilita a construção coletiva de saberes, em diálogo com os sujeitos envolvidos.

Assim, reconhecemos a prática docente como espaço legítimo de produção de conhecimento, no qual professores e pesquisador assumem papéis ativos e complementares. Nessa perspectiva, a pesquisa não se limita à observação, mas envolve um processo formativo no qual teoria e prática se entrelaçam, favorecendo deslocamentos conceituais e metodológicos.

A seguir, apresentamos as diretrizes que orientaram cada subseção do percurso investigativo, desde a definição dos objetivos e da caracterização metodológica até a descrição do contexto, dos participantes, dos instrumentos de produção do material empírico e das estratégias de análise e validação do referido material.

4.1 Objetivos e caracterização metodológica da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa é investigar a produção e a discussão colaborativa de uma sequência didática para o ensino da oralidade, desenvolvida no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa com duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para compreender possíveis ressignificações

das práticas docentes a partir de um processo formativo desenvolvido com docentes da Educação Básica. Nessa direção, buscaremos alinhar a investigação às prescrições da BNCC, do Organizador Curricular da Rede Municial de Olinda-PE, à luz dos princípios do ISD.

Para alcançar esse propósito, adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter interventivo, a qual privilegia a compreensão dos processos educativos em sua complexidade. Essa escolha metodológica ancora-se nos pressupostos da pesquisa-ação, por entendermos que a produção de conhecimento pode — e deve — caminhar junto à transformação da prática (Thiollent, 1986). Nesse contexto, o pesquisador-formador assume o papel de mediador e coparticipante, buscando não apenas observar, mas também intervir na realidade investigada.

Como salientam Lüdke e André (2007), o trabalho de pesquisa configura-se como uma ocasião privilegiada em que se reúnem pensamento e ação de um indivíduo, de modo a elaborar conhecimentos sobre aspectos da realidade que contribuem para a solução de um problema. Nesse sentido, a investigação aqui desenvolvida insere-se em um movimento contínuo, em diálogo com trabalhos já sistematizados, mas com vistas a produzir novos sentidos para o ensino da oralidade.

A pesquisa-ação, especificamente, caracteriza-se por atribuir aos pesquisadores um papel ativo no acompanhamento e na avaliação de ações voltadas à resolução de problemas. Desse modo, nas palavras de Thiollent (1986, p. 19), “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”.

Tal perspectiva evidencia o potencial desse método para compreender processos em curso e, simultaneamente, impulsionar mudanças efetivas.

Devido a essas características, adotamos como paradigma a abordagem qualitativa e, como norteadora dos procedimentos, a pesquisa-ação baseada em Thiollent (1986). Nosso foco recai sobre o ensino da oralidade, especificamente na construção colaborativa de uma SD voltada ao gênero seminário, a ser aplicada por

professoras em turmas de 7º ano do EF. Ambas as docentes atuam na Rede Municipal de Olinda-PE, o que reforça o compromisso desta pesquisa com a realidade escolar local. A escolha desse método justifica-se pela necessidade de problematizar situações cotidianas muitas vezes naturalizadas no contexto escolar e, a partir delas, construir alternativas pedagógicas mais sistematizadas.

Nesse sentido, como define o próprio Thiollent, a pesquisa-ação é

> um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Essa definição reforça o caráter colaborativo da presente investigação, que se estrutura a partir da escuta e da participação ativa das professoras.

Dessa forma, esta pesquisa não se limita a analisar concepções docentes, mas promove um movimento de reflexão crítica e de construção conjunta de práticas pedagógicas. Tal postura reafirma o caráter participativo do estudo e a relevância de considerar o professor como sujeito ativo no processo de investigação e de transformação do ensino da oralidade.

Considerando que esta pesquisa envolve a participação de seres humanos, o estudo foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco, por meio da Plataforma Brasil. O projeto foi submetido na segunda quinzena de março de 2025 e obteve parecer favorável em 16 de maio de 2025, sob o CAAE nº 87417425.0.0000.5206 e Parecer nº 7.573.359. Todas as participantes foram previamente informadas sobre os objetivos da investigação, os procedimentos adotados e os possíveis desdobramentos da pesquisa, tendo concordado voluntariamente com sua participação mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Com o objetivo de preservar a identidade das professoras participantes, optamos pela utilização de nomes fictícios ao longo da dissertação, garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações compartilhadas. O modelo do TCLE utilizado nesta pesquisa encontra-se disponível no Apêndice O, enquanto o Parecer Consubstanciado de aprovação do Comitê de Ética pode ser consultado no Anexo I.

4.2 Caráter intervencionista e proposta de intervenção

A escolha pela pesquisa-ação fundamenta-se na compreensão de que a realidade escolar pode ser transformada por meio de processos colaborativos, nos quais a escuta, a análise conjunta e a intervenção planejada se articulam com os saberes e vivências dos professores envolvidos. Segundo Thiollent (1986, p. 14), trata-se de “um tipo de pesquisa social participante, com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Essa concepção amplia o papel do pesquisador, que não atua como um observador distante, mas como mediador e coparticipante das ações investigadas.

A pesquisa intervencionista adota, portanto, uma perspectiva formativa, na medida em que busca não apenas compreender a prática pedagógica, mas também contribuir para a sua ressignificação. Nesse sentido, a investigação que ora apresentamos assume o pressuposto de que professores podem reconstruir concepções e práticas quando inseridos em contextos de reflexão coletiva, nos quais a análise do cotidiano escolar dialoga com referenciais teóricos e metodológicos consistentes (Bronckart, 2006; Dolz; Schneuwly, 2011).

Neste estudo, a proposta de intervenção consistiu na construção participativa de uma sequência didática (SD) voltada ao ensino do gênero oral seminário, em turmas de 7º ano do EF. A escolha desse gênero não foi arbitrária: emergiu tanto das respostas obtidas no questionário inicial quanto das discussões realizadas com as professoras participantes, que o reconheceram como prática relevante e recorrente no contexto escolar. Dessa forma, a intervenção buscou responder a uma necessidade concreta do campo investigado, ao mesmo tempo em que dialogou com os objetivos gerais da pesquisa.

A elaboração da SD apoiou-se no modelo de sequência proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004; 2011), reconhecido como um instrumento de planejamento e regulação do ensino de gêneros textuais. Esse dispositivo metodológico permitiu estruturar atividades de modo progressivo, favorecendo a apropriação gradual das capacidades necessárias para a realização do seminário.

Ao longo do processo, respeitamos as especificidades do contexto escolar e as condições de trabalho das docentes, de forma a garantir a aplicabilidade da proposta.

A intervenção, nesse sentido, não se limitou à elaboração de materiais didáticos, mas configurou-se como um processo formativo no qual as professoras foram convidadas a refletir sobre suas práticas, confrontando-as com referenciais teóricos e com as próprias concepções que emergiram durante os encontros. Essa dinâmica possibilitou deslocamentos conceituais e metodológicos, fortalecendo o protagonismo docente e ampliando os modos de compreender o ensino da oralidade.

Assim, compreendemos que a pesquisa-ação intervencionista, ao articular diagnóstico, reflexão e intervenção, contribui para transformar a realidade investigada e, simultaneamente, para produzir conhecimento científico sobre ela. Como ressalta Thiollent (1986, p. 19), “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação”. Essa perspectiva esteve presente em todas as etapas desta investigação, fortalecendo sua pertinência acadêmica e relevância social.

4.3 Contexto da pesquisa

A Rede Municipal de Ensino de Olinda é composta por 78 escolas, das quais 3 estão localizadas na zona rural, atendendo do 1º ao 5º ano do EF, e 75 situam-se na zona urbana. Destas, 20 oferecem turmas dos anos finais (6º ao 9º ano), somando aproximadamente 25.215 estudantes matriculados. A escolha por realizar a investigação nesse contexto justifica-se não apenas pela relevância de aprofundar estudos sobre o ensino da oralidade em redes municipais de ensino — lacuna já destacada na introdução desta dissertação —, mas também por minha atuação profissional como servidor público municipal vinculado à Secretaria de Educação de Olinda. Essa inserção institucional possibilitou maior aproximação com a realidade escolar e viabilizou a parceria necessária ao desenvolvimento da pesquisa.

O primeiro contato com as escolas ocorreu em setembro de 2024, quando buscamos identificar docentes de Língua Portuguesa atuantes nos anos finais do EF que estivessem dispostas a participar do estudo. A partir dessa aproximação, foram selecionadas duas instituições: a Escola Municipal de Tempo Integral Monte Castelo e a Escola Municipal Coronel José Domingos da Silva. Ambas estão localizadas em contextos urbano-populares e apresentam características relevantes para a compreensão das condições em que se dá o ensino da oralidade.

A Escola Municipal de Tempo Integral (EMTI) Monte Castelo conta com 257 estudantes distribuídos em 9 turmas, todas de anos finais do EF, já que não oferta educação infantil, anos iniciais nem turmas de EJA. O funcionamento ocorre nos turnos matutino e vespertino, caracterizando-se como uma das unidades de tempo integral da rede. Embora não possua biblioteca, dispõe de laboratório de informática, recurso importante para apoiar práticas pedagógicas diversificadas. Possui também uma sala de recursos para estudantes com deficiência.

Já a Escola Municipal Coronel José Domingos da Silva possui um total de 522 estudantes, organizados em 22 turmas: 10 de anos iniciais e 8 de anos finais, além de 4 turmas de educação infantil. O funcionamento também ocorre nos turnos matutino e vespertino. Diferentemente da EMTI Monte Castelo, essa escola conta com biblioteca. Conta, também, com sala de recursos para atendimento a estudantes com deficiência e acesso à internet para os alunos, ampliando as possibilidades de trabalho docente.

Apesar de apresentarem estruturas relativamente diferenciadas, ambas as instituições enfrentam desafios comuns às escolas públicas brasileiras. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas à infraestrutura, à indisciplina, à defasagem de aprendizagem e ao desinteresse de parte dos estudantes. Conforme relataram as professoras participantes da pesquisa, muitos alunos chegam desmotivados, trazendo consigo problemas sociais e familiares que se refletem no ambiente escolar. Esse contexto, embora desanimador em alguns aspectos, não inviabiliza a realização de propostas pedagógicas inovadoras; ao contrário, evidencia a urgência de ações planejadas que valorizem a linguagem oral como prática formativa.

É importante destacar ainda que as duas escolas contam com o Atendimento Educacional Especializado (AEE)[8], ofertado em salas específicas com profissionais habilitados para identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam superar barreiras à plena participação dos estudantes, respeitando suas necessidades particulares. Esse recurso constitui uma condição essencial para a inclusão e para a democratização do acesso ao conhecimento, embora esse serviço venha passando por inúmeros desafios na Rede Municipal em foco.

Assim, o cenário investigado oferece uma visão realista dos desafios e das potencialidades do ensino da oralidade na rede pública. Por meio dele, é possível compreender a relevância de propor intervenções didáticas sistematizadas, como a sequência didática elaborada neste estudo, voltada ao trabalho com o gênero *seminário* para turmas de 7º ano.

4.4 Participantes da pesquisa

São considerados participantes desta pesquisa o professor-pesquisador, que assume papel ativo no processo investigativo, no sentido de orientar procedimentos e andamento da pesquisa, e duas professoras de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de Olinda-PE, atuantes nos anos finais do EF. A caracterização dos sujeitos da pesquisa não se restringe a aspectos funcionais ou quantitativos, mas busca evidenciar trajetórias profissionais e formativas que se mostram diretamente relacionadas às concepções de oralidade, às práticas pedagógicas e aos deslocamentos formativos observados ao longo da pesquisa.

Na perspectiva da pesquisa-ação, a participação dos sujeitos não se limita ao fornecimento de informações, mas implica envolvimento ativo na análise das práticas e na construção de alternativas pedagógicas. Conforme destaca Thiollent (1986), em uma pesquisa-ação, os participantes não podem ocupar o lugar de

[8] O Atendimento Educacional Especializado (AEE) consiste em um conjunto de serviços e práticas pedagógicas que buscam eliminar barreiras à participação plena dos estudantes com deficiência ou dificuldades específicas de aprendizagem, garantindo-lhes condições de acessibilidade e desenvolvimento de acordo com suas necessidades (Brasil, 2008).

meros espectadores, pois “todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados. A pesquisa não pode ser feita à revelia de uma das partes” (p. 45). Nesse sentido, as professoras que integraram este estudo participaram de forma colaborativa da reflexão, da elaboração e da validação da proposta de intervenção desenvolvida ao longo da investigação.

As duas professoras participantes, apresentadas na subseção anterior, atuavam em escolas da Rede Municipal de Olinda, e foram indicadas pela equipe técnica da Divisão de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, a partir de critérios relacionados ao perfil profissional e à viabilidade de desenvolvimento da proposta. O contato inicial ocorreu em 18 de setembro de 2024 e, após esclarecimento sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, ambas aceitaram participar voluntariamente, autorizando a gravação de suas falas e o uso do material produzido para fins acadêmicos, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A escolha das docentes considerou critérios fundamentais, tais como: (i) o interesse em participar de um processo formativo colaborativo; (ii) a viabilidade de implementação da SD em suas turmas; (iii) a adesão voluntária, com plena ciência dos objetivos da pesquisa; e (iv) o vínculo efetivo com a Rede Municipal, aspecto relevante diante da rotatividade de professores contratados temporariamente. Além disso, a opção por concentrar a intervenção no 7º ano do EF mostrou-se coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que esse segmento ocupa posição estratégica no processo de consolidação das habilidades orais e foi indicado pelas próprias professoras como um nível em que o trabalho com o gênero seminário se mostrava necessário.

A professora Glauce[9] possui formação inicial em Letras e concluiu mestrado profissional em 2021. À época da pesquisa, contava com 13 anos de experiência docente, sendo um ano e seis meses na Rede Municipal de Olinda, concomitantemente à atuação na rede estadual. Sua trajetória é marcada pela inserção recente no contexto institucional investigado, o que lhe conferiu um olhar atento aos processos de adaptação curricular, às exigências da rede e às condições

[9] Nomes fictícios são utilizados para as participantes, visando proteger suas identidades.

concretas de trabalho. Essa posição contribuiu para reflexões que evidenciaram tanto inquietações próprias de quem ainda constrói pertencimento institucional quanto abertura para experimentar propostas formativas articuladas à prática cotidiana.

A professora Joelma, por sua vez, apresenta uma trajetória profissional mais longa e consolidada. Formada em Letras, concluiu especialização em 1995 e acumula 28 anos de docência, sendo mais de duas décadas dedicadas à Rede Municipal de Olinda. Sua experiência prolongada no mesmo contexto institucional possibilitou a construção de um conhecimento aprofundado das rotinas escolares, dos desafios estruturais da rede e das práticas historicamente legitimadas no ensino de Língua Portuguesa. Ao mesmo tempo, essa trajetória favoreceu uma postura reflexiva diante das propostas discutidas nos encontros, articulando memória profissional, avaliação crítica das práticas consolidadas e abertura para ressignificações.

Embora com percursos distintos, ambas as professoras demonstraram comprometimento com o ensino da Língua Portuguesa e disposição para participar de um processo colaborativo de reflexão e construção didática. Nos encontros formativos, evidenciaram abertura ao diálogo, interesse em problematizar as próprias práticas e engajamento na elaboração conjunta da SD. As limitações de tempo — encontros com duração média entre 50 e 60 minutos — constituíram um desafio recorrente, mas também funcionaram como indicativo das condições reais enfrentadas pelos docentes da rede pública para participar de processos formativos continuados.

O pesquisador-formador possui formação inicial em Letras e especialização concluída em 2004, com 24 anos de atuação na Rede Municipal de Olinda. No momento da pesquisa, não se encontrava em exercício de regência em sala de aula, atuando na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Esse lugar institucional específico permitiu-lhe articular conhecimentos teóricos, experiência docente e compreensão das políticas curriculares da rede, assumindo a função de mediador formativo ao longo da investigação. Sua atuação envolveu escuta, problematização, sistematização conceitual e negociação constante entre teoria, prescrições curriculares e condições concretas das escolas.

A presença do pesquisador-formador como sujeito implicado no processo investigativo é constitutiva da proposta metodológica adotada. Na lógica da pesquisa-ação, essa implicação não compromete a credibilidade da investigação; ao contrário, explicita o caráter colaborativo, reflexivo e formativo que orienta o estudo. É na interação entre pesquisador-formador e professoras participantes que se produzem os deslocamentos conceituais e as aprendizagens profissionais analisadas ao longo desta dissertação.

Com o objetivo de sintetizar alguns aspectos relevantes do perfil das professoras participantes, especialmente no que se refere à formação e ao tempo de atuação docente, apresentamos, a seguir, um quadro-resumo, que deve ser lido como complemento visual das descrições acima, e não como substituto da caracterização analítica dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 3: Síntese do perfil das professoras participantes da pesquisa

Aspectos centrais	**Professora Glauce**	**Professora Joelma**
Formação inicial	Letras	Letras
Formação continuada	Mestrado Profissional (2021)	Especialização (1995)
Tempo de docência	13 anos	28 anos
Tempo na Rede Municipal	1 ano e 6 meses	23 anos
Participação em formações recentes na rede	Não (a rede de ensino não promoveu)	Não (a rede de ensino não promoveu)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, a partir das informações via questionário.

O quadro permite visualizar, de forma sintética, trajetórias docentes distintas, marcadas por tempos de atuação e percursos formativos diversos na Rede Municipal. Essas diferenças contribuíram para enriquecer o diálogo formativo estabelecido ao longo da pesquisa, favorecendo a troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o ensino da oralidade, aspecto que será aprofundado nas subseções seguintes.

4.5 Instrumentos de produção dos registros

A produção dos registros empíricos desta pesquisa contou com três instrumentos principais: (i) utilização de questionário com perguntas abertas e objetivas; (ii) realização de encontros reflexivos com as professoras participantes; e (iii) registros em áudio e posterior transcrição integral das interações ocorridas nesses encontros.

O uso do questionário teve como finalidade mapear concepções iniciais e práticas pedagógicas já consolidadas sobre oralidade e gêneros orais. Esse instrumento, composto por 23 questões (Apêndice A), foi elaborado e ajustado a partir dos conceitos teóricos discutidos, dos “achados” no estado da arte e de nossa experiência profissional como Assistente Técnico-Pedagógico e Formador da Rede Municipal de Olinda, de modo a abranger aspectos de formação docente, práticas em sala de aula, percepção sobre o ensino da oralidade e dificuldades enfrentadas nesse eixo. De acordo com Thiollent (1986, p. 64), o “questionário” pode constituir-se como apoio a outros meios de coleta, auxiliando na definição de prioridades de ação. Assim, sua utilização não se restringiu a um levantamento descritivo, mas orientou o planejamento dos encontros reflexivos subsequentes.

Os encontros constituíram a etapa central de construção colaborativa do material empírico para análise. Ao todo, foram realizados cinco encontros com a professora Glauce e seis encontros com a professora Joelma, em momentos individuais, totalizando 11 encontros no percurso da investigação. Nesses espaços, foram analisados vídeos de apresentações de seminário, discutidas práticas de ensino e delineadas atividades da sequência didática (SD). O primeiro encontro teve como foco o aprofundamento das respostas ao questionário; o segundo permitiu identificar concepções das docentes acerca do gênero seminário; os três encontros seguintes foram dedicados à elaboração, discussão e validação de propostas de atividades. O sexto encontro ocorreu entre o pesquisador-formador e a professora Joelma, como *feedback* da implementação da SD junto à sua turma do 7º ano. Mais detalhes sobre a dinâmica e os objetivos específicos de cada encontro serão desenvolvidos na subseção 4.6 – Etapas da pesquisa.

Todo o material produzido foi gravado em áudio por meio de aparelho celular e, posteriormente, transcrito na íntegra. Por se tratar de análise de interações orais, adotou-se a proposta de transcrição apresentada por Ninin (2018, p. 39), cujas sinalizações foram adaptadas às necessidades da pesquisa, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4: Convenções adotadas na transcrição dos recortes orais

Sinais	**Ocorrências**
...	Fala incompleta do participante, pausas, hesitações ou prolongamentos naturais da oralidade
[...]	Cortes editoriais feitos pelo pesquisador-formador, ou seja, quando um trecho foi suprimido para fins de concisão ou coesão textual

Fonte: Ninin (2018, p. 39), adaptado pelo pesquisador.

A sistematização desse material constituiu-se como etapa diagnóstica fundamental da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 48), a “fase exploratória” busca “estabelecer um primeiro levantamento” que envolve a identificação da “situação”, dos “problemas prioritários” e das “eventuais ações”. Nesse sentido, as informações provenientes do questionário e dos primeiros encontros permitiram delinear as necessidades mais urgentes das professoras participantes e planejar, junto a elas, as ações pedagógicas subsequentes.

O processo de produção do material empírico foi conduzido com rigor ético, assegurando a autonomia e o respeito às professoras envolvidas. Todas as etapas foram pactuadas previamente, e a participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A postura do pesquisador-formador, nesse contexto, foi de orientador e coconstrutor nos processos mediados pela linguagem e por outros materiais – como textos, vídeos etc. –, reforçando o caráter colaborativo da pesquisa-ação e garantindo que as vozes docentes não apenas fossem ouvidas, mas também incorporadas nas decisões relativas ao percurso investigativo.

4.6 Etapas da pesquisa

O desenvolvimento desta investigação organizou-se em três etapas interdependentes e complementares, em consonância com a natureza colaborativa da pesquisa-ação. Cada fase buscou garantir não apenas a produção de material empírico, mas também a reflexão crítica e a construção conjunta de caminhos pedagógicos com as professoras participantes.

(1) Diagnóstico inicial.

A primeira etapa correspondeu ao momento de levantamento preliminar de informações, fundamental para compreender as concepções construídas pelas professoras participantes sobre oralidade e identificar os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para tanto, foi utilizado um questionário com 27 questões abertas e objetivas, que abordavam aspectos relacionados a: formação acadêmica, experiência profissional, práticas de ensino e percepções sobre o trabalho com gêneros orais. A análise inicial das respostas permitiu mapear lacunas, tensões e possibilidades de intervenção, constituindo, portanto, a base diagnóstica do estudo.

Esse levantamento atendeu ao que Thiollent (1986, p. 48) denomina de “fase exploratória” da pesquisa-ação, caracterizada pela necessidade de identificar “a situação”, os “problemas prioritários” e as “eventuais ações”. Assim, a etapa inicial cumpriu dupla função: ao mesmo tempo em que possibilitou a produção sistemática de material empírico sobre o contexto e as docentes, forneceu subsídios para delinear os objetivos práticos da intervenção.

(2) Encontros formativos.

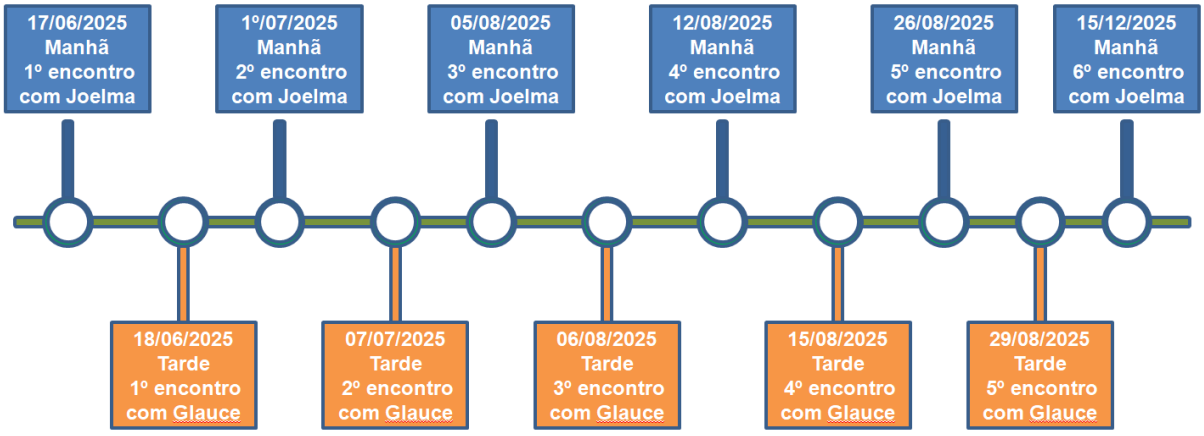
Na segunda etapa, foram realizados cinco encontros individuais com cada professora, totalizando 10 momentos de trabalho colaborativo. Esses encontros tiveram caráter reflexivo e formativo, pois se configuraram como espaços de diálogo, escuta e análise conjunta de práticas de ensino.

O primeiro encontro concentrou-se na discussão das respostas do questionário, buscando aprofundar percepções sobre oralidade e gêneros orais. O segundo encontro orientou-se para a análise de conhecimentos prévios acerca do gênero seminário, identificado pelas próprias docentes como relevante e necessário

no trabalho com turmas de 7º ano. Nos encontros seguintes, foram exibidos e discutidos vídeos de apresentações de seminários escolares, utilizados como disparadores de reflexão. As professoras participantes puderam analisar, junto ao pesquisador-formador, aspectos de planejamento, organização textual, uso da linguagem e estratégias de exposição oral.

Esse processo reflexivo permitiu que as professoras revisitassem suas práticas, explicitassem dificuldades e reconhecessem potencialidades. Além disso, tais encontros forneceram material empírico rico, já que todas as interações foram registradas em áudio e transcritas integralmente para posterior análise. Mais do que simples reuniões, configuraram-se como espaços formativos, nos quais a mediação propiciada pelos instrumentos e pelas interações discursivas ampliou o olhar das professoras participantes sobre o ensino da oralidade, em consonância com os pressupostos do ISD e da BNCC (Brasil, 2018). A seguir, há uma linha do tempo com informações relacionadas aos encontros colaborativos:

Figura 4: Linha do tempo dos encontros colaborativos



Fonte: Organizado pelo pesquisador-formador

Para sistematizar o percurso metodológico, apresentamos a seguir um quadro-síntese dos cinco encontros formativos. O planejamento, concebido como guia flexível, foi ajustado conforme a disponibilidade das professoras e as condições do contexto escolar. Os encontros foram organizados progressivamente, articulando

escuta, análise e construção conjunta da proposta didática, em diálogo com o ISD e com a SD adaptada de Swiderski e Costa-Hübes.

Quadro 5: Encontros formativos

Nº do Encontro	**Objetivo**	**Práticas propostas**	**Material de apoio**
1	Conhecer as trajetórias profissionais das professoras e suas concepções iniciais sobre oralidade, a partir do que não ficou tão claro nas respostas ao questionário.	Conversa inicial; escuta das experiências; discussão sobre dificuldades e práticas de oralidade no cotidiano escolar.	Notebook; Questionário inicial; Roteiro de perguntas para utilização no 1º Encontro com as Professoras Participantes (Apêndice C).
2	Analisar práticas reais de oralidade, através de vídeos, e identificar / problematizar elementos constitutivos do gênero oral *seminário*.	Exibição e análise de vídeos de apresentações de seminários; identificação de aspectos paralinguísticos, cinésicos, discursivos e estruturais presentes nos vídeos.	Notebook; vídeos de seminários capturados da web[10].
3	Apresentar e discutir o modelo de sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly; Swiderski; Costa-Hübes).	Exibição e reflexão sobre vídeos referentes a boas práticas de apresentação de seminário; estudo orientado das etapas da SD; diálogo sobre finalidades, organização e potencialidades pedagógicas.	Notebook; textos teóricos sobre SD[11]; esquema da SD adaptada.
4	Construir/validar colaborativamente módulos da sequência didática do seminário escolar.	Definição dos objetivos das aulas; seleção de atividades de leitura, análise linguística e discussão; organização das três primeiras aulas do módulo.	Notebook; Modelo adaptado de Swiderski e Costa-Hübes; propostas preliminares de atividades.
5	Construir/validar/finalizar colaborativamente módulos da sequência didática do seminário escolar.	Ajustes finais nas atividades; revisão conjunta das etapas; consolidação do planejamento para implementação.	Versão consolidada das atividades; planejamento final.

Fonte: elaborado pelo pesquisador

[10] Link do vídeo utilizado sobre a apresentação de seminário focalizando indisciplina escolar: https://youtube.com/watch?v=UahMpKP3_Hk&feature=shared. Link do vídeo utilizado sobre a apresentação eo seminário focalizando Tecnologia: https://youtu.be/XRa4hh4CQOg?si=o3TqI0lR04U7ht8R.

[11] Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 82, 83); Swiderski; Costa-Hübes (2009, p.120).

Embora orientador, o planejamento foi adaptado ao longo do processo, em função das demandas emergentes e das condições de cada escola. Essa flexibilidade, própria da pesquisa-ação e coerente com o ISD, permitiu que cada encontro se configurasse como espaço de diálogo e construção conjunta da SD referente ao seminário escolar.

(3) Proposta de intervenção.

A terceira etapa consistiu no planejamento coletivo da SD, elaborada de modo colaborativo a partir das discussões e reflexões produzidas nas fases anteriores. O gênero oral selecionado foi o *seminário escolar*, escolhido pelas próprias professoras participantes como prioritário, dada a necessidade de preparar os estudantes para situações formais de exposição oral.

A SD foi construída em etapas, contemplando desde o diagnóstico das dificuldades dos alunos até a organização das atividades de ensino, avaliação e replanejamento. Esse processo não se restringiu à elaboração de um material didático, mas constituiu-se como ação formativa em si mesma, na medida em que promoveu diálogo constante entre pesquisador-formador e professoras participantes.

No que se refere à implementação da sequência didática, é importante explicitar que apenas uma das professoras participantes pôde desenvolvê-la junto à sua turma do 7º ano. A outra docente (Glauce), embora tenha participado de todo o processo formativo e da elaboração colaborativa da proposta, não conseguiu realizar essa etapa em razão de seu desligamento da Rede Municipal de Ensino de Olinda no período previsto para a aplicação. Tal circunstância, vinculada a condições institucionais e profissionais do contexto investigado, não compromete os objetivos desta pesquisa, uma vez que o foco central do estudo recai sobre as concepções docentes, os encontros formativos e o processo de construção colaborativa da sequência didática, e não sobre a comparação entre diferentes experiências de aplicação em sala de aula.

A proposta de intervenção assumiu, portanto, dupla função: (i) atender a uma necessidade concreta do contexto escolar, ao propor um caminho viável para o ensino da oralidade; e (ii) possibilitar às professoras participantes uma experiência de formação continuada, pautada na reflexão crítica e na reconstrução de suas

práticas. Dessa forma, a etapa final da pesquisa reafirma o princípio de que investigar e intervir não são movimentos dissociados, mas dimensões complementares da pesquisa-ação.

A diversidade de temas mobilizados ao longo do questionário diagnóstico e dos encontros formativos gerou um conjunto amplo de registros discursivos. Considerando os objetivos desta pesquisa, foi necessário realizar um recorte analítico que permitisse focalizar aspectos mais diretamente relacionados às concepções docentes sobre oralidade, ao tratamento didático do gênero seminário e ao processo de elaboração colaborativa da SD. O Quadro 6 apresenta uma síntese dos principais temas mobilizados nos instrumentos de produção dos registros e indica aqueles que foram selecionados para análise mais aprofundada nesta investigação.

Quadro 6: Temas mobilizados nos instrumentos de pesquisa e recorte analítico adotado

Instrumento de produção dos registros	**Temas abordados**	**Temas selecionados para análise**	**Relação com os objetivos da pesquisa**
Questionário diagnóstico	Concepções de oralidade; práticas declaradas de ensino; gêneros orais utilizados em sala de aula; formação docente para o ensino da oralidade; condições institucionais para o trabalho com o oral	Concepções iniciais de oralidade; distinção entre oralidade e oralização; práticas declaradas relacionadas ao ensino de gêneros orais	Objetivo específico 1: identificar as concepções de ensino da oralidade manifestadas pelas professoras participantes
Primeiro encontro formativo	Retomada das respostas do questionário; memórias de formação docente; compreensão da oralidade como objeto de ensino	Compreensões docentes sobre oralidade; memória formativa situada; hesitações e reformulações enunciativas	Objetivo específico 2: analisar as concepções de oralidade manifestadas pelas professoras participantes em diálogo com os documentos curriculares
Encontros formativos intermediários	Discussão do gênero seminário; análise de apresentações; reflexão sobre planejamento didático	Concepções sobre o gênero seminário; critérios de avaliação das apresentações; deslocamentos nas concepções docentes	Objetivo específico 2

Encontros voltados à elaboração da SD	Discussão sobre módulos da sequência didática; seleção de conteúdos ensináveis; organização das atividades	Construção colaborativa da sequência didática; negociação de saberes docentes; mediação do pesquisador-formador	Objetivo específico 3: analisar o processo de elaboração colaborativa da sequência didática
Conjunto dos encontros formativos	Interações entre pesquisador-formador e professoras participantes	Mediação formativa; processos de problematização; ressignificação do agir docente	Objetivo geral da pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse recorte analítico, procedemos à análise do material empírico com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), conforme apresentado na seção 5.

4.7 Perspectiva de análise do material empírico

O *corpus* desta pesquisa foi constituído pelas respostas ao questionário inicial e pelas interações verbais registradas nos onze encontros formativos realizados com as professoras participantes — cinco encontros com a professora Glauce e seis encontros com a professora Joelma. O primeiro encontro teve como objetivo retomar e aprofundar algumas respostas fornecidas no questionário diagnóstico, disponibilizado previamente por meio de Formulário *Google*, possibilitando compreender de forma mais contextualizada as concepções iniciais das docentes acerca do ensino da oralidade. Os encontros subsequentes concentraram-se na reflexão coletiva sobre o ensino do gênero oral seminário e na elaboração colaborativa de uma SD voltada a esse gênero. Todo o material foi gravado em áudio e posteriormente transcrito com adaptações feitas às convenções propostas por Ninin (2018), garantindo fidelidade às falas e preservando características próprias da interação oral.

A análise do material empírico foi orientada pelos pressupostos do ISD, sobretudo pelas contribuições de Bronckart (2012 [1999]), que compreende a linguagem como forma de ação social situada. Nessa perspectiva, os textos e discursos produzidos pelos sujeitos são entendidos como manifestações de ações

de linguagem, realizadas em determinadas condições de produção e atravessadas por papéis sociais, saberes profissionais e relações institucionais.

Com base nesse quadro teórico, buscamos analisar os excertos selecionados considerando diferentes níveis de análise propostos pelo ISD. Em primeiro lugar, atentamos para a situação de produção, observando o contexto formativo no qual as interações se realizavam, os objetivos do encontro e os papéis sociais assumidos pelos participantes, especialmente a posição ocupada pelo pesquisador-formador e pelas professoras participantes da pesquisa. Em segundo lugar, examinamos a ação de linguagem realizada nos enunciados, isto é, o modo como as professoras mobilizam suas experiências profissionais, justificam suas práticas, retomam memórias formativas e constroem sentidos sobre o ensino da oralidade.

No plano enunciativo, a análise buscou identificar marcas de responsabilidade enunciativa, observando recursos linguísticos que indicam graus de posicionamento, hesitação, reformulação ou distanciamento em relação ao que é dito. Tais marcas permitem compreender como os sujeitos constroem discursivamente suas posições diante dos saberes pedagógicos mobilizados e das reflexões motivadas no espaço formativo.

Além disso, a análise procurou evidenciar aspectos relacionados ao agir docente, entendido, no quadro do ISD, como o conjunto de saberes, representações e modos de ação que orientam a prática profissional do professor. Nesse sentido, interessou-nos observar como as professoras participantes concebem a oralidade como objeto de ensino, quais estratégias mobilizam em sua prática pedagógica e de que forma se apropriam progressivamente do gênero seminário como instrumento didático.

A partir dessa perspectiva, também buscamos identificar indícios das capacidades de linguagem mobilizadas pelas docentes ao refletirem sobre suas práticas, especialmente no que se refere à compreensão dos gêneros orais, à organização das atividades didáticas e à mediação pedagógica no ensino da oralidade. Ao longo da análise, foram igualmente observadas tensões entre concepções teóricas e práticas pedagógicas, lacunas formativas e possíveis

movimentos de ressignificação das práticas docentes desencadeados pelas discussões realizadas nos encontros formativos.

Com base nesse movimento analítico, o material empírico foi organizado em três eixos de análise, construídos em articulação com os objetivos específicos da pesquisa e com as regularidades observadas nos registros produzidos ao longo dos encontros formativos. O primeiro eixo, Concepções de oralidade construídas discursivamente, focaliza os modos como as professoras participantes significam a oralidade, distinguem-na — ou não — da oralização e explicitam suas compreensões sobre seu lugar no ensino de Língua Portuguesa. O segundo eixo, O gênero seminário como instrumento de ação de linguagem, concentra-se nas representações construídas em torno desse gênero oral, em suas dimensões ensináveis e em sua potencialidade como objeto de ensino. O terceiro eixo, Mediação formativa e transformação do agir docente, volta-se às interações estabelecidas entre pesquisador-formador e professoras participantes, buscando compreender como a mediação discursiva e o processo colaborativo de elaboração da sequência didática favoreceram deslocamentos nas formas de pensar e organizar o ensino da oralidade.

Cabe destacar que, embora algumas categorias analíticas tenham sido inicialmente delimitadas — como concepções de oralidade, práticas declaradas de ensino e conhecimentos relativos ao gênero seminário —, compreendemos que a consolidação dessas categorias ocorreu de forma progressiva ao longo do processo analítico, respeitando o caráter iterativo e interpretativo da pesquisa qualitativa. Assim, o diálogo contínuo entre os dados empíricos e o referencial teórico permitiu refinar as categorias mobilizadas, garantindo maior consistência entre os pressupostos teóricos adotados e os procedimentos de análise.

Dessa forma, a perspectiva de análise aqui adotada articula rigor metodológico e abertura interpretativa, permitindo compreender não apenas os conteúdos temáticos presentes nas falas das professoras participantes, mas também os processos discursivos por meio dos quais esses sentidos são produzidos. Tal abordagem possibilita analisar o material empírico à luz das condições de produção, dos papéis sociais assumidos na interação e das formas de

mobilização dos saberes docentes, em consonância com os objetivos desta investigação.

4.8 Credibilidade da pesquisa

A credibilidade desta investigação foi assegurada pela coerência entre os objetivos estabelecidos, a metodologia adotada e os procedimentos realizados, em consonância com os pressupostos da pesquisa qualitativa e interventiva. Seguindo a perspectiva de Lincoln e Guba (1985), entendemos que o rigor em estudos dessa natureza não se restringe a parâmetros estatísticos, mas deve contemplar quatro critérios centrais: credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e confirmabilidade. Esses critérios têm sido amplamente retomados por autores como Moreira (2018), que os reconhece como fundamentos indispensáveis para fortalecer a validade de pesquisas qualitativas dentro do contexto da educação.

No que se refere à credibilidade da pesquisa, buscou-se garantir, primeiramente, fidelidade às vozes das professoras participantes. Em diferentes momentos do percurso investigativo, especialmente durante os encontros formativos, as docentes tiveram a oportunidade de reagir a interpretações iniciais, confirmando, tensionando ou complementando sentidos atribuídos pelo pesquisador-formador. Essa dinâmica colaborativa favoreceu análises mais próximas de suas percepções e experiências, contribuindo para a redução de possíveis distorções interpretativas.

Além disso, a triangulação de fontes — questionário inicial, registros dos encontros e transcrições — possibilitou a comparação de perspectivas e o fortalecimento das interpretações produzidas ao longo da pesquisa. Como estratégia complementar de credibilidade, a investigação também contou com validação externa por pares, a partir da socialização de resultados parciais em evento científico. A pesquisa foi apresentada como estudo em andamento no VI Encontro Regional de Linguística (ERELIN), realizado em novembro de 2025, na modalidade de comunicação oral. As contribuições e discussões suscitadas nesse espaço acadêmico permitiram tensionar análises, confirmar a relevância do objeto investigado e reafirmar a pertinência da escolha do gênero seminário como foco

para a reflexão e o ensino da oralidade, reforçando, assim, a consistência teórico-metodológica do estudo.

A transferibilidade foi assegurada por meio da descrição detalhada do contexto da pesquisa, que incluiu a caracterização das escolas participantes, o perfil das professoras, as condições de infraestrutura e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Essa descrição densa possibilita que outros pesquisadores e profissionais da área avaliem a aplicabilidade dos resultados em realidades educacionais semelhantes.

Quanto à dependabilidade, reconhecemos a importância de documentar sistematicamente as etapas do percurso investigativo. No presente estudo, foram mantidos registros das respostas aos questionários, gravações e transcrições integrais dos encontros, bem como versões sucessivas da SD elaborada em colaboração com as professoras participantes. Esses materiais permitem compreender a consistência do processo e evidenciam a coerência das escolhas metodológicas realizadas ao longo da pesquisa.

Por fim, a confirmabilidade foi fortalecida pela explicitação de excertos transcritos que fundamentam as análises, bem como pela transparência no relato dos procedimentos. Ao tornar visíveis as evidências empíricas que sustentam as interpretações, buscamos minimizar vieses pessoais e reforçar a legitimidade das conclusões alcançadas.

Dessa forma, entendemos que a credibilidade desta pesquisa resulta da articulação entre rigor metodológico, compromisso ético e relevância social. O estudo foi construído em diálogo com professoras da Rede Pública Municipal de Olinda, cuja experiência cotidiana com os desafios do ensino da oralidade serviu de base para a elaboração da proposta interventiva. Assim, os resultados apresentados não apenas dialogam com o campo acadêmico, mas também possuem pertinência prática para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Encerramos, assim, a apresentação dos fundamentos metodológicos que sustentaram esta investigação, explicitando os objetivos, o contexto, os participantes, os instrumentos de produção dos registros, as etapas do percurso e as estratégias adotadas para assegurar sua credibilidade. Na próxima seção, voltamo-

nos à análise e discussão do material empírico produzido, destacando como as interações nos encontros e a construção da SD revelaram concepções, desafios e possibilidades do ensino da oralidade nos anos finais do EF.

5 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do material empírico foi organizada em três eixos analíticos, definidos a partir dos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2012 [1999]) e dos objetivos desta investigação. O primeiro eixo reúne as concepções de oralidade construídas discursivamente pelas professoras participantes, a partir do questionário diagnóstico e das interações formativas. O segundo eixo focaliza o gênero seminário como instrumento de ação de linguagem, analisando as representações docentes e os movimentos de didatização do gênero ao longo da formação. O terceiro eixo aborda a mediação formativa e seus efeitos na transformação do agir docente, destacando o papel da pesquisa-ação na construção colaborativa da sequência didática.

5.1 Eixo Analítico I – Concepções de oralidade construídas discursivamente

Neste primeiro eixo analítico, voltamo-nos às concepções de oralidade construídas discursivamente pelas professoras participantes ao longo da pesquisa, considerando tanto as respostas ao questionário diagnóstico quanto as interações produzidas nos encontros formativos. Interessa-nos compreender de que modo essas concepções emergem, se mantêm, entram em tensão ou se deslocam à medida que as docentes refletem sobre suas práticas, sobre os documentos curriculares e sobre a oralidade como objeto de ensino. Nessa direção, partimos do entendimento de que tais concepções não se apresentam como ideias fixas ou previamente estabilizadas, mas se constroem na e pela linguagem, em estreita relação com as trajetórias formativas, com as experiências profissionais e com as mediações instauradas no processo colaborativo. Assim, este eixo reúne análises que permitem visibilizar tanto as compreensões iniciais das professoras quanto os movimentos de ressignificação produzidos no percurso formativo, oferecendo base para a discussão do lugar da oralidade no ensino de Língua Portuguesa.

5.1.1 O questionário como dispositivo diagnóstico

Apresentamos um questionário às professoras colaboradoras – Glauce e Joelma – para compreender suas concepções prévias sobre o ensino da oralidade, suas experiências e desafios no cotidiano escolar. Essa etapa é fundamental, pois, como afirma Thiollent (1986), toda pesquisa-ação exige um diagnóstico inicial que revele representações, práticas e expectativas dos sujeitos envolvidos. Tripp (2005) também ressalta que a construção colaborativa do conhecimento requer a escuta e análise das vozes participantes. Assim, o questionário atua como instrumento exploratório e dispositivo discursivo que permite acessar concepções docentes sobre oralidade e ensino de língua portuguesa.

A análise das respostas evidencia que as professoras apresentam trajetórias formativas e profissionais distintas, resultantes de percursos e contextos institucionais diversos. Joelma, com 23 anos de atuação na rede municipal, atende turmas do 6º ao 9º ano em regime de 40 horas semanais, demonstrando forte vínculo institucional e experiência consolidada nos anos finais do EF. Seus planejamentos seguem simultaneamente o OCMO (Olinda, 2022) e a BNCC (Brasil, 2018), o que evidencia a coexistência — comum nas redes públicas — entre prescrições nacionais e documentos locais.

Já Glauce apresenta trajetória distinta. Formada recentemente pelo Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), sua atuação reflete contato atual com referenciais da Linguística Aplicada, da didatização de gêneros e do ensino da língua como prática social, especialmente a partir do ISD. Suas escolhas curriculares também articulam a BNCC (Brasil, 2018) e o OCMO (Olinda, 2022), revelando adesão às orientações institucionais, porém sustentada por uma perspectiva teórica mais recente em comparação à de Joelma.

Essas diferenças, longe de configurarem obstáculos, constituem pontos de partida fundamentais para o trabalho colaborativo. Na perspectiva bakhtiniana, sabemos que o diálogo — enquanto princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin, 2003 [1979]) — emerge precisamente na heterogeneidade, no encontro entre vozes distintas, posições diversas e experiências singulares. Além disso, o ISD nos lembra que toda formação docente se dá nos entrecruzamentos entre saberes experienciais

e saberes teóricos (Bronckart, 2012 [1999]), produzindo deslocamentos progressivos nas representações que os sujeitos constroem sobre objetos, práticas e si mesmos. Assim, compreender perfis tão distintos é um passo essencial no percurso formativo que desenvolvemos durante a pesquisa-ação.

5.1.1.1 Construções enunciativas iniciais sobre a oralidade

A análise evidencia tensões nas concepções de ambas as professoras sobre oralidade. Nenhuma delas a associa explicitamente às “capacidades de linguagem” – ação, discursiva e linguístico-discursiva – conforme proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* Dolz; Schneuwly, 2011, p. 44). A oralidade é percebida como expressão espontânea, controle comportamental ou desempenho formal diante do público, e não como prática situada, organizada e ensinável.

Ao analisarmos as respostas sobre o conceito de oralidade, observamos que ambas as professoras apresentam compreensões parciais e predominantemente normativas, ainda distantes da perspectiva adotada nesta pesquisa. Na questão 19 (O que você entende por ensino da oralidade?), Joelma definiu oralidade como o “*desenvolvimento da escuta e de uma comunicação clara e objetiva, por meio de linguagem adequada e coerente*”. Essa formulação trata a oralidade sobretudo como competência individual e normativa, centrada em clareza, correção e objetividade. Tal compreensão aproxima-se da visão tradicional descrita por Marcuschi (2005), que reduz a oralidade a traços desejáveis, ignorando sua dimensão histórica, social e interacional.

As respostas de Glauce, por sua vez, embora também não mobilizem diretamente conceitos metodológicos relativos ao ensino de gêneros orais, demonstram uma compreensão mais ampla. Na mesma questão 19, a professora descreve a oralidade como “*espaço de expressão, mediação social e interação entre sujeitos*”, reconhecendo a “*relevância da fala em práticas sociais mais amplas*”. A despeito de ainda não traduzir essa compreensão em um processo sistemático de didatização, sua resposta já revela maior sensibilidade aos aspectos discursivos e socioculturais do fenômeno, aproximando-se da perspectiva defendida pelo ISD e por documentos curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018).

5.1.1.2 Práticas declaradas e repertórios de gêneros

Quando Joelma, na questão 21 (Indique algo que, na sua opinião, é de grande importância no ensino da oralidade.), destaca a oralidade a partir da "*adequação vocabular*", "*capacidade de escuta e respeito à opinião do outro*", mobiliza valores pertinentes, mas acaba deslocando o foco da prática discursiva para normas de comportamento. Na perspectiva enunciativo-discursiva adotada nesta pesquisa, esse movimento reflete representações historicamente construídas sobre a fala na escola, onde, como aponta Marcuschi (2005), a oralidade é associada à indisciplina, ao improviso e ao conflito. Consequentemente, muitos docentes passam a perceber a fala dos estudantes como um espaço de risco e controle, e não como uma prática situada de linguagem (Bakhtin, 2003 [1979]; Bronckart, 2012 [1999]).

No caso de Glauce, sua resposta à questão 20 (Exemplifique algum tipo de atividade, envolvendo o ensino da oralidade, que você já tenha realizado em sala de aula.) se aproxima dessa mesma tendência: ainda que reconheça a relevância da oralidade como prática social, suas atividades relatadas aparecem como práticas pontuais, não necessariamente vinculadas a um processo de ensino sistemático. Isso confirma os achados de pesquisas como as de Magalhães e Lacerda (2019), Silva e Della Méa (2018), Siqueira (2021) e Padilha, Piske e Dolci (2018), mostrando que, mesmo entre docentes com formação continuada, ainda há dificuldade em transformar gêneros orais em objetos plenamente ensináveis.

5.1.1.3 Condições institucionais do ensino da oralidade

A questão 23 (Indique uma ou duas dificuldades que você sente no trabalho com a oralidade.) solicitava às professoras que descrevessem dificuldades encontradas no trabalho com oralidade. As respostas mostram um cenário amplamente reconhecido pelas pesquisas sobre ensino de língua no Brasil: desafios estruturais, comportamentais e pedagógicos se entrelaçam de modo complexo. Joelma menciona "*ausência de vocabulário, indisciplina, agressividade de alguns alunos, desconforto causado por problemas estruturais da escola, desrespeito e*

desinteresse". Glauce aponta dificuldades semelhantes, incluindo "*desigualdades de acesso, limitações tecnológicas e receios dos alunos em se expor*".

Esse cenário aproxima-se do que Ferreira *et al*. (2004) apontam: a oralidade, sobretudo nos anos finais, circula em meio a tensões de poder, disputas identitárias e conflitos geracionais. Pesquisadores como Gomes-Santos (2012), Leal (2022) e Ferreira (2024) mostram que a escola brasileira historicamente privilegia a escrita como forma legítima de conhecimento, relegando a oralidade a um lugar secundário ou associado ao comportamento inadequado. Essa tradição, reforçada por práticas avaliativas escritas e pela busca de homogeneidade, impacta diretamente as concepções docentes.

5.1.1.4 Formação docente e lacunas institucionais

Nesta subseção, voltamo-nos à discussão sobre a formação docente e a (in)existência de espaços institucionais de reflexão coletiva, a partir do diálogo estabelecido com a professora Glauce no primeiro encontro formativo. O trecho evidencia lacunas na oferta de formação continuada em Língua Portuguesa e permite compreender como essas ausências impactam diretamente as concepções iniciais sobre o ensino da oralidade e dos gêneros orais.

> **Excerto 1:** extraído do primeiro encontro com Glauce – Apêndice E
>
> **Pesquisador-formador:** Eu gostaria de saber por que que lá na pergunta de número 16, na pergunta de número 16 que perguntava se você participou de formações continuadas de professores pela rede municipal de Olinda nos últimos dois anos, você colocou que não. Você nunca participou de nenhuma da rede, para uma vida pela rede?
>
> **Glauce:** Não, não participei de nenhuma formação de língua portuguesa na rede de Olinda, porque não foi divulgado, pelo menos não foi divulgado aqui na escola os dias de formação de língua portuguesa. E quando eu tenho acesso ao arquivo do [...] arquivo de programação do mês, eu não encontro as formações. [...] Os que são divulgados não têm formação de língua portuguesa [...] já encontrei de língua inglesa, de geografia, de história, mas de língua portuguesa para os anos finais de 6º ao 9º não.
>
> **Pesquisador-formador:** Nem aquelas formações que foram ministradas pela editora Moderna?
>
> **Glauce:** Não, nenhuma formação foi informada.

Pesquisador-formador: Então você não participou porque desconhecia?

Glauce: Desconhecia, exatamente.

O trecho em análise situa-se no 1º encontro formativo com a professora Glauce e decorre da retomada, pelo pesquisador-formador, das respostas fornecidas ao questionário inicial aplicado via Formulário *Google*. Ao solicitar esclarecimentos sobre a não participação em formações continuadas promovidas pela rede municipal, o pesquisador-formador não apenas confirma um dado objetivo, mas inaugura um gesto formativo central da pesquisa-ação: a problematização das condições institucionais que atravessam o agir docente.

A resposta de Glauce — ao afirmar que “não participou de nenhuma formação de língua portuguesa na rede de Olinda” e que sequer teve conhecimento da existência dessas ações — evidencia a fragilidade estrutural dos espaços de formação continuada voltados aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais do EF. Trata-se de um dado que extrapola a experiência individual da docente e revela uma lacuna institucional significativa: a ausência de políticas formativas sistemáticas, divulgadas e efetivamente acessíveis, especialmente no que se refere ao ensino da oralidade e dos gêneros orais.

Esse cenário dialoga de modo direto com resultados recorrentes do estado da arte. Pesquisas como as de Araujo (2021), Moraes (2019), Mattos (2019), Ferreira (2024) e Camargo (2020) apontam que a precariedade ou inexistência de espaços formativos coletivos contribui para que o ensino da oralidade permaneça fragmentado, intuitivo e secundarizado, mesmo quando os documentos curriculares — como a BNCC — atribuem centralidade a esse eixo. Esses estudos convergem ao demonstrar que, na ausência de formação continuada, os professores tendem a reproduzir práticas herdadas de sua escolarização ou de experiências isoladas, sem oportunidade de reflexão teórica sistemática sobre o objeto de ensino.

À luz do ISD, o relato de Glauce pode ser interpretado como indício da falta de instrumentos de mediação formativa que possibilitem ao professor reconfigurar seu agir profissional (Bronckart, 2008). Para o ISD, o desenvolvimento do agir docente está diretamente relacionado às condições institucionais que favorecem —

ou limitam — a apropriação de novos saberes e a transformação das práticas. A inexistência de formações continuadas, portanto, não é neutra: ela impacta diretamente a forma como o professor concebe, planeja e legitima o ensino da oralidade em sala de aula.

Nesse sentido, a intervenção do pesquisador-formador assume um papel decisivo. Ao retomar a resposta do questionário e insistir no esclarecimento — "*Então você não participou porque desconhecia?*" —, ele cria um espaço de reflexão mediada, que a instituição não vinha garantindo. Esse gesto inaugura um processo formativo que não se limita à produção simples de registros, mas promove a tomada de consciência da professora sobre suas próprias condições formativas, em consonância com a perspectiva freiriana de formação como prática de conscientização (Freire, 1996).

Do ponto de vista da pesquisa-ação, esse momento é especialmente significativo. Conforme defendem Thiollent (1986) e Tripp (2005), a pesquisa-ação se caracteriza pela criação de espaços dialógicos em que os sujeitos analisam conjuntamente suas práticas e os contextos que as condicionam. Ao evidenciar a inexistência de formações institucionais e, ao mesmo tempo, instaurar um espaço de reflexão no próprio encontro de pesquisa, o pesquisador-formador passa a ocupar, de forma legítima, o lugar de mediador-formador, suprindo parcialmente uma lacuna da política pública local.

Além disso, o trecho antecipa e justifica o percurso formativo desenvolvido ao longo da pesquisa. A ausência de espaços coletivos de formação ajuda a compreender por que concepções iniciais sobre oralidade e gêneros orais aparecem, nos primeiros encontros, marcadas pela intuição, pela fragmentação e pela associação da oralidade a práticas pouco sistematizadas — fenômeno amplamente descrito por estudos apresentados no estado da arte, como os de Sá (2018), Noronha (2018) e Quirino (2022).

Assim, este bloco cumpre uma função estratégica na dissertação: fundamenta a necessidade da pesquisa, legitima a atuação do pesquisador-formador e evidencia que os deslocamentos conceituais observados ao longo dos encontros não decorrem de um saber previamente consolidado pelas professoras, mas de um

processo formativo construído no interior da pesquisa-ação. Ao instaurar, no interior da pesquisa, um espaço de reflexão coletiva, o pesquisador-formador passa a ocupar um lugar formativo estratégico, legitimando a pesquisa-ação como resposta a uma lacuna estrutural. Esse movimento prepara o terreno para a discussão final do eixo analítico, na qual o planejamento emerge como elemento central para a legitimação da oralidade como conteúdo escolar.

5.1.1.5 O questionário como linha de base para a formação colaborativa

A análise das respostas iniciais evidencia que as professoras reconhecem a importância da oralidade, mas ainda não a concebem como objeto sistemático de ensino. Embora listem gêneros e mencionem práticas diversas, não fazem referência às capacidades que estruturam o processo de didatização proposto pelo ISD. O OCMO (Olinda, 2022) e a BNCC (Brasil, 2018) também não são mobilizados pelas professoras participantes como ferramentas de planejamento sistemático ou análise, mas apenas como documentos orientadores gerais.

Esse descompasso entre prática e conceito também é apontado em estudos do estado da arte sobre ensino da oralidade (Sá, 2018; Moraes, 2019; Soares, 2018; Silva, 2019). As pesquisas mostram que, embora docentes reconheçam a relevância da oralidade, suas práticas tendem a se concentrar em atividades espontâneas ou em apresentações orais não sistematizadas, sem análise de recursos multimodais, dos papéis interlocutivos, das condições de produção e das demandas do gênero.

Nesse cenário, o questionário cumpre um papel metodológico decisivo: ele nos permite mapear concepções, tensões e lacunas que justificam a intervenção formativa realizada nos encontros colaborativos. Como defendem Tripp (2005) e Thiollent (1986), a pesquisa-ação não se inicia no campo, mas na escuta rigorosa das vozes que constituem o problema investigado. Assim, as respostas ao instrumento não apenas descrevem percepções, mas irradiam sentidos que orientam a construção da formação.

5.1.2 Concepções de oralidade nas interações formativas

Nesta subseção, voltamo-nos às concepções de oralidade mobilizadas pelas professoras participantes, tomando como base tanto as respostas ao questionário inicial quanto os diálogos construídos ao longo dos encontros formativos. Em articulação com o ISD, com as prescrições curriculares (BNCC e OCMO) e com o estado da arte, buscamos compreender como essas concepções aparecem no dizer docente, que sentidos atribuem ao ensino do oral e de que modo são gradualmente tensionadas e ampliadas pela mediação do pesquisador-formador. Ao organizar o material empírico em blocos, pretendemos tornar visível um movimento formativo que vai do reconhecimento de noções já presentes na trajetória profissional das professoras participantes até a ressignificação da oralidade como objeto de ensino planejado e didatizável, diretamente relacionado à construção da SD.

5.1.2.1 Compreensões docentes sobre oralidade e oralização

Neste primeiro bloco, acompanhamos o modo como Joelma recupera uma memória de formação para falar da diferença entre oralidade e oralização, temática que atravessa o ensino de Língua Portuguesa e, muitas vezes, gera confusões persistentes na prática escolar. O trecho evidencia que a professora já reconhece a existência dessa distinção, mas também mostra como ela ainda precisa ser nomeada com mais precisão para se tornar um saber efetivamente operatório no planejamento. Assim, interessa-nos observar, aqui, como um conhecimento ancorado na experiência formativa é reativado no encontro com o pesquisador-formador e passa a ser problematizado como passo inicial para o trabalho sistemático com a oralidade.

> **Excerto 2:** extraído do primeiro encontro com Joelma – Apêndice D
>
> **Joelma**: Foi leitura, foi uma especialização de 360 horas em leitura, produção e compreensão textual, certo? Nós vimos a oralidade, **a questão da oralidade foi muito explorada**, certo? Porque havia... era tudo **muito novo pra gente naquele período**, havia muitas correntes, **novas concepções de línguas surgindo** e tal, e havia muito questionamento sobre **oralidade, oralização, até que ponto era oralidade, até que ponto não era**. Começaram, a partir daí, a olhar com outro olhar o que era, de fato, **a oralização**, né?
>
> **Pesquisador-formador:** A oralização e a oralidade?

> **Joelma**: **A oralidade**, certo? Já que até então, **confundia-se oralidade com oralização**. [...] Foi uma experiência fantástica.

O trecho da fala da professora Joelma insere-se no movimento de retomada e aprofundamento das respostas fornecidas ao questionário inicial, disponibilizado por meio de Formulário *Google*. No 1º encontro com as professoras participantes da pesquisa, buscou-se justamente compreender de modo mais preciso e contextualizado alguns pontos indicados nesse instrumento, ampliando as possibilidades interpretativas do pesquisador-formador no que se refere às concepções de oralidade das professoras participantes.

Com base no ISD, trata-se de uma situação de produção formativa, na qual pesquisador-formador e professora participante ocupam papéis sociais distintos, porém complementares. Enquanto o pesquisador-formador assume a função de mediador do processo reflexivo, a professora mobiliza sua trajetória profissional e formativa para interpretar conceitos relacionados ao ensino da oralidade. Essa configuração interacional cria condições para que saberes anteriormente construídos sejam retomados e reinterpretados no interior do diálogo formativo.

Nesse caso específico, a fala de Joelma relaciona-se à questão 6 do questionário (Se possuir pós-graduação, informe o curso e o ano de conclusão.), na qual a professora informa ter concluído, em 1995, uma especialização intitulada “Leitura, produção e compreensão textual”. A partir dessa informação, o pesquisador-formador a convida a comentar como se deu sua formação e se, naquele percurso, houve espaço para estudos mais sistemáticos sobre gênero e oralidade.

O depoimento de Joelma revela uma memória formativa situada em um momento de transição paradigmática, marcado pela emergência de novas concepções de linguagem no ensino de Língua Portuguesa que começaram a se afirmar no campo educacional brasileiro. Ao mencionar que a oralidade era um tema “muito novo” naquele período, a professora indica que sua formação ocorreu em um contexto em que diferentes correntes teóricas disputavam espaço na redefinição das práticas de ensino.

No plano da ação de linguagem, a fala da professora mobiliza esse passado formativo para legitimar sua compreensão atual do tema. Ao referir-se às “novas concepções de língua” e às discussões sobre oralidade e oralização, Joelma constrói discursivamente uma narrativa que associa sua experiência formativa ao processo de renovação teórica ocorrido na área de ensino de Língua Portuguesa.

Ao mencionar “as novas concepções de língua” e a distinção entre oralidade e oralização, a professora aponta para o deslocamento de uma visão estruturalista — centrada no código e na leitura em voz alta — para uma perspectiva interacionista e discursiva, que reconhece a fala como prática social e, em consonância com a BNCC, envolvida em “práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 71).

A hesitação observada na fala — reforçada pela intervenção do pesquisador-formador (“A oralização e a oralidade?”) — indica que, embora a professora demonstre familiaridade com o debate, a distinção conceitual entre os dois termos ainda não se apresenta de forma plenamente estabilizada em seu discurso inicial. No plano enunciativo, essa hesitação pode ser compreendida como indício de uma responsabilização enunciativa ainda instável, evidenciando que a diferenciação entre oralidade e oralização não se encontra completamente consolidada como instrumento regulador do agir docente.

A resposta subsequente de Joelma (“A oralidade, certo? Já que até então, confundia-se oralidade com oralização”) não explicita propriamente a diferença entre os conceitos, mas revela a percepção de que essa distinção precisa ser feita. Ao ser convidada a retomar sua formulação, a professora reconhece a confusão anteriormente estabelecida, sinalizando um movimento inicial de reflexão sobre o uso dos termos.

Nesse sentido, a mediação do pesquisador-formador não produz, de imediato, uma definição conceitual sistematizada, mas instaura um espaço de problematização que favorece a tomada de consciência acerca da necessidade de distinguir oralidade e oralização no âmbito das práticas pedagógicas.

Essa distinção é central para o ensino da oralidade, conforme defendem Marcuschi (2001) e Dolz, Schneuwly e Haller (2011), ao diferenciarem práticas de oralização da escrita — como a leitura em voz alta — de práticas efetivamente orais,

caracterizadas pela interação, pela construção de sentidos em tempo real e pela adequação às condições de produção. A fala de Joelma indica que tal diferenciação já fazia parte de seu repertório formativo, porém de modo ainda difuso e fortemente ancorado na memória de formação, e não necessariamente integrada a uma prática didática sistematizada. O OCMO prescreve a leitura em voz alta – a exemplo da habilidade LP240[12] – e, para que fique bem claro, a própria BNCC reconhece e prescreve "a oralização de textos", contudo "em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação" (Brasil, 2018, p. 79).

Esse momento revela, portanto, uma concepção inicial de oralidade em processo de construção, marcada mais pela evocação de experiências formativas passadas do que por uma compreensão plenamente articulada da oralidade como objeto de ensino (Carvalho; Ferrarezi Jr., 2018). Para Bronckart (2008; 2012 [1999]), a transformação das práticas pedagógicas passa pela explicitação dos saberes que orientam o agir docente; nesse sentido, a fala de Joelma evidencia a presença de saberes implícitos que, até então, não haviam sido completamente problematizados ou reorganizados à luz de um quadro teórico mais sistematizado.

Em síntese, esse bloco evidencia que a distinção entre oralidade e oralização integra parcialmente o repertório de Joelma, ainda que não se apresente como uma noção plenamente estabilizada nem imediatamente convertida em procedimentos didáticos. A mediação do pesquisador-formador, ao problematizar a diferenciação entre esses dois conceitos, favorece a passagem de lembranças formativas e intuições dispersas para uma reflexão inicial mais consciente sobre o objeto de ensino.

Cabe, contudo, problematizar também a própria condução dessa mediação. Inserido simultaneamente na condição de pesquisador e de formador vinculado à Secretaria Municipal de Educação, o pesquisador ocupava uma posição institucional que poderia produzir efeitos de assimetria na relação dialógica. Nesse contexto interacional, insistir na problematização poderia deslocar o caráter colaborativo do

[12] LP240: Oralizar textos escritos, ou seja, ler em voz alta, utilizando ritmo e entonação adequados às situações discursivas.

encontro para uma dinâmica percebida como avaliativa, tensionando o espaço de confiança necessário à continuidade da pesquisa-formação.

Trata-se, portanto, de uma escolha situada, em que se buscou equilibrar aprofundamento conceitual e preservação das condições de participação das professoras. Essa dimensão evidencia que as intervenções do pesquisador-formador também são atravessadas por aspectos éticos e institucionais que incidem sobre o modo como se constrói o diálogo formativo.

Esse movimento se desdobra no bloco seguinte, quando a professora explicita para que “serve” a oralidade, atribuindo a esta uma função formativa relacionada ao acesso à linguagem formal e à ampliação do repertório lexical.

5.1.2.2 A oralidade como prática de regulação linguística

Nesta subseção, observamos como Joelma descreve o ensino da oralidade a partir de uma finalidade que considera central: possibilitar aos estudantes o contato com usos mais formais da língua e orientar processos de adequação ao contexto escolar. O trecho evidencia que a professora reconhece a oralidade como momento pedagógico relevante, no qual se trabalha clareza, expressividade e escolhas lexicais. Ao mesmo tempo, sua fala também permite perceber que, nesse estágio inicial, a oralidade tende a ser significada sobretudo como espaço de correção e de regulação, o que nos leva a problematizar os alcances e os limites dessa concepção para a didatização de gêneros orais.

Excerto 3: extraído do primeiro encontro com Joelma – Apêndice D

> **Joelma**: Quando a gente desenvolve algumas atividades do gênero da oralidade, como uma roda de conversa, um debate, um seminário, então há um trabalho em torno da linguagem, **da expressividade, da clareza**. Então, há toda uma orientação para que eles possam oralmente rever a **adequação do vocabulário**. Eles são orientados a entender que aquele ambiente, aquele momento, existe a necessidade deles **adequarem a linguagem para uma linguagem mais formal**. Porque a gente observa que esses meninos vêm de várias realidades diferentes. Onde, em casa, usam de uma informalidade, de muitos palavrões. Então, às vezes, em uma roda de conversa, isso surge. Então, há sempre aquela orientação, olha, vamos mudar essa forma de falar, vamos usar aqui. **Vamos ser poliglota?** Tem gente que fala várias línguas. Então, vocês vão aprender a usar o português em situações das mais

> diferentes. Então, aqui é o momento em que vocês utilizaram esse **português mais formal, mais padrão**. Em casa, com a família, no intervalo, com os colegas, mas aqui não. Vamos falar com **mais clareza, com mais objetividade**, seja mais claro. Eu não entendi. Então, é um momento muito rico de a gente parar, porque é o único momento, **o único acesso que os meninos têm para falar sobre uma linguagem formal. É aquele momento da oralidade**.

Nesse trecho, o pesquisador-formador retoma a resposta de Joelma à questão 19 do questionário inicial (O que você entende por ensino da oralidade?), que buscava compreender o que a professora entende por ensino da oralidade. A solicitação de aprofundamento, no encontro presencial, permite observar como essa compreensão se faz perceber no discurso da docente e quais sentidos são atribuídos à oralidade em sua prática pedagógica.

Essa interação configura uma situação de produção formativa, na qual o pesquisador-formador solicita que a professora explicite sua compreensão sobre o ensino da oralidade. Nesse contexto, observam-se papéis sociais complementares: o pesquisador-formador atua como mediador da reflexão pedagógica, enquanto a professora participante mobiliza sua experiência docente para interpretar e justificar suas práticas de ensino.

A fala de Joelma evidencia uma concepção de oralidade fortemente associada à aprendizagem da linguagem formal e à “adequação do vocabulário” dos estudantes. No plano da ação de linguagem, a professora constrói discursivamente a oralidade como espaço pedagógico voltado à regulação dos usos linguísticos dos alunos, enfatizando a necessidade de orientar os estudantes a adaptar sua fala às exigências do contexto escolar.

Ao afirmar que a oralidade constitui “o único momento” em que os alunos têm acesso a uma linguagem mais formal, a professora revela tanto a importância que atribui às práticas orais quanto um entendimento ainda restritivo desse eixo, predominantemente vinculado à correção linguística e à substituição de usos considerados inadequados em contextos escolares.

Essa formulação suscita uma questão conceitual relevante: a oralidade implica, necessariamente, o uso da linguagem formal? Do mesmo modo, toda

situação em que se mobiliza linguagem formal configura uma prática de oralidade? Do ponto de vista teórico, a oralidade constitui um conjunto de práticas sociais de linguagem que pode assumir diferentes graus de formalidade, a depender das condições de produção, dos interlocutores e dos gêneros envolvidos. A formalidade, portanto, não é atributo intrínseco da oralidade, mas efeito das demandas situacionais e institucionais que regulam determinados eventos discursivos.

No momento da interação, o pesquisador-formador não tensionou explicitamente essa associação estabelecida pela professora. Tal escolha deve ser compreendida à luz da dinâmica formativa do encontro, em que se buscava preservar o fluxo da reflexão emergente e evitar deslocamentos que pudessem ser percebidos como correção imediata da fala da participante. Ainda assim, a análise do excerto permite problematizar essa relação, evidenciando como a concepção mobilizada associa o trabalho com a oralidade à regulação linguística e à adequação ao contexto escolar.

Do ponto de vista do ISD, essa concepção revela um avanço importante, mas parcial. Ao orientar os alunos a adequar a linguagem conforme o contexto, Joelma mobiliza elementos das capacidades de ação, ao reconhecer que diferentes situações comunicativas exigem diferentes modos de dizer. No entanto, essas orientações não se encontram, nesse estágio, plenamente articuladas às capacidades discursivas, isto é, à compreensão das regularidades dos gêneros orais nem às escolhas linguístico-discursivas que deles decorrem (Dolz; Schneuwly, 2011; Bueno; Zani, 2019; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024).

A intervenção do pesquisador-formador, ao solicitar que a professora explicitasse o que compreendia por ensino da oralidade, abre espaço para tensionar a associação imediata entre oralidade e linguagem formal. Ainda que não tenha havido, naquele momento, uma insistência direta na exemplificação ou na explicitação sistemática dessa distinção, a questão introduzida desloca parcialmente o foco da oralidade como simples espaço de adequação vocabular.

Ao evocar a necessidade de pensar o ensino da oralidade para além da correção linguística, a mediação contribui para a emergência de uma compreensão mais ampla da oralidade como prática social situada, vinculada a gêneros e

condições específicas de uso. A análise do excerto evidencia, contudo, que esse deslocamento se encontra em processo, não se configurando ainda como uma reelaboração plenamente desenvolvida no interior da interação.

Essa distinção torna-se particularmente relevante quando cotejada com as orientações da BNCC (2018), que compreende a oralidade como eixo estruturante voltado ao desenvolvimento da participação dos estudantes em práticas sociais diversas, envolvendo não apenas o domínio da norma, mas também a argumentação, a escuta, a interação e a construção coletiva de sentidos. E, mesmo sem fazer menção direta a documentos curriculares, Joelma demonstra preocupação com certos aspectos de uso da língua que devem levar a “refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção” ao contexto (BNCC, 2018, p. 80). A fala da professora indica uma aproximação a esse horizonte, porém ainda sem uma sistematização didática clara que articule forma, função e contexto dos gêneros orais trabalhados.

Estudos como os de Soares (2018), Sá (2018) e Quirino (2022) evidenciam que muitos professores atribuem às atividades orais a função de “corrigir” ou “ajustar” a fala dos alunos, sobretudo em contextos marcados por forte desigualdade sociolinguística. Esses trabalhos apontam que, embora tal postura revele uma preocupação legítima com a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, ela tende a restringir o ensino da oralidade a uma perspectiva predominantemente normativa, deslocando para segundo plano a exploração de outras dimensões constitutivas da linguagem oral, como a interação, a escuta e a organização discursiva dos gêneros.

Nesse sentido, a fala de Joelma confirma diagnósticos já presentes no estado da arte e reforça a necessidade de intervenções formativas que ampliem essa compreensão. Considerando que os encontros realizados tiveram duração aproximada de uma hora e ocorreram em número limitado, reconhece-se que o tempo de interação formativa foi relativamente restrito para promover deslocamentos mais amplos nas concepções docentes. Ainda assim, o diálogo estabelecido abre possibilidades para que a temática seja aprofundada em programas de formação continuada da rede municipal e em futuras pesquisas voltadas ao ensino da oralidade.

Dessa forma, o bloco revela uma compreensão de oralidade que valoriza a escola como lugar de ampliação de repertórios, mas ainda concentra grande parte do trabalho no polo normativo, ligado ao “falar melhor” e ao “falar mais formal”. Essa ênfase, por sua vez, nos conduz a uma questão inseparável do ensino do oral: não basta adequar vocabulário se os alunos não conseguem sustentar a interação, ouvir o outro e participar com responsabilidade. É nesse ponto que avançamos, na subseção seguinte, ao tratar da escuta ativa, dos turnos de fala e da construção da interação como dimensões constitutivas da oralidade.

5.1.2.3 Escuta ativa e organização da interação

No terceiro bloco, a oralidade aparece com força em sua dimensão interacional: Joelma evidencia as dificuldades dos estudantes em escutar, respeitar turnos e compreender discussões como práticas de construção coletiva, e não como “briga”. Ao retomar e aprofundar uma resposta do questionário, a professora traz um problema muito concreto do cotidiano escolar, que ultrapassa a ideia de oralidade como simples produção de fala. Interessa-nos, aqui, analisar como essa dificuldade aponta para a necessidade de um ensino intencional e progressivo da participação em gêneros orais interativos, em que escuta, alternância e cooperação verbal são condições para que a comunicação aconteça.

> **Excerto 4:** extraído do primeiro encontro com Joelma – Apêndice D
>
> **Joelma**: Eles **não conseguem respeitar**, eles **não conseguem**. Quando a gente fala uma discussão, vamos fazer uma discussão, uma reflexão, pra eles é uma briga, então eles ficam questionando e é muito difícil, é um exercício diário, né? Até entre nós é meio complicado esse tipo de saber respeitar a opinião do outro, ouvir o outro. A escuta é uma coisa muito difícil, eles **não escutam**, eles **não conseguem escutar**, eles **não conseguem** entender os turnos de fala, eles **não conseguem entender que o outro colega está falando**, eles atropelam a fala, eles **ignoram o que o outro está falando**, eles **não ouvem** o que o outro está falando e, consequentemente, eles **não compreendem** e **a comunicação não acontece**.

Nesse trecho, Joelma procura esclarecer ao pesquisador-formador um aspecto de sua resposta ao questionário, especificamente no que se refere à “*opinião do outro*”. Tal retomada decorre do fato de que, na questão 21 (Indique algo

que, na sua opinião, é de grande importância no ensino da oralidade), a professora havia mencionado tanto a adequação vocabular empregada pelos estudantes quanto a capacidade de escuta e de respeito à opinião do outro. Essa interação pode ser compreendida como uma situação de produção formativa em que pesquisador-formador e professora participante ocupam papéis sociais distintos, porém complementares. Enquanto o pesquisador-formador conduz a problematização das práticas pedagógicas, Joelma mobiliza sua experiência docente para interpretar as dificuldades observadas nas interações dos estudantes. Nesse contexto, sua fala configura uma ação de linguagem por meio da qual a professora constrói discursivamente um diagnóstico das formas de participação dos alunos nas práticas orais escolares.

O relato de Joelma revela um ponto central do ensino da oralidade: a formação da escuta ativa e da capacidade de participar de interações de forma responsável e cooperativa. Ao reconhecer a dificuldade dos estudantes em respeitar os turnos de fala e ouvir o outro, a professora evidencia fragilidades que não se restringem ao domínio linguístico, mas alcançam a dimensão ética, interacional e discursiva da oralidade. Tal constatação suscita uma questão didático-pedagógica relevante: quais estratégias são mobilizadas para enfrentar essas dificuldades? No excerto analisado, a professora explicita o problema, mas não detalha os caminhos metodológicos adotados, e a interação não se deteve, naquele momento, na exemplificação dessas estratégias, o que evidencia tanto os limites quanto as possibilidades da mediação realizada.

Para Bronckart (2006, 2012 [1999]), a linguagem é uma forma de ação social mediada, na qual o sujeito se constitui e se transforma ao interagir. A ausência de escuta e o atropelamento das falas, observados por Joelma, indicam fragilidades nos modos de participação dos alunos nas interações verbais, que o ISD compreende como parte integrante do agir discursivo em contextos sociais.

Essas dificuldades demonstram, portanto, a importância de o ensino de oralidade ser planejado de modo sistemático e progressivo, articulando práticas que simulem situações reais de diálogo, como o debate regrado e a roda de conversa — gêneros que demandam cooperação verbal e respeito mútuo.

A professora também reconhece que esse comportamento reflete dimensões socioculturais mais amplas (“até entre nós é meio complicado”), o que dialoga com Bakhtin (2003 [1979]), para quem a palavra é sempre responsiva e situada em uma rede de vozes sociais. Assim, o trabalho com a oralidade deve contemplar o aprendizado da escuta como prática ética e social, mas também como prática pedagógica intencional, organizada e mediada no contexto escolar.

As referidas dificuldades relatadas por Joelma quanto à escuta ativa, ao respeito aos turnos de fala e à compreensão da interação como prática cooperativa também aparecem de forma recorrente em pesquisas que investigam o ensino da oralidade na escola básica. Estudos como os de Bilro (2023)**,** Mattos (2019) e Souza (2022) indicam que a ausência de um trabalho sistemático com gêneros orais interativos contribui para que os estudantes associem discussões e debates a situações de confronto, e não de construção coletiva de sentidos.

Esses trabalhos destacam que, quando a oralidade não é tratada como objeto de ensino, com critérios claros e mediação docente explícita, os alunos tendem a reproduzir padrões interacionais próprios de outros espaços sociais, nos quais a escuta e a alternância de turnos não são necessariamente valorizadas. A fala de Joelma, portanto, não apenas descreve uma dificuldade cotidiana, mas evidencia uma lacuna formativa que a literatura já aponta como um dos principais desafios do ensino da oralidade na educação básica.

Nesse momento da análise, observa-se que Joelma reconhece a importância da escuta, mas ainda a trata como um comportamento desejável, aprendido de forma gradual e cotidiana, e não como um objeto de ensino explicitamente didatizado. A escuta aparece como algo que “se aprende com o tempo” ou “com o exercício diário”, sem que sejam mencionadas estratégias sistemáticas de ensino voltadas à organização dos turnos de fala ou à construção de interações reguladas — aspecto que sinaliza um limite na concepção inicial de oralidade mobilizada pela professora. Nesse sentido, a preocupação da professora a respeito do saber “respeitar a opinião do outro, ouvir o outro” deve envolver um trabalho com foco nos “turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas”. E isso em atividades com certos gêneros, dentre eles o *seminário* (Brasil, 2018, p. 169).

Sob a perspectiva do ISD, essa dificuldade dos estudantes pode ser compreendida como um entrave no desenvolvimento do agir discursivo, uma vez que, conforme Bronckart (2006; 2012 [1999]), participar de uma interação verbal implica reconhecer papéis sociais, regras de participação e formas de coordenação entre os interlocutores. A ausência de escuta e o atropelamento das falas indicam que tais regras não estão ainda internalizadas pelos alunos, o que reforça a necessidade de um trabalho pedagógico intencional com gêneros orais que demandam cooperação verbal.

A mediação do pesquisador-formador, ao incentivar Joelma a explicitar esse problema e a refletir sobre ele, desempenha papel formativo relevante: transforma uma dificuldade vivenciada cotidianamente em objeto de análise pedagógica. Ao trazer à tona a escuta como condição de possibilidade da comunicação (“a comunicação não acontece”), o encontro desloca o foco da oralidade como simples produção de fala para a oralidade como atividade interacional regulada, que exige planejamento, regras e critérios de participação.

Esse deslocamento encontra respaldo nas orientações da BNCC, que enfatiza a importância de desenvolver, nas práticas de oralidade, competências relacionadas à escuta, à argumentação e ao respeito às posições do outro, sobretudo em gêneros como o debate e a roda de conversa. Trabalhos com textos e gêneros relacionados ao campo jornalístico-midiático podem favorecer esse aspecto, por possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de “autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos” de tal modo que “possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa” (Brasil, 2018, p. 140). No entanto, a fala de Joelma revela que, naquele momento, tais princípios ainda não estavam plenamente traduzidos em procedimentos didáticos sistemáticos, permanecendo mais no plano da expectativa comportamental do que no da intervenção pedagógica estruturada.

Assim, o bloco evidencia que Joelma reconhece a escuta e o respeito ao outro como aspectos centrais da oralidade, ainda que os trate mais como aprendizagem “do dia a dia” do que como objeto explicitamente didatizado. Essa constatação amplia nosso olhar para além dos estudantes: se a oralidade exige

mediação e sistematização, é preciso considerar também os instrumentos formativos que sustentam o agir docente e os eixos que historicamente receberam maior atenção na formação. Por isso, na subseção seguinte, voltamo-nos à trajetória acadêmica de Glauce, marcada pela centralidade da escrita, para compreender como essa experiência formativa repercute na forma de significar a oralidade no ensino.

5.1.2.4 Centralidade da escrita e seus efeitos na oralidade

Nesta subseção, analisamos como a trajetória acadêmica de Glauce — especialmente sua pesquisa de mestrado voltada à escrita — ajuda a compreender o lugar que a oralidade ocupa, inicialmente, em seu repertório de ensino. A partir do diálogo com o pesquisador-formador, que retoma o questionário e provoca a reflexão sobre documentos curriculares e temática investigada, torna-se possível perceber como a escrita aparece como eixo estruturante da formação e das práticas, enquanto a oralidade tende a ocupar um espaço mais periférico. Nosso objetivo é observar como essa assimetria, bastante recorrente no campo, se manifesta no discurso docente e como pode ser problematizada no movimento formativo proposto pela pesquisa.

> **Excerto 5:** extraído do primeiro encontro com Glauce – Apêndice E
>
> **Pesquisador-formador:** Na resposta 17, ela indagava o seguinte, sobre os documentos curriculares que você utiliza para planejamento de suas aulas, aí você marcou que o organizador curricular da rede e a BNCC. Você explorou a BNCC porque já leu o documento, teve contato na sua pesquisa de mestrado, por falar nisso, **seu mestrado explorou a oralidade**? Você pesquisou sobre que temática?
>
> **Glauce:** Eu pesquisei sobre a temática referente à **escrita**, eu foquei na escrita, que são os **processos de segmentação na escrita**. [...] Meu foco foi com alunos de 7º ano. [...] então isso despertou o meu interesse em pesquisar justamente essa parte da **escrita**.
>
> **Pesquisador-formador:** O teu mestrado foi profissional?
>
> **Glauce: Profissional**, e o resultado foi justamente **propor atividades para melhorar essa situação desses alunos**.

Nesse bloco, a fala de Glauce explicita uma trajetória formativa fortemente ancorada no eixo da escrita, particularmente no estudo de processos de segmentação textual, desenvolvidos no âmbito de um mestrado profissional. Ao retomar a resposta da professora à questão 17 do questionário (Documentos curriculares que você utiliza para o planejamento de suas aulas.) – que versava sobre os documentos curriculares utilizados no planejamento –, o pesquisador-formador amplia a discussão para compreender como essa formação acadêmica influencia suas concepções sobre o ensino da língua e, mais especificamente, sobre a oralidade.

A centralidade da escrita no percurso formativo de Glauce revela um recorte epistemológico inicial que, embora relevante e consistente, contribui para a manutenção de uma assimetria historicamente consolidada no ensino de Língua Portuguesa: a valorização da escrita como objeto privilegiado de ensino em detrimento da oralidade. Ainda que a professora demonstre familiaridade com a BNCC e com o OCMO, sua experiência investigativa está orientada, nesse momento, por uma concepção de letramento predominantemente associada à materialidade gráfica do texto.

Sob a ótica do ISD, essa ênfase na escrita pode ser compreendida como resultado do agir profissional mediado por “instrumentos culturais” específicos, construídos ao longo da formação acadêmica (Bronckart, 2012 [1999]). A pesquisa desenvolvida por Glauce, ao propor atividades voltadas à melhoria da escrita, constitui-se como um “instrumento simbólico” que organiza seu olhar pedagógico e orienta suas decisões didáticas. Contudo, nesse estágio inicial, a oralidade aparece de modo periférico, não como objeto de ensino em si, mas como dimensão subjacente à escrita.

A trajetória formativa de Glauce, fortemente ancorada na escrita e na alfabetização, dialoga diretamente com resultados recorrentes no estado da arte sobre o ensino da oralidade. Pesquisas como as de Noronha (2018), Ferreira Júnior (2020) e Mendes (2022) demonstram que a oralidade ocupa um lugar secundário tanto nos cursos de formação inicial quanto nos percursos de pós-graduação de professores de Língua Portuguesa, sendo frequentemente tratada de modo acessório ou instrumental.

Esses estudos evidenciam que, mesmo entre docentes com sólida formação acadêmica, o ensino da oralidade tende a ser compreendido como extensão da escrita ou como prática espontânea, o que dificulta sua didatização. A fala de Glauce, ao revelar um percurso investigativo centrado na escrita e a ausência de um foco sistemático na oralidade, confirma esse panorama e reforça a pertinência da proposta formativa desenvolvida nesta pesquisa, que busca justamente tensionar essa assimetria histórica entre os eixos da linguagem.

A intervenção do pesquisador-formador desempenha papel relevante ao introduzir, na interação, a questão da relação entre escrita e oralidade. Ao perguntar se o mestrado da professora contemplou o trabalho com a oralidade, o pesquisador-formador cria condições para que se torne visível a centralidade da escrita em sua trajetória formativa. Na resposta de Glauce, observa-se que, embora a pesquisa desenvolvida no mestrado envolvesse processos relacionados à fala, o foco analítico e interventivo esteve concentrado na escrita e em seus mecanismos de segmentação. Esse movimento evidencia que a oralidade, ainda que tangenciada, não se constituiu como objeto sistemático de reflexão ou de intervenção didática em sua formação stricto sensu. Desse modo, a mediação não opera por julgamento avaliativo, mas por abertura de um espaço de rememoração formativa que contribui para compreender por que o ensino da oralidade emerge, em sua prática docente, fortemente atravessado por referenciais e procedimentos oriundos do trabalho com a escrita.

Nesse movimento dialógico, o pesquisador-formador contribui para problematizar a relação entre escrita e oralidade a partir da própria trajetória formativa relatada por Glauce. Ao retomar aspectos mencionados pela professora e aprofundar a reflexão sobre sua experiência, a mediação favorece a explicitação de como a escrita ocupou lugar central em sua formação. A articulação mais sistemática entre essa experiência e os referenciais teóricos constitui, neste trabalho, um movimento analítico realizado a *posteriori*, que permite compreender como fala e escrita podem ser pensadas de forma articulada no ensino da língua, abrindo espaço para a valorização da oralidade como dimensão constitutiva do processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2018; Leal, 2022).

Sob a ótica bakhtiniana, a enunciação de Glauce ("... a transcrição da fala para a escrita") pode ser interpretada como indício de uma concepção de linguagem que reconhece a interdependência entre diferentes modalidades de uso da língua, ainda que essa relação não seja tematizada explicitamente pela professora. Ao remeter à passagem da fala para a escrita, a docente evidencia uma prática em que a oralidade antecede ou subsidia a produção escrita, o que permite ao pesquisaror-formador mobilizar a noção bakhtiniana de enunciação como fenômeno social e historicamente situado (Bakhtin, 2003 [1979]). Nesse sentido, não se trata de afirmar que a escrita seja concebida pela professora como resposta organizada à fala, mas de reconhecer que seu dizer abre espaço para uma leitura que articula fala e escrita como práticas de linguagem relacionadas, ainda que a oralidade não se constitua, nesse momento, como objeto explícito de reflexão ou de ensino.

Esse movimento dialógico é fundamental para a pesquisa, pois permite inferir que a compreensão inicial de Glauce sobre a oralidade se constrói, naquele momento da interação, fortemente atravessada pela escrita. Tal leitura decorre não de uma afirmação direta da professora, mas do modo como sua fala mobiliza experiências formativas e práticas pedagógicas centradas prioritariamente na produção escrita, fazendo com que a oralidade apareça de forma indireta, como etapa preliminar ou suporte para o trabalho com textos escritos, a exemplo do processo de transcrição e segmentação da fala para a escrita[13]. Essa configuração – em que a oralidade ainda não se apresenta como objeto autônomo de ensino – é recorrente em contextos escolares e amplamente apontada por estudos do estado da arte (Mattos, 2019; Noronha, 2018; Quirino, 2022), que indicam a tendência de subordinação da oralidade à escrita nas práticas docentes.

Ao explicitar que seu mestrado profissional resultou na proposição de "atividades para melhorar" a situação dos alunos foco de sua pesquisa, Glauce revela abertura para a transposição didática do conhecimento acadêmico para a prática escolar — aspecto que se articula diretamente com a proposta de pesquisa-ação colaborativa desenvolvida neste estudo. No entanto, é justamente a partir da

[13] A segmentação da escrita, frequentemente mobilizada em práticas de alfabetização e letramento, pressupõe um trabalho prévio de análise da fala, uma vez que o sujeito precisa identificar, no fluxo contínuo da oralidade, unidades linguísticas discretas que serão representadas graficamente. Embora esse trabalho não configure, em si, um ensino sistemático da oralidade, ele evidencia a interdependência entre fala e escrita nos processos de ensino-aprendizagem.

mediação do pesquisador-formador que se inaugura um processo de ampliação conceitual: a possibilidade de compreender a oralidade não apenas como suporte da escrita, mas como prática de linguagem autônoma, dotada de regularidades próprias e passível de didatização sistemática.

Nesse breve trecho, a mediação do pesquisador-formador ganha relevância porque, ao perguntar a Glauce se a oralidade esteve presente em sua trajetória formativa, ele introduz na interação a possibilidade de refletir sobre a centralidade da escrita em seu percurso acadêmico — movimento significativo nos processos de formação docente crítica (Freire, 1996). O questionamento não produz imediatamente uma reformulação explícita por parte da professora, mas cria condições para a problematização de suas experiências no mestrado e para a reflexão sobre suas possíveis articulações com o ensino da oralidade e dos gêneros orais. Desse modo, a mediação opera menos como evidência de mudança consolidada e mais como abertura formativa, ao ampliar o horizonte de sentidos a partir do qual a professora pode ressignificar seu repertório teórico-metodológico.

O bloco mostra que a oralidade, nesse momento, aparece mediada por referenciais e experiências mais fortemente ligados à escrita, o que pode levar a leituras e critérios de avaliação que não consideram plenamente o funcionamento próprio do dizer oral. Essa percepção prepara um passo decisivo: reconhecer marcas da oralidade e parâmetros mais adequados para observar produções orais em situação. É justamente essa passagem que se torna mais visível na subseção 5.2.5, quando, a partir da análise de vídeos de seminário, Glauce começa a distinguir fala decorada de fala espontânea e a nomear elementos característicos da oralidade.

5.1.2.5 Avaliação das apresentações orais

No sexto bloco, a discussão entre pesquisador-formador e Glauce toma como ponto de partida a exibição e análise conjunta de dois vídeos do *YouTube* que apresentam situações escolares concretas de realização do gênero seminário. O primeiro vídeo mostra seis estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (cinco meninas e um menino) apresentando o tema “Indisciplina escolar” em sala de aula.

A exposição ocorre de forma organizada e aparentemente ensaiada, com falas fortemente apoiadas em texto memorizado; ao final, a professora da turma intervém para complementar informações e realizar o encerramento. O segundo vídeo apresenta quatro alunas do 1º ano do Ensino Médio expondo o tema “Tecnologia”. Nesse caso, observa-se maior espontaneidade, interação entre as participantes e comunicação mais fluida com o público, sem intervenção docente ao término da apresentação. A escolha desses materiais teve como objetivo favorecer a reflexão sobre o gênero seminário a partir de situações concretas de uso.

A partir desse contraste, o diálogo evidencia diferenças significativas entre uma apresentação oral fortemente apoiada na memorização e outra em que o dizer se constrói no momento da interação, com reformulações, pausas, hesitações e ajustes discursivos. Interessa-nos acompanhar como a professora participante da pesquisa vai reconhecendo que essas marcas não são simplesmente “falhas”, mas traços constitutivos do processo de produção oral e, portanto, elementos relevantes para a construção de critérios de ensino e avaliação coerentes com a natureza do gênero seminário.

Excerto 6: extraído do segundo encontro com Glauce – Apêndice G

Pesquisador-formador: Você não acha que eles foram mais espontâneos do que o primeiro, não? Até porque o primeiro, muitos, parece que eles estavam, assim, **oralizando um texto escrito**?

Glauce: Sim, sim, sim. Mas, assim, eles não utilizaram gírias.

Pesquisador-formador: Ah, sim, tá.

Glauce: Eu não escutei nenhum dos dois grupos utilizarem gírias. O primeiro grupo, realmente, eles estavam mais, até a linguagem corporal do primeiro grupo, né, eles estavam mais parados, eles não estavam tão **espontâneos** como o segundo grupo. Eles estavam segurando as mãos, alguns estavam escorados, eu acredito, na parede. Apesar que no segundo grupo, uma das alunas estava também com os braços cruzados.

Pesquisador-formador: De vez em quando ela cruzava os braços, né? Parece que às vezes ela ficava meio desconfortável, às vezes, né?

Glauce: Isso. Mas em relação ao primeiro grupo, o primeiro grupo, ele falhou um pouco mais, nessa questão da linguagem corporal.

Pesquisador-formador: E com relação às **marcas da oralidade**, percebeste mais no primeiro ou no segundo grupo?

Glauce: Eu confesso que eu não, como tá mais barulho, eu não escutei direito alguns temas.

Pesquisador-formador: Mas assim, veja, você não teve a impressão de que o segundo grupo utilizou, se expressou de forma mais espontânea?

Glauce: Sim.

Pesquisador-formador: Porque o primeiro, como a gente percebeu, parecia que ele estava mais **apoiado no texto escrito**, né?

Glauce: Exatamente, **só repassando o que foi decorado**.

Pesquisador-formador: E aí, no segundo grupo, me parece que isso ficou mais fácil. Por exemplo, às vezes, elas iam falar uma coisa, aí elas **reformulavam o pensamento**. Aí, às vezes, elas se atropelavam um pouco nas palavras, mas aí elas reformulavam. Às vezes, elas **hesitavam**, às vezes, elas **prolongavam**, faziam as prolongações... hesitações... Elas hesitavam, às vezes, elas faziam prolongações em determinados sons... Às vezes, elas falavam uma coisa e aí elas reformulavam... Típico assim, de uma linguagem oral espontânea, que não está com o texto produzido, e que elas estão tentando explicar com as próprias palavras. Ou isso não ficou claro, ou você discorda? Não ficou claro para você?"

Glauce: Sim, concordo, concordo. O primeiro grupo, eles estavam, os componentes do primeiro grupo, estavam mais **mecanizados**, sim. Só reproduzindo o que foi, como eu pontuei no início, o que foi aparentemente decorado. O segundo, eles já estavam utilizando uma linguagem um pouco **menos monitorada**. E, assim, como você contou também, eles conseguiram falar de forma mais **espontânea e crítica**, de certa forma, mais crítica também, colocando uma análise crítica sobre o conteúdo.

Nesse contexto, o pesquisador-formador buscava aprofundar os conhecimentos da professora a respeito do gênero, de suas características e das condições de produção das apresentações, observando em que medida as equipes demonstravam — ou não — domínio desses aspectos. Foram considerados, entre outros elementos, os recursos paralinguísticos e cinésicos (Dolz *et al*., 2011; Silva, 2019; Pessoa; Santos, 2022; Brasil, 2018), bem como a relação com o público, a organização do espaço, o planejamento da apresentação e os materiais utilizados. Num primeiro momento, a professora foi deixada à vontade para expor suas percepções; no trecho em questão, contudo, o pesquisador-formador passa a intervir de modo mais direcionado, formulando indagações com o objetivo de acessar mais

diretamente as concepções de oralidade e de gênero seminário mobilizadas por Glauce.

Nesse bloco, a reflexão conduzida pelo pesquisador-formador e acolhida por Glauce ilumina um ponto crucial no ensino da oralidade: a diferença entre falar de memória e falar em situação de interlocução viva. As observações sobre hesitações, reformulações e prolongamentos — “às vezes, elas iam falar uma coisa, aí elas reformulavam o pensamento” — são emblemáticas das marcas linguísticas e discursivas da oralidade que caracterizam o dizer espontâneo.

A professora reconhece que o primeiro grupo “só repassava o que foi decorado”, o que corresponde a um uso da linguagem que ignora o diálogo e a espontaneidade, reduzindo a apresentação oral a mera recitação. Em contraposição, o segundo grupo demonstra uma fala mais autêntica, com elementos típicos da performance oral: reformulações, pausas, hesitações e autocorreções. Tais fenômenos, longe de representarem “erros”, configuram a manifestação do sujeito em ato, no momento da produção, ajustando o discurso em tempo real — traço essencial do funcionamento oral, conforme Bakhtin (2003 [1979]), para quem o sentido é produzido no encontro entre vozes em interação. Enfatizamos que essa distinção/percepção dialoga diretamente com as contribuições de Marcuschi (2001), Dolz, Schneuwly e Haller (2011), que alertam para os riscos de reduzir o ensino da oralidade apenas às “produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos ou descrevemos como a ‘escrita oralizada’” (p. 132, grifo dos autores), uma vez que não emergem de situações autênticas de interação.

No plano didático, a análise do diálogo evidencia que a oralidade deve ser ensinada como prática discursiva situada, e não como simples habilidade natural. O papel do pesquisador-formador consiste justamente em tornar visível o processo de elaboração do discurso oral, auxiliando a docente a identificar as marcas de espontaneidade como indicadores de aprendizagem discursiva — e não de falha. Essa perspectiva está em consonância com o ISD, que propõe compreender a linguagem como forma de agir sobre o mundo e sobre o outro, articulando o domínio linguístico às dimensões sociais e cognitivas da atividade comunicativa (Bronckart, 2006, 2008, 2012 [1999]).

Além disso, ao reconhecer que os estudantes do segundo grupo “conseguiram falar de forma mais espontânea e crítica”, Glauce sinaliza o início de uma mudança conceitual: o deslocamento da ênfase no “falar bonito” para o falar reflexivo, que envolve construir sentido e tomar posição. Esse avanço indica que a professora parece perceber a oralidade como objeto de ensino intencional, o que se alinha às orientações da BNCC (Brasil, 2018), que destaca a necessidade de desenvolver nos alunos competências comunicativas orais voltadas à argumentação, à escuta ativa e à adequação aos contextos de fala. Mesmo não tendo feito menção ao OCMO, vale destacar que o referido documento prescreve o trabalho com habilidades que envolvem a argumentação, a escuta ativa e a adequação aos contextos de fala – respectivamente nas habilidades LP238, LP259, LP255)[14].

A atuação do pesquisador-formador é, portanto, decisiva nesse bloco. Ao nomear teoricamente fenômenos da oralidade e ao conduzir a observação da professora para além de critérios estritamente intuitivos, ele contribui para reconfigurar o modo como a avaliação das apresentações orais é pensada no diálogo formativo. Esse movimento permite inferir a ampliação do repertório analítico da docente, na medida em que a oralidade começa a ser considerada como um objeto de ensino que demanda critérios próprios de observação e análise, não inteiramente coincidentes com aqueles tradicionalmente mobilizados para a escrita. Trata-se, assim, de um deslocamento formativo em processo, instaurado pela mediação e ainda em construção no percurso investigativo.

Desse modo, o bloco evidencia um deslocamento relevante: Glauce passa a olhar para a oralidade menos pela lógica do controle e mais pela lógica do processo, reconhecendo que falar em público envolve escolhas e ajustes feitos “em tempo real”. Ao nomear essas marcas e compreender sua função, a professora se aproxima de uma concepção mais didatizável do oral, que exige planejamento e critérios claros. Esse avanço abre caminho para a subseção seguinte, em que essa compreensão se torna ainda mais explícita: a oralidade passa a ser entendida como

[14] LP238: Produzir textos argumentativos orais. LP259: Registrar informações (tomar nota) a partir da escuta de textos orais (em roteiros previamente preparados ou não). LP255: Analisar a coerência numa produção oral, considerando a situação discursiva.

prática curricular que precisa ser assumida como “aula”, com intencionalidade, regras e avaliação.

5.1.2.6 Ressignificação da oralidade no currículo

Nesta subseção, analisamos um momento de síntese em que Glauce explicita, com maior clareza, a função formativa da oralidade no currículo, compreendida como sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e para sua participação consciente em práticas sociais de fala. Situada no quinto encontro, sua fala evidencia uma tomada de consciência docente: quando a oralidade não é planejada e mediada didaticamente, tende a ser percebida pelos alunos como “não-aula”; quando organizada em função de um gênero oral específico, passa a ser reconhecida como prática legítima de ensino, orientada por objetivos, regras, critérios e procedimentos de avaliação. Observa-se, assim, como o percurso formativo e a construção da SD contribuem para consolidar a oralidade como objeto curricular intencional, articulado às finalidades educativas da escola e integrado ao trabalho sistemático com a linguagem.

> **Excerto 7:** extraído do quinto encontro com Glauce – Apêndice M
>
> **Pesquisador-formador**: [...] E hoje a gente vai tratar especificamente dos módulos de atividades, que alguns pesquisadores chamam de módulos... módulos de atividades... módulos de exercícios... Dentro de uma sequência didática, depois dessa produção inicial, a professora vai ver como foi que eles se saíram nessa produção inicial. [...] Ainda espera que nessa produção inicial eles cometam falhas, a professora perceba pontos a serem melhorados. [...] Em se tratando do seminário, a gente subentende que esses pontos muito possivelmente vão cair sobre as questões linguísticas e as questões extralinguísticas. [...] A BNCC menciona mesmo, trata mesmo dessa nomenclatura que são os aspectos **paralinguísticos e cinésicos**. [...] chegou o momento que a gente **foca um pouco mais neles**.
>
> [...] Então, pensando nos módulos, [...] a gente entendeu que três módulos seriam suficientes. [...] O módulo 1 que trataria da **estrutura básica de um seminário**, compreendendo suas etapas. [...] O trabalho com o gênero oral seminário exige que os alunos compreendam sua **organização interna**, de modo a estruturar a fala de forma clara, coesa... a questão da coesão... e adequada à situação comunicativa. [...] Objetivo: favorecer a compreensão e a prática das etapas que estruturam a organização interna de um seminário,

desenvolvendo nos alunos a capacidade de **planejar, apresentar e analisar criticamente exposições orais**.

Glauce: É interessante essa forma de trabalhar a oralidade de forma **mais esquematizada**, abordando os aspectos teóricos sobre o gênero e trazendo uma aprendizagem mais significativa e **consciente da oralidade**, né? [...] A promoção dessa proposta, trabalhando a oralidade dessa forma, traz uma reflexão, tanto para alunos como para professores, de que a oralidade realmente **pode ser trabalhada e pode ser analisada os aspectos linguísticos da fala**.

Pesquisador-formador: Essa sua fala é muito importante porque é justamente isso. [...] Realmente o ensino da oralidade tem que ser planejado. É assim que exige a BNCC e que orientam os pesquisadores sobre a oralidade.

Glauce: Se o ensino da oralidade não for planejado, for improvisado, os próprios alunos vão permanecer com essa mesma percepção [...] **que aquilo não é uma aula, né?** [...] O seminário **precisa, sim, de regras para ser apresentado e avaliado**.

Pesquisador-formador: Brilhante essa sua fala! [...]

O trecho em análise situa-se no 5º encontro com a professora Glauce e corresponde a um momento de síntese reflexiva do percurso formativo desenvolvido ao longo da pesquisa. Trata-se de um ponto em que o pesquisador-formador retoma as etapas já realizadas na construção da sequência didática e explicita, de forma detalhada, o novo foco do trabalho: a elaboração e a discussão dos módulos de atividades, concebidos como espaços de intervenção pedagógica voltados ao enfrentamento das fragilidades observadas — ou presumidas — nas produções orais dos estudantes, especialmente no que se refere aos aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos do gênero seminário.

Nesse contexto, o pesquisador-formador apresenta a lógica didática da proposta ao detalhar os objetivos do primeiro módulo da sequência, voltado à organização interna do gênero. Ao explicitar que o trabalho com o seminário exige a compreensão de suas etapas constitutivas — abertura, introdução, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento — e ao propor atividades que envolvem retomada das produções iniciais, análise do gênero e práticas de autoavaliação e avaliação entre pares, ele torna visível a intencionalidade pedagógica do ensino da oralidade. Essa explicitação permite compreender os módulos como momentos estruturantes da SD, em consonância com a proposta de Dolz, Noverraz e

Schneuwly (2011), que defendem a necessidade de transformar práticas espontâneas de linguagem em objetos de ensino sistematizados.

É a partir dessa mediação explícita que Glauce manifesta um reconhecimento mais claro da pertinência de um trabalho planejado com a oralidade. Sua fala evidencia uma inflexão central em sua compreensão ao problematizar a percepção recorrente, no contexto escolar, de que atividades orais não planejadas tendem a ser vistas pelos alunos como “não-aula”. Ao afirmar que rodas de conversa, debates e seminários “são, sim, uma aula” e que o seminário “precisa, sim, de regras para ser apresentado e avaliado”, a professora desloca-se de uma concepção naturalizada e improvisada da oralidade para uma compreensão que a reconhece como prática de ensino legítima, dotada de regras, critérios e avaliação.

Esse deslocamento dialoga diretamente com a concepção de gênero como forma relativamente estável de ação social, tal como formulada por Bakhtin (2016 [1952–1953]). Ao enfatizar a necessidade de regras e critérios, Glauce passa a compreender o gênero seminário não como mera exposição oral espontânea, mas como prática discursiva socialmente regulada, orientada por expectativas compartilhadas entre os interlocutores. Trata-se, portanto, de um movimento que afasta a oralidade de uma visão meramente expressiva e a reinscreve no campo das práticas discursivas ensináveis.

A reação do pesquisador-formador — “Perfeito! Brilhante essa sua fala!” — cumpre, nesse contexto, uma função que ultrapassa o simples encorajamento. Trata-se de um gesto formativo que valida o deslocamento conceitual da professora e reinscreve sua reflexão no marco teórico que sustenta a SD e a própria pesquisa. Ao reconhecer explicitamente a importância do planejamento da oralidade, o pesquisador-formador consolida a compreensão de que o ensino dos gêneros orais exige intencionalidade didática, mediação consciente e critérios de avaliação coerentes com sua natureza discursiva.

Essa compreensão encontra respaldo nas orientações da BNCC, que reconhece a oralidade como eixo estruturante do componente Língua Portuguesa e defende a organização de práticas pedagógicas que possibilitem aos estudantes “a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais

permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens", com objetivos claros e critérios definidos (Brasil, 2018, p. 67–68). Ao afirmar que um trabalho "adequado ao gênero e à oralidade" contribui para que os alunos atribuam valor formativo às atividades orais, Glauce evidencia um alinhamento progressivo tanto às prescrições curriculares quanto aos pressupostos teóricos mobilizados ao longo da pesquisa.

Em síntese, este bloco consolida uma compreensão central que atravessa todo o eixo analítico: para cumprir sua função formativa, a oralidade precisa sair do lugar do improviso e assumir o lugar do planejamento, da mediação e da avaliação coerente com os gêneros trabalhados. Ao afirmar que rodas de conversa, debates e seminários "são, sim, uma aula", Glauce explicita um deslocamento conceitual que sustenta o trabalho com a SD e reforça o sentido formativo do percurso desenvolvido na pesquisa. Com isso, cria-se uma base consistente para avançarmos às análises seguintes, voltadas à compreensão de como esses deslocamentos se materializam na organização da SD, em seus módulos e nas escolhas didáticas construídas colaborativamente.

5.1.3 Síntese analítica do Eixo I

A análise dos excertos discutidos nesse eixo permite compreender como as concepções de oralidade mobilizadas pelas professoras participantes se constroem discursivamente no interior das interações formativas estabelecidas com o pesquisador-formador. Longe de aparecerem como definições previamente estabilizadas, tais concepções emergem de um movimento de retomada de experiências formativas, de interpretações sobre a prática pedagógica cotidiana e de problematizações produzidas no próprio processo de diálogo.

Do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo, as falas analisadas podem ser compreendidas como ações de linguagem produzidas em uma situação de produção específica — os encontros formativos da pesquisa — na qual pesquisador-formador e professoras participantes ocupam papéis sociais distintos, porém complementares. Nesse contexto, as docentes mobilizam saberes oriundos de sua trajetória profissional e acadêmica para interpretar o ensino da oralidade,

enquanto a mediação do pesquisador-formador atua no sentido de explicitar, tensionar e reorganizar essas compreensões.

As análises evidenciaram, inicialmente, que a distinção entre oralidade e oralização integra o repertório formativo das professoras, ainda que de forma parcialmente estabilizada. A evocação de experiências acadêmicas anteriores revela a presença de saberes construídos ao longo da formação, mas que nem sempre se encontram plenamente articulados a procedimentos didáticos sistemáticos. Tal movimento confirma a proposição de Bronckart (2008; 2012 [1999]) de que os saberes que orientam o agir docente frequentemente permanecem implícitos, necessitando ser explicitados e problematizados no interior das práticas de formação.

Observou-se também que, em um primeiro momento, a oralidade tende a ser significada predominantemente como espaço de regulação linguística, associado à adequação vocabular e ao uso de formas consideradas mais formais da língua no contexto escolar. Essa compreensão evidencia a preocupação das professoras com a ampliação do repertório linguístico dos estudantes, sobretudo em contextos marcados por desigualdades sociolinguísticas. No entanto, como indicam diferentes estudos do estado da arte, essa ênfase normativa pode limitar a compreensão da oralidade quando não é articulada a uma abordagem mais ampla das práticas discursivas e dos gêneros orais.

Ao mesmo tempo, os excertos analisados revelam que as professoras reconhecem dimensões fundamentais da oralidade que ultrapassam a produção de fala, como a escuta ativa, o respeito aos turnos de fala e a participação cooperativa nas interações. As dificuldades relatadas por Joelma em relação à escuta e à organização das discussões indicam que a oralidade envolve não apenas competências linguísticas, mas também competências interacionais e discursivas que precisam ser ensinadas de modo intencional e progressivo.

Sob a perspectiva do ISD, tais dificuldades podem ser compreendidas como entraves no desenvolvimento do agir discursivo dos estudantes, uma vez que a participação em práticas de linguagem pressupõe o reconhecimento de papéis sociais, regras de interação e formas de coordenação entre interlocutores. A

ausência de escuta e o atropelamento dos turnos de fala, observados nas práticas relatadas, evidenciam que essas regras de participação ainda não se encontram plenamente internalizadas pelos alunos.

Nesse sentido, as análises desse eixo indicam que as concepções iniciais das professoras sobre oralidade se constroem em um campo de tensões entre diferentes referências: de um lado, experiências formativas e práticas pedagógicas já consolidadas; de outro, a emergência de novas demandas curriculares e teóricas que reconhecem a oralidade como objeto de ensino e como prática social situada.

A mediação do pesquisador-formador desempenha, nesse processo, um papel fundamental ao transformar experiências e percepções cotidianas em objetos de reflexão pedagógica. Ao incentivar a explicitação das concepções docentes e ao promover o diálogo sobre as práticas de ensino da oralidade, os encontros formativos favorecem a passagem de compreensões mais intuitivas para interpretações progressivamente mais sistematizadas do objeto de ensino.

Assim, o eixo evidencia que as concepções de oralidade mobilizadas pelas professoras não são fixas nem homogêneas, mas constituem construções discursivas em permanente processo de elaboração. Esse movimento de problematização e reorganização dos sentidos atribuídos à oralidade cria as condições para o avanço das discussões nos eixos seguintes, nos quais se examinam, de modo mais direto, os processos de didatização dos gêneros orais e os efeitos da mediação formativa sobre o agir docente.

5.2 Eixo Analítico II – O gênero seminário como instrumento de ação de linguagem

Nesta subseção, analisamos o gênero seminário como objeto de ensino, a partir das concepções e práticas mobilizadas pelas professoras participantes ao longo dos encontros formativos. O foco recai sobre o modo como o seminário — frequentemente utilizado na escola — passa a ser problematizado não apenas como estratégia pedagógica, mas como gênero oral dotado de regularidades, funções comunicativas e potencial formativo. À luz do ISD e em diálogo com as prescrições curriculares, buscamos compreender como a mediação do pesquisador-formador

contribui para deslocar o seminário de um uso intuitivo para uma abordagem mais sistematizada, intencional e didatizável, aspecto central para a construção da SD.

5.2.1 Representações docentes sobre o seminário

Nesta subseção, examinamos o modo como Joelma descreve o trabalho com o seminário e outros gêneros orais — como o debate e a entrevista — enquanto espaços de participação ativa e protagonismo discursivo dos estudantes. O excerto evidencia práticas que valorizam a escolha de temas significativos, a pesquisa prévia e o envolvimento dos alunos na condução das atividades, revelando uma concepção de oralidade vinculada à ação comunicativa. Interessa-nos compreender em que medida tais práticas já configuram — ou ainda não — um tratamento do seminário como objeto explícito de ensino linguístico.

Após o pesquisador-formador perguntar: “Como você trabalhou, por exemplo, uma mesa redonda, trabalhos expositivos, seminário, palestra? Você poderia dar uns exemplos?”, Joelma amplia sua resposta e relata experiências realizadas em sala de aula:

> **Excerto 8:** extraído do primeiro encontro com Joelma – Apêndice D
>
> **Joelma**: Sim, sim. Atualmente, semana passada eu trabalhei **debate** de temas atuais. Então, eu sugeri alguns temas, **eles também sugeriram, eles escolheram**. Dividi a turma em grupos e eles apresentaram as questões para direcionar e eles debateram, trouxeram informações, pesquisaram.
>
> [...] Mas, assim, a gente consegue, porque o professor é estrategista. Então, ele consegue desenvolver atividades. Semana passada fiz uma atividade sobre o **gênero entrevista** e eles apresentaram, foi muito interessante, porque alguns usaram muita criatividade. Eles fizeram uma entrevista na hora.
>
> [...] Eu fazia muitos seminários de leitura lá. [...] Então, eles pesquisaram em casa, leram, se informaram. Porque não adianta fazer uma roda de conversa com assuntos atuais que eles desconheçam. Então, os assuntos foram assuntos que fazem parte do dia a dia deles, né? Família, namoro da adolescência, gravidez na adolescência, temos vários casos aqui de alunos grávidos. Então, assuntos que precisam ser conversados.

Como já mencionado, o primeiro encontro teve como objetivo compreender de modo mais preciso e contextualizado alguns pontos indicados no questionário respondido por meio de Formulário Google. No trecho em questão, o pesquisador-formador retoma a resposta de Joelma à questão 20 (Exemplifique algum tipo de atividade, envolvendo o ensino da oralidade, que você já tenha realizado em sala de aula.) e pede que a professora detalhe como havia trabalhado alguns gêneros orais mencionados no formulário, entre eles o seminário. Esse movimento caracteriza uma retomada interpretativa da fala da participante, permitindo aprofundar a compreensão de suas práticas pedagógicas no contexto da interação formativa.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, esse excerto pode ser compreendido como uma ação de linguagem situada, produzida em uma situação de produção específica: um encontro formativo no qual a professora participante relata experiências de sua prática pedagógica diante do pesquisador-formador. Nessa interação, observam-se papéis sociais distintos, mas complementares: de um lado, o pesquisador-formador, que conduz a problematização das práticas docentes; de outro, a professora participante, que assume a posição de sujeito da experiência, mobilizando saberes construídos ao longo de sua trajetória profissional.

No plano da ação de linguagem, a fala de Joelma realiza um movimento de explicitação de seu agir docente. Ao relatar as atividades desenvolvidas (“eu sugeri alguns temas”, “dividi a turma em grupos”, “eles pesquisaram”), a professora constrói discursivamente uma representação de si mesma como profissional que valoriza a participação discente e a construção coletiva do conhecimento. Trata-se de um gesto discursivo que legitima sua prática pedagógica e evidencia uma compreensão da oralidade como prática social de linguagem.

As práticas descritas por Joelma revelam uma concepção de ensino da oralidade ancorada na pedagogia dos gêneros (Schneuwly; Dolz, 2011b), em que o seminário, o debate e a entrevista são compreendidos como situações de comunicação mediadas pela linguagem e promotoras do protagonismo estudantil. A professora evidencia um planejamento que favorece a participação ativa dos alunos (“eles também sugeriram, eles escolheram”), o que expressa um alinhamento com as chamadas metodologias ativas e com o princípio, presente no ISD, de que o

conhecimento se constrói por meio da participação em práticas sociais de linguagem.

Entretanto, como apontam estudos apresentados no estado da arte, a simples recorrência a gêneros orais em sala de aula não garante, por si só, que esses gêneros sejam efetivamente tratados como objetos de ensino. Pesquisas como as de Siqueira (2021), Sá (2018), Soares (2018) e Quirino (2022) evidenciam que, em muitas práticas docentes, o seminário aparece como atividade frequente, porém pouco didatizada, frequentemente reduzida à exposição de conteúdos, sem um trabalho sistemático sobre suas características constitutivas, suas condições de produção e seus critérios de avaliação.

É justamente nessa tensão que o trecho analisado se insere. Embora Joelma demonstre iniciativa pedagógica, criatividade e preocupação com a participação discente, sua fala ainda se ancora em uma concepção do seminário como estratégia pedagógica mais do que como objeto de ensino linguístico. Essa constatação não diminui a relevância de sua prática, mas explicita um ponto recorrente identificado na literatura: a lacuna entre o uso do gênero e sua didatização consciente (Bilro, 2023; Mattos, 2019; Sá, 2018).

No plano enunciativo, observa-se ainda que Joelma mobiliza recursos linguísticos que reforçam sua responsabilidade enunciativa diante do que relata. Expressões como “a gente consegue”, “o professor é estrategista” e “eles pesquisaram” funcionam como marcas discursivas que constroem uma imagem do professor como agente ativo na organização das práticas pedagógicas. Tais marcas evidenciam a maneira como a docente se posiciona em relação ao seu próprio agir profissional, atribuindo valor estratégico à atuação do professor na mediação das atividades de linguagem.

O trabalho com temas próximos da realidade dos estudantes (“família, namoro, gravidez na adolescência”) ilustra o movimento de contextualização sociocultural da atividade de linguagem, aspecto essencial tanto no ISD quanto nas orientações da BNCC, que recomenda o ensino da oralidade a partir de situações de

uso autêntico e de interesse dos alunos, conforme indicado na habilidade EF69LP10[15] (Brasil, 2018, p. 143).

Nesse sentido, a fala de Joelma evidencia uma prática que reconhece a função social dos gêneros orais, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem — especialmente as capacidades de ação (planejar a situação comunicativa), discursivas (organizar o texto oral conforme o gênero) e linguístico-discursivas (mobilizar recursos adequados à oralidade formal) — tal como defendem diferentes estudos no campo da didatização dos gêneros e da engenharia didática do texto (Dolz; Schneuwly, 2011; Bueno; Zani, 2019; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024).

Todavia, é justamente a partir desse repertório já existente que a atuação do pesquisador-formador se torna necessária e relevante. Ao provocar a explicitação das práticas e ao tensionar o lugar do seminário no currículo, o pesquisador-formador cria as condições para que a professora avance de um uso intuitivo e estratégico do gênero para uma abordagem mais sistematizada, consciente e alinhada às prescrições curriculares e aos princípios do ISD — movimento que será aprofundado nos encontros subsequentes e na construção colaborativa da sequência didática.

Além disso, ao valorizar a pesquisa prévia e a escolha de temas significativos, Joelma cria condições para que o aluno se torne sujeito do dizer, reconhecendo-se como produtor de discursos e não apenas como reprodutor da fala escolarizada. Essa perspectiva aproxima-se da visão bakhtiniana de que “a palavra é o território comum entre o eu e o outro” (Bakhtin, 2003 [1979]), reafirmando o caráter dialógico e formativo do gênero seminário no processo educativo, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de mediação pedagógica para que esse potencial se concretize plenamente no espaço escolar.

[15] Produzir textos orais de natureza informativa e opinativa — como notícias, entrevistas, comentários e podcasts — sobre temas de interesse pessoal, local ou global, orientando-se por roteiro ou texto e considerando o contexto de produção e as características dos gêneros (Brasil, 2018).

Em síntese, esse bloco mostra que Joelma reconhece o potencial dos gêneros orais como espaços de engajamento, autoria e diálogo com a realidade dos estudantes, mobilizando práticas que favorecem a participação e o sentido social da fala. Ao mesmo tempo, a análise evidencia uma tensão recorrente: o uso frequente do seminário não implica, necessariamente, sua didatização consciente. Essa constatação conduz diretamente à necessidade de sistematizar o gênero, tornando explícitas suas etapas e critérios de organização — movimento que se materializa na discussão do primeiro módulo da SD, foco da subseção seguinte.

5.2.2 Estrutura composicional do gênero seminário

Nesta subseção, analisamos um momento do quinto encontro formativo em que o pesquisador-formador apresenta e discute com a professora Joelma a proposta do primeiro módulo da sequência didática (SD), voltado à sistematização da estrutura básica do gênero seminário. No desenho da SD — apresentada integralmente no Apêndice B — parte-se do pressuposto de que os estudantes já haviam realizado uma produção inicial, isto é, apresentações preliminares do seminário que funcionam como diagnóstico das potencialidades e fragilidades da turma. O módulo 1, portanto, prevê (i) uma retomada dessas produções iniciais e (ii) a explicitação das etapas constitutivas do gênero, culminando em uma atividade de análise coletiva das apresentações realizadas.

O excerto a seguir situa-se nesse momento do encontro, quando o pesquisador-formador detalha a organização do módulo e seus encaminhamentos didáticos:

> **Excerto 9:** extraído do quinto encontro com Joelma – Apêndice L
>
> **Pesquisador-formador:** […] eu vou compartilhar com você o que foi que eu organizei, levando em consideração tudo que a gente já discutiu e aí você bate o martelo. […] Mas aí eu não quero fazer isso sozinho, quero compartilhar com você. **Primeiro módulo: Estrutura básica de um seminário, compreendendo suas etapas.** Uma aula. […]
>
> **Pesquisador-formador:** […] Desenvolvimento: o módulo deve iniciar com uma **retomada breve das produções iniciais** […] Em seguida será apresentado e

estudado o **quadro que sistematiza as fases de um seminário: abertura, introdução [...] apresentação do plano de exposição, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento**. [...] Após a explicação, os alunos reunidos em equipes, receberão um **quadro de análise simplificado** para registrar se [...] cada fase de seminário foi realizada.

Pesquisador-formador: Nessa atividade, deverão marcar se a etapa foi cumprida com um "sim". Se não foi contemplada, com "não", e se foi cumprida de forma parcial, "em parte". [...]

Pesquisador-formador: [...] Lembra que você sugeriu que fossem sete grupos?

Joelma: Sim, sim, sete grupos.

Pesquisador-formador: Então, eles vão avaliar não somente o grupo deles, mas os dos colegas também. [...] **É como se fosse uma avaliação coletiva**, tá? E é bom que eles façam coletivamente, que é para eles verem o que eles já melhoraram e o que eles podem melhorar.

Pesquisador-formador: [...] Essa atividade deve estimular a **autopercepção e a construção coletiva de critérios** para melhorar as próximas apresentações.

À luz do ISD, esse trecho pode ser compreendido como uma ação de linguagem situada, produzida no interior de uma situação de produção específica: um encontro formativo no qual pesquisador-formador e professora participante discutem os encaminhamentos didáticos de uma sequência voltada ao ensino de um gênero oral. Nesse contexto interacional, observam-se papéis sociais distintos, mas articulados: o pesquisador-formador assume a função de mediador do processo formativo e de propositor de encaminhamentos didáticos, enquanto a professora participante ocupa a posição de interlocutora e coautora da proposta pedagógica em construção.

O excerto evidencia um movimento central de didatização da oralidade, ao transformar uma prática recorrente na cultura escolar — a apresentação de seminários — em objeto explícito de ensino. Ao propor que o módulo se inicie com a "retomada breve das produções iniciais", o pesquisador-formador desloca essas apresentações do lugar de atividade pontual para o estatuto de material de análise. No plano da ação de linguagem, essa proposta redefine a função dessas produções no processo didático: a produção inicial deixa de ser apenas desempenho a ser

julgado e passa a constituir-se como base para reflexão sistemática, instaurando uma lógica formativa coerente com a perspectiva da progressão didática.

Em seguida, ao apresentar e estudar, com apoio de um quadro, as etapas constitutivas do seminário — abertura, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento —, o módulo realiza um gesto de formalização que torna ensináveis dimensões estruturais do gênero. A nomeação dessas fases explicita elementos que, muitas vezes, permanecem implícitos na prática docente e nas expectativas avaliativas, convertendo-os em conteúdo sistematizável. Tal movimento alinha-se à concepção de ensino por gêneros, segundo a qual a explicitação dos componentes organizacionais é condição para o avanço progressivo das capacidades de linguagem (Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024).

A proposta de análise das produções iniciais por meio das marcações “sim”, “não” e “em parte” introduz, ainda, um dispositivo concreto de construção de critérios partilháveis. Ao indicar que os estudantes avaliarão não apenas o próprio grupo, mas também os colegas, o pesquisador-formador institui uma dinâmica de autoavaliação e avaliação entre pares que desloca a oralidade de um plano impressionista para um plano regulado por parâmetros explicitados. Nesse caso, a avaliação coletiva atua como instrumento de regulação da atividade de linguagem, favorecendo a tomada de consciência dos estudantes acerca dos elementos que estruturam o gênero e contribuindo para o desenvolvimento gradual de suas competências discursivas.

No plano enunciativo, observa-se que a fala do pesquisador-formador mobiliza marcas linguísticas que constroem um posicionamento colaborativo diante da proposta didática. Expressões como “eu vou compartilhar com você”, “não quero fazer isso sozinho” e “você bate o martelo” indicam uma responsabilização enunciativa compartilhada, na qual o pesquisador reconhece a professora como parceira na tomada de decisões pedagógicas. Ao mesmo tempo, ao retomar contribuições anteriores da docente — “Lembra que você sugeriu que fossem sete grupos?” — o pesquisador-formador reinscreve no discurso elementos provenientes da experiência da professora, reforçando o caráter colaborativo da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005).

Observa-se, portanto, que, nesse momento da interação, a fala do pesquisador-formador assume caráter predominantemente expositivo, voltado à explicitação do encadeamento didático do módulo. Tal configuração decorre do próprio objetivo da situação comunicativa — validar e organizar a implementação da SD — e evidencia que a didatização da oralidade implica, em determinadas etapas, a sistematização clara dos elementos ensináveis do gênero.

O movimento descrito dialoga com achados recorrentes do estado da arte, segundo os quais o gênero seminário é frequentemente solicitado aos estudantes sem que suas dimensões estruturais e funcionais sejam ensinadas de modo explícito, favorecendo apresentações marcadas por improviso e ausência de critérios claros (Sá, 2018; Siqueira, 2021; Quirino, 2022; Mattos, 2019). Ao sistematizar a arquitetura interna do seminário e instituir um quadro de análise das produções iniciais, o módulo 1 procura enfrentar essa lacuna, consolidando o seminário como objeto de ensino e não apenas como tarefa escolar.

Em síntese, o primeiro módulo cumpre função estruturante na SD ao: (i) converter a produção inicial em objeto de reflexão; (ii) tornar explícitas e ensináveis as etapas constitutivas do gênero; e (iii) instituir critérios compartilháveis de análise, favorecendo a construção progressiva das capacidades de linguagem. Esse encaminhamento prepara o avanço para os módulos seguintes, nos quais se aprofundam dimensões linguísticas e paralinguísticas do seminário, articulando planejamento, mediação e avaliação em coerência com a natureza discursiva da oralidade.

5.2.3 Diagnóstico das apresentações

Aqui, voltamo-nos às primeiras impressões de Glauce sobre apresentações de seminário, tomando como ponto de partida a observação de práticas marcadas pela memorização e pela reprodução de textos. O trecho analisado permite acessar as concepções de gênero mobilizadas pela professora, bem como suas inquietações diante de um modelo escolar tradicional, pouco reflexivo e fortemente subordinado à escrita. Nosso interesse está em compreender como, a partir da mediação do

pesquisador-formador, essa leitura inicial se transforma em diagnóstico crítico, abrindo espaço para a ressignificação do seminário como prática formativa.

> **Excerto 10:** extraído do segundo encontro com Glauce – Apêndice G
>
> **Pesquisador-formador:** Então, Glauce, com relação à exibição das duas apresentações do seminário, como é que você conseguiu ver, assim, com relação ao gênero, de positivo no primeiro, pontos fortes no primeiro, pontos fracos no segundo também? Com relação a toda a sua compreensão, assim, que você tem a respeito do gênero, levando em consideração o que você tem também de uma boa apresentação desse gênero.
>
> **Glauce**: A primeira apresentação, um ponto talvez negativo no primeiro grupo, foi todos ficarem alinhados, né, de frente, esperando como se ali tivesse uma **visão tradicional do gênero seminário**. Porque eu percebi que alguns componentes do grupo tinham o **texto decorado**, e só falaram o texto na hora, né? A fala, né? Porque alguns alunos ainda têm essa visão sobre o gênero seminário, que é só **decorar a fala**, separar a fala, pega um texto, pesquisa um texto na internet sobre o conteúdo passado, sobre o tópico passado para a pesquisa, e lá eles recortam aquele texto da internet, eles costumam dividir para cada componente do grupo ficar com a fala, e no dia da apresentação eles apenas costumam **ler a fala ou decorar a fala**.
>
> **Pesquisador-formador:** Como se tivesse **memorizado**, né, isso?
>
> **Glauce**: Isso, **memorizado apenas aquela fala para transferi-la para o resto da turma**. […] O que eles pensam sobre o gênero seminário, o que eles sabem sobre o gênero seminário é isso. **Pega um texto, pesquisa, copia**, né? Entre aspas, **sem fazer uma reflexão crítica sobre o tema**, sobre o conteúdo abordado naquele seminário, e só repassa. **Repassam a informação sem fazer uma análise sobre ela, né?**

O trecho em análise se situa no segundo encontro formativo com a professora Glauce, no contexto da exibição e discussão de duas apresentações de seminário selecionadas da *web* pelo pesquisador-formador. Em consonância com o ISD, trata-se de uma situação de produção formativa, na qual pesquisador-formador e professora participante assumem papéis sociais específicos: o primeiro atua como mediador da reflexão pedagógica, enquanto a segunda ocupa a posição de docente em processo de análise de práticas escolares relacionadas ao gênero seminário.

Nesse contexto interacional, o pesquisador-formador orienta a observação da professora ao solicitar que ela identifique pontos fortes e fragilidades das apresentações exibidas. Esse movimento configura uma ação de linguagem de natureza investigativa e formativa, pois busca mobilizar a experiência profissional da

docente para produzir uma análise crítica das práticas escolares associadas ao gênero.

A fala de Glauce revela não apenas uma avaliação das performances observadas, mas também as concepções que ela mobiliza sobre o que caracteriza — ou deveria caracterizar — um seminário escolar. Ao criticar a prática de memorização e reprodução de textos, a professora explicita uma percepção crítica acerca de modelos tradicionais de apresentação, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de um trabalho mais reflexivo e formativo com o gênero.

Nesse bloco, evidencia-se um momento inicial de problematização do agir pedagógico relacionado ao ensino do seminário. Ao descrever que os alunos “pegam um texto, pesquisam, copiam, sem fazer uma reflexão crítica sobre o tema”, Glauce diagnostica um problema recorrente na escola: o ensino do seminário como mera tarefa avaliativa, desvinculada de seu potencial formativo enquanto prática de linguagem socialmente situada. Esse diagnóstico encontra ampla ressonância no estado da arte, que aponta que o seminário, em muitas escolas, é reduzido a uma atividade de exposição de conteúdos, com forte dependência da escrita e da memorização, em detrimento da construção discursiva e da interação com o público (Siqueira, 2021; Sá, 2018; Soares, 2018; Quirino, 2022).

Do ponto de vista enunciativo, observa-se que Glauce mobiliza recursos linguísticos que indicam uma responsabilização enunciativa progressivamente mais crítica em relação às práticas escolares observadas. Ao utilizar expressões como “eles costumam dividir”, “eles apenas costumam ler” e “sem fazer uma reflexão crítica”, a professora constrói discursivamente uma avaliação que evidencia distanciamento em relação a esse modelo de ensino, sinalizando uma tomada de consciência acerca das limitações pedagógicas desse tipo de abordagem.

Tais estudos mostram que, mesmo quando o gênero seminário é frequentemente utilizado, ele raramente é didatizado de forma sistemática, o que contribui para a cristalização de práticas escolares marcadas pela leitura ou pela recitação de textos previamente preparados. Nesse sentido, a análise de Glauce confirma empiricamente o que a literatura vem apontando: a permanência de um modelo escolar de oralidade fortemente subordinado à escrita, fenômeno que

diversos autores identificam como uma das principais fragilidades no ensino dos gêneros orais (Mattos, 2019; Bilro, 2023; Sá, 2018).

A fala do pesquisador-formador, ao perguntar “como se tivesse memorizado, né, isso?”, cumpre uma função de mediação reflexiva ao convidar a professora a aprofundar sua interpretação do fenômeno observado. Essa intervenção configura um gesto de mediação formativa, que orienta a docente a explicitar sua análise e a transformar uma impressão inicial em diagnóstico pedagógico mais elaborado.

Do ponto de vista bakhtiniano, a análise de Glauce evidencia o que podemos denominar monologismo escolar, entendido aqui como uma prática de oralidade em que a fala se organiza sem a consideração efetiva do interlocutor, da resposta e da circulação de sentidos. Nessa perspectiva, a palavra não se constrói no diálogo, mas se limita à reprodução controlada de um conteúdo previamente elaborado, sem abertura para a interação ou para a produção de sentidos na interação com o público (Bakhtin, 2003 [1979]).

Os gestos descritos — alunos “ficarem alinhados, de frente”, “esperando a vez de falar” — materializam esse funcionamento monológico, ao configurar uma encenação rigidamente regulada da fala, na qual a oralidade assume um caráter performativo e disciplinar, mais próximo da oralização de um texto do que de uma prática discursiva responsiva. Nesse cenário, a palavra circula de modo unilateral, sem negociação de sentidos, o que esvazia o potencial interativo e formativo do gênero seminário no contexto escolar.

O trecho também reforça a pertinência de abordar o seminário como gênero formador (Swiderski; Costa-Hübes, 2009; Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2011), que pode ser didatizado de forma progressiva para que os estudantes aprendam a gerir a fala, planejar o conteúdo e interagir com o público. Nesse sentido, o diagnóstico formulado por Glauce evidencia uma lacuna formativa que justifica a relevância da proposta de sequência didática construída colaborativamente no âmbito desta pesquisa.

Por fim, observa-se que, ao deslocar o olhar do produto final para o processo de construção discursiva das apresentações, a professora começa a questionar modelos cristalizados de ensino do seminário. Esse movimento reflexivo sinaliza um

início de ressignificação do agir docente, favorecido pela interação formativa estabelecida com o pesquisador-formador. Tal processo se aprofunda na subseção seguinte, quando a atenção se volta aos aspectos positivos da organização das apresentações, com destaque para o planejamento, a progressão temática e a estrutura composicional do seminário.

5.2.4 Planejamento e progressão temática

Nesta subseção, analisamos o diálogo em que pesquisador-formador e Glauce passam a destacar os elementos estruturais e organizacionais de uma apresentação de seminário considerada bem-sucedida. O foco recai sobre a presença explícita de introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como sobre a progressão temática adotada pelos estudantes. O trecho evidencia um avanço na leitura do gênero, uma vez que a professora passa a reconhecer o seminário como texto oral organizado, dotado de coerência interna e planejamento discursivo.

Excerto 11: extraído dp segundo encontro com Glauce – Apêndice G

Pesquisador-formador: Você percebeu que na segunda ficou muito claro que teve uma **introdução, um desenvolvimento e uma conclusão**? Percebe? Logo quando a menina começa a apresentar nos slides, ela já mostra ao público do que é que eles vão tratar, como é que eles vão abordar a tecnologia e ela mostra. Primeiro ela fala sobre isso... E ao longo da apresentação a gente percebeu que a tecnologia foi tratada, por exemplo, nos seus primórdios, eles procuraram mostrar tipo uma **evolução**, não foi? Nos dias atuais...

Glauce: Isso também estava presente na fala da participante que encerrou. Ela fez essa **reflexão**, ela trouxe o início da tecnologia, como a tecnologia era vista antigamente e como ela é aplicada hoje e como possivelmente ela será aplicada no futuro. Então ela encerrou também fazendo essa reflexão.

Pesquisador-formador: Ela fez uma **síntese e uma reflexão**. Isso foi a conclusão da equipe, não é isso? Então ela ficou bem clara, não foi? Tipo uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. E na conclusão ela fez justamente o que os teóricos, os estudiosos apontam como uma boa conclusão de seminário. Ela fez uma **síntese**, ela retomou o que foi abordado e fez a conclusão. Coisa que parece faltou na primeira, né?

Glauce: Sim, sim.

O trecho em análise insere-se igualmente no 2º encontro formativo com a professora Glauce, no momento em que pesquisador-formador e docente retomam a observação das duas apresentações de seminário exibidas em vídeo. À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, essa interação configura uma situação de produção formativa, na qual o pesquisador-formador conduz a análise das produções apresentadas e a professora participante mobiliza sua experiência docente para interpretar as performances observadas. Nesse contexto, ambos ocupam papéis sociais complementares: o pesquisador-formador atua como mediador do processo reflexivo, enquanto a professora assume a posição de interlocutora que analisa e interpreta as práticas discursivas dos estudantes.

Diferentemente do bloco anterior, em que a ênfase recaiu sobre as limitações de uma concepção mais tradicional do gênero, a conversa passa a focalizar, aqui, os aspectos positivos da segunda apresentação, especialmente no que diz respeito à organização global da exposição. No plano da ação de linguagem, o pesquisador-formador orienta a observação da professora para elementos estruturais do gênero, chamando atenção para a presença explícita de uma estrutura composta por introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como para a progressão temática adotada pela equipe de estudantes.

Ao concordar e complementar essa leitura, Glauce reconhece a importância da síntese e da retomada dos pontos centrais na conclusão, aproximando sua avaliação de critérios mais sistematizados e didatizáveis do gênero seminário. Esse movimento evidencia um avanço na forma como a professora interpreta as produções dos estudantes, pois sua análise passa a considerar elementos composicionais e discursivos que organizam o texto oral.

Esse movimento de explicitação é particularmente relevante porque, como indicam diversos estudos do estado da arte, a estrutura composicional do seminário raramente é objeto de ensino explícito nas práticas escolares. Pesquisas como as de Siqueira (2021), Sá (2018), Mattos (2019) e Quirino (2022) apontam que, mesmo quando os professores reconhecem intuitivamente a importância da introdução e da conclusão, esses elementos tendem a ser tratados de forma implícita, sem que os alunos compreendam suas funções comunicativas e discursivas no interior do gênero.

Nesse bloco, as falas do pesquisador-formador e de Glauce revelam um momento formativo central: o reconhecimento, por parte da professora, de que o seminário escolar é um gênero dotado de estrutura composicional própria, passível de ser ensinada e avaliada. A observação de que o segundo grupo apresentou “introdução, desenvolvimento e conclusão” evidencia a compreensão de que o gênero não se resume à exposição oral de conteúdos, mas constitui uma organização discursiva que orienta o dizer e o escutar.

No plano enunciativo, observa-se que Glauce mobiliza marcas linguísticas que indicam uma responsabilização enunciativa alinhada à interpretação proposta pelo pesquisador-formador. Ao afirmar que a estudante “trouxe o início da tecnologia” e que “encerrou fazendo essa reflexão”, a professora constrói uma avaliação que reconhece a coerência e a progressão temática da apresentação, sinalizando um deslocamento em relação a análises mais intuitivas do gênero.

A mediação do pesquisador-formador assume, nesse contexto, uma função didático-formativa evidente. Ao destacar a progressão temática e a estrutura tripartite da apresentação — introdução, desenvolvimento e conclusão — ele contribui para explicitar regularidades discursivas e composicionais que orientam o funcionamento do gênero. Esse processo está diretamente relacionado ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, especialmente as capacidades discursivas e linguístico-discursivas (Schneuwly; Dolz, 2011; Bueno; Zani, 2019; Araújo; Siqueira, 2024; Bueno; Bragiatto; Oliveira, 2024).

A fala de Glauce — “Ela trouxe o início da tecnologia, como a tecnologia era vista antigamente e como ela é aplicada hoje e como possivelmente ela será aplicada no futuro” — traduz a percepção da progressão temática (Brasil, 2018, p. 73) e da organização cronológica e argumentativa típica de exposições orais bem estruturadas. Esse reconhecimento sinaliza um avanço teórico-metodológico: a professora passa a identificar na performance dos alunos indícios de planejamento discursivo, compreendendo a apresentação como um texto oral coeso e coerente, e não apenas como uma sequência de falas isoladas.

Sob a ótica do ISD (Bronckart, 2008), esse trecho demonstra a passagem de uma análise intuitiva para uma análise mais sistematizada da prática pedagógica. O

diálogo permite que Glauce situe as produções dos estudantes dentro de um modelo de gênero, compreendendo a estrutura composicional como instrumento de orientação do agir comunicativo.

No plano bakhtiniano (Bakhtin, 2003 [1979]; Volóchinov, 2017 [1929]), a presença de uma conclusão com “síntese e uma reflexão” evidencia uma organização discursiva orientada para o interlocutor. Ao retomar os pontos centrais e sintetizar a exposição, o sujeito da enunciação demonstra considerar o público e o propósito comunicativo da apresentação, reforçando o caráter dialógico da produção oral.

Do ponto de vista pedagógico, o trecho reforça a importância de planejar o trabalho com o gênero seminário em etapas, conforme o modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e posteriormente adaptado por Swiderski e Costa-Hübes (2009). A identificação dos elementos composicionais — introdução, desenvolvimento e conclusão — permite ao professor organizar atividades de análise e reformulação das apresentações, favorecendo o desenvolvimento progressivo das capacidades discursivas e linguístico-discursivas dos estudantes.

Em síntese, este bloco consolida um deslocamento significativo na compreensão do gênero seminário: de uma atividade avaliada de forma intuitiva para uma prática discursiva analisada a partir de critérios explícitos e ensináveis. Ao reconhecer a importância da estrutura composicional e da progressão temática, Glauce passa a compreender o planejamento como elemento central do ensino da oralidade. Esse avanço reforça a pertinência da sequência didática como instrumento de sistematização do gênero e cria as condições para avançarmos às análises seguintes, nas quais se examinam os desdobramentos dessa compreensão na organização dos módulos e nas escolhas didáticas construídas colaborativamente ao longo da pesquisa.

5.2.5 Síntese analítica do Eixo II

As análises desenvolvidas nesse eixo evidenciam o processo pelo qual o gênero seminário passa a ser progressivamente reconhecido como objeto de ensino

no interior da interação formativa estabelecida entre pesquisador-formador e professoras participantes. Ao longo dos encontros, observa-se um movimento de deslocamento da compreensão do seminário como atividade recorrente da cultura escolar para uma abordagem mais sistematizada, que considera suas dimensões composicionais, discursivas e interacionais.

Do ponto de vista do Interacionismo Sociodiscursivo, os excertos analisados podem ser compreendidos como ações de linguagem produzidas em uma situação de produção formativa na qual pesquisador-formador e professora participante constroem, de forma colaborativa, interpretações sobre o funcionamento do gênero e sobre as possibilidades de sua didatização. Nesse contexto, os papéis sociais assumidos pelos interlocutores — pesquisador-formador e docente da educação básica — organizam um espaço de diálogo em que saberes teóricos e saberes da experiência se entrelaçam na construção de encaminhamentos pedagógicos.

Inicialmente, as falas das professoras revelam uma familiaridade com o uso do seminário como estratégia pedagógica, frequentemente associada à pesquisa e à apresentação de conteúdos pelos estudantes. No entanto, as análises mostram que esse uso recorrente do gênero não implica, necessariamente, sua compreensão como objeto de ensino explicitamente organizado. Tal constatação confirma diagnósticos presentes no estado da arte, segundo os quais o seminário aparece frequentemente nas práticas escolares como atividade avaliativa ou expositiva, sem que suas características discursivas e composicionais sejam sistematicamente exploradas.

À medida que os encontros formativos avançam, a mediação do pesquisador-formador contribui para explicitar elementos estruturais do gênero, como a organização das etapas da apresentação, a progressão temática e a construção da conclusão. Esse movimento torna visíveis aspectos que muitas vezes permanecem implícitos nas práticas docentes, permitindo que o seminário seja compreendido como texto oral organizado, dotado de coerência interna e de regularidades discursivas próprias.

Sob a perspectiva do ISD, tal processo pode ser interpretado como um movimento de explicitação e reorganização dos instrumentos que orientam o agir

docente. Ao analisar as apresentações e discutir suas características, pesquisador-formador e professora participante constroem conjuntamente critérios de observação e avaliação do gênero, favorecendo o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas na produção oral, especialmente as capacidades discursivas e linguístico-discursivas.

Além disso, a análise evidencia que a didatização do seminário envolve não apenas a compreensão de sua estrutura composicional, mas também a construção de instrumentos pedagógicos que permitam aos estudantes refletir sobre suas próprias produções. A proposta de análise das apresentações iniciais e a elaboração de critérios coletivos de avaliação ilustram esse movimento, ao transformar produções previamente realizadas em objeto de reflexão e aprendizagem.

Assim, o eixo demonstra que a didatização do gênero seminário não ocorre de forma imediata, mas se constrói progressivamente no interior da interação formativa, à medida que os interlocutores passam a identificar, nomear e sistematizar os elementos que organizam o funcionamento do gênero. Esse processo evidencia o papel central da mediação formativa na construção de práticas pedagógicas mais conscientes e alinhadas às perspectivas contemporâneas do ensino da oralidade.

Nesse sentido, as análises indicam que o seminário, quando tratado como objeto de ensino e não apenas como tarefa escolar, pode constituir-se como espaço privilegiado para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Ao favorecer o planejamento da fala, a organização discursiva das apresentações e a interação com o público, o trabalho sistematizado com esse gênero contribui para ampliar as possibilidades de participação dos alunos em práticas sociais de linguagem mais complexas.

5.3 Eixo Analítico III – Mediação formativa e transformação do agir docente

Nesta subseção, analisamos o papel da pesquisa-ação e da mediação do pesquisador-formador no processo de construção da SD e nos deslocamentos conceituais observados ao longo dos encontros formativos. O foco recai sobre como a atuação mediadora, situada e colaborativa, contribuiu para transformar saberes

intuitivos em práticas planejadas, bem como para criar espaços de reflexão que favoreceram a ressignificação da oralidade como objeto de ensino legítimo no currículo.

5.3.1 Organização dos módulos formativos

Nesta subseção, analisamos o momento em que o pesquisador-formador apresenta e organiza a estrutura dos módulos da sequência didática, explicitando sua intencionalidade pedagógica à luz das condições reais de implementação em sala de aula. O trecho selecionado corresponde ao quinto encontro formativo com a professora Joelma e evidencia a transição de uma fase predominantemente reflexiva para a sistematização de um planejamento didático orientado, situado e progressivo.

Excerto 12: extraído do quinto encontro com Joelma – Apêndice L

Pesquisador-formador: Pois bem. Então, Joelma, vamos agora para a etapa dos… dos módulos, né? Dos **módulos** e a última etapa que é a produção final. Então, levando em consideração tudo aquilo que a gente já pensou, o **nível da turma de vocês, o tempo pra aplicação**, a questão das atividades, conseguir organizar todas as nossas ideias aqui, pensando na execução lá no momento de sala de aula, tá?

Pesquisador-formador: Esses três módulos, os três módulos, eles… veja… a produção inicial… vamos partir do pressuposto de que a **produção inicial já foi feita**, né? A gente discutiu sobre ela no encontro anterior. Foi feita a produção inicial. Aí nós temos **três módulos,** tá?

Pesquisador-formador: Procurei, levando em consideração tudo o que a gente já discutiu, já refletiu, organizar esses três módulos no sentido de… já que vocês conhecem a turma de vocês, já que não é a primeira vez que eles estão apresentando o seminário… Vocês já fazem coisas que são pertinentes ao seminário, mas **de forma intuitiva**. Vocês não tinham tido a oportunidade de parar para refletir sobre a terminologia… como é que os autores, como é que os estudos tratam determinados **aspectos ensináveis do gênero do seminário**.

Joelma: Sim, sim, sete grupos.

Pesquisador-formador: A princípio eu havia pensado que cada módulo daria para ser trabalhado em uma aula, mas eu estou achando que esse terceiro módulo talvez precise de mais tempo.

Joelma: Aqui nunca dá certo uma aula, não. Uma aula não dá pra nada, não.

Pesquisador-formador: Então, isso é importante, porque aí a gente já pensa em **adaptar**, né? Ver o que é possível dentro da **realidade da escola**.

Joelma: Entendi. Temos a **sequência didática**, temos o **passo a passo**. Agora, vamos colocar isso em prática.

O trecho em análise situa-se no quinto encontro formativo com a professora Joelma e marca um momento decisivo no desenvolvimento da pesquisa-ação: a passagem da fase de análise das práticas e das produções iniciais para a sistematização do planejamento didático da sequência. Nesse momento, o pesquisador-formador assume explicitamente o papel de orientar a mediação entre planejamento pedagógico, organização dos módulos e produção final, a partir das reflexões acumuladas ao longo dos encontros anteriores.

Ao explicitar que a organização dos módulos considera “o nível da turma”, “o tempo” e as condições reais de execução em sala de aula, o pesquisador-formador evidencia uma concepção de ensino situada, sensível às restrições e possibilidades do contexto escolar. Essa postura se alinha aos princípios da pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Tripp, 2005), segundo os quais o planejamento emerge da prática e retorna a ela de forma transformadora.

As intervenções de Joelma, embora pontuais, cumprem funções analíticas relevantes. Quando ratifica a organização dos grupos (“*Sim, sim, sete grupos*”), a professora valida o encaminhamento proposto, sinalizando adesão ao planejamento em construção. Em seguida, ao afirmar que “*aqui nunca dá certo uma aula*”, Joelma introduz um elemento central da realidade escolar: a limitação do tempo didático. Essa fala não apenas problematiza a viabilidade do planejamento, como também contribui para ajustá-lo às condições concretas de implementação, reforçando o caráter situado e negociado da proposta.

Nesse sentido, a interação não se configura como debate teórico, mas como processo de negociação pedagógica, em que o planejamento vai sendo ajustado a partir do diálogo entre proposição e experiência. O reconhecimento, por parte do pesquisador-formador, da necessidade de adaptação (“*a gente já pensa em adaptar*”) explicita esse movimento de escuta e readequação.

Outro aspecto central do excerto é o reconhecimento de que professora e alunos já mobilizam práticas pertinentes ao gênero seminário, ainda que de forma intuitiva. Ao nomear essa intuição como ponto de partida, o pesquisador-formador realiza um gesto formativo fundamental: transforma saberes da experiência em objeto de reflexão teórico-didática, deslocando o fazer docente do improviso para a intencionalidade pedagógica. Esse movimento dialoga com a perspectiva freiriana de reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996).

A fala final de Joelma — "*Temos a sequência didática, temos o passo a passo. Agora, vamos colocar isso em prática.*" — sinaliza um deslocamento importante: a apropriação do planejamento como instrumento de ação docente. Trata-se de um enunciado que projeta o trabalho para o espaço da sala de aula e evidencia que a sequência não é percebida apenas como produto da pesquisa, mas como recurso efetivamente mobilizável na prática pedagógica.

Assim, este bloco evidencia que a organização dos módulos não se configura como mera divisão de conteúdos, mas como gesto formativo que transforma práticas intuitivas em ações didáticas intencionais e progressivas. A mediação do pesquisador-formador, aliada às intervenções de Joelma, consolida o planejamento como eixo estruturante do trabalho com a oralidade, abrindo caminho para a discussão das condições materiais e institucionais de sua implementação, tema da subseção seguinte.

5.3.2 Condições materiais e institucionais da ação didática

Antes de discutirmos os recursos mobilizados e as adaptações realizadas ao longo do processo formativo, faz-se necessário registrar uma condição institucional que impactou parcialmente o desdobramento da proposta didática construída. Embora a sequência didática tenha sido elaborada colaborativamente com as duas professoras participantes, sua aplicação em sala de aula não pôde ser realizada pela professora Glauce, em razão de seu pedido de exoneração da Rede Municipal de Ensino de Olinda, ocorrido no período previsto para a implementação da proposta.

Desde o início da pesquisa, a professora havia se comprometido a participar integralmente do processo formativo e da construção da SD, o que foi efetivamente cumprido; contudo, no período previsto para a implementação da proposta — entre os meses de novembro e dezembro —, ela já não integraria mais o quadro da rede municipal, inviabilizando a implementação didática. Tal situação não compromete os objetivos da pesquisa, mas evidencia as condições institucionais concretas que atravessam o cotidiano da escola pública, reforçando a compreensão da pesquisa-ação como um processo situado, atravessado por contingências administrativas e profissionais que extrapolam o controle dos sujeitos envolvidos.

Nesta subseção, analisamos as discussões em torno dos recursos materiais e das adaptações necessárias às condições da escola pública, tomando como ponto de partida o diálogo entre pesquisador-formador e Joelma sobre a viabilidade da implementação da SD. O trecho permite compreender como a negociação de recursos se insere no próprio processo formativo, revelando uma concepção de ensino situada, flexível e comprometida com a inclusão e a efetividade da aprendizagem.

Excerto 13: extraído do quinto encontro com Joelma – Apêndice L

Joelma: Esses recursos, não sei se a escola vai disponibilizar, se a escola tem condições.

Pesquisador-formador: *Data show*, notebook, cópias, não tem *data show*, não?

Joelma: O problema é que não tem quem venha dar esse suporte.

Pesquisador-formador: Mas eles podem **substituir com cartazes**. Eu acho mais trabalhoso os cartazes. [...] Se não tiver, Joelma, é porque assim... Eu pensei em colocar em cada um, se disponível, ou então substituir, caso não tenha, **substituir por cartazes ou outros materiais**.

Joelma: Sim.

Pesquisador-formador: Eles vão fazer de acordo com as possibilidades deles, tá certo? [...] Se você falar não vai rolar o *data show* não, eu vou precisar de cartolina, aí você já me diz quantas cartolinas você vai precisar. **Eu consigo uma quantidade de cartolina para você trabalhar a sequência toda**, viu?

Joelma: Certo.

A discussão seguinte busca poio também no *feedback* após implementação da SD realizada pela professora Joelma.

O trecho analisado, embora aparentemente centrado em questões operacionais, revela-se decisivo para compreender o caráter formativo e situado da pesquisa-ação desenvolvida. A discussão sobre a disponibilidade — ou não — de recursos tecnológicos, como *data show* e *notebook*, não se limita a um problema logístico, mas evidencia o modo como a SD foi pensada, negociada e efetivamente apropriada pela professora no contexto real da escola pública.

Essa dimensão torna-se ainda mais significativa quando articulada ao *feedback* posterior de Joelma, coletado após a implementação da SD. Ao afirmar que o trabalho foi “extremamente desafiador” justamente por envolver “tempo”, “cronograma”, “outras demandas da escola” e a necessidade de “não deixar ninguém de fora”, a professora confirma que a discussão antecipada sobre recursos e adaptações não foi periférica, mas constitutiva do sucesso da intervenção. O diálogo registrado no 5º encontro antecipa, portanto, dificuldades que se materializariam na prática e que foram enfrentadas graças à mediação colaborativa estabelecida com o pesquisador-formador.

No trecho selecionado, a preocupação inicial de Joelma — “*Esses recursos, não sei se a escola vai disponibilizar*” — expressa uma preocupação acerca das limitações estruturais da instituição. Longe de representar resistência à proposta, essa fala sinaliza uma postura profissional responsável, que reconhece a distância entre o planejamento ideal e as condições concretas de trabalho. A resposta do pesquisador-formador não se dá no sentido de impor um modelo, mas de negociar possibilidades: ao propor a substituição do *data show* por cartazes e ao se comprometer a viabilizar materiais, ele atua como mediador formativo que reinscreve a proposta no real, sem esvaziá-la de sentido pedagógico.

Esse movimento ganha densidade analítica quando confrontado com o relato posterior de Joelma, segundo o qual a SD “*facilitou, inclusive, o trabalho*” e permitiu que, mesmo diante das limitações, “*eles fizeram, eles apresentaram, eles deram conta*”. O que se observa, assim, é que a flexibilidade discutida no 5º encontro não resultou em empobrecimento didático, mas em viabilização concreta da

aprendizagem. A adaptação dos recursos não comprometeu os objetivos formativos do trabalho com o gênero seminário; ao contrário, garantiu sua execução e favoreceu a participação de todos os alunos.

Do ponto de vista da pesquisa-ação, esse bloco ilustra de modo exemplar o princípio da adaptação situada (Thiollent, 1986; Tripp, 2005). A SD não é apresentada como um modelo fechado, dependente de condições ideais, mas como um dispositivo formativo capaz de se reconfigurar a partir do contexto. Essa postura é reiterada no *feedback* de Joelma quando ela afirma que, "dentro do contexto, dentro das limitações", considera a atividade exitosa. Tal afirmação confirma que a mediação do pesquisador-formador contribuiu para transformar limitações materiais em desafios pedagógicos enfrentáveis.

Além disso, a fala do pesquisador-formador – "*Eles vão fazer de acordo com as possibilidades deles*" – assume um valor ético e inclusivo que se projeta diretamente na prática docente relatada posteriormente. No *feedback*, Joelma enfatiza sua maior preocupação: "*como incluir os alunos não letrados*" e "*como contemplar todo esse público e não deixar ninguém de fora*". Observa-se, assim, uma coerência entre o discurso mediador do pesquisador-formador e a postura pedagógica adotada pela professora durante a implementação da sequência. A adaptação de recursos materiais dialoga, portanto, com a adaptação didática voltada à diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, o bloco evidencia que a mediação do pesquisador-formador não se restringe ao plano técnico, mas incide sobre a construção de uma ética do trabalho pedagógico com a oralidade. Ao assumir corresponsabilidade pela viabilização dos materiais e ao legitimar alternativas não tecnológicas, o pesquisador-formador reforça a compreensão de que o ensino da oralidade é possível — e necessário — mesmo em contextos de escassez, desde que haja planejamento, intencionalidade e mediação reflexiva.

O *feedback* de Joelma, ao reconhecer o trabalho como "*desafiador, mas enriquecedor*" e como uma verdadeira "*formação continuada*", funciona, assim, como evidência empírica de que essa negociação inicial sobre recursos não foi um detalhe, mas um componente estruturante da pesquisa-ação. O bloco demonstra

que a SD se consolidou como prática formativa justamente porque foi construída no diálogo com o real, e não apesar dele.

A adaptação de recursos não representa fragilidade do planejamento, mas condição para sua realização concreta e significativa. A mediação do pesquisador-formador, ao negociar possibilidades e assumir corresponsabilidade pela viabilização da proposta, reforça a lógica da pesquisa-ação como prática construída no diálogo com o real. Essa constatação conduz a uma reflexão mais ampla sobre as condições institucionais de formação docente e sobre a existência — ou não — de espaços coletivos de reflexão, tema da subseção seguinte.

5.3.3 O planejamento como instrumento de regulação do agir docente

Aqui, analisamos um momento de síntese reflexiva em que Glauce e o pesquisador-formador explicitam a centralidade do planejamento no ensino da oralidade. O trecho evidencia um deslocamento conceitual importante: a oralidade passa a ser compreendida como objeto de ensino planejável, analisável e avaliável, afastando-se de práticas improvisadas e aproximando-se de uma abordagem intencional, fundamentada teoricamente e alinhada às prescrições curriculares.

> **Excerto 14:** extraído do quinto encontro com Glauce – Apêndice M
>
> **Glauce:** É interessante essa forma de trabalhar a oralidade de forma **mais esquematizada**, abordando os aspectos teóricos sobre o gênero e trazendo uma aprendizagem mais significativa e **consciente da oralidade**, né? […] E a promoção dessa proposta […] traz uma reflexão, tanto para alunos como para professores, de que a oralidade realmente **pode ser trabalhada e pode ser analisada os aspectos linguísticos da fala**.
>
> **Pesquisador-formador:** Essa sua fala é muito importante porque é justamente isso. […] Infelizmente, a grande maioria dos professores não entende assim. Trabalha a oralidade assim... **de forma intuitiva, de forma no improviso**. […] Realmente o ensino da oralidade **tem que ser planejado**. É assim que, de certa forma, **exige a BNCC** e que orientam os pesquisadores sobre a oralidade.

O trecho em análise situa-se no 5º encontro formativo com a professora Glauce e marca um momento de síntese reflexiva do percurso desenvolvido até

então. Após a discussão dos módulos da SD e das estratégias de intervenção previstas, a conversa desloca-se para uma reflexão mais ampla sobre o lugar do planejamento no ensino da oralidade e sobre os impactos dessa mudança de perspectiva tanto para os professores quanto para os alunos.

A fala de Glauce evidencia um deslocamento conceitual significativo ao reconhecer que trabalhar a oralidade "*de forma mais esquematizada*", com base em fundamentos teóricos do gênero, possibilita uma aprendizagem "*mais significativa e consciente*". Essa afirmação revela que a professora passa a compreender a oralidade como objeto de ensino planejável, analisável e avaliável, rompendo com a visão naturalizada de que falar em sala de aula se reduz a práticas espontâneas ou improvisadas.

Esse movimento dialoga diretamente com as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que defendem que o ensino dos gêneros orais exige estratégias didáticas específicas, capazes de transformar práticas discursivas sociais em objetos ensináveis. Ao reconhecer que a proposta "*traz uma reflexão, tanto para alunos como para professores*", Glauce aponta para um dos efeitos centrais da SD: o desenvolvimento de uma compreensão mais consciente e sistemática sobre a oralidade e sobre as formas de ensiná-la, isto é, um deslocamento do uso intuitivo da fala para uma reflexão organizada sobre seus funcionamentos e sobre o trabalho pedagógico com os gêneros orais.

A intervenção do pesquisador-formador, ao afirmar que "*infelizmente, a grande maioria dos professores não entende assim*" e que o ensino da oralidade costuma ocorrer "*de forma intuitiva, de forma no improviso*", cumpre uma função estratégica no processo formativo. Não se trata apenas de validar a fala da professora, mas de posicioná-la em um debate mais amplo, sustentado tanto pelas orientações da BNCC quanto pelos estudos da área. Nesse gesto, o pesquisador-formador explicita o caráter normativo e político do planejamento, ao afirmar que "*é assim que, de certa forma, exige a BNCC e que orientam os pesquisadores sobre a oralidade*".

À luz do ISD, esse momento evidencia a transformação da oralidade em objeto epilinguístico (Bronckart, 2008), isto é, um objeto sobre o qual se fala, se

reflete e se constrói conhecimento. A oralidade deixa de ser apenas uma prática vivenciada e passa a ser analisada em seus aspectos linguísticos, discursivos, paralinguísticos e cinésicos, conforme também reconhece Glauce ao afirmar que a proposta permite "*analisar os aspectos linguísticos da fala*".

Esse fechamento ganha ainda mais força quando articulado ao *feedback* final de Joelma, apresentado após a implementação da SD em sala de aula. Ao afirmar que, após essa experiência, "*todas as vezes que eu for trabalhar a oralidade […] eu vou seguir uma SD como essa*", Joelma oferece uma evidência empírica clara de que o planejamento sistematizado não apenas reorganizou sua prática, mas produziu marcas formativas duradouras. O reconhecimento da sequência como uma espécie de formação continuada em serviço — "*pra mim foi uma formação continuada, sério!*" — valida, na prática, o princípio defendido teoricamente neste bloco: a centralidade do planejamento como condição para a legitimação da oralidade como conteúdo escolar.

A leitura do *feedback* de Joelma funciona como confirmação concreta de que a mediação do pesquisador-formador e a organização da SD produziram deslocamentos reais no agir docente. A convergência entre as falas das duas professoras ao longo dos encontros, evidencia que o ensino da oralidade, quando planejado, deixa de ser percebido como "não-aula" e passa a ocupar um lugar legítimo no fazer pedagógico, contribuindo, assim, para o ensino e a aprendizagem.

Assim, este bloco encerra o eixo analítico reafirmando que a pesquisa-ação colaborativa, ao articular teoria, planejamento e intervenção situada, possibilitou não apenas a construção de uma SD, mas a reconfiguração das concepções docentes sobre a oralidade. A atuação do pesquisador-formador mostrou-se central nesse processo, ao criar espaços de reflexão, sistematizar saberes intuitivos e promover uma formação que se ancora tanto nas orientações curriculares quanto nas necessidades concretas da escola pública.

Assim, este bloco encerra o eixo analítico ao evidenciar que o planejamento constitui condição essencial para que a oralidade seja reconhecida como conteúdo legítimo no currículo e na prática docente. A convergência entre as falas de Glauce e Joelma, especialmente no *feedback* final, confirma que a SD e a mediação do

pesquisador-formador produziram deslocamentos formativos duradouros, reconfigurando o agir pedagógico em direção à intencionalidade e à sistematização. Esses resultados permitem avançar para as Considerações Finais, nas quais retomamos os objetivos da pesquisa, sintetizamos os principais achados e refletimos sobre as contribuições e os limites do percurso investigativo desenvolvido.

5.3.4 Síntese analítica do Eixo III

O terceiro eixo analítico concentra-se na compreensão dos efeitos da mediação formativa sobre o processo de reflexão das professoras participantes e sobre possíveis deslocamentos em seu modo de significar o ensino da oralidade. As análises realizadas evidenciam que os encontros formativos não se limitaram à discussão de conceitos ou de procedimentos didáticos, mas constituíram um espaço de construção coletiva de sentidos acerca das práticas pedagógicas relacionadas à oralidade.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, os encontros analisados podem ser compreendidos como situações de produção em que diferentes ações de linguagem se articulam na construção de um processo formativo colaborativo. Nesse contexto, o pesquisador-formador assume o papel de mediador da reflexão pedagógica, enquanto as professoras mobilizam sua experiência profissional para interpretar, problematizar e reorganizar suas práticas de ensino.

As interações analisadas revelam que a mediação do pesquisador-formador atua principalmente por meio de perguntas, retomadas e reformulações que incentivam a explicitação das concepções docentes e a problematização de práticas naturalizadas no cotidiano escolar. Esse movimento transforma experiências previamente vividas pelas professoras em objetos de reflexão pedagógica, favorecendo a construção de interpretações mais sistematizadas sobre o ensino da oralidade e sobre o funcionamento dos gêneros orais.

Sob a perspectiva do ISD, esse processo pode ser interpretado como um movimento de reorganização dos instrumentos que orientam o agir docente. Ao explicitar saberes anteriormente implícitos e ao discutir possibilidades de didatização

dos gêneros orais, as interações formativas contribuem para que as professoras passem a interpretar suas práticas à luz de referenciais teóricos mais amplos.

Esse movimento não ocorre de forma linear ou homogênea, mas se constrói gradualmente no interior do diálogo estabelecido nos encontros. As análises indicam que as professoras passam a reconhecer, progressivamente, a necessidade de tratar a oralidade como objeto de ensino, bem como de planejar atividades que considerem as condições de produção dos gêneros orais e as capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes.

Ao mesmo tempo, as interações analisadas evidenciam que o processo formativo também é atravessado por condições institucionais e contextuais que influenciam o modo como o diálogo se desenvolve. A posição ocupada pelo pesquisador-formador — simultaneamente pesquisador e profissional vinculado à Secretaria Municipal de Educação — introduz elementos de assimetria que precisam ser constantemente negociados para preservar o caráter colaborativo da pesquisa.

Apesar dessas tensões, os encontros analisados revelam a potência da formação colaborativa como espaço de construção compartilhada de saberes pedagógicos. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, a mediação formativa possibilita que as professoras revisitem suas experiências, reconheçam limites e potencialidades de suas práticas e ampliem suas compreensões sobre o ensino da oralidade.

Assim, o eixo evidencia que a transformação do agir docente não se produz por meio da simples transmissão de conteúdos teóricos, mas emerge do processo de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Ao transformar experiências cotidianas em objeto de análise e discussão, os encontros formativos criam condições para que novas formas de compreender e ensinar a oralidade sejam progressivamente construídas no interior da interação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar a produção e a discussão colaborativa de uma sequência didática para o ensino da oralidade, desenvolvida no contexto de uma pesquisa-ação com duas professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, para compreender possíveis ressignificações das práticas docentes.

Para alcançar esse propósito, adotamos uma abordagem qualitativa, de natureza colaborativa e interventiva, ancorada na pesquisa-ação, o que possibilitou articular investigação, formação docente e elaboração conjunta de uma sequência didática (SD) voltada ao ensino do gênero oral seminário. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender como as concepções docentes sobre oralidade se manifestam nas práticas pedagógicas e de que modo podem ser problematizadas e ressignificadas por meio de processos formativos situados.

No que se refere ao primeiro objetivo específico — identificar as concepções de ensino da oralidade manifestadas pelas professoras participantes da pesquisa, a partir da análise das respostas obtidas em questionário disponibilizado via Formulário *Google* —, os resultados evidenciaram compreensões inicialmente marcadas pela ausência de distinção conceitual entre oralidade e oralização, pela forte centralidade da escrita e da correção linguística, bem como pela recorrência do uso de gêneros orais — especialmente o seminário — sem que estes fossem assumidos explicitamente como objetos de ensino. Tais resultados dialogam com o estado da arte apresentado na introdução desta dissertação, que aponta para a presença recorrente dessas características nas práticas escolares de ensino da oralidade.

O segundo objetivo específico — analisar as concepções de oralidade manifestadas pelas professoras participantes, em diálogo com as orientações presentes nos documentos oficiais (BNCC e Organizador Curricular Municipal), a partir das respostas às questões propostas no questionário e das transcrições dos encontros formativos — também foi contemplado. As análises evidenciaram tensões entre as orientações presentes nos documentos curriculares, que reconhecem a oralidade como prática social e objeto de ensino, e as formas como esse eixo se

materializa nas práticas docentes. Ao longo dos encontros formativos, contudo, observou-se um movimento progressivo de aproximação entre o prescrito e o praticado, à medida que as professoras passaram a reconhecer a necessidade de planejar, sistematizar e avaliar práticas relacionadas ao ensino da oralidade.

O terceiro objetivo específico — analisar o processo de elaboração colaborativa de uma sequência didática voltada ao ensino de um gênero oral, a partir das interações estabelecidas entre pesquisador-formador e professoras participantes, focalizando o papel da mediação formativa nesse processo — constituiu o eixo central da investigação. A construção conjunta da sequência didática do gênero seminário permitiu transformar práticas anteriormente desenvolvidas de forma intuitiva em ações didáticas planejadas, organizadas em módulos e orientadas por critérios explícitos de análise e avaliação. Mais do que o produto final — a própria sequência didática —, revelou-se formativo o processo de discussão coletiva que possibilitou às professoras problematizar suas práticas, explicitar concepções e atribuir novos sentidos ao ensino da oralidade.

Dessa forma, a pergunta de pesquisa — Como a produção e a discussão de uma sequência didática, elaborada em parceria entre pesquisador-formador e professoras, podem favorecer o ensino da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental, contribuindo para a ressignificação das práticas docentes? — foi respondida ao evidenciar que a elaboração colaborativa da sequência didática, aliada à mediação formativa desenvolvida nos encontros, favoreceu a problematização das concepções docentes sobre oralidade e possibilitou a construção de práticas pedagógicas mais sistematizadas para o ensino de gêneros orais.

A pesquisa-ação mostrou-se, nesse sentido, um caminho metodológico fecundo, pois permitiu que a investigação se desenvolvesse em estreita articulação com o contexto escolar e com os saberes da experiência docente. A atuação do pesquisador-formador configurou-se como mediação dialógica, sustentada pela escuta, pela problematização e pela sistematização teórica dos saberes emergentes no processo formativo.

Cabe destacar que a pesquisa foi desenvolvida com duas professoras participantes, número que se mostrou adequado à natureza colaborativa e interventiva do estudo, permitindo acompanhar de forma aprofundada as interações, as reflexões docentes e os processos de construção conjunta da sequência didática. Um aspecto que se configura como limitação desta pesquisa, no entanto, diz respeito ao fato de os encontros formativos não terem sido realizados com as duas professoras participantes de forma conjunta. Embora a proposta inicial previsse a realização de momentos coletivos que potencializassem a interação entre as docentes, tal organização não se concretizou em razão de dificuldades de ordem pessoal e de compatibilidade de horários enfrentadas pelas participantes nas escolas em que trabalhavam, o que inviabilizou a realização de encontros simultâneos.

Desse modo, os encontros foram conduzidos individualmente, em dias e horários distintos. Considerando a natureza interacionista que fundamenta esta investigação, reconhecemos que a realização de encontros conjuntos poderia ter ampliado as possibilidades de interlocução e de circulação de diferentes pontos de vista entre as participantes. Ainda assim, os encontros realizados mantiveram seu caráter dialógico e formativo, possibilitando a problematização das práticas docentes e a elaboração colaborativa da sequência didática, ainda que em uma dinâmica distinta da inicialmente prevista.

É importante registrar que, embora a SD tenha sido construída colaborativamente com as duas docentes, sua implementação em sala de aula não pôde ser realizada por uma delas, em razão de seu pedido de exoneração da Rede Municipal de Ensino de Olinda no período previsto para que a proposta fosse colacada em prática. Tal situação evidencia condições institucionais que atravessam o cotidiano da escola pública e que podem incidir sobre o desenvolvimento de pesquisas de natureza interventiva.

Ainda nesse percurso, o *feedback* apresentado por Joelma, no sexto e último encontro (Apêndice N) constitui um indício expressivo dos efeitos formativos produzidos pela pesquisa. Ao avaliar a experiência vivida, a professora afirma: “Pra mim foi uma formação continuada, sério!”, reconhecendo que o trabalho colaborativo não apenas contribuiu para a realização da sequência didática do gênero seminário,

mas também repercutiu em seu próprio desenvolvimento profissional. Em outro momento, Joelma explicita um deslocamento importante em relação ao ensino da oralidade ao declarar: “Todas as vezes que eu for trabalhar a oralidade, independente do gênero textual, eu vou seguir uma sequência didática como essa” e, mais adiante, reforça: “A partir de agora, com relação ao eixo oralidade, eu vou me debruçar mais”. Tais enunciados evidenciam que a mediação formativa desenvolvida ao longo da pesquisa favoreceu não apenas a construção de um produto didático, mas também a ressignificação do agir docente, na medida em que a professora passa a reconhecer a oralidade como eixo que demanda maior sistematização, planejamento e intencionalidade pedagógica.

No que se refere às contribuições desta pesquisa, destacam-se ainda dois aspectos principais. Em primeiro lugar, o estudo contribui para os debates sobre o ensino da oralidade ao evidenciar a importância de tratar os gêneros orais como objetos de ensino, organizados a partir de sequências didáticas que considerem suas condições de produção, sua estrutura composicional e suas finalidades comunicativas. Em segundo lugar, a pesquisa reafirma a potência de processos formativos colaborativos para a reflexão sobre o agir docente, ao demonstrar que a mediação dialógica entre pesquisador e professores pode favorecer a problematização de práticas naturalizadas no cotidiano escolar.

Essas contribuições dialogam diretamente com as lacunas identificadas no estado da arte apresentado na introdução desta dissertação, que aponta para a necessidade de investigações que articulem pesquisa, formação docente e práticas de ensino da oralidade no contexto da educação básica.

Por fim, reconhecemos que os resultados aqui apresentados estão situados nas condições específicas em que esta pesquisa foi desenvolvida, envolvendo um conjunto particular de participantes, interações formativas e contextos institucionais. Nesse sentido, mais do que oferecer modelos generalizáveis, este estudo busca contribuir para a ampliação das reflexões sobre o ensino da oralidade e sobre os processos de formação docente que podem favorecer práticas pedagógicas mais conscientes, sistemáticas e socialmente significativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raquel Longuinho Lopes de; MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho; ALVES, Marlúcia Maria. Trabalhando a oralidade na sala de aula por meio do gênero seminário. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 43-62, 2018.

ANDRADE, Evaldo Ribeiro de. **O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.

ANDRADE, Evaldo Ribeiro de; MELO, Bárbara Olímpia Ramos. Oralidade e as estratégias de progressão temática: práticas com o gênero seminário em uma turma de 9º ano. **Letras**, Santa Maria, n. especial 1, p. 399-420, 2020.

ARAUJO, Flávia Barbosa de Santana. **A oralidade entre o prescrito e o possível**: a modalidade oral no currículo e na prática de docentes de língua portuguesa do ensino médio da rede estadual de Pernambuco. 2021. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

ARAÚJO, Flávia Santana; SUASSUNA, Lívia. Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. **Letras**, Santa Maria, n. 1. esp., p. 97-110, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.5902/2176148538796. Acesso em: 8 jun. 2024.

ARAÚJO, Nádia Cristina da Silva; SIQUEIRA, Renata Silva. Capacidades de linguagem e gêneros do discurso: um trabalho com o gênero seminário na sala de aula. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 11, n. 6, p. 57–71, 2024.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introd. e trad. de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Org. trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

BARBOSA, Gisele de Oliveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. As Configurações do Gênero Tutorial em Vídeo na Formação de Professores de Língua Portuguesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 26, n. 1, p. 144-160, abr. 2023. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/47242. Acesso em 14 jul. 2024.

BARROS, José Batista de; BOULITREAU, Paula Roberta Paschoal; ROSA, Adriana Letícia Torres da. Aspectos do ensino e aprendizagem da oralidade na escola. **Working Papers em Linguística**, 21(2), p. 69-84, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8420.2020v21n2p69. Acesso em: 08 jul. 2024.

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco nos gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 91-116.

BEZERRA, Tuiza Cristina Avelino. **Gênero seminário**: desafios e possibilidades no ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdo. 2024. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

BILRO, Fabrini Katrine da Silva. **Gêneros orais nos livros didáticos e na prática docente**: investigações sobre as proposições e o ensino no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. 2023. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em : http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Org. e trad. De Anna Rachel Machado *et al*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul (1999). **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed., 2. Reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BUENO, Luzia. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Revista Instrumento**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2009.

BUENO, Luzia; BRAGIATTO, Gabriel Aparecido; OLIVEIRA, Camila Regina. Os gêneros orais na BNCC e sua progressão nos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1–19, 2024. DOI: 10.1590/1678-460X202440468793.

BUENO, Luzia; ZANI, Juliana Bacan. O ensino de um gênero textual oral e a elaboração de uma ferramenta didática. **Entretextos**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 43–63, 2024.

BUCHELT, Sandra Cristina; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. A sequência didática com o gênero multimodal seminário: estratégia pedagógica para o desenvolvimento da oralidade. **Portal de Periódicos da UFPB**, VOL. 25 – ANO 44 – N°4 – 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349209206_A_SEQUENCIA_DIDATICA_COM_O_GENERO_MULTIMODAL_SEMINARIO. Acesso em 28 fev. 2026.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e Efeitos desenvolvimentais na interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CAMARGO, Clarita Gonçalves de. **Crenças e práticas de professores formadores sobre o ensino da compreensão oral em língua inglesa**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CARVALHO, Robson Santos de.; FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTRO, Joaquim Junior da Silva; OLIVEIRA, Dedilene Alves de Jesus. O trabalho com gêneros orais em contexto acadêmico: o que dizem os estudantes de Letras de uma universidade federal? **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, e202440468795, 2024.

CAVALHEIRO, Juciane dos Santos; ANDREATTA, Elaine Pereira; TOMÁS, Lorena Maria Nobre. Oralidade e letramento na esfera acadêmica: dimensões e usos do gênero seminário. **Calidoscópio**, v. 22, n. 1, p. 51-72, 2024.

CHIAPINOTTO, Diego. **Texto didático na Educação a Distânc**ia: Análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CHRAIM, Amanda Machado; PEDRALLI, Rosângela. A oralidade no processo de alfabetização: o debate (sempre e de novo) sobre como fazer convergir prática pedagógica e projeto formativo humanizador. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-25, set. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-460X202339253656. Acesso em: 02 ago. 2024.

COELHO, Cíntia Rodrigues Araújo; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo. A oralidade no ensino fundamental: o gênero seminário como objeto de ensino. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (org.). Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino de língua portuguesa. Ilhéus: **Editus**, 2018. p. 83-107.

CORRÊA, Amanda Cassetari Martins. **Seminário escolar**: uma proposta de intervenção para o Ensino Fundamental II. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2020.

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. **Os saberes docentes para o ensino do oral**: o que sabem os docentes e como compreendem as atividades propostas pelos livros didáticos de língua portuguesa? 2011. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

DAMASCENO, Marta Kécia Fernandes. **Práticas escolares com o gênero oral seminário**: um estudo à luz da abordagem discursiva. 2018. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

DANTAS, Stephanie Silva. **A oralidade na BNCC do ensino médio**: uma proposta centrada no ensino-aprendizagem dos elementos orais no gênero seminário. 2021. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.

DOLZ, Joaquim. *et al*. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 183-211.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona0. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim. ; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim. ; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, A; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergenced'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, nº 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana. Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 364-382, jan./jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index. Acesso em: 14 ago. 2024.

DUARTE, Martha Neiva Evangelista. **Oralidade, ensino e cidadania: a contação de histórias como prática interativa em sala de aula.** 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Uma pedagogia dos gêneros orais para a educação infantil. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 42, p. 267–283, 2019. DOI: 10.28998/2317-9945.200842.267-283. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7164. Acesso em: 8 ago.. 2024.

FARIAS, Eliane de Melo. **Trilha didática para uso do aí no Ensino Fundamental**: oralidade>escrita>oralidade. Orientador: Ângela Marina Bravin dos Santos. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

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

FEEREIRA, Ana Flávia Inácio (Org.). **Oralidade no ensino**: sugestões de atividades. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2004.

FERREIRA, Ângela Helena Vieira. **O gênero entrevista de seleção: aperfeiçoando a oralidade na Educação Básica de Jovens e Adultos**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, 2021.

FERREIRA, Caroline Souza. **Influência do ProfLetras nas práticas profissionais**: reflexões docentes sobre o seu trabalho com a oralidae. 2024. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federalde Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2024.

FERREIRA JÚNIOR, Édson Gomes. **A Base Nacional Comum Curricular e suas implicações para o ensino da oralidade no ensino**. 2020. 114 f. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN. Mossoró, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Raquel Meister Ko.; SÁ, José Junior de Santana. Leitura em voz alta, variação linguística e o sucesso na aprendizagem inicial da leitura. Ilha do **Desterro. Florianópolis**, v. 72, n. 3, p. 41-62, set./dez. 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2019v72n3p41. Acesso em: 08 ago. 2024.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação**: Um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GALDINO, Jebson da Silva. **As estratégias multimodais no gênero exposição oral**. 2020. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2020.

GALVÃO, Marise Adriana. Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves. Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

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

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7 ed. São Paulo: Pontes, 2000.

KOCH, I. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEAL, Telma Ferraz. Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e na prática docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Brasil, v. 26, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index. Acesso em: 14 ago. 2024.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage, 1985.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos. Desafios de docentes universitários brasileiros sobre didática da oralidade na formação do professor de Português. **Indagatio Didactica**, v. 9, p. 81-96, 2017.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos; GOMES, Raquel Ferreira. Oralidade e ensino: uma análise das atividades nos livros didáticos de português. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 29, p. 507-523, dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos. Acesso em: 08 jul. 2024.

LUNA, Ewerton Ávila dos Anjos; LIMA, Hérica Karina Cavalcanti; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti. Tipos de atividades de oralidade: um estudo sobre o livro didático português. **Forum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 8177-8189, jul./set. 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2022.e77223. Acesso em: 14 ago. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso?. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 7, 2006.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da ANPOLL**, v. 51, n. 2, p. 71-88, 2020.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CARVALHO, Thalita de Almeida Bessa. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3247. Acesso em: 14 ago. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; STORTO, Letícia Jovelina; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/index. Acesso em: 14 ago. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; LACERDA, Ana Paula de Oliveira. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Periódico Horizontes**, Itatiba, SP-Brasil, v. 37, p. e019004, 2019. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664. Acesso em: 14 ago. 2024.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; MATTOS, Pilar Silveira. Oralidade e formação de professores(as): propostas e desafios na mobilização de capacidades docentes para o agir profissional. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (orgs.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências de formação. Campinas: Pontes, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada". In: DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português***:* múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 19–35.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2007a, p. 57-84.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2007b, p. 31-55.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. Princípios Gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio & DIONÍSIO, Ângela Paiva (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale, 2007, p. 13-30.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Pilar Silveira. **Oralidade e formação de professores**: o desenvolvimento de capacidades docentes na formação inicial de Letras da UFJF. 2019. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2019.

MATTOS, Pilar Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Formação e capacidades docentes para o trabalho com a oralidade na escola. **Revista Triângulo**, v. 15, n. 3, p. 37-65, 2023. DOI: 10.18554/rt.v15i3.6411. Acesso em: 08/07/24.

MELO, Cristina Teixeira Vieira de; MARCUSCHI, Beth; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Esclarecendo o trabalho com a oralidade**: uma proposta didática. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 95-114.

MELO, Josiane da Silva. **O seminário na escola**: ensino e análise do gênero. 2020. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MENDES, Estephane Priscilla dos Santos. **A oralidade nos livros didáticos e nas salas de aula de alfabetização**: compreensões docentes e uso do livro didático para esse ensino. 2022. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2022.

MONTEIRO, Alexandra Oliveira. **Gênero discursivo seminário**: um objeto de ensino. 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

MONTEIRO, Maria Clara Batista. **Práticas de ensino de língua portuguesa em contexto remoto emergencial**: oralidade e gêneros orais em videoaulas. 66 f. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

MORAES, Karine Cabral de Faria de. **A oralidade fora do vácuo**: a linguagem oral como objeto de ensino e de aprendizagem a partir do seminário. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MORAES, Laura Remus. **Na trilha do desenvolvimento profissional**: percepções de professoras em formação continuada acerca do ensino de oralidade. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2019.

MOREIRA, Herivelto. Critérios e estratégias para garantir o rigor na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 11, n.1, p. 405-424, jan./abr. 2018. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/6977. Acesso em: 12 set. 2025.

MOURA, Diana Daniele Silva de. **Atividades para o ensino de gêneros orais em livros didáticos de língua portuguesa**: refletindo sobre as contribuições para o uso do oral em situações sociais escolares e extraescolares. 2019. 256 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Mestrado Profissional em Letras, Recife, 2019.

NASCIMENTO, Décio Dantas do. **Seminário escolar na Fundação Casa**: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão. 2019. 365 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2019.

NEVES, Aline Calácia Rodrigues; SILVA, Ananias Agostinho da. Oralidade no livro didático de língua portuguesa: o trabalho com o gênero seminário. **Biblioteca Digital de TCCs do Centro Multidisciplinar de Caraúbas – BDTCM**. Caraúbas, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/10751. Acesso em 28 fev. 2026.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar. 2ª edição, revista e ampliada. Campinas: Pontes Editores, 2018.

NONATO, Sandoval. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 49-68, 2019.

Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201913577. Acesso em: 8 out. 2024.

NORONHA, Leiliane Aquino. **A oralidade em livros didáticos de língua portuguesa**: uma análise sobre propostas de aplicabilidade. 2018. 149 f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

OLINDA. Secretaria de Educação. **Organizador Curricular da Rede Municipal de Ensino: Língua Portuguesa – Anos Finais***.* Olinda: Secretaria de Educação, 2022.

OLIVEIRA, Alnaria Andrade de. **A argumentação presente nos gêneros orais e escritos**. 2018. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

OLIVEIRA, Naira Augusta Pedroso de Sousa. **Que bicho é esse?** A oralidade na BNCC. 2020. 74 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2020.

PADILHA, Joice Amaral; PISKE, Eliane Lima; DOLCI, Luciana Netto. Inserção numa escola do campo e os entrelaçamentos com a educação ambiental: o que é variação linguística para essa comunidade escolar? **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 275-289, 2018.

PALMIERI, Denise Telles Leme. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. In: **CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL**, 16., 2005. Anais [...]. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02_03.pdf. Acesso em: jun. 2016.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli. Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 18, n. 1, p. 55-71, jan./jun. 2011. Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

PESSOA, Miriam Katiane de Moura; SANTOS, Rosângela Ívina Araújo dos**. O gênero seminário como objeto de ensino**: um breve estudo sobre as metodologias descritas em periódicos. 2022. 15 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras-Português, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/items/eb293f47-5a4a-4040-a4e5-08f7530ee8f5. Acesso em: jun. 2025.

PEROBELLI, Mariza. A construção do objeto de ensino seminário sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 18, n. 3, p. 565-581, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/d8rgLwtMyk8FXPBRJbsrqdw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jul. 2024.

QUIRINO, Valker Lopes. **O ensino do eixo oralidade nos anos finais do ensino fundamental**: uma proposta didática de formação continuada para os professores de língua portuguesa do município de Pilar-PB. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado profissional em linguística e ensino) - Universidade Federal da Paraíba - UFPB, João Pessoa, 2022.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROCHA, Ana Virgínia Lima da Silva; MONTEIRO, Maria Clara Batista. O seminário escolar em livros didáticos do ensino médio. **Revista do GELNE**, v. 25, n. 2, e33326, 2023.

ROCHA, Girlane Guimarães. **Práticas de oralidade a partir do gênero relato pessoal**: propostas para anos finais do ensino fundamental. 2021. 87. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multileramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Maria do Livramento Gomes. **Oralidade e ensino**: uma proposta de trabalho com o gênero oral público debate nas aulas de língua portuguesa. 2020. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SÁ, Erislândia Rejane de. **O gênero discursivo oral como objeto de ensino**: uma proposta para a ação docente na perspectiva do letramento. 2018. 225 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras, 2018.

SANTOS, Rosângela Ívina Araújo dos. **A oralidade nas aulas de língua portuguesa do Ensino Médio no semiárido nordestino**: uma análise sobre as práticas docentes. 2021. 134 f. Dissertação (Mestrado em ensino) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Mossoró, 2021.

SCHNEIDER, Letícia Jacinto. Oralidade e ensino na formação de professores: resultados de um percurso formativo. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; FERREIRA, Caroline Souza (orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de Língua Portuguesa.** Araraquara: Letraria, 2019.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral . In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011a, p. 109-124.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011b, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.) **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Glaís Sales. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011a, p. 61-78

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2011b.

SILVA, Cinara Sousa da; SANTOS, Adelino Pereira dos. Práticas da oralidade na sala de aula: uma intervenção pedagógica com o gênero discursivo seminário escolar. **Revista Educação e Linguagens**, v. 8, n. 15, p. 1-15, 2019.

SILVA, Francisco Aparecido de Almeida. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**: o gênero seminário em sala de aula. 2018. 190f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos, 2018.

SILVA, Francisco Leilson da. **O corpo se fez fala**: dialogia, transenunciação e movimento pendular dialógico em protótipos para o ensino da oralidade em língua portuguesa. 2022. 270 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2022.

SILVA, Gabriele Bonotto Silva; FELICETTI, Vera Lucia. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan./ jun. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/14919/11497. Acesso em: 14 jul. 2025.

SILVA, Otoniel Inácio da. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2018.

SILVA, Silvana; MÉA, Célia Pelegrini Della. Avaliação de gêneros orais: critérios em debate. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 44-60, maio/ago. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/618. Acesso em: 18 de mar. 2025.

SILVA, Cinara Sousa da. **Conteúdos da oralidade**: uma proposta de intervenção pedagógica com gênero discursivo seminário escolar. 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Ciências Humanas, Santo Antônio de Jesus, 2019.

SIQUEIRA, Elciane Rodrigues. **O seminário e a oralidade na educação básica**. 2021. 85 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SOARES, Juliana Gurgel. **O ensino da oralidade a partir da argumentação no gênero debate**. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Mossoró, 2018.

SOUSA, Lucilene Bender de. O lugar da fala e seus gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista Caminhos em Linguística Aplicad**a, v. 18, n. 1, p. 85-98, 2018. Disponível em: http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica. Acesso em: 09 out. 2024.

SOUZA, Alexandra de. **O papel da entoação no desenvolvimento da modalidade oral da língua portuguesa no ensino fundamental II**. 2019. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SOUZA, Júlia Teixeira. **As dimensões do ensino da oralidade presentes no currículo e nas práticas de professoras da Rede Municipal do Recife**. 2022. 374 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

SOUZA, Maria Wildeny de. **Gêneros orais nos parâmetros para a educação básica do estado de Pernambuco**: uma proposta discursiva de retextualização para o 6º ano do ensino fundamental. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2020.

STORTO, Letícia Jovelina; BRAIT, Beth. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 62, p. 1-25, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.20396/cel.v62i0.8656922. Acesso em: 08 out. 2024.

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos; SILVA, Angelita Fernandes da. O ensino da oralidade proposto pelo livro didático: um olhar sobre o prisma do ISD. **Revista Trama**, v. 17, n. 1, p. 148–166, 2021.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. **Línguas & Letras**, *[S. l.]*, v. 10, n. 18, p. p. 113–128, 2009. DOI: 10.5935/rl&l.v10i18.2253. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253. Acesso em: 8 fev. 2025.

TAVARES, Carla Nunes Vieira; QUINTINO, Isabel Silva Alves. A palavra (não) tomada: enunciação e oralidade no ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 1, p. 91-118, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201913699. Acesso em: 8 ago. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf. Acesso em: 14 abr. 2024.

VIEIRA, Daniela Silva; MAGALHÃES, Tania Guedes. Oralidade em contexto acadêmico: as configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente. **Forum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6247-6264, abr./jun. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78832. Acesso em: 14 ago. 2024.

VITORINO, Luane Guerra. **Oralidade na escola**: o trabalho com o gênero oral debate regrado em oficinas de língua portuguesa. 2018. 157 f. Dissertação de Mestrado. UniversidaFederal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e

glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001 [1934]).

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes 1998 [1934].

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1934].

ZANI, Juliana Bacan; BUENO, Luzia; DOLZ, Joaquim. A atividade docente e uma proposta de formação para as vídeo-aulas. **Linha D'Água**, v. 33, n. 2, p. 91-115, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i2p91-115.

ANEXO

Anexo I — Parecer Consubstanciado de aprovação do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)

Continuação do Parecer: 7.573.359

Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Parecer.pdf	19/03/2025 22:13:13	Maria Otilia Guimarães Ninin	Aceito
Declaração de concordância	Carta_anuencia.pdf	19/03/2025 22:02:13	Maria Otilia Guimarães Ninin	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RECIFE, 16 de Maio de 2025

Assinado por:
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
(Coordenador(a))

APÊNDICES

Apêndice A — Questionário para as professoras participantes da pesquisa

(Os dados servirão para agilizar os procedimentos de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e para outras informações que possivelmente ajudarão na pesquisa)

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. NOME *

_____

2. E-MAIL *

_____

3. TELEFONE PARA CONTATO. *

Exemplo: (xx) xxxxx-xxxx

_____

4. FORMAÇÃO ACADÊMICA: *

Marcar tudo o que for aplicável.

Licenciatura em Letras (vernáculo) ( )

Licenciatura em Letras (português/inglês) ( )

Licenciatura em Letras (português/espanhol) ( )

Licenciatura em Letras (português/francês) ( )

Outra:

_____

Se você escolheu Outra, indique o curso:

_____

5. **PÓS-GRADUAÇÃO.** *

Marcar tudo o que for aplicável. ( )

Especialização na sua área do conhecimento. ( )

Especialização fora de sua área do conhecimento. ( )

Mestrado na sua área do conhecimento. ( )

Mestrado fora de sua área do conhecimento. ( )

Doutorado na sua área do conhecimento. ( )

Doutorado fora de sua área do conhecimento. ( )

Não possuo pós-graduação. ( )

6. SE POSSUIR PÓS-GRADUAÇÃO, INFORME O CURSO E O ANO DE CONCLUSÃO.*

_____

7. VÍNCULO(S) NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.*

Marcar apenas uma oval.

◯ Um (1)

◯ Dois (2)

8. REGIME DE TRABALHO NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA. *

Marcar tudo o que for aplicável.

Efetivo ( ) Contratado ( ) Estagiário ( )

9. QUANTAS AULAS SEMANAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA VOCÊ LECIONA NA SEMANA?*

_____

10. TEMPO DE SERVIÇO NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA.*

_____

11. INFORME O NOME DA ESCOLA EM QUE ATUA NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA.*

_____

12. A ESCOLA EM QUE TRABALHA NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA É: *

Marcar apenas uma oval.

◯ Regular

◯ Integral

13. DISCIPLINA(S) QUE LECIONA NESTA ESCOLA. *

Marcar tudo o que for aplicável

Língua Portuguesa ( )

Língua Inglesa ( )

Arte ( )

Outra(s): _____

Se você escolheu Outra, indique-a:

_____

14. TURNO(S) QUE LECIONA NESTA ESCOLA.*

Marcar tudo o que for aplicável.

Manhã ( )

Tarde ( )

Noite ( )

15. TURMAS EM QUE LECIONA. *

Marcar tudo o que for aplicável.

6º ano (EF) ( )

7º ano (EF) ( )

8º ano (EF) ( )

9º ano (EF) ( )

16. PARTICIPOU DE FORMAÇÕES CONTINUADAS DE PROFESSORES PELA REDE MUNICIPAL DE OLINDA NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?*

Marcar apenas uma oval.

◯ Sim

◯ Não

Se você respondeu Sim, indique quais as formações:

_____

17. DOCUMENTOS CURRICULARES QUE VOCÊ UTILIZA PARA O PLANEJAMENTO DE SUAS AULAS.*

Marcar tudo o que for aplicável.

Currículo/Organizador Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental ( )

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ( )

Outro(s):

_____

Se você respondeu Outro(s), indique-o(s):

_____
_____
_____
_____
_____

18. AO PLANEJAR SUAS AULAS, QUAIS ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS/RECURSOS ABAIXO VOCÊ UTILIZA?*

Marcar tudo o que for aplicável.

Livro didático ( )
Softwares educativos ( )
Videoaulas gravadas ( )
Aplicativos da Internet ( )
Atividades no laboratório de informática ( )
Internet para pesquisas ( )
Atividades na biblioteca ( )
Atividades utilizando o celular ( )
Atividades que recorrem ao WhatsApp ( )
Tecnologias digitais ( )
Metodologias ativas ( )

Dos itens acima, qual(is) você nunca ou raramente utiliza com seus estudantes da série investigada? Por que não utiliza?*

_____
_____
_____
_____
_____

19. O QUE VOCÊ ENTENDE POR ENSINO DA ORALIDADE?*

_____
_____
_____
_____
_____

20. EXEMPLIFIQUE ALGUM TIPO DE ATIVIDADE, ENVOLVENDO O ENSINO DA ORALIDADE, QUE VOCÊ JÁ TENHA REALIZADO EM SALA DE AULA?*

_____
_____
_____
_____
_____

21. INDIQUE ALGO QUE, NA SUA OPINIÃO, É DE GRANDE IMPORTÂNCIA NO ENSINO DA ORALIDADE.*

_____
_____
_____
_____
_____

22. CONSIDERANDO O SEU ATUAL CONTEXTO E O DE SEUS ESTUDANTES DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUAL O GÊNERO ORAL PÚBLICO VOCÊ ENTENDE SER MAIS PROVEITOSO PARA O TRABALHO EM PROL DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES? CONSIDERE QUE A BNCC E O LIVRO DIDÁTICO ADOTADO PELA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SUGEREM, PARA O TRABALHO COM O 7º ANO:*

Marcar tudo o que for aplicável.

◯ Debate regrado
◯ Entrevista
◯ Palestra
◯ Seminário
◯ Exposição oral
◯ Declamação
◯ Peça teatral

23. INDIQUE UMA OU DUAS DIFICULDADES QUE VOCÊ SENTE NO TRABALHO COM A ORALIDADE.*

_____
_____
_____
_____
_____

Apêndice B — Sequência Didática (SD)

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Primeiro momento – Apresentação da situação
Segundo momento – Módulo de reconhecimento
Terceiro momento – Produção inicial
Quarto momento – Módulos de atividades/exercícios
Quinto momento – Produção final

PRIMEIRO MOMENTO: Apresentação da situação
Tempo estimado: 04 aulas semanais, de preferência geminadas

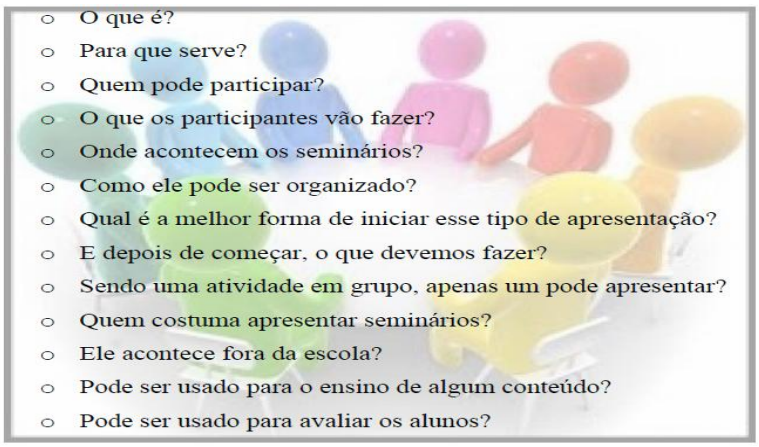
I. Objetivos: Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o seminário e identificar os principais elementos do referido gênero.

II. Conteúdo: Gênero seminário – levantamento de conhecimentos prévios e identificação de suas principais características.

III. Desenvolvimento:

Inicialmente, propomos realizar uma roda de conversa com o intuito de acessar os saberes prévios dos alunos acerca do gênero seminário. Esse momento é oportuno não apenas para estabelecer uma escuta ativa por parte do professor, mas também para iniciar o trabalho com a oralidade, reforçando e, quando necessário, reelaborando conceitos. Além disso, esse espaço favorece a construção de vínculos positivos com a turma.

Semelhante ao trabalho de Siqueira (2021, p.73), a professora poderá conduzir a conversa com base em questões como:



A mediação da professora é essencial, mas é igualmente importante que ela preserve espaços para que os próprios alunos preencham lacunas com novos saberes, ao longo das atividades seguintes.

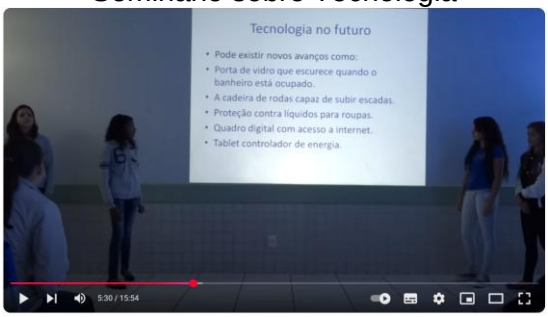
Na sequência, recomenda-se a exibição de dois vídeos com apresentações reais de seminários realizados por estudantes da Educação Básica. O primeiro aborda a temática “Indisciplina escolar”, e o segundo, “Tecnologia”. Ambos podem ser utilizados como material para análise coletiva.

Seminário sobre Indisciplina Escolar



Fonte: https://youtube.com/watch?v=UahMpKP3_Hk&feature=shared. Duração: 6min26s.

Seminário sobre Tecnologia



Fonte: https://youtu.be/XRa4hh4CQOg?si=o3TqI0lR04U7ht8R. Duração: 15min54s.

Atenção, professora! Esses vídeos trazem elementos que podem ser avaliados criticamente pelos alunos, tanto em termos de acertos quanto de equívocos nas práticas de apresentação. Assim, além de contribuir para o reconhecimento de características do gênero, a análise dos vídeos desperta o olhar dos estudantes para aspectos relevantes de uma boa performance, promovendo o desejo de aprimoramento pessoal.

Esperamos que a visualização ajude a consolidar a ideia de que os apresentadores de seminários assumem a posição de especialistas sobre o tema. Tal compreensão é essencial, pois envolve aspectos como domínio do conteúdo, uso adequado da linguagem verbal e não verbal, e uma postura comprometida com o interlocutor.

Atenção, professora! Agora é a hora de aplicar a atividade escrita “Seminário, um gênero oral”, de modo a reforçar algumas percepções e conhecimentos que possam ter sido despertados ao longo das discussões na roda de conversa.

Atividade – Seminário, um gênero oral.

Com base nas discussões realizadas em sala, nos vídeos assistidos e nas contribuições compartilhadas durante a roda de conversa, responda às questões abaixo. Elas visam consolidar conhecimentos sobre a oralidade e sobre as características do gênero seminário.

1. Todas as alternativas abaixo dizem respeito ao conceito de oralidade, exceto uma. Assinale a alternativa INCORRETA:

a) A oralidade corresponde ao uso falado da língua.
b) A oralidade envolve procedimentos verbais mediados apenas pela escrita.
c) O termo oralidade pode se referir à transmissão e saberes de forma oral, de geração em geração.

d) Atualmente, compreende-se a oralidade como práticas de gêneros orais utilizados na comunicação cotidiana.

2. Sobre os gêneros textuais orais, é correto afirmar que:

a) Correspondem às diversas formas de uso da oralidade nas situações de interação social.
b) São textos predominantemente escritos, embora relacionados à fala.
c) São formas desorganizadas de comunicação oral, sem planejamento.
d) Estão restritos ao uso formal da língua, como em eventos solenes.

3. Assinale, dentre os exemplos a seguir, o que representa um gênero oral de caráter formal:

a) Bate-papo informal
b) Seminário
c) Recado falado
d) Telefonema entre amigos

4. Considere a imagem apresentada abaixo e o contexto em que ela se insere.



Ao observar a imagem, podemos afirmar que o gênero oral representado é:

a) Uma entrevista com dicas práticas.
b) Anúncio publicitário.
c) Um seminário escolar.
d) Um tutorial interativo.

5. Sobre o gênero seminário, marque a alternativa que representa uma de suas características centrais:

a) É uma conversa espontânea, entre colegas sem necessidade de preparação.
b) É uma atividade sem rigor e sem critérios, baseada apenas em opiniões pessoais.
c) Trata-se de uma apresentação planejada e colaborativa, com base em pesquisa sobre um tema.
d) Tem como principal objetivo o entretenimento do público por meio de improvisações.

Fonte: Adaptado de Silva (2019, p. 198)

Com base na atividade escrita, é possível consolidar algumas aprendizagens e sistematizar conhecimentos prévios e outros construídos de forma oral durante a roda de conversa e as discussões sobre os vídeos. Além disso, essa atividade possibilita à professora um diagnóstico sobre as compreensões já alcançadas pelos estudantes, o que poderá abrir caminho para os próximos passos da sequência didática.

IV. Recursos: Data show, caixa de som, notebook, acesso à internet para exibição dos vídeos, atividade impressa “Seminário, um gênero oral”.

V. Avaliação: Recomendamos que, ao longo das aulas deste primeiro momento, seja acompanhado o desenvolvimento das compreensões dos estudantes sobre as principais características do gênero seminário como caráter avaliativo. Essa avaliação poderá ser realizada de forma contínua e formativa, com base na participação dos alunos durante a análise dos vídeos, nas discussões coletivas e nas respostas da atividade escrita.

SEGUNDO MOMENTO: Módulo de reconhecimento
Tempo estimado: 03 aulas semanais

I. Objetivos: Reconhecer elementos estruturais e comportamentais do gênero seminário e ampliar estratégias para apresentação oral com base em vídeos e texto de apoio.

II. Conteúdos: Estrutura do seminário; técnicas de apresentação oral (fala, postura e recursos visuais); ética; e credibilidade na exposição.

III. Desenvolvimento:

Este segundo momento da SD será iniciado com a exibição de um vídeo intitulado “Tipos de alunos apresentando trabalhos” em que quatro jovens interpretam tipos de comportamentos frequentemente observados em apresentações de seminários — como “o nervoso”, “o leitor”, “o que se empolga”, “o que não vem”, “o tímido”, “o que só observa”, “o que decora tudo”, “o *nerd*”, “o que perde o foco”, “o atrapalhado”, “o que quer apresentar sozinho”, “o que esquece”, “o sucinto”. A intenção é promover, de forma lúdica e reflexiva, um primeiro momento de autorreconhecimento dos estudantes, incentivando-os a avaliar suas próprias posturas e a refletir sobre possíveis melhorias para a produção inicial. Esse recurso contribui para que, já nesta fase, haja um olhar crítico sobre o próprio desempenho e sobre as expectativas em relação à prática do gênero. Vale salientar ainda que as jovens que apresentam o conteúdo do vídeo utilizam uma linguagem capaz de alcançar os adolescentes, por ser uma linguagem atual objetiva, divertida e sobretudo e com exemplos de comportamentos muito possivelmente já vistos ou adotados pelos estudantes em exposições orais, a exemplo do seminário.

Seminário sobre Tecnologia



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=1ZarTRcHp7I. Duração: 11min31s.

Atenção, professora! O vídeo também permite explorar elementos paralinguísticos, muito importantes para o ensino da oralidade. Você pode despertar a atenção dos seus alunos, sobre a dicção, a altura da voz, a velocidade, a qualidade, dentre outros recursos vocais

utilizados pelas jovens, nos momentos que interpretam os tipos de alunos. Os elementos cinésicos também podem ser observados e explorados, mas, sobre estes, as próximas atividades vão abordar com mais ênfase.

Na sequência, será apresentado um segundo vídeo, protagonizado por uma professora reconhecidamente competente na condução do gênero seminário, que oferece orientações práticas e detalhadas sobre como realizar uma boa apresentação.

O vídeo será complementado pela leitura do texto adaptado para o 7º ano “O que é um seminário e como fazer”, que será realizado como tarefa do Para Casa. O material retoma e amplia as orientações apresentadas pela professora no vídeo, reforçando a importância da pesquisa para fundamentar o tema, organizando a apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão, e oferecendo dicas sobre o uso da voz, postura e recursos visuais. Na terceira aula ainda integrante desse Segundo Momento da SD, o conteúdo do texto será refletido coletivamente com mediação da professora, possibilitando esclarecimentos e trocas de percepções entre os alunos. Em seguida, a turma responderá, também de forma coletiva, à atividade “Compreendendo o Seminário”, reforçando de forma prática os conceitos e estratégias abordados.

Dicas de apresentação de seminário



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=h58QnL4Wo2Q&t=76s

A professora orienta ainda sobre a importância dos organizadores temporais e enunciativos, que estruturam a fala de forma coesa, e do uso adequado do registro formal, de forma clara e sem termos excessivamente rebuscados ou vícios de linguagem. Quanto à postura, indica que o apresentador se posicione levemente voltado para os slides, evitando ficar de costas para o público, e lembra que os slides funcionam como um roteiro organizador, não devendo ser lidos integralmente. Essas dicas, articuladas às orientações do texto de apoio, fornecem aos estudantes um roteiro prático para conduzir a apresentação de modo mais seguro e eficiente.

Atividade Para Casa.

1ª - Estudo do texto “Seminário: o que é e como fazer”.

2º - Pesquisa escrita complementar sobre como realizar um bom seminário [com registro da(s) fonte(s) de pesquisa].

Seminário: o que é e como fazer (Atividade de leitura - Para Casa)

(Versão adaptada para o 7º ano).
Adaptada de: https://www.todamateria.com.br/seminario/. Acesso em 08/08/2025.

1. O que é um seminário?

O seminário é uma apresentação oral sobre um tema que foi estudado antes. Normalmente, é feito em grupo, com cada integrante explicando uma parte do assunto.

É parecido com um trabalho escrito, mas aqui a principal forma de apresentar é falando para a turma — de forma organizada e clara.

Pense assim: no seminário, você é o professor por alguns minutos.

2. Como preparar um seminário

Passo 1 – Entender o tema

Pesquise sobre o assunto em livros, sites confiáveis, vídeos ou revistas.

Anote as ideias principais e palavras importantes.

Passo 2 – Dividir o trabalho

Separe o conteúdo em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Cada pessoa do grupo fica responsável por uma parte.

Passo 3 – Organizar o roteiro

Definam a ordem das falas.

Decidam se vão usar slides (*PowerPoint*) com imagens, vídeos curtos e frases importantes. Ou se vão utilizar cartazes (em cartolina).

3. Estrutura de um seminário

1 Introdução

Apresentem o tema e expliquem o que será falado.

Podem mostrar um slide com um sumário (lista de tópicos) para o público acompanhar.

Se quiser, comece com uma pergunta curiosa ou um dado interessante para prender a atenção.

Exemplo:
Tema: Alimentação saudável

Sumário:

- O que é alimentação saudável
- Benefícios para o corpo e mente
- Exemplos de refeições
- Conclusão

2 Desenvolvimento

É a parte mais longa.

Explique cada ponto da introdução com detalhes, exemplos, imagens ou vídeos.

Use palavras simples, mas fale de forma organizada.

Se possível, conte curiosidades para deixar mais interessante.

Exemplo:
Tópico: Benefícios para o corpo
→ "Comer frutas e verduras todos os dias ajuda a ter mais energia, melhora a pele e evita doenças".

3 Conclusão

Resuma o que foi falado.

Destaque as ideias mais importantes.

Pode terminar com uma pergunta para abrir espaço para comentários da turma.

Exemplo:
"Depois de tudo que vimos, você acha que a sua alimentação hoje é saudável?"

4. Dicas para apresentar bem

Treine antes

- Apresente para amigos, família ou até para o espelho.

- Cronometre o tempo.

Use um guia

- Anote palavras-chave ou tópicos para não esquecer nada.

Fale com segurança

- Olhe para o público.

- Fale em voz clara e pausada.

- Evite ler tudo dos slides ou do papel.

Cuide da postura e aparência

- Fique em pé e evite se balançar demais.

- Use roupas adequadas.

Se errar, continue

- É normal ficar nervoso, mas não pare a apresentação por causa disso.

5. Fontes de pesquisa

Sempre anote de onde tirou as informações (livros, sites, vídeos).

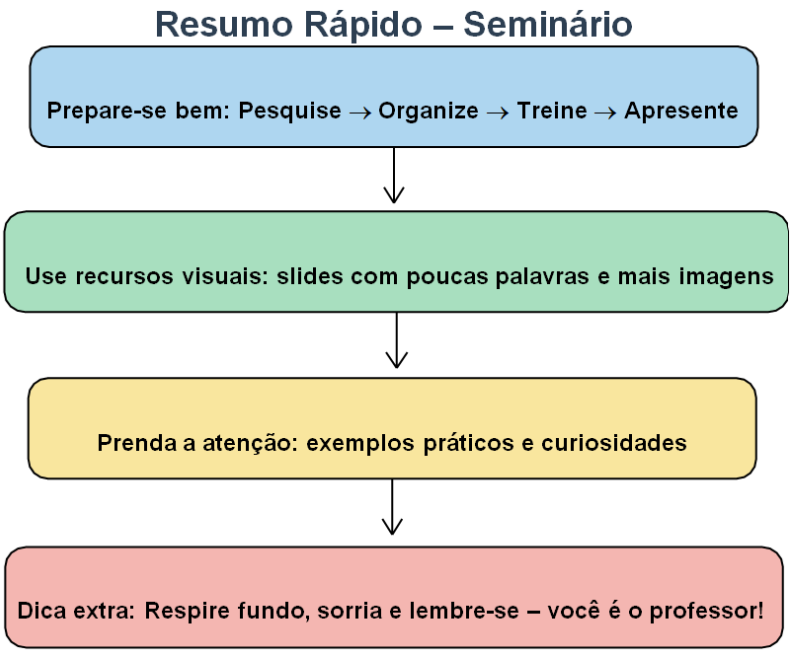
Se usar imagens, procure que sejam de uso livre ou cite a fonte.

No último slide, coloque a lista das fontes.

Exemplo:

Site do Ministério da Saúde: www.gov.br/saude.

Livro “Alimentação saudável para jovens” – Editora X.



Fonte: Adaptado de https://www.todamateria.com.br/seminario/ (Acesso em 08/08/2025)

Atenção, professora! Na terceira aula destinada a este “Segundo momento: Módulo de reconhecimento”, através de uma **roda de conversa**, você deverá abrir uma discussão sobre a compreensão da atividade Para Casa, estimulando os alunos a expressarem a compreensão do texto “Seminário: o que é e como fazer”, bem como viabilizar socialização/discussão de suas pesquisas, mencionando as referidas fontes. Em seguida, distribuir a atividade “Compreendendo o Seminário” e responder coletivamente com os estudantes, esclarecendo possíveis dúvidas. Vale salientar que a atividade foi elaborada com base no texto do Para Casa “Seminário: o que é e como fazer”.

Atividade – Compreendendo o Seminário

Considerando a leitura do texto "O que é um seminário e como fazer", responda às questões abaixo, escolhendo a alternativa mais adequada.

1. Segundo o texto, o seminário se diferencia de um trabalho escrito principalmente porque:

a) É feito individualmente e sem pesquisa prévia.
b) É apresentado de forma oral, com foco na fala organizada e clara.

c) Exige apenas leitura de um texto para a turma.
d) É realizado sem divisão de partes entre os participantes.

2. Na preparação de um seminário, qual é a sequência correta de passos sugerida pelo texto?

a) Treinar → Pesquisar → Apresentar → Dividir o trabalho.
b) Pesquisar → Organizar roteiro → Dividir o trabalho → Treinar.
c) Entender o tema → Dividir o trabalho → Organizar o roteiro.
d) Escolher roupas → Preparar slides → Apresentar.

3. Na estrutura de um seminário, a parte mais longa é chamada de:

a) Introdução, pois apresenta o tema.
b) Conclusão, pois encerra o assunto.
c) Desenvolvimento, onde se explicam os pontos com exemplos e detalhes.
d) Sumário, que lista os tópicos da fala.

4. De acordo com o texto, durante a apresentação é importante:

a) Evitar contato visual para não ficar nervoso.
b) Ficar parado e ler tudo dos slides.
c) Usar palavras-chave, falar com clareza e cuidar da postura.
d) Falar o mais rápido possível para terminar logo.

5. Sobre as fontes de pesquisa utilizadas no seminário, o texto recomenda que:

a) Não é necessário anotar de onde vêm as informações.
b) É preciso registrar e apresentar as fontes ao final, incluindo imagens utilizadas.
c) Basta citar apenas o primeiro site pesquisado.
d) Somente livros devem ser considerados como fontes confiáveis.

IV. Recursos: Data show, notebook, caixa de som, acesso à internet para exibição dos vídeos, texto adaptado “O que é um seminário e como fazer”, atividade impressa “Compreendendo o Seminário”.

V. Avaliação: A avaliação será contínua e formativa, considerando a participação dos alunos na discussão coletiva sobre o texto de apoio, a interação durante a resolução da atividade em sala e a qualidade das contribuições apresentadas. Esses indicadores permitirão verificar o grau de compreensão e apropriação dos elementos trabalhados nesta etapa da SD.

TERCEIRO MOMENTO: Produção inicial
Tempo estimado: 03 aulas semanais

Trata-se de um momento diagnóstico, no qual os estudantes apresentarão, em formato de seminário, um tema previamente escolhido, permitindo observar suas competências orais iniciais, como a organização das ideias, a clareza na exposição, a adequação à situação comunicativa e o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos. Os

dados coletados servirão de base para identificar as potencialidades e necessidades da turma, subsidiando o planejamento de intervenções mais precisas nos módulos seguintes da sequência didática.

Considerando o contexto escolar e as vivências culturais dos estudantes, especialmente sua relação com o Carnaval de Olinda, optou-se por selecionar temas próximos à realidade dos alunos e que favoreçam o engajamento e a participação. Foram definidos sete temas:

(1) História do Carnaval de Olinda;

(2) Personagens e bonecos gigantes do Carnaval;

(3) Músicas e danças do Carnaval;

(4) Brincadeiras e blocos de rua;

(5) Cuidados para aproveitar o Carnaval com segurança;

(6) Carnaval e turismo em Olinda; e

(7) Como o Carnaval movimenta a cidade.

A distribuição dos temas será feita entre as equipes, cujo número dependerá da quantidade de estudantes na turma (07 grupos), buscando garantir diversidade e evitar repetições.

I. Objetivos: Identificar as competências orais iniciais dos estudantes na produção do gênero seminário; promover a expressão oral em contexto real de apresentação; incentivar o engajamento por meio de temas próximos à realidade sociocultural dos alunos.

II. Conteúdos: Gênero textual oral seminário escolar; noções básicas de planejamento e execução de apresentação oral; temáticas relacionadas ao Carnaval de Olinda.

III. Desenvolvimento:

Este momento terá início com a apresentação da proposta aos alunos, explicando que se trata de uma produção inicial e que, portanto, não possui caráter avaliativo final, mas diagnóstico. Em seguida, será realizada a divisão da turma em equipes e a atribuição dos temas, garantindo que cada grupo compreenda o que se espera de sua apresentação. O professor deverá orientar brevemente sobre o tempo disponível para cada exposição (aproximadamente 10 a 15 minutos por grupo) e reforçar a importância da participação de todos os membros. Após essa orientação, será disponibilizado um período para que as equipes se organizem internamente, podendo realizar pequenas pesquisas, elaborar um roteiro simples e definir recursos de apoio, como cartazes ou imagens.

Antes do início das apresentações, será conduzida uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem percepções, experiências e memórias relacionadas ao Carnaval de Olinda. Essa troca inicial poderá ajudar a ativar conhecimentos prévios e a inspirar ideias para enriquecer as apresentações. O professor poderá trazer, como estímulo, imagens impressas ou projetadas de bonecos gigantes, blocos, fantasias e cenas típicas do carnaval olindense, promovendo uma breve reflexão sobre como esses elementos podem ser explorados no seminário. Essa conversa deverá ser leve, inclusiva e motivadora, de modo que todos se sintam à vontade para contribuir, considerando que alguns estudantes

apresentam dificuldades de aprendizagem e podem precisar de mais tempo e incentivo para se expressarem.

As apresentações serão realizadas na ordem combinada, com atenção para que todos os grupos sejam ouvidos. O professor deverá registrar o momento por meio de anotações detalhadas ou gravação de áudio, observando aspectos como clareza da exposição, domínio do conteúdo, postura corporal, uso da voz, interação com o público e utilização de recursos. Ao final, um breve momento de comentários coletivos poderá ser conduzido, reforçando pontos positivos e destacando aspectos a serem aprimorados nas próximas etapas.

Atenção, professora! Incentive todos os estudantes a participarem, mesmo que de forma breve, e valorize as contribuições individuais. Reforce que este momento é de aprendizado e não de julgamento, criando um ambiente de confiança para que os alunos se expressem com mais segurança.

IV. Recursos: Quadro e pincéis ou giz; folhas e canetas para anotações; cartolinas e canetas coloridas para confecção de cartazes; equipamento de projeção (se disponível) para exibição de imagens; imagens impressas ou digitais relacionadas ao Carnaval de Olinda para uso na roda de conversa; dispositivo para gravação de áudio.

V. Avaliação: A avaliação terá caráter formativo e diagnóstico, sem atribuição de nota. Será realizada por meio da observação direta das apresentações e da participação na roda de conversa, registrando aspectos como organização e clareza das ideias, adequação ao gênero, interação com o público, recursos utilizados e postura comunicativa. Esses registros serão fundamentais para orientar o planejamento das intervenções nos próximos módulos da sequência didática.

QUARTO MOMENTO: Módulos de atividades/exercícios
Tempo estimado: 4 aulas semanais

MÓDULO 1: Estrutura básica de um seminário: compreendendo suas etapas (1 aula)

O trabalho com o gênero oral seminário exige que os alunos compreendam sua organização interna, de modo a estruturar a fala de forma clara, coesa e adequada à situação comunicativa. Os módulos de ensino permitem ao professor retomar aspectos que se mostraram frágeis nas produções iniciais e, ao mesmo tempo, “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Isso permite que os estudantes avancem em suas práticas orais. No caso desta sequência didática, a escolha dos conteúdos deste módulo não se restringe apenas ao que foi observado na produção inicial. Foram também considerados os conhecimentos prévios das professoras acerca das dificuldades recorrentes dos alunos em apresentações anteriores, bem como as características próprias da turma. Essa decisão visa garantir maior pertinência e efetividade das intervenções pedagógicas.

I. Objetivo: Favorecer a compreensão e a prática das etapas que estruturam a organização interna de um seminário, desenvolvendo nos alunos a capacidade de planejar, apresentar e analisar criticamente exposições orais.

II. Conteúdo: Organização interna do gênero oral seminário escolar.

III. Desenvolvimento:

O módulo deve iniciar com uma retomada breve das produções iniciais, de modo que a professora relembre com os alunos os pontos fortes e as fragilidades observadas. Em seguida, será apresentado e estudado o quadro que sistematiza as fases de um seminário (abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento). É recomendável que a professora explore exemplos simples e contextualizados, relacionando cada fase às experiências dos alunos e destacando a função de cada momento dentro da exposição oral.

Após a explicação, os alunos, reunidos em equipes, receberão um quadro de análise simplificado para registrar se, nas produções iniciais, cada fase do seminário foi realizada. Nessa atividade, deverão marcar se a etapa foi cumprida (“Sim”), se não foi contemplada (“Não”) ou se foi cumprida de forma parcial (“Em parte”). Além da marcação, os alunos poderão escrever breves comentários sobre o desempenho dos grupos, incentivando a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essa prática contribui para a construção da consciência crítica sobre a própria oralidade.

Organização interna do seminário	
Fases	**O que o(s) aluno(s) expositor(es) deve(m) fazer**
Abertura	Assumindo a função de expositor/especialista, o aluno deve cumprimentar a turma e assumir o papel de quem vai ensinar, mostrando segurança.
Introdução ao tema	Apresentar o tema e dizer por que ele é importante.
Apresentação do plano da exposição	Explicar rapidamente ao auditório os pontos que serão tratados, conforme roteiro planejado.
O desenvolvimento e o encadeamento do(s) tema(s) de cada grupo	Explicar os conteúdos na ordem do roteiro, com clareza.
Uma fase de recapitulação e síntese	Retomar os principais pontos já explicados.
A conclusão	Finalizar as ideias e mostrar o que ficou de mais importante.
O encerramento	Agradecer pela atenção e se colocar à disposição para perguntas. É possível fazer uma adaptação e realizar com o auditório alguma dinâmica interativa, testando a compreensão do que foi abordado na apresentação do seminário.

Fonte: Dados adaptados de Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2011, p. 187-188).

Atenção, professora! A proposta apresentada acima pode servir como referência para orientar os alunos na realização da exposição oral no formato de seminário. Cabe a você avaliar quais aspectos merecem maior ênfase, de acordo com as necessidades da turma. Para isso, leve em conta o perfil dos estudantes, os conhecimentos que já são capazes de demonstrar, os objetivos que deseja alcançar com a atividade e os recursos de que você

dispõe. Lembre-se de que cada turma possui características próprias, e pequenas adaptações podem tornar o trabalho mais significativo e produtivo.

Em seguida, proponha a análise das produções iniciais. Para isso, organize os alunos em equipes e entregue a cada grupo um quadro (modelo abaixo) que servirá de guia. Nele, eles deverão indicar quais etapas do seminário foram cumpridas pelas apresentações observadas na etapa de Produção Inicial. Além de marcar o que foi ou não contemplado, os estudantes poderão registrar comentários, refletindo tanto sobre o próprio desempenho quanto sobre o dos colegas. Essa atividade deve estimular a autopercepção e a construção coletiva de critérios para melhorar as próximas apresentações.

ANÁLISE DOS SEMINÁRIOS

Indique “Sim” (quando a fase foi realizada), “Não” (quando não foi realizada) e “Em parte” (quando foi realizada de forma incompleta). Use o espaço das observações para registrar comentários ou sugestões de melhoria, se necessário.

	GRUPO 1	**GRUPO 2**	**GRUPO 3**	**GRUPO 4**	**GRUPO 5**	**GRUPO 6**	**GRUPO 7**
Abertura							
Introdução ao tema							
Apresentação do plano da exposição							
O desenvolvimento e o encadeamento do(s) tema(s) de cada grupo							
Uma fase de recapitulação e síntese							
A conclusão							
O encerramento							

IV. Recursos: Data show, notebook, cópias dos quadros para análise dos seminários.

V. Avaliação: A avaliação neste módulo tem caráter formativo. Busca-se verificar a compreensão dos alunos acerca da estrutura do seminário, bem como sua capacidade de refletir criticamente sobre as produções já realizadas. O foco não está em atribuir notas, mas em estimular que os alunos reconheçam os elementos fundamentais do gênero e percebam o que já conseguem realizar e o que ainda precisa ser aprimorado.

MÓDULO 2: Características linguísticas do seminário (1 aula)

Este módulo tem como foco as características linguísticas do seminário escolar, fundamentais para que os alunos consigam organizar sua fala de maneira clara, coerente e adequada ao gênero. Ao preparar os estudantes para falar em público, é importante que aprendam a estruturar seu discurso, garantindo progressão temática, uso de conectores, exemplos, sinalizações e reformulações. Assim, busca-se fortalecer a capacidade comunicativa oral dos alunos, para que suas apresentações sejam melhor compreendidas pelos colegas e professores.

I. Objetivos: Reconhecer e utilizar expressões que ajudam a organizar e dar coesão à fala em seminários; identificar e empregar estratégias linguísticas como exemplos, comparações, sinalizações e reformulações; desenvolver maior clareza e fluidez na produção oral.

II. Conteúdos: Características linguísticas do seminário (clareza, coesão, progressão das ideias); uso de conectores e marcadores discursivos na exposição oral; estratégias para organizar e tornar a fala compreensível ao público.

III. Desenvolvimento

O módulo se inicia com uma roda de conversa sobre as dificuldades que os alunos percebem ao se expressar oralmente em sala de aula. O professor pode provocar os estudantes com perguntas simples: *"O que deixa uma apresentação mais clara?"*, *"Como podemos mostrar que uma ideia terminou e outra começou?"*. Essas reflexões ajudam a despertar a atenção para o conteúdo que será explorado.

Em seguida, o professor apresenta os slides (quadro sugerido adiante), discutindo com os alunos cada ponto. O ideal é que os exemplos sejam lidos em voz alta e comentados coletivamente, de modo a favorecer a fixação das expressões linguísticas que organizam o discurso.

Slide	Título	Conteúdo/Exemplos
1	O que é linguagem clara no seminário?	Falar de forma organizada; usar palavras que todos entendam; explicar passo a passo.
2	Coesão temática	Expressões que ajudam a ligar ideias: - "Primeiro vamos falar de..." - "Depois disso..." - "Por fim..."
3	Sinalização da fala	Palavras que mostram a relação entre ideias: - "Portanto..." - "Assim..." - "Em resumo..."
4	Exemplos e comparações	Como deixar a fala mais fácil de entender: - "Por exemplo..." - "É como quando..."
5	Reformulação de ideias	Quando é preciso explicar de outro jeito: - "Em outras palavras..." - "Quer dizer..."

Após a explicação, propõe-se a realização de uma atividade escrita com cinco questões de múltipla escolha, a fim de consolidar os aprendizados. A atividade deve ser realizada individualmente, mas corrigida em conjunto, para que todos compreendam as respostas corretas.

Atividade escrita – características linguísticas do seminário

Leia cada questão com atenção e responda adequadamente.

1. Quando um aluno usa a expressão "primeiro vamos falar de...", ele está:

a) Reformulando uma ideia.
b) Introduzindo um exemplo.
c) Fazendo a coesão da fala.
d) Encerrando a apresentação.

2. A frase "em resumo, podemos dizer que o carnaval é uma festa popular" mostra:

a) Um exemplo.
b) Um resumo ou sinalização da fala.
c) Uma comparação.
d) Uma introdução de tema.

3. O aluno diz: "O frevo é uma dança típica de Olinda. Por exemplo, nas ladeiras do Sítio Histórico sempre tem orquestras". Nesse caso, ele está:

a) Dando um exemplo para explicar melhor.
b) Reformulando a ideia.
c) Iniciando a fala.
d) Encerrando o seminário.

4. Qual das opções abaixo é usada quando precisamos explicar uma ideia de outra forma?

a) "Depois disso..."
b) "Quer dizer..."
c) "Portanto..."
d) "Em resumo..."

5. Imagine que você está falando sobre o Carnaval e diz: "O carnaval é muito importante para Olinda. Assim, atrai turistas e movimenta a economia da cidade.". A palavra "assim" está servindo para:

a) Conectar uma ideia à outra.
b) Dar um exemplo.
c) Resumir o texto.
d) Iniciar um novo tema.

IV. Recursos: Computador e projetor para exibição dos slides, folhas impressas da atividade escrita, caderno e caneta para anotações.

V. Avaliação: A avaliação terá caráter formativo, considerando a participação dos alunos na roda de conversa, o envolvimento durante a discussão dos slides e o desempenho na atividade escrita. Mais do que acertar as questões, espera-se que os estudantes

demonstrem compreensão sobre como utilizar expressões linguísticas que tornam o seminário mais claro e bem estruturado.

MÓDULO 3: Os elementos paralinguísticos e cinésicos (2 aulas)

Ao ensinar o gênero seminário, é fundamental que se considere não apenas a organização das ideias e o domínio do conteúdo, mas também os recursos que compõem a performance do expositor. O ensino da oralidade precisa contemplar práticas sistemáticas que envolvam tanto a dimensão linguística quanto a utilização consciente de "meios não-linguísticos da comunicação oral", pois a produção oral é atravessada por múltiplos modos de significação.

Assim, este módulo busca explorar os chamados recursos semióticos, que incluem os elementos paralinguísticos (voz, entonação, ritmo) e cinésicos (gestos, movimentos, postura). Trata-se de recursos indispensáveis para a construção de uma apresentação envolvente e eficaz, capazes de tornar a comunicação mais expressiva e de reforçar o sentido do que é dito. O objetivo é, portanto, favorecer a conscientização e a prática desses elementos, de modo que os alunos possam incorporá-los gradualmente em suas apresentações orais.

I. Objetivos: Reconhecer a importância da voz, do olhar, dos gestos e da postura como recursos que fortalecem a apresentação no seminário.

II. Conteúdos: Elementos paralinguísticos e cinésicos na relação entre fala e corpo na produção oral.

III. Desenvolvimento:

O módulo pode iniciar com uma roda de conversa em que a professora pergunte aos alunos: *"Quando alguém fala em público, o que chama mais a atenção: só as palavras, ou também o jeito de falar e de se comportar?"*. A ideia é estimular exemplos do cotidiano dos alunos (professores, colegas, artistas, influenciadores etc.), para que percebam a relevância dos recursos não verbais na comunicação.

Em seguida, a professora pode apresentar um breve conteúdo em slides (ou cartazes, se não houver recursos tecnológicos), sistematizando os pontos principais: voz (clareza, volume, pausas), expressões faciais (olhar, sorriso, seriedade), postura (posição de corpo, movimentação equilibrada) e gestos.

Slide	Título	Conteúdo sugerido
1	O que são recursos semióticos	- São elementos que não estão nas palavras, mas ajudam a comunicar; - Incluem a voz, os gestos, o olhar e a postura; - Tornam a apresentação mais clara e envolvente.
2	Voz	- Falar com volume adequado; - Usar pausas para destacar ideias; - Evitar falar rápido demais ou muito devagar; - Articular bem as palavras.

3	Olhar	- Olhar para os colegas e para o público; - Evitar ficar olhando só para o papel ou para o chão; - O olhar mostra segurança e interesse.
4	Gestos	- Usar gestos naturais e relacionados ao que se fala; - Evitar gestos exagerados ou repetitivos; - Os gestos ajudam a explicar.
5	Postura	- Ficar de frente para o público; - Evitar cruzar os braços ou se apoiar o tempo todo; - Movimentar-se de forma equilibrada (sem ficar parado nem andar demais).
6	Dica final	- Voz, olhar, gestos e postura = **Comunicação mais eficaz**. - Treinar a forma de falar é tão importante quanto estudar o conteúdo!

Depois, realiza-se uma dinâmica lúdica: o *jogo da imitação*. A turma é dividida em pequenos grupos, e cada grupo sorteia um papel (animal, emoção ou situação cotidiana, como “explicar algo com pressa” ou “falar para alguém distante”). O grupo deve representar usando apenas corpo e voz, sem palavras, e os colegas precisam adivinhar. Após cada rodada, a professora retoma o aprendizado, destacando como gestos, olhar e entonação transmitem sentidos.

Na sequência, os alunos realizam uma atividade prática dirigida: cada estudante escolhe uma frase curta (ex.: “Hoje vamos falar sobre o carnaval de Olinda”) e deve repeti-la em diferentes tons de voz (entusiasmado, tímido, sério, desanimado) e com diferentes expressões corporais. A professora conduz, reforçando que, no seminário, é preciso adequar voz e corpo à formalidade e ao objetivo da apresentação.

Por fim, propõe-se a realização de uma atividade escrita com cinco questões de múltipla escolha, a fim de consolidar os aprendizados. A atividade deve ser realizada individualmente, mas corrigida em conjunto, para que todos compreendam as respostas corretas.

Atividade escrita – Elementos semióticos do seminário

1. Durante uma apresentação de seminário, falar de forma muito baixa pode prejudicar:

a) A compreensão do conteúdo.
b) A organização do roteiro.
c) A escolha do tema.
d) O tempo de exposição.

2. O contato visual com a plateia ajuda o expositor a:

a) Decorar melhor o conteúdo.
b) Mostrar segurança e criar interação com o público.

c) Falar mais rápido.
d) Evitar o uso de recursos de apoio.

3. Quando o aluno usa gestos exagerados e sem relação com o que fala, o efeito é:

a) Fortalecer a clareza da mensagem.
b) Prejudicar a atenção do público.
c) Garantir maior entonação da voz.
d) Diminuir a importância do conteúdo.

4. A pausa na fala durante uma apresentação oral serve para:

a) Demonstrar insegurança.
b) Ganhar tempo para encerrar mais cedo.
c) Destacar uma ideia e dar clareza ao discurso.
d) Mostrar que o expositor esqueceu o conteúdo.

5. Qual das opções representa uma postura adequada em uma apresentação de seminário?

a) Ficar de costas para o público.
b) Sentar-se para falar.
c) Olhar para os colegas, falar de frente e usar gestos naturais.
d) Manter os braços cruzados o tempo todo.

IV. Recursos: Computador e projetor para exibição dos slides; papéis com situações para a dinâmica do jogo da imitação.

V. Avaliação: A avaliação será formativa, realizada por meio da observação da participação nas atividades e da realização do exercício escrito. A professora deve considerar não apenas o acerto das respostas, mas também o envolvimento dos estudantes nas dinâmicas, a capacidade de refletirem sobre a importância da voz e do corpo e o esforço em aplicar os recursos semióticos em pequenas práticas orais.

QUINTO MOMENTO: Produção final
Tempo estimado: 2 aulas semanais

Este último módulo é dedicado à consolidação de todo o trabalho realizado ao longo da sequência didática. A etapa de produção final deve contemplar tanto a organização dos seminários quanto a retomada dos conteúdos e critérios de avaliação, de forma que os estudantes possam evidenciar os avanços obtidos em sua aprendizagem. Assim, cada equipe apresentará um seminário mais elaborado, demonstrando clareza na exposição, domínio do tema, uso adequado de recursos linguísticos e extralinguísticos, além da incorporação das aprendizagens construídas nos módulos anteriores.

I. Objetivos: Realizar a produção final do gênero oral seminário, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores; Utilizar adequadamente recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos para enriquecer a apresentação.

II. Conteúdos: Gênero oral: seminário escolar; temáticas relacionadas ao Carnaval de Olinda e seus desdobramentos culturais, sociais, econômicos e cidadãos.

III. Desenvolvimento:

Será realizada uma aula preparatória para definição dos combinados finais: tempo de apresentação, ordem dos grupos, organização do espaço e critérios de avaliação. Em seguida, cada equipe retomará seu tema, agora reformulado e aprofundado, para contemplar não apenas aspectos culturais, mas também reflexões sociais, críticas e cidadãs.

Os **sete temas finais** propostos para os seminários são:

1. Carnaval e identidade cultural de Olinda.

2. Bonecos gigantes: tradição, arte e cidadania.

3. O frevo como patrimônio cultural imaterial.

4. Carnaval, juventude e protagonismo social.

5. Sustentabilidade e cuidados ambientais no carnaval.

6. Inclusão e diversidade cultural nas festas carnavalescas.

7. Carnaval e economia criativa: impactos no turismo e na comunidade local.

As apresentações ocorrerão em duas aulas geminadas, com tempo de 8 a 10 minutos por grupo. Recomenda-se que o evento aconteça em espaço alternativo à sala de aula (como biblioteca ou auditório), de modo a valorizar o esforço dos alunos e incentivar maior engajamento.

Após a realização dos seminários, haverá uma aula posterior dedicada à autoavaliação, em que os estudantes preencherão uma ficha refletindo sobre o próprio desempenho e sobre a aprendizagem coletiva. A aula se encerrará com uma roda de conversa final, para que os alunos expressem suas percepções sobre o processo, os avanços e os desafios enfrentados.

Atenção, professora! Os temas sugeridos para esta produção final foram elaborados para estimular reflexões críticas sobre o carnaval, ampliando a compreensão dos estudantes para além da dimensão festiva. Ao trabalhar questões de identidade, diversidade, sustentabilidade e protagonismo juvenil, os alunos terão oportunidade de reconhecer o carnaval como fenômeno cultural, mas também como espaço de debate social e político. Incentive-os a relacionar os temas com suas vivências locais, tornando as apresentações mais significativas.

IV. Recursos: Sala equipada com quadro e, se possível, projetor multimídia; fichas de avaliação da professora e de autoavaliação dos alunos; recursos trazidos pelas equipes (cartazes, imagens, músicas, slides).

V. Avaliação: A avaliação será de caráter formativo, contemplando a análise da professora e a autoavaliação dos estudantes. Durante os seminários, a professora poderá registrar seus comentários em ficha própria, avaliando aspectos como clareza, organização, postura, entonação, domínio do conteúdo e interação com o público. Na autoavaliação, os alunos

refletirão sobre sua participação, desempenho e aprendizagens, permitindo identificar progressos individuais e coletivos.

Ficha de avaliação da professora (exemplo)

Critérios	Excelente	Bom	Regular	Precisa melhorar	Observações
Clareza na exposição					
Organização das ideias					
Postura corporal e gestos					
Uso da voz e entonação					
Interação com o público					
Domínio do conteúdo					

Ficha de autoavaliação do estudante (exemplo)

1. Participei ativamente da preparação do seminário.

( ) Sempre ( ) Às vezes ( ) Pouco ( ) Não participei

2. Consegui falar com clareza durante a apresentação.

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

3. Usei postura e gestos adequados na apresentação.

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

4. Consegui trabalhar bem em equipe.

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

5. Avalio que aprendi bastante com este processo.

( ) Sim ( ) Em parte ( ) Não

Apêndice C — Roteiro de perguntas para utilização no 1º Encontro com as Professoras Participantes

Objetivo: aprofundar e esclarecer as respostas fornecidas pelas professoras no questionário (questões 19 a 23), investigando concepções, práticas e dificuldades relacionadas ao ensino da oralidade.

Data: _____
Local: _____
Nome da Professora: _____

1. Você poderia explicar um pouco mais o que entende por linguagem adequada e coerente? O que é isso na prática com seus alunos? (Mais voltada para Jaciara)

2. Você mencionou que trabalha com seminários, entrevistas e rodas de conversa. Como costuma orientar os alunos para essas atividades? Existe algum tipo de preparação?

3. Quando você escolhe um gênero oral para trabalhar, você se baseia mais na sua experiência, no livro didático ou nas orientações da BNCC? Pode comentar?

4. Você citou a escassez de formações sobre oralidade. Já participou de alguma formação ou curso que abordasse esse eixo? Como foi? (Mais voltada para Gleika)

5. Você sente que os alunos gostam ou resistem às atividades de oralidade? Consegue lembrar de alguma situação marcante?

6. Entre os gêneros sugeridos para o 7º ano, vocês marcaram o seminário como o mais proveitoso. Por que exatamente? Já teve uma experiência positiva com ele?

7. Você mencionou dificuldades como desinteresse e indisciplina. Na sua opinião, essas dificuldades são mais ligadas ao conteúdo, ao formato da atividade ou a outras questões? (Mais voltada para Jaciara)

8. Quando você pensa em ‘ensinar oralidade’, você pensa mais em ajudar os alunos a falar melhor, se expressar melhor ou em algo mais amplo?

9. A oralidade que você trabalha com os alunos é diferente da oralidade que você pratica no seu dia a dia? Como você vê essa relação?

10. Você sente que o livro didático ajuda ou atrapalha quando o assunto é oralidade? Por quê?

Apêndice D — Transcrição do primeiro encontro com Joelma

Pesquisador-formador: Oi, Joelma. Bom dia. Então, Joelma, com relação às respostas que você deu àquele questionário do Google Forms, eu gostaria de refletir a respeito de algumas perguntas que você... perdão, de algumas das suas respostas colocadas lá. Por exemplo, na resposta 6, que era se você possui graduação, informe o curso de conclusão. Acho que houve um erro de digitação, mas eu entendo que foi em 1995, não foi?
Joelma: Eu concluí em 95.
Pesquisador-formador: Você lembra, o que foi que você viu sobre gênero? Como é que foi a especialização?
Joelma: Foi leitura, foi uma especialização de 360 horas em leitura, produção e compreensão textual, certo? Nós vimos a oralidade, a questão da oralidade foi muito explorada, certo? Porque havia... era tudo muito novo pra gente naquele período, havia muitas correntes, novas concepções de línguas surgindo e tal, e havia muito questionamento sobre oralidade, oralização, até que ponto era oralidade, até que ponto não era. Começaram, a partir daí, a olhar com outro olhar o que era, de fato, a oralização, né?
Pesquisador-formador: A oralização e a oralidade?
Joelma: Na análise do discurso, eu me lembro que eu era aluna de Maruschi.
Pesquisador-formador: Começaram a olhar com outro olhar... A oralidade ou oralização?
Joelma: A oralidade, certo? Já que até então, confundia-se oralidade com oralização. A análise do discurso, nós tínhamos, como Marcus, que era uma privilegiada, né? Trabalhava, estudava com o Marcus, foi uma experiência fantástica.
Pesquisador-formador: E com relação a gênero, você lembra?
Joelma: Gêneros textuais.
Pesquisador-formador: Até porque assim, era uma época que não se falava muito sobre gêneros.
Joelma: Era justamente, começaram a surgir sobre gêneros as correntes, falando sobre o que era o gênero, a necessidade do gênero, a finalidade, né? Que não se escreve só para o professor de português. Isso aí foi uma coisa que enfatizaram muito. E até então, a gente só escrevia para o professor de português, né? E a partir daí, com os gêneros textuais, começamos a perceber que os gêneros eram um estudo, que eram textos que a gente escrevia para o mundo, né? Já que nós fazíamos parte da sociedade de letrada, então os gêneros textuais passaram a fazer parte da nossa comunicação, enfim.
Pesquisador-formador: Com relação à pergunta 9, quantas aulas semanais de língua portuguesa você seleciona na semana? Você colocou 40 horas semanais. Dessas 40 horas semanais, quantas são de aula e quantas são de planejamento?
Joelma: Eu tenho 9 PLs, são 9 aulas de planejamento. 9 aulas de planejamento. Nove aulas de planejamento, certo? Então, ela é distribuída da seguinte maneira, eu tenho 5 PLs, 5 aulas de planejamento na segunda-feira e 4 na terça-feira.
Pesquisador-formador: Entendi.
Joelma: E o restante é com a sala de aula.
Pesquisador-formador: A sala de aula, certo. Com relação às turmas que você seleciona, esse é o horário integral, não é isso?
Joelma: É o horário integral.
Pesquisador-formador: Para quantas turmas você seleciona?
Joelma: Bom, eu tenho 2 sétimos anos, 2 oitavos anos, 2 nonos anos, certo?
Pesquisador-formador: Com relação à pergunta 16, a respeito das formações continuadas de professores pela rede, que você porventura tivesse participado, você colocou que nunca participou. Nenhuma nunca participou. Por que, Joelma?
Joelma: Não, assim, as formações, as últimas formações que eu participei foi de um projeto, Aprova Brasil, da Editora Moderna.
Pesquisador-formador: Que era o pessoal da Moderna que ministrava.
Joelma: Da Moderna, exatamente, porque assim, havia um material distribuído nas escolas pela editora e um material muito bom sobre gêneros pessoais. E nós íamos às formações

mensais, mas a Secretaria de Educação de Olinda se apropriava dessas formações como se fossem formações de rede.
Pesquisador-formador: Era sobre gêneros ou era sobre as avaliações externas em larga escala?
Joelma: Era sobre avaliações externas, mas o trabalho era sobre gêneros. Era um material excelente. Aí, a partir desse ano passado, não houve mais esse projeto, foi desligado da rede por alguma razão e nós não tivemos mais nenhuma formação. Nem na área de língua portuguesa, nem na área de matemática.
Pesquisador-formador: Entendi. Com relação aos documentos curriculares que você utiliza para o planejamento de suas aulas, né, isso foi trocado lá na questão 17. Aí você respondeu que usa o Organizador Curricular da Rede. Você tem acesso a esse documento impresso ou digital?
Joelma: É impresso. Esse documento, ele fica na sala dos professores.
Pesquisador-formador: Eu vi que estava ali fixado, né? Viu, né?
Joelma: Observador. Então, nós temos... O bimestre está lá fixado, o segundo bimestre. O bimestre, todo bimestre. Tem os quatro bimestres lá, certo? Então, todo mundo tem acesso. E quando termina o bimestre, na primeira reunião de planejamento, a coordenadora pergunta se nós conseguimos cumprir todos os conteúdos.
Pesquisador-formador: Entendi, entendi. É tipo uma espécie de monitoramento.
Joelma: É, exatamente. Ok.
Pesquisador-formador: Ao planejar... Essa é a questão 18, né? Ao planejar suas aulas, quais estratégias, metodologias, recursos você utiliza? Queria saber quais os materiais, os documentos, materiais, enfim, que você utiliza para planejar, né?
Joelma: Muito bem.
Pesquisador-formador: Aí você deu aqui algumas respostas. O que você entende, porque você marcou também dentre elas metodologias ativas. O que é que você entende por metodologias ativas? E se você pode dar exemplo de alguma que você já utilizou.
Joelma: Eu trabalho na escola integral, certo? Estou na escola integral, os meninos vêm todo dia. E fico um dia todo e os outros dias. Então, a orientação é não passar nenhuma atividade e ir para casa, porque eles não teriam tempo à noite. Enfim, quando é no final de semana, na sexta-feira, eu geralmente passo um assunto, peço para que eles pesquisem, certo? E quando eles chegam, um ou outro pesquisa, aí a gente começa a trabalhar aquele conteúdo. Entendeu? Mas, fora isso, é o livro didático. A parte tecnológica, nós não temos aqui.
Pesquisador-formador: Você colocou internet para pesquisas.
Joelma: Em casa.
Pesquisador-formador: Eu estou me referindo ao que você utiliza.
Joelma: Só o livro didático, prioritariamente.
Pesquisador-formador: Mas você também colocou internet para pesquisas, atividades utilizando o celular e metodologias ativas. E o livro didático também.
Joelma: Existe a sala da informática. E quando há necessidade, eles não podem ter acesso ao celular mais. Mas quando eles podem, eles podem ir à biblioteca, à sala da informática e pesquisar o livro.
Pesquisador-formador: Aí, dos itens acima, que você diz que utiliza, aí eu gostaria de saber quais você nunca, quais deles você nunca ou raramente utiliza para os seus estudantes. Porque uma coisa era para o seu planejamento. Agora, para os seus estudantes, da série que vai ser investigada, no caso, o sétimo ano. E por que você não utiliza? Aí, eu gostaria de... você respondeu. Então, Joelma, dos itens acima que eram relacionados ao seu planejamento, ok, você respondeu. Agora, com relação aos que você nunca ou raramente utiliza com os seus estudantes, no caso do sétimo ano, o que não utiliza? Aí você colocou atividades na biblioteca e ferramentas tecnológicas. Você disse que raramente usa ferramentas tecnológicas, mas acima você mencionou a utilização da internet e do celular. É porque você utiliza, para você, a internet e o celular, as ferramentas tecnológicas, e raramente com seus estudantes? Você compreendeu isso? Você compreendeu, não é isso?

Você só utiliza para você, mas com eles não. Foi isso que você quis responder?
Joelma: Foi, porque assim, na escola a gente não tem aqui Wi-Fi. Eles não podem ter acesso ao celular. Então, quando há uma necessidade, eles vão pesquisar ali na sala de informática. A biblioteca nós não temos. Havia uma biblioteca, ela foi desativada, certo? No lugar, a biblioteca foi substituída por uma sala de aula, mas agora estão tentando reorganizar essa biblioteca. Eu fazia muitos seminários de leitura lá. Eu tinha mais acesso à leitura lá, mas agora vamos tentar retomar.
Pesquisador-formador: Entendi. Então, você já acabou respondendo o que eu ia perguntar em seguida, que é com relação à biblioteca. No momento está desativada. Então, ela não é utilizada nem por você, nem por eles. Pelo menos por enquanto, né?
Joelma: Exato. É porque a sala da biblioteca muitas vezes se transforma em uma sala, um auditório, quando há uma necessidade de uma palestra, certo? Porque a gente não tem estrutura aqui, na verdade é isso. Sim, sim. Não temos auditório, a gente não tem um repertório de qualidade, a gente não tem uma casa coberta, a gente não tem uma estrutura adequada. Então, há sempre uma adaptação. Há sempre uma adaptação. Entendeu?
Pesquisador-formador: Entendi. Agora vamos lá. Havia uma pergunta, 19, que dizia assim, o que você entende por ensino da oralidade? Aí você deu lá a sua resposta, eu li, entendi, mas ainda preciso esclarecer. O que você quer dizer com se comunicar de forma clara e objetiva? Porque você respondeu assim, o que você entende por oralidade? Aí você colocou, é desenvolver no aluno a capacidade de escuta, de se comunicar de maneira clara e objetiva, através de uma linguagem adequada e coerente. O que você quer dizer com se comunicar de forma clara e objetiva, quando se trata do trabalho com o contexto de recepção, por exemplo?
Joelma: Muito bem. Quando a gente desenvolve algumas atividades do gênero da oralidade, como uma roda de conversa, um debate, um seminário, então há um trabalho em torno da linguagem, da expressividade, da clareza. Então, há toda uma orientação para que eles possam oralmente rever a adequação do vocabulário. Eles são orientados a entender que aquele ambiente, aquele momento, existe a necessidade deles adequarem a linguagem para uma linguagem mais formal. Porque a gente observa que esses meninos vêm de várias realidades diferentes. Onde, em casa, usam de uma informalidade, de muitos palavrões. Então, às vezes, em uma roda de conversa, isso surge. Então, há sempre aquela orientação, olha, vamos mudar essa forma de falar, vamos usar aqui. Vamos ser poliglota? Tem gente que fala várias línguas. Então, vocês vão aprender a usar o português em situações das mais diferentes. Então, aqui é o momento em que vocês utilizaram esse português mais formal, mais padrão. Em casa, com a família, no intervalo, com os colegas, mas aqui não. Vamos falar com mais clareza, com mais objetividade, seja mais claro. Eu não entendi. Então, é um momento muito rico de a gente parar, porque é o único momento, o único acesso que os meninos têm para falar sobre uma linguagem formal. É aquele momento da oralidade. Por quê? Porque eles vão sair daqui, vão fazer entrevista de emprego, muitos daqui frequentam igreja, sabe? Então, eles falam oralmente, alguns palestram. Então, assim, é um momento muito rico para que eles entendam que aquele momento de fala precisa haver uma linguagem o mais clara possível, objetiva, formal, dependendo da situação. Uma linguagem onde eles possam se expressar de uma maneira mais clara possível e fazer com que as pessoas compreendam o que eles estão querendo dizer. É isso. Foi isso que eu quis dizer.
Pesquisador-formador: Entendi. Quando você fala “linguagem adequada...” isso para quem? O que seria adequada e coerente?
Joelma: Adequada e coerente para o público, certo? Porque muitas vezes é a questão do palavrão. Porque eles falam palavrão, mas acho que em qualquer ambiente isso cabe. Então, a partir do momento que eu faço uma conversa, uma palestra, um seminário, é justamente para que eles possam entender que aquele não é o momento de usar aquela linguagem. Eles precisam se policiar, não é? A gente trabalha a variação linguística também para isso, para que eles possam usar uma linguagem mais lapidada, usar um português o

mais padrão possível.
Pesquisador-formador: Com relação à questão 20, eu perguntei, explique algum tipo de atividade envolvendo o ensino da oralidade que você já tenha realizado em sala de aula. Tá, e você respondeu mesa redonda, debate, seminário, apresentação de trabalhos expositivos, entrevista, palestra, roda de conversa, dramatização, leitura dramatizada. Como você trabalhou, por exemplo, uma mesa redonda, trabalhos expositivos, seminário, palestra? Você poderia dar uns exemplos?
Joelma: Sim, sim. Atualmente, semana passada eu trabalhei debate de temas atuais. Então, eu sugeri alguns temas, eles também sugeriram, eles escolheram. Dividi a turma em grupos e eles apresentaram as questões para direcionar e eles debateram, trouxeram informações, pesquisaram.
Pesquisador-formador: Isso tudo dentro do ambiente escolar?
Joelma: Isso dentro do ambiente escolar. Foram umas quatro aulas. Eles pesquisaram e...
Pesquisador-formador: A pesquisa foi feita aqui na escola mesmo?
Joelma: A pesquisa foi feita fora da escola. Não tem como pesquisar aqui porque não temos uma biblioteca, não temos como, né? Então, eles pesquisaram em casa, leram, se informaram.
Porque não adianta fazer uma roda de conversa com assuntos atuais que eles desconheçam. Então, os assuntos foram assuntos que fazem parte do dia a dia deles, né? Família, namoro da adolescência, gravidez na adolescência, temos vários casos aqui de alunos grávidos. Então, assuntos que precisam ser conversados. Então, fizemos essa roda de conversa. Também com gênero entrevista.
Pesquisador-formador: Mas assim, você deu, por exemplo, fez a roda de conversa, deu essas perguntas orientadoras, eles fizeram a pesquisa. Aí, no dia seguinte, eles já puderam apresentar?
Joelma: Não, não. Não foi no dia seguinte, não. Por exemplo, uma segunda-feira, aí lá pra uma quarta-feira, certo? Eu continuei a orientação, aí numa outra aula, quando eles estavam preparados, já tinham pesquisado, aí a gente teve condições de fazer essa roda de conversa.
Pesquisador-formador: Entendi. E os estudantes realizaram a palestra, como foi?
Joelma: Bom, nós temos três sétimos anos muito infantis, certo? Muito infantis. Então, há uma dificuldade muito grande por causa da indisciplina. Sétimos anos. Sétimos anos. Eles são muito indisciplinados. Porque aqui é o seguinte, não há como você liberar o aluno cedo. A escola integral tem que garantir a permanência do estudante das 7h30 às 16h35. Então, pode acontecer de um professor adoecer, uma situação em que nem todo quadro esteja completo naquele dia e há necessidade sempre, principalmente com os sétimos anos. São três sétimos anos, o sétimo C. Quando acontece... Bom, no momento nós temos uma professora que está na licença maternidade. Então, são nove salas para oito professores. Então, uma turma ela é suprimida. Então, a gente divide, a coordenação divide. O sétimo C. Uma parte fica no sétimo A e a outra parte se funde ao sétimo B. Então, quando há essa junção, a gente percebe que a indisciplina piora. Entende? Porque junta alguns alunos difíceis com outros mais difíceis ainda e fica, para contornar tudo isso é muito complicado. Mas, assim, a gente consegue, porque o professor é estrategista. Então, ele consegue desenvolver atividades. Semana passada fiz uma atividade sobre o gênero entrevista e eles apresentaram, foi muito interessante, porque alguns usaram muita criatividade. Eles fizeram uma entrevista na hora.
Pesquisador-formador: A quem? Eles entrevistaram quem?
Joelma: Entre eles. Porque, a princípio, foi para entrevistar ou familiares ou pessoas da comunidade escolar.
Pesquisador-formador: Sim.

Joelma: Mas a dificuldade era tanta, porque a gestão não tinha como agendar um horário. Eles também não podiam sair da sala. Eu disse, vamos fazer o seguinte, vamos usar o material humano aqui. Vocês vão se entrevistar entre si. E deu certo. Então, eles fizeram entrevista, dois, três, se entrevistaram um. E deu super certo, porque a gente aprendeu muita coisa. Eles retextualizaram, fizeram o perfil do entrevistado. Foi bem interessante. Aí deu para trabalhar a ortografia, deu para trabalhar a concordância. Conteúdos que fazem parte do B-Masters.
Pesquisador-formador: E essa atividade demorou quanto tempo?
Joelma: As duas semanas.
Pesquisador-formador: Entendi. Você instaurou o que para os estudantes estudarem o gênero?
Joelma: O livro didático deles aborda esse conteúdo. Então, houve todo um trabalho teórico sobre o que é o gênero de entrevista, as estruturas, características, para que eles pudessem compreender e fazer essa entrevista. Teve um outro texto que eu trabalhei também, muito interessante, sobre variação linguística. E também eu trabalhei o eixo oralidade. Foi um texto chamado Normodemo, não sei se você conhece. E fala sobre um estudante, menino, que foi excluído da escola pela forma diferente de falar. E eu dei umas questões norteadoras, foram divididos os grupos, e os grupos se apresentaram. E falaram sobre o texto. E fizemos reflexões sobre o texto. Foi muito rica essa atividade. Eu gosto muito de trabalhar oralidade, porque eu acho que é mais produtivo. Esses meninos... a gente sai um pouco do lugar comum. Eles são meio cansados da escrita, do livro, daquela coisa padronizada. Então, quando a gente trabalha oralidade, há uma interação maior da turma. E, principalmente, temos muitos alunos com problema de alphabetização. Mas eles falam. Eles conseguem desenvolver um pensamento crítico. Ao modo deles, mas conseguem. Então, assim, eles são os Lúcios da vida, que é o personagem do texto, que é excluído. Então, eles se identificaram. Eu sou um Lúcio também, né? Então, eu achei uma grande sacada da parte deles.
Pesquisador-formador: Quando você escolhe um gênero oral para trabalhar, você se baseia na sua experiência no livro didático, no organizador curricular? É mais em que, assim?
Joelma: Um pouco de tudo, né? O organizador curricular, ele aborda todos os eixos, inclusive a oralidade. E eu busco seguir. Quando ele coloca oralidade, ele coloca seminários, palestras, seminários. Então, assim, eu começo o meu estudo através desses organizadores. Eu parto dali, daquele princípio. E, daí, eu vou pra... peço para eles pesquisarem, trago o gênero que ele está sugerindo para que seja trabalhado. Mas eu também faço adaptações, porque tem coisas que não dão certo.
Pesquisador-formador: Tem coisa o quê?
Joelma: Tem coisas que não dão certo.
Pesquisador-formador: Como o quê, por exemplo?
Joelma: Palestra, por exemplo. Palestra... é muita dificuldade de trabalhar aqui. Por quê? Porque tem que ter muita leitura, muita pesquisa, muito conhecimento do que você vai falar. Então, muitos ficam na oralização, na leitura, sabe? Eles não conseguem, talvez com o nono ano se consiga, mas com os sétimos, eu acho muito difícil. Porque eles não estão adaptados, eles não estão acostumados a isso.
Pesquisador-formador: Eu sei que você já falou sobre isso, é só para eu entender melhor. Quando você fala a oralização, você está se referindo especificamente a...?
Joelma: A leitura.
Pesquisador-formador: A leitura? A leitura em voz alta?
Joelma: A leitura em voz alta, a leitura pela leitura. Só depois que termino a leitura, eu pergunto assim: então, agora tá, ótimo! A sua leitura foi perfeita, mas agora o que é que você fala?
Pesquisador-formador: Trava, trava. Joelma, com relação ao item 21, indique algo que, na sua opinião, é de grande importância no ensino da oralidade, aí você respondeu assim: a

adequação vocabular empregada, a capacidade de escuta a respeito e respeito à opinião do outro. O que é, o que é que você quis dizer com adequação? Que adequação seria essa?
Joelma: É o vocabulário, entende? Muitos palavrões, eles não conseguem se expressar através de outras palavras. E das palavras, nove é palavrão o tempo todo.
Pesquisador-formador: Quando você fala do vocabulário, é só assim, esse tipo de vocabulário um pouquinho mais chulo ou você, assim, a pobreza vocabulária?
Joelma: A pobreza, restrição, entende?
Pesquisador-formador: Vocabulário limitado.
Joelma: Muito limitado, muito limitado, ele não consegue desenvolver. É a questão da leitura, né? Ele tem que ler, né? Pra ampliar, mas a maioria não gosta de ler, a maioria é resistente. Boa parte tem a questão do letramento, né? E a gente fica no meio do caminho.
Pesquisador-formador: Está quase terminado. E a respeito da opinião do outro, né? Você colocou a capacidade de escuta e respeito à opinião do outro. A respeito da opinião do outro, em que gênero você explorou isso?
Joelma: Oralidade mesmo, dos debates, dos seminários, das rodas de conversa, entende? Eles não conseguem respeitar, eles não conseguem. Quando a gente fala uma discussão, vamos fazer uma discussão, uma reflexão, pra eles é uma briga, então eles ficam questionando e é muito difícil, é um exercício diário, né? Até entre nós é meio complicado esse tipo de saber respeitar a opinião do outro, ouvir o outro. A escuta é uma coisa muito difícil, eles não escutam, eles não conseguem escutar, eles não conseguem entender os turnos de fala, eles não conseguem entender que o outro colega está falando, eles atropelam a fala, eles ignoram o que o outro está falando, eles não ouvem o que o outro está falando e, consequentemente, eles não compreendem e a comunicação não acontece.
Pesquisador-formador: Entendi, eles têm dificuldade de respeitar o turno de fala, por exemplo. Outra coisa, você mencionou, né? Quando eu pedi pra você identificar uma ou duas dificuldades do seu trabalho com a oralidade, você apresentou uma série de dificuldades, né? Você mencionou dificuldades como desinteresse, a indisciplina. Na sua opinião, essas dificuldades, elas são mais ligadas ou elas são mais provocadas, elas têm mais a ver com o conteúdo, ao formato das atividades ou há outras questões?
Joelma: A questões exteriores à escola, porque a escola não é uma ilha, não é isolada do mundo, então esses meninos chegam aqui cheios de problemas, cheios de vivências difíceis, pesadas... São histórias de vida muito difíceis, temos histórias aqui muito dramáticas, entende? De cortar o coração. Então, sim, são famílias destruídas, as famílias não aparecem muitas vezes, são meninos que vêm pra escola, são depositados, na verdade, aqui na escola e os pais não assumem responsabilidades, os pais não aparecem, os pais não dão um retorno, os pais não estabelecem aquela parceria tão necessária que a gente precisa de ser estabelecida com a escola. Meninos que chegam aqui sem a mínima educação básica, que não é obrigação da escola, mas a escola passa a exercer esse papel justamente para suprir a falta da família nessas questões.
Pesquisador-formador: Você deu alguns exemplos de atividades que você pede pra eles fazerem, que eles fazem, você percebe engajamento, interesse? Eles ficam empolgados, apesar de existir indisciplina, mas assim, de um modo geral, você percebe engajamento, interesse, motivação deles ao pesquisarem, ao fazerem, ao produzirem, por exemplo, um gênero oral, algum desses gêneros orais que você citou aí?
Joelma: O gênero... regra geral, há um desinteresse muito grande, independente do gênero que você propor. Em alguns ou outros, a gente consegue perceber um certo interesse, mas eu percebo que eles têm muito interesse quando são temas trazidos da realidade deles. Então, há, ou seja, 100%, quase 100%, até quem dorme, acorda. Até aquele aluno dormiu, que fica dormindo, sente a necessidade de falar, ou de ouvir, ao menos, e de entender, de despertar, sabe? Então, assim, o caminho, eu acho que o caminho é esse, da oralidade é esse. É buscar o assunto dentro do cotidiano do aluno mesmo.
Pesquisador-formador: Entendi.
Joelma: Dentro da realidade do aluno mesmo.

Pesquisador-formador: Entendi. Pronto, então, só já para a gente finalizar, o que é que você entende? Você falou aqui, né, você falou muita coisa interessante, mas em relação a gênero, independentemente de ser apenas o oral, né, porque a gente sabe que os gêneros, os gêneros eles existem, independentemente deles serem orais ou escritos, tá, de um modo geral, o que é que você entende por gênero e o que é que você acha, assim, que são características essenciais do gênero?
Joelma: Bom, os gêneros texuais... Quando eu terminei a universidade, eu vou ter que fazer uma introdução para justamente responder essa questão. Quando eu terminei a universidade, e 11 anos depois eu voltei para fazer a minha especialização, eu já estava estabilizada, já havia passado em meus concursos públicos, e quando eu voltei, havia um bombardeio de informações completamente diferentes. Era uma concepção de língua totalmente diferente. E foi no curso da especialização que começaram a surgir essas correntes novas e essas discussões. E eu olhava para o lado e falava, meu Deus! Eu trabalhava numa escola particular, que o livro era aquele de William Cereja, e Cereja já começou, ele começava a abordar, e eu dizia, meu Deus, que livro difícil, eu não estou conseguindo dominar. Então eu comecei a perceber a necessidade de voltar, passei e peguei um projeto, estava na Universidade Federal, que era o projeto VITER. E eram todas as prefeituras que trabalhavam, eram envolvidas nesse projeto, capital, interior... E esse projeto abriu, foi o grande norteador, sabe, para eu poder entender o que estava se fazendo na época. Então, eu me inscrevi na especialização e foi a partir dali que eu comecei a obter essas informações. Então, vislumbrei um mundo completamente diferente. Até então, a gente escrevia a redação para o professor de português, “minhas férias”... aquelas coisas todas... E de repente começaram a falar em gêneros, até então eram gêneros literários, o lírico, o dramático e tal, mas gêneros textuais... estavam na nossa casa, a gente fazia uso desses gêneros no dia a dia, na oralidade, na escrita. Mas havia, faltava uma formalização desse estudo, faltava alguém dizer que isso se chama gêneros textuais e da necessidade. Então, todos os gêneros se escrevem, que a gente aprende. Você sempre fala de um assunto, você sempre fala para alguém e com determinada finalidade. Aí foi quando eu fui entender que os gêneros são os mais diversos tipos de textos que existem, tanto na comunicação oral e escrita e essa comunicação tão necessária se fazem presentes esses gêneros textuais. Cada gênero tem o seu DNA, tem o seu biotipo, cada gênero ele é voltado para uma necessidade de comunicação específica. Não se escreve um gênero textual notícia, como um bilhete, como um aviso, como um relatório. Aprendi a entender que e-mail não é gênero textual, mas é suporte, certo? Porque através de um e-mail eu posso colocar ali qualquer gênero textual. Comecei a entender a diferença entre gênero e suporte. O suporte é o espaço físico que vai abrigar o gênero, né? E foi a partir daí que eu nunca mais deixei de falar do gênero textual. A gente fala do gênero textual a partir do momento que o aluno é alfabetizado, até quando ele termina a formação dele, enfim...
Pesquisador-formador: Ok, Joelma, muito obrigado e a gente volta a se encontrar, viu?
Joelma: Ai meu Deus! Eu espero de verdade que eu tenha contribuído com alguma coisa!
Pesquisador-formador: Em alguns momentos até me arrepiei.
Joelma: É sério? Ai que bom!

Apêndice E — Transcrição do primeiro encontro com Glauce

Pesquisador-formador: Pronto, Glauce, boa tarde. Então, Glauce, depois que você respondeu ao questionário, analisando aqui as suas respostas, senti necessidade de fazer algumas reflexões com relação a algumas, não de todas, mas com relação a algumas, tá? Então assim, por exemplo, Glauce, eu gostaria de saber porque que lá na pergunta de número 16, na pergunta de número 16 que perguntava se você participou de formações continuadas de professores pela rede municipal de Olinda nos últimos dois anos, você colocou que não. Você nunca participou nenhuma da rede, para uma vida pela rede?
Glauce: Não, não participei de nenhuma formação de língua portuguesa na rede de Olinda, porque não foi divulgado, pelo menos não foi divulgado aqui na escola os dias de formação de língua portuguesa. E quando eu tenho acesso ao arquivo do, não recordo o nome agora, o arquivo de programação do mês, eu não encontro as formações. Os que são divulgados não tem formação de língua portuguesa, já encontrei de língua inglesa, de geografia, de história, mas de língua portuguesa para os anos finais de 6º ao 9º não.
Pesquisador-formador: Nem aquelas formações que foram, você já estava na rede, nem aquelas formações que foram ministradas pela editora, os representantes da Moderna, da editora Moderna?
Glauce: Não, nenhuma formação foi informada.
Pesquisador-formador: Então você não participou porque você desconhecia?
Glauce: Desconhecia, exatamente.
Pesquisador-formador: Entendi. Na resposta 17, ela indagava o seguinte, sobre os documentos curriculares que você utiliza para planejamento de suas aulas, aí você marcou que o organizador curricular da rede e a base nacional comum, a BNCC. Você explorou a BNCC porque já leu o documento, teve contato na sua pesquisa de mestrado, por falar nisso, seu mestrado explorou a oralidade? Você pesquisou sobre que temática?
Glauce: Eu pesquisei sobre a temática referente à escrita, eu foquei na escrita, que são os processos de segmentação na escrita. Claro que envolve também a fala, é justamente a transcrição da fala para a escrita. Alguns alunos de 6º, de 7º ano, meu foco foi com alunos de 7º ano, embora eu também tenha aplicado essa pesquisa com alunos de 6º, mas as análises dos textos foram focadas em uma turma de 7º ano, do ensino fundamental. Então eu percebi que na época em que eu trabalhava em uma escola do estado de Pernambuco, alguns alunos tinham muitos problemas de escrita, justamente nessa parte da segmentação. Muitos desconheciam, ainda tinham hipóteses sobre a escrita, então isso despertou o meu interesse em pesquisar justamente essa parte da escrita.
Pesquisador-formador: O teu mestrado foi profissional?
Glauce: Profissional, e o resultado foi justamente propor atividades para melhorar essa situação desses alunos.
Pesquisador-formador: Entendi, entendi. Olha só, com relação à questão de número 18, ao planejar suas aulas, quais estratégias, metodologias, recursos a base você utiliza? Você marcou aqui alguns, um deles foi a internet, aí eu pergunto, aí no caso a pergunta está voltada como você utiliza, para você planejar, para você preparar. Como é que você usa a internet?
Glauce: Na época, voltando né, a época, um pouco da época da pandemia, eu trabalho tanto com língua portuguesa como com língua inglesa, e a internet ela ampliou o que eu já utilizava. Eu já utilizava alguns recursos como aplicativos, certo? Mas como na época da pandemia a gente só tinha esse recurso para chegar no aluno e conseguir a resposta do aluno, eu utilizei vários aplicativos, aplicativos de língua inglesa, e tinha um pouco de dificuldade de trabalhar língua portuguesa com alguns aplicativos.
Pesquisador-formador: Mas assim, quando você fala trabalhar no sentido de com os alunos, eu estou falando para...
Glauce: Ah, de...
Pesquisador-formador: É porque nessa questão 18 ela está se reportando a você, né? A planejar suas aulas, quais estratégias, metodologias, recursos você utiliza?

Glauce: Ah, entendi. Nessa pergunta então eu entendi que seria com os alunos, que eu fazia com os alunos, entendeu?
Pesquisador-formador: Entendi. Até porque mais embaixo você diz que eles não têm acesso às tecnologias, eu vou chegar lá, mas assim, pensando em você, você colocou livro didático, software educativos, internet para pesquisas, atividades na biblioteca, tecnologias digitais e metodologias ativas, e isso para preparar.
Glauce: Isso.
Pesquisador-formador: Mas vamos lá, você entendeu que seria com os estudantes ou ficou claro para você que seria?
Glauce: Eu entendi que seria com os estudantes, porque aqui tem atividades ou laboratório de informática, por exemplo.
Pesquisador-formador: Sim.
Glauce: Aí eu não marquei essa alternativa porque a escola realmente não tem esse espaço de acesso à internet e laboratório de informática.
Pesquisador-formador: Tá, então vamos lá, pensando então nos estudantes, aí com a internet você trabalhou nessa perspectiva de aplicativos?
Glauce: Sim, de aplicativos. Eu utilizei o Carroot, utilizei o Duolingo na época que também, naquela época ele também trabalhava com língua portuguesa, aplicativos e Whatsapp.
Pesquisador-formador: Mas isso era na rede pública?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Era na rede pública?
Glauce: No estado, como eu não trabalhava na época.
Pesquisador-formador: Não tinha entrado ainda para a Olinda, né?
Glauce: Não, não trabalhava.
Pesquisador-formador: E assim, e os estudantes, eles tinham acesso?
Glauce: Eles tinham acesso, eu percebi que isso estimulava o aprendizado, o uso da internet estimulava, porque é o recurso que eles têm, né?
Pesquisador-formador: E eles tinham, eles utilizavam esses aplicativos, eles acabavam se engajando nessas atividades?
Glauce: Sim, porque alguns desses aplicativos, inclusive, tinham metas, digamos assim, uma meta a ser seguida. Então quem ficava em primeiro estava lá para todo mundo, quem estava em primeiro estava em segundo.
Pesquisador-formador: Então eles não tinham problema de acesso a esses recursos tecnológicos?
Glauce: Alguns sim tinham, alguns tinham problemas de acesso. Essa metodologia não atendia todo mundo, não atendia todos os alunos na época. Agora, quando eu comecei a trabalhar aqui em Olinda, eu percebi que em Olinda eles têm ainda um pouquinho mais de dificuldade, né? Esse público que eu estou trabalhando atualmente em Olinda, nessa escola, tem um pouco mais de dificuldade de acessar ao celular. Eu percebo que o celular pertence à mãe, pertence ao irmão mais velho e não pertence aos alunos.
Pesquisador-formador: Entendi.
Glauce: Claro que tem uma parcela da turma que possui celular, mas infelizmente hoje eu percebo que eles estão, pelo menos nesse público, voltando agora para o público atual, que eles estão focados muito em jogos. Eles utilizam para jogos. Agora, quando a gente pede para utilizar como uma função, como um suporte na aprendizagem, alguns dizem, ah, não fiz, não tive tempo, esqueci. Tem essa desculpa, mas eu acho que se o professor conseguir utilizar isso na sala de aula e mostrar na sala de aula que o uso de aplicativos e de internet e de celular também é uma forma de aprendizado e pode ser divertido, acho que isso seria interessante. Mas atualmente a gente tem alguns desafios, né? Tem alguns desafios para isso ser aplicado na sala de aula. O primeiro desafio é o recurso, que não são todos os alunos que têm acesso ao celular, ao aparelho celular. Segundo, a internet de qualidade, porque a escola recebeu uma nova empresa, foi colocado uma nova internet, uma nova empresa que instalou vários roteadores na escola e a gente deveria ter acesso a essa internet de qualidade, mas a internet na prática não está funcionando.

Pesquisador-formador: Entendi. Então aqui em Olinda você pode dizer que já tentou, que nem sequer tentou?
Glauce: Em Olinda eu já fiz assim, com meus recursos. Eu tenho um datashow pequenininho, eu trago meu computador, eu conecto na minha internet, então para trabalhar em Olinda eu tenho que trazer esses recursos próprios. A escola não tem datashow, então como eu não posso exigir do aluno que cada um tenha um celular na mão para fazer atividade, para ter acesso àquela atividade, àquela aula que eu estou trazendo, então eu tenho que trazer recursos para eles, para todo mundo ter acesso da mesma forma, pelo menos dentro daquele período que eles estão na sala de aula comigo. Então a forma que eu consigo é usando o meu celular, minha internet, conectando no meu computador, no meu datashow. Aí eu já fiz, por exemplo, substantivo, estou trabalhando substantivo com eles, no fim da aula de substantivo eu coloco uma atividade no datashow, eu não vou lembrar agora o nome, é o Worldwall, eu acredito, o nome do aplicativo, e o aplicativo ele vai, o conteúdo vai ser trabalhado em forma de jogo, através dos jogos. Aí isso já chama a atenção da turma, eles já querem, já ficam brigando para quem vai responder àquela atividade, e isso torna aquele conteúdo mais interessante para eles.
Pesquisador-formador: Você já fez esse tipo de atividade com os estudantes do sétimo ano?
Glauce: Já, já fiz.
Pesquisador-formador: São quantos sétimos anos aqui que você está trabalhando?
Glauce: São dois, eu costumo fazer. Agora, realmente, o que prejudica isso é justamente a falta de recurso da escola, porque se tivesse na escola seria mais fácil.
Pesquisador-formador: Sim, com certeza. Você também assinalou metodologias ativas, tudo bem que você já explicou, que você achou que seria, você trabalha com os estudantes, era para o seu planejamento, mas tudo bem, mas em se tratando dos estudantes, o que você entende por metodologias ativas? E você pode dizer, dar um exemplo de qual delas você explorou nesse trabalho? E outra, foi na época da pandemia, foi com estudantes da rede estadual, não foram com os de Olinda, não?
Glauce: Metodologias ativas, eu entendo que é aquela que ele consegue interagir, é quando ele consegue interagir com o conteúdo, justamente utilizando alguns recursos, utilizando alguns recursos com a ajuda de aplicativos, da internet, principalmente. Na época da pandemia acontecia dessa forma, ampliou. Acho que a pandemia ampliou toda essa visão de escola tradicional que a gente tinha, então melhorou um pouquinho.
Pesquisador-formador: E na época da pandemia alguns ficaram muito batidos, muito coincidas, você lembra o nome de alguns? Não, se não lembrar não tem problema não.
Glauce: O mais usado foi o Google Forms, um dos mais usados foi o Google Forms, mas como eu falei, como eu não trabalhava só com língua portuguesa, eu usava o Google Forms, usava o Worldwall, eu acredito que é esse nome, utilizava o Kahoot, utilizava o Duolingo e o Chat. Tem um Chat, tem um aplicativo que eu usava muito, que era com o celular. Chat... eu não vou lembrar o nome agora, que é justamente com o WhatsApp. Outro problema que foi identificado naquela época, muitos pais de alunos, que como eles eram pequenos, 6º, 7º, ano, na maioria, esse público de 6º, 7º, ano, eles normalmente têm uma supervisão dos pais. Inclusive muitos pais Pesquisador-formadortiam aula junto, a gente percebia que alguns pais estavam acompanhando as aulas na época da pandemia. Então muitos reclamavam “eu não posso instalar esse aplicativo professora, porque meu celular não tem mais memória”. Então tinha essa dificuldade também, por mais que eu colocasse um aplicativo ou outro, nem todos conseguiam, até aqueles que tinham celular, nem todos deles conseguiam ter acesso. Aí tem um aplicativo, tem um recurso que é o Chat, eu não vou lembrar o nome agora, depois eu informo o nome desse...
Pesquisador-formador: Enquanto você fala, eu pensei, não, é o ChatGPT.
Glauce: Não, é o ChatClass, está aqui, ChatClass.
Pesquisador-formador: Já ouvi falar.
Glauce: ChatClass, não é o ChatGPT não, graças a Deus o ChatGPT é recente. É outro mundo, outra... Pesquisador-formador: E é outra conversa, né, Gleica?
Glauce: Aí o ChatClass, eu conseguia elaborar atividades, escolher selecionar, por exemplo,

vou voltar ao conteúdo que eu estava citando, substantivo, estou trabalhando substantivo, tanto em português como em inglês, aí eu busco a série que eu estou trabalhando, busco aquele conteúdo e já mando para o aluno aquele link, para ele fazer uma atividade, uma atividade de 5 questões, bem pequenininha, bem curtinha.
Pesquisador-formador: E geralmente o aplicativo dava às crianças desafios também?
Glauce: Sim, sim. E o aplicativo também informava, você errou, você acertou, se errou, a forma correta é essa, a resposta correta é essa, e tinha uma explicaçãozinha sobre cada questão, porque eles tinham acesso a isso. E a gente tinha acesso da devolutiva, a gente sabia a hora que ele tinha respondido, às vezes quanto tempo ele durou naquela atividade, quanto tempo ele passou para responder aquela atividade, e um relatório, então eu recebia no e-mail um relatório, tanto do Duolingo como do ChatClass. O bom do ChatClass é justamente isso, que não precisa de muita memória no celular, e é no WhatsApp, que é o aplicativo que eles mais têm acesso.
Pesquisador-formador: Entendi, entendi. E com relação à biblioteca, você fazia o que na biblioteca?
Glauce: Biblioteca é outro espaço.
Pesquisador-formador: Não era aqui, né? Ou era aqui, já era aqui? Na biblioteca? Com relação ao seu trabalho de biblioteca, você assinalou biblioteca.
Glauce: Sim, eu utilizo aqui também.
Pesquisador-formador: Aqui também?
Glauce: Isso.
Pesquisador-formador: Aqui tem biblioteca, né?
Glauce: Aqui tem biblioteca.
Pesquisador-formador: E você costuma fazer o que na biblioteca?
Glauce: A biblioteca aqui, especialmente nessa escola, é uma área... Que bom, primeiro, que bom que aqui tem biblioteca, porque eu fico muito triste quando eu entro numa escola e não tem esse espaço, ou esse espaço não é usado para o fim, realmente, da biblioteca. Quando a biblioteca é usada como sala de aula, é usada como depósito, é fechada, porque não tem ninguém que trabalhe, que consiga atender os alunos.
Pesquisador-formador: Tem alguém aqui que fica na biblioteca?
Glauce: Tem, tem duas funcionárias que são responsáveis pela biblioteca, mas uma delas está afastada e a outra está presente, mas também costuma se ausentar devido à licença médica.
Pesquisador-formador: Mas e quando você vai, você, como é que você trabalha?
Glauce: Quando eu vou, geralmente, eu utilizo um círculo, é interessante colocar os alunos em ciclo ou semicírculo, e peço para eles escolherem um livro ou já trago um título que eu quero trabalhar com eles, pré-selecionado, e peço para eles começarem a leitura, partilhando a leitura do texto. Certo? Agora, nesta escola...
Pesquisador-formador: É leitura em voz alta?
Glauce: Leitura em voz alta. Nessa escola...
Pesquisador-formador: Você, quando faz isso, são leituras que você escolhe, por que critério? É pelos textos atrativos para aquela faixa etária, ou tem a ver com o conteúdo que você está trabalhando, ou você leva em consideração os gêneros?
Glauce: Aqui, infelizmente, o quantitativo de obras não... A gente tem um quantitativo de obras muito... O acervo é... O acervo é muito reduzido. Então, eu achei, eu acredito, que umas seis obras, cinco obras que tem um contativo para cada aluno da turma. Então, são 30 alunos, então, são poucas obras, são poucos livros que tem 30 unidades. E isso também dificulta o trabalho. Mas, geralmente...
Pesquisador-formador: São 30 alunos na turma?
Glauce: São 30 alunos.
Pesquisador-formador: Você está falando do sétimo ano?
Glauce: Do sétimo ano.
Pesquisador-formador: Tá.
Glauce: Geralmente, eu seleciono o livro de acordo com o gênero mesmo. Eu prefiro o

gênero conto ou crônica, porque eu consigo uma leitura mais rápida. Eles conseguem interagir de forma mais produtiva durante a aula. Porque eles conseguem acessar o fim da história.
Pesquisador-formador: Sim, sim.
Glauce: Durante aquela aula mesmo que eu estou trabalhando.
Pesquisador-formador: Não é um texto muito longo, não é isso?
Glauce: Não é um texto muito longo.
Pesquisador-formador: Olha só, Glauce. Aí, justo abaixo, ainda atrelado a essa questão, dizia assim, dos itens acima, qual ou quais você nunca ou raramente utiliza com seus estudantes da série investigada? E por que não utiliza? Tá, e você deu lá a sua resposta e tal. Aí, eu gostaria que você me esclarecesse. E quando você pede pesquisa, como é que os estudantes fazem? Eles procuram onde, já que não tem acesso ao digital?
Glauce: Nesse caso, eu respondi de acordo com a vivência na sala de aula.
Pesquisador-formador: Mas você pede pesquisa a eles?
Glauce: Eu peço pesquisa a eles. E eles, pronto, não são todos que fazem. Infelizmente, a maioria da turma não entrega a pesquisa. Quando é um trabalho individual. Quando é um trabalho em grupo, eu ainda consigo ter um aproveitamento melhor.
Pesquisador-formador: Mas daqueles que entregam, que você percebe que se engajam, e que, de fato, fazem aquilo que você pediu, você percebe que eles pesquisam onde?
Glauce: Eles pesquisam, utilizando o celular, geralmente tem um responsável, normalmente em casa, porque eles atualmente não podem trazer o celular para a escola. Então, normalmente, eles pesquisam em casa, no celular de um responsável. E uma observação que eu notei recentemente, justamente, que envolve o chat GPT. Alguns alunos estão condicionados a utilizar o chat GPT como pesquisa. Ou então, eles se contentam apenas com aquela resposta rápida do Google. Ele coloca só uma frase para investigar o conteúdo no Google, e eles não acessam nenhum link.
Pesquisador-formador: Você percebe que é copiou, colou?
Glauce: Copiou colou, aquele resumo que o Google apresenta. Eles não se preocupam em acessar um site específico. Ele pesquisa, escreve aquilo ali, já anota, já entregou, já está tudo certo.
Pesquisador-formador: Entendi.
Glauce: Alguns, né?
Pesquisador-formador: Certo. Olha só, na questão 19, o que você entende por ensino da oralidade? Você lá deu sua resposta, bem interessante sua resposta. Aí eu pergunto, você colocou assim, o ensino da oralidade corresponde ao desenvolvimento de atividades de leitura, escuta e produção de textos orais. Essas atividades promovem o desenvolvimento do aluno nos aspectos relacionados à fluência, à compreensão, à autonomia e ao uso da variação linguística. Assim, eu gostaria de saber, esses textos acabam se manifestando, se apresentando no formato de gênero, não é isso?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Você mencionou os textos, mas acredito que você sabe qual é a relação dos textos com os gêneros. Inclusive, até recentemente eu até perguntei, agora há pouco eu perguntei para você, quando você levava os gêneros para a biblioteca, se você dava as obras para eles lerem, porque os enredos eram compatíveis com as faixas etárias, se eles se sentiam atraídos por determinadas obras, ou por conta do nível dos textos, ou por conta dos gêneros e tal? Eu sei que você explicou e tal, mas com relação a essa relação desses textos, a gente está agora entrando no assunto da oralidade, você bem colocou, ao desenvolvimento de atividades de leitura, escuta e compreensão e tal, existe essa relação dos textos com os gêneros, ou você, ao trabalhar com esses textos, você não associa uma coisa a outra? Como é que se dá? Os gêneros com a oralidade, com a prática? É, no seu trabalho, no entendimento que você tem com relação à oralidade, quando você cita também os gêneros, as escutas ativas e tal, aí em se tratando dessas leituras dos textos que possam estar envolvidos aí no seu trabalho com a oralidade, você mencionou textos na sua resposta. Aí eu pergunto, esses textos, quando você respondeu, em algum momento

você relaciona esses textos com os gêneros, ou quando você está pensando nesses textos, você está pensando em que nesse trabalho?
Glauce: Por exemplo, os gêneros que foram trabalhados esse semestre, primeiro bimestre e segundo bimestre, com as turmas do sétimo ano, foram seminário e entrevista. Então, quando eu trabalhei esses dois gêneros, eu já estava pensando em uma maneira de investigar e trabalhar a oralidade na sala de aula. Já a partir do sexto ano, quando eles estão apresentando, eu sei que o sexto ano ainda é uma turma, e sétimo também, são turmas que não têm tanta maturidade. Eles não têm tanta maturidade. Então, ao apresentar um trabalho, um seminário, eles estão conversando com os outros. Durante a apresentação, parece até que eles estão conversando com os amigos. Então, eles colocam gíria, infelizmente, até xingamentos. Acontece. Situações como essa acontecem durante um seminário, em um sexto, sétimo ano. Então, ao avaliá-los durante a apresentação do seminário, eu sempre destaco. Veja só, aqui é uma situação comunicativa formal, então você tem que usar a variação linguística adequada para essa situação. E o sexto, sétimo ano, eles trabalham também a variação linguística. O conteúdo de variação linguística está presente no currículo. Mas eu sempre volto. Eu sempre volto. Lembra aquele conteúdo de variação linguística que a gente trabalhou. Tem linguagem formal, tem linguagem informal. A linguagem formal, ela não acontece somente na escrita, ela acontece também na fala. Então, você tem que monitorar a sua fala. Aqui é formal. Você não pode xingar, você não pode falar gírias. Observe a sua linguagem corporal. Não escore no quadro, não levanta o pé. Então, eu oriento eles em relação a isso. Tem momentos que eles precisam utilizar a fala adotando a variação culta e outras menos monitoradas. Quando eles estiverem conversando com os amigos, eles podem colocar uma linguagem menos monitorada, usar uma linguagem menos monitorada. Mas no seminário, não. Eles têm que realmente parar e escolher as palavras adequadas para aquela situação. E eles precisam ser claros e objetivos no gênero seminário, ao apresentar trabalhos no gênero seminário. E eu trabalhei também o gênero entrevista, recentemente. Eu trabalhei o gênero entrevista e eu gostei muito do resultado de uma das turmas do sete do ano B. Por quê? O gênero entrevista está no livro didático. É um texto, tem um texto para que eles possam se basear. Tem um texto sobre, inclusive, a skatista Raissa Leal. Raissa Leal é uma adolescente ainda. Então, eles vivenciaram essa trajetória de Raissa Leal e conhecem ela, a skatista. Então, é algo interessante para eles. Eles se interessaram ao ler a entrevista sobre Raissa Leal. E eu, ao final da aula, no finalzinho da aula, que eu acredito que eram duas aulas nesse mesmo dia, eu propus a produção de uma entrevista rápida, com apenas duas perguntas. E eles conseguiram fazer na mesma aula. Se interessaram, foram para o quadro e improvisaram ali uma entrevista.
Pesquisador-formador: Eles entrevistaram quem?
Glauce: Eles se entrevistaram. Inclusive, eu pedi, eu não deixei um tema livre. Porque se você deixar um tema livre...
Pesquisador-formador: Eles conseguiram fazer isso na aula?
Glauce: Na aula mesmo. Pesquisador-formador: Você deu o tema? Repita, por favor. Você deu o tema...
Glauce: O gênero entrevista é trabalhado no sétimo ano. Agora, nesse segundo bimestre. Então, eu já tinha começado. Eu coloquei no quadro informações sobre o gênero entrevista. Destaquei características sobre o gênero entrevista. E após essa explicação e após a leitura do gênero no texto, aliás, no livro didático, eu fiz uma atividade com eles. Ao final, eu fiz uma atividade com eles. Eu pedi que eles, em dupla, produzissem esse gênero, o gênero entrevista. Certo? Agora, eu não pedi muito. Eu pedi que eles fizessem duas perguntas e duas respostas. E a temática seria as condições físicas da escola, a estrutura física da escola. Porque naquela semana que eu estava trabalhando o gênero, a gente tinha uma paralisação. Acho que no dia seguinte, eu não teria aula por causa da paralisação. Proposta pelo sindicato dos professores. Então, para explicar essa situação da paralisação, para que eles possam entender que não tem aula e o motivo de não ter aula no dia seguinte, eu trabalhei a temática da greve também. Então, após essa explicação sobre o gênero, a

estrutura do gênero, características, eu falei o que é greve. Eu expliquei rapidamente o que era greve e pedi que eles fizessem perguntas. Duas perguntas e duas respostas sobre o cenário da escola. O que eles achavam dessa situação de greve. Aí muitos responderam como alunos mesmo. A visão que eles enxergam da escola como alunos. Outros se colocaram no lugar de pais. Outros se colocaram como professores. Então, eu achei bem interessante, porque eles usaram a oralidade de forma bem rápida e com um propósito. Falando sobre a situação deles, a vivência deles na sala de aula, na escola.
Pesquisador-formador: Você percebeu o gosto deles pela atividade, levaram a sério, com interesse?
Glauce: Levaram a sério, eles levaram a sério. E para essa atividade eles não utilizaram a internet. Eu sei que não foi um copiou-colou, porque eles fizeram naquela hora. Foi realmente realizada na sala de aula sem o apoio da internet.
Pesquisador-formador: Deixe-me fazer uma pergunta. Eu sei que você já falou muito sobre isso, mas o que você entende por gênero? Quais seriam as características, as características quando você pensa em gênero? O que você entende por gênero? O que você acha que é importante estar no gênero? As características, as dimensões, enfim...
Glauce: Estar no gênero?
Pesquisador-formador: O que é pertinente aos gêneros, quando eu estou falando de gêneros de modo geral, sejam eles escritos ou orais? O que você entende por gênero? E o que você acha que constitui o gênero, características do gênero? Algo que é importante, que não pode ser deixado de olhar em se tratando de gênero e de se trabalhar em se tratando de gênero?
Glauce: Eu acho importante situar para eles, né? Porque não é o texto por si só. Eles não estão lendo o texto só para ler o texto, porque é uma atividade de leitura. Logo após a leitura de um texto, por exemplo, eu pergunto qual é o objetivo do texto. Então, quando a gente pergunta qual é o objetivo do texto, a gente já vai direcioná-los à estrutura daquele texto. E a estrutura daquele texto vai direcionar ao gênero, a classificá-lo como um gênero textual. Então, eu acho muito importante trabalhar nessa perspectiva. Por mais que seja um texto curto, pode ser um aviso, um bilhete, mas fazer com que eles reflitam que cada texto tem um objetivo, cada texto tem uma estrutura e cada texto tem um propósito. Ele não foi criado por si só, só para fazer uma atividade de leitura e de escrita.
Pesquisador-formador: Então, pelo que eu estou entendendo, você acha que é muito importante que eles compreenderem a construção composicional do gênero.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: É isso?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Certo. Eu ia fazer outra pergunta sobre isso, mas você já respondeu. Eu quero saber como você trabalha com gênero. E para dar um exemplo. Você já acabou dando um exemplo. Você falou muito aí na entrevista e tal... E você até também falou como é que eles produzem esse gênero. Você deu um exemplo aí na entrevista. Mas aí, a oralidade que você trabalha com os alunos é diferente da oralidade que você pratica no seu dia a dia? Como é que você vê essa relação?
Glauce: A oralidade que eu pratico no dia a dia...? Com os alunos, eu acredito que eu estou mais preocupada em justamente trabalhar essa questão da variação linguística de acordo com o gênero, porque eu estou trabalhando na sala de aula. A oralidade em relação à leitura, eu estou relacionando a leitura às questões de pontuação, de aceitação. Estou envolvendo as questões de leitura também com o domínio que eles têm da norma curta e da escrita. Já quando eu estou trabalhando gênero, eu me preocupo em trabalhar o gênero na perspectiva de realmente compreender o propósito de cada gênero e como deve ser usado cada gênero, para ele entender que existem vários tipos de texto.
Pesquisador-formador: Você quer se referir ao que é a função social do gênero?
Glauce: Sim, a função do texto, do gênero.
Pesquisador-formador: Eu percebo que você fala muito no texto.
Glauce: Não falo gênero, falo texto...

Pesquisador-formador: Você fala muito em texto. Quando você foi falar da sua experiência na biblioteca, você colocava eles em círculo, entregava os textos a eles. Tem uma hora que eu perguntei e você colocou a sua resposta, o que você entende com a oralidade. Você falou que as atividades devem estar envolvidas no trabalho com a oralidade, a leitura, a escuta ativa, a produção de texto. Você falou produção de texto orais, inclusive. Mas eu percebo que você mentaliza muito, vem muito ao seu imaginário, nesse trabalho. Inclusive, quando a gente pergunta sobre a oralidade, vem muita questão do texto. Eu não sei se foi porque tem a ver com a sua pesquisa de mestrado, não sei se isso, de certa forma, impacta tanto – o texto escrito – o seu fazer pedagógico. Mas assim, em se tratando de gênero, gêneros, você poderia até, como eu sei que você é muito ligada a leitura e a escrita, você poderia até falar nesse sentido. Mas assim, com relação a gêneros do oral, gêneros da oralidade, gênero é gênero, independentemente de ser... E texto também. Texto pode ser escrito, mas pode ser falado. Ele pode estar pela via da escrita ou pela via do oral. Mas assim, em se tratando de gênero... Você já colocou. Mas assim, eu sinto que você me parece, se eu estiver enganado, me corrija, que na sala de aula você gosta muito de enfatizar a questão do texto, de trabalhar o texto. Você não enfatiza muito a questão do gênero, né? Ou você faz isso muito mais com a escrita, ou você não faz, realmente você foca no texto. É recorrente isso, é recorrente. Você pensa muito em texto, você fala muito em texto, muito na leitura. E aí, é só porque eu queria ver se eu ficava mais claro pra mim com a sua concepção de gêneros orais, de oralidade, do trabalho com gêneros na oralidade ou da oralidade.
Glauce: O trabalho da oralidade que eu me refiro é justamente não trabalhar o texto por si só. A oralidade está presente na sala de aula, no meu entendimento, na minha sala de aula como...
Pesquisador-formador: Me perdoe, por que você acha que não pode faltar no trabalho com a oralidade? O que é que é essencial no trabalho da oralidade? O que é que é necessário explorar no trabalho com a oralidade e sala de aula pra você?
Glauce: Acredito que é justamente o trabalho com esses gêneros textuais que fazem parte do campo da oralidade. Pra mim, a leitura, esses gêneros que eu já citei, da entrevista, do seminário, normalmente são os gêneros orais que eu utilizo mais na sala de aula.
Pesquisador-formador: Entendi. E você os utiliza mais porque você gosta, porque estão no livro didático, porque o Organizador... pelo seu conhecimento da BNCC... O que é que direciona você a utilizar mais esses gêneros que você vem destacando? Me referindo aos da oralidade.
Glauce: Sim. Eu costumo desenvolver o trabalho nas turmas visando atender o currículo. Visando atender o currículo. Aí acabo sendo direcionada realmente a trabalhar esses gêneros porque eu estou atendendo o currículo. Mas também porque eu percebo que são gêneros textuais que causam interesse nos alunos. São gêneros mais fáceis, então são gêneros mais acessíveis pra eles. E que eles precisam, ao longo da trajetória escolar, desenvolvê-los. Então eu entendo que, ao trabalhar agora no sexto e no sétimo, eu sei que eles não vão ter a maturidade exigida para o ensino médio. Mas eu sei que eles podem agora trilhar e melhorar a habilidade da oralidade, a da fala na sala de aula, falar em público. Então eu exijo que eles trabalhem esses gêneros orais justamente visando uma progressão ao longo de todo o ensino.
Pesquisador-formador: Entendi. Isso não está nas suas respostas não. Mas conversando agora com você, isso me veio assim à tona. Não somente eles, mas a gente também, que é professor, também tem isso. A gente tem uma forma de utilizar o oral fora do ambiente profissional, por exemplo. É diferente. Eu acredito que a Glauce conversando comigo aqui agora não é a Glauce conversando com um parente íntimo em casa. A mesma coisa são os estudantes. Eles se utilizam, mesmo que inconscientes, de vários gêneros fora da escola. E aí, para você, qual é o papel da escola em se tratando dessa fala que já os acompanha de fora da escola para o ambiente escolar? Eles, já fora da escola, eles se comunicam através de vários gêneros. E aí quando eles chegam na escola, o que é que você entende com relação ou o que é que você faz ou não faz com relação a esses gêneros que já são do

“domínio” deles, são utilizados por eles, eles utilizam muito bem lá fora. E aí chega a escola. Qual o papel da escola, na sua opinião, com relação à exploração desses gêneros? Ou você acha que esses gêneros não são... Não é o papel da escola trabalhar com eles? Há outros gêneros que, enfim... Como é que você vê esse lugar rejeitado, discriminado? Porque muitas vezes a escola discrimina, rejeita esses falares, a forma deles falarem. E os gêneros que eles estão acostumados a falar na intimidade, no ambiente, na comunidade linguística, né...? O que é que você entende que é papel do professor, papel da escola ao lidar com essa oralidade que eles já trazem lá de fora, ao adentrarem a escola? Qual seria o papel da escola nesse processo, no sentido de despertar esses estudantes? O desenvolvimento dessas habilidades linguísticas, mas também assim, uma ação crítica deles. Como é que você enxerga isso?
Glauce: O papel da escola não é banir. Jamais é banir o que eles trazem já como vivência de mundo. O papel da escola é reconhecer o que eles trazem como vivência de mundo e tentar conectar o que eles já trazem com o conteúdo que a escola é obrigada a trabalhar, que é o formal. Então, ao trabalhar as questões de variação linguística, eu faço muito uma referência ao que eles já utilizam no dia a dia. Por exemplo, o áudio do WhatsApp. Eu pergunto, vocês costumam mandar sempre áudio, vocês também escrevem no WhatsApp? E quando vocês escrevem ou falam no WhatsApp, vocês estão falando com quem, com que propósito, ou então em outras redes sociais, ou então com o pai, com a mãe? Então, eu sempre costumo fazer essa conexão. Por exemplo, ao trabalhar um gênero argumentativo, ao trabalhar um gênero argumentativo. Então, eu sempre faço uma conexão com o que eles costumam fazer. Então, com essa relação comunicativa em que eles estão inseridos e eles querem argumentar, querem convencer alguém de algo. Quem é? Eles querem convencer quem? Para quê? Então, eu parto dessa reflexão, na sala de aula, para depois trabalhar algo mais formal, que exige mais deles um conhecimento mais formal ou mais da norma culta.
Pesquisador-formador: E assim recorre, levando aí, com relação aos seus conhecimentos, ou não sei o que vocês tinham mostrado sobre isso, sobre oralidade, e esses gêneros mais formais, que exigem um olhar mais criterioso com relação à norma culta, seriam os gêneros...? Você chegou no mestrado a trabalhar com gêneros, ou estudar os gêneros, os gêneros da oralidade? Os gêneros, com certeza, porque, da época que você se graduou e fez o seu mestrado, você já entrou em contato com essas teorias todas, né?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Bakhtin, discurso, questão dos gêneros textuais, até que alguns nomes, os baluartes, dos estudiosos, dos pesquisadores, dos teóricos, que falam muito sobre o gênero. Marcuschi, né? Existem outros, né?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Aí você falou aí, refletindo a gente, refletindo sobre essa questão desses gêneros que são usados mais no cotidiano, fora da vida escolar, esses outros que são mais valorizados, inclusive pelo currículo, pela BNCC, dentro do ambiente escolar... Tu lembras como é que eles são vistos, como é que a literatura trata sobre eles, se refere a eles? Tem tipo de seminário, a palestra, a entrevista.
Glauce: Esses gêneros mais formais? É... Em relação à...
Pesquisador-formador: À esfera. Mas aí você fala, acabou, talvez não esteja só numa... São os gêneros da esfera pública, né? São os gêneros diferentes desses que eles utilizam lá fora. A conversa, esses no WhatsApp, que são coisas mais do cotidiano, mais lá da intimidade, do contexto deles. Mas ao entrar na escola, como você mesma falou, a escola não deve reprimir, banir, nem discriminar, mas ela deve proporcionar que eles tenham contato e se apropriem desses outros gêneros, que são chamados gêneros da esfera pública, como você muito bem falou aí, que você trabalha, deu exemplos bem interessantes. A entrevista... o debate... o seminário...
Glauce: Anúncio publicitário também é um gênero que será trabalhado no sétimo ano. Eu acredito que não agora, nesse segundo bimestre, mas anúncio publicitário também é um gênero importante, porque traz uma reflexão sobre o consumismo, né? Sobre o consumo.

Então, tem toda a linguagem que envolve o anúncio publicitário, que eu costumo fazer essa reflexão com eles também. Aí, eu vou aliar o ensino do anúncio publicitário com o conteúdo de verbo, verbos não imperativos, modos verbais e tudo isso. Então, normalmente, quando eu vou trabalhar um conteúdo de gramática, eu envolvo com algum gênero textual. Por exemplo, modo imperativo, eu estou trabalhando anúncio publicitário, por exemplo.
Pesquisador-formador: Assim, nada contra. Eu já percebi que, assim, acho que é pela sua formação mesmo, né? A gente acaba... Como eu sou um levantador da bandeira da oralidade, a gente tem, né? Quem trabalha com determinada... Eu vejo que você gosta muito do gênero da escrita, você gosta muito de trabalhar a leitura e escrita, que é extremamente pertinente. Porque você vem de um outro caminho, diferente do meu. Mas, assim, é...
Glauce: Mas esses gêneros, por exemplo, esses gêneros que eu citei, né? O seminário, a entrevista, o anúncio publicitário, normalmente, eu costumo trazer para a oralidade também.
Pesquisador-formador: Aí, você vai à esfera digital, trazendo para a esfera digital, para que tenha o falar, é isso?
Glauce: Digital?
Pesquisador-formador: É. Então, como é que você... Dê um exemplo. Como é que você traz para a esfera da oralidade? Por exemplo, é...
Glauce: A entrevista já foi falada, né? A entrevista do seminário já foi falada. O anúncio publicitário que... Estou citando o anúncio publicitário, porque é um conteúdo também que é trabalhado no sétimo ano. Eles vão criar um produto, né...? Eles... Proposto essa atividade para eles, precisam criar um produto. Aí, aquela estrutura do gênero, né? Pensar em um slogan, pensar em uma logomarca e pensar em uma proposta de venda, né? E eles vão tentar vender aquele produto.
Pesquisador-formador: Ah, entendi. Oralmente, né?
Glauce: Oralmente. Apresentar o produto, explicar o produto, qual é o objetivo. E, inclusive, é aberto para a turma e a turma vai fazer perguntas sobre as condições e sobre a proposta daquele produto ou daquela marca.
Pesquisador-formador: Sobre que condições? Condições de pagamento, de compra, sobre o anúncio publicitário... Pensei que você ia falar sobre as condições de produção (risos). Ia fazer outras perguntas, mas na nossa conversa aqui você já respondeu. Tem algumas que você já respondeu aqui. Mas eu gostaria de saber, assim, quando você escolhe um gênero oral para trabalhar, você se baseia mais na sua experiência, no livro didático, no Organizador Curricular, na BNCC? Oral.
Glauce: No currículo. Geralmente no currículo.
Pesquisador-formador: Quando você fala em currículo, você se refere ao organizador curricular, não é isso?
Glauce: É, de Olinda.
Pesquisador-formador: Quando você fala muito desse Organizador Curricular, você o possui na versão impressa ou no arquivo digital?
Glauce: Digital.
Pesquisador-formador: Outra coisa. Você recorre a esse documento ou, por exemplo, você escolhe tanto conteúdos como habilidades do diário online? Porque você não tem que marcar, né? Não tem lá as habilidades, não é isso? Então, quando você, no seu planejamento, quando você escolhe determinados gêneros para trabalhar ou até mesmo determinadas tarefas, conteúdos e tal, você vai mesmo ao organizador do currículo digital ou você se baseia nesse que você tem que preencher e marcar?
Glauce: Normalmente eles fazem uma conexão, né? Normalmente eles estão conectados. Normalmente o que está no currículo coincide com...
Pesquisador-formador: Porque ao escolher o organizador curricular, você nunca deixa de fora aqueles que estão lá no diário online. Não é isso? Deixa?
Glauce: Não. Normalmente eles têm uma conexão. Sim. O que está no currículo também é o que está lá no... Tem a ver, né? Eles se complementam.
Pesquisador-formador: Mas você consegue, por exemplo...

Glauce: Tudo não.
Pesquisador-formador: Aí quais são os seus critérios, por exemplo, para delimitar? Porque são muitas. Eles colocam muitas.
Glauce: Exatamente. É algo... O tempo geralmente não dá. Não, não. Não tem condições. Nem nessa escola, na prefeitura, como também no estado, né? Então, são muitos conteúdos, muitas habilidades que precisam ser trabalhadas e dentro do período letivo, do ano letivo, a gente não consegue trabalhar tudo. Então, infelizmente...
Pesquisador-formador: Quais são os critérios que você faz para priorizar?
Glauce: Priorizo os que estão mais ligados àquele assunto que eu estou trabalhando. Então, eu tenho que selecionar alguns assuntos, né? Alguns gêneros textuais também. Então, os que estão conectados eu consigo trabalhar. E aqueles que não estão, porque a gente... Os professores, a gente tem que seguir o conteúdo bimestral, né? O currículo de acordo com a organização por bimestre. O que eu não consigo trabalhar neste bimestre, eu tento levar para o próximo. Mas é claro que a gente não consegue ao longo do ano trabalhar tudo, não. Mas, geralmente, eu tento conectar com o próximo ou escolho, seleciono de acordo com esse critério. Conteúdos e gêneros que se complementam, que dá para a gente trabalhar de forma complementar. E mais rápida, né? Porque aí a gente consegue conectar um assunto com outro e trabalhar dois conteúdos, ou gênero, um conteúdo com outro conteúdo na mesma aula.
Pesquisador-formador: Entendi. Eu acredito que eu estou quase me dando por satisfeito com relação ao que você respondeu no questionário. Eu acho que eu não tenho mais nenhuma pergunta. Eu só tenho assim, uma observação que eu achei bem interessante. A sua resposta para a última pergunta, que foi, indique uma ou duas dificuldades que você sente no trabalho com a oralidade. E, ao ler sua resposta, você focou muito, assim, em questões ligadas ao fazer pedagógico. Eu não vi você fazendo menção, por exemplo, a dificuldades da turma, dos estudantes, no sentido, por exemplo, de falta de atenção, desmotivação, indisciplina. Eu não vi nas suas respostas. Aí eu pergunto, em se tratando dos sétimos anos, você tem duas turmas, né? Eu tenho. Como é que você percebe essas turmas? Eles são alunos, assim, você percebe a motivação deles? Eles se engajam? Quando eles realizam essas atividades propostas por você, você percebe, assim, a empolgação deles?
Glauce: São dois sétimos anos, né? E eles têm... Eles são diferentes. Uma turma, ela consegue ter mais engajamento. Eles conseguem ficar mais motivados. Inclusive, como eu já citei hoje, que uma turma de sétimo ano conseguiu fazer a entrevista, a atividade de entrevista na mesma aula. Eles conseguiram produzir. Não é uma turma numerosa. Eu não considero 30 alunos uma turma numerosa. Ainda esse dia, provavelmente, a turma não estava completa. Então, eles formaram duplas, trios e conseguiram fazer. Já na outra turma, que eu fiz essa mesma atividade, desse mesmo jeito, eles não fizeram, né? Nenhum grupo, nenhuma dupla conseguiu apresentar na mesma aula. Então, isso muda muito em relação ao dia, em relação à turma. Muda muito. Mas, geralmente, em uma das turmas, que é a turma B, ela consegue se envolver mais nas atividades propostas do que a turma A. Então, eu percebo essa diferença entre as duas turmas.
Pesquisador-formador: Ok, obrigado.
Glauce: Mas eu percebi, em relação à oralidade, a esses trabalhos que são propostos em dupla, em trio, eu percebo que eles ficam motivados. Eles ficam motivados. Especialmente essa turma que eu já sinalizei. Eles ficam motivados em fazer os trabalhos. A dificuldade que eu tenho com eles é justamente essa parte de casa. Atividade de casa, trabalho para casa, eles não dão um feedback produtivo, como eu esperava. Quando é realizado na escola, eles conseguem fazer. Eles conseguem realizar, né? De uma forma geral, eles conseguem. Agora, quando é algo que é proposto para fazer em casa e trazer pronto, aí não traz, ou traz pela metade, eu não compreendi o que era para ser feito.
Pesquisador-formador: Logo do início da nossa conversa, você fez menção, eu percebi que você fez menção ao desnivelamento. Você falou assim, sabe? Esses meninos que vêm do sexto, do sétimo ano, eles vêm quase com as habilidades de estudantes dos anos iniciais. A

gente recebe muito assim. Nessas duas turmas de sétimos anos que você tem, você percebe essa dificuldade com relação ao desnivelamento, não percebe?
Glauce: Sim, com certeza. Porque a turma é muito heterogênea. Então, um grupo consegue ler e compreender bem, consegue desenvolver bem, consegue desenvolver mais rápido, o outro não. Além disso, tem os alunos que são acompanhados pelo AEE.
Pesquisador-formador: Você tem nas turmas de sétimos anos?
Glauce: Sim, tenho alunos. Na turma B tem esses alunos. Então, esses alunos, infelizmente, eles não têm o acompanhamento. Então, a prefeitura não está...
Pesquisador-formador: Não tem o apoio em sala de aula, né? Não tem o profissional de apoio em sala de aula.
Glauce: Exatamente. Não está fazendo esse acompanhamento. Individualizado durante as aulas. Então, já gera um outro desafio. Porque a gente tem que atender a turma, desenvolver aquele trabalho como planejado com a turma, mas também tem que parar em algum momento para atender aquele aluno que está...
Pesquisador-formador: Às especificidades dessas crianças que têm esse tipo de dificuldade, né?
Glauce: Que está sozinho ali.
Pesquisador-formador: Entendi.
Glauce: Que está sozinho, infelizmente, que não tem nenhum apoio, nenhum profissional que esteja com ele, acompanhando e nos ajudando nesse trabalho. Além disso, além desses alunos, a gente tem aqueles alunos que ainda não conseguiram... Têm alguma dificuldade de leitura e de escrita, que não conseguem avançar assim como os outros, né? Eles não pertencem, infelizmente, eles não têm a habilidade que deveriam ter para turma de 7º anos.
Pesquisador-formador: Entendi, entendi.
Glauce: Então, é uma turma heterogênea. Como quase todas as turmas do ensino público.
Pesquisador-formador: Exatamente. Olha, Glauce, eu agradeço. Nesse momento, acredito que eu esclareci o que eu gostaria. E aí a gente vai conversar sobre outros momentos.

Apêndice F — Transcrição do segundo encontro com Joelma

Pesquisador-formador: Então, Joelma, eu vou exibir aqui um vídeo, certo, de uma turma apresentando um seminário. Eu gostaria que, ao Pesquisador-formadortir, você prestasse atenção nos pontos fracos, nos pontos fortes, do seu ponto de vista. O que é que faltou ou o que é que teve que você julga que foi positivo, de fato, numa boa apresentação de seminário, deveria conter e conteve? Ou então o que foi que faltou? Então, eu gostaria de saber quais são as suas apresentações, levando em consideração esse gênero de seminário e essa apresentação.

(Exibição do 1º vídeo – apresentação de um seminário escolar sobre Indisciplina escolar)
Pesquisador-formador: Então, aí, quais foram as suas impressões em relação à apresentação desses estudantes?
Joelma: As melhores possíveis. Bom, eu só vi aspectos positivos, certo? Primeiro, a coisa que me chamou atenção foram os recursos tecnológicos. Essa escola é da rede pública?
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Que bom. Então, o recurso tecnológico eu acho fundamental para um seminário, ajuda muito, é uma ferramenta preciosíssima. Gostei muito da postura dos estudantes, eles estavam realmente preparados e estavam com o domínio total do que estavam dizendo. Nós tivemos ali estudantes falando discursivamente, com muita vontade, sabe? Com domínio total, eu não vi nenhum lendo, porque o que chama a atenção nos seminários, muitas vezes os nossos alunos, eles leem, aqueles papeizinhos que eles decoram, eu não vi ninguém decorar. Eu vi os meninos à vontade, explicando exatamente todos os pontos que eles entenderam, de uma maneira bem natural. E o que me surpreendeu foi a linguagem! Eles usaram, teve uma que usou termos que eles não costumam usar, certo? Então, a postura dos meninos, o recurso tecnológico, no final, sim, gostei do tema, acho que é um tema que afinge a escola e todas as escolas, a indisciplina escolar. Esse tema, ela trouxe...
Pesquisador-formador: Você conseguiu perceber, ficou muito claro qual era o conteúdo temático.
Joelma: A indisciplina na escola, certo? Então, o que acontece? Ela fez esse trabalho na sala de aula, e ela saiu da sala de aula e trouxe esse trabalho para a escola, porque ali é um pátio com outros alunos, então ela vai interagir com alunos também de outros anos escolares.
Pesquisador-formador: O público, o alvo deles, na realidade, vai variar, né? Vai variar, vai variar. Mas a gente percebeu que o público, o alvo deles, são apenas os estudantes, né?
Joelma: São apenas os estudantes. Eu vi que ao fundo tinha a sala dos professores, era um pátio com uma área improvisada, e o público só estudantes. Outra coisa também que me chamou a atenção. A professora, ao terminar o seminário, gostei muito daquele fato fake, porque foram os conteúdos que eles colocaram no seminário, nas falas, e que a plateia pôde interagir.
Pesquisador-formador: Houve uma interação.
Joelma: Houve uma interação, essa interação é fundamental. E ela também comentou sobre outros temas também de interesse, como intolerância religiosa, que é também algo que é muito conflictuoso nas escolas. Elas estão na intolerância religiosa. E a importância, certo, do tema. Então eu achei que a apresentação, ela foi... Só vi aspectos positivos.
Pesquisador-formador: Você acha que houve preparação? Que houve uma... Previamente eles se prepararam?
Joelma: Sim, houve muita pesquisa.
Pesquisador-formador: Ou parecia que estava de improviso?
Joelma: Não, absolutamente. Houve muita pesquisa, houve muita leitura. Acredito que houve muito debate, muita reflexão, para o menino chegar naquele nível. E com relação ao... Só para finalizar. Eu achei uma apresentação de nono ano, mas com nível de ensino médio.
Pesquisador-formador: Entendi. E com relação ao público? A linguagem e o público. Porque

em um seminário, eles estão apresentando ali adolescentes também, né? Se fosse apresentar em uma de educação infantil, muito possivelmente a linguagem não seria a mesma. Se eles tivessem que apresentar para estudantes do ensino médio, acho que eles teriam que fazer um esforço maior, tal... Então, no que diz respeito à linguagem, o que você achou?
Joelma: Acessível. Essa relação linguagem- público. Acessível, certo? Foi uma linguagem acessível. Um aluno apenas utilizou um ou dois termos que talvez os meninos ficassem pensando o que significa. Mas, lembro-me, são dois termos. "Propício", ela usou algo propício assim. Mas que não fugiria a compreensão. Porque o contexto, certamente, permitiria que eles soubessem o que significa.
Pesquisador-formador: Mas você não percebeu, nenhum estudante, pelo menos assim, não passou para você, você não teve a impressão, por exemplo, de algum estudante estar com o texto memorizado?
Joelma: Eu achei os meninos tão seguros. É porque, assim, é muito difícil. Eles, assim, muitos não compreendem aquilo que está escrito. Então, é mais fácil para eles decorarem.
Pesquisador-formador: Memorizarem.
Joelma: Muito, porque aconteceu isso na semana passada, no meu seminário e em outros também. É fácil. Leia o que está escrito, compreenda o que está escrito. Eu não consigo, eu não consigo. Então, em algum momento da vida deles, eles vão despertar para a compreensão e não memorização. Entende?
Pesquisador-formador: Assim, eu estou chamando a atenção porque, assim, para quem está Pesquisador-formadortindo, talvez, às vezes, possa parecer bonito, muita segurança, mas isso pode ter, como é que eu poderia dizer, alguns problemas. Por exemplo, ele pode não ter se aprofundado na pesquisa e não dominar, de fato, todo o conteúdo, porque no seminário é importante que não, que cada um não decore apenas a sua parte, mas que todos eles conheçam a apresentação como um todo, a pesquisa seja feita por todos, né, e aprofundada por todos. Embora eles vão se separar e tal, mas, assim, o grande problema quando um aluno memoriza é que por trás pode estar, ou que ele não pesquisou, ele não se aprofundou, apenas decorou aquela parte, memorizou aquela parte, está certo? E outra coisa, durante a apresentação dele, se ele esquecer o texto memorizado, ele vai se perder completamente. E, assim, é uma turma de ensino fundamental, mas tem seminários por aí que a gente vê pessoas na graduação, até na pós-graduação, que recorrem a memorizar o texto e quando chega na hora dá um branco e fica totalmente perdido lá na frente, não consegue mais avançar, trava, porque esqueceu o texto. Outra coisa, sim, você chamou a atenção para essa questão do material de apoio, é o que a gente está vendo, é sempre um gênero oral, sempre, quando a gente trabalha a oralidade, muito difícil, às vezes praticamente impossível você não ter presente as relações entre escrita e fala. Então, o texto escrito estava ali presente, teve um material de apoio, o que você acha desse material de apoio, enquanto suporte para esse momento da apresentação?
Joelma: Foi fundamental e uma coisa que me chamou a atenção. O material estava ali, o texto estava ali, mas ela não leu, porque o que a gente percebe muitas vezes é que o estudante que não vai apresentar alguma coisa assim na tela, ele vai ler. Isso acontece, inclusive, quando a gente vai para uma palestra, eu já vi muitas palestras, seja de convenções, da rede e tal, em que o palestrante, ele lê, aí você não precisa ler. A fala dele está ali. Eles chamam atenção para uma palavra, para um trecho ou outro, mas não necessariamente tem que ler todo o trecho. Esses meninos, eles podem até ter decorado, mas acontece muitas vezes, sabe o quê? Quando você lê muito, você cria um texto e as palavras que você... É para isso que é uma das importâncias da leitura, não é? Você melhora a sua escrita, melhora a sua fala, enfim... Então, eles leiam tanto, depende do estudante, porque a menina estava muito segura. Todos estavam muito seguros, mas um ou outro estava mais seguro. Então, assim, quem estava mais seguro é porque leu o suficiente e às vezes já cria, porque segue muito na pluralidade, aquela fala, entendeu?
Pesquisador-formador: Entendi. Outra coisa, a gente falou sobre a questão do conteúdo temático, não é? Que é uma parte importante que todos os gêneros têm, o conteúdo

temático. Todos os gêneros também têm a composição estrutural, a sua estrutura, a forma e tal. Então, no tocante, essa questão da composição estrutural, você percebeu, assim, por exemplo, a apresentação começou, pelo que a gente viu, eles já começaram, já falando sobre o tema e tal. Você acha que faltou alguma coisa nesse sentido? Ou você acha que da forma como eles começaram, deu para a plateia, para eles serem transparentes, claros os objetivos da plateia, faltou alguma coisa?
Joelma: Eu teria começado diferente.
Pesquisador-formador: Como, por exemplo?
Joelma: Eu teria começado falando sobre o tema, tudo bem que a importância, mas foi a professora que falou no final. Entende? Eu falaria da finalidade do trabalho, da discussão necessária, pedia atenção, embora a plateia foi multidisciplinada. Eles realmente Pesquisador-formadortiram sem nenhuma interrupção. Mas eu falaria primeiro da importância do trabalho, como eu fiz aqui, por exemplo. Aqui, um dos meninos disse, professora, eu posso receber as pessoas, eu posso ser recepcionada, eu posso falar do trabalho, eu posso falar de como o trabalho foi produzido? Fica à vontade. Entendeu? Então, ele explicou, falou que houve uma orientação, houve pesquisa, houve leitura, que tudo foi produzido com muito sacrifício, com muito esforço, foi desafiador. Então, essa fala inicial, talvez, para mim, seria muito motivacional. Eu chamaria, atrairia a atenção da plateia para o trabalho. Acho que foi muito direto. Entrou logo no assunto, eu falei no final, a professora falando da importância. Mas eu acho que eu falaria tanto da importância no final, como também explicaria como o trabalho foi produzido no início.
Pesquisador-formador: Entendi. E com relação, assim, por exemplo, os aspectos extralinguísticos, porque é um seminário, com relação à voz, à forma como eles utilizaram a voz, e os gestos, a posição do corpo, os movimentos durante a apresentação... Algo chamou a atenção a você nesse sentido?
Joelma: Olha, quando, no seminário, a gente ensina a postura, que é necessária. Porque o menino, ele fica encostado no quadro, o menino fica, de qualquer jeito, ele fica assim no outro, eu percebo muito isso. Então, assim, ensinar como ter uma postura, certo? De seriedade, de compromisso, é um trabalho sério, é um trabalho formal, é uma situação de formalidade, não exige toda uma postura, porque a gente não fala só com a boca, a gente fala com o corpo. Muitos estudantes, eles têm, numa apresentação, como essa, até adulto, a voz embarga, dá aquela timidez, quando você olha para a plateia, não é fácil falar para a plateia. O clima emocional de quem está ali apresentando não é o mesmo de quem está sentado Pesquisador-formadortindo. Então, o microfone, eu acho que foi uma grande sacada, entende? Para que ninguém ficasse, fosse com essa fala, a voz, o menino fosse prejudicado. Isso ajudou muito.
Pesquisador-formador: Mas aquele menino, no final, foi fazer a apresentação...
Joelma: Do fato ou fake.
É. Pesquisador-formador: A dicção, a expressão...
Joelma: Eu acho que ele não deu devido à importância. Porque, como era para interagir com o público, ele não fez uma fala, ele não... Ele jogou, assim, a gente vai fazer isso, assim, assim, fator fake, a professora... A professora vai entregar isso aqui, isso aqui e pronto.
Pesquisador-formador: E outra coisa, não era slide, estava na televisão, estava no monitor, o vídeo era... O fato de eles terem colocado atrás deles, eu acho que dificultou, porque eles ficavam, às vezes, quando eles precisavam dar uma olhadinha no texto, eles ficavam virando, não estava bem posicionado aquele, aquela, aquele vídeo.
Joelma: A gente não pode imaginar, assim, que talvez tenham até tentado, mas a tomada, a distensão que não teve, porque acontece muito isso, né? Só vai até ali, olha, não pode puxar mais para frente, acontece muito, entendeu? Se realmente tivesse ficado ao lado ou no meio, entre eles, certo? Talvez atrairia mais atenção para a tela e a plateia iria fazer uma, uma associação entre o que estava sendo dito e o que estava sendo registrado ali na tela.
Pesquisador-formador: Eu não sei se deu para você perceber, porque, assim, às vezes, a gente fica muito preso na apresentação dele, né? Mas você chegou a perceber os slides, se,

do seu ponto de vista, estavam adequados para uma apresentação, um tipo de seminário?
Joelma: Eu acho que os textos estavam muito longos, sabe? Poderiam ter colocado tópicos. Eu acho que tópicos facilitam muito, prende muita atenção o tópico.
Pesquisador-formador: Perfeito. Com relação aos turnos de fala, ou você percebeu... Como foi que, na apresentação, aconteceram os turnos de fala?
Joelma: Bom, eu acho que foi, cada um separou ali o tema, o que queria falar, certo? E, explanou o quanto queria e passou o microfone. Cada um, na sua vez, eles sabiam a sequência, entendeu?
Pesquisador-formador: Não houve interação... Houve ou não houve interação entre os apresentadores, entre os integrantes?
Joelma: Não, interação não houve, não. Talvez a interação foi no tema geral. É evidente. Mas, não houve assim, como fulano, eu estou entendendo o que você quer colocar. Por exemplo, eu faço muito isso na apresentação, eu digo assim, olha, esse é quem se apresentou, o tema é X, mas todos os temas estão atrelados. Então, para começar de forma engessada, você pode dizer assim, olha, de acordo com o que vocês ouviram, na equipe anterior, puxa um link, certo? Então, eu não vi isso, não. Estava tudo muito isolado.
Pesquisador-formador: Por exemplo, digamos que fôssemos nós, aí eu falei a minha parte, quando eu terminei de falar a minha parte, quem você, você sentiu que não aconteceu, por exemplo, eu falei sobre isso... quando eu terminei a minha fala... “Pronto, agora, em seguida, Joelma dará continuidade falando sobre...” Aí vem Joelma se apresentar... Você não percebeu, percebeu? Não aconteceu isso, por exemplo, poderia ter acontecido. Não é obrigado, mas poderia ter acontecido. Outra coisa, não me diga, eu me lembro, você se lembra de, por exemplo, eles terem se apresentado ou alguém tem apresentado todos eles?
Joelma: Não houve isso, inclusive, é uma coisa que eu tenho muita dúvida, sabe? Porque, eu não sei se há uma necessidade, porque aí todo mundo se conhece, eu acredito. Então, não sei se, eu acho meio infantil, talvez seja uma prática que deva ser, mas eu, acho que todo mundo conhece vocês. Então, olha, “meu nome é fulano, eu vou falar sobre isso”, eu não suporto isso, eu não suporto uma apresentação disso. Olha, minha equipe é composta por fulano, beltrano, ciclano, talvez, para iniciar a fala, mas dizer, “olha, bom dia, meu nome é fulano, e não sei o quê...” eu não gosto, sabe? Eu não acho bacana, talvez uma apresentação, teve uma equipe que quis fazer assim, “olha, eu sou fulano de tal, no tema do nosso trabalho é tal, e eu sou fulano, esse é beltrano, esse é ciclano, esse é beltrano”. Aí, você quer fazer assim, é o trabalho do grupo, então, eu não ia fazer interferência, não, eu estou na parede para orientar, mas se o grupo se sente à vontade e acha bacana, ótimo, foi o único grupo que fez dessa forma, e os demais, não. A não ser quem fosse recepcionar, porque falaria, mas ele disse assim, equipe tal, de fulano de tal, para falar sobre isso, equipe x, mas não apresentou todo mundo, entendeu, aí, eu vou procurar saber depois, se realmente, no próximo seminário, que vai ser no final do ano, quarto bimestre. Porque a gente faz seminário aqui, no segundo e no quarto bimestre, que é o 0 a 10, no lugar da prova escrita, então, eu vou tentar, é, é, fazer uma série, uma série de modificações, já corrigindo o que for necessário.
Pesquisador-formador: A gente vai falar sobre isso, depois.
Joelma: Certo, tá.
Pesquisador-formador: Tem um autor que fala, que ele mostra, o modelo didático do Gênero Seminário, sabe, pontua tudo o que deve ter, sabe, existem vários autores que falam sobre o que deve ter, o que não deve ter, o que é positivo, o que não é positivo, sabe? É, outra coisa, mas aí você percebeu que eles se preocuparam com a interação com o público, no final, levar, foi isso, levar aquela, do, do fato fake, aquele quiz de perguntas, muito bom. Exatamente, é, eu ia perguntar, já, já perguntei pra você se, se houve uma existência, né, inicial, do, apresentação do tema, e, houve, essa, quer dizer, apresentaram o tema? Apresentaram as partes que a apresentação conteria, eles apresentaram?
Joelma: Eu percebi.
Pesquisador-formador: Ficou claro para o público como era que o trabalho estava organizado, dividido?

Joelma: Não, realmente, do, da mesma forma que, como faltava os tópicos, faltou exatamente essa divisão, porque ali, tu conversava com tudo.
Pesquisador-formador: Exatamente, é, você chamou atenção, repita, você tocou num ponto que eu ia, era justamente, ia refletir com você a respeito de uma outra coisa. Ficou meio que, solto.
Joelma: Solto.
Pesquisador-formador: Não houve, é como se não tivesse acontecido uma progressão, isso, temática, uma progressão temática, uma progressão temática, exatamente, os assuntos, cada assunto, eles tinham o mesmo peso, apenas dividiram a parte de cada um e eles se mencionaram, não é isso? Isso mesmo, é assim, eu acho que talvez para os estudantes e para a gente, daqui a pouco esse gênero ele foi apresentado lá no dia para quem estava lá presente, mas como ele está na esfera digital, ele foi publicado na internet, ele vai servir para vários públicos, então assim, a gente que está Pesquisador-formadortindo, acho que fica para a gente assim, a gente não sabe...
Joelma: Meio solto, meio no ar, não é, você sai de lá no vazio...
Pesquisador-formador: Em outras palavras, é como se tivesse faltado uma apresentação, um desenvolvimento, uma conclusão.
Joelma: Exato, porque assim, como eu poderia dizer, esse tipo de trabalho, de oralidade, é seminário, é importante que você leve em consideração o público e o público tem que levar, porque é o telespectador, é quem está lá, certo? Lhe ouvindo, se colocar no lugar de quem vai ouvir para poder entender, tem que ser, o quanto mais didático for, melhor, para a compreensão do tema.
Pesquisador-formador: Exatamente, é... quando ele falou sobre a questão da progressão temática, não ficou muito clara para a gente, né, porque parece que...
Joelma: Eu estou aprendendo tanta coisa aqui, já estou pensando já no seminário do quarto trimestre.
Pesquisador-formador: A gente já viu que não ficou claro também a questão da conclusão, isso não ficou nítido para a gente, pelo menos, não da parte deles, a professora no final chegou, falou...
Joelma: Eu não gostei da pessoa ter falado.
Pesquisador-formador: Por quê?
Joelma: Ela poderia ter falado, porque eu acho que isso aí caberia ao aluno, porque eles estavam apresentando o seminário.
Pesquisador-formador: Fazia parte da apresentação.
Joelma: Da apresentação. É, claro, que foi tipo uma conclusão desses fechos foi dada por ela e não por eles.
Pesquisador-formador: Exato. Fazia parte, era um elemento da apresentação do seminário.
Joelma: O próprio menino, depois do feedback lá com a plateia, poderia ter dado esses fechos.
Pesquisador-formador: Exatamente, perfeito, concordo com você. A gente já falou sobre a questão da voz, talvez a gente não possa exigir, ou possa, essa preparação da voz, essa questão de colocar a voz, não só preocupado com essa questão das palavras, se são palavras fáceis ou difíceis, mas como é que eles colocam a voz, as pausas que eles podem fazer, uma entonação mais enfática na determinada palavra quando eles querem destacar aquilo, chamar a atenção para aquilo... não usar o tempo todo aquela voz linear, nem aquela voz muito baixinha para dentro. Você percebeu que embora, do seu ponto de vista, eles tivessem com domínio do conteúdo, mas você concorda que, de fato, é como se não tivesse acontecido uma preparação nesse sentido?
Joelma: Eu concordo. Assim, eu só me lembro do meu seminário, porque tem um momento da fala da menina que ela precisava ser enfática. Ela não foi. Eu disse que era sobre como produzir uma notícia. Essa equipe, essa parte, essa fala, era depois de tanta base teórica sobre o gênero, e agora? Certo? O que fazer? Como produzir uma notícia? Qual é o passo a passo? Eu precisava que ela viesse. Fale com o corpo. Expresse. Afinal, como produzir uma boa notícia? Mas eles não conseguiam. Eles estavam engessados. Eu saio desse

engessamento porque a gente percebe muito com os adolescentes, é esse engessamento. Então, mas isso é natural. Isso é falta de experiência, entende? Eles não têm essa vivência, essa prática de oralidade. E é uma coisa que, aos poucos, eles vão começando a perceber que não é só a fala, mas o corpo também precisa agir, precisa estar junto ali com a fala. Que é necessário atrair a atenção do público para um determinado momento em que a voz vai ficar diferente, a pausa vai falar. E quando ele dá a pausa, ele dá uma pausa, mas é uma pausa necessária, fundamental, porque ele está falando. Inclusive, quando faz a pausa.
Pesquisador-formador: Essa questão da pausa é muito importante. A gente já viu isso acontecer até em cenário nacional. Por exemplo, naquela parte das eleições, nas últimas eleições, aquela pausa dramática de Soraya, “não deu extrema-unção... porque o senhor é um padre de festa junina”. Lembra daquela pausa?
Joelma: Lembro.
Pesquisador-formador: Foi histórica. Aquela pausa ali, que foi histórica aquela pausa, não foi? Não é que ela parou porque ela quis parar, ela não parou porque ela quis pensar no que ela ia falar, não, ela já sabia o que ela ia falar, mas ela fez aquilo ali...
Joelma: Atrair a atenção pelo que ela fala exatamente.
Pesquisador-formador: Exatamente. E aquilo ali gerou uma certa dramaticidade e fez com que o público tivesse um olhar para o que essa mulher vai falar. Ela já falou tanto, o que essa mulher... E outra, não foi só a pausa, ela parou porque o senhor... olhou para ele e aquele olhar falou... É um padre de festa junina. É um padre de festa junina. É um padre de festa junina.
Joelma: Foi maravilhoso aquilo ali. Ficou na memória, não é?
Pesquisador-formador: Então, com relação à formalidade e à informalidade, você acha que foi no nível adequado, mas eles eram adolescentes, você não acha que eles poderiam ter pegado...
Joelma: Utilizado uma linguagem mais informal porque o público era adolescente também, não é? Foi muito padrão.
Pesquisador-formador: Porque se eles fossem apresentar para a educação infantil, não seria necessário que eles modificassem, adaptassem a linguagem.
Joelma: O público infantil nem seria interessante, nem seria atrativo, não é? Talvez a tecnologia, mas de outra forma, com gamificação, com alguma coisa voltada assim para algo mais lúdico, entende? O público infantil exigiria. Eu quebrei um pouco esse protocolo na minha apresentação quando fui apresentar o meu projeto, o meu seminário da minha turma. E o menino foi ali, ali exatamente, e falou que ele não o público ficou aqui, uma cadeira voltada para lá, isso aqui, eu coloquei uma malha cobrindo toda essa extensão da parede. Tinha uma menina aqui com um banner, a importância da leitura. Vou mostrar aqui. A importância da leitura, ela era atípica, então é um projeto que tem um público complexo. E aqui nós temos neurodivergentes, alunos faltosos, alunos típicos, alunos, então assim, um público muito diversificado. Então o projeto tem que contemplar todo esse público, certo? Mas deu para contemplar. Então a menina, ela era atípica, mas ela teve um grau de alto e um leve, porque ela podia ler o cartaz, apresentar o cartaz, e assim ela conseguiu. E ali ficaram dois jornalistas âncora, porque era, acho que estou me estrangendo muito, eram dois jornalistas âncora, e eles iriam falar sobre a diferença... mas enfim...
Pesquisador-formador: E só para a gente finalizar sobre essa apresentação, a construção dos slides... Mas você percebeu que, em momento algum, eles, por exemplo, apresentaram algumdado estantístico, nem nenhum gráfico...
Joelma: Eu senti falta de uma imagem.
Pesquisador-formador: Ou então, assim, de trazer à tona a fala de um especialista. Não houve isso.
Joelma: Não, não, em nenhum momento.
Pesquisador-formador: Até pra reforçar, pra...
Joelma: Sim, dar credibilidade...
Pesquisador-formador: Né isso?
Joelma: Pra dar credibilidade à apresentação.

Pesquisador-formador: Não é isso?
Joelma: Eu não vi um dado estatístico na apresentação das meninas.
Pesquisador-formador: Mas na apresentação a gente não ouviu, não foi?
Joelma: Não.
Pesquisador-formador: E assim que pudesse, tá lá contemplado nos slides.
Joelma: Sim, sim.
Pesquisador-formador: Pronto, a gente vai agora pro próximo vídeo, tá certo?
Pesquisador-formador: Mas você percebeu que, em momento algum, eles, por exemplo, numa apresentação de um dado estantístico, nem de um gráfico...
Joelma: Eu senti falta de uma imagem.
Pesquisador-formador: Ou então, assim, de trazer à tona a fala de um especialista. Não houve isso.
Joelma: Não, não, em nenhum momento.
Pesquisador-formador: Até pra reforçar, pra...
Joelma: Sim, dar credibilidade...
Pesquisador-formador: Né isso?
Joelma: Pra dar credibilidade à apresentação.
Pesquisador-formador: Não é isso? É, mas...
Joelma: Eu não vi um dado estatístico na apresentação das meninas.
Pesquisador-formador: Mas na apresentação a gente não ouviu, não foi?
Joelma: Não.
Pesquisador-formador: E assim que pudesse, tá lá contemplado nos slides.
Joelma: Sim, sim.
Pesquisador-formador: Pronto, a gente vai agora pro próximo vídeo, tá certo?

Joelma: É outra escola pública também?

Pesquisador-formador: Sim, agora a gente vai para um outro seminário, Pesquisador-formadortir a outra apresentação, com o mesmo objetivo, de olhar e refletir depois, tá?

(Exibição do 2º vídeo – apresentação de um seminário escolar sobre tecnologia)
Pesquisador-formador: E aí, Joelma? Agora, se veja, não tem como, porque como você já Pesquisador-formadortiu a um, aí tem o outro, não tem como a gente não querer comparar, né? Mas a dica, quais foram as suas impressões?
Joelma: Vamos lá.
Pesquisador-formador: Os pontos fortes?
Joelma: Muitos aspectos que nós não tivemos no primeiro vídeo, na primeira apresentação, nós tivemos aqui.
Pesquisador-formador: Como que, por exemplo?
Joelma: Essa escola é uma escola de São Paulo?
Pesquisador-formador: Eu não sei te dizer exatamente.
Joelma: Eu vi, percebi um sotaque.
Pesquisador-formador: Não é do Nordeste. Eu não sei te dizer agora exatamente qual é a região, tá?
Joelma: Pronto, então, vamos lá. O recurso tecnológico, né? Foi utilizado tanto num quanto no outro, mas nesse aí eu percebi uma organização melhor.
Pesquisador-formador: Em que sentido?
Joelma: Na apresentação.
Pesquisador-formador: Na apresentação, como você percebeu?
Joelma: Uma organização melhor, os tópicos, houve uma progressão temática. Não é isso? Introdução, desenvolvimento e conclusão.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Houve isso, tranquilamente. Eles se preocuparam. Certo.
Pesquisador-formador: Você percebeu assim, por exemplo, houve uma progressão temática

também no sentido de, o tema principal, o conteúdo...
Joelma: Tecnologia.
Pesquisador-formador: Era tecnologia, né? O conteúdo temático gira em torno da tecnologia.
Joelma: Didáticos, foram os didáticos.
Pesquisador-formador: Você percebeu como foi que eles distribuíram, assim, por exemplo, eles não pegaram o tema e distribuíram as partes com a mesma relevância ou assim... Você percebeu que ficou claro para a gente que alguém falou sobre como era a tecnologia, é como se tivesse tido uma contextualização. Foi lá os primórdios, né? Depois falaram da tecnologia nos dias atuais e depois apresentaram já estudos que estão sucedendo lá.
Joelma: Houve uma linearidade, né? Houve uma linearidade.
Pesquisador-formador: Para como é que ela vai estar no futuro, não é isso?
Joelma: Exato, exato, exato. Assim, houve uma apresentação diferente, porque se apresentaram logo no início.
Pesquisador-formador: Apresentaram todo o conteúdo que era que ia ter.
Joelma: Todo o conteúdo apresentaram, se apresentaram.
Pesquisador-formador: Uma pauta.
Joelma: Uma pauta. Houve uma organização, acho que houve uma preocupação maior nessa apresentação deles. Entendi, observei o seguinte, que havia um trecho, não muito longo, onde era feita a leitura daquele trecho e ela explicava, sabe? Eu gosto disso, eu acho muito bacana, muito didático, acho que surpreendeu muita atenção.
Pesquisador-formador: Mas como você chamou a atenção da outra vez, você chamou a atenção da questão de que poderia, mas também poderia ter sido topicalizado.
Joelma: Poderia, poderia ser topicalizado, mas acho que o domínio maior, acho que ela se sentiu mais segura, deu mais conforto, tá? Quando você tem um pequeno texto e apoiado naquele texto você dá a sua explanação, acho que fica mais confortável. Eu acho que esse nível de colocar tópicos, de explicar esses tópicos é para, acho que para aluno de ensino médio, talvez, ou universidade, entendeu? Os carminhos aqui, acho que se sentiram mais confortáveis assim.
Pesquisador-formador: A linguagem?
Joelma: A abordagem da linguagem, acho que foi uma linguagem acessível.
Pesquisador-formador: Foi, mas você acha que foi diferente daquela outra equipe, a primeira, do primeiro vídeo?
Joelma: Foi uma linguagem mais acessível para o público que estava Pesquisador-formadortindo, agora achei esse público muito barulhento.
Pesquisador-formador: Foi, o barulho, o externo... externo não, interno, porque estavam dentro da sala... Muito barulho.
Joelma: Inclusive estava muito barulho, mas se passou um menino aqui, por aqui, assim pela tela, né? Elas não pararam em nenhum momento, não chegou a incomodar.
Pesquisador-formador: Mas a forma, a linguagem, a forma como elas falaram, você não percebeu que elas não estavam memorizadas?
Joelma: Não, foi muito natural, foi muito espontânea.
Pesquisador-formador: Foi espontânea, não foi?
Joelma: Muito espontânea, elas foram muito seguras.
Pesquisador-formador: Muito seguras...
Joelma: Domínio total do conteúdo.
Pesquisador-formador: Eu percebi assim, que você, e outra, na outra a gente não captava elementos que são próprios da linguagem oral. Nessa, a gente percebia hesitações, reformulações, às vezes ela se complicava no que ela ia falar, ela reformulava o pensamento.
Joelma: Reformulava.
Pesquisador-formador: O outro não, o outro estava muito...
Joelma: Muito engessado.
Pesquisador-formador: Muito engessado, porque muito possivelmente ali houve uma

memorização.
Joelma: E aí elas estavam entendendo aquilo que eu estava explicando, de acordo com as palavras delas.
Pesquisador-formador: As palavras delas.
Joelma: Elas estavam no sentido, elas voltavam, mas a oralidade é muito isso, realmente. Exatamente. A gente fala aquilo e de repente a gente revê. Não, não foi bem assim e tal. Sim, mas, aliás, enfim. Então, essa apresentação realmente foi imbatível.

Pesquisador-formador: Como você falou, embora elas lessem lá o texto, depois elas tentavam explicar com as palavras delas.

Joelma: Com as palavras delas.

Pesquisador-formador: E às vezes elas se enrolavam, mas aí elas tentavam se desenrolar.
Joelma: Isso não prejudicou nenhum momento a apresentação.
Pesquisador-formador: Não é isso? Porque ficou assim, espontâneo, ficou natural.
Joelma: Exato, exato.
Pesquisador-formador: Pronto... O que eu percebi no outro é uma falsa perfeição, uma falsa beleza. A impressão de algo muito bem feito, mas o que está por trás, o que eu percebi ali era uma artificialidade no uso da linguagem, porque eu percebi que era uma linguagem memorizada. Elas não. Essas daqui, eu acredito que se de repente... elas não estavam num texto decorado, elas estavam por dentro do que estava acontecendo. Se alguém fizesse outra pergunta, elas iam explicar, mesmo que ela não desse aquela resposta muito certinha, muito de alto nível, mas elas com as próprias palavras, com o entendimento que elas tiveram da pesquisa, elas iam tentar responder com as palavras delas. Já aqueles outros, eu não sei se eles seriam capazes de, mediante uma pergunta um pouquinho mais, né? Que desestabilizasse...
Joelma: Porque se esquecesse alguma palavra da fala, aí desestabilizaria completamente, como aconteceu numa apresentação, num dos ensaios. A menina começou a dizer, né? A memorização, e de repente ela travou, porque esqueceu uma palavra, aí ela voltou. Aí eu digo, siga o baile, né? Para não atrapalhar as apresentações posteriores. Aí eu disse, quando acontecer isso, é o que eu digo, substitua com uma palavra, ninguém vai perceber que você fez uma improvisação, ninguém vai perceber isso. É isso aí que falta, essa naturalidade. Mas essa naturalidade só pode ser conquistada com a compreensão daquilo que você está sendo lido. Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Se não está entendendo, como é que vai conseguir ter essa espontaneidade na fala?
Pesquisador-formador: E percebeu, assim, que elas tiveram a preocupação de, logo no início, mostrar tudo o que estava planejado, mostrar como é que elas iam começar, o que é que elas iam desenvolver, como é que elas iam terminar, e percebeu, no final, na fala dela, na conclusão, o que foi que percebesse na conclusão que teve, assim, de especial?
Joelma: Eles interagiram com o público através de uma reflexão, ele levou o público a uma reflexão.
Pesquisador-formador: Mas antes disso...
Joelma: Elas fizeram uma síntese.
Pesquisador-formador: Uma síntese.
Joelma: Eu acho que gostei dessa síntese.
Pesquisador-formador: Uma síntese.
Joelma: Porque tudo é muita coisa, é muita informação ali. É. Então essa síntese é fundamental.
Pesquisador-formador: É fundamental essa síntese.
Joelma: Pra trazer o tema, olha, a gente está falando disso, falou isso, isso aqui, então agora, diante disso, essa reflexão. Eu gostei, achei muito sacada essa reflexão.
Pesquisador-formador: Porque, assim, é aquela preocupação, elas estão apresentando pra

um público, embora elas já dominem, porque talvez, assim, às vezes, quando a gente está fazendo, falando alguma coisa que a gente já domina, a gente acha que não tem necessidade disso, até quando é um trabalho escrito mesmo, a gente acha que não tem necessidade, mas um leitor, ele vai entender.
Joelma: É se colocar no lugar do que ele vai ler sempre.
Pesquisador-formador: Exatamente. Então, assim, elas deixaram, eu acho, eu, do meu ponto de vista, elas se preocuparam muito, isso foi muito positivo, essa preocupação delas em mostrar.
Joelma: O entendimento do público.
Pesquisador-formador: Exatamente, desde o início, o que era que elas iam falar, o que é que elas iam abordar, como foi que elas organizaram o tema, falando, assim, como foi esse processo de evolução da tecnologia, trouxeram à tona o passado, presente e o que virá no futuro. Outra, tiveram essa preocupação, no final, fazer uma síntese, isso, concluir... E com relação aos turnos de fala, foi o que você observou?
Joelma: Eu acho que elas colocaram na tela o próximo tópico, agora nós vamos falar sobre tal assunto, e a outra menina vinha.
Pesquisador-formador: Eu tô falando assim, com relação aos turnos de fala, elas interagiram entre elas? Houve uma interação diferente do outro?
Joelma: Houve uma interação, diferente do outro grupo, que era “eu passo o microfone pra você e... te vira aí”, entendeu? Elas colocaram qual seria o próximo tópico, qual seria o próximo tema a ser tratado, e não jogava assim, certo? Não deixava aquela coisa solta. A outra menina vinha e fazia aquela amarração entre o que foi falado antes e o que vai ser dito posteriormente.
Pesquisador-formador: E houve interação com o público?
Joelma: Com o público, sim. No final, houve aquela reflexão através da pergunta, o que você faria para utilizar a tecnologia para mudar o mundo.
Pesquisador-formador: Isso é muito importante no seminário.
Joelma: No seminário.
Pesquisador-formador: Não que naquele primeiro grupo não tinha sido, do meu ponto de vista, ficou solto, mas aquela questão do fato fake.
Joelma: Não refletiram sobre o porquê fake, porquê é fato.
Pesquisador-formador: Eu acho muito interessante fazer aquele tipo de distribuir aquelas mãozinhas.
Joelma: Eu gostei, a estratégia foi boa. Foi boa.
Pesquisador-formador: Eu só acho assim, talvez não souberam explorar.
Joelma: Exato.
Pesquisador-formador: Ganhar...
Joelma: Exato, porque tudo pode ser maravilhoso.
Pesquisador-formador: Exatamente, acho que explorar um pouco aquilo ali, não foi bem realizado esse momento da interação. Elas torceram essa pergunta, não foi? Essa reflexão, e assim, dava a impressão que elas estavam um pouquinho nervosas, porque é uma apresentação.
Joelma: Natural, natural.
Pesquisador-formador: Mas me parece que do ponto de vista comparativo, sem querer comparar, já comparando, me parece que houve mais naturalidade, mais espontaneidade nessa do que na outra.
Joelma: Domínio. Sim, sem dúvida nenhuma.
Pesquisador-formador: Aparentemente, aquela apresentação anterior foi aparentemente limpa, mas quando você vai analisar os pormenores, você percebe que me parece que, embora essa tenha sido mais... elas tenham falado mais com as palavras delas, às vezes elas tenham feito hesitações, prolongações, reformulações, mas isso é fruto da...
Joelma: Da linguagem, da oralidade mesmo.
Pesquisador-formador: Da oralidade.
Joelma: Essa espontaneidade típica, não tem como fugir.

Pesquisador-formador: E do entendimento delas, a preocupação de falar utilizando a linguagem delas.
Joelma: A linguagem mais adequada, o termo mais adequado, certo, para facilitar o entendimento. A gente percebe o tempo todo que elas estão preocupadas com o público. Eles precisam entender, da melhor maneira, com toda a clareza possível.
Pesquisador-formador: Porque elas podem me enxergar assim, no passado, a tecnologia era muito remota, porque com o avanço da tecnologia, as pessoas aprimoraram o seu olhar. Não houve essa coisa, essa oralização do texto escrito. Não houve essa memorização para estar ali, falando um texto memorizado previamente. E com relação à questão dos gestos, da situação corporal?
Joelma: É, eu acho que elas ficaram meio engessadas. Eu achei, a gente precisa trabalhar mais a expressão.
Pesquisador-formador: Eu acho que foi um ponto falho dessa apresentação. A gente teve muita coisa boa aqui.
Joelma: Teve, teve muita coisa positiva.
Pesquisador-formador: Mas, por exemplo, acho que elas ficaram muito assim...
Joelma: Mais positiva do que negativa.
Pesquisador-formador: Elas ficaram muito assim...
Joelma: Aquela coisa assim...
Pesquisador-formador: E às vezes assim...
Joelma: Se balançando. Passaram assim pela tela, muitas vezes.
Pesquisador-formador: Exatamente. E assim... os gestos eram muito comedidos. Então, o que me chamou a atenção é a Serminha. Parece que ela conduziu a apresentação... Mas, em alguns momentos, ela ficava... Que a gente sabe que é próprio das adolescentes...
Joelma: Muita coisa para se corrigir...
Pesquisador-formador: Claro, a gente não ia querer que tivesse uma coisa perfeita aqui. Mas, assim, é que talvez elas próprias. Ou quem orientou. Faltou chamar atenção para esses pontos.
Joelma: Esse aspecto.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: A postura é fundamental.
Pesquisador-formador: A postura é fundamental. Enquanto a colega apresenta. Enquanto você está falando. É que não deve exagerar nos gestos.
Joelma: Teve uma coisa que eu percebi no outro grupo. Que eu esqueci agora. Já que você está falando de postura. Na primeira apresentação, tinham duas conversando.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Sabe? E isso me chamou a atenção. Porque você não pode, em hipótese alguma, estar de cochichado. Porque o cochichado, às vezes, é pior do que um grito.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Isso atrapalha. A pessoa está ali no momento de reflexão. Um trabalho mental. E você fica de cochico... Isso é feio para quem está Pesquisador-formadortindo. Vai observar que você não está com respeito à apresentação da sua colega. Isso aconteceu muito no grupo que ficou aqui. Foi sobre meios de comunicação em que a notícia circula. Eu coloquei uma apresentação confortável para que elas pudessem... Aí teve tablet. Teve todos os materiais tecnológicos e tradicionais da comunicação. E começavam. Corrigi várias vezes. Várias vezes, sabe? Mas, por mais que a gente corrija, é da falta de educação delas mesmas.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Porque é muito difícil chegar e avançar. Sabe?
Pesquisador-formador: Sim. É... Então, assim, só para finalizar...
Joelma: Deixa eu só lhe fazer uma pergunta. Agora é a minha vez...
Pesquisador-formador: Tá.
Joelma: Como chegar nesse nível de naturalidade que elas chegaram? É domínio. O domínio de conteúdo é porque... Sem memorizar... O que eu percebi em todas as

apresentações que tivemos aqui... Seminários... Teve um... Uns que foram nível de Ensino Médio. Muito bons. Mas a gente percebia que era muita memorização. Que se fosse fazer uma perguntinha ali... Eles iriam se perder.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Entende?
Pesquisador-formador: Primeiro a gente tem que... Assim, existem várias... Primeiro é a questão do treino e ensaio. Porque eu ia perguntar uma coisa para você. E isso que eu estou dizendo agora tem a ver com o que eu ia perguntar a você. Mas aí você me perguntou, eu vou falar. Primeiro, veja, tem que ter ensaio. Era isso que eu ia fazer a seguir pergunta... Ó, Joelma, veja... Você lembra de alguma habilidade da BNCC? Não é obrigado a você lembrar, tá? É uma pergunta apenas. Você lembra de alguma habilidade da BNCC voltada à questão da oralidade que fez você se lembrar dessa habilidade? Eu Pesquisador-formadorti a esses vídeos, nesses comentários todos que nós fizemos, você se lembrou de alguma habilidade da BNCC. Habilidade da oralidade que vai abordar algumas coisas que a gente comentou, observou, refletiu ao Pesquisador-formadortir a essas apresentações?

Joelma: Eu vou ser muito sincera com relação à BNCC. É um estudo novo de oralidade, certo? Então, assim, tem muita coisa que a gente não tem tempo para ler, para pesquisar, porque o que falta muito na vida é formação continuada. Nós vamos ter uma formação continuada essa semana dia 9 de Português e Matemática. A primeira, a primeira de um semestre. Então, acho que falta muito essa preparação para a gente chegar na BNCC. Entender quais são as habilidades, as competências. Então, uma coisa que falha na minha compreensão, sabe, é essa BNCC. Eu sei que ela aborda todas as habilidades e competências dos eixos, as pratas, a gente sabe. Mas, assim, eu não tenho um domínio dessa BNCC.
Pesquisador-formador: Certo. Então, assim, tentando responder a sua pergunta. Veja... não somente autores que pesquisam sobre gêneros orais, mas, especificamente, sobre seminários. Mas a própria BNCC, ela tem algumas habilidades, e eu estou me referindo mais a habilidades que tocam o sétimo ano, se bem que tem uma que ela vai muito nisso que a gente está conversando, e que é uma habilidade destinada à turma do sexto ao nono. Você sabe que a BNCC tem aquelas habilidades que elas são. Ela orienta que se trabalhe do sexto ao nono e tem outras que elas são específicas mais das etapas, né, sexto e sétimo, oitavo e nono.
Joelma: Tudo tem que dominar, sexto e nono tem que dominar.
Pesquisador-formador: Tem uma, tem uma que ela é muito específica, que ela vai estar, ela está muito voltada a essa questão da exposição oral, porque o seminário é um gênero expositivo.
Joelma: Um expositivo.
Pesquisador-formador: Está ligado à exposição oral. Então, assim, que vai falar justamente isso, veja, numa exposição oral, como um seminário, por exemplo, tem que ter ensaio, tem que ter treino, tem que ter preparação.
Joelma: A gente sabe, né? Isso.
Pesquisador-formador: Como é que elas dominam isso? E, no caso, falando de uma sequência didática, tem todo um momento preparador, tem toda uma preparação, tem uma produção inicial, que é uma produção bem... como é que eu poderia dizer... sem dar munição aos estudantes, sem dar aquela devida preparação.

Joelma: Com a lapidar.

Pesquisador-formador: Exatamente. E a lapidação, ela vai ocorrendo nas etapas, né? Enfim... Então, assim, veja, como é que elas chegam a um nível melhor? Como é que elas conseguem se aprimorar? Primeiro, é o professor permitindo que a turma desenvolva gêneros orais de forma...

Joelma: Diária, né?

Pesquisador-formador: É, trabalhando na oralidade enquanto objeto de ensino e adotando uma sistematicidade. Não pode trabalhar de forma espontânea, uma vez na vida, outra na morte. Ele tem que estar trabalhando sempre. Ele tem que colocar, ele deveria, pelo menos, colocar a oralidade em pé de igualdade com a escrita. Então, assim, do mesmo jeito que a leitura e a escrita são valorizadas, a oralidade também, inclusive...

Joelma: Mas esse despertar é novo, né? Porque até então era só prioridade a leitura e a escrita.

Pesquisador-formador: Não é tão novo. Sabe por quê? Porque os PCN já traziam esse destaque de importância para a oralidade.

Joelma: Mas na prática...

Pesquisador-formador: Na prática, não. Então, justamente, é o que os pesquisadores colocam mesmo. Embora os documentos norteadores já venham dando destaque à oralidade, o que a gente percebe, enquanto profissional da educação, enquanto pesquisador, é que, na prática, esse ensino não acontece. A oralidade não acontece ainda como objeto de ensino... é... de aprendizagem, nem de forma sistemática, em sala de aula.

Joelma: É como se não fosse valorizada. É como se isso aí não fosse importante. Exatamente. Mas a gente sabe que é.

Pesquisador-formador: É. E outra, chega... Quando não tem esse trabalho de base na educação básica, chega a graduação... Porque na graduação, o que mais se pede é seminário. Seminário.

Joelma: Até no ensino médio mesmo.

Pesquisador-formador: Já começa a preocupação. Um estudante que é orientado, por exemplo, na educação básica, que ele entende que um seminário, por exemplo, tem que ter uma introdução, um desenvolvimento, uma conclusão, que o conteúdo, ele tem que ter uma progressão, entendeu? Que na minha conclusão, eu devo fazer uma síntese do que foi tratado.

Joelma: Então, eu acertei muita coisa nesse meu seminário, eu quis essa progressão, sim. Que bom.
Pesquisador-formador: Porque, veja, chega no ensino superior, por exemplo, um aluno que teve essa boa formação na educação básica, quando ele chega na graduação, ele vai ensinar, ele vai ter esses nossos colegas.
Joelma: Vai, tranquilamente. Ele está preparado.
Pesquisador-formador: Ele está preparado.
Joelma: Exatamente.
Pesquisador-formador: Já pensou você no ensino superior, na graduação, chegando pro seu colega e dizer assim, não, gente, essa apresentação não está boa. Nós temos que ter a nossa introdução, o nosso desenvolvimento, a nossa conclusão. No nosso desenvolvimento, a gente tem que eleger quais são os temas, veja, mais fracos, medianos e fortes, que é pra gente fazer essa abordagem e ficar claro pra quem está Pesquisador-formadortindo a gente que está tendo uma evolução. A gente está tratando do nosso tema. A gente começa aqui, evolui pra cá, chega ao ápice aqui. Na conclusão, eu vou retomar, fazer uma síntese, e vou fazer o desfecho. Isso vai ficar claro pra quem está Pesquisador-formadortindo. Outra coisa, veja, a questão da voz, da fala... Não é só falar alto! Mas assim, às vezes a pessoa não tem

aquela voz potente, mas ela sabe fazer um bom uso da voz que chama a atenção. Às vezes eu quero destacar uma palavra... Na escrita eu tenho um recurso pra destacar, mas na oralidade, como é que eu vou destacar?
Joelma: A oralidade, ela é riquíssima.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Já a escrita, ela é presa.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Então, quando você usa a oralidade, a entonação, as pausas, isso aí é que vai dizer a sua intenção, a real intenção de fala.
Pesquisador-formador: Outra, a gente não percebeu nas duas equipes, alguém ficar com aqueles vícios "né..., né..." ou "né?", "né?"...
Joelma: As idiosincrasias que chamam, não é?
Pesquisador-formador: Mas a gente tem na sala de aula um estudante que faz isso.
Joelma: "Né? Né?", "Tá ligado? Tá ligado?
Pesquisador-formador: É fazê-lo refletir.
Joelma: "Ok? Ok? Ok?".
Pesquisador-formador: É fazê-lo refletir. E outra coisa, veja, como você falou, mas só chega já, Joelma, a um bom nível, é fazendo muito.
Joelma: Muito.
Pesquisador-formador: É treinando, é ensaiando.
Joelma: É cansativo, é exaustivo, é desafiador, mas precisa.
Pesquisador-formador: Uma dessas habilidades da BCC, que eu falei, ela fala da questão do planejamento, ela fala da questão do treino, ela fala da questão da obediência do tempo determinado, no caso, pelo professor, né? Então, assim, o estudante que vai fazer uma exposição oral, ele tem que se preocupar, montar a apresentação, construir os slides, levando em consideração qual foi o tempo que o professor determinou.
Se o professor determinou 20 minutos, ele vai ter que bolar, eles vão ter que bolar aquela apresentação para 20 minutos. Se o professor deu apenas 10, eles vão ter que fazer síntese, vão ter que ser mais sintéticos. Se o professor destinou uma aula, então eles vão ter um tempo aí bastante grande. Outra, percebeu que essa segunda equipe, elas tiveram a preocupação, as meninas tiveram a preocupação de trazer uma outra linguagem para o vídeo.
Joelma: O vídeo foi uma grande sacada, gente. Uma grande sacada, gente! Eu achei genial!
Pesquisador-formador: Genial, não foi?
Joelma: Porque tudo que foi dito ao aluno estava sendo provado no vídeo.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Isso atraiu a atenção do público 100%. Acho que ninguém piscou.
Pesquisador-formador: E reforçou.
Joelma: Era tanta coisa bonita, reforçou. Era tanta coisa tecnológica. E elas falaram isso. O quadro da escola, como facilita o dia-a-dia das pessoas. Na medicina...! elas fizeram. As pessoas começam a fazer as associações, eu achei fantástico.
Pesquisador-formador: E outra coisa, que alguém vai dizer assim, mas será que seria pertinente pedir isto de um sétimo ano? Olha, os estudiosos do Gênero Seminário dizem que é. Por exemplo, eu não percebi também nela... O vídeo veio reforçar, o vídeo veio esclarecer, corroborar as falas delas, mas elas também não apresentaram... eu não vi um gráfico, um dado estatístico.
Joelma: Isso faltou.
Pesquisador-formador: Ou então a voz de uma autoridade especialista.
Joelma: Para dar credibilidade de fato.
Pesquisador-formador: Exatamente. Claro que o estudante do sétimo ano não vai trazer como reforço à sua organização a voz de um especialista, como a gente faz na graduação, ou no artigo científico, "segundo o Bakitin... não sei o que lá... Conforme Dolz e Schneuwly... Segundo Travaglia...", não vai fazer isso... Mas assim, não pesquisou, por exemplo, uma notícia no jornal? Qual foi o jornal? Quem foi o jornalista? Quem foi o autor dessa matéria?

Ou então assim, ele inspirou uma determinada coisinha para falar na apresentação dele, num vídeo que ele Pesquisador-formadortiu de um especialista que falava sobre tecnologia. Então assim, ele pode trazer na fala dele, quem foi esse especialista? Foi um professor da Universidade Federal? Então foi, sei lá, foi um professor não sei de onde e tal? Foi não sei quem, que vem pesquisando sobre a tecnologia, sobre os tecidos, estava falando dos tecidos das roupas, que fazem parte da questão tecnológica, do vidro que vai escurecer.
Joelma: Tem alguém por trás, não estou aqui além.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Não precisava ser citado.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Pesquisador-formador: Então quando ele cita, mesmo que ele não cite de uma forma acadêmica, mas ele não foi...
Joelma: Eu li, professor, no livro. Não foi o Zé Mané da Esquina que disse.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Foi alguém com muita credibilidade com o que estava falando, com muita propriedade.
Pesquisador-formador: Exatamente. Então assim, isso é muito importante. E quando ele aprende, o aluno, mesmo sendo um aluno de 7ª série, ele aprende a trazer o nome do jornalista, o jornal a fonte, entendeu? Quando ele chega na universidade, ele já chega sabendo que isso é importante. E aí na universidade ele vai ser muito mais cobrado, porque na universidade ninguém quer saber o que você pensa, o que você fala.
Joelma: Não, falta o pressuposto que você sabe.
Pesquisador-formador: E outra coisa, e é o que está por trás. Não é o que Pesquisador-formador pensa que deve ser bom, positivo, para trabalhar oralidade, não. Já existe uma série de estudos sobre o ensino da oralidade, existem aí documentos. Os PCN já falavam disso no final da década de 90, a BNCC veio reforçar. Mesmo assim a gente não vê isso acontecendo como deveria em sala de aula, mas tem muita pesquisa, muito estudo falando sobre isso, Brasil afora, mundo afora. Então esses pesquisadores que são os bambamãs, eles começaram a encontrar isso lá na Suíça, em Genebra. Então assim, tem muita coisa sobre a oralidade, muita coisa mesmo, mas que infelizmente, por enquanto... Você tocou no assunto, essa questão falta formação. Muitas vezes quando as formações acontecem, para nós professores de língua portuguesa, muitas vezes o foco ainda é leitura e escrita e avaliação externa. Leitura e escrita e avaliação externa.
Joelma: Agora não funciona porque tudo é meta, né?
Pesquisador-formador: É, e outra coisa, a avaliação externa ela só vai trabalhar mais com o quê? Vai explorar mais a leitura, né? A escrita entrou mais recentemente, só que assim, a leitura, leitura e escrita, e assim, a oralidade fica difícil...
Joelma: Fica totalmente de lado.
Pesquisador-formador: Como se não fosse algo importante.
Joelma: Exato, como se não existisse na verdade, né?
Pesquisador-formador: E outra, e a gente fala mais do que a gente escreve.
Joelma: Sim, sem dúvida.
Pesquisador-formador: No cotidiano do dia a dia, a gente fala mais do que escreve, né?
Joelma: Tem pessoas que nem escrevem, vamos combinar, né?
Pesquisador-formador: Exatamente, exatamente. Então assim, é algo extremamente importante. E outra coisa, veja, ah, mas eu vou trabalhar a oralidade, é melhor eu trabalhar a leitura e escrita porque isso faz com que eles se aproximem mais da norma padrão. Não... Se você trabalha os gêneros da esfera pública como um seminário, você vai explorar também essa questão da linguagem, vai fazendo-se refletir a respeito dessa questão da linguagem. De acordo com o meu público, eu elevo, adapto a linguagem. Eu não vou num seminário, numa exposição oral perante a minha turma, falar pra minha turma sabendo que minha professora está ali, ou se for no pátio da escola, como naquela primeira apresentação, eu não vou falar, como eu converso com o meu coleguinha ali na rua, com o meu coleguinha no bar, ali onde eu tô brincando. Eu tenho que fazer essa adequação. E

outra, é o público também, é o público... E tem essa questão também da espontaneidade, de não é cada um que decora a sua parte, como a gente viu naquela primeira equipe, ali eles estavam muito, cada um na sua caixinha.
Joelma: Muito engessadinho...
Pesquisador-formador: Cada um na sua caixinha, e faltou essa integração maior. Embora que leram ali, no começo, leram o top que eu ia falar, mas depois tentou desenrolar com as outras palavras.
Joelma: Porque, inclusive, imprevistos acontecem.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: No dia da apresentação. Um aluno pode faltar, porque não acordou bem, enfim, por N razões. E, se você entendeu a sua fala, está atralada na fala do colega, você pode fazer uma remata e fazer a apresentação do seu colega.
Pesquisador-formador: Pode. E outra coisa, os autores orientam até assim, por exemplo, mesmo que não falte, tipo, um aluno tá falando, né, agora, aí é a noção de um bom trabalho construindo de fala. Fulaninho tá falando... eu posso, é claro que eu não vou fazer isso, pra estar interrompendo o fulaninho, porque vai ser constrangedor, é constrangedor às vezes, até o próprio fulano. Mas, assim, eu posso, assim, quando o fulano terminar a fala dele, “Marcos, eu queria só complementar o que você falou...”, E aí você traz uma coisa, porque eu expliquei a parte de Marcos também, e aí eu percebi que Marcos esqueceu de falar sobre uma determinada coisa, aí eu vim complementar, espero Marcos terminar, olha Marcos, interessante, o que você falou sobre é permitido, “Olha Marcos, interessante, a sua fala, quando você falou também, eu só queria complementar, dizendo que aí traz um algo mais...”. Entendeu? E outra coisa, veja, e é uma coisa respeitosa, você espera Marcos terminar, você vem, traz uma testa, você não vai expor que Marcos não sabia.

Joelma: Exatamente.

Pesquisador-formador: Você não faz vergonha a Marcos, você não vai expor que Marcos esqueceu ou não sabia falar aquilo.

Joelma: Quando você disse que vai complementar...
Pesquisador-formador: Exatamente. Marcos disse. Se Marcos esqueceu... Então Marcos se ateve a um ponto, a uma parte que do ponto de vista dele era mais relevante... Mas aí eu achei que talvez fosse importante também trazer isso para o público, seria importante para o público saber, e eu trouxe de uma forma ética.
Joelma: E Marcos tem que entender que em nenhum momento ele vai dizer, eita, realmente, eu esqueci de dizer essa fala.
Pesquisador-formador: Não.
Joelma: Marcos vai entender que isso aí foi uma forma, uma estratégia utilizada para ajudar, e no final, valeu, apreciou.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Eles precisam ter essa sacada, não é?
Pesquisador-formador: Exatamente, essa sacada. E essa aqui é uma coisa respeitosa, não é desrespeitosa. Ele não vai fazer isso para queimar o colega.
Joelma: A gente tem que entender isso.
Pesquisador-formador: E no final, eu acredito que assim, a equipe deles, caso essas coisas, e vai passar o quê? Não era nem a verga dele, e ele trouxe um complemento, ele está por dentro, ele está ligado. Primeiro, olha, a escuta dele, ele está com a escuta ativa, bem antenada, porque ele está participando do colega dele. Ele sabe a parte do colega dele, está ouvindo o que o colega dele falou, percebeu que o colega dele esqueceu um detalhe, ele trouxe como complemento, de forma ética, não expôs o colega. A plateia percebeu que eles estão entrosados, um está para ajudar o outro, ninguém é melhor do que ninguém, estão todos ali desenvolvendo o trabalho para aprender. Isso fica muito positivo.
Joelma: A impressão é a melhor possível.

Pesquisador-formador: Não é?
Joelma: Sim, sem dúvida. Essa questão aí da preparação, é tanta que eles não têm essa noção. Por quê? Porque esse grupo que eu formei é um grupo que estava inserido em outros, mas os meninos estão retomando, porque fulano falta muito, porque fulano não leva a sério, porque fulano... Ah, sabe de uma coisa? Eu vou fazer um grupo só com esse pessoal, com esse perfil. Aí foi o que aconteceu...
Pesquisador-formador: Eu vou encerrar essa.

Apêndice G — Transcrição do segundo encontro com Glauce

(Exibição do 1º vídeo – apresentação de um seminário escolar sobre indisciplina escolar. Exibição do 2º vídeo – apresentação de um seminário escolar sobre tecnologia)
Pesquisador-formador: Então, Glauce, com relação à exibição das duas apresentações do seminário, como é que você conseguiu ver, assim, com relação ao gênero, de positivo no primeiro, pontos fortes no primeiro, pontos fracos no segundo também? Com relação a toda a sua compreensão, assim, que você tem a respeito do gênero, levando em consideração o que você tem também de uma boa apresentação desse gênero.
Glauce: A primeira apresentação, um ponto talvez negativo no primeiro grupo, foi todos ficarem alinhados, né, de frente, esperando como se ali tivesse uma visão tradicional do gênero seminário. Porque eu percebi que alguns componentes do grupo tinham o texto decorado, e só falaram o texto na hora, né? A fala, né? Porque alguns alunos ainda têm essa visão sobre o gênero seminário, que é só decorar a fala, separar a fala, pega um texto, pesquisa um texto na internet sobre o conteúdo passado, sobre o tópico passado para a pesquisa, e lá eles recortam aquele texto da internet, eles costumam dividir para cada componente do grupo ficar com a fala, e no dia da apresentação eles apenas costumam ler a fala ou decorar a fala. Então, a primeira impressão que eu tenho dos meus próprios alunos é essa. O que eles pensam sobre o gênero seminário, o que eles sabem sobre o gênero seminário é isso. Pega um texto, pesquisa, copia, né? Entre aspas, sem fazer uma reflexão crítica sobre o tema, sobre o conteúdo abordado naquele seminário, e só repassa. Repassam a informação sem fazer uma análise sobre ela, né. E isso, eu notei isso em alguns dos componentes do primeiro grupo.
Pesquisador-formador: Como se tivesse memorizado, né, isso?
Glauce: Isso, memorizado apenas aquela fala para transferi-la para o resto da turma.
Pesquisador-formador: Não foi um texto espontâneo, né, isso?
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Da parte de alguns, né?
Glauce: De alguns, sim. Agora, o ponto positivo dessa primeira apresentação foi a interação com os outros, com os outros alunos, com o momento em que foi feita a atividade de fato e fake. Então, ali trouxe um pouco a reflexão sobre o conteúdo abordado e também uma interação com os outros alunos que estavam Pesquisador-formadortindo.
Pesquisador-formador: Com relação ao material de apoio dessa primeira equipe, o que foi que você achou? Não era um slide, não? O apoio estava no monitor, na televisão, não é isso? O que você achou lá do texto de apoio?
Glauce: Eles ficaram distantes do texto, então eles poderiam se aproximar, né, da televisão. Eles tinham texto de apoio, então eles poderiam se aproximar da televisão e tentar fazer uma conexão com o que estava sendo exposto na televisão e o que estava exposto na fala deles, né, durante toda a apresentação.
Pesquisador-formador: Mas você achou que o texto construído, que estava lá como apoio, foi bem construído no sentido de... o que corresponde aos slides? Era um texto, era um texto corrido, né?
Glauce: Era um texto corrido. Também não está de acordo com o gênero, né? É interessante que o texto, na apresentação do seminário, seja organizado em forma de tópicos para facilitar justamente essa apresentaçã, durante a apresentação deles, né? O que aconteceu na segunda apresentação. Na segunda apresentação eles já tinham uma estrutura melhor, eles não estavam alinhados, porque aquele alinhamento dos estudantes durante a apresentação dá a ideia que eles estavam ali só para transferir o conteúdo, né? Esperando a vez da fala, a vez para falar o que foi decorado, o que foi estudado, decorado, né? E não refletido. Já o segundo grupo, eles estavam mais alinhados, percebi que eles estavam mais alinhados e trabalharam a temática da tecnologia de forma mais crítica, trazendo a implantação da tecnologia em várias áreas, na medicina, na educação, no dia-a-dia, e também trouxeram uma análise crítica, realmente, sobre o conteúdo que estava sendo abordado. Apresentaram o slide em tópicos, agora um ponto que talvez foi falho no segundo

grupo foi a interação com o grupo. Então foi feita só uma pergunta. O slide poderia ter auxiliado também nessa parte da interação, poderia ter feito um joguinho, ou o fato do efeito também, então eu achei que o segundo grupo falhou um pouquinho só nessa questão do feedback de quem estava Pesquisador-formadortindo. Então foi um feedback de praxe, só para cumprir provavelmente o que foi solicitado pela professora ou professor. Eu quero o feedback da turma, eu quero a interação da turma, e foi feita uma pergunta, mas eu não percebi que eles abordaram e trabalharam muito essa parte do feedback da turma.
Pesquisador-formador: Com relação à questão do uso da linguagem, assim, formalidade, informalidade, o nível, né, das duas equipes, o que você achou, quais foram as suas impressões sobre isso? Você percebeu que foi adequado ao público presente?
Glauce: A linguagem eu achei adequada ao público presente. No segundo vídeo eu percebi que eles tinham um domínio maior também da variação linguística mais formal, né, que é exigida no seminário. Eles foram mais formais.
Pesquisador-formador: Você acha que o segundo foi mais formal?
Glauce: Eu acho que o segundo foi mais formal.
Pesquisador-formador: Você não acha que eles foram mais espontâneos do que o primeiro, não? Até porque o primeiro, muitos, parece que eles estavam, assim, oralizando um texto escrito?
Glauce: Sim, sim, sim. Mas, assim, eles não utilizaram gírias.
Pesquisador-formador: Ah, sim, tá.
Glauce: Eu não escutei nenhum dos dois grupos utilizarem gírias. O primeiro grupo, realmente, eles estavam mais, até a linguagem corporal do primeiro grupo, né, eles estavam mais parados, eles não estavam tão espontâneos como o segundo grupo. Eles estavam segurando as mãos, alguns estavam esporados, eu acredito, na parede. Apesar que no segundo grupo, uma das alunas estava também com os braços cruzados.
Pesquisador-formador: De vez em quando ela cruzava os braços, né? Parece que às vezes ela ficava meio desconfortável, às vezes, né?
Glauce: Isso. Mas em relação ao primeiro grupo, o primeiro grupo, ele falhou um pouco mais, nessa questão da linguagem corporal.
Pesquisador-formador: E com relação às marcas da oralidade, percebeste mais no primeiro ou no segundo grupo?
Glauce: Eu confesso que eu não, como tá mais barulho, eu não escutei direito alguns temas.
Pesquisador-formador: Mas assim, veja, você não teve a impressão de que o segundo grupo utilizou, se expressou de forma mais espontânea?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Porque o primeiro, como a gente percebeu, parecia que ele estava mais apoiado no texto escrito, né?
Glauce: Exatamente, só repassando o que foi decorado.
Pesquisador-formador: E aí, no segundo grupo, me parece que isso ficou mais fácil. Por exemplo, às vezes, elas iam falar uma coisa, aí elas reformulavam o pensamento. Aí, às vezes, elas se atropelavam um pouco nas palavras, mas aí elas reformulavam. Às vezes, elas hesitavam, às vezes, elas prolongavam, faziam as prolongações... hesitações... Elas hesitavam, às vezes, elas faziam prolongações em determinados sons... Às vezes, elas falavam uma coisa e aí elas reformulavam... Típico assim, de uma linguagem oral espontânea, que não está com o texto produzido, e que elas estão tentando explicar com as próprias palavras. Ou isso não ficou claro, ou você discorda? Não ficou claro para você?
Glauce: Sim, concordo, concordo. O primeiro grupo, eles estavam, os componentes do primeiro grupo, estavam mais mecanizados, sim. Só reproduzindo o que foi, como eu contuei no início, o que foi aparentemente decorado. O segundo, eles já estavam utilizando uma linguagem um pouco menos monitorada. E, assim, como você contou também, eles conseguiram falar de forma mais espontânea e crítica, de certa forma, mais crítica também, colocando uma análise crítica sobre o conteúdo.
Pesquisador-formador: Eu acho que, de acordo com as coisas que a gente já refletiu aqui, eu acho que ficou super claro pra você. Você percebeu evidências de um planejamento da

equipe? Eu acredito que houve planejamento de ambas as equipes, não é?
Glauce: Sim, sim. Sim, porque cada um tinha um papel importante durante a apresentação.
Pesquisador-formador: Definido também.
Glauce: Definido durante a apresentação. Tanto no primeiro grupo, como no segundo grupo. Agora, eu acredito que, como eu falei, o segundo grupo ele abordou melhor a questão da tecnologia. O primeiro grupo, talvez, ele fez uma pesquisa mais rasa, não se aprofundou tanto. E o segundo grupo, ele apresentou de forma mais crítica o conteúdo e se aprofundou mais na pesquisa.
Pesquisador-formador: Com relação aos turnos de fala entre eles, você percebeu diferenças? Ou você não conseguiu perceber nada nesse sentido? Os turnos de fala dos integrantes das equipes? Como é que se dava a passagem de uma fala para a outra?
Glauce: No momento em que um concluía, o outro já sinalizava para o seguinte...
Pesquisador-formador: Mas você percebeu muito isso no primeiro grupo? Ou era um que terminava e o outro já ia logo falando?
Glauce: Um terminava... Eu acredito que um terminava e o outro já iniciava a fala. O único momento que eu percebi que deu uma pausa foi justamente na apresentação do rapaz de fato ou fake. Que ficou responsável por fazer a interação com o resto da turma na parte do fato ou fake.
Pesquisador-formador: Seus alunos, quando estão apresentando, geralmente, como é que eles fazem essa passagem? Um termina e o outro começa. Como é que eles fazem essas passagens? Ou eles ficam bem à vontade para fazerem a passagem assim? Como é melhor eles se sentirem?
Glauce: Eu trabalho com um grupo heterogêneo. Então, alguns já chegam bem planejados e já sabem a continuidade, da continuidade no trabalho... Já sabem qual é o papel de cada um. Outros, que eu acredito que seja a maioria, eles ficam, infelizmente, se organizando no momento da apresentação. É uma turma, como eu pontuei durante a apresentação, durante o vídeo. Infelizmente, a turma que eu trabalho, o sétimo ano que eu trabalho, o sexto ano que eu trabalho, não tem essa maturidade ainda. Esses vídeos foram de turmas de, não de primeiro ano. Não quero dizer que o sexto ou o sétimo ano não consegue fazer esse trabalho. Consegue fazer dessa forma. Mas eles ainda têm essa visão tradicional do gênero seminário, que é apenas o decorar. Só precisa decorar e falar. Se eu decorar e falar, os alunos pensam... Falar bonitinho, minha fala decorada é o que valeu. Vou receber minha nota cheia se eu decorar o texto. E não é isso. Você tem que refletir sobre, trazer uma análise crítica sobre aquele tema abordado. Então, infelizmente, eles ainda têm essa visão sobre o gênero seminário. E durante, há alguns, na maioria, durante as apresentações dos seminários, eles trazem a cartolina, como é uma turma menor e também não tem recurso. Não tem recurso com o Datashow, computador, normalmente eles... E também a questão não é nem tanto computador e o Datashow, porque isso eu posso fornecer. A dificuldade é eles conseguirem elaborar o slide. Apesar que alguns alunos já têm uma maturidade melhor. Ano passado, inclusive, eu consegui fazer um seminário com eles e eles conseguiram fazer os slides no Canva, no aplicativo Canva. Como eles podem instalar no celular, já é algo de mais fácil acesso para eles. E essa turma que eu estou trabalhando atualmente, no sétimo ano deste ano, eu já acho que eles não têm essa maturidade para fazer.
Pesquisador-formador: Com relação a essas duas apresentações que a gente viu, ficou claro para você, por exemplo, se ambas as equipes, como foi que elas abordaram, apresentaram o conteúdo em si, no sentido da preocupação com o público que estava presente? Você acha que houve, em ambas, essa preocupação com o público na hora de apresentar, de deixar claro o que é que a equipe vai tratar? Como foi que essa preocupação apareceu, se é que apareceu?
Glauce: Sim, sim. Então, na primeira apresentação, o slide, não, o texto de apoio que foi colocado na televisão, não teve uma conexão. Teve pouca conexão com a fala deles. Isso também prejudicou aqueles que estavam Pesquisador-formadortindo. Então, já no segundo, o texto estava no centro, eles estavam realmente utilizando os slides que estavam organizados em tópicos, e isso também facilitou a compreensão daqueles que estavam

Pesquisador-formadortindo.
Pesquisador-formador: Você conseguiu perceber, por exemplo, a progressão temática, ocorrendo, mais na primeira apresentação ou na segunda, no primeiro grupo ou na segunda?
Glauce: Na segunda.
Pesquisador-formador: Como foi que você percebeu essa progressão temática?
Glauce: Eles estavam, por exemplo, eles estavam, o segundo grupo, ele trouxe uma explicação geral e depois foi delimitando, foi colocando a tecnologia em várias áreas. E outro ponto positivo do segundo grupo foi que ele trouxe a multimodalidade, ele trouxe o slide e trouxe o vídeo. Então, o vídeo prendeu...
Pesquisador-formador: Foi uma apresentação multissemiótica, a gente viu várias linguagens operando, né?
Glauce: Prendeu também a atenção daqueles que estavam Pesquisador-formadortindo você exemplificar o que eles estavam falando, adicionar o que eles estavam falando.
Pesquisador-formador: Você percebeu que na segunda ficou muito claro que teve uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão? Percebe? Logo quando a menina começa a apresentar nos slides, ela já mostra ao público do que é que eles vão tratar, como é que eles vão abordar a tecnologia e ela mostra. Primeiro ela fala sobre isso... E ao longo da apresentação a gente percebeu que a tecnologia foi tratada, por exemplo, nos seus primórdios, eles procuraram mostrar tipo uma evolução, não foi? Nos dias atuais...
Glauce: Isso também estava presente na fala da participante que encerrou. Ela fez essa reflexão, ela trouxe o início da tecnologia, como a tecnologia era vista antigamente e como ela é aplicada hoje e como possivelmente ela será aplicada no futuro. Então ela encerrou também fazendo essa reflexão.
Pesquisador-formador: Ela fez uma síntese e uma reflexão. Isso foi a conclusão da equipe, não é isso? Então ela ficou bem clara, não foi? Tipo uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. E na conclusão ela fez justamente o que os teóricos, os estudiosos apontam como uma boa conclusão de seminário. Ela fez uma síntese, ela retomou o que foi abordado e fez a conclusão. Coisa que parece faltou na primeira, né?
Glauce: Sim, sim.
Pesquisador-formador: Quando a gente Pesquisador-formadorte a primeira a gente tem aquela falsa impressão de que foi tudo muito limpo, muito organizado, muito planejado, mas a gente quando olha de forma mais aguçada a gente percebe assim que não foi bem assim. Eles estavam ali meio que um pouco mais artificial.
Glauce: Que a teoria não se ampliou para a prática e para a crítica.
Pesquisador-formador: Exatamente, exatamente. Era meio que artificial. A gente percebe depois, né? Que aquele que aparentemente estava muito organizado era algo meio artificial, algo falso.
Glauce: Já o segundo conseguiu realmente compreender o que é a função e o propósito do seminário, da pesquisa.
Pesquisador-formador: Com relação aos turnos de fala, antes, conversando com a Jaciara, a gente falou assim, por exemplo, da importância que tem cada integrante estudar todo o conteúdo, não apenas ficar limitado à sua parte. Porque se de repente, veja, se de repente um quisesse interromper o outro poderia fazer isso de forma ética, de forma respeitosa, como por exemplo “Marcelo, você falou sobre isso, muito interessante. Eu só gostaria de complementar, não sei o quê, tal, tal”. Ele primeiro ia esperar o colega terminar, depois ele ia pedir a fala para complementar. Mas ele não ia desfazer do colega, não ia dizer que o colega se esqueceu ou que o colega errou, mas ele vinha apenas complementar. E ele estaria mostrando a escuta atenta, porque ele estava ouvindo o colega apresentando e ele ia demonstrar também que conhece a parte do colega. Então assim, já na primeira equipe seria muito difícil, eu penso eu, seria muito difícil acontecer, porque me parece que eles estavam muito, cada um na sua caixinha ali, né. E só para concluir, Glauce, o que foi que você achou assim, da questão mesmo dos elementos paralinguísticos e cinésicos, que os paralinguísticos com relação ao uso da voz, como foi que eles utilizaram a voz e os gestos, o

corpo, como é que eles ficaram ali parados?
Glauce: No primeiro, eles ficaram mais parados, encostados na parede, eu acredito, segurando as mãos, segurando as mãos. Então a postura deles também dava indício que eles estavam desconfortáveis e inseguros. Já o segundo grupo, eles demonstraram mais segurança, porque eles estavam mais soltos, mais à vontade, né? Então eles não estavam segurando, eles estavam se apoiando na parede, se apoiando no quadro, né. Então o segundo grupo também se destacou melhor.
Pesquisador-formador: Só para concluir, então assim, eu acho que a gente conseguiu ver, nas duas equipes, existiam pontos positivos e negativos em ambas. Eu acho que assim, tanto a primeira quanto a segunda, se a gente, se coubesse a um de nós fazer alguma intervenção, eu acho que a gente poderia contribuir apontando para eles em que é que eles poderiam melhorar, o que é que não foi tão bom, o que é que poderia ter sido melhor, no que é que eles poderiam melhorar. Em ambas as equipes eu acredito que houve isso, não foi?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Aconteceram pontos positivos e pontos negativos, concorda?
Glauce: Sim, sim. O ponto positivo do primeiro foi, como eu falei, um dos principais pontos positivos do primeiro foi, como eu falei, a parte da interação, do fato fake, foi interessante aquela parte. E alguns também demonstraram domínio, mas ficou muito, muito fechado, né. Eles não estavam à vontade, eles estavam aparentemente reproduzindo sem fazer uma crítica, reproduzindo um texto sem fazer uma crítica. Já o segundo eles estavam mais à vontade. Mas também faltou essa questão da interação, de interagir melhor com quem estava Pesquisador-formadortindo.
Pesquisador-formador: E outra coisa, se eu não me esqueço, percebeu que na primeira equipe, me parece que quem fez a conclusão, poderia ter sido um deles, foi a professora, o que você achou disso? Na sua opinião, teria sido melhor um deles tivesse feito o fechamento?
Glauce: Justamente. Por quê? O primeiro grupo tem um perfil de, como eu falei no início da minha fala, o primeiro grupo tem um perfil daquele grupo, daqueles alunos que, infelizmente, ainda tem uma visão tradicional do gênero seminário. Eu só vou pesquisar o texto... daquele texto, eu não vou juntar com o grupo, estudar e refletir, discutir sobre aquele conteúdo que eu estou estudando. Eu vou só pegar as partes daquele texto e vou distribuir. Cada um vai estudar a sua parte e na hora vai ler a sua parte ou então decorar para falar na hora a parte. Então, esse perfil de aluno, esse perfil de grupo, eles não conseguem refletir e fazer uma conclusão, porque cada um ficou com a sua parte. Então, eles não conseguem chegar a uma conclusão. Talvez por isso que a professora achou necessário concluir e analisar de forma mais ampla o que eles tinham acabado de apresentar. Talvez nenhum daqueles alunos conseguiriam fazer essa reflexão e encerrar a apresentação.
Pesquisador-formador: Eu não estou culpando a professora, não. Mas também, muito possivelmente, pode ser que a segunda equipe tenha tido a orientação para pensar na apresentação com início, meio e fim, introdução, desenvolvimento e conclusão. Muito possivelmente, ela deve ter sido orientada na conclusão que seria pertinente fazer uma síntese para fazer o fechamento. Pode ser que no primeiro grupo isso não tenha ocorrido, né? Parece. A gente não tem essa informação. Mas, muito possivelmente, a professora deve ter combinado brevemente ou distribuído as falas e abraçou a responsabilidade dela própria em fazer a conclusão. Pode ter sido isso também, não é?
Glauce: Pode. Pode ter sido isso também. E também a questão da evolução da turma. Para o professor, dependendo do nível, dependendo do nível dos alunos, da série que os alunos estão, da temática que eles vão abordar, talvez seja uma gradação. Eu acredito assim. Porque a gente começa a trabalhar aquele gênero normalmente. Eu começo a trabalhar seminário no começo do ano. Mesmo se o seminário não esteja no programa, no currículo. Por quê? No fim do ano eu já quero ter outra apresentação, quero fazer novamente o seminário. Agora, como eu já pontuei o que precisa melhorar no começo do ano, eles sabem que agora eu não quero aquela mesma apresentação, eu quero uma apresentação

melhor. E eu vou entender que eles já estão mais maduros nessa segunda, nessa terceira apresentação que acontece ao longo do ano. Mesmo que seja algo mais simples, mesmo que seja algo mais rápido, mas ele vai estar trabalhando o gênero, o seminário, vai trabalhar a oralidade. Mesmo que não seja uma pesquisa ampla como o segundo grupo. Porque isso leva tempo. E nem sempre a gente tem tempo para trabalhar o gênero seminário ou qualquer outro gênero de forma completa.
Pesquisador-formador: E mesmo que todos os elementos não estejam presentes, né? Não é obrigado, mesmo que ele tenha trabalhado ao longo dos anos, não é obrigado que lá no final do ano, quando ele for fazer uma última apresentação do ano, por exemplo, todos aqueles elementos estejam presentes. Não precisa ser aquela apresentação também perfeita, 100%. É claro que alguma coisa pode faltar. Sim, agora é para concluir mesmo. Notou que, embora o segundo grupo tenha trazido um vídeo para reforçar o que eles estavam abordando, mas me parece que, ao contrário do primeiro grupo, mesmo com alguns problemas do primeiro grupo, para reforçar, para respaldar a fala deles, eles não trouxeram a voz de nenhum especialista, nenhum dado, alguma pesquisa...
Glauce: Sim, sim.
Pesquisador-formador: No primeiro grupo eu percebi, na primeira vez que eu Pesquisador-formadorti, eu não percebi não, mas depois eu observei que eles trouxeram. Eles não chegaram a mencionar quem era o autor da pesquisa, mencionaram até a instituição. Mas isso é extremamente importante.
Glauce: Fazer uma referência...
Pesquisador-formador: O que você acha disso? Claro, é nível superior, eles não vão trazer.
Glauce: Não, mas eles têm que trazer. Eu também oriento as minhas turmas, até a menor, 6º, 7º ano, que eu trabalho atualmente com esses dois, com esse público, porque vai ficar no senso comum né? Eles vão trabalhar aquela temática, mas vai ficar no senso comum, como se a fala fosse deles, eles trouxeram essa informação de onde?
Pesquisador-formador: Às vezes lê no jornal, ou impressiona um livro, ou até viu na internet mesmo.
Glauce: É, tem que trazer pelo menos o nome do autor, do site. Então, eu pontuo isso também nas minhas aulas.
Pesquisador-formador: É até porque eu ia perguntar para você se você acha pertinente, não é pertinente... mesmo sendo uma série. Claro que não vai citar referências como a gente cita na graduação, na fase de graduação, mas seria importante citar a fonte até para respaldar a apresentação.
Glauce: Sim, com certeza, com certeza.
Pesquisador-formador: Obrigado.

Apêndice H — Transcrição do terceiro encontro com Joelma

Pesquisador-formador: Oi Joelma, então vamos lá, mais um encontro nosso, não é isso? É... O recesso deve ter sido tranquilo, deu para descansar, tanto você quanto eu, se bem que eu passei o recesso transcrevendo com os áudios do encontro anterior e tal... E aí tá, nesse período de recesso, último encontro e tal... trocando figurinhas nos bastidores, eu trouxe aqui um modelo da nossa sequência, conforme eu falei para você, que na minha pesquisa ela se prontifica a utilizar o modelo de sequência proposto por Costa-Rübes, que ela fez uma adaptação da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly e aí é a partir deste modelo de sequência que eu vou me basear na minha pesquisa, e eu já falei isso para você e para a Gleika nos nossos encontros anteriores, tá certo? Então veja, levando em consideração o modelo da proposta de sequência didática de Costa-Rübes, a sequência ela vai estar nessas cinco etapas aqui. A primeira etapa é a apresentação da situação, a segunda etapa é o módulo de reconhecimento, e esse módulo de reconhecimento é justamente a adaptação que ela faz ao modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Então, o terceiro momento é uma produção inicial. A gente já conversou sobre isso, né? Respeito à sequência didática, o que seria essa produção inicial.

Os módulos de atividades e exercícios que vão ser trabalhos na perspectiva de aperfeiçoar os estudantes a partir do que foi diagnosticado, percebido nessa produção inicial... Então na tentativa de aperfeiçoá-los, amadurecê-los, muni-los de mais conhecimentos a respeito do gênero, tá? Essa munição vai ser feita através dos módulos, tá certo? Com base nessa produção inicial. E depois desse trabalho dos módulos, aperfeiçoando aquele que foi diagnosticado na produção inicial, aí os estudantes vão ter a oportunidade de fazer, já mais bem preparados, já mais bem orientados... Vão ter a oportunidade de fazer a produção final, certo? Então, levando em consideração as nossas conversas anteriores, levando em consideração o que vocês me contaram e pensaram também a respeito do nível, do nivelamento dos estudantes da turma de vocês, consegui pegar aquilo que você sugeriu pra mim, que o Gleika sugeriu também, aquilo que eu percebi nas nossas conversas, analisando as nossas falas, levando em consideração que vocês já trabalham, porque tanto você quanto o Gleika, na fala de vocês, nas nossas conversas, ficou muito claro que vocês já, primeiro que vocês já trabalharam em outros momentos do gênero seminário, que vocês também já fizeram e fazem roda de conversa com os estudantes de vocês, vocês costumam aplicar tarefa, tanto tarefas orais como tarefas escritas. Vocês deixaram bem claro na fala de vocês, nas nossas conversas, que isso já acontece, não é novidade nem para vocês nem para os estudantes de vocês. Então, pegando as sugestões que vocês me deram, o que eu pude perceber nas nossas conversas, eu organizei tudo aqui, o material com base em tudo que a gente pensou, construiu junto, pra validar, tá certo? Como a gente não pode trabalhar os três juntos, porque são escolas diferentes... Então vou ter um outro encontro com o Gleika, mas eu também vou validar, levando em consideração todas as contribuições que vocês mandaram para mim e eu que fiquei na responsabilidade de organizar.

Então vamos analisar juntos, fico muito à vontade para você concordar, discordar e vamos ver se está compreensível e é isso, o objetivo neste momento é esse, tá? Então veja, pensando na apresentação da situação... o que seria a apresentação da situação? Seria o momento em que vocês vão começar a dar noções sobre o gênero para os estudantes, muito parecido com aquele trabalho que eu fiz com vocês de análise daqueles vídeos, sem falar ainda teoricamente, sem dar nomes, sem pedir que eles memorizem nomes, sem dar uma atividade assim, é muito ligada à teoria... O objetivo deste momento não é esse, o objetivo deste momento é levantar os conhecimentos prévios.

Eles já trabalharam com gênero seminário, eles já têm uma noção do que é... são os gêneros da oralidade, então este primeiro momento, em vez de chegar com a teoria, já dizendo que o gênero seminário é isso, os elementos do seminário são esses, tal... Então, seria ativar os conhecimentos prévios, fazê-los perceber, deixá-los perceber através daquele trabalho que a gente fez com os vídeos, não é? O que está presente ali naquelas apresentações, o que é positivo, o que é negativo. Então, seria através desse trabalho,

levantar esses conhecimentos prévios, e depois, através da roda de conversa, amadurecer isso, aí vocês vão ter a oportunidade de acrescentar mais elementos informativos para eles, tal... nessa roda de conversa, e depois fixar com uma atividade escrita, que vai, embora seja escrita, mas ela vai estar totalmente dialogando com o trabalho da oralidade, porque vai fazê-los fixar ou até aprimorar aquilo que eles perceberam, que vocês discutiram, seja na apresentação dos vídeos, no momento da roda de conversa, tá certo?
Então, sintetizei, vamos ver se está de acordo com o que vocês também pensaram. Primeiro momento, apresentação da situação, tempo estimado, duas aulas, de preferência, geminadas. Isso aqui, como é uma sequência didática que a gente está construindo, pode ser aplicada para você, mas uma outra professora também poderia se utilizar dela, por isso que assim, vem orientações e tal... procurei já relacionar algumas coisas com o meu aparato teórico, né? Com a base teórica da minha dissertação e tal, já estou procurando fazer essa relação para ficar mais fácil para mim quando eu for escrever o texto da minha dissertação, inserindo essa questão da sequência.
Então, veja. A apresentação da situação, tempo estimado, duas aulas, de preferência, geminadas. Este momento tem como foco inicial o estudo do gênero seminário, funcionando como preparação para o modo de reconhecimento, que é o que antecede o modo de reconhecimento.
Conforme aqueles pesquisadores de Genebra que eu falei para você, é nesta etapa que se apresenta aos alunos o projeto de comunicação. Isto está ligado à teoria, tá? Eu botei até um destaque que fica mais fácil para eu depois relacionar com a teoria, quando eu for escrever, cuja concretização ocorrerá na produção final. Isto também está lá em uma determinada página de um livro que menciona a proposta didática.
Essa fase é, portanto, fundamental para que os estudantes comecem a compreender tanto a situação comunicativa quanto a atividade de linguagem envolvida. A proposta é favorecer a construção dos primeiros conhecimentos sobre o seminário, possibilitando uma base para o aprofundamento nas etapas seguintes. Como você sabe, Joelma, além de ter sido validado por a gente, é um modelo já proposto... geralmente as sequências didáticas funcionam assim, inclusive todas as pesquisas que eu verifiquei com o trabalho de sequência didática têm sempre um objetivo, um conteúdo, um desenvolvimento...
Alguns pesquisadores chamam de desenvolvimento, outros chamam de processos é... metodológicos, o próprio percurso a ser percorrido, mas a gente vai padronizar como desenvolvimento. Depois do desenvolvimento, nós temos, ainda com o corpo da sequência, os recursos que podem ser utilizados para o desenvolvimento dessa etapa da sequência e uma proposta de avaliação, né? Então vamos lá. Objetivo: Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o seminário e identificar os principais elementos do gênero em questão, que seria levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o seminário, identificar os principais elementos desse gênero em questão. Igual aquele movimento que eu fiz com você, analisando. Percebeu o que aquela equipe apresentou na introdução, aquela outra apresentou na introdução? A gente foi analisando essas coisas, as partes do seminário.
Conteúdo: Gênero seminário, levantamento de conhecimentos prévios e identificação de suas principais características. Desenvolvimento: inicialmente propomos realizar uma roda de conversa com o intuito de acessar os saberes prévios dos alunos acerca do gênero do seminário. Esse momento é oportuno não apenas para estabelecer uma escuta ativa, escuta ativa é muito importante no trabalho com gêneros da oralidade.
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: A gente falou isso nos nossos debates e a gente sabe que é importantíssimo isso, por parte do professor, mas também para iniciar o trabalho com a oralidade, reforçando e, quando necessário, reelaborando conceitos. Além disso, esse espaço favorece a construção de vínculos positivos com a turma. Inspirando- nos na pesquisa... Aquelas perguntas, tipo tempestade de ideia, para levantar conhecimentos prévios, que você disse que era muito interessante sugerir o que fizesse parte da sequência, eu fiz uma adaptação, porque eu encontrei no meu referencial teórico, mais especificamente

no meu estado da arte, um trabalho de uma pesquisadora com o gênero seminário, e ela propôs essa atividade, e eu achei que tinha a ver com aquela que a gente havia pensado e fiz uma adaptação. Vou mostrar para você para ver se você valida.
Joelma: Beleza.
Pesquisador-formador: Inspirando-nos na pesquisa Siqueira 2021, a professora, que está executando essa sequência, poderá produzir a conversa com esses estudantes com base em questões do tipo, sobre o gênero do seminário, quando estiver Pesquisador-formadortindo aos vídeos: O que é o seminário? Para que serve? Quem pode participar? O que os participantes vão fazer? Onde acontecem os seminários? Como ele pode ser organizado? Qual é a melhor forma de iniciar esse tipo de apresentação? E depois de começar, o que devemos fazer? Sendo uma atividade em grupo, apenas um pode apresentar? Quem costuma apresentar seminários? Ele acontece fora da escola? Pode ser usado para o ensino de algum conteúdo? Pode ser usado para avaliar os alunos? Então, com base nessa pesquisadora, eu levei em consideração aquelas sugestões de vocês... E como encontrei no meu estado da arte, isso que já corroborava o nosso pensamento, eu utilizei, até para ficar como uma referência do meu trabalho de pesquisa, utilizando alguém do meu estado da arte. Essas perguntas podem servir... Está entendendo até agora?
Joelma: Tudo, completamente.
Pesquisador-formador: Essas perguntas podem servir como ponto de partida para que os estudantes reflitam sobre o seminário como prática social e discursiva. Isso tem tudo a ver com a minha corrente teórica, que é o ISD, permitindo o acompanhamento de experiências e impressões.
É o compartilhamento de experiências e impressões. A mediação da professora é essencial, mas é igualmente importante que ela preserve espaços para que os próprios alunos preencham lacunas com novos saberes ao longo das atividades seguintes. O fundamental é que os objetivos desta etapa estejam claros e se articulem de modo contínuo ao desenvolvimento das aulas.
Na sequência, recomenda-se a exibição de dois vídeos com apresentações reais de seminários realizados por estudantes da educação básica. O primeiro aborda a temática em indisciplina escolar, e o segundo a Tecnologia. Ambos podem ser utilizados como material para análise coletiva.
O primeiro vídeo é aquele que a gente trabalhou na nossa discussão, que eu já fiz a transcrição das falas de vocês, está certo? E mostrei porque isso aqui vai fazer parte da minha pesquisa. O segundo vídeo também fiz esse recorte aqui porque vai fazer parte da minha pesquisa. E aí aquela atenção para a professora.
Eu coloquei professora, eu poderia ter colocado professor, mas estou trabalhando com um dos professores e quis usar o gênero feminino. Atenção professora, esses vídeos trazem elementos que podem ser avaliados criticamente pelos alunos, tanto em termos de acertos, quanto de equívocos nas práticas de apresentação, que foi quando a gente discutiu quando estava vendo os vídeos, analisando os vídeos, não foi? Que era que tinha de positivo, que era que tinha de negativo, o que a equipe poderia ter feito, melhorado. E comparamos uma equipe com a outra, sem querer comparar, acabamos comparando.
Joelma: Um vídeo com o outro.
Pesquisador-formador Exatamente. Assim, além de contribuir para o reconhecimento de características do gênero, a análise dos vídeos desperta o olhar dos estudantes para aspectos relevantes de uma boa performance, promovendo o desejo de aprimoramento pessoal, porque eles estão se identificando com jovens, são da educação básica, são jovens como eles, então aquilo ali pode, de certa forma, influenciá-los, despertá-los para uma melhoria. Se tem adolescentes ali apresentando, e eu sou adolescente, se eles podem, eu também posso. E isso pode acontecer no momento que eles estiverem analisando, por isso que os vídeos foram... Eu poderia ter colocado, como eu vi muitos vídeos, de estudantes de medicina, estudantes de pedagogia, estudantes de direito, estudantes de odontologia, mas trazer esses vídeos... Eles iam dizer assim: mas eles estão apresentando assim, porque eles são adultos. Não ia criar aquele impacto, aquela identificação.

Joelma: Identificação.
Pesquisador-formador: Então a escolha dos vídeos se fundamenta na identificação possível entre os estudantes das turmas de sétimo ano.
Joelma: Posso fazer uma pergunta?
Pesquisador-formador: Pode.
Joelma: Dentro dessa fase, dessa etapa, eles vão Pesquisador-formadortir esses vídeos?
Pesquisador-formador: Sim. E aí eu sugiro que seja assim, que seja um, em seguida o outro, porque se for um primeiro, aí vai tomar um tempão da aula, então é bom que seja um após o outro... em seguida o outro... e aí depois abre aquele momento de discussão, que antecede a...
Joelma: Criar as condições necessárias para isso.
Pesquisador-formador: A roda de conversa. Tá? Ok. Então, foram escolhidos porque... Posso passar para o meu arquivo?
Joelma: Pode sim.
Pesquisador-formador: Esperamos também que a visualização ajude a consolidar a ideia, a visualização no sentido de, ao Pesquisador-formadortirem aqueles vídeos, eles vão perceber que aqueles estudantes que estão falando aquilo ali, porque houve uma pesquisa.
Joelma: Houve um trabalho prévio.
Pesquisador-formador: Houve um trabalho prévio, e eles estão ali, subentende-se e quem está apresentando o seminário...
Joelma: Como produção final.
Pesquisador-formador: É, mas subentendentes e quem está apresentando o seminário se apropriou de um determinado assunto. É aquilo que na literatura os autores vão falar de... Ele assumiu a condição de especialista. O que é assumir a condição de especialista no seminário? É quando a pessoa estuda muito um assunto, porque sabe o que vai falar para um público, e aí ele estuda, ele pesquisa, ele analisa, ele vai para várias fontes, faz anotações e tal, Pesquisador-formadorte outros gêneros semelhantes e tal, estuda muito aquele conteúdo, o assunto que ele vai abordar no seminário... Então, é esse papel que a pessoa, seja estudante ou quem quer que seja que vai apresentar o seminário, assume enquanto especialista. Ele se apropria daquele assunto e ele assume a função de especialista por ter se apropriado ao máximo daquele assunto que ele vai falar para quem quer que ele vá falar, tá? Tem uma ponte com a teoria, isso aqui. Tal compreensão é essencial, pois envolve aspectos como domínio do conteúdo, uso adequado da linguagem verbal e não verbal e uma postura comprometida com o interlocutor. Além do mais, a análise dos vídeos pode evidenciar a importância de elementos constituintes do seminário, como a divisão em introdução, desenvolvimento e conclusão.
Joelma: Sequência didática.
Pesquisador-formador: Exatamente. A gente já havia conversado bastante sobre isso, não foi? Bem como o uso de fontes de pesquisa, que a gente viu que às vezes a gente se preocupa em citar se foi de um jornal ou se foi de um especialista que eles Pesquisador-formadortiram a uma entrevista... Às vezes eles não citam a fonte, eles não trazem o dado estatístico e a gente percebeu que isso é importante para o seminário e que nem todos os estudantes ainda despertaram para fazer isso, tá? Então isso durante o vídeo pode ser percebido. A falta disso, ou aconteceu, mas aconteceu de forma muito simplória e tal... Além do que eles vão perceber nos vídeos, vai ter a discussão. E aí vocês já conhecem os vídeos, vocês vão poder fomentar um debate mais profundo, porque vocês já conhecem o vídeo, já sabem o que é mais importante trabalhar no seminário, o que é que não pode faltar. Então, na roda de conversa, vocês vão ter a oportunidade de ampliar essas discussões, esses olhares, da introdução, desenvolvimento e conclusão, bem como o uso de fontes de pesquisa, a clareza na exposição, a alternância dos turnos de fala, a gente discutiu muito isso quando estava analisando os vídeos.
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: E a interação com o público. Todos esses aspectos serão retomados e aprofundados nos momentos mais adiante da sequência de dade. Atenção, professora!

Agora é a hora de aplicar a atividade escrita seminário, um gênero oral, de modo a reforçar algumas percepções e conhecimentos que possam ter sido despertados ao longo das discussões na roda de conversa. Então, veja, houve a apresentação dos vídeos, eles vão ter a oportunidade deles próprios de despertarem o conhecimento deles, reconhecerem, ativar os conhecimentos prévios que eles já apresentaram no seminário. Você já trabalhar no seminário com eles. Então, nessas duas apresentações, os conhecimentos prévios do gênero vão vir à tona e vocês vão ter a oportunidade, tanto eles observando como vocês instigando na roda de conversa, ampliarem a visão deles a respeito do que é o gênero seminário. O que é que precisa estar presente uma apresentação de seminário? Isso tudo vai ser enriquecido por vocês na roda de conversa. Após esses momentos ricos de exibição do vídeo, a ampliação dessa visão, das discussões na roda de conversa, aí vem aquela proposta que a gente havia pensado, de uma atividade escrita. E aí eu até ia sugerir com você se você concordar... a gente vai validar isso depois... Que as próximas etapas da sequência, ela mantenha, sim, esse mesmo padrão de ter sempre, após o foco ali principal das discussões, das exposições, de aulas expositivas ou roda de conversa, que eu já percebi que é um gênero muito utilizado por vocês e muito proveitoso. A gente pode manter isso, ter sempre a roda de conversa, o vídeo, né? O vídeo é um linguagem também muito do universo dele, né? Então ter sempre a presença de vídeo, a roda de conversa e sempre também uma atividade escrita de apoio, que é pra fixar, ampliar os conhecimentos, consolidar.
Joelma: Pra amarrar tudo que foi discutido antes. Acho importante essa parte teórica.
Pesquisador-formador: Exatamente. Então agora vamos lá, eu organizei, de acordo com o que a gente conversou, do que vocês já me forneceram, eu fiz aqui uma organização, encontrei também...
Joelma: Quantas questões são?
Pesquisador-formador: Cinco. Encontrei uma pesquisa também, de uma pesquisadora, uma outra pesquisadora, que faz um, fez um trabalho também sobre o ensino de gênero seminário, tá? Só que o dela era diferente. A pesquisa dela era no outro viés, tá? Era um trabalho mais com estudantes. O meu é com professoras, o dela era com estudantes. E aí eu fiz uma adaptação, tá? Do que vocês mandaram pra mim, eu considerei o que vocês mandaram pra mim, só que eu fiz uma adaptação também com base na proposta dela e também porque reforça, teoricamente, pra minha pesquisa, teoricamente. Eu acredito que vai ser positivo, então procurei juntar o útil ao agradável. Mas se não tiver ficado, se não tiver de acordo com o que você entende que é propício para os seus estudantes, para a sua turma, aí você fica bem à vontade, viu?
Joelma: Porque é um trabalho que eu já desenvolvo. É, com certeza.
Pesquisador-formador: Tá dentro do que você já faz.
Joelma: Dentro da logística que eu utilizo, né?, Quando eu começo a trabalhar o gênero.
Pesquisador-formador: E que o nível do que está sendo, das coisas que estão sendo propostas, é, como é que poderia dizer?
Joelma: Totalmente viável.
Pesquisador-formador: Viável para a realidade, é isso? Pronto.
Joelma: Totalmente, totalmente.
Pesquisador-formador: Pois era justamente esse o objetivo. Então, veja, a atividade escrita. O nome dela é seminário com gênero oral. Com base nas discussões realizadas em sala, nos vídeos Pesquisador-formadortidos...
Joelma: Isso vai ser em outro momento? Em outra aula?
Pesquisador-formador: Não, ela finaliza com essa atividade aqui, tá?
Joelma: Não, porque veja só, nas duas aulas geminadas que você sugere, seria a exibição do vídeo...
Pesquisador-formador: A exibição dos vídeos.
Joelma: E a discussão?
Pesquisador-formador: A discussão...
Joelma: Eu acredito que no mesmo dia, nessas duas aulas geminadas, não dê tempo de

trabalhar essa parte escrita.
Pesquisador-formador: Então, você acha que deve ser preciso três aulas?
Joelma: Quatro aulas.
Pesquisador-formador: Quatro?
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: Quatro?
Joelma: Quatro aulas. Eu acredito que sim. Porque tudo isso em duas aulas, dá tempo não.
Pesquisador-formador: Acha muito, né?
Joelma: Achei muito. Quatro aulas.
Pesquisador-formador: Aí dá para fazer, dá para fazer inclusive os vídeos, a roda de conversa mais avançada.
Joelma: Veja só, é em quatro aulas, mas essas questões serão entregues a eles?
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Porque se for para anotar no quarto, já vai demandar mais tempo. Pronto, aí dá certo.
Pesquisador-formador: Vamos só analisar aqui as questões, ver se você concorda. Vamos lá. Se fugiu do que a gente havia pensado. Com base nas discussões realizadas em sala, nos vídeos Pesquisador-formadortidos e nas contribuições compartilhadas durante a roda de conversa, responda às questões abaixo. Elas visam consolidar conhecimento sobre a oralidade, sobre as características do gênero seminário. É... Levando em consideração nossas conversas, os nossos combinados. O nível da turma não é lá em cima, né?
Joelma: Sim, sim, sim.
Pesquisador-formador: Não poderia ser um monte de questões, questões complexas.
Joelma: Eu acho que cinco questões são suficientes.
Pesquisador-formador: Pronto. A primeira questão: Todas as alternativas abaixo dizem respeito... E vamos ver se a gente consegue aqui também descobrir. Todas as alternativas abaixo... Todas as alternativas abaixo dizem respeito ao conceito de oralidade, exceto uma. Assinale a alternativa INCORRETA. A oralidade corresponde ao uso falado da língua. Correto, né?
Joelma: Hunrum...
Pesquisador-formador: A oralidade envolve procedimentos verbais mediados APENAS pela escrita. Errado, não é? A gente sabe que no ensino da oralidade... Exatamente, não é isso?
Joelma: (risos).
Pesquisador-formador: Por conta da palavrinha.
Joelma: APENAS que é um advérbio.
Pesquisador-formador: É, porque a gente sabe que...
Joelma: É restritiva demais.
Pesquisador-formador: No ensino da oralidade existem as relações entre fala e escrita. Isso é possível no ensino da oralidade, no trabalho com o ensino da oralidade. Até porque no seminário, por exemplo, quando eles colocam slides que têm tópicos, a presença da escrita está ali.
Joelma: A escrita, sim.
Pesquisador-formador: A relação há, mas aqui diz APENAS pela escrita.
Joelma: Aí restrine muito.
Pesquisador-formador: Inclusive essas relações... Isso que a gente está conversando aqui agora, dessa questão do apenas, que existe sim uma relação entre fala e escrita numa apresentação oral... mas deixar claro para eles que o problema está em um apenas. As relações entre fala e escrita...
Joelma: Porque é muito restritivo.
Pesquisador-formador: Não é? A relação entre fala e escrita no ensino da oralidade existe sim. Existem sim as relações. Agora, a oralidade não envolve apenas...
Joelma: Apenas a parte escrita. E assim, eu falei quatro aulas e não três. Por quê? Porque a questão aqui não é...
Pesquisador-formador: Entendi.

Joelma: É o processo que levou, certo?
Pesquisador-formador: Entendi.
Joelma: Não é dizer a alternativa A, B, C ou D. É o processo.
Pesquisador-formador: Perfeito.
Joelma: Que tem que ser trabalhado.
Pesquisador-formador: Você está querendo dizer assim, que vão discutir...
Joelma: Sim, inclusive incluindo o enunciado.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Exceto... O que é o exceto?
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Eles têm muita dificuldade com o enunciado.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Comando da questão...
Pesquisador-formador: Ótimo, ótimo. Mas é bom mesmo. O caso, assim, que não é só entregar a tarefa, mas é fazer excelente, excelente observação. O termo oralidade pode se referir à transmissão e saberes de forma oral...
Joelma: São quatro alternativas, né? Um deve ser.
Pesquisador-formador: Atualmente, compreende-se a oralidade com práticas de gêneros orais utilizadas na condução cotidiana.
Joelma: Sem dúvida.
Pesquisador-formador: Então era só aquela... Dois, sobre os gêneros textuais orais, é correto afirmar que correspondem às diversas formas de uso da oralidade nas situações de interação social. São textos predominantemente escritos, embora relacionados à fala.
Joelma: Predominantemente escritos à questão...
Pesquisador-formador: Não, não é isso. Porque não é predominante.
Joelma: Tem termos que definem.
Pesquisador-formador: E outra coisa, tanto a questão anterior como essa vai dar pano para vocês discutirem muito sobre que, veja, gente, embora seja um gênero da oralidade, no momento da apresentação, a escrita vai se fazer presente porque existem essas relações, tá? Mas a gente tem que ter cuidado porque o que predomina na apresentação oral é a oralidade. O trabalho com a oralidade está voltado para a oralidade. Agora, é claro que existe uma relação com a escrita, sobretudo nas apresentações, sobretudo no trabalho com gêneros formais da oralidade.
Joelma: Os predominantemente orais ainda...
Pesquisador-formador: Não é isso. Então, são formas desorganizadas de comunicação oral sem planejamento. O que mais deve ter é planejamento.
Joelma: Absolutamente. Exatamente.
Pesquisador-formador: Inclusive, por parte de professores, achar que o trabalho com a oralidade vai ser algo assim, um improviso. Não pode. Todo gênero que vai ser trabalhado tem que ter planejamento. Estão restritos a uso formal da língua como em eventos solenes. Não, porque nós temos o bate-papo, nós temos a conversa informal, nós temos o gênero...
Joelma: Depende também do público-alvo.
Pesquisador-formador: Exatamente, do público-alvo. Perfeito. Assinale dentre os exemplos a seguir o que representa um gênero oral de caráter formal. Vai fazer ele se refletir agora sobre essa questão de formalidade e informalidade. Bate-papo informal, seminário, recado falado, telefonema entre amigos, tá? Não quis adaptar essa questão para algo mais difícil, levando em consideração a sua realidade e principalmente a de Gleika. Gleika também disse a mim que o nível lá, o desnivelamento lá é gritante.
Joelma: Pois é.
Pesquisador-formador: Considere a imagem apresentada abaixo... 4. Considere a imagem... Sim, correto. Seminário, a 3, seminário. 4. Considere a imagem apresentada abaixo e o contexto em que ela se insere.
Joelma: Adorei.
Pesquisador-formador: Sala de aula, isso. A imagem ficou assim por conta de...

Joelma: É uma apresentação.
Pesquisador-formador: É porque a foto está...
Joelma: Deixa eu entender. Esses dois estão apresentando, esses aqui...
Pesquisador-formador: Estão esperando, aguardando a vez deles. Aqui em cima do biro tem uns materiais, que é uma bexiga, parece.
Joelma: Ela está em pé ou está sentada?
Pesquisador-formador: Oi?
Joelma: Está em pé ou está sentada?
Pesquisador-formador: Estão todos em pé.
Joelma: Está encostada.
Pesquisador-formador: Ela está encostada na parede, exatamente.
Joelma: Tem uma postura aí.
Pesquisador-formador: Está colorida essa foto. Aí em preto e branco ficou um pouco assim, distorcida. Ao observar a imagem, podemos afirmar que o gênero oral apresentado é...
Joelma: Discursiva essa, não é? Essa é para escrever a resposta. Discursiva, então.
Pesquisador-formador: É.
Joelma: Aí a resposta, não é isso?
Pesquisador-formador: Aí vem as alternativas agora.
Joelma: Ah, também é todas fechadas?
Pesquisador-formador: Vou ter que ajustar isso aqui.
Joelma: Porque dá a entender que é uma questão discursiva.
Pesquisador-formador: É o quê? Não, é não. É, dois pontos. Aqui as alternativas. É porque eu repeti na hora de...
Joelma: Eu acho que tem que fazer aí uma conversa, não é?
Pesquisador-formador: É, uma adaptação. É, aqui. Esses dois aqui. Eu vou ajeitar isso aqui, tá?
Joelma: Certo, a redação.
Pesquisador-formador: Mas isso aqui seria como se fosse um comando, não é? Certo.
Joelma: É o comando, mas está confuso.
Pesquisador-formador: Ficou truncado aqui, tá? Mas seria... Ao observar a imagem, podemos afirmar que o gênero oral apresentado é... Alternativa A. Uma entrevista com dicas práticas. Anúncio publicitário. Anúncio publicitário, isso aqui é... Um seminário escolar. Um tutorial interativo. Sim, e a última questão. Sobre o gênero seminário, marque a alternativa que representa uma de suas características centrais. Aí já vai fazer menção das características do seminário. É uma conversa espontânea entre colegas sem necessidade de preparação. É uma atividade sem rigor e sem critérios, baseada apenas em opiniões pessoais. Trata-se de uma apresentação planejada e colaborativa com base de pesquisa sobre um tema. Tem como principal objetivo o entretenimento do público por meio de improvisações? Podem ter. Então, assim, retomando o que você falou agora pouco. O interessante aqui é que vocês vão ter a oportunidade de refletir sobre cada alternativa aqui.
Joelma: O que define esse texto? Como seminário, por exemplo?
Pesquisador-formador: Exatamente. E que se vai acabar nessas observações, nessas discussões, reforçando ainda melhor para eles.
Joelma: Aí que tem outro gênero, né, uma conversa espontânea, né?
Pesquisador-formador Exatamente.
Joelma: É fundamental esse trabalho, esse processo da resposta, sabe. Porque eles ficam assim, eles ficam, ah, acertei, errei, ah, é B, é O, acertei, errei. Mas isso aí é o que menos importa, o que importa é esse processo. Como foi que você chegou a essa conclusão? Eu gosto de fazer esse trabalho, sabe?
Pesquisador-formador Perfeitamente. Com base na atividade escrita, é possível consolidar algumas aprendizagens e sistematizar conhecimentos prévios e outros construídos de forma oral durante a roda de conversa e as discussões sobre os vídeos. Além disso, essa atividade possibilita à professora um diagnóstico sobre as compreensões já alcançadas pelos estudantes, o que poderá abrir caminho para os próximos passos da sequência

didática. Aí os recursos seriam data show, som, notebook...
Joelma: Nós temos notebook aqui.
Pesquisador-formador:Tem? Atividade impressa, que seria essa atividade.
Joelma: Conseguiria imprimir aqui.
Pesquisador-formador: Avaliação. Recomendamos que ao longo das aulas deste primeiro momento, seja acompanhado o desenvolvimento das compreensões dos estudantes sobre as principais características do gênero seminário com caráter avaliativo. Essa avaliação poderá ser realizada de forma contínua e formativa, com base na participação dos alunos durante a análise dos vídeos, nas discussões coletivas e nas...
Joelma: Eu tenho que dar esse feedback a você...
Pesquisador-formador E nas respostas da atividade escrita.
Joelma: Colocar as suas observações...
Pesquisador-formador: Conforme eu falei já, nos nossos primeiros encontros, que quando a sequência estiver pronta, vocês vão ter aquele tempo para aplicar em sala de aula, levar em consideração o que foi construído por nós, essas coisas que a gente está discutindo e pensando. E aí eu vou ter o último encontro com vocês, que é para vocês me darem feedback. Como é que foi? Foi positivo? Não foi? Como é que foi?
Joelma: O que é que você quer provar com isso? Diga aí, no seu estudo, nessa tua dissertação, o que você quer provar com relação a esse gênero seminário?
Pesquisador-formador: Não seria só com o gênero seminário, seria com o ensino da oralidade. Bom... Mostrar que, primeiro, eu estou dizendo lá no meu trabalho que a oralidade, ela não ocupa espaço de igualdade na sala de aula com uma leitura e com uma escrita, Tá certo? E que geralmente os professores, na grande maioria, as pesquisas mostram isso, tá? Que geralmente os professores, por enquestões, focam muito mais na leitura e na escrita do que na oralidade. E a oralidade acaba ocupando espaço muito pequeno. “Quando” ocupa, né? Porque tem a aula de língua portuguesa, que a oralidade é totalmente descantigada, ou então ela é assim, o professor entende o trabalho da oralidade quando ele diz assim, vamos discutir sobre, conversem aí em equipe sobre tal assunto, e depois a gente vai ouvir a opinião do grupo. Tem professor que se limita a trabalhar com a oralidade assim.
Outros professores se limitam a trabalhar com a oralidade fazendo a oralização da escrita, leitura em voz alta. Então, seria dar a devida importância para a oralidade, fazê-la ocupar um local de destaque na sala de aula e ser trabalhada como objeto de ensino e aprendizagem, de forma sistemática, fazendo parte... ocupando espaço na aula de língua portuguesa ou papel de importância, como tem a leitura, como tem a escrita. E aí levar em consideração essas dificuldades todas, essas confusões todas, com esse pouco espaço que tem, meu objetivo também seria me juntar com os professores da rede de língua portuguesa para a gente pensar juntos sobre o ensino da oralidade, sobre a importância do ensino da oralidade, da necessidade que ele tem de ocupar esse papel também, em pé de igualdade com a leitura e com a escrita e consolidar isso na construção da sequência didática que possa ser viabilizada no trabalho com os estudantes.
Joelma: Pesquisador-formador, isso tudo que você está dizendo é tão importante, que hoje eu tive a primeira aula no ano, eu estou trabalhando o gênero, é... relato pessoal e depoimento. E eu trouxe para eles um texto, foi lido, Gênio Peralta teve um acidente de moto na adolescência, teve a perna estraçalhada, passou por todo um processo...
Pesquisador-formador: Era uma notícia, era?
Joelma: Não, é um relato pessoal e depoimento.
Pesquisador-formador: Ah, sim.
Joelma: Então ela passou por todo um processo até ter a perna reconstruída, mas ficou deficiente. Mas isso não foi suficiente para ela desistir de viver. Estudou, fez mestrado, mas a carreira dela não ainda não foi suficiente para ela ser feliz. Ela queria ter um marido, ela queria ter uma família, então ela conseguiu. Mas só que o marido que ela, o homem que ela conseguiu namorar, noivar, também tinha deficiência, certo? E eles já recebiam salário mínimo.

Pesquisador-formador: Então, é só para ver se já foram 30 minutos, por conta de...
Joelma: Então, assim, eu estou com uma dificuldade tão grande... Então, assim, eles não sabem ouvir, eles não conseguem ouvir, sabe? É o tempo todo, não sei o que, não sei o que, não sei o que, não sei o que. Meu filho, qual o seu problema em ouvir? Será que você não consegue um instantinho, cinco minutos finais, eu rezeio para vocês conversarem, interagirem, eu faço a chamada, vocês ficam conversando entre vocês, mas eu preciso que você me ouça, senão eu não vou conseguir passar esse conhecimento para vocês. Você acordou cedo, está aqui, não se atrasou, ficou direitinho. Sua finalidade não era essa, então por que você não ouve? Você não vai ficar engessado o tempo todo, não. Você tem que entender que tem momentos que você tem que ouvir, tem que falar, no momento agora de ouvir. Então, assim, esquece de falar.
Pesquisador-formador: Você tocou num assunto super importante. Sabe o que eu acho, Joelma? Veja. Claro que a questão da indisciplina, a questão deles estarem, serem desligados, envolve vários fatores, mas veja, o trabalho com a oralidade, se fosse uma prática, desde os anos iniciais, ou desde a educação infantil, vamos falar assim, desde a educação infantil, se a oralidade estivesse presente, e atrelada a oralidade, o que é que tem? O que é que está muito ligado? Escuta ativa. Para um estudante desenvolver a escuta ativa, ele tem que ter atenção, ele tem que ouvir com atenção, escutar, escutar no sentido de escutar, escuta ativa, escuta ativa não é só uma escuta passiva, é você entender o que o seu interlocutor está falando, você entender e interagir com ele, seja concordando, discordando, fazendo perguntas, fazendo acréscimos ao que ele está falando, e num nível mais avançado, anotando, registrando, entendeu?
Joelma: A gestora foi lá dar um aviso que não queria mais tênis, que viesse de chinelo quinta-feira, aí ela chamou atenção, meu filho, você não consegue me ouvir, então eu fico pensando, eu acho que seria interessante você colocar nesse seu trabalho.
Pesquisador-formador: Sim, é a escuta ativa.
Joelma: Porque a oralidade, isso aí, repercute em todas as disciplinas e na vida prática, pessoal deles e tudo mais.
Pesquisador-formador: Perfeitamente, perfeitamente, e outra coisa, por exemplo, tu lembra daquele programa Ganhe o Mundo do Estado?
Joelma: Hum.
Pesquisador-formador: Eu me lembro, quando eu estava na GRE ainda, eu tive a oportunidade de avaliar, porque eles faziam o curso de inglês, tinha que ter notas, e aí faziam entrevista, aí eu me lembro que ia ter a entrevista na GRE, aí me colocaram no grupo da entrevista para avaliar a entrevista, sabe como é? Na época, eu não sei se depois houve mudança, mas na época... e naquele momento eu disse assim, para mim está claro, não todos, nós tínhamos as exceções, mas para mim está claro que a oralidade não é trabalhada em sala de aula, porque isso aqui é o gênero entrevista. É. Como se dava, a dinâmica na época foi de 5 envelopes, vamos finalizar, 5 envelopes, cada envelope tinha pergunta, cada envelope estava ligado a um tema, por exemplo, protagonismo, é... questões emocionais, cada um dos 5 envelopes tinha uma temática, dentro de cada envelope, relacionado às temáticas, existiam perguntas, e aí ele ia escolher um envelope, ele ia ter que fazer isso com os 5, ele abria o envelope, tirava uma pergunta, lia, para a gente que estava avaliando, e aí ele ia dar resposta oral àquela pergunta, e aí já era na hora, a maioria, claro que tinha as exceções, mas a maioria era assim, travava, ou gaguejava, ou não articulava devidamente as ideias, ou então fugia do tema da pergunta. Agora, quando a gente encontrava estudantes que dava, porque tinha estudantes, deu show, aí quando a gente perguntava depois, quando eu ia fazer a investigação, geralmente era filho de professores, ou então era assim, eram pessoas que tinham um histórico que favorecia, que contribuía, estudava não sei onde, fazia o curso não sei onde e tal.
Joelma: Lia, leitor?
Pesquisador-formador: Lia, mas a maioria eram leitores, exímios leitores, então assim, mas o que me deixou triste, teve estudante que chorou, e não conseguiu falar, e ficava, desculpa, eu não vou conseguir, a gente ia ficar tentando dar calma, calma, agora os que deram show,

eles, além de falarem com desenvoltura, a questão da voz, eles falavam, eles gesticulavam, e porque não sei o que, não sei o que, aquela coisa, parecia que estava dando, sem o menor constrangimento na nossa frente, muita vontade, aí eu disse assim, esse daí, de alguma forma, a oralidade foi trabalhada com essa criança.
Joelma: Funcionou.
Pesquisador-formador: Seja o professor, seja em casa, que tinha uma família que chegava mais junto e tal, mas assim, essa pessoa, se diferenciava, a nota e é lá pra cima.
Joelma: Esse que eu ia perguntar, o travar, o que travava, não vou conseguir, como é que ficava a situação dele? Ele conseguia ser aprovado pra aula?
Pesquisador-formador: Não, ele era zerado a nota dele, caia completamente.
Joelma: Eram todos ao mesmo tempo, é?
Pesquisador-formador: Não, era um por um, eles ficavam, tipo, numa sala de espera, e a gente ia chamando, Fulano, depois Beltrano, tal... mas assim, olha, a grande maioria, Joelma, a gente percebia, não sabia se expressar, se colocar...
Joelma: Vamos finalizar?
Pesquisador-formador: Vamos finalizar, então, é só, levando em consideração as suas demandas, as minhas também Eu voltei pro monitoramento. Hoje à tarde eu vou acompanhar a escola. Levando em consideração as suas demandas, as de Gleika e as minhas, vamos continuar nesse esquema, tá certo? Veja, a gente bateu o martelo.
Joelma: Tô animada.
Pesquisador-formador: A gente bateu o modelo, pra a próxima etapa, que é o modo de reconhecimento e produção inicial, eu já tenho alguns vídeos, tá certo? Que podem corroborar esses modelos.
Joelma: Quando é que eu começo? Pesquisador-formador: A gente vai, quando a gente terminar a sequência, quando a gente terminar a sequência, você vai tá livre, muito possivelmente em setembro, ou... Ah, isso eu vou começar em setembro? Ou, já no finalzinho de agosto, pro começo de setembro, aplicar a sequência, mas eu vou ser bem certo com você, essa, você não deve correr não, tá? Joelma: Eu pensei que já fosse pra ontem isso.
Pesquisador-formador: Não, porque assim, pra mim é importante eu finalizar com vocês a construção da sequência, porque eu tenho outras coisas da minha pesquisa pra fazer, pra escrever.
Joelma: Então, eu vou fazer um trabalho paralelo.
Pesquisador-formador: Como assim, paralelo? Eu vou trabalhar o conteúdo, que é seminário. Sim. E o seu, pra reforçar.É.
Joelma: Não é isso? É. Ou você prefere que eu deixe o seminário pra outro momento?
Pesquisador-formador: Você não pode trabalhar o seminário junto já.
Joelma: Posso, posso, posso. Mas a partir da próxima semana?
Pesquisador-formador: Não, não.
Joelma: Setembro ainda?
Pesquisador-formador: Não, não, não. Veja, a sequência você vai aplicar quando você, quando a gente terminar a sequência, você aplica, tá certo? Seria essa.
Joelma: Esse bimestre, ele encerra dia 6 de outubro.
Pesquisador-formador: Então, em setembro não daria pra aplicar?
Joelma: Dá, com certeza, tranquilo, em setembro.
Pesquisador-formador: A gente termina agora em agosto, em setembro, aplica, quando vocês terminarem de aplicar, vocês me dão um feedback, eu registro esse feedback, porque a gente também vai compor a minha pesquisa, tá? Então, veja, a gente vai se comunicando ao longo da semana, naquele esquema que a gente fez, e pra o módulo de reconhecimento e a produção inicial, eu já tenho alguns vídeos que vão corroborar esse momento, tá certo?
Joelma: Entendi.
Pesquisador-formador: Aí você vai pensar, você e Gleika, na realidade, vocês vão pensar na roda de conversa, tá? Eu vou socializar com vocês os vídeos, tá, vocês vão, com base neles, pensar na roda de conversa, e numa atividade que..., 5 questões, tá bom?

Joelma: Sim, sim.
Pesquisador-formador: Pronto. Agora, eu também quero contribuir com essas questões, tá certo? Então, assim, você vai se socializar comigo, com Gleika, ela pode também...
Joelma: O próximo encontro vai ser sobre o módulo de reconhecimento.
Pesquisador-formador: Eu vou tentar ver se a gente consegue, sobre fazer já os dois, no próximo os dois, e num outro os dois, tá certo? Nos dois encontros. Mas nesse mesmo esquema que a gente pensou na construção da situação da apresentação, e aí quando eu sintetizar tudo que a gente vai apresentar, né, propor, que eu sintetizar que a gente for validar, aí você faz isso que você fez, conforme você fez agora. Não, duas aulas não, tem que ter três aulas, tá certo? E também, se você perceber que a linguagem ficou muito difícil da atividade, entendeu? Não tinha sido aquilo que você havia pensado, ou a própria Gleika talvez não tivesse sido aquilo que ela pensou, considerando o nível da turma de vocês, aí a gente faz as adaptações, pode ser?
Joelma: Entendi, então, primeiro você vai me mostrar toda essa sequência, para que a gente possa aplicar a atividade.
Pesquisador-formador: Exatamente, a gente está no processo de construção, aí chega o momento que a gente vai finalizar, a gente construiu essa primeira parte agora, vai construir as outras, quando a gente finalizar, que eu acredito que em dois, no máximo três encontros, a gente termina agora em agosto, aí vocês já estão aptas a aplicar.
Joelma: Entendi, entendi, perfeito.
Pesquisador-formador: Obrigado, viu?
Joelma: Perfeito, perfeito! Obrigada você! Para mim, um encontro com você, meu filho, é uma formação.

Apêndice I — Transcrição do terceiro encontro com Glauce

Pesquisador-formador: Pronto, Glauce, então vamos lá. Foi tranquilo o recesso?
Glauce: Sim, foi tranquilo.
Pesquisador-formador: Foi tranquilo, deu pra descansar?
Glauce: Deu pra descansar um pouquinho, né?
Pesquisador-formador: Tá certo. Pronto. Se estiver com alguma dificuldade por conta da máscara, fala. Qualquer coisa, a gente dá uma paradinha, tá certo?
Glauce: Certo. Bora lá.
Pesquisador-formador: Espero que fique melhor da gripe. Pronto, então só. Ontem eu me encontrei com o Jaciara, certo? É... Levando em consideração as nossas discussões nos encontros anteriores, levando em consideração o nível das turmas de vocês, que vocês me contaram... É... levando em consideração também as demandas que vocês estão tendo. Eu procurei organizar os materiais, tantos que você, tantos que o Jaciara mandou pra mim, e eu fiz algumas adaptações, tá? Pensando muito na realidade de vocês. Aí, apresentei ontem pra ela, ela disse que estava tudo de acordo com o que ela havia realmente pensado e com o que ela esperava, né? Eu disse pra ela que algumas atividades enviadas por ela, eu fiz adaptação, porque eu estava e as que você também mandou, eu fiz adaptação porque eu já queria ir construindo alguma coisa em diálogo com a minha teoria, a teoria, entendeu? Até pra ficar mais fácil depois pra eu escrever a minha dissertação.
Glauce: Alinhado com a teoria que você está pesquisando.
Pesquisador-formador: Exatamente. Já procurei me situar com alguns autores. Talvez alguma... tem uma coisa aqui que quando eu tiver chegado lá, eu vou dizer pra vocês que eu não mencionei, porque, primeiro, quando vocês mandaram pra mim, vocês não mencionaram esse detalhe, porque vocês não se aprofundaram especificamente na obra, em determinada obra literária de um autor...
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Que embasa a minha pesquisa. Mas quando eu vi que tinha a ver com ele, eu já fiz um destaque, não coloquei aqui, que era porque eu achei que não seria interessante mostrar pra vocês, mas eu vou comentar quando chegar lá, tá certo?
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: E, assim, uma atividade, a atividade final escrita, né? É que vocês mandaram as contribuições, eu fiz uma adaptação também porque eu encontrei uma pesquisa do meu estado da arte em que a pesquisadora, ela fez um trabalho com algo parecido. E aí eu fiz uma adaptação com base no que ela propõe lá também, mas eu mencionei porque foi inspirado, adaptado também, considerando a pesquisa dela, tá? Mas vamos lá. Então, como a gente havia combinado, a nossa sequência didática, ela vai se basear no modelo de Costa-Hubes, tá?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Aquela pesquisadora que fez a adaptação do modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Então, ao contrário, ao contrário não, né? Acrescentando o que Dolz, Noverraz e Schneuwly propuseram, ela acrescentou um módulo intermediário, eu já tinha dito isso a você e pra Jaciara nas nossas conversas anteriores.
Glauce: Que é o módulo de reconhecimento?
Pesquisador-formador: Módulo de reconhecimento, perfeito. Que vai ficar entre a apresentação da situação e a produção inicial. Então, assim, pra hoje, conforme combinado, a gente vai analisar, ver se tá de acordo com o que a gente havia pensado, que a gente tinha amadurecido, né? Se precisa acrescentar alguma coisa, retirar tal, melhorar alguma coisa... Mas eu acredito que tá bem dentro dos nossos combinados. Ontem, Jaciara propôs pequenas alterações, sabe?
Glauce: Uma sugestão.
Pesquisador-formador: Exatamente, exatamente. Então é só. Então, o nosso primeiro momento, que é o de apresentação da situação, né? A nossa sequência, ela vai ter esses cinco momentos, que correspondem às etapas da sequência proposta por Costa-Hubes.

Então, vamos tratar aqui da apresentação da situação... No próximo encontro, levando em consideração que eu vou receber de você e Jaciara, pra gente ganhar tempo, as nossas trocas nos bastidores, eu vou fazer dessa mesma forma. Se eu tiver alguma necessidade de consultar vocês, eu consulto. Mas é de acordo com esses combinados que a gente já bateu o martelo com relação ao modelo da sequência, né? A gente já sabe que ela vai ter essas etapas, com base em Costa-Hubes. A gente já sabe que ela vai ter o objetivo, o conteúdo, um desenvolvimento, a parte dos recursos e a avaliação.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: E que também a gente vai trabalhar, inclusive, isso foi baseado nas nossas conversas, nas nossas discussões... Como vocês já fazem isso com os estudantes de vocês na sala de aula, que é... Você já trabalhou com o vídeo, você disse, você mesma disse que costuma trabalhar, inclusive com o seu próprio notebook, projetou...
Glauce: Eu costumo levar, né? Como a escola não tem esse recurso... tem o computador que eu posso pegar emprestado da secretaria... mas não é todo momento que está disponível e a escola não disponibiliza datashow. Então, eu tenho um datashow pequeno e quando eu preciso utilizar, eu costumo levar pra escola.
Pesquisador-formador: Certo. Então, assim, vão ficar aqueles recursos, sempre os recursos serão aqueles dentro da realidade de vocês.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Colocar nada demais, uma tecnologia avançada que a gente sabe que não haverá possibilidade, tá? Então, vamos lá. Então, o modelo vai ser praticamente esse. Os vídeos, a roda de conversa, uma atividade escrita... Jaciara gostou muito dessa ideia porque a atividade escrita ela sempre reforça e é um momento também que dá pra... Embora ela seja escrita dentro do nível da turma, mas aí vocês vão ter a oportunidade também de dialogar, explicar, conversar porque, por exemplo, uma determinada resposta seria mais positiva.
Glauce: E refletir sobre, né? Cada ponto, pra ser analisado em conjunto com a turma.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: De maneira compartilhada, é importante esse momento.
Pesquisador-formador: Exatamente. Até as, por exemplo, as questões que têm alternativas, aquelas que não são consideradas entre aspas corretas, refletir porque aquelas não são corretas, não é isso?
Glauce: Isso.
Pesquisador-formador: Pronto, então vamos lá. Eu vou fazer a leitura como fiz com a Jaciara e qualquer intervenção, se você estiver satisfeita, beleza, só sinaliza que está concordando. Caso não, pode falar. Com relação ao tempo estimado, Jaciara propôs um acréscimo de aulas, mas eu gostaria que você primeiro deixasse eu...
Glauce: Analisasse, né?
Pesquisador-formador: Como foi que eu organizei os combinados da gente, pra você ver se seria adequado realmente a quantidade que eu havia pensado ou essa sugerida por Jaciara. Este momento tem como foco inicial o estudo do gênero seminário, funcionando como preparação para o módulo de reconhecimento, conforme a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Perdão. Conforme a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly, é nesta etapa que se apresenta aos alunos o projeto de comunicação. Eu coloquei entre aspas essas duas expressões, esses dois termos aqui porque são utilizados na teoria deles. E aí na minha escrita eu vou fazer referenciação, tá?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: O projeto de comunicação, cuja concretização ocorrerá na produção final, que é a última etapa da sequência. Essa fase é, portanto, fundamental para que os estudantes comecem a compreender tanto a situação comunicativa quanto a atividade de linguagem envolvida. A proposta é favorecer a construção dos primeiros conhecimentos sobre o seminário, possibilitando uma base para o aprofundamento das etapas seguintes. O objetivo é levantar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o seminário e identificar os principais elementos do gênero em questão. Daquela forma que a gente já pensou.

Nesse momento não vai conceituar, não vai trazer uma teoria, os vídeos vão ser expostos a eles e eles vão começar a lembrar de apresentações que eles já fizeram, dos conhecimentos que eles têm do seminário, que eles já ouviram falar, que eles já viram em outros lugares, tá certo?
Glauce: É importante esse momento de levantar os conhecimentos prévios dos alunos justamente para não focar na teoria, porque ali eles vão ter um momento para se autoavaliar e porque eles já conhecem o gênero seminário.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Eles já conhecem na prática como funciona o gênero seminário, eles já apresentaram o seminário, só que eles não conhecem a teoria do gênero. Então para eles é importante lidar logo com a prática e ao Pesquisador-formadortir e ter contato com outras pessoas apresentando, outros alunos apresentando, eles vão conseguir fazer essa autoavaliação. Antes da gente começar a falar sobre o gênero seminário, de tratar sobre o gênero seminário de forma teórica. Então esse momento é muito importante.
Pesquisador-formador: Exatamente. Conteúdo. Gênero seminário, levantamento de conhecimentos prévios e identificação de suas principais características. Desenvolvimento. Bom, agora aqui vamos estar dentro do que a gente havia pensado. Inicialmente propomos realizar uma roda de conversa com o intuito de acessar os saberes prévios dos alunos acerca do gênero seminário. Esse momento é oportuno não apenas para estabelecer uma escuta ativa por parte do professor, mas também para iniciar o trabalho com a oralidade, reforçando, enquanto necessário, reelaborando conceitos. Além disso, esse espaço favorece a construção de vínculos positivos com a turma. Inspirando- nos na pesquisa de Siqueira de 2021, a professora poderá conduzir a conversa com base em questões como o que é? Para que serve? Quem pode participar? O que os participantes vão fazer? Onde acontecem os seminários? Como ele pode ser organizado? Qual é a melhor forma de iniciar esse tipo de apresentação? E depois de começar, o que devemos fazer? Sendo uma atividade em grupo, apenas um pode apresentar? Quem costuma apresentar seminários? Ele acontece fora da escola? Pode ser usado para o ensino de algum conteúdo? Pode ser usado para avaliar os alunos? Essas perguntas podem servir como ponto de partida para que os estudantes reflitam sobre o seminário como prática social e discursiva, permitindo o compartilhamento de experiências e impressões. A mediação da professora é essencial, mas é igualmente importante que ela preserve espaços para que os próprios alunos preencham lacunas com novos saberes ao longo das atividades seguintes. O fundamental é que os objetivos desta etapa estejam claros e se articulem de modo contínuo ao desenvolvimento das aulas. Na sequência, recomenda-se a exibição de dois vídeos com apresentações reais de seminários realizados por estudantes da educação básica. O primeiro aborda a temática Indisciplina Escolar e o segundo, Tecnologia. Ambos podem ser utilizados como material para análise coletiva. Que são aqueles vídeos que a gente já explorou no nosso encontro anterior.
Glauce: Eu achei interessante essa parte das perguntas, porque aqui, conhecendo a minha turma, o público da minha turma, é... eu entendo que todos os alunos vão contribuir de alguma forma com algumas dessas perguntas. Talvez um aluno em específico não consiga responder todos, mas todos vão ficar motivados a participar da aula, porque eles terão voz, não é? Então, ali é um momento que os alunos podem falar, podem falar sobre o que eles, o conhecimento prévio deles sobre o gênero seminário. E eu tenho certeza que isso vai motivar a turma para entrar em contato com o conteúdo que será trabalhado posteriormente.
Pesquisador-formador: Isso é bem interessante, o que você pontuou e ele está bem assim... Isso está bem ancorado na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo. O interacionismo propõe isso. Até porque esse momento de discussão entre eles, por exemplo, quem não despertou para uma determinada coisa, pelas observações do colega, opa, já vai despertar.
Glauce: Vai ser contemplado, é.
Pesquisador-formador: Outra, vocês também vão estar ali fazendo a mediação com eles, vocês vão estar ali, como é que eu poderia dizer, fermentando esse debate entre eles, essas trocas entre eles. E essas trocas, elas resultam em aprendizagem, em aplicação

desses conhecimentos. Então, assim, isso tem uma ponte com o ISD, está extremamente ligado com a proposta de ensino do ISD, que é trabalhar dentro da coletividade. Outra lei que eu percebi que está muito também, vai estar muito atuante aqui é a escuta ativa.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Não é isso? Esse momento, quando eles Pesquisador-formadortirem aos vídeos, que eles forem refletindo, colocando para fora o que eles entenderam, esses conhecimentos prévios sendo ativados, e isso vai, de certa forma, também estar ligado ao trabalho com a escuta ativa desses estudantes, nesse coletivo, um contribuindo com o outro, um tentando ampliar a visão do outro, e vocês, a professora no caso, sempre estimulando esse debate.
Glauce: Sim. E é um momento importante, todas as vezes que eu... que eu trabalho dessa forma, com a escuta ativa, fazendo perguntas, questionando, um momento que eu reservo na aula para escutar os alunos, o que eles sabem sobre aquele conteúdo, ou então na finalização... é... do conteúdo, né? Sobre a autoavaliação que eles fazem, eles disputam a fala. Então, se eu proponho uma pergunta na sala, quando eu proponho uma pergunta na sala, eles ficam disputando quem vai responder primeiro. Então, as vezes, eles levantam a mão ou já respondem direto, vários ao mesmo tempo. Então, esse é um momento muito importante. Tanto no início, quando a gente está avaliando os conhecimentos prévios dos alunos, como no final também, lá no finalzinho da sequência, quando eles podem se autoavaliar novamente, após, após trabalhar a teoria.
Pesquisador-formador: Perfeito. Então, os vídeos já são conhecidos, a gente já analisou, a gente já discutiu sobre eles no conto anterior, aqueles dois momentos, isso aqui eu vou colocar na minha pesquisa, então eu já fiz um registro, depois eu vou adaptar como é que eu vou colocar lá na dissertação. Aí tem aqui uma atenção para o professor. Atenção professora! Eu estou sempre usando professora, porque como eu estou trabalhando com duas professoras, eu não gosto de estar colocando professor. Atenção professora! Esses vídeos trazem elementos que podem ser avaliados criticamente pelos alunos, tanto em termos de acertos, quanto de equívocos nas práticas de apresentação. Assim, além de contribuir para o reconhecimento de características do gênero, a análise dos vídeos desperta o olhar dos estudantes para aspectos relevantes de uma boa performance, promovendo o desejo de aprimoramento pessoal. A escolha dos vídeos se fundamenta na identificação possível entre os estudantes das turmas do sétimo ano e os protagonistas dos vídeos, uma vez que pertencem à educação básica. Esperamos também que a visualização ajude a consolidar a ideia de que os apresentadores de seminários assumem a posição de especialista sobre o tema. É isso que eu ia te falar. Isso aqui eu não quis colocar, mas isso aqui tem lá na parte, naquele livro. Gêneros orais escritos na escola. Quando Dolz, Noverraz e Schneuwly, estão falando desses elementos... da exposição oral, do seminário e tal, eles mencionam que quem vai apresentar o seminário, ele assume a posição de especialista porque toda pessoa que vai apresentar um seminário, seja individual ou coletivamente, essas pessoas, esses integrantes do grupo, eles vão estudar bastante, vão pesquisar, vão Pesquisador-formadortir entrevistas, palestras, ler algo sobre o conteúdo que eles vão falar. Então, quando ele diz assim, eles assumem a função, a condição de especialista é no sentido de que eles vão se dedicar ao máximo, se apropriarem ao máximo do assunto que vão abordar e quando eles fazem isso, todo esse processo os transforma, entre aspas, em especialistas daquele assunto.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Porque eles vão tentar obter o máximo de conhecimento, o máximo de informação sobre aquela temática que será abordada por eles no seminário. Então é nesse sentido. Eu vou depois casar isso aqui, relacionar isso com esse trecho da teoria, tá? Mas aí o especialista que está sendo pontuado aqui, eu coloquei assim, por conta que tem a ver com a teoria.
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: Além do mais, a análise dos vídeos, pode evidenciar a importância de elementos constituintes no seminário, como a divisão em introdução, desenvolvimento e

conclusão, bem como o uso de fontes de pesquisa, a clareza na exposição, a alternância nos turnos de fala e a interação com o público. Quer tossir?
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Todos esses aspectos serão retomados e aprofundados nos momentos mais adiante da sequência didática, porque como esse momento agora é apenas inicial, eles vão começar, mesmo que eles percebam que essa divisão foi feita, a introdução, a apresentação, a introdução, desenvolvimento e conclusão, embora eles não saibam desses nomes ou não entendam nesse momento que é importante que todo seminário tenha esses momentos, mas eles já vão perceber se ficou claro, marcado para eles, se eles reconheceram esses momentos ou não. Mesmo a professora nesse momento ainda não dando esses nomes, esses conceitos, a apresentação, é importante que a apresentação seja assim assada, tem que ter a introdução, desenvolvimento e conclusão, tem que ter aí a progressão temática do conteúdo que está sendo abordado. Embora neste primeiro momento da sequência isso não seja explorado, isso vai ser explorado em outros momentos da sequência, mais posteriores, mas eles vão, mesmo que não dando esses nomes, mesmo que não tendo consciência...
Glauce: Eles vão conseguir perceber, né?
Pesquisador-formador: Exatamente, a percepção. Esse momento é um momento de estímulo a conhecimento dos prévios, a percepção deles, sem dar nome aos bois, sem trazer já um aporte teórico, mas vai ter um momento para isso. Então, Atenção professora! Agora é a hora de explicar a atividade escrita, seminária, no gênero oral, de modo a reforçar algumas percepções e conhecimentos que possam ter sido despertados ao longo das discussões na roda de conversa. Então veja, eles... Foram expostos os vídeos para eles, eles tiveram a oportunidade de analisar e discutir os vídeos com a mediação da professora, tem aquela proposta das perguntas, mas é claro que na hora devem dar as colocações deles, as respostas, as dúvidas, ou então, na hora, a própria professora ela também, de acordo com aquilo ali, ela vai também estimulando, vai provocando, e isso tudo vai se dar na roda de conversa, que também já é uma forma de trabalho que tanto você quanto a Jaciara já utilizam. Não é novidade para vocês, e nem para os estudantes de vocês.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Então tem a questão da exibição dos vídeos, vai ter a roda de conversa, depois dessa discussão toda entre vocês, essas reflexões todas, a proposta seria, conforme a gente havia pensado, sempre finalizar, sempre reforçar uma atividade escrita que tem a ver com o que foi discutido nos vídeos e na roda de conversa. Certo.
Glauce: Interessante, é que essa parte da sequência didática me lembrou um momento de prática que eu tive com uma outra turma, né? Os alunos...
Pesquisador-formador: Mas era uma turma do sétimo ano ou de outra etapa de escolaridade?
Glauce: Sexto ano. Era uma turma que eu estava trabalhando no sexto ano, no ano passado. Trabalhando esse gênero, o seminário, é... eu considero que esse público de ensino fundamental, do sexto ao nono ano, principalmente essas turmas iniciais de sexto e sétimo ano, eles já têm esse perfil de percepção, eles já observam muito o que acontece.
Pesquisador-formador: Deixa eu só fazer uma interrupção aqui... Certo, pode continuar.
Glauce: Essa parte da sequência me fez lembrar um momento de prática que eu tive com a turma de sexto ano, no ano passado, em que eles próprios, eles próprios, eles fizeram essa avaliação. Então, antes, antes de eu começar a avaliação de uma apresentação de um seminário, os próprios alunos que estavam Pesquisador-formadortindo, eles pontuaram, eles pontuaram. Olha, é... o aluno tal não fez isso, o aluno tal adotou certa postura, ele se postou no quadro, ele levantou a perna, ele largou o chinelo. Então, eles têm esse senso crítico, essa percepção. Eles têm essa auto-avaliação. Então eles já têm isso. Então, trabalhar dessa forma com as turmas de sexto, sétimo, oitavo e nono é muito bom, porque eles recebem bem essa forma é... de avaliação e de trabalho.
Pesquisador-formador: Então, vamos manter essa linha, né?
Glauce: Sim.

Pesquisador-formador: Eu acho que ela é mais adequada, pelo que eu estou vendo, tanto para o nível do seu sétimo, quanto do de Jaciara. Ela também achou bem interessante a gente continuar nessa mesma linha, tá certo?
Glauce: Muito bom.
Pesquisador-formador: Vamos aqui avaliar a atividade escrita. Olha só, talvez você encontre, talvez você perceba, não reconheça exatamente, porque eu procurei casar o que eu recebi de Jaciara, o que eu recebi de você, mas eu procurei também fazer um ajuste, uma adaptação, porque no meu estado de arte eu encontrei um trabalho em que tinha uma atividade parecida. Então, eu procurei fazer uma junção, fazer uma adaptação, tá certo? Mas ficou dentro do que a gente vem planejando. Eu só queria que você me dissesse, porque quando eu organizei, sintetizei e fiz a adaptação, levando em consideração o que a gente já havia conversado, o que eu recebi de vocês e desse trabalho da minha pesquisa, eu queria saber se fica adequado para o nível... o entendimento fica adequado para o nível da turma.
Glauce: Da turma. Da turma.
Pesquisador-formador: Jaciara me disse que está adequado para o dela, tá? Acho que foi um termo que só aparece. Ela pediu que eu fiz essa adaptação. É... Vamos lá. Atividade escrita. Seminário com gênero oral. Com base nas discussões realizadas em sala, nos vídeos Pesquisador-formadortidos e nas contribuições compartilhadas durante a roda de conversa, responda às questões abaixo. Elas visam consolidar conhecimento sobre a oralidade e sobre as características do gênero seminário. 1. Todas as atividades abaixo dizem respeito ao conceito de oralidade, exceto uma. Assinale a alternativa incorreta. A oralidade... E a gente aproveita agora também para a gente refletir, porque ele também vai agregar para a gente.
Glauce: Assim, é... Poderia ser VISAM? Aqui poderia ser visam. Alguns alunos ficam questionando o significado, né? Às vezes eu troco para OBJETIVO. Então pode ser um sinônimo.
Pesquisador-formador: Pode ser?
Glauce: Para ficar mais claro.
Pesquisador-formador: E com relação ao exercício?
Glauce: No exercício eu trabalho e explico sempre o significado.
Pesquisador-formador: Todas as alternativas abaixo dizem respeito ao conceito de oralidade, exceto uma. Assinale a alternativa incorreta. A oralidade corresponde ao uso falado da língua. Ok, né?
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: A oralidade envolve procedimentos verbais mediados APENAS pela escrita.
Glauce: Acho que poderia trocar procedimentos, ou no momento que for utilizar a palavra procedimentos, explicar. Explicar mais sobre o significado.
Pesquisador-formador: Certo. Tá. Ok.
Glauce: Procedimentos verbais.
Pesquisador-formador: Inclusive para agregar agora o nosso entendimento de oralidade. Porque isso também está contribuindo para conosco.
Glauce: Certo. A oralidade envolve procedimentos verbais apenas pela escrita.
Pesquisador-formador: Veja. A gente sabe que no ensino de oralidade existem as relações entre fala e escrita. Inclusive no seminário, eles muito possivelmente vão estar tendo como apoio cartaz ou slide.
Glauce: Sim. Não é apenas pela escrita.
Pesquisador-formador: Exatamente. O probleminha aqui está no APENAS. Não é que a escrita não se relaciona. A oralidade envolve procedimentos verbais mediados APENAS pela escrita. Esse APENAS é que vem tornando negativa essa assertiva. Ou seja, seria a resposta inadequada.
Glauce: A maneira como eu costumo trabalhar com os alunos é passar por todas as alternativas. Da letra A até a letra D. Eu costumo passar por todas as alternativas. Se eles

tiverem dúvidas sobre algum, eu vou passando.
Pesquisador-formador: Eu estou entendendo.
Glauce: Para depois eu voltar.
Pesquisador-formador: Eu entendi.
Glauce: Depois de todas as alternativas.
Pesquisador-formador: Eu entendi.
Glauce: E colocar a resposta.
Pesquisador-formador: Eu concordo com você. Eu concordo com você. Eu só estou chamando atenção para essa daqui. Porque eu acho que essa daqui agrega para nós, que somos professores, esse conhecimento. Veja, se essa palavrinha APENAS não estivesse, não fizesse parte, isso não estaria errado. Porque, veja, a oralidade, que é um eixo do ensino de língua, envolve procedimentos verbais mediados pela escrita. Porque quando você, dependendo do gênero, um gênero formal, você muito possivelmente vai ter a escrita ali presente. Por exemplo, nessa sua apresentação do seminário ou de uma palestra, né?
Glauce: Até em forma de tópico. Por exemplo, quando eles utilizam os slides, os slides são o apoio para a apresentação.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Porque, realmente, é muita coisa para ser falada, apresentada, é... que é estudada por eles. E ter o slide como apoio é importante. Agora, não somente textos ali. Eles podem colocar em forma de tópicos para, a partir dos tópicos, eles trabalharem aquele conteúdo na oralidade. De forma mais livre, né?
Pesquisador-formador: Exatamente. Agora, o que eu acho interessante, assim, uma formação de professores, por exemplo, a gente pode nunca deixar de ressaltar essa questão, né? Que a oralidade, é... ao trabalhar num gênero oral, sobretudo num gênero formal, muito dificilmente a gente não terá a presença da escrita ali.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: E é até adequado que, no trabalho da oralidade, não se excluam os outros eixos de língua. Não é aquela coisa assim, nas aulas de língua portuguesa eu vou trabalhar a oralidade e só ORALIDADE. Não, você pode, no seu trabalho, no seu planejamento de trabalho com oralidade, agregar leitura, escrita, análise linguística. Vai depender muito de como você vai conduzir e se programar para isso. O termo oralidade deve se referir à transmissão e saberes. O termo oralidade pode se referir à transmissão e saberes de forma oral, de geração em geração. Ok, né? Pode, né? Atualmente, compreende-se a oralidade como práticas de gêneros orais utilizadas na comunicação cotidiana.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Esse é o conceito de oralidade. A oralidade enquanto objeto de aprendizagem. Ou seja, trabalhar a oralidade, você não pode desatrelar a esse trabalho o ensino dos gêneros.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: O ensino dos gêneros é o essencial, tem que estar presente no trabalho com oralidade. Sejam gêneros informais, sejam formais. Agora, é claro que os formais, eles vão elevar o nível de conhecimento dos estudantes, vai fazer com que eles tenham contato com a norma, perdão, o registro formal da língua. Nesse sentido. Eu posso pintar uma série de aprimoramentos aí. Dois, sobre os gêneros textuais orais, é correto afirmar que correspondem às diversas formas de uso da oralidade nas situações de interação social...
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: São textos predominantemente escritos, embora relacionados à fala.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Não são textos predominantemente escritos.
Glauce: Acho que nesse momento, na letra B, é importante explicar o significado de “predominantemente”. Inclusive na sala de aula eu já utilizei essa palavra e eu tive que explicar o significado de “predominantemente”.

Pesquisador-formador: Agora sim, concordo perfeitamente com você. Tanto essa questão, Glauce, como essa outra dos procedimentos, é uma sugestão minha.
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: Acho que seria importante estar presente na atividade e na hora, sejam vocês, seja uma possível professora que queira utilizar essa sequência, ela explicar, sabe por quê?
Glauce: Sim. É natural a gente fazer isso, porque em outros materiais, no próprio livro didático, ele traz algumas palavras que eles não têm ou não conhecem e a gente precisa fazer esse trabalho.
Pesquisador-formador: Exatamente. Aprimorar, ampliar esse vocabulário.
Glauce: E ampliar o vocabulário dele.
Pesquisador-formador: E também nas avaliações externas.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Não é isso? É uma forma dele já ir se acostumando com determinadas palavras que talvez não sejam muito familiar, mas estão presentes no livro, como você falou, no livro didático, em outros materiais, até nas avaliações externas. Vou voltar aqui para a página. São textos predominantemente escritos. Aquela coisa, novamente, que vai perpassar por aquela reflexão do ensino da oralidade. Existem as relações de fala e escrita, mas é claro que não predominam textos escritos, né?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: C. São formas desorganizadas de comunicação oral, sem planejamento.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Pelo contrário, o que devemos mais ter é o planejamento. O ensino da oralidade sem planejamento, a gente não pode dizer que é um ensino adequado à oralidade.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: E muitos professores querem trabalhar a oralidade no improviso, ou então daquela forma, achando que estão trabalhando adequadamente a oralidade. Por exemplo, discuta sobre um tema, conversa com seu colega, como o livro didático muitas vezes faz. Reflita sobre o tema, lê o texto, converse com o professor, converse com o seus colegas e exponha seu pensamento.
Glauce: Não, não.
Pesquisador-formador: Isso pode até ser positivo, mas isso não é o suficiente.
Glauce: Não contempla, né?
Pesquisador-formador: Não contempla. Não se caracteriza, de fato, como um ensino da oralidade. D. Estão restritos ao uso formal da língua, como em eventos solenes.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Não, porque existem até os gêneros mais informais, como o bate-papo...
Glauce: Nesse momento, a gente pode explicar, inclusive, a variação linguística. Pode introduzir o conteúdo da variação linguística, que é trabalhado com eles desde sempre. E reforçar as questões que a linguagem verbal, ela vai apresentar, tanto a formalidade como a informalidade.
Pesquisador-formador: Perfeito.
Glauce: A mesma coisa, a fala. A fala pode ser informal como pode ser formal. Então, há momentos que você precisa adequar tanto a sua fala como a sua escrita.
Pesquisador-formador: Perfeito.
Glauce: Para situações comunicativas formais como também situações comunicativas informais. Então, esse é o momento de refletir e trazer esse ponto da variação linguística também.
Pesquisador-formador: Perfeito, perfeito.
Glauce: É o seminário, que é o trabalho.
Pesquisador-formador: Exatamente.

Glauce: O gênero que eles vão trabalhar nessa sequência didática.
Pesquisador-formador: A imagem aqui ficou desfigurada porque ela é colorida. Lá no meu arquivo, ela está bem nítida, mas aqui ela ficou meio embaçada. Ao observar a imagem, podemos afirmar que o gênero oral representado, é... está de graça. Isso aqui é mais só para reforçar, para consolidar.
Glauce: Trazer uma imagem visual.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Trazer algo visual para que eles consigam identificar.
Pesquisador-formador: É uma entrevista com dicas práticas, anúncio publicitário, um seminário escolar, um tutorial interativo.
Glauce: É, um seminário escolar. E eles podem identificar isso pela imagem do quadro, pelo ambiente, pela organização dos alunos.
Pesquisador-formador: E pela posição ali na frente, eles estão ali meio que no colador.
Glauce: Segurando a folha e tal.
Pesquisador-formador: Aqui não dá para ver na imagem, mas isso aqui parece que é uma bexiga. Acho que isso aqui deve ser na área de ciência, da natureza, que eles estão apresentando o seminário para esse componente curricular, me parece. Sobre o gênero seminário, a última questão. Ontem, quando conversando com a Jaciara, a gente entendeu que, nas próximas etapas, a gente não deveria ultrapassar cinco questões. Ela achou interessante também a gente manter esse padrão de objetivas, múltipla escolha, porque também tem a oportunidade de explicar aquelas que não são consideradas entre aspas a correta.
Glauce: É importante que, nesse momento, a gente não coloque uma atividade muito longa, porque vai ficar cansativo e vai causar desinteresse na turma. Se for colocar uma atividade longa, de oito questões, dez questões, em determinado momento, é... os alunos, eles vão, podem, né? Pode causar desinteresse e não vai ter tempo do professor, naquele momento, explicar de forma clara e tranquila cada questão.
Pesquisador-formador: Perfeito. Então, sobre o gênero seminário, marca a alternativa que representa uma de suas características centrais. A. É uma conversa espontânea entre colegas sem necessidade de preparação.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: É uma atividade sem rigor e sem critérios, baseada apenas em opiniões pessoais.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Trata-se de uma apresentação planejada e colaborativa, com base em pesquisa sobre um tema.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Tem como principal objetivo o entretenimento do público por meio de improvisações.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Como eu te falei, essa aqui foi adaptada, tá certo? Com base na atividade escrita, é possível consolidar algumas aprendizagens e sistematizar conhecimentos prévios e outros construídos de forma oral durante a roda de conversa e as discussões sobre os vídeos. Além disso, essa atividade possibilita à professora um diagnóstico sobre as compreensões já alcançadas pelos estudantes, o que poderá abrir caminho para os próximos passos da sequência didática. Recursos: data show, som, notebook, atividade impressa. Avaliação. Como ela é uma proposta, é algo que vai ser feito ainda, eu tive aquele cuidado que a gente já havia pensado, né, nos verbos e tal, e outra, procurando até o momento casar tudo com a realidade, né, que eu já pude perceber que tanto que é sua e como é de Jaciara também. Recomendamos que, ao longo das aulas deste primeiro momento, seja acompanhado o desenvolvimento das compreensões dos estudantes sobre as principais características do gênero de seminário como caráter avaliativo. Essa avaliação poderá ser realizada de forma contínua e formativa, com base na participação dos alunos durante a análise dos vídeos, nas discussões coletivas e nas

respostas da atividade escrita. Aí, aquela, vamos voltar ali para o tempo, o que é que você acha? Concorda com o Jaciara, a quantidade diária de aulas, o tempo para aplicação desta etapa da sequência?
Glauce: Eu acredito que duas aulas elas vão contemplar, nas primeiras duas aulas elas podem contemplar a roda de conversa com as questões, que vai introduzir o conteúdo, né? E, na primeira aula...
Pesquisador-formador: Lembra dos dois vídeos também.
Glauce: Sim, na segunda aula a gente vai apresentar os dois vídeos e, após a apresentação desses dois vídeos, os alunos eles precisam ter um momento também para discussão, para avaliação, talvez seja necessário passar mais de uma vez o vídeo ou algum trecho do vídeo. E isso leva tempo. É importante que, nesse momento do vídeo, da apresentação dos dois vídeos, é... as aulas sejam geminadas, sejam duas aulas seguidas.
Pesquisador-formador: Sim, de preferência geminadas.
Glauce: É, geminadas, é. Nesse momento do vídeo, principalmente, é importante que as aulas aconteçam de forma seguida. As primeiras questões elas podem acontecer em apenas uma aula, talvez dê tempo, né? Dependendo do clima da turma, dependendo de como a turma está. E as duas próximas aulas podem contemplar a análise do vídeo.
Pesquisador-formador: E a atividade escrita.
Glauce: E a atividade escrita ela pode seguir para a quarta aula. Eu acredito que seja necessário, realmente...
Pesquisador-formador: As quatro aulas.
Glauce: As quatro aulas.
Pesquisador-formador: Até porque, quando a Jaciara também pontua essa questão da importância de serem quatro aulas, ela falou que era porque essa atividade não seria só respondida, corrigida. Ela seria discutida, analisada, discutida.
Glauce: Tem momento de reflexão com os alunos na sala de aula. Isso realmente leva tempo.
Pesquisador-formador: Então eu posso deixar quatro aqui?
Glauce: Quatro aulas. É o ideal, quatro aulas. Porque, dependendo do quantitativo de alunos, tudo depende do quantitativo de alunos, depende também, é... de como a turma está naquele momento em que a gente propõe a atividade. Pra que a sequência seja aplicada, é... de forma eficaz, com tempo, acho que seria ideal mesmo quatro aulas. Pode ser entre três e quatro aulas. Dependendo do quantitativo de alunos que está presente na turma. E também, é... de como a turma está organizada naquele dia.
Pesquisador-formador: Eu vou colocar aqui uma observação.
Glauce: Se há necessidade de retomar o vídeo, né? Então depende.
Pesquisador-formador: Entendi.
Glauce: Se tiver necessidade de retomar o vídeo, o ideal seja quatro aulas.
Pesquisador-formador: Entendi.
Glauce: Se for uma turma que consiga refletir e não seja necessário, se não tiver ruído também, na escola, se não tiver ruído que prejudique a apresentação do vídeo. E o entendimento, a escuta do vídeo, talvez seja realizado em três aulas. Mas o ideal acho que seria quatro aulas.
Pesquisador-formador: Certo. Então, assim, eu vou desligar, vou encerrar a gravação. Mas antes de encerrar a gravação, só queria dizer o seguinte para você, até para ficar registrado aqui. Olha só, Glauce. A gente vai agora se debruçar sobre os próximos módulos da sequência, adotando essa dinâmica, levando em consideração a sua dificuldade, dos seus trabalhos, do seu tempo, os de Jaciara também, aquelas nossas trotas. E a gente vai se comunicando, organizando, sintetizando. E no nosso encontro a gente faz essa validação. Tanto essa reflexão, essa discussão, essa validação, esses ajustes e essa validação. Eu vou desligar agora o vídeo porque eu queria combinar com você. Mas aí a gente adota essa nossa dinâmica.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Mas é porque eu vou gastar um pouquinho de tempo com você, que

é porque a gente vai nessa... Quando a gente for discutir sobre o modo de reconhecimento, sobretudo no módulo de produção inicial, a gente vai ficar recaindo naquela questão do tema dos seminários. Lembra do negócio do carnaval?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Que Jaciara me deu... Ontem, conversando com ela, ela riu bastante. Eu disse assim: Jaciara, você me deu um banho de água gelada. Eu até disse à Glauce que você estava desmotivada com o carnaval. Você estava motivada e depois você se desmotivou com a temática do carnaval por conta de seus alunos evangélicos. E hoje você vem novamente me animar, perguntar a mim de forma animada se pode, se a gente deve trabalhar com o carnaval? Porque você voltou a mostrar interesse. Quem está confuso agora sou eu.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Eu vou amadurecer isso com Glauce e aí eu te dou um retorno. Até porque isso muito possivelmente vai ser abordado lá na produção inicial.
Glauce: Mas eu achei importante trabalhar o gênero, trabalhar o tema, na verdade, carnaval. Porque os meus alunos recebem bem esse tema, eles trabalham bem. Quando a gente propõe analisar, eles dão um bom retorno. Eles se identificam. Porque muitos fazem parte de bandas, de grupos, de blocos que costumam sair no carnaval e ensaiar para o carnaval. Então muitos dos meus alunos se identificam com a temática. Então eu acho importante, relevante trabalhar a temática carnaval.
Pesquisador-formador: Tá certo. Então agora a gente vai apenas combinar os prazos pra gente socializar uns com os outros e de modo que eu consiga sintetizar, não, sistematizar pra gente depois, de forma mais organizada, no próximo encontro, consiga validar.
Glauce: Certo.

Apêndice J — Transcrição do quarto encontro com Joelma

Pesquisador-formador: Olá, bom dia Joelma! Pronto, conseguiu Pesquisador-formadortir aos vídeos, não foi?
Joelma: Sim, bom dia, Pesquisador-formadorti. Consegui Pesquisador-formadortir ao vídeo da professora Ana Virgínia da UFRN. É... é... Vídeos muito explicativos, certo? Trazem informações excelentes que ajudam muito no desenvolvimento do trabalho do seminário. Havia coisas que eu já aplicava de forma intuitiva e outras que eu precisei entender melhor. É...
Pesquisador-formador: Muita coisa a gente faz de forma intuitiva mesmo, sem dar nome, sem classificar, e às vezes sem... sem alinhar o que a gente faz intuitivamente com o que já está posto na teoria, nas pesquisas existentes, né?
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: Pronto... E o das meninas, o que elas simulam tipos de estudantes apresentando seminários. E a gente se reconhece, inclusive na época que a gente estava na escola, que a gente também apresentava seminários, e na condição nossa atual de professor, a gente quando pede trabalho de exposição oral, de seminário pra os nossos estudantes, a gente percebe também esses tipos, né?
Joelma: É, mas na nossa época não havia essas orientações, né? Felizmente, a gente apresentava sim, no esforço. Mas até o próprio professor não passava essa orientação, a gente não sabia nem que era seminário aquilo que estávamos apresentando.
Pesquisador-formador: E não tinha também os tutoriais, a internet para a gente recorrer, né?
Joelma: Exato, e assim, à medida que eu Pesquisador-formadortia o vídeo, eu via alguns alunos ali, né? Eu identifiquei alguns alunos que no dia a dia fazem exatamente isso. Então esse trabalho vai ajudar bastante porque eu vou dar essa orientação necessária, né? E é uma orientação tão necessária que é pra vida.
Pesquisador-formador: E a linguagem dos vídeos é bem acessível.
Joelma: Acessível, de fácil compreensão, a gente consegue entender tudinho.
Pesquisador-formador: Tanto as meninas simulando os tipos, quanto a professora dando as dicas, né?
Joelma: Sim, como se deve, né? Por ser uma apresentação didática, é necessária essa linguagem, né?
Pesquisador-formador: Sim, mas você estava colocando agora há pouco...
Joelma: Com relação à apresentação, foi onde eu tive dúvida, né? Porque eu já vi vários tipos de apresentação. Ou apresenta assim, olha, oi, bom dia, eu sou fulano, eu sou betano, eu sou ciclano... E vamos falar sobre o tema X. Ou, olha, eu sou fulano, vou falar sobre... é... o racismo. Certo? Como o racismo acontece no Brasil. Ou eu sou fulano de tal e vou falar as consequências do racismo. Então eu queria saber qual de fato é a apresentação melhor pra se trabalhar com seminário.
Pesquisador-formador: Certo. Assim, com relação a isso, não existe uma regra, certo? Mas, por exemplo, inclusive a professora lá da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, ela tem um momento que ela vai falar nos organizadores discursivos, né? Então assim, nesse momento da apresentação, é possível já também se valer desse conhecimento dos organizadores discursivos. Pode ser que um só, como a gente viu lá naquele primeiro vídeo, naqueles primeiros vídeos que a gente analisou, né? Pode ser que, por exemplo, uma estudante ou um estudante, ele comece a fala, ele comece a sua apresentação, e ele próprio diga ao público, né? Pode estar lá no sumário projetado, ou numa cartolina, ou em slide, e ele pode dizer, meu nome é fulano de tal, nossa equipe vai falar sobre o tema tal, e eu vou introduzir, falando sobre, agora eu vou falar sobre isso, em seguida, agora eu vou falar sobre isso, em seguida, gerando uma coesão, né? Na oralidade. Posteriormente, não sei quem vai falar sobre isso, e por fim, fulano vai fazer isso. Esses marcadores organizadores discursivos podem ser colocados nesse momento da apresentação por uma pessoa, ou então a equipe pode adotar a estratégia de cada um se apresentar, dizendo brevemente o nome, seu nome, tá? E o que vai abordar nessa sequência, o bom seria que

tivesse ou projetado no slide ou na cartolina, que era para o público também ter a oportunidade de ver o sumário. Até porque aí se demonstrar organização, planejamento da equipe, né? A equipe foi orientada, a equipe se preocupou em fazer um planejamento, e expôs isso no momento da apresentação para o público. Além de estar ou projetando no slide ou colocando em cartolina, a equipe pode escolher uma pessoa para fazer essa apresentação, as partes do trabalho, com base nesse sumário, e ela se apresenta, ela pode apresentar os outros colegas, ou pelo menos dizer o que é que cada um vai falar, levando aquela sequência evolutiva, a progressão temática, ou então cada um pode se apresentar e dizer o que vai falar, considerando a progressão temática que está lá exposta no sumário. As duas possibilidades existem, ocorrem, isso vai depender muito da equipe. Agora, fazendo assim o assado, fazendo de um jeito ou de outro, para o público, isso vai estar comprovando que a equipe se planejou. Sabe como vai tratar o tema, a temática, de forma progressiva, havendo uma progressão temática.
Joelma: Certo, quer dizer que essa apresentação pode estar registrada no slide.
Pesquisador-formador: Sim. Perfeito. Quando eu digo assim “apresentação”... seria a sequência, a progressão temática. O que cada um vai abordar, de acordo com aquele tema geral, mas o que cada um vai tratar procurando dar essa, fazer essa, garantir essa progressão do tema, né? Começando do que é mais, como é que eu poderia dizer, do micro para o macro, vamos dizer assim.
Joelma: Entendi.
Pesquisador-formador: Entendeu? Mas as duas possibilidades elas são vistas em seminários por aí.
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: Tá, mas vamos lá. Então, assim, levando em consideração aquela nossa dinâmica, tá? De garantir sempre o /
Joelma: Pode tirar a câmera?
Pesquisador-formador: Tá sem câmera.
Joelma: Vou ligar o ventilador...
Pesquisador-formador: Sem problema, pode ir. Então, assim, é... como é que se fala? Voltando aqui a falar. Pronto, então levando em consideração o que a gente havia combinado, de ter sempre uma roda de conversa, uma atividade escrita, tá certo? E aí, levando em consideração as contribuições de vocês e coisas que a gente já discutiu naqueles primeiros encontros, levando em consideração também, assim, o nível da turma de vocês, levando em consideração o que a escola possui, né? Enfim, a situação real. Procurei organizar os nossos combinados para este...
Joelma: Eu não vi, eu não vi, eu não vi como Pesquisador-formadortir apenas a esse vídeo, com apresentação de seminário, sem levar em consideração a elaboração do seminário. Porque a elaboração é fundamental, entendeu? Para esse grandeamento. Eu acredito que aqui é uma etapa, uma etapa 1 e uma etapa 2, certo? Porque aqui, quando ela fala assim, é... para a gente, ela coloca três etapas para apresentação, elaboração do seminário.
Planejamento, execução e avaliação, tá? E eu sempre faço assim, quando eu vou fazer um trabalho de oralidade, eu primeiro converso com o grupo, primeiro é uma conversa, primeiro é... é... é... falar sobre o assunto, é uma discussão sobre o assunto. Isso é intuitivo, a gente não tem como não fazer dessa forma. Porque eu acho que essa é a forma de todos tomarem conhecimento do que a gente vai trabalhar, do que a gente vai falar no seminário, do que vai ser oralizado. Isso aí é uma etapa fundamental. Porque não tem como não Pesquisador-formadortir a esse vídeo, só Pesquisador-formadortir a esse, sem esse conhecimento, esse planejamento. Acho fundamental o planejamento.
Pesquisador-formador: Não, você está certíssima, você está certíssima. Mas leva em consideração a nossa, a sequência, aquele nosso modelo...
Joelma: Sim, aí a apresentação, certo.
Pesquisador-formador: E esses elementos que ela aborda nesse outro vídeo, eles estão previstos para virem em outras etapas da sequência.
Joelma: É, então estou me antecipando, então.

Pesquisador-formador: Não, mas foi bom, porque até inclusive você até registrou... Eu vou pegar com você, vou fotografar...
Joelma: Está tudo tão assim... só eu vou entender.
Pesquisador-formador: Não, mas eu entendo. Eu fotografo, que a gente aproveita para um outro momento. Foi até bom você ter Pesquisador-formadortido a esse outro vídeo da professora. Que bom que você gostou do vídeo dela.
Joelma: Demais, muito bom.
Pesquisador-formador: E foi bom que você Pesquisador-formadortiu também ao outro e fez as anotações. Mas assim, inclusive, vem coisas que ela aborda nesse segundo vídeo, em outra parte da sequência.
Joelma: Sim, sim.
Pesquisador-formador: Mas aí voltando. Então, a gente focando aqui no segundo momento, que é o modo de reconhecimento. Eu coloquei três aulas, você vai ver por quê. Porque teria, assim, seriam duas geminadas de preferência.
Joelma: Tem um para casa, tá?
Pesquisador-formador: Tem um para casa. E na terceira aula, ela vai ser retomada com esse para casa e o arremate desse segundo momento, tá certo? Mas aí eu organizei o que a gente havia pensado. Levando em consideração, como eu falei agora há pouco, os nossos combinados de ter sempre uma atividade em roda de conversa, uma atividade escrita. E aí vamos entender, porque foram muitas coisas. E na minha opinião, esse é o momento... Eu não vou dizer que é o mais importante, porque os módulos também visam corrigir, aprimorar os estudantes para que na produção final eles estejam munidos de muitas informações, de muitos conhecimentos a respeito do gênero seminário e possam fazer uma apresentação final bem melhor do que a proposta de realização inicial, que é o terceiro momento e que a gente também vai validar hoje aqui, tá? Então para esse segundo momento, esse segundo momento parece ter muita, muita coisa, mas como eu falei para você, tem coisas que eu vou escrevendo já pensando depois como é que eu vou colocar lá na minha dissertação, como é que eu vou fazer a referência teórica e tal. Mas se você observar, eu acredito que em três aulas é possível fazer o que está proposto. Mas se você entender que é preciso acrescentar ou até mesmo diminuir, fique à vontade. Então se você achar que as três são suficientes... Então, nesta etapa, que é o segundo momento, o modo de reconhecimento. Nesta etapa, a proposta segue a concepção de Swiderski e Costa-Hübes, que é o modelo de sequência que a gente está adotando, porque justamente é esse modelo de sequência que vai estabelecer esse módulo, que é o modo de reconhecimento. A proposta de Doz, Noverraz e Schneuwly não dão, é... como proposta esse módulo. Esse módulo foi a ideia dessas autoras. Elas criaram esse módulo por julgar esse módulo importante para já preparar os estudantes com leitura, com pesquisa, com apresentação, começar já a fortalecer, a dar subsídios a eles para que eles possam compreender melhor o gênero, preparando-os pra primeira produção. Então, do meu ponto de vista, esse é um módulo muito importante e que tem que ser bem executado, compreendido também, tanto pelo professor quanto pelos estudantes. Então, nesta etapa, a proposta delas, das duas autoras, defende a realização de atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística com textos do gênero, antes da produção inicial, como forma de potencializar a aprendizagem e oferecer ao aluno instrumentos mais sólidos para a execução da tarefa. Contudo, considerando as especificidades do contexto escolar em que a sequência será aplicada, como a limitação de tempo das aulas, a coexistência com outros conteúdos curriculares e as demandas impostas pela Rede de Ensino, torna-se necessário realizar adaptações sem perder de vista a essência formativa dessa etapa. Objetivo. Reconhecer elementos estruturais e comportamentais do gênero seminário e ampliar estratégias para apresentação oral com base em vídeos e texto de apoio. Conteúdos. Estrutura do seminário, técnicas de apresentação oral, fala, postura e recursos visuais e ética e credibilidade na exposição. Aqui seria ética, contribuindo aqui, e credibilidade na exposição. Desenvolvimento. Peguei tudo que a gente já possuía, já tinha pensado, e agora vamos tentar validar. Este segundo momento da sequência didática será iniciado com a exibição de um vídeo intitulado Tipos de

alunos apresentando seminários em que quatro jovens interpretam tipos de comportamentos frequentes observados em apresentações de seminários, como o nervoso, o leitor, o que se empolga, o que não vem, o tímido, o que só observa, o que decora tudo, o nerd, o que perde o foco, o atrapalhado, o que quer apresentar sozinho, o que esquece, o sucinto. A intenção é promover, de forma lúdica e reflexiva, um primeiro momento de auto- reconhecimento dos estudantes, incentivando-os a avaliar suas próprias posturas e a refletir sobre possíveis melhorias para a produção inicial.
Joelma: Um instante. Eles vão Pesquisador-formadortir a este vídeo, não é?
Pesquisador-formador: É.
Joelma: Que ótimo, vai ser muito bom!
Pesquisador-formador: Este recurso contribui para que, já nesta fase, haja um olhar crítico sobre o próprio desempenho e sobre as expectativas em relação à prática do gênero. Vale salientar ainda que as jovens que apresentam o conteúdo do vídeo utilizam uma linguagem capaz de alcançar os adolescentes, por ser uma linguagem atual, objetiva, divertida e, sobretudo, com exemplos de comportamentos muito possivelmente já vistos e adotados pelos estudantes em exposições orais, a exemplo do seminário. Pronto. Atenção, professora! O vídeo também permite explorar elementos paralinguísticos, que são os elementos que têm a ver com a voz, né? Na hora do tímido, na hora do que fala bem acelerado. A professora já pode, neste momento, chamar a atenção não apenas para o comportamento da timidez, ficar trêmulo, ou então estar um pouco mais ofegante, mas também ver essa questão da voz. Quem fala de forma mais entrecortada, quem fala mais desaceleradamente, quem fala mais aceleradamente, entendeu? Então, esses recursos da voz já vão poder ser observados e despertados com esse vídeo, por exemplo, tá? Você pode despertar a atenção dos seus alunos sobre a dicção, a altura da voz, a velocidade, a qualidade da voz, se é uma voz boa, se é uma voz firme, se é uma voz trêmula, fraca, infantilizada, rasgada, gritada, metálica, para dentro, para fora, se fala alto demais, além do que o ambiente permite, ou se fala baixinho demais, dentre outros recursos vocais utilizados. Tudo que tem a ver com... Quando a gente fala em elementos paralinguísticos, a gente está se referindo a questões da voz, que pode ser entonação, pode ser a prosódia, acentuação... Porque eu quero destacar uma palavra, então eu destaco a palavra dando essa ênfase à palavra, entendeu? Tudo que tem a ver com a questão... Se eu falo rápido, ou então se eu começar a falar, como Erica Hilton, Erica Hilton, geralmente nos discursos dela, ela começa a falar, por exemplo, Bom dia, pessoal, Vossa Excelência, Sr. Presidente, e de repente ela vai, aí ela vai se empolgando, ela vai se emocionando, ela vai se irritando, e ela vai crescendo a voz, e daqui a pouco ela está quase gritando, de forma muito emocionada, porque os discursos dela são muito calorosos.
Isso também é um recurso, às vezes você começa a falar baixinho, devagar, e conforme o temperamento, conforme a emoção, conforme o conteúdo que você está falando, você vai acelerando, você vai aumentando a voz... Em alguns momentos você diminui, há hora que você acelera, há hora que você diminui... Vai depender muito do contexto do discurso que você está produzindo naquele momento. Os elementos cinésicos, os elementos cinésicos têm tudo a ver com a questão do corpo, da postura, dos gestos, como você se movimenta durante a apresentação. Como você observou a menina toda ali, encostada no biro o tempo todo, às vezes você fica ali parado, segurando uma folha, segurando alguma coisa, sem fazer, falando, falando, falando, sem fazer movimento nenhum, e isso é extremamente cansativo para quem está Pesquisador-formadortindo.
Joelma: Porque a gente fala com o corpo também, né?
Pesquisador-formador: Exatamente, o corpo, você sabe, você muito bem sabe disso. A gente que é professor, não tem como a gente dar uma aula de 50 minutos ou mais... Totalmente estático.
Joelma: Exatamente, não tem condições.
Pesquisador-formador: Agora assim... às vezes, quem não tem muito costume de estar falando em público, às vezes tem essa tendência, por timidez, às vezes por falta de domínio do conteúdo, mas, geralmente, por timidez, porque não tem o costume de falar em público.

Joelma: Eu, como professora didática, quero dizer assim, é para que a gente se apoiasse.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Sabe, quando a gente se apoia, num birô, sente mais segurança. Então, quando você segura um objeto, um caneta, por exemplo.
Pesquisador-formador: Sim, é uma técnica. É interessante. Então, os elementos cinésicos estão ligados a essas questões. Eles também já podem ser observados e explorados. Mas, sobre estes elementos, cinésicos, principalmente, as próximas atividades vão abordar com mais ênfase. Na sequência, será apresentado um segundo vídeo, protagonizado por uma professora reconhecidamente competente na condução do gênero seminário, a professora do Rio Grande do Norte, que oferece orientações práticas e detalhadas sobre como realizar uma boa apresentação. Este material busca reforçar conhecimentos acerca dos elementos constitutivos do gênero, conforme as autoras...
Joelma: Elas seguem essas ações.
Pesquisador-formador: Exatamente. E, simultaneamente, otimizar o tempo de aula, ao reunir em um único recurso audiovisual tanto a dimensão técnica, quanto exemplos claros de aplicação. O vídeo será complementado pela leitura do texto adaptado para o sétimo ano, o que é um seminário e como fazer, que será realizado como tarefa do Para Casa. O material retoma e amplia as orientações apresentadas pela professora no vídeo, reforçando a importância da pesquisa para fundamentar o tema, organizando a apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão, e oferecendo dicas sobre o uso da voz, postura e recursos visuais. Na terceira aula, ainda integrante desse segundo momento da sequência didática, o conteúdo do texto será refletido coletivamente com mediação da professora, possibilitando esclarecimentos e trocas de percepções entre os alunos. Em seguida, a turma responderá também de forma coletiva a atividade “Compreendendo o seminário”, reforçando de forma prática os conceitos e estratégias abordados. Aqui é só um exemplo do vídeo, que você já conhece. Durante o vídeo, a professora, Ana Virgínia da UFRN, apresenta dez orientações essenciais para a apresentação de um seminário. Ela destaca que embora a leitura oralizada, que é a oralização da escrita, a oralização do texto escrito, leitura em voz alta, embora isso possa ocorrer, a fala espontânea deve predominar, sendo os slides apenas um suporte visual. Ressalta ainda a importância de que os apresentadores se apresentem formalmente, mesmo conhecendo o público, pois assumem o papel de especialistas no tema e responsáveis por conduzir a discussão.
Joelma: Exatamente. Essa era a minha dúvida. Todo mundo se conhece. Então, para que essa apresentação? Vamos dispersar?
Pesquisador-formador: É, porque assim, faz parte desse tipo de gênero. O seminário requer isso. Também enfatiza a necessidade de pesquisar em várias fontes e de citá-las corretamente, garantindo ética e credibilidade, e recomenda realizar reformulações, quando necessário, para esclarecer ou corrigir informações, demonstrando o domínio do conteúdo. Além disso... Oi, quer falar?
Joelma: Quero. Eu tenho uma dúvida. Com relação à palestra, eu vejo pontos muito parecidos. Seminário e palestra.
Pesquisador-formador: Os autores organizadores, Dolz e Schneuwly, esse livro que eu te mostrei, “Gêneros orais escritos na escola”, há um momento que eles falam sobre gênero, eles dão um nomezinho, é como se fosse assim, deixa eu tentar traduzir no meu outro linguagem. Existem gêneros que eles são afins, é como se fossem gêneros primos ou gêneros irmãos, como por exemplo, uma entrevista, dependendo de como ela é conduzida, ela pode ser confundida com um debate entre duas pessoas. Até onde é entrevista, até onde é debate.
Joelma: É o que se chama de intergeneracidade. É a presença de um gênero dentro de outro. Um gênero pode se transformar em outro gênero e algum deles vai predominar.
Pesquisador-formador: Intergeneracidade já seria uma outra situação, mas a gente poderia estabelecer uma pequena correlação entre isso.
Joelma: É uma linha muito tênue, né?
Pesquisador-formador: Entendeu? Mas, voltando lá, há esses gêneros parecidos. Então,

ocorre muito isso, ocorre isso, tanto com gêneros escritos, como com gêneros orais. E aí: entrevista, debate; entrevista, conversa. Entendeu? Não é uma diferença tênue, né?
Joelma: Muito semelhante.
Pesquisador-formador: Outra coisa, como eu falei agora há pouco... a exposição... a palestra e um seminário... porque o seminário pode ser apresentado por mais de um integrante, mas ele também pode ser apresentado por uma única pessoa. Quando ele é apresentado por uma única pessoa, ele fica muito parecido com uma palestra.
Joelma: O seminário, necessariamente, só é apresentado por várias pessoas, um grupo de pessoas, ou... E a palestra? A palestra geralmente é uma pessoa e um tema, né?
Pesquisador-formador: O seminário, geralmente, ele é construído, ele é pensado, ele é organizado por mais de uma pessoa. Agora, a apresentação, ela pode ser por todos os integrantes daqui e, geralmente, é assim que a gente conhece o seminário, sobretudo o seminário escolar. E ele pode ser apresentado por uma pessoa só. Por exemplo, na universidade mesmo, a gente tem determinadas semanas, determinados períodos onde tem os seminários de apresentação, por exemplo, de pesquisas. Então, assim, é chamado de seminário, mas cada pesquisador vai ali, no seu momento, apresentar a sua pesquisa.
Joelma: Enriquecendo, assim, o tema total.
Pesquisador-formador: Exatamente. Isso acontece também nas disciplinas de metodologia. Todos nós que temos na nossa pesquisa, naquele seminário, cada um vai, de forma individual, apresentar a sua pesquisa, tá? Mas nós também temos trabalhos que são organizados, pensados coletivamente, na hora da apresentação, é em grupo.
Joelma: Porque eu já vi palestrantes aqui, houve uma palestra no mês passado, semestre passado, sobre o trânsito.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: E mais de uma pessoa palestrou.
Pesquisador-formador: É. É chamado de palestra, né? Mas, geralmente, palestra, geralmente a palestra é ministrada por uma pessoa. Mas a gente pode, veja só, é porque veja, a gente pode falar que... Mas a gente pode dizer que foram exposições orais.
Joelma: Exposições orais.
Pesquisador-formador: É... fica mais geral. Foram exposições orais. Geralmente, a palestra é um especialista que vai falar para o público a respeito de um determinado assunto, que ele domina, que ele pesquisou, que ele enriqueceu, é algo dele.
Joelma: E, no final, ele vai abrir para o público perguntas, né? Público perguntando a ele, para esclarecer melhor as palavras.
Pesquisador-formador: O seminário tem a ver até com a raiz da palavra, né? São sementes que vão ser ali germinadas. Então, assim, que podem ser vários temas, né, num determinado período, num dia mesmo ou numa semana.
Joelma: É um gênero espetacular, não é?
Pesquisador-formador: Exatamente. Mas, geralmente, a característica mais predominante do seminário ou mais reconhecida ou que acho que faz diferenciar da palestra é que, geralmente, é... foi criada por um grupo de pessoas, tá certo? É... E que pode ser apresentada por todas elas ou por uma só. Ou, então, em se tratando como que de sementes que estão sendo jogadas, pode ser de vários temas, né? São vários temas que vão ser abordados, apresentados a um público por pessoas diferentes, como no caso desse seminário de pesquisa e tal... Então, a ideia sempre é essa. É apresentar temas ou jogar sementes para um público, né? Por diversas pessoas. Seja nessas apresentações individuais, como os trabalhos de pesquisa, ou seja, por um grupo que ali vai apresentar a sua produção, construída coletivamente. E a palestra está mais limitada a uma pessoa só.
Joelma: O trabalho de uma pessoa, né?
Pesquisador-formador: Que ela construiu, ela pesquisou, e ela foi lá apresentar. É... A professora orienta ainda sobre a importância dos organizadores temporais e anunciativos. E isso está muito ligado à análise linguística. Porque a análise linguística no texto escrito, a gente vai observar, por exemplo, determinadas questões gramaticais, determinadas questões discursivas e tal. Mas em se tratando de um gênero oral como seminário, a gente,

quando vai analisar linguisticamente. Pronto... Quando a gente analisa, por exemplo, a expressão “sobretudo”... E “sobretudo”, não sei o quê... Esse sobretudo, ele está se sobrepondo, ele está se sobressaindo, ele está se elevando acima de outras coisas. Então, esse “sobretudo”... É... Quando você usa assim, “primeiro vamos falar sobre isso”... “segundo segundo sobre isso”, e, por fim, e “no final sobre isso”. Então, esses elementos de coesão que o estudante utiliza na hora que está apresentando o seminário, que são, às vezes, para demarcar o tempo, agora, depois.
Joelma: A organização, a didática.
Pesquisador-formador: Exatamente. Ou então, os elementos coesivos que eles vão falando, até na própria evolução temática mesmo. Um exemplo do “sobretudo”, “consequentemente”, porque ele está falando sobre uma coisa, “consequentemente”, ou seja, isso vai desembocar nisso. Então, assim, isso são elementos linguísticos, acho que a gente vai ter um momento para falar sobre isso, mais lá para frente, mas são as questões linguísticas aí que fazem parte dessa organização.
Joelma: É por isso que sempre, coesão, coerência, está em todos os bimestres quando se trata de oralidade, de escrita, sem previdência.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: E variedade linguística também.
Pesquisador-formador: Perfeito, bem que você falou, muito bem que você falou. Tanto nos gêneros... Exatamente. A professora orienta ainda sobre a importância dos organizadores temporais e iniciativos que estruturam a fala de forma coesa e do uso adequado para o registro formal. Se é aquele seminário, dependendo para quem eles vão apresentar, geralmente um seminário, por ser um gênero público, formal, ele vai exigir uma linguagem mais formal. Tem hora que a professora do Rio Grande do Norte fala para evitar, “tipo”, “tipo assim...”.
Joelma: Idiosincrasia.
Pesquisador-formador: Então... Entendeu?
Joelma: Idiosincrasia.
Pesquisador-formador: Exatamente. Então é bom nesse momento, já despertando para isso, termos rebuscados, ou vícios de linguagem. Quanto à postura, indica que o apresentador se posicione levemente voltado para os slides, evitando ficar de costas para o público. E lembra que os slides funcionam como um roteiro organizador. Não devem ser lidos integralmente. Essas dicas, articuladas as orientações do texto de apoio, fornecem aos estudantes um roteiro prático para conduzir as apresentações de modo mais seguro e eficiente. Atividade para casa. Primeira. Estudo do texto “Seminário, o que é e como fazer”, vem logo aqui abaixo. Segundo: Pesquisa escrita complementar sobre como realizar um seminário com registro das fontes de pesquisa. Aí, a atividade seria: levando em conta. Tudo aquilo que a gente já pensou, né? A linguagem, a adequação e tal.
Joelma: Eu vou passar no final de semana, assim, porque como é integral, o escola é integral, eles saem daqui cansados, porque é na tarde. Então, a orientação da escola é essa: não passar atividade, muita atividade pra casa.
Pesquisador-formador: Deixa, deixa isso claro, pra ficar registrado.
Joelma: Como se trata de uma escola integral, onde o aluno vem todos os dias e passa 8 horas diárias, eles saem daqui no final da tarde e à noite vão descansar. A orientação da gestão é não sobrecarregá-los à noite, certo? Então, geralmente, quando a gente passa alguma atividade pra casa, é pro fim de semana, não é sexta-feira? Ou então, não cobrar no dia seguinte, é hoje, semana que vem, tal dia, sempre colocando o final de semana no meio pra que eles se organizem.
Pesquisador-formador: Ok, ok. Atividade “Seminário, o que é e como fazer”. Atividade de leitura para casa, versão adaptada para o sétimo ano. Eu peguei, no caso, os nossos combinados, descobri um site que tratava de coisas que a gente havia discutido naqueles encontros anteriores, que a gente havia pensado e tal. Lembrei do que vocês me falaram sobre a turma de vocês, o nível e tal. E juntei tudo, né, e fiz uma adaptação. Vamos ver se ficou a contento.

Joelma: Gleika falou alguma coisa sobre a turma dela?
Pesquisador-formador: Falou. Mesmo nível da turma.
Joelma: Mesma realidade, né?
Pesquisador-formador: Mesma dificuldade, mesma realidade. É... Então, a proposta seria, de atividade, esse texto para estudo, tá certo? Então, veja, seria esse texto pra ele ler em casa e pra ele fazer algumas pesquisas, complementarizar isso, registrando as fontes. Se foi num site, se foi numa revista, se foi num jornal. Onde que é que foi? Registrando a fonte e mostrando pra eles a importância de apresentar as fontes. É uma questão ética.
Joelma: Você sabe perfeitamente que não vai ser de jeito cem por cento.
Pesquisador-formador: Sim, claro.
Joelma: Que nem todos.
Pesquisador-formador: Claro.
Joelma: Você não teve acesso, não sabe da realidade.
Pesquisador-formador: Sei, sei, sei. Mas assim... Acredito que um ou outro pode fazer.
Joelma: Sim, sim, vai.
Pesquisador-formador: É uma versão adaptada. Claro, na outra versão, a linguagem é um pouco mais erudita e tal...
Joelma: Mais uma vez. Eu posso falar com o professor de informática? Pra ajudar nesse sentido?
Pesquisador-formador: Pode, com certeza. Inclusive, vai ter um outro momento, quando a gente terminar esse, que é o momento da produção inicial, que vai falar do momento de uma pesquisa rápida. Aí, se você puder, justamente, conversar com esse professor. Pra que essa pesquisa rápida possa ser otimizada... É laboratório de formática, é?
Joelma: É. Bem jurássico, mas tem.
Pesquisador-formador: Sim. Então, esse momento, que é o momento da produção inicial, tem um momento que vai ser importantíssimo. Eu vou até, na hora que eu começar com vocês, quando chegar nesse ponto, vou até fazer uma observação. Porque eu acho que eu vou acrescentar isso pro texto. Essa questão, eu não quis acrescentar, porque eu disse assim, eu não sei se o laboratório está funcionando ou não. Mas aí, ótimo. O que é um seminário? O seminário é uma apresentação oral sobre um tema que foi estudado antes. Normalmente, é feito em grupo. Com cada integrante explicando uma parte do assunto. A gente falou sobre o assunto, foi? É parecido com um trabalho escrito. Mas aqui, a principal forma de apresentar é falando para a turma. De forma organizada e clara. Isso aqui é pra estudante, tá? Por isso que aqui não tem professor, é pra estudante. Pense assim. No seminário, você e o professor por alguns minutos. Tópico 2. É como preparar um seminário. Passo 1. Entender o tema. Pesquise sobre o assunto em livros, sites confiáveis, vídeos ou revistas. Anote as ideias principais e palavras importantes. Passo 2. Dividir o trabalho. Separe o conteúdo em introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada pessoa do grupo fica responsável por uma parte. Passo 3. Organizar o roteiro. Definam a ordem das falas. Decidam se vão usar slides, PowerPoint com imagens, vídeos curtos e frases importantes. Ou se vão utilizar cartazes em cartolina. 3. Estrutura de um seminário. Introdução. Apresentem o tema e expliquem o que será falado. Podem mostrar um slide com um sumário, lista de tópicos para o público acompanhar. Se quiser, comece com uma pergunta curiosa ou um dado interessante para prender a atenção. Exemplo. Tema. Alimentação saudável. Sumário. O que é alimentação saudável? Benefícios para o corpo e mente. Exemplos de refeições. Desenvolvimento. É a parte mais longa. Explique cada ponto da introdução com detalhes, exemplos, imagens e vídeos. Use palavras simples, mas fale de forma organizada. Ao contrário daquela menina atrapalhada que a gente viu naquele tipo de vídeo. Se possível, conte curiosidades para deixar mais interessante, mas sem sair muito do tema. Exemplo. Tópico. Benefícios para o corpo. Comer frutas e verduras todos os dias ajuda a ter mais energia, melhora a pele e evita doenças. Três. Conclusão. Resumo ao que foi falado. A gente viu isso desde os primeiros vídeos, que é a importância da síntese. Destaque aos animais as ideias mais importantes. Pode terminar com uma pergunta para abrir espaço para comentários da turma. Oi, quer falar outra coisa?

Joelma: Não. Para o público interagir.
Pesquisador-formador: Exemplo. Depois de tudo que vimos, você acha que a sua alimentação hoje é saudável? Isso aí vai levantar para chamar para uma reflexão. Exatamente.
Joelma: Só uma dúvida. Toda essa preparação é para de fato fazer um seminário sobre o tema carnaval?
Pesquisador-formador: É. Mas levando em consideração a teoria e a proposta que é feita na sequência. Vai ter sempre uma... Toda sequência vai ter uma produção inicial e uma produção final. A produção inicial acontece e com base nas dicas de Costa-Hübes, a gente já está nesse momento dando o subsídio, dando um certo suporte, um preparo para que essa primeira produção não seja tão capenga.
Joelma: Não acha que vai cansá-los não? Porque isso aí é um seminários. Isso aí é um exercício.
Pesquisador-formador: É. Mas essa primeira produção vai ser bem rápida, você vai ver.
Joelma: É?
Pesquisador-formador: Ela vai ser bem rápida. E a outra, acredito que se a gente conseguir, vai ter até aula-passeio antes.
Joelma: Lá foi em outubro, não é?
Pesquisador-formador: É, a última produção.
Joelma: Então tem que ver o final do bimestre, não é?
Pesquisador-formador: É.
Joelma: Parece que vai ser em outubro, não é?
Pesquisador-formador: É. Você pode antecipar, você pode... Enfim, porque você... Eu não sei se você acha que você tem...
Joelma: Eu acho que dá.
Pesquisador-formador: Pelo menos assim... Eu acho que dá. Mas deixa eu conversar com minha orientadora quarta-feira.
Joelma: Tá bom.
Pesquisador-formador: É... Dicas para apresentar bem, treine antes. Apresente para amigos, família ou até para o espelho. Fala isso para eles. Cronometre o tempo. Use um guia. Anote palavras chaves para não esquecer nada. Fale com segurança. Olhe para o público. Fale em voz clara e pausada. Evite ler tudo dos slides ou do papel. Cuide da postura e aparência. Fique em pé e evite se balançar demais.
Joelma: Ficam nervosos...
Pesquisador-formador: Use roupas adequadas. Se errar, continue. Eu lembro que você disse que falava isso com seus estudantes, quando errava ou travava. Continue, continue.
Joelma: É, segue!
Pesquisador-formador: É normal ficar nervoso. Mas não pare a apresentação por causa disso. Fonte de pesquisa. Sempre anote de onde tirou as informações. Livros, sites, vídeos. Se usar imagens, procure que sejam de uso livre ou cite a fonte. No último slide, coloque a lista das fontes. Exemplo. Não precisa ser como a gente faz na pesquisa acadêmica, né? Conforme a ABNT orienta, mas... Sites do Ministério da Saúde e tal... Aí cita o site. Livro. Alimentação saudável para jovens. Editora tal. X. Resumo rápido. Seminário. Prepare-se bem. Pesquise, organize, treine. Eu construí esse quadro que seria sintetizando. E como eu adaptei, claro, no site que eu pesquisei isso para juntar com o que a gente havia pensado e proposto. A linguagem desse site era um pouco mais evoluída para um sétimo ano. Então fiz essa adaptação. Atenção, professora! Na terceira aula destinada a este segundo momento, o modo de reconhecimento, através de uma roda de conversa, você deverá abrir uma discussão sobre a compreensão da atividade desse Para-Casa. Isso ele lê em casa, tá? Então veja só pensando, tá? Isso foi feito em casa. Isso não foi feito na aula. Então na roda de conversa, nessa terceira aula, a professora vai discutir com eles isso, tá? Estimulando os alunos a expressarem a compreensão do texto do “Seminário, que é, como fazer”, como viabilizar a socialização, a discussão de suas pesquisas. As pesquisas que eles fizeram com complementares, registrando as fontes, né? Mencionando as referidas fontes. Em seguida,

distribuir a atividade, compreendendo o seminário. Então vai ter, veja, nessa terceira aula teria a roda de conversa. Vão socializar o que o texto abordou. Eles vão também apresentar as pesquisas complementares e dizendo quais foram as fontes. Ela vai aplicar essa atividade.
Joelma: Eu tenho um grande complicador. Aqui. Eu acho que todo mundo, eu acho que Gleika também deve ter algum problema. Existem alguns alunos não leitores.
Pesquisador-formador: Hum.
Joelma: Para nos chamar a nova aula.
Pesquisador-formador: Poxa! No sétimo ano, né?
Joelma: Tem um terceiro ano do Ensino Médio... A gente, infelizmente, temos alguns alunos com laudo e que não conseguem desenvolver. Nós temos um aluno que é excelente. O comportamento dele é top. Mas já foram várias tentativas e ele não consegue avançar, ele não consegue. Isso pode chamar zerado, né? Pode chamar que o mínimo é zerado.
Pesquisador-formador: Mas tu achas que, por exemplo, esses que não conseguem ler, mas na roda de conversa, quando...
Joelma: Eles participam.
Pesquisador-formador: Eles participam?
Joelma: Um ou outro participa.
Pesquisador-formador: Mas eles entendem as coisas? Eles entendem?
Joelma: Entendem por causa do letramento, né? A gente trabalha o letramento. Não tem o que fazer mais. Porque, assim, é muito difícil. Um professor de sexto ao nono ano não é alfabetizador.
Pesquisador-formador: É...
Joelma: Entende? Então.. Quem é alfabetizador aqui? É quem trabalha de primeiro a quinto. A bibliotecária... Ela é excelente alfabetizadora. Então, a escola aproveita o momento que ela está readaptada. Ela pega o menino aqui e diz para a gente: Minha gente! Tem umas situações aqui que não tem como avançar. Porque ele não tem lado. Mas a gente percebe que tem uma grande dificuldade imensa, cognitiva. Aí, sim, é um complicador!
Pesquisador-formador: A minha sugestão é a seguinte. Que, na hora dessa roda de conversa, os que não tiveram condições de ler, tal, eles vão se apropriando, eles vão tendo um entendimento do que é propício, o que é adequado no seminário, o que não é nesse momento da conversa coletiva. E aí, é tentar...
Joelma: É exatamente isso aí que vai ser apresentado no seminário.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: É. Eles vão ter que fazer tudo na oralidade. Eles não sabem escrever?
Pesquisador-formador: E, na hora da apresentação do seminário, é...
Joelma: Eu não quero que seja uma coisa impecável. Porque, veja... A gente está pensando algo que seria adequado para o sétimo ano, mas a gente sabe que a realidade, ela tem as dificuldades... Nós temos os nossos entraves e, por exemplo, essa quantidade de estudantes que você tem com algum tipo de deficiência, sabe? Isso vai ser colocado no seu trabalho, né?
Pesquisador-formador: Sim. Quando vocês vierem me dar o feedback, vocês vão falar sobre isso. Entendeu? Eu também só vou poder colocar o que vocês disseram, tá?
Joelma: Tá.
Pesquisador-formador: E aí, veja, tem essa atividade que ela seria de reforço. Lembra que a gente combinou? Seria só assim... só cinco questões.
Joelma: Sim, sim. De múltipla escolha.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Joelma: Tô doida pra aplicar isso. Eles vão adorar!
Pesquisador-formador: Considerando a leitura do texto que é um seminário e como fazer, responda as questões abaixo escolhendo a alternativa mais adequada.
Joelma: Isso a gente já viu.
Pesquisador-formador: Segundo o texto, o seminário se diferencia de um trabalho escrito principalmente porque é feito individualmente, sem pesquisa prévia. É apresentado de forma

oral, com foco na fala organizada...
Joelma: Só que não vai assim, não, né? Com a resposta...
Pesquisador-formador: É... não, não, não. Eu fiz só para facilitar o nosso encontro aqui. Exige apenas leitura de um texto para a turma. É realizado sem divisão de partes entre os integrantes e pensando naquilo que você havia sugerido, né, que você ao explicar as outras coisas já dá para refletir, né? Dois. Na preparação de um seminário, qual é a sequência correta de passos sugerida pelo texto? Treinar, pesquisar, apresentar, dividir o trabalho. Não. Pesquisar, organizar, roteiro, dividir o trabalho, treinar? Não. Entender o tema, dividir o trabalho, organizar o roteiro. Escolher roupas, preparar slides, apresentar. Na estrutura de um seminário, a parte mais longa é chamada de introdução, pois apresenta o tema, conclusão, pois encerra o assunto. Desenvolvimento, onde se explicam os pontos. E assim, isso é mais para fixar, não é nem para tratar, é mais para fixar. Sumário, que lista os tópicos da fala, quatro, de acordo com o texto, durante a apresentação é importante evitar contato visual para não ficar nervoso. Ficar parado e ler tudo dos slides. Usar palavras-chave, falar com clareza e cuidar da postura. Essa. Falar o mais rápido possível, para terminar logo? Claro que não. E a última, sobre as fontes de pesquisa utilizadas no seminário, o texto recomenda que não é necessário anotar de onde vêm as informações. É preciso registrar e apresentar as fontes ao final, incluindo imagens utilizadas. Exatamente. Basta citar apenas o primeiro site pesquisado, ou somente livros devem ser considerados como fontes confiáveis? Não. Recursos: data show, notebook, caixa de som, acesso à internet para a exibição dos vídeos, texto adaptado “O que é um seminário”... E a atividade impressa. Avaliação. Avaliação será contínua e formativa, considerando a participação dos alunos na discussão coletiva sobre o texto de apoio, a interação durante a resolução da atividade em sala e a qualidade das contribuições apresentadas. Esses indicadores permitirão verificar o grau de compreensão e apropriação dos elementos trabalhados nesta etapa da sequência didática. Agora seria o momento da produção inicial, tá? Coloquei três aulas lá e aqui a gente vai definir agora. Vejam, agora chegou o momento da apresentação inicial. Nesta etapa é necessário criar condições didáticas que favoreçam situações em que os estudantes tentam elaborar um primeiro texto oral. Aí nas referências aqui consigo ver para minha pesquisa. Trata-se de um momento diagnóstico, no qual os estudantes apresentarão, em formato de seminário, um tema previamente escolhido, permitindo observar suas competências orais iniciais, como a organização das ideias, a clareza na exposição, a adequação à situação comunicativa e o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos. Que é ligado a fala, ao conteúdo e aos paralinguísticos a questão da postura, o corpo, como eles se movimentam, como eles se portam ali fisicamente e corporalmente na apresentação. Os dados coletados servirão de base para identificar as potencialidades e necessidades da turma, subsidiando o planejamento de intervenções mais precisas nos módulos seguintes da sequência didática. Considerando o contexto escolar e as vivências culturais dos estudantes, especialmente sua relação com o carnaval de Olinda, porque você disse que... optou-se por selecionar temas próximos à realidade dos alunos e que favoreçam o engajamento e a participação. Foram definidos sete temas.
Joelma: Só um instante. É que esse tipo de conteúdo, de tema, geralmente as escolas trabalham mais no período do carnaval, certo? Mas isso pode ser trabalhado durante o ano todo, a gente sabe disso, né? O que me estranhou foi isso. É porque assim, poxa, a gente tem esse bitolamento, né? Sempre naquele período. Não se fala mais durante o ano todo nisso aí.
Pesquisador-formador: Sim. E outra coisa, Joelma, que aí eu também vou definir. Definir não, né? Eu vou pedir a opinião da minha orientadora. Porque veja, tem essa primeira produção e tem a final. E a gente pensou em garantir, no que diz respeito às produções, a temática carnaval, não é isso? Só que veja, não pode ser o carnaval apenas pelo Oba-Oba.
Joelma: A festa em si.
Pesquisador-formador: Exatamente. O lado brincante, o lado lúdico da festa.A gente também quer despertar neles uma consciência cidadã, o pensamento crítico, não é isso?
Joelma: Uma identidade cultural.

Pesquisador-formador: Exatamente. E o seminário serve pra isso. E não falar só sobre a festa pela festa, o que tem de bom. Existem outras coisas no carnaval que são, como é que eu poderia dizer...?
Joelma: Os aspectos que precisam ser conversados. Porque esse conhecimento prévio eles têm, a festa pela festa. Eles têm esse conhecimento prévio.
Pesquisador-formador: Mas assim, por exemplo, algumas questões ligadas ao social...
Joelma: O que tem por trás, né?
Pesquisador-formador: Exatamente. Problemáticas, onde quem está sendo formado de forma crítica tem que refletir, tem que ter um olhar crítico sobre isso. A festa é boa? É. Eu me divirto? Me divirto. Mas existem alguns aspectos da festa que devem ser pensados. Há uma necessidade da gente problematizar, da gente pensar, da gente questionar, da gente criticar. Embora a gente reconheça que faz parte da nossa cultura, que a gente abraça, que a gente gosta, que a gente participa e tal... Mas não é só oba-oba. O papel da escola é fazer o aluno pensar.
Joelma: Sim, chamar para uma reflexão, né?
Pesquisador-formador: Então assim, eu vou até conversar com a orientadora e definir depois com vocês se lá, na produção final, a gente vai continuar mantendo a temática do carnaval... Só que diferente, dentro dessa produção inicial, eu estou também já pensando algumas coisas. É... acrescentar outras questões, para que não fique a mesma coisa da produção final, embora seja sobre o carnaval, mas já despertando-os para outros, outro pensamento crítico, outras reflexões, mas ainda dentro da temática do carnaval. Mas para essa produção inicial, levando em consideração todas as informações já me dadas por vocês, a questão do nível, desnivelamento... Considerando o contexto escolar e as vivências culturais dos estudantes, especialmente sua relação com o carnaval de Olinda, optou-se por selecionar temas próximos à realidade dos alunos e que favoreçam o engajamento e a participação. Foram definidos sete temas: História do carnaval de Olinda; Personagens e bonecos gigantes do carnaval; Músicas e danças do carnaval; Brincadeiras e blocos de rua; Cuidados para aproveitar o carnaval com segurança; Carnaval e turismo em Olinda; e Como o carnaval movimenta a cidade. Como é uma primeira produção, eles não vão ter muito tempo, muito tempo para pesquisa, para planejamento e tal... Então também não vai querer que eles façam uma senhora apresentação, imbuídos de muito conhecimento, de muita pesquisa. É uma produção inicial, que é para vocês perceberem o que foi que eles consolidaram, o que foi proposto até aqui, no primeiro momento da sequência, no segundo momento da sequência... O que ficou? Porque você fala assim, é tanta coisa, é tanta coisa, está, é tanta coisa... Mas a gente sabe que tem o desnivelamento, a gente sabe que tem a inexperiência, o nervosismo, a falta de prática por muitos deles, as dificuldades que alguns deles podem ter, com certeza. Então veja, já vem abastecendo, já vem unindo, unindo e tal, e nessa primeira, mesmo ainda com tudo isso, não deve-se esperar uma senhora apresentação nessa primeira produção. Eles, embora eles já tenham visto que os elementos paralinguísticos, os elementos cinésicos, a questão de ter uma introdução, desenvolvimento e uma conclusão, e, na hora da apresentação, eles já deixarem claro, já traçarem um roteiro do que vão falar, um sumário, essa evolução temática e tal. Embora eles já tenham percebido que isso é importante, tem que estar presente no seminário, mas nessa primeira apresentação, eles podem falhar, eles podem não utilizar esses elementos, entendeu? Eles podem, e aí você vai perceber o que é que ficou mais, como é que eu poderia dizer, o que é que ficou mais na mente deles, o que foi que eles apreenderam, de tudo que já vivimos, sendo vistos até aqui, o que foi que eles já apreenderam a ponto deles terem garantido nessa primeira apresentação, não deixar faltar, porque o que eles deixarem faltar, você vai perceber que foi o que talvez não ficou bem fixado, ou talvez não foi muito valorizado por eles, o que eles talvez não acharam que seria tão importante... Porque não deu, uma série de questões ali, e aí você vai aproveitar isso para, nos módulos, bater mais nessa tecla... dizer a eles que a apresentação foi muito boa, mas faltou “isso”. É... Por que gastou tanto tempo com isso? É... Quando, não é que isso não tinha sido relevante, porém você gastou tanto tempo com isso... Poderia ter sido mais sucinto nisso, para abordar isso, ou para trazer

isso que não trouxe. Então assim, nos módulos, isso pode ser trabalhado, mas vai depender muito dessa primeira apresentação.
Joelma: Eu faço geralmente assim, quando um grupo se apresenta: eu dou feedback, sempre faço, e a medida que eles vão se apresentando, eu vou colocando as características de cada um, como cada um se saiu, os pontos positivos, negativos... Mas, enfim. E comparo com o outro grupo, sabe? E se observem... o grupo X, para que eles... justifiquem a nota. Por que eu tirei essa nota? Porque às vezes o professor atribui uma nota a um aluno, mas não justifica, olha, você poderia ter sentido melhorado, mas põe alguns aspectos assim, assim, você não cumpriu esse grupo já, esse aluno fez assim, veja, essa comparação eu acho necessária.
Pesquisador-formador: Eu coloquei uma nota, uma nota que eu vi em um trabalho de uma determinada pesquisadora, e isso me inspirou a criar uma dica para o professor, que eu acho que tem a ver com isso que você falou. Quando chegar lá, até porque esse momento aqui é mais curto que os outros, tá? A gente já está quase terminando, aí eu acho que isso que eu vou mostrar para você tem a ver com isso que você falou agora. Se não tiver você fala.
Joelma: Vamos seguir, porque eu quero só cinco minutinhos antes de entrar em sala, porque é 10h20... Pelo menos 10h15 terminando já ajuda.
Pesquisador-formador: A distribuição dos temas será feita entre as equipes, cujo número dependerá da quantidade de estudantes.
Joelma: Quatro ou cinco componentes eu acho que é...
Pesquisador-formador: Quantos grupos tu achas que dá? Tem quantos estudantes na sala?
Joelma: É... agora aumentou, porque...
Pesquisador-formador: Eu vejo só que são sete propostas, mas pode ser que não sejam as sete, pode ser que sejam só cinco, dependendo da quantidade de estudantes. São propostas de temas, mas você conta de acordo com a quantidade de estudantes.
Joelma: Uma delas aumentou.
Pesquisador-formador: Tem quantos? Ou você quer os sete temas mesmo?
Joelma: Eu quero os sete temas.
Pesquisador-formador: Eu só queria que você me dissesse aproximadamente quantos grupos você acho que vão formar. Se você não quiser me dizer agora, você pode me dizer depois.
Joelma: Tá certo. Eu digo depois.
Pesquisador-formador: Tô buscando garantir a diversidade e evitar repetições, né? Então, assim, pra que não haja repetições, assim, e pra que sejam temas variados. É, por isso que eu trouxe sete, porque vai que sejam só cinco grupos, ou seis. É por isso que eu trouxe a mais. O objetivo é identificar as competências orais iniciais dos estudantes, na produção do gênero seminário, promover a expressão oral em contexto real de apresentação, incentivar o engajamento por meio de temas próximos à realidade cultural dos alunos. Conteúdo: gênero textual oral, seminário escolar, noções básicas de planejamento e execução de apresentação oral, temáticas relacionadas ao Carnaval de Olinda. Desenvolvimento. Este momento terá início com a apresentação da proposta aos alunos, explicando que se trata de uma produção inicial e que, portanto, não possui caráter avaliativo final, mas diagnóstico. Em seguida, será realizada a divisão da turma em equipes e a atribuição dos temas, garantindo que cada grupo compreenda o que se espera de sua apresentação. O professor deverá orientar brevemente sobre o tempo disponível para cada exposição.Eu coloquei entre sete a dez minutos, mas acho que vai ser mais, né?
Joelma: Dez minutos.
Pesquisador-formador: Pois eu coloco aqui. E reforçar a importância da participação de todos os membros.Após essa apresentação, será disponibilizado um período para que as equipes se organizem internamente e definir recursos de apoio, como cartazes ou imagens. Nesse momento, você poderia ir até o professor de informática, para que eles vão lá e deem uma pesquisada rápida sobre os temas deles e tal, façam algumas anotações.
Joelma: Vou pegar os horários desse professor, porque ele não está todo dia, não.

Pesquisador-formador: Tá. Mas eu posso colocar como sugestão, né?
Joelma: Sim.
Pesquisador-formador: Antes do início das apresentações, será conduzida uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem percepções, experiências e memórias relacionadas ao Carnaval de Olinda. Nesse momento, para discutir ali e tal. E aí, acho que eles vão trocar. Talvez você possa trazer também algumas informações, motivar algumas reflexões.
Joelma: Pode deixar.
Pesquisador-formador: Essa troca inicial poderá ajudar a ativar conhecimentos prévios e a inspirar ideias para enriquecer as apresentações.
Joelma: Só um instante. Tem também muitos que trabalham no Carnaval. Os pais trabalham.
Pesquisador-formador: Ah, sim. E eu acho que eles acompanham também os pais, né? Também do outro lado da festa, né?
Joelma: Hunrum.
Pesquisador-formador: O professor poderá trazer como estímulo imagens impressas ou projetadas de bonecos gigantes, blocos... Isso pode ser visto no laboratório de informática também, tá?
Joelma: Tá.
Pesquisador-formador: Blocos, fantasias e cenas típicas do Carnaval olindense, promovendo uma breve reflexão sobre como esses elementos podem ser explorados no seminário. Essa conversa deverá ser leve, inclusive motivadora, de modo que todos se sintam à vontade para contribuir, considerando que alguns estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e podem precisar de mais tempo e incentivo para se preparar.
Joelma: Uma pergunta. No seminário, necessariamente só pode ter slide ou cartazes, banners? Pode ter objetos?
Pesquisador-formador: Pode. Pode. Qualquer material de apoio, material visual. Pode. Inclusive, a gente tem uma atividade do primeiro momento, que, às vezes, quando eles estão apresentando... os componentes do seminário estão de frente à turma, apresentando, e no birô tem um balão... Porque é uma apresentação ligada a ciências, ciências da natureza. Aí tem um balão, bexiga, tem garrafa.
Joelma: No primeiro seminário que eu apresentei, num bimestre, eles apresentaram o gênero notícia.
Pesquisador-formador: Sim.
Joelma: Certo? Teve slide... slide não, teve um banner. Teve uns banners, teve uns cartazes. E a equipe apresentou sobre meios de comunicação onde a notícia circula. Aí trouxeram... Tinha um notebook, tinha um rádio, tinha televisão, tinha jornal impresso, revista.
Pesquisador-formador: Material completo é possível também.
Joelma: Eu gosto muito do material concreto.
Pesquisador-formador: Professora, atenção professora! Incentive todos os estudantes a participarem, mesmo que de forma breve. E valorize as contribuições individuais. Eu acho que tem a ver com isso que você falou. Reforce que este momento é de aprendizado e não de julgamento, criando um ambiente de confiança para que os alunos se expressem com mais segurança. Isso é um pouco... independente da turma, isso pode ser um pouco complicado. Mas a ideia aqui é dizer, em outras palavras, mais aqui no nosso vocabulário pernambucano, regional: Gente, não é pra ninguém á rindo de ninguém. Aqui não é, sabe, não é concurso. Aqui não é competição para ver quem sabe mais. Não, não. Aqui é o momento que a gente tá... é diagnóstico, tá? É o momento que eu estou querendo perceber onde vocês, vocês já aprenderam e tal, para que a gente possa melhorar depois. Essa é a nossa tarefa, aqui fica todo mundo tranquilo. Sem esse negócio está competindo, pode estar rindo de fulano.
Joelma: Mas se não disser que é para nota, nada faz.
Pesquisador-formador: Sim, mas pode dizer que é parte constituinte da nota. E tem esse

momento e terá um outro ainda. Entendeu? Esse é o primeiro momento que já, existe aí uma avaliação sobre ele, que vai se somar a uma outra, que vem lá na frente. E aí terminando, os recursos. Quadro e pincéis ou giz, folhas e canetas para anotações, cartolina e canetas coloridas para construção de cartazes, equipamento de projeção, se disponível, para exibição de imagens. Imagens impressas ou digitais relacionadas ao Carnaval de Olinda para uso na roda de conversa, dispositivo para gravação de áudio. Essa roda de conversa, esse momento onde eles vão poder pesquisar, talvez ver imagens do Carnaval, dos bonecos, ou ler alguma matéria relacionada à questão, sei lá, do tema do Grupo. Deixe esse professor de informática poder ajudar, colaborar nesse momento, tá? Seria interessante. Avaliação. Por exemplo, quando você for aplicar a sequência, se não der para fazer assim, aí você teve que adaptar... Quando você vier me dar o feedback, você fala: Pesquisador-formador, não foi possível assim.
Joelma: Das dificuldades.
Pesquisador-formador: Exatamente, entendeu? Avaliação. Avaliação terá caráter informativo e diagnóstico sem atribuição de nota nesse momento. Agora você diga para eles que vai ter.
Joelma: Certo.
Pesquisador-formador: Será realizada por meio de observação direta das apresentações e da participação na aula de conversa, registrando aspectos como organização e clareza das ideias, adequação ao gênero, interação com o público, recursos utilizados, postura comunicativa. Esses registros serão fundamentais para orientar o planejamento das intervenções nos próximos módulos da sequência de dados. Está sim. Claro, está certo. Porque assim a gente está construindo uma sequência didática em consonância com o que preconiza o ISD e a BNCC. Então a gente não poderia também nivelar de forma tão subterrânea, porque senão a nossa proposta não estaria em consonância com o ISD e com a BNCC. Agora... levando em consideração todas as situações de produção e as condições da escola, o desnivelamento dos estudantes, estudantes com deficiência e sem apoio, levando em consideração todos esses fatores, vocês vão fazer o que é possível.
Joelma: Uma adaptação.
Pesquisador-formador: Exatamente. E no feedback eu vou registrar as limitações que todos nós temos, como profissionais, como pesquisadores, como a pesquisa. A pesquisa também tem uma certa limitação... enfim. Existem coisas que você gostaria de fazer, mas não vai poder fazer por N fatores. E aí nesse feedback, que também faz parte da minha pesquisa, que seria apresentado por vocês.
Joelma: Vai dar certo. Vai dar certo, vamos embora.
Pesquisador-formador: Vou encerrar aqui a gravação.

Apêndice K — Transcrição do quarto encontro com Glauce

Pesquisador-formador: Pronto, Glauce. Então, retomando aqui o nosso encontro, o quarto encontro, né? Então, na programação eram quatro, né? Mas aí a gente sentiu a necessidade de fazer mais um. Aí, no próximo, no próximo, acredito, na semana que vem, a gente faz o último encontro, finalizando a sequência. Então, só retomando aqui a sequência, mediante o que a gente já pensou, já discutiu e tal. Então, no primeiro momento... E outra coisa, como eu havia falado anteriormente, o modelo da minha sequência é o adaptado por Costa-Hübes. Isso. Então, leva em consideração aquele modelo de sequência, como a gente havia visto isso em encontros anteriores. Então, tem a apresentação da situação, que nesse modelo dela isso está contemplado, como também está contemplado no modelo de Dolz, Noverraz e Schneuwly, que a gente já discutiu em encontros anteriores, tá certo? Naquele momento de levantamentos prévios, né? Nas percepções a respeito do gênero seminário por parte dos estudantes e tal... Que a gente já discutiu, já construiu isso. Em encontros anteriores, a gente já construiu isso. Depois, vem o módulo de reconhecimento. Esse módulo de reconhecimento é justamente a adaptação que Costa-Hübes faz. Esse módulo não está previsto na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly, mas é essa inovação, essa contribuição que ela dá. Que elas dão, né? Porque, na realidade, é ela e uma outra pesquisadora. E então a gente já discutiu, já refletiu e tal... Então, assim, são atividades... Perdão. Perdão. Não, é justamente. A gente discutiu no momento anterior a apresentação. E aí, a gente agora vai refletir sobre esse momento, que é o momento intermediário, que é justamente a etapa que elas propõem, que vem na tentativa de munir os estudantes de um certo conhecimento a mais a respeito do gênero. Leitura... pesquisa... Aqui entram até alguns elementos mesmo, assim, de dar nomes, nomear determinados termos, determinadas práticas. E aí é nessa perspectiva. E aí a gente vai refletir, validar, né? O que a gente havia discutido, o que a gente havia pensado, construído. Já validei com o Jaciara. Praticamente tudo isso que a gente vai conversar hoje. Mas aí também tinha que ter o seu olhar, tinha que ter o seu aval.

Glauce: Certo.

Pesquisador-formador: Então, assim, vamos lá. Então, pensando nesses dois momentos que a gente vai refletir hoje, que são esse momento intermediário entre a apresentação da situação e a produção inicial. Então, vamos agora começar a ver o módulo de reconhecimento. Então, coloquei aqui, combinei também com o Jaciara, três aulas. Porque você vai perceber que são duas aulas com algumas... algumas... algumas atividades, alguns trabalhos e tal. E um para casa. E a terceira aula seria a retomada desse para casa e a finalização desse encontro.

Glauce: Desse momento, né?

Pesquisador-formador: É, desse momento. E na outra etapa seria a preparação, não. O que tem a ver com a produção inicial. Então, para esse módulo de reconhecimento, como eu falei, nessa etapa a gente já viu, já expliquei logo nos primeiros encontros, nessa etapa a proposta segue a concepção de Swiderski e Costa-Hübes, que são pesquisadoras, professoras que trabalham muito com oralidade e elas têm trabalhos sobre vários gêneros, inclusive o seminário. Defendem a realização de atividades. Então, para esse momento, para essa etapa da sequência que elas dão a contribuição delas, é... apresentando essa proposta, esse módulo, que não faz parte da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly. Então, o que elas pensam para esse módulo? O que é que deve conter nesse módulo? Então, elas defendem a realização de atividades e exercícios que contemplem a leitura, a pesquisa e a análise linguística, contextos do gênero. Aqui as referências, porque eu já estou pensando em como é que eu vou escrever lá. Antes da produção inicial... como forma de potencializar a aprendizagem e oferecer ao aluno instrumentos mais sólidos para a execução da tarefa. Contudo, considerando as especificidades do contexto escolar em que a sequência será aplicada, como a limitação do tempo das aulas, a coexistência com outros conteúdos curriculares e as demandas impostas pela rede de ensino, torna-se necessário realizar adaptações, sem perder de vista a essência formativa dessa etapa. Então, como a

gente teve pensado, sempre vai ter o objetivo, os conteúdos e o desenvolvimento, conforme a gente já viu no encontro anterior e a gente também combinou, achou interessante de ter sempre uma roda de conversa... é... alguma atividade de leitura e um exercício escrito. Não foi? Sucinto... é... predominantemente questões objetivas e tal. Então, procurei juntar coisas que a gente já discutiu em encontros anteriores, com o que eu mandei para vocês, com os feedbacks que vocês me deram também, tá certo? Espero que você também consiga compreender e reconhecer coisas que a gente já discutiu aqui e talvez concordar com o que a Jaciara também já validou. Então, o objetivo seria reconhecer elementos estruturais e comportamentais do gênero seminário e ampliar estratégias para apresentação oral com base em vídeos e texto de apoio. Conteúdos. Estrutura do seminário, técnicas de apresentação oral, fala, postura e recursos visuais, ética e credibilidade na exposição. Desenvolvimento. Este segundo momento da sequência será iniciado com a exposição de um vídeo intitulado “Tipos de alunos apresentando trabalhos”, em que 4 jovens interpretam tipos de comportamentos frequentes observados em apresentações de seminários, como o nervoso leitor, o que se empolga, o que não vem, o tímido, o que só observa, o que declara tudo, o nerd, o que perde o foco, o atrapalhado, o que quer apresentar sozinho, o que esquece, o sucinto. A intenção é promover, de forma lúdica e reflexiva, um primeiro momento de autoconhecimento dos estudantes, incentivando-os a avaliar suas próprias posturas e a refletir sobre possíveis melhorias para a produção inicial. Esse recurso contribui para que, já nesta fase, haja um olhar sobre o próprio desempenho sobre as expectativas em relação à prática do gênero. Vale salientar ainda que as jovens que apresentam o conteúdo do vídeo utilizam uma linguagem capaz de alcançar os adolescentes, por ser uma linguagem atual, objetiva, divertida e, sobretudo, com exemplos de comportamentos muito possivelmente já vistos ou adotados pelos estudantes em exposições orais, a exemplo do seminário. Você Pesquisador-formadortiu ao vídeo, como foi? Você gostou? Acha que tem tudo a ver? Quer fazer algum comentário?
Glauce: Eu achei muito relevante trazer esse vídeo pra sala de aula e exibí-lo para a turma, né? Porque durante a avaliação do professor no gênero seminário, o professor vai falar... e eu falo sobre todas essas questões em relação à participação e características do gênero seminário. Então, eu faço as correções e as observações quando o aluno, por exemplo, está segurando apenas o cartaz ou apenas está presente na hora da apresentação, mas não contribui com nenhuma fala. Então, alguns alunos, inclusive, quando eu proponho o gênero seminário, eles perguntam: “professora, eu faço o cartaz e o outro aluno e o meu colega aqui vai apresentar?”. Não, é um seminário, todos devem apresentar o seminário. Então, vocês vão se organizar e cada um vai estudar o conteúdo por completo e vocês vão se dividir apenas na hora da apresentação para cada um ficar com o tópico e abordar um tópico durante a apresentação. Mas todo mundo precisa saber do conteúdo. E, ao trazer esse vídeo, a gente consegue analisar todas as posturas, todas as situações que realmente acontecem na sala de aula.
Pesquisador-formador: Eu achei interessante porque, embora o outro vídeo, que é o da professora da Universidade Federal de Rio Grande do Norte, ela vai reforçar determinadas etapas que um seminário deve ter, nesse. Mas já nessas meninas, como você observou, a gente já consegue chamar a atenção para elementos como a postura... a voz... quando a voz está ligada...
Glauce: Muito baixa, né?
Pesquisador-formador: Todas essas questões da voz estão ligadas às questões paralinguísticas. Quando a gente, no estudo da oralidade, fala sobre, é... os efeitos, os fenômenos, os elementos paralinguísticos, a gente está se referindo à voz. Então, quando a voz é fraca, quando a voz é muito alta para um ambiente que, às vezes, não precisa aumentar a voz de acordo com o espaço, a quantidade do público.
Glauce: Se adequar, né?
Pesquisador-formador: Exatamente. Quando a voz é muito gritada, quando a voz é muito lenta...
Glauce: Rápida.

Pesquisador-formador: Muito monótona, que vai causar sonolência na plateia... Outra coisa, aquelas ênfases que a gente dá na palavra, por exemplo: E agora eu vou falar porque a “Segunda” Guerra Mundial... Eu estou destacando, porque houve a primeira, né? Mas eu estou querendo dar ênfase na “Segunda”. A “Segunda” Guerra... Esses elementos, a voz infantilizada, a voz mais fraquinha, a voz muito acelerada, que seja porque tá tudo memorizado ou porque a pessoa tá doida que a apresentação acabe, ou então, é... / Tem problema não. É... A pessoa está doida que a apresentação acabe, aí começa a falar muito rápido e tal. Então, assim, você mesma chamou durante a apresentação do vídeo, você falou da postura da menina, né? Jaciara também se referiu sobre a postura dela. Então, percebe que, embora o foco do vídeo não seja esse, mas esses elementos a gente já pode observar e já fazer a reflexão com os estudantes, concorda?
Glauce: Sim, concordo.
Pesquisador-formador: Você mesma observou algumas, não foi?
Glauce: Isso, e é diferente, né? É diferente a fala. O aluno escutar a fala do professor, a observação do professor, e o aluno praticamente se escutar, né? Se sentir representado, é... através do vídeo das meninas. Porque ao mostrar e apresentar esse vídeo, os alunos, eles próprios, eles vão se identificar. Eles vão apontar: “Olha, essa aluna, ela está apresentando como o aluno X apresentou naquela outra situação, naquele outro seminário, né? Naquele outro trabalho que a gente apresentou”. Então, tenho certeza que eles vão se reconhecer e vão formar um senso crítico e uma autoanálise sobre a apresentação deles, sobre a postura que eles desenvolvem, é... e o que eles entendem por seminário. Então, a partir dessa discussão e após a apresentação do vídeo, eles vão ter a possibilidade de...
Pesquisador-formador: Se autocorrigir.
Glauce: Se autocorrigir e refletir que realmente o tom de voz... porque eles vão Pesquisador-formadortir a apresentação, né? O tom de voz baixo, muito baixo, vai prejudicar a compreensão do conteúdo. Aquela voz muito rápida também vai prejudicar a compreensão do conteúdo. O aluno que é muito sucinto, ele também não traz uma análise sobre o conteúdo, sobre o ponto que está sendo abordado no seminário, né? Então, a postura do aluno também influencia é... a segurança que o aluno demonstra ao apresentar o seminário também influencia na compreensão e na atenção de quem tá Pesquisador-formadortindo. Então, eles vão se autoavaliar, autoanalisar a própria apresentação deles.
Pesquisador-formador: Perfeito, perfeito. Aí tem aqui aquela observação, né? Igual na etapa anterior, aquelas observações com a professora, porque no caso, independentemente de serem vocês que vão aplicar essa sequência, essa sequência pode ser, de repente, utilizada por um outro professor que tenha acesso a ela, que se interessa e quer se basear por ela, para fazer um seminário com seus estudantes. Aí tem aqui: Atenção professor! O vídeo também permite explorar elementos paralinguísticos muito importantes para o ensino da oralidade. Você pode despertar a atenção dos seus alunos sobre a dicção, a altura da voz, a velocidade, a qualidade, dentre outros recursos focais utilizados pelas jovens, nos momentos que interpretam os tipos de alunos. Os elementos cinésicos também podem ser observados e explorados, mas sobre estes, as próximas atividades vão abordar com mais ênfase. Os elementos cinésicos são todos elementos assim que estão ligados... enquanto os paralinguísticos estão ligados à voz, os elementos cinésicos estão ligados ao corpo, seja a posição, a postura, os gestos, os movimentos que você faz. Às vezes tem gente que fica parada o tempo todo, seja numa palestra, seja num seminário, fica parada num lugar só. Tem gente que se desloca em alguns momentos, se movimenta, isso até é bom para a plateia, porque faz com que a plateia não fique também olhando para um ponto só. Esse movimento, justamente, faz com que a plateia não fique sonolenta, não fique desmotivada. Agora, é claro, a pessoa também não deve ficar pra lá e pra cá o tempo todo, porque senão vai comprometer a apresentação. Mas tudo ligado a essa questão do corpo, da postura, desses movimentos corporais durante a apresentação, a gente costuma dizer, as pesquisas, os pesquisadores, a própria BNCC também... ela se refere, ela usa essa nomenclatura, né? Que são os elementos cinésicos, enquanto os paralinguísticos estão para a voz. Na sequência, será apresentado um segundo vídeo, protagonizado por uma professora

reconhecidamente competente na condução do gênero seminário, que oferece orientações práticas e detalhadas sobre como realizar uma boa apresentação. Esse material busca reforçar conhecimentos acerca dos elementos constitutivos do seminário, de acordo com as pesquisadoras... Costa-Hübes... simultaneamente, otimizar o tempo de aula, ao reunir em um único recurso audiovisual, tanto a dimensão técnica, quanto exemplos claros de aplicação. O vídeo será complementado pela leitura do texto, adaptado para o sétimo ano, "O que é um seminário, como fazer", que será realizado como tarefa do Para-Casa. O material retoma e amplia as orientações apresentadas pela professora no vídeo, reforçando a importância da pesquisa para fundamentar o tema, organizando a apresentação em introdução, desenvolvimento e conclusão e oferecendo dicas sobre o uso da voz, postura e recursos visuais. Na terceira aula, ainda integrante deste segundo momento da sequência didática, o conteúdo do texto será refletido coletivamente com mediação da professora, possibilitando esclarecimentos e trocas de percepções entre os alunos. Em seguida, a turma responderá, também de forma coletiva, a atividade "Compreendendo o seminário", reforçando de forma prática os conceitos e estratégias abordados. Então, o vídeo "Dicas de Aprendizagem do Seminário", que é apresentado pela professora da Universidade Federal, professora Ana Virgínia, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Você também já Pesquisador-formadortiu... Sobre ele, eu achei muito interessante, porque a professora conseguiu ser clara, objetiva, e o vídeo tem uma duração de cerca de 5 minutos. É bem curtinho, né?

Glauce: Então, não é um vídeo que traz uma linguagem mais rebuscada e, além disso, é um vídeo curto. Então, é... os alunos vão conseguir compreender e ter atenção, é... porque é um vídeo curto. Um ponto positivo é que o vídeo é curto, não é um vídeo teórico de 30 minutos, de 20 minutos. 5 minutos apenas eles vão conseguir, vai reter a atenção dos alunos e ele vai conseguir, é... Pesquisador-formadorti- lo até o final. Outra coisa que é interessante nesse vídeo, é... analisando o público, né? Alunos de 7º ano, alunos de Ensino Fundamental, é que ela traz a fala dela, é... apoiada em tópicos. Então, a todo momento ela tá colocando, agora eu vou falar sobre esse tópico, né? E isso também é apresentado de forma visual, é... durante a fala dela, né?

Pesquisador-formador: Eu ia perguntar algo pra você nesse sentido, mas você já acabou respondendo. Eu ia dizer assim: Glauce, embora ela seja uma professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, mas você acha que a linguagem dela foi objetiva e acessível aos estudantes, por exemplo, do 7º ano?

Glauce: Muito acessível, muito acessível. Não só, todas essas questões tornam o vídeo atrativo para esse público. A duração do vídeo... não é um vídeo longo, a forma como ela fala, clara, objetiva, ela não utiliza termos técnicos que são incompreensíveis para os alunos dessa faixa etária. E também ela traz esse apoio, ela organiza a fala dela em tópicos e deixa esse outro recurso, ela coloca no texto o visual, o tópico que ela vai falar. Então, por mais que um aluno, em algum momento, ele perca atenção. Então, aquele tópico visual, né? Aquele tópico, por exemplo, sobre os registros da altura da fala, sobre a postura corporal, é... Ele pode acompanhar o assunto e a observação. E cada observação que ela está fazendo, não só através da fala, mas também através daquele tópico que será apresentado no vídeo.

Pesquisador-formador: Tudo bem! Então, durante o vídeo... Tudo tá corroborando sua fala aqui, tá? Durante o vídeo, a professora Ana Virginia apresenta as orientações... Durante o vídeo, a professora da Universidade Federal apresenta 10 orientações essenciais para a apresentação de seminário. Ela destaca que, embora a leitura oralizada possa ocorrer, a fala espontânea deve predominar, sendo os slides apenas o suporte visual. Ressalta a importância de que os apresentadores se apresentem formalmente, mesmo conhecendo o público, pois assumem o papel de especialistas, que a gente já viu essa questão anteriormente, né? Inclusive, Dolz e Schneuwly falam sobre isso, mas essa função de especialista é porque quem vai apresentar, quem vai fazer uma exposição oral, seja no seminário, seja na palestra, deve estudar tanto aquele assunto que vai abordar, que ele acaba se transformando em especialista.

Glauce: Ele assume a posição de especialista durante a apresentação, né?
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Durante o seminário.
Pesquisador-formador: A gente já havia refletido sobre isso anteriormente, mas aí achei interessante pontuar aqui, né? Também enfatiza a necessidade de pesquisar em várias fontes e de citá-las corretamente, garantindo ética e credibilidade e recomenda realizar reformulações quando necessário para esclarecer ou corrigir informações, demonstrando domínio do conteúdo. Além disso, defende o uso de exemplos para facilitar a compreensão. A professora orienta ainda sobre a importância dos organizadores temporais e anunciativos que estruturam a fala de forma coesa e do uso adequado do registro formal de forma clara e sem termos excessivamente rebuscados os vícios de linguagem. Só para dar uma paradinha aqui, eu fiz esse comentário com o Jaciara e achei interessante comentar com você. A gente já tocou nisso, a gente já refletiu um pouquinho sobre isso em encontros anteriores, mas assim, veja, você sabe disso, né? Todo gênero textual, a gente tem que... é oportunidade que a gente vai ter também para explorar, fazer algum tipo de análise linguística. Quando o gênero oral, e você sabe disso até porque a sua professora de mestrado trabalhou muito nessa questão da leitura escrita e tal... Na oralidade esses elementos aparecem também. Então, por exemplo, organizadores anunciativos... Quando se diz assim: “Primeiro” começaremos falando sobre não sei o que lá, “em seguida” não sei o que lá, e “por fim”... Esses elementos organizadores, eles são, como é que eu posso dizer? Passíveis de reflexão, de estudo, a respeito deles. Outros elementos também, quando a gente diz assim... por exemplo, eu estou falando de alguma coisa, aí eu venho citando uma sequência de coisas, “e sobretudo”, esse “sobretudo”...
Glauce: São elementos que não devem ser utilizados apenas na escrita, né?
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Eles também podem ser utilizados na fala. E esse gênero aí, ele pede isso, ele pede a utilização de elementos que podem fazer essa ligação justamente para aquela fala, para aquela apresentação, e se tornar clara, né? Se ele não colocar esses elementos, ele não vai conseguir, é... apresentar uma clareza, vai prejudicar a clareza.
Pesquisador-formador: O entendimento do público, né?
Glauce: O entendimento do público e também a continuidade, né?
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: Vai ficar uma informação, uma informação vai trazendo outra, mas só que talvez isso não fique claro para o público. Então, ao utilizar elementos como “em primeiro lugar”, “em segundo lugar”, “por fim”, facilita e contribui muito para a compreensão do texto e para a promoção de uma fala clara, de um texto claro.
Pesquisador-formador: E que, às vezes, quando a gente está estudando texto, a leitura escrita, os gêneros da escrita que você precisa ler, você precisa escrever e tal... A gente costuma, às vezes, falar até na linguística do texto, a gente fala muito nos elementos coesivos, para um texto ficar coerente, os elementos coesivos têm que funcionar, têm que estar muito bem empregados, porque senão pode comprometer a coerência do texto e tal... E algumas pessoas, inclusive alguns professores, quando falam em oralidade, às vezes, acreditam que não pode fazer análise linguística porque análise linguística só pode fazer se o texto for escrito, porque entendem que é só a gramática, análise linguística seria análise gramatical e não é. Gêneros orais também nos permitem fazer análise linguística, concorda?
Glauce: Sim, concordo. O seminário, durante o seminário, durante um debate, ele precisa utilizar esses elementos de linguística, os operadores argumentativos, as conjunções. Eles precisam entender o significado e o uso de cada um desses. Então, além de trabalhar, é... todas essas questões que já foram analisadas até aqui, é um momento também de reforçar a compreensão do significado das conjunções, dos operadores argumentativos, e a importância de usá-los não só em gêneros escritos, mas também orais.
Pesquisador-formador: Certo. Aí, só finalizando aqui esse parágrafo... Quanto à postura, indica que o apresentador se posicione levemente, voltado para os slides, evitando ficar de costas para o público. E lembra que os slides funcionam como roteiro organizador, não

devendo ser lidos integralmente. Essas dicas, articuladas às orientações do texto de apoio, fornecem aos estudantes um roteiro prático para conduzir a apresentação de modo mais seguro e eficiente. Atividade do Para-Casa, tá? Depois a gente bate o martelo se três aulas são suficientes. Jaciara entende que sim, mas aí quando eu terminar de validar com você a atividade do Para-Casa, a gente bate o martelo na quantidade de aula. Pronto, então, é... aí foi dado o Para-Casa, né isso? O Para-Casa, primeiro. O Para-Casa se trata do seguinte... Primeiro, o estudo do texto, que a gente já conversou sobre ele, né isso? "O seminário, o que é e como fazer". E o segundo momento é uma pesquisa escrita, complementar, sobre como realizar um bom seminário, com o registro das fontes de pesquisa. Então, Para-Casa seria isso. Então, o estudante que possivelmente alegar que não pesquisou porque não pôde, porque não sei o quê... aquelas desculpas todas... mas ele levou um texto. Então, ao menos sobre o texto ele refletiu, porque leu. E outra coisa, neste momento da sequência, Costa-Hübes ela propõe, justamente nesse momento, nessa etapa, nesse módulo, o estudante tem a oportunidade de ler e de pesquisar. É também algo muito importante nessa etapa proposta pelas pesquisadoras. Então, nesse Paracasa ele vai ter a oportunidade de ler esse texto, complementar essa leitura com pesquisas em outras fontes, e aí na volta... mas antes de falar sobre a volta...
Glauce: Desenvolver um pouco a autonomia, né? Ele vai sozinho parar para ler o texto, refletir, e também pesquisar outros que complementem a reflexão sobre o gênero.
Pesquisador-formador: E não se esquecer de apresentar esse registro por se tratar de algo ético. Em qualquer pesquisa, seja ela mais elementar, seja ela de nível superior, numa graduação, numa pós- graduação, num doutorado... a questão ética de revelar a fonte. Mesmo que o estudante não revele a fonte do jeito que a gente costuma revelar ou apresentar na graduação ou na pós- graduação, pelas normas da ABNT, mas ele pode se testar de outra forma. E eu fiz aqui um exemplo de como pode ser isso, de uma forma mais do nível da turma, né? De vocês, pelo que vocês já me passaram. Mas vamos ver se você valida o que eu organizei.
Glauce: Eu gosto desse site "Toda a matéria".
Pesquisador-formador: Ele é bom, ele é bom. Tem vários assuntos.
Glauce: Isso.
Pesquisador-formador: E ajuda muito o professor.
Glauce: E tem uma linguagem fácil, né? E tem vários assuntos, né? Ajuda muito o professor.
Pesquisador-formador: Sim, aí foi até bom você falar sobre isso, porque levando em consideração que eu sei que tanto você quanto Jaciara gostam, e que está tudo dentro do que a gente já havia pensado e combinado, mas eu fiz a questão de destacar... até porque na minha pesquisa eu tenho que demonstrar isso, né? Que é uma adaptação. E aí eu queria ver justamente isso. Essa adaptação, ela é condizente com o nível, a realidade de vocês.
Glauce: Se tá adequado ou não, né?
Pesquisador-formador: Segundo Jaciara, ela entende que para a turma dela, que também é desnivelada, também apresenta alguns déficits de aprendizagem... ela disse que, sim, tanto a leitura do texto quanto a atividade, na opinião dela, são condizentes. Mas aí eu preciso que você também valide. Então o texto se chama "Seminário, o que é..." Perdão, "Seminário, o que é e como fazer". Atividade de leitura para casa. Versão adaptada para o sétimo ano. Adaptada para aquele site, "Toda a matéria", que a gente já conhece. Então, assim, tem lá o primeiro ponto. O que é um seminário? O seminário é uma apresentação oral sobre um tema que foi estudado antes. Normalmente é feito em grupo, com cada integrante explicando uma parte do assunto. É parecido com o trabalho escrito, mas aqui a principal forma de apresentar é falando para a turma, de forma organizada e clara. Aí Jaciara me perguntou, no encontro anterior, o que é a diferença da palestra para um seminário? Eu disse assim: Jaciara, veja só, esses gêneros estão todos no patamar da exposição oral, porque a exposição oral também é um gênero. Tá... Então assim... Geralmente, os autores costumam diferenciar a palestra do seminário, sobretudo do seminário escolar, é que na palestra é uma pessoa especialista, que conhece, que domina bastante um tema e que vai apresentar. Geralmente é ele que faz a pesquisa, é ele que

organiza, é ele que sintetiza, é ele que monta a apresentação e é ele que sozinho apresenta para um público. O seminário... as características principais do seminário é que geralmente são várias pessoas. Há uma colaboração desses participantes na pesquisa, na montagem do material e na apresentação. Embora o seminário tenha mais de um integrante, eles podem decidir que uma pessoa só apresente o trabalho construído por eles. Mas geralmente...
Glauce: É uma contribuição de todo o grupo.
Pesquisador-formador: Exatamente. E geralmente no seminário escolar, a gente, professor, costuma... o seminário escolar tem essa característica, que geralmente, na grande maioria das vezes, todos apresentam por partes, porque o objetivo não é, dentre outras coisas, diagnosticar se o estudante aprendeu? Se ele pesquisou? Não é contribuir para o processo de ensino-aprendizagem? Então, seria basicamente essas características. Isso também está contemplado aqui. E a gente vai chegar mais na frente sobre isso, refletir um pouquinho mais sobre isso. Aí tem aqui uma orientação. Como esse texto é voltado para o estudante, então não é... Essa observação não é para o professor, é para eles.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Pense assim: No seminário, você é o professor por alguns minutos, resgatando aquela questão do especialista, lembra?
Glauce: O especialista, sim.
Pesquisador-formador: Ele vai ser o especialista no assunto, então a dica foi dada. É como se ele fosse o professor naquele momento. É como se ele estivesse dando uma aula para aquele público. Dois. Como preparar um seminário. Passo um. Entender o tema. Pesquise sobre o assunto em livros, sites confiáveis, vídeos e revistas. Anote as ideias principais e palavras importantes. Passo dois. Dividir o trabalho. Separe o conteúdo em introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada pessoa do grupo fica responsável por uma parte. Passo três. Organizar o roteiro. Definam a ordem das falas. Decidam se vão usar slides, PowerPoint com imagens, vídeos curtos e frases importantes. Ou se vão utilizar cartazes em cartolina. Estrutura de um seminário. Introdução. Apresentem o tema. Expliquem o que será falado. Podem mostrar o slide com um seminário, lista de tópicas. Perdão. Com um sumário. Lista de tópicos, para o público acompanhar. Se quiser, comece com uma pergunta curiosa ou um dado interessante para prender a atenção. Exemplo. Tema: Alimentação saudável. Exemplo de sumário. O que é alimentação saudável? Benefícios para o corpo e mente. Exemplos de refeições. Conclusão. Desenvolvimento. É a parte mais longa. Explique cada ponto da introdução com detalhes, exemplos, imagens ou vídeos. Use palavras simples, mas fale de forma organizada. Se possível, conte curiosidades para deixar mais interessante. Exemplo. Tópico. Benefícios para o corpo. Comer frutas e verduras todos os dias ajuda a ter mais energia, melhora a pele e evita doenças. Conclusão. Resuma o que foi falado, que a gente já descobriu. A gente já refletiu sobre essas partes em encontros anteriores, não foi?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: A gente falou muito de... na conclusão... ter uma retomada, trazer uma síntese, né isso? Para desembocar no encerramento. Então, conclusão. Resuma o que foi falado. Destaque as ideias mais importantes. Pode terminar com uma pergunta para abrir espaço para comentários da turma. Exemplo. Depois de tudo o que vimos, você acha que a sua alimentação, hoje, é saudável? Dicas para apresentar bem: Treine antes. Apresente para amigos, família ou até para o espelho. Cronometre o tempo. Use um guia. Anote palavras-chave ou tópicos para não esquecer nada. Fale com segurança. Olhe para o público. Fale em voz clara e pausada. Evite ler tudo dos slides ou do papel. Cuide da postura e aparência. Fique em pé e evite se balançar demais... Use roupas adequadas... Se errar... Essas roupas adequadas, tem um vídeo que eu já vi, já ouvi, falando sobre isso. Pessoa com roupa toda colorida, cheia de penduricalhos, brinco, com colares... Isso desvia a atenção do público. O público tende a olhar mais para a pessoa, para as peças que a pessoa está utilizando, do que para o conteúdo que ela está expondo. Fonte de pesquisa. Sempre anote de onde tirou as informações. Livros, sites, vídeos. Se usar imagens, procure

que sejam do uso livre. Cite a fonte. No último slide, coloque a lista das fontes. Como eu te falei, eu coloquei aqui um exemplo que eu acho que é mais adequado para o nível da turma do sétimo ano. Site do Ministério da Saúde... Aí cita o site. Livro. Alimentação saudável para jovens. Editora tal. Acho que mais do que isso não precisa, porque Educação Básica sétimo ano, o nível da turma de vocês, que vocês falaram, eu achei que isso seria suficiente. E um resumo rápido. Resumo rápido do seminário. Prepare-se bem... Pesquise, organize, treine a presente. Use recursos visuais. Slides com poucas palavras e mais imagens. Prenda atenção. Exemplos práticos, curiosidades. Dica extra. Respire fundo, sorria e lembre-se. Você é o professor. Aí coloquei aqui o site, certo? Mas como eu falei para você, ele está adaptado. Procurei. Levar em consideração aquilo que vocês sugeriram. Levar em consideração também o nível da turma de vocês. De acordo com o que a gente já conversou. E aí, de fato, o site traz uma linguagem um pouco mais elevada. E aí eu acredito que, do jeito que está aqui o texto, os estudantes conseguem compreender. O que acha?
Glauce: Conseguem. Conseguem, sim. É assim como o vídeo da professora da UFRN. Aqui, a linguagem é aplicada como uma linguagem clara. E sucinta sobre o gênero do seminário. O passo a passo que deve ser respeitado na apresentação do seminário. Então, eles conseguem, sim, compreender a proposta.
Pesquisador-formador: A proposta da leitura.
Glauce: Inclusive, por mais que seja uma adaptação, né? Eu já utilizo como referência de pesquisa para eles o site “Toda a matéria”. Porque, infelizmente, após a chegada do chat GPT, após a chegada daquela busca rápida da inteligência artificial, eles têm o costume agora de não clicar. Eles não clicam em nenhum site. Eles não abrem. Então, aquela primeira pesquisa que aparece para eles no Google, no site de busca, eles já anotam. Infelizmente, eles não têm essa prática de sair pesquisando em vários sites, em várias fontes. Então, facilita essa questão de já trazer... já recomendar um site para pesquisa ou utilizar o site. Então, eu já costumo utilizar esse site de “Toda a matéria”, quando eu proponho uma pesquisa para os alunos. Então, trazer esse site foi interessante também. Ok. A fonte, né?
Pesquisador-formador: Ok, que bom. Aí tem assim, atenção professora. Na terceira aula destinada a este segundo momento, o modo de reconhecimento, através de uma roda de conversa, você deverá abrir uma discussão sobre a compreensão da atividade para casa, estimulando os alunos a expressarem a compreensão do texto, “Seminário, o que é e como fazer”, bem como viabilizar a socialização, a discussão de suas pesquisas. Que eles não complementaram com pesquisas que eles pesquisaram, né? Que eles realizaram? Mencionando as referidas fontes. Em seguida, distribuir a atividade, que aí vai ser escrita, né? Compreendendo o seminário e responder coletivamente com os estudantes, esclarecendo possíveis dúvidas. Vale salientar que a atividade foi elaborada com base no texto do Para-Casa, “Seminário, o que é e como fazer”. Então, essa atividade, ela dialoga com esse texto, tá certo? As questões. E aí, fiz de acordo com o que... dos nossos combinados, de acordo com o texto adaptado e com o nível da turma de vocês. Atividade “Compreendendo o seminário”. Considerando a leitura do texto, “O que é um seminário, como fazer”, responda às questões abaixo, escolhendo a alternativa mais adequada. Um, segundo o texto, o seminário se diferencia de um trabalho escrito principalmente porque é feito individualmente e sem pesquisa prévia. Eu já destaquei a resposta, entre aspas, “correta”. É apresentado de forma oral. Agora sim, claro que durante a atividade, o negrito vai desaparecer. É apresentado de forma oral, com foco na fala organizada e clara.
Glauce: Eles conseguem, compreendem. Eles conseguem notificar a resposta.
Pesquisador-formador: Exige apenas leitura de um texto para a turma.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: É realizado sem divisão de partes entre os participantes.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Pronto. Jaciara gostou. Jaciara acha interessante essa atividade, porque ela disse assim... que, para ela, o mais importante não é nem identificar a resposta correta, mas é também refletir porque as outras não seriam as mais adequadas.

Glauce: Infelizmente, às vezes, é uma prática dos alunos. Então, traz aí novamente uma reflexão sobre a... uma autocorreção. Então, é mais um reforço na necessidade de uma autocorreção. Eles próprios vão ter a oportunidade de refletir sobre a prática e identificar que não. Aqui é uma maneira de apresentar, não está de acordo com o gênero.
Pesquisador-formador: Perfeito, perfeito. Na dois.Na apresentação de um seminário, qual a sequência correta de passos sugerida pelo texto? Treinar, pesquisar, apresentar, dividir o trabalho? Não. Pesquisar, organizar o roteiro, dividir o trabalho, treinar?
Glauce: Não. Entender o tema, dividir o trabalho, organizar o roteiro? Sim.
Pesquisador-formador: Escolher roupas, preparar slides, apresentar?
Glauce: Não. Essa parte, a resposta, entender o tema, dividir o trabalho, organizar o roteiro, é muito importante refletir sobre ela. Parece algo bobo que a gente pode passar rápido, mas não. Analisando os meus alunos, considerando o público-alvo, a minha turma, eu focaria em entender o tema. Porque alguns alunos, ao propor a pesquisa, pode acontecer de pesquisar algo diferente, ou não entender a proposta, não entender o assunto que deve ser pesquisado e trazer, é... no dia da apresentação, no dia do seminário, trazer um conteúdo diferente ou uma abordagem diferente. Então, essa parte de entender o tema é muito importante e deve ser destacada pela professora na sala de aula.
Pesquisador-formador: Bem observada.
Glauce: Para o trabalho não ser conduzido, é... de maneira errada. Desenvolver o trabalho, fazer a pesquisa sobre um tema que não foi proposto.
Pesquisador-formador: Ótima observação. Nem eu tinha refletido sobre isso, mas foi ótima reflexão. 3. Na estrutura de um seminário, a parte mais longa é chamada de introdução, pois apresenta o tema?
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Conclusão, pois encerra o assunto. Não. Desenvolvimento, onde se explicam os pontos com exemplos e detalhes.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Sumário, que lista os tópicos da fala. A parte mais longa, de fato, é o desenvolvimento, tá certo? 4. De acordo com o texto, durante a apresentação, é importante evitar contato visual para não ficar nervoso.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Contato visual deve acontecer.
Glauce: Que ainda é uma prática de alguns alunos. Eu não vou olhar para ninguém. Eu vou olhar só para a senhora. Eles falam até. Eu posso ficar apresentando só para a senhora, olhando só pra senhora? Não.
Pesquisador-formador: E a gente percebe isso também até na graduação, depois da graduação, ou em algumas palestras, formações, palestras, vai por aí. Que às vezes o formador ou o palestrante fica olhando para uma pessoa só. Isso aconteceu comigo agora. Tinha um professor que ficava o tempo todo... Era como se ele estivesse dando aula para um colega nosso que sentava na frente. Às vezes dá vontade de levantar a mão e dizer: “Professor, estou aqui, estamos aqui”.
Glauce: Realmente acontece, né?
Pesquisador-formador: Sobre as fontes de... Ficar parado e ler... Ficar parado e ler tudo dos slides?
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Usar palavras-chave, falar com clareza e cuidar da postura.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Falar o mais rápido possível para terminar logo.
Glauce: Não, não.
Pesquisador-formador: Geralmente é uma tendência de quem está nervoso, né?
Glauce: É outra... A quarta questão é outra questão que pode contribuir pra essa autoreflexão deles, né? Da prática deles, o que eles realmente fazem e o que não deve ser feito.
Pesquisador-formador: Exatamente. E a quinta, porque a gente combinou sempre ter

quintas... ou cinco questões objetivas. É... sobre as fontes de pesquisa utilizadas no seminário, o texto recomenda que não é necessário anotar de onde vêm as informações.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Por uma questão ética, é o contrário. Tem que apresentar. B. É preciso registrar e apresentar as fontes ao final, incluindo imagens utilizadas. C. Basta citar apenas o primeiro site pesquisado. Não, né?
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Se existirem outras fontes têm que ser mencionadas. Somente livros devem ser considerados como fontes confiáveis.
Glauce: Não, não. É importante... Na quinta questão, ao falar sobre a questão da fonte, né? É... com o nono ano de ensino fundamental, eu sempre reforço. Se você não colocar a fonte, você vai deixar entender que aquele texto que você produziu, aquela fala que você, é... desenvolveu, foi criada por você. A pesquisa toda foi criada por você. Você realmente que criou essa pesquisa? Foi você realmente que trouxe essa informação. Ou... você pegou essa informação e, em outro lugar, outra pessoa pesquisou e produziu e considerou isso? Porque você vai estar... Se você não se tafa, você vai estar se apropriando da pesquisa de outra pessoa, né? Então, não foi você que produziu essa pesquisa. Você pegou ela como já pronta, essa cola já pronta, essa reflexão... Você vai desenvolver uma reflexão sobre aquilo e passar utilizando uma linguagem adaptada por você. Mas não foi você que criou esse texto.
Pesquisador-formador: Exatamente. Uma questão ética, né? Citar é uma questão ética. Os recursos. Datashow, notebook, caixa de som, acesso à internet para a exibição dos vídeos, texto adaptado, “O que é o seminário, como fazer” e atividade impressa, “Compreendendo o seminário”. Avaliação. Avaliação será contínua e formativa, considerando a participação dos alunos na discussão coletiva sobre o texto de apoio, a interação durante a resolução da atividade em sala e a qualidade das contribuições apresentadas. Esses indicadores permitirão verificar o grau de compreensão e apropriação dos elementos trabalhados nesta etapa da sequência didática. Essa próxima etapa da sequência, que é o terceiro momento de produção inicial, é bem mais rápido, tá? Ele é bem mais rápido. Acho que até uns dez minutos a gente termina. Dez, quinze minutos a gente termina. Então, vamos adentrar nela, nesse terceiro momento, que é a produção inicial. Então, nós tivemos a apresentação da situação. Nós tivemos esse módulo agora, né? Que é o módulo intermediário. Discutimos sobre ele, que é proposto por pelas pesquisadoras, né? Mais especificamente por Costa-Hübes. E agora vamos entrar no terceiro momento, que é a produção inicial. Essa produção inicial ela faz parte da sequência, da proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly e, claro, também faz parte da de Costa-Hübes. Não coloquei porque eu tinha que definir com vocês a quantidade de aulas, tá certo? E aí, depois no final você me diz. Jaciara também não me disse ainda. No meu ponto de vista, eu acho que duas aulas germinadas são suficientes. Nesta etapa, é necessário criar condições didáticas que favoreçam situações em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral, com base nos autores de referência. Trata-se de um momento diagnóstico no qual os estudantes apresentarão em formato de seminário o tema previamente escolhido, permitindo observar suas competências orais iniciais, como a organização das ideias, a clareza na exposição, a adequação à situação comunicativa e o uso de recursos linguísticos e paralinguísticos. Os dados coletados servirão de base para identificar as potencialidades e necessidades da turma, subsidiando planejamento e intervenções mais precisas nos módulos seguintes da sequência didática. Considerando o contexto escolar e as vivências culturais dos estudantes – especialmente sua relação com o Carnaval de Olinda... Que foi aquilo que a gente já havia discutido –, optou-se por selecionar temas próximos à realidade dos alunos e que favoreçam o engajamento e a participação. Foram definidos sete temas. Com relação a esses sete temas, eu vou te dizer o que foi que eu falei com Jaciara no encontro com ela. É que a gente vai amadurecer essa questão, porque como é a produção inicial e a gente já amarrou que seria interessante trabalhar com o tema carnaval... No entanto, não seria interessante trabalhar apenas com o aspecto do oba-oba! Só o lúdico do carnaval. Mas, até porque, é um ambiente escolar. E a economia

por trás do carnaval. Assim desenvolveu o pensamento crítico, a consciência cidadã. Então, veja, embora esses sete temas sejam apenas sugestões... É... isso aqui é a produção inicial. Na produção final o tema carnaval deverá se manter, e atrelado a ele, outras temáticas... atreladas ao carnaval podem vir de forma mais encorpada do que essas. Porque essa daqui é apenas a produção inicial. Depois tem os módulos... Nessa produção final, nessa possível aula-passeio, que Jaciara tá empolgadíssima para fazer. Enfim, outros elementos, outros suportes que vão ser usados, outros detalhes que vão acontecer com esses estudantes, mais informações que eles vão ter para se prepararem melhor para essa produção final. Então, o tema do carnaval pode se manter, mas é agregado a eles outras reflexões ligadas ao carnaval também, mas que os faça pensar de forma crítica, refletir criticamente, contribuições para sua formação cidadã podem não estar atrelados aos temas. Então, assim, outra coisa, você falou que na sua turma eram 30 estudantes, né?
Glauce: Cerca de 30 estudantes.
Pesquisador-formador: Então, no caso, se você fosse aplicar na sua turma, seria, daria para fazer só, acho que, com equipe...
Glauce: de três ou quatro?
Pesquisador-formador: De cinco é muito, né? A equipe de cinco é muito, né?
Glauce: São sete temas?
Pesquisador-formador: São sete temas, mas assim... não precisaria ser os sete, caso você quisesse escolher só cinco ou seis...
Glauce: Mas aí aumentaria o número de integrantes na equipe, né? Mas se fosse sete...
Pesquisador-formador: Em torno de quatro, né?
Glauce: Em torno de quatro, no máximo cinco em cada um, né?
Pesquisador-formador: É, acho que era o suficiente, né? Pronto, mas isso é algo a se pensar um pouquinho mais à frente, tá? São sete sugestões, mas outras sugestões podem ser acrescentadas, se houver necessidade, pela questão da quantidade de estudantes.
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: E de elementos do grupo. A distribuição do esquema será feita entre as equipes, cujo número dependerá da quantidade de estudantes na turma, X grupos, buscando garantir diversidade e evitar repetições.
Glauce: Certo.
Pesquisador-formador: Objetivo: Identificar as competências orais iniciais dos estudantes na produção do gênero seminário, promover a expressão oral em contexto real de apresentação, incentivar o engajamento por meio de temas próximos à realidade sociocultural dos alunos. Dois, conteúdos: Gênero textual oral seminário escolar, noções básicas de planejamento e execução de apresentação oral, temáticas relacionadas ao Carnaval de Olinda. Desenvolvimento: Este momento terá início com a apresentação da proposta aos alunos, explicando que se trata de uma produção inicial e que, portanto, não possui caráter avaliativo final, mas diagnóstico. Mas Jaciara entende que deve dizer que vai ter sim, porque senão eles não valorizam.
Glauce: Eles não vão levar a sério a proposta e eles não vão fazer.
Pesquisador-formador: Em seguida, será realizada a divisão da turma em equipes e a atribuição dos temas, garantindo que cada grupo compreenda o que se espera de sua apresentação. O professor deverá orientar brevemente sobre o tempo disponível para cada exposição. Eu coloquei, assim, aproximadamente 5 a 7 minutos por grupo, mas acho que dá um pouco mais, né?
Glauce: Isso, acho que cerca de 10 minutos.
Pesquisador-formador: 15 no máximo, né?
Glauce: É.
Pesquisador-formador: Deixa eu colocar logo isso aqui.
Glauce: É suficiente. Porque são em torno de 4 alunos, de 4 a 5 alunos. Então é necessário que todos falem. Então cada um vai ter 2 minutos, 3 minutos para falar. Então é necessário realmente entre 10 a 15 minutos para que o grupo consiga apresentar, né... E algo completo.

Pesquisador-formador: E reforçar a importância da participação de todos os membros. Após essa orientação, será disponibilizado um período para que as equipes se organizem internamente, podendo realizar pequenas pesquisas, elaborar um roteiro simples e definir recursos de apoio como cartazes ou imagens. Jaciara perguntou a mim se era possível nesse momento contar com a colaboração de um professor de informática que tem lá na escola. Se ele poderia, por exemplo, levar os estudantes para o laboratório de informática, porque ela falou que lá, na escola dela, que ela trabalha... / Na escola que ela trabalha tem um laboratório de informática e tem um professor que dar as aulas. Ela falou que os computadores não estão lá, essas coisas, não, mas eles podem fazer também rápidas pesquisas para fazer essa primeira apresentação. É...
Glauce: Infelizmente, lá na escola não tem.
Pesquisador-formador: Mas tem a biblioteca também... Não tem acervo que dê suporte para isso no momento.
Glauce: Não, não. Não tem.
Pesquisador-formador: Mas isso é um caso a se pensar, né? Ou então pode ter apenas assim, a reflexão, uma discussão sobre essas temáticas, esses aspectos fora do oba-oba, fora do lúdico, atrelados ao Carnaval. Antes do início das apresentações será conduzida uma roda de conversa. Para justamente, nesse momento, a roda de conversa, para que os estudantes compartilhem percepções, experiências e memórias relacionadas ao Carnaval de Olinda. Essa troca inicial poderá ajudar a ativar conhecimentos prévios e a inspirar ideias para enriquecer as apresentações. O professor poderá dizer como estímulo... poderá trazer como estímulo imagens impressas ou projetadas de bonecos gigantes, blocos, fantasias e cenas típicas do Carnaval olindense, promovendo uma breve reflexão sobre como esses elementos podem ser explorados no seminário. Essa conversa deverá ser leve, inclusiva e motivadora, de modo que todos se sintam à vontade para contribuir, considerando que alguns estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem e podem precisar de mais tempo e incentivo para se expressar. As apresentações serão realizadas na ordem combinada, com atenção para que todos os grupos sejam ouvidos. O professor deverá registrar o momento por meio de anotações detalhadas ou gravação de áudio. Isso é, se for possível, se não tiver nenhum problema, o professor deve definir isso com direção, se for o caso, com os estudantes... ou gravação de áudio, observando aspectos como clareza e exposição, domínio do conteúdo, postura corporal, uso da voz, interação com o público e utilização de recursos. Ao final, um breve momento de comentários coletivos poderá ser conduzido, reforçando pontos positivos e destacando os aspectos a serem aprimorados nas próximas etapas. Atenção, professor! Incentive todos os estudantes a participarem, mesmo que de forma breve, e valorize as contribuições individuais. Reforce que este momento é de aprendizado e não de julgamento, criando um ambiente de confiança para que os alunos se expressem com mais segurança. Recursos: Quadro e pincéis, folhas, cartolinas e canetas para anotações, canetas coloridas para confecção de cartazes, equipamento de projeção (se disponível para exibição de imagens), imagens impressas ou digitais relacionadas ao Carnaval de Olinda (para uso na roda de conversa), dispositivo para gravação de aula. Avaliação: A avaliação terá caráter formativo e diagnóstico, sem atribuição de nota, mas é...
Glauce: É, isso não será rebassado para eles, né?
Pesquisador-formador: Exatamente. Será realizada por meio da observação direta das apresentações e da participação na roda de conversa, registrando aspectos como a organização e clareza das ideias, adequação ao gênero, interação com o corpo, recursos utilizados e postura comunicativa. Esses registros serão fundamentais para orientar o planejamento das intervenções nos próximos módulos da sequência didática. Aí tem até depois vêm os módulos, né? Que são os módulos de, de reforço, de correção. Porque como essa sequência de didática, é... ela está sendo... Ela vai ser previamente preparada para ter uma aplicação, não é uma sequência... por exemplo, tem uma pesquisadora, tem um trabalho que, que eu li, t lendo, que eu acho muito interessante. Mas é uma professora, a pesquisadora, ela é a professora regente. Ela que aplica.

Glauce: Ela que aplica.
Pesquisador-formador: Exatamente. E assim, ela não construiu uma sequência para ser aplicada. Ela foi construindo a sequência, e aplicando, e fazendo as alterações conforme ela ia percebendo as necessidades, tá certo?
Glauce: O feedback da turma.
Pesquisador-formador: Exatamente. Então, por exemplo, ela só construiu esses outros módulos, depois que ela analisou as apresentações iniciais, entendeu? Pronto... Mas eu também encontrei trabalho no meu estado da arte em que, é... propostas de atividades são feitas independentemente de se ter analisado uma produção inicial. Então, como essa nossa ela vai ser construída para ser aplicada, é... a gente vai definir, depois, conjuntamente, se serão... Esses módulos que vêm pela, se serão dois, se serão três, e a produção final. Essa quantidade dos que vêm pela frente a gente vai definindo e vai trocando figurinhas. Pronto... Então, quer comentar alguma coisa? Porque eu vou encerrar a gravação.
Glauce: Nessa parte inicial da pesquisa.... /
Pesquisador-formador: Sim...
Glauce: Em relação à quantidade de aulas, eu acho que seja necessário realmente, é... 3 aulas. Por quê? E essas 3 aulas, além de ser 3 aulas, é necessário que essas 3 aulas sejam ministradas no mesmo dia. Mesmo que não sejam 3 aulas seguidas, mas que toda essa parte da sequência seja produzida no mesmo dia. 3 aulas por quê? Porque a primeira aula pode ser reservada para apresentar o tema, para trazer uma leitura de imagens de forma geral, que aborde cada uma das 7 temáticas propostas, certo? E após essa apresentação, sobre essa discussão, sobre essa leitura de imagens, aí a gente já vai para a divisão dos grupos e a entrega das temáticas para cada grupo. Em relação à próxima parte, né? Que é a pesquisa... Então na segunda aula a gente já traz a organização, os grupos já estão organizados, já estão com os seus temas... Então eles vão fazer uma breve pesquisa. Trazendo para a minha realidade essa pesquisa, no meu entendimento e considerando a realidade da turma, ela pode ser feita, é... com o material já levado pelo professor, pela professora, por mim. Porque a escola, atualmente, não tem sala de informática, não tem laboratório de informática, e mesmo que eu disponibilize da minha internet ou a internet da escola ser disponibilizada para eles, nem todos os alunos têm celular. Então, realmente, se eu for propor a pesquisa dessa forma, a realização da pesquisa dessa forma, eu não vou atender a coletividade, eu não vou atender a todo mundo. Eu posso até flexibilizar. O aluno que quiser pesquisar com o celular pode pesquisar, mas aí eu sinto a necessidade de já levar o material pronto, mesmo que seja sucinto, claro, para que ele tenha acesso à pesquisa durante a aula na escola, no ambiente escolar. É... Em seguida, antes de concluir essa segunda aula, os alunos já, eles terão cerca de 30 minutos. Dos 50 minutos de aula, eles terão cerca de 30 minutos para fazer essa pesquisa. E... já separar um pouquinho dessa pesquisa para cada aluno falar, uma fala para cada aluno. E, em seguida, começar as apresentações, para que o finalzinho da segunda aula e a terceira aula seja reservada para as apresentações de cada grupo. Agora, é claro que isso vai, as aulas e o passo a passo vai ser flexível também, por quê? Vai depender da quantidade de alunos que estarão presentes nesta aula. Então, a gente está fazendo essa organização considerando que a turma tem 30 alunos e que os 30 alunos estarão presentes neste dia, né? E que a gente consiga também ter acesso a essas três aulas no mesmo dia, mesmo que essas aulas não sejam seguidas, geminadas.
Pesquisador-formador: Ok, ok. E, do jeito que o texto está escrito, de certa forma, contempla tanto as possibilidades de Jaciara lá, com a realidade dela, tendo o professor de informática, tendo a sala de informática, quanto a sua, que infelizmente não dispõe.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Mas, super interessante. Fica como sugestão as três aulas.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Eu vou encerrar a gravação. Obrigado!

Apêndice L — Transcrição do quinto encontro com Joelma

Pesquisador-formador: Pois bem. Então, Joelma, vamos agora para a etapa dos... dos módulos, né? Dos módulos e a última etapa que é a produção final. Então, levando em consideração tudo aquilo que a gente já pensou, o nível da turma de vocês, o tempo, pra aplicação, é... a questão das atividades, é... conseguir organizar todas as nossas ideias aqui, pensando na execução lá no momento de sala de aula, tá? Então, esses três módulos, os três módulos, eles, veja... a produção inicial... vamos partir do pressuposto de que a produção inicial já foi feita, né? A gente discutiu sobre ela no encontro anterior. Foi feita a produção inicial.

Aí nós temos três módulos, tá? Se essa sequência didática, ela tivesse sendo construída de forma a pensar em cada momento após a aplicação... Vamos supor que a produção inicial foi feita, os estudantes fizeram suas apresentações iniciais, e ali a professora, você ou quem quer que esteja aplicando a sequência, naquela produção inicial já viu pontos positivos, pontos negativos. Pontos legais e pontos que devem ser melhorados, certo? Então, a professoria teria a possibilidade de construir esses módulos com foco única e exclusivamente, é... relacionados a esses pontos positivos e não tão positivos detectados no momento da produção inicial. Mas como a gente está construindo a sequência para deixá-la pronta para ser aplicada, então esses três módulos, eles foram construídos pensando... levando em consideração o que vocês já pontuaram a respeito de certas dificuldades da turma de vocês, do desnivelamento, do tempo que vocês vão ter para aplicar... não pode ser muita coisa, em cada momento, porque senão não vai dar tempo... Então assim... procurei, levando em consideração tudo o que a gente já discutiu, já refletiu, organizar esses três módulos no sentido de, já que vocês conhecem a turma de vocês, já que não é a primeira vez que eles estão apresentando o seminário... Eles já apresentaram o seminário para vocês em outros momentos... e que vocês já perceberam, tanto vocês quanto eles... Vocês já fazem coisas que são pertinentes ao seminário, mas de forma intuitiva. Vocês não tinham tido a oportunidade de parar para refletir sobre a terminologia... como é que os autores, como é que os estudos tratam, é... determinados aspectos ensináveis do gênero do seminário... Por exemplo, com a nomenclatura X, com a nomenclatura Y, tal. Então assim... aí a gente vai tentar amadurecer. É bom que a gente aprende, também, novos termos, como é que as teorias sugerem ou abordam determinados aspectos ensináveis da oralidade, sobretudo na perspectiva do gênero do seminário... É... Então assim... você vai bater o martelo também. A princípio eu havia pensado o seguinte... que o módulo 1... São 3 módulos, certo? Aí eu pensei que o módulo 1, o módulo 2 e o módulo 3 seriam suficientes uma aula apenas para cada um deles. Mas o módulo 3, eu estou na dúvida se uma aula vai dar ou se seria necessário duas. E aí eu vou compartilhar com você o que foi que eu organizei, levando em consideração tudo que a gente já discutiu e aí você bate o martelo. Vamos para os 3 primeiros módulos. Procurei fazê-los curtos, que é para dar tempo de serem executáveis em uma aula cada um deles. E por final, a produção final. Então assim, quarto momento, módulos, módulos de atividades, barra, exercícios. Tempo estimado: 4 aulas semanais. Porque eu pensei que seria uma aula primeiro módulo, uma aula segundo módulo, uma aula terceiro módulo, mas eu estou achando que esse... perdão. Uma aula primeiro módulo, uma aula segundo módulo, uma aula terceiro módulo... Mas eu estou achando que esse... perdão. Uma aula primeiro módulo, uma aula segundo módulo, uma aula terceiro módulo, mas eu estou achando que esse terceiro módulo, vai ter que ter duas aulas, ou então a gente elimina uma atividade. Mas aí eu não quero fazer isso sozinho, quero compartilhar com você. Primeiro módulo: Estrutura básica de um seminário, compreendendo suas etapas. Uma aula. Veja, você... vai aparentar ser um pouquinho grande, mas é porque tem coisas aqui que são mais específicas para mim, que aí eu já registrei aqui, os autores, uma base teórica aqui, tal... mas vamos lá. O trabalho com o gênero oral seminário, exige que os alunos compreendam sua organização interna, de modo a estruturar a fala de forma clara, coesa e adequada à situação comunicativa. Conforme destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly... Isso aqui é uma referência minha. Os módulos de

ensino permitem ao professor retomar aspectos que se mostraram frágeis nas produções iniciais e, ao mesmo tempo, dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Isso aqui são palavras desses autores. Isso permite que os estudantes avancem em suas práticas orais. No caso desta sequência didática, a escolha dos conteúdos deste modo não se restringe apenas ao que foi observado na produção inicial. Foram também considerados os conhecimentos prévios das professoras acerca das dificuldades recorrentes dos alunos em apresentações anteriores, bem como as características próprias da turma. Essa decisão visa garantir maior pertinência e efetividade das intervenções pedagógicas. Objetivo: favorecer a compreensão e a prática das etapas que estruturam a organização interna de um seminário, desenvolvendo nos alunos a capacidade de planejar, apresentar e analisar criticamente exposições orais. Conteúdo: organização interna do gênero oral *seminário escolar*. Desenvolvimento: o módulo deve iniciar com uma retomada breve das produções iniciais, que foi no momento anterior, de modo que a professora relembre com os alunos os pontos fortes e as fragilidades observadas. Porque naquela produção inicial que os grupos apresentaram, ali a professora já pôde perceber algumas coisas positivas, outras nem tanto, o que é que pode ser melhorado e tal... Em seguida será apresentado e estudado o quadro que sistematiza as fases de um seminário: abertura, introdução, a gente já discutiu sobre isso, abertura, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento. A gente já falou sobre essas partes anteriormente. É recomendável que a professora explore exemplos simples e contextualizados, relacionando cada fase às experiências dos alunos e destacando a função de cada momento dentro da exposição oral. Após a explicação, os alunos reunidos em equipes, receberão um quadro de análise simplificado para registrar se, nas produções iniciais, que eles fizeram no momento anterior, cada fase de seminário foi realizada.

Nessa atividade, deverão marcar se a etapa foi cumprida com um “sim”. Se não foi contemplada, com “não”, e se foi cumprida de forma parcial, “em parte”. Além da marcação, os alunos poderão escrever breves comentários sobre o desempenho dos grupos, incentivando a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essa prática contribui para a construção da consciência crítica sobre a própria oralidade.

Organização interna. O quadro que eu estou me referindo é esse. Organização interna do seminário.

As fases estão aqui do lado dessa coluna. Abertura, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, o desenvolvimento e encadeamento dos temas de cada grupo... uma frase de recapitulação e síntese... a conclusão. O que os alunos ou os expositores devem fazer na abertura? Assumindo a função de expositor especialista... a gente já sabe que eles são considerados como especialistas porque eles vão estudar ao máximo o conteúdo que eles vão apresentar e aí é como se eles fossem especialistas naquele assunto, né? Hipoteticamente.

O aluno deve cumprimentar a turma e assumir o papel de quem vai ensinar, mostrando segurança. Pelo menos é esperado isso. Se ele vai realmente fazer com muita precisão, com muita competência isso, pode ser que uns façam, pode ser que outros não façam.

É o que é esperado. Introdução ao tema. Apresentar o tema e dizer por que ele é importante.

Apresentação do plano da exposição. Explicar rapidamente ao auditório os pontos que serão tratados conforme roteiro planejado. É aquilo que a gente já viu lá naquele primeiro vídeo, de antes de começar a falar do assunto, dizer, mostrar, até para o público perceber que houve um planejamento.

Eles pensaram, eles planejaram o que iam falar. Eles não estão ali falando de improviso. Há um esquema pronto já, preparado pra eles fazerem aquela apresentação.

O desenvolvimento e encadeamento dos temas de cada grupo. Explicar os conteúdos na ordem do roteiro com clareza, né? Começa com uma coisa, evolui pra outra, depois passa pra outra.

Até explorarem de forma organizada o tema que eles pensaram. Uma fase de recapitulação e síntese. A gente já percebeu que naquele momento, quando vai se encaminhando pra conclusão, é bom já pensar nessa retomada do que foi abordado até então.

Isso, inclusive, pra facilitar o entendimento do público, porque às vezes eles vão falando, não falando, não falando... Embora o público vai entendendo, mas chega um momento que é bom fazer uma recapitulação. Tanto no seminário isso é importante, como em outros gêneros, inclusive gêneros da escrita.
Às vezes a gente está produzindo um texto escrito e aí quando a gente vai chegando na conclusão, a gente faz uma síntese. Isso é muito comum em artigos científicos, por exemplo. Em dissertação... em teses de doutorado... Fazer uma síntese.
Geralmente a gente faz isso lá nas considerações finais. Enfim, tal. É... A conclusão... finalizar as ideias, mostrar o que ficou de mais importante e o encerramento.
Agradecer pela atenção e se colocar à disposição para perguntas. Ou pra perguntas, ou alguma dinâmica que eles porventura queiram fazer, tipo fake ou fato, igual a gente viu naquele vídeo, né? Um momentozinho de interação que eles podem abrir pra perguntas, se foi esse o combinado das equipes, ou então eles podem fazer uma dinâmica de interação com esse público. Mas que não termine o seminário de forma brusca, vão se sentar e o público bate palma ou não, mas não houve nenhuma troca, nenhuma interação... Então essa interação deve acontecer, é importante que aconteça. Dependendo do nível dos estudantes... Pode ser realmente um debate, uma discussão, perguntas e respostas entre a platéia, entre o público e tal, ou pode ser apenas uma tarefa de interação, tipo fato ou fake.
Atenção professora! A proposta apresentada acima pode servir como referência para orientar os alunos na realização da exposição oral no formato de seminário. Cabe a você avaliar quais aspectos merecem maior ênfase, de acordo com as necessidades da turma. Para isso, leve em conta o perfil dos estudantes, os conhecimentos que eles já são capazes de demonstrar, os objetivos que deseja alcançar com atividade e os recursos de que você dispõe.
Lembre-se de que cada turma possui características próprias e pequenas adaptações podem tornar o trabalho mais significativo e produtivo. Em seguida, proponha a análise das produções iniciais. Para isso, organize os alunos em equipes e entregue a cada grupo um quadro, modelo abaixo, que servirá de guia.
Nele, eles deverão indicar quais etapas do seminário foram cumpridas pelas apresentações observadas na etapa de produção inicial. Além de marcar o que foi ou não contemplado, os estudantes poderão registrar comentários, refletindo tanto sobre o próprio desempenho, quanto sobre o dos colegas. É... Essa atividade deve estimular a autopercepção e a construção coletiva de critérios para melhorar as próximas apresentações.
A análise do seminário. Com essa ficha, eles fariam aquela, aquela, aquela auto-avaliação do “sim”, “não” e, “em parte”, levando em consideração... Lembra que você sugeriu que fossem sete grupos?
Joelma: Sim, sim, sete grupos.
Pesquisador-formador: Então, eles vão avaliar não somente o grupo deles, mas os dos colegas também. Então, eles vão ver se no grupo um, por exemplo, contemplou, “sim”, não contemplou, contemplou em parte, cada um desses pontos aqui. É como se fosse uma avaliação coletiva, tá? E é bom que eles façam coletivamente, que é para eles verem o que eles já melhoraram e o que eles podem melhorar. Recursos: data show, notebook, cópias dos quadros para análise dos seminários e avaliação, neste módulo, tem caráter informativo, como a gente já vem trabalhando assim.
Joelma Esses recursos, não sei se a escola vai disponibilizar, se a escola tem condições.
Pesquisador-formador: Data show, notebook, cópias, não tem data show, não?
Joelma O problema é que não tem quem venha dar esse suporte.
Pesquisador-formador: No sentido de o quê? De ligar? Sim, ficar aqui e tal... é muito complicado aqui, viu? Se ligar... mas eles podem substituir com cartazes. Eu acho mais trabalhoso os cartazes. Agora, sim, não tem data show, não, aqui?
Joelma Eu não sei se funciona, eu não vejo usar.
Pesquisador-formador: Eu estou perguntando se é uma coisa tão simples, aqui é uma escola integral, achei que tivesse. Então, se não tiver, Joelma, é porque assim... Eu pensei em colocar em cada um, se disponível, ou então substituir, caso não tenha,

substituir por cartazes ou outros materiais.
Joelma Sim.
Pesquisador-formador: Eles vão fazer de acordo com as possibilidades deles, tá certo?
Joelma É, isso aí.
Pesquisador-formador: Outra coisa, a gente pode combinar. Se você falar não vai rolar o data show não, eu vou precisar de cartolina, aí você já me diz quantas cartolinas você vai precisar. Eu consigo para você uma quantidade. Eu consigo uma quantidade de cartolina para você trabalhar a sequência toda, viu?
Joelma Certo.
Pesquisador-formador: Não tem problema. Pronto, a avaliação vai ser assim, propõe seja formativa e tal... É... mas você pode, como você falou, dizer que vale ponto, que é para eles não perderem o estímulo.
Joelma Sim.
Pesquisador-formador: Segundo, módulo 2, características linguísticas do seminário. Este módulo tem como foco as características linguísticas do seminário escolar, que a gente já discutiu sobre isso, mas eu só vou reforçar. A gente sabe que no estudo de todos os gêneros, de qualquer gênero, a gente tem a possibilidade de explorar os aspectos linguísticos, não somente nos gêneros escritos. Há uma ideia equivocada de alguns professores de acharem que em gêneros da oralidade não há possibilidade neles de trabalhar aspectos linguísticos, tá? Mas existem sim. Os aspectos linguísticos explorados na oralidade, em gêneros da oralidade, não somente nos gêneros escritos, não. Este módulo tem como foco as características linguísticas dos gêneros... do seminário escolar, fundamentais para que os alunos consigam organizar sua fala de maneira clara, coerente e adequada ao gênero. Conforme esses pesquisadores, ao preparar os estudantes para falar em público, é importante que aprendam a estruturar seu discurso, garantindo progressão temática, uso de conectores, exemplos, sinalizações e reformulações. Assim, busca se fortalecer a capacidade comunicativa oral dos alunos para que suas apresentações sejam melhor compreendidas pelos colegas e professores. Objetivos: Reconhecer e utilizar expressões que ajudam a organizar e dar coesão à fala em seminários. Identificar e empregar estratégias linguísticas como exemplos, comparações, sinalizações e reformulações. Desenvolver maior clareza e fluidez na produção oral. Conteúdos: Características linguísticas do seminário: Clareza, coesão, progressão das ideias. Uso de conectores marcadores discursivos na exposição oral. Estratégias para organizar e tornar a fala compreensível ao público. Desenvolvimento: O modo se inicia com uma roda de conversas sobre as dificuldades que os alunos percebem ao se expressar oralmente em sala de aula. O professor pode provocar os estudantes com perguntas simples. O que deixa uma apresentação mais clara? Como podemos mostrar que uma ideia terminou e outra começou? Essas reflexões ajudam a despertar atenção para o conteúdo que será explorado. Em seguida, o professor apresenta os slides, quadro sugerido adiante, discutindo com os alunos cada ponto. O ideal é que os exemplos sejam lidos em voz alta e comentados coletivamente de modo a favorecer a fixação das expressões linguísticas que organizam o discurso. Então, seria este o quadro. Perdão. Esse quadro que foi montado é o que seriam os slides. Qual seria o conteúdo desses slides? No primeiro slide, o título. O que é linguagem clara no seminário? E aqui o conteúdo. E aí... É bom que os slides, caso exista a possibilidade de montar esses slides. Os slides a gente já sabe que para apresentações não devem ser com muitas palavras, com muito texto, com muitas informações. É bom que os slides sejam assim em tópicos, não haja muito texto, que é para que não haja uma poluição visual e que haja uma melhor compreensão para quem está Pesquisador-formadortindo a apresentação ou algum tipo de explanação, exposição com slides.
Joelma E vai preparar esses slides?
Pesquisador-formador: Ele já está assim pronto.
Joelma Já está pronto?
Pesquisador-formador: Assim. O formato dele já está pronto aqui. Eu posso, se você quiser,

se você disser assim, vai dar para apresentar os slides, eu posso montar os slides e mandar para você. Não tem problema nenhum. Eu já fiz um esquema que era para facilitar, porque aí... lá na frente é só pegar isso aqui e colocar nos slides. Fica tudo mais fácil. Trouxe o quadro, tá certo? E outra coisa, pode ser adaptado, mas se quiser não tem problema. Tudo que estiver aqui em slide, eu preparo... inclusive eu pensei já preparar para você e aqui só colocar as fotozinhas dos slides. É uma outra possibilidade também, mas aí ia depender dessa nossa conversa. Posso fazer isso também. O que tem de proposta de slide aqui, eu já posso montar os slides e mandar para você.
Joelma Certo, certo. Facilitaria bastante.
Pesquisador-formador: Tá, eu faço. Não tem problema não. Falar de forma organizada. Usar palavras que todos entendam e explicar passo a passo. Coesão temática: Expressões que ajudam a ligar ideias. Primeiro vamos falar de... A gente pensa que isso não é, não faz parte dos elementos linguísticos do gênero, mas sim isso faz parte da exposição oral. Seja exposição oral palestra, seja exposição oral através de seminário. Então quando, por exemplo, um expositor diz, primeiro não vamos falar disso, depois disso, por fim disso.
Joelma Houve uma exposição mais didática.
Pesquisador-formador: Exatamente. E são elementos linguísticos da oralidade cabíveis, pertinentes a esse gênero, que talvez não fossem cabíveis a uma entrevista.
Joelma Sim.
Pesquisador-formador: Não é isso? Um entrevistado, por exemplo, o entrevistado não vai falar assim. E geralmente o entrevistador ele vai.
Joelma É tão espontânea a conversa, né?
Pesquisador-formador: Mas às vezes... justamente... que inclusive a entrevista muitas vezes pode ser confundida com uma conversa. São como se fossem gêneros irmãos ou primos ali. É... Sinalização da fala. Palavras que mostram a relação entre ideias. Portanto, assim, em resumo, tá? Esses termos eles vão, de certa forma, eles sintetizam a fala.
Joelma É muito importante eles se apropriarem desses termos, porque eles passam a usar a oralidade deles normalmente.
Pesquisador-formador: Exatamente. Exemplos e comparações. Como deixar a fala mais fácil de entender. Por exemplo: É como quando não sei o que... aconteceu assim... É como quando o menino chegou, enfim e tal. Então são elementos que eles vão abrir a oportunidade deles apresentar algum tipo de exemplo. E os exemplos no ensino do gênero seminário é muito importante que aconteça. Porque os estudiosos dizem que, muitas vezes, o público entende melhor com os exemplos do que com uma explicação, por exemplo, de um conceito, não é isso? Ou então a fala técnica a respeito de um determinado assunto. Quando vem um exemplo, facilita demais a compreensão. A gente já sabe isso, porque a gente já foi aluno, a gente já teve na graduação, na pós-graduação. Então, é... reformulação de ideias. Quando é preciso explicar de um outro jeito, aí está falando, aí “em outras palavras”, “quer dizer”. são indícios que ele vai reformular alguma coisa que ele já disse antes. “Em outras palavras”... você vai dizer o que você disse com outras palavras. E geralmente a gente faz isso, ou quando a gente percebe que o que a gente falou, a gente usou expressão muito técnica, de um nível muito alto, ou então quando a gente percebeu ali na fisionomia de alguém do público, uma carinha que deu a entender... a gente percebeu que não entendeu, não ficou claro. Aí a gente já percebe que há um sinal para a gente reformular. Acho que eu falei, eu fui muito prolixo... Então, sei lá, eu falei de uma linguagem muito elevada, então eu vou reformular o que eu falei, tentando fazer com que eles captem melhor o que eu quis dizer. Após a explicação, propõe-se a realização de uma atividade escrita, com cinco questões de múltipla escolha, a fim de consolidar os aprendizados. A atividade deve ser realizada individualmente, mas corrigida em conjunto para que todos compreendam as respostas corretas. A atividade seria “ Ler cada questão com atenção e responder adequadamente”. Quando um aluno usa a expressão “primeiro vamos falar de”, ele está: Reformulando uma ideia, introduzindo um exemplo, fazendo a coesão da fala, encerrando a apresentação, fazendo a coesão da fala, com certeza a letra c. A frase “Em resumo, podemos dizer que o carnaval é uma festa popular”, mostra: um exemplo, um

resumo ou sinalização da fala, uma comparação, uma introdução ao tema. Esqueci até de colocar de grifar aqui. Resumo. Esqueci até de grifar.
Joelma O outro também.
Pesquisador-formador: Foi? O outro também. O outro também foi. Com certeza.
Joelma Não, você grifou.
Pesquisador-formador: Três. O aluno diz “O frevo é uma dança típica de Olinda”. Por exemplo, “Nas ladeiras do Sítio Histórico, sempre tem orquestras”. Nesse caso, ele está: Dando um exemplo para explicar melhor. Reformulando a ideia Reiniciando a fala. Encerrando o seminário... Letra A, Dando um exemplo para explicar melhor. Quatro. Qual das opções abaixo é usada quando precisamos explicar uma ideia de outra forma? Depois disso. Quer dizer. Portanto. Em resumo... Quer dizer. Cinco. Imagine que você está falando sobre o carnaval e diz: “O carnaval é muito importante para Olinda. Assim, atrai turistas e movimenta a economia da cidade”. A palavra “assim” está servindo para: Conectar uma ideia a outra. Dar um exemplo. Resumir o texto. Iniciar um novo tema. Conectar uma ideia a outra. Recurso. Recurso. É o que? A linguística textual, quando tá trabalhando em determinado gênero escrito, vai dar esse nome, né? Conjunção.
Joelma Conectivo.
Pesquisador-formador: É isso mesmo.
Joelma Elo, de ligação...
Pesquisador-formador: Então, recursos, não é? Vamos, se for possível, o computador e o projetor para a exibição dos slides, as folhas impressas da atividade escrita e caderno e caneta pra eles anotarem. Avaliação naquele mesmo formato, né? A avaliação terá caráter formativo, considerando a participação dos alunos na roda de conversa, o envolvimento durante a discussão dos slides e o desempenho na atividade escrita.
Joelma: Falta muito ainda?
Pesquisador-formador: Um pouquinho. Mais do que... Por quê?
Joelma: Não, porque eu tô com medo do tempo, né?
Pesquisador-formador: Mas não era até às dez horas, né?
Joelma: Mas eu tenho que ir pra sala acertar umas coisas primeiro.
Pesquisador-formador: Mais do que acertar as questões, espera-se que os estudantes demonstrem compreensão sobre como utilizar expressões linguísticas que formam o seminário, que tornam o seminário mais claro e bem estruturado. Terceiro módulo. Os elementos paralinguísticos e cinésicos. Isso aqui é importantíssimo. Os elementos paralinguísticos e cinésicos. Pensei, a princípio, em uma aula só, mas estou achando que serão necessárias duas.
Joelma: Aqui nunca dá certo uma aula, não. Uma aula não dá pra nada, não.
Pesquisador-formador: Ao ensinar um gênero seminário, é fundamental que se considere não apenas a organização das ideias e o domínio do conteúdo, mas também os recursos que compõem a performance do expositor. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller. Isso aqui é coisa minha. O ensino da oralidade precisa contemplar práticas sistemáticas que envolvam tanto a dimensão linguística quanto a utilização consciente de meios não linguísticos na comunicação oral, pois a produção oral é atravessada por múltiplos modos de significação. Assim, este módulo busca explorar os chamados recursos semióticos, que incluem os elementos paralinguísticos: voz, entoação, ritmo. E cinésicos: gestos, movimentos e postura. Tratam-se de recursos indispensáveis para a construção de uma apresentação envolvente e eficaz, capaz de tornar a comunicação mais expressiva e de reforçar o sentido do que é dito. O objetivo é, portanto, favorecer a conscientização e a prática desses elementos de modo que os alunos possam incorporá-los gradualmente em suas apresentações orais. Objetivos. Reconhecer a importância da voz, do olhar, dos gestos e da postura como recursos que fortalecem a apresentação do seminário. Conteúdos: Elementos paralinguísticos e cinésicos na formação, na relação entre fala e corpo na produção oral. Desenvolvimento: O módulo pode iniciar como uma roda de conversa em que a professora pergunte aos alunos. Quando alguém fala em público, o que chama mais a atenção? Só as palavras ou também o jeito de falar e de se comportar? A ideia é estimular

exemplos do cotidiano dos alunos, professores, colegas, artistas, influenciadores, etc., para que percebam a relevância dos recursos não verbais na comunicação. Em seguida, a professora pode apresentar um breve conteúdo em slides. Pode ser escrito também no quadro, mas dá mais trabalho, né? Ou cartazes, se não houver recurso tecnológico, né? Eu coloquei aqui. Sistematizando os pontos principais: Voz, clareza, volume, pausas, expressões faciais, olhar, sorriso, seriedade, postura, posição do corpo, movimentação equilibrada e gestos. Caso fosse em slides ou em cartazes, ela poderia dar títulos. O que são recursos semióticos? São elementos que não estão nas palavras, mas ajudam a comunicar. Incluem a voz, os gestos, o olhar e a postura. Tornam a apresentação mais clara e envolvente. Voz. Falar com o volume adequado, usar palavras para destacar ideias... Perdão. Usar pausas para destacar ideias, evitar falar rápido demais ou muito devagar, articular bem as palavras. Olhar: olhar para os colegas e para o público, evitar ficar olhando só para o papel ou para o chão. O olhar mostra segurança e interesse. Gestos: usar gestos naturais relacionados ao que se fala, evitar gestos exagerados ou repetitivos. Os gestos ajudam a explicar. Postura: ficar de frente para o público, evitar cruzar os braços ou se apoiar o tempo todo, movimentar-se de forma equilibrada sem ficar parando nem andar demais. Diga final: voz, olhar, gestos e postura igual a comunicação mais eficaz. Treinar, a forma de falar é tão importante quanto estudar o conteúdo. Depois, realiza-se... Por issoque eu acho que não dá para uma só.
Joelma: Dá nada.
Pesquisador-formador: Depois realiza-se uma dinâmica lúdica, o jogo da imitação. A turma é dividida em pequenos grupos e cada grupo sorteia um papel. Esse papel pode estar escrito animal, emoção ou situação cotidiana como explicar algo com pressa ou falar para alguém distante. O grupo deve representar usando apenas corpo e voz, sem palavras, e os colegas precisam adivinhar.
Joelma: Eles vão adorar isso.
Pesquisador-formador: Após cada rodada, a professora retoma o aprendizado, destacando como gestos, olhar e entonação transmitem sentidos. Na sequência, os alunos realizam uma atividade prática dirigida. Cada estudante escolhe uma frase curta. Exemplo: Hoje vamos falar sobre o Carnaval de Olinda. E deve repeti-la em diferentes tons e voz: entusiasmado, tímido, sério, desanimado e com diferentes expressões corporais. A professora conduz, reforçando que, no seminário, é preciso adequar a voz e corpo à formalidade e ao objetivo da apresentação. Por fim, propõe-se a realização de uma atividade escrita com cinco questões de múltipla escolha, a fim de consolidar os aprendizados. A atividade deve ser realizada individualmente, mas corrigida em conjunto para que todos compreendam as respostas corretas. Atividade: Durante uma apresentação de seminário, falar de forma muito baixa pode prejudicar: a compreensão do conteúdo. A organização do roteiro. A escolha do tema. O tempo de exposição. A compreensão do conteúdo. O contato visual com a plateia ajuda o expositor a: decorar melhor o conteúdo. Mostrar segurança e criar interação com o público. Essa. Falar mais rápido. Evitar o uso de recursos de apoio. 3. Quando o aluno usa gestos exagerados em relação com o que fala, o efeito é: fortalecer a clareza da imagem. Prejudicar a atenção do público. Garantir maior entonação da fala. Diminuir a importância do conteúdo. 4. A pausa na fala durante uma apresentação oral serve para: demonstrar a insegurança. Ganhar tempo para encerrar mais rápido. Destacar uma ideia e dar clareza ao discurso. Mostrar que o expositor esqueceu o conteúdo. 5. Qual das opções representa uma postura adequada em uma apresentação de seminário? Ficar de costas para o público? Óbvio que não. Sentar-se para falar? Não. Olhar para os colegas, falar de frente e usar gestos naturais? Ok. Manter os braços cruzados o tempo todo? Não. Os recursos são aqueles mesmos que a gente já vem utilizando. Agora é claro que aqui entram os papeis com situações para a dinâmica do jogo da imitação e a avaliação é naquele sentido, né? É... Sempre, é... na perspectiva formativa. E por fim, a produção final. Duas aulas estimadas. Este último módulo é dedicado à consolidação de todo o trabalho realizado ao longo da sequência didática. Conforme os pesquisadores aqui, a etapa de produção final deve contemplar tanto a organização dos seminários quanto a

retomada dos conteúdos e critérios de avaliação de forma que os estudantes possam evidenciar os avanços obtidos em sua aprendizagem. Assim, cada equipe apresentará um seminário mais elaborado, demonstrando clareza na exposição, domínio do tema, uso adequado de recursos linguísticos e extralinguísticos, além da incorporação das aprendizagens construídas nos módulos anteriores. O objetivo é realizar a produção final do gênero seminário, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores, utilizar adequadamente recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos para enriquecer a apresentação. Conteúdo: Gênero oral, seminário escolar. Temáticas relacionadas ao Carnaval de Olinda e seus desdobramentos culturais, sociais, econômicos e cidadãos. Desenvolvimento: Será realizada uma aula preparatória para definição dos combinados finais, tempo de apresentação, ordem dos grupos, organização do espaço e critérios de avaliação. Em seguida, cada equipe retomará seu tema, agora reformulado e aprofundado, para contemplar não apenas aspectos culturais, mas também reflexões sociais, críticas e cidadãs. Os sete temas finais propostos para o seminário são o Carnaval e identidade cultural de Olinda; Bonecos gigantes, tradição, arte e cidadania; O frevo como patrimônio cultural e material; Carnaval, juventude e protagonismo social; cinco: Sustentabilidade e cuidados ambientais no Carnaval; Seis: Inclusão e diversidade cultural nas festas carnavalescas.Sete: Carnaval e economia criativa: impactos no turismo e na comunidade local. As apresentações ocorrerão em duas aulas geminadas, com um tempo de 8 a 10 minutos por grupo. Recomenda-se que o evento aconteça em espaço alternativo à sala de aula, com biblioteca ou auditório, de modo a valorizar o esforço dos alunos e incentivar mais engajamento. Após a realização dos seminários, haverá uma aula posterior dedicada à autoavaliação, em que os estudantes preencherão uma ficha refletindo sobre o próprio desempenho e sobre a aprendizagem coletiva. A aula se encerrará com uma roda de conversa final para que os alunos expressem suas percepções sobre o processo, os avanços e os desafios enfrentados. Atenção professora! Os temas sugeridos para esta produção final foram elaborados para estimular reflexões críticas sobre o carnaval, ampliando a compreensão dos estudantes para além da dimensão festiva. Ao trabalhar questões de identidade, diversidade, sustentabilidade e protagonismo juvenil, os alunos terão a oportunidade de reconhecer o carnaval como fenômeno cultural, mas também como espaço de debate social e político. Incentive-os a relacionar os temas com suas vivências locais, tornando as apresentações mais significativas. Recursos: sala equipada com quadro e, se possível, projetor multimídia, fichas de avaliação da professora e de autoavaliação dos alunos, recursos trazidos pelas equipes, cartazes, imagens, músicas, slides. A avaliação será de caráter formativo, contemplando a análise da professora e a autoavaliação dos estudantes. Durante os seminários, a professora poderá registrar seus comentários em ficha própria, avaliando aspectos como clareza, organização, postura, entonação, domínio do conteúdo e interação com o público. Na autoavaliação, os alunos refletirão sobre sua participação, desempenho e aprendizagens, permitindo identificar progressos individuais e coletivos. Aqui seria o exemplo da ficha da professora, ficha de avaliação da professora.
Joelma: Os critérios, né?
Pesquisador-formador: Os critérios, para ela marcar e fazer alguma observação, se ela achar necessário, a respeito desses critérios.
Joelma: Deixa eu tirar uma foto.
Pesquisador-formador: Eu mando, é para tu.
Joelma: Vai mandar uma foto hoje?
Pesquisador-formador: Hoje eu não garanto, mas quer tirar a foto?
Joelma: Eu quero. Eu quero usar isso aí para o 9º ano eu quero dar os aspectos para eles... que serão abordados.
Pesquisador-formador: Essa seria o exemplo da ficha da professora. E esse outro aqui é o modelo da ficha da autoavaliação dos alunos. Ficha de autoavaliação dos estudantes, exemplo... Então, da professora ele teria, né? Os critérios: clareza na exposição, organização das ideias, postura corporal e gestos, uso da voz, interação com o grupo e domínio do conteúdo.

Joelma: Ah! Não quero esse não. Quero o dos alunos.
Pesquisador-formador: Onde ela pode colocar para cada um desses pontos aí. Excelente, bom, regular, precisa melhorar. E alguma observação.
Joelma: E a dos alunos também, né?
Pesquisador-formador: E a dos alunos seria mais especificamente essa daí.
Joelma: É sobre a apresentação dos alunos.
Pesquisador-formador: É a ficha da professora.
Joelma: Certo, para avaliar os alunos.
Pesquisador-formador: Para avaliar a apresentação dos alunos. E essa seria a ficha de autoavaliação dos alunos. Porque eles vão se autoavaliar.
Joelma: Vão colocar tudo maravilhoso, né?
Pesquisador-formador: Eu acho que talvez não, viu? Se eles forem sinceros, por exemplo, olhe a ficha da autoavaliação. Participei ativamente da preparação do seminário. “Sempre”. “Às vezes”. Ou “Não participei”.
Joelma: E eles vão me dar esse feedback aí?
Pesquisador-formador: Eles vão preencher nesse último momento, nessa roda de conversa. Onde eles vão discutir... eles vão preencher e depois eles vão dar para você.
Joelma: Certo.
Pesquisador-formador: Você vai ter depois por escrito o deles, certo?
Joelma: E isso aí eu vou passar para você, para você fazer suas conclusões, né?
Pesquisador-formador: Eu ainda não coloquei... não coloquei.
Joelma: Isso é uma continuação? É uma continuação. Tem uma continuação aí, né? No que eu tirei foto.
Pesquisador-formador: Não terminou aqui. Essa daqui, você tirou. Essa daqui, que seria a dobra da professora.
Joelma: Sim, mas tem uma continuação.
Pesquisador-formador: Ah, tem uma continuação. Verdade. Deixa eu colocar aqui. Eu clico aqui, aí desce todinho e você clica. Melhor. Cuidado.
Joelma: Obrigada.
Pesquisador-formador: Tá. Aqui eu queria colocar, talvez eu coloque depois aqui, ó. Veja, eu vou com espaço para ele colocar o cabeçalho, a escola, o nome dele, tá? Entendeu? Tá. Isso aqui é só o grosso para discutir.
Joelma: Certo, certo.
Pesquisador-formador: Para validar. Pronto. E aí ele vai participar ativamente da apresentação do seminário? Sempre? Às vezes? Pouco? Não participei. 2. Consegui falar com clareza durante a apresentação. Se ele for sincero, ele vai colocar “sim”, “em parte” ou “não”. 3. Usei postura e gestos adequados na apresentação. “Sim”. “Em parte”. “Não”. 4. Consegui trabalhar bem em equipe. “Sim”, “em parte”, “não”. E 5. Avaliei o que aprendi bastante com este processo: “Sim”, “em parte”, “não”. Tá? Então, além de vocês terem na roda de conversa a discussão, vai ter o preenchimento dessa ficha.
Joelma: Entendi.
Pesquisador-formador: Essa ficha você pode guardar, você pode me entregar depois essa ficha. Eu vou melhorar ela, botar tipo o cabeçalho.
Joelma: Essa ficha eu vou guardar para sempre.
Pesquisador-formador: E depois aí, quando isso tudo acontecer, que eu acredito, eu acredito que no mês de setembro você consegue aplicar essa sequência.
Joelma: Setembro termina sexta-feira. Não, não, perdão, é agosto. Consigo em parte, porque tem as provas de bimestre, mas eu consigo.
Pesquisador-formador: Mas, assim, outra coisa que fique bem clara, Joelma. Veja. Essa sequência didática, ela foi construída no sentido de fortalecer os nossos conhecimentos a respeito do ensino da oralidade, de aspectos importantes pra o ensino da oralidade. Porque, veja. Tem muito professor por aí que não sabe o que são os elementos paralinguísticos, cinésicos... Tem professor que não sabe, de fato, que não sabe que a oralidade, para o ensino da oralidade tem que ter planejamento... Faz tudo no improviso... Às vezes consegue

planejar, é... é... construir materiais excelentes, para o trabalho de gêneros escritos. Mas, quando se fala em oralidade, as pessoas, assim... não estou dizendo que são todos, mas alguns banalizam, entendem que pra quê? E outra coisa, veja, toda vez que você for trabalhar um gênero na oralidade, você vai ter que postar uma sequência desse tamanho? Não. Tem professor que não gosta muito de trabalhar com sequência didática. Mas, esse trabalho que foi pensar na sequência, construir a sequência, vai alargando os nossos conhecimentos para a importância da oralidade, para o que é importante trabalhar, quando se pensa na oralidade, enquanto objeto de ensino. Agora, isso não quer dizer que todas as vezes que você for trabalhar a oralidade, todas as vezes que você for trabalhar um gênero oral, você vai ter que trabalhar numa sequência tão longa como essa. Não.
Joelma: Alguns aspectos você vai trabalhar...
Pesquisador-formador: Claro, óbvio, porque são aspectos essenciais de qualquer gênero oral, entendeu? Qualquer gênero oral... Tem aspectos envolvidos nessa sequência didática que são relevantes para qualquer gênero oral. Mas, isso não quer dizer que todas as vezes que você vai trabalhar um gênero da oralidade, ou até um gênero da escrita, você tem que construir uma sequência didática com tantos passos. Não. Isso serviu para a consolidação das nossas discussões, dos nossos aprendizados, para a gente valorizar a oralidade enquanto objeto de ensino.
Joelma: Pronto, vamos colocar em prática agora o que a gente vai fazer.
Pesquisador-formador: E se você não puder fazer na risca tudo exatamente da proposta daqui, você vai fazer as adaptações para a sua realidade e para a realidade dos seus estudantes.
Joelma: Sim. Entendi. Entendi.
Pesquisador-formador: Agora, assim, isso não deve também distoar tanto. Por exemplo, você não vai, por exemplo, chegar num determinado momento e tendo uma proposta aqui, um planejamento aqui construído, você chegar lá de improviso.
Joelma: Certo.
Pesquisador-formador: Entendeu? Veja só. Você pode adaptar, mas fazer de improviso não.
Joelma: Entendi. Temos a sequência didática, temos o passo a passo. Agora, vamos colocar isso em prática.
Pesquisador-formador: É.
Joelma: Primeiro passo.
Pesquisador-formador: Para mim, a minha proposta de pesquisa, ela foi concluída aqui. Eu não vou dizer assim, ela foi concluída aqui, porque lá no meu texto da dissertação, eu digo que eu terei um outro momento com vocês, depois da aplicação da sequência, para vocês me darem um feedback. Agora, assim, esse feedback, ele pode ser maravilhoso, ele pode ser mediano, ele pode ser péssimo. Porque você vai falar também das suas limitações.
Joelma: Ah, sim.
Pesquisador-formador: O que deu pra fazer...
Joelma: Vai ser maravilhoso não, mas vai ser adaptado de acordo com a realidade.
Pesquisador-formador: Mas vai ser a sua realidade. Então, isso vai ser importante para mim. Agora, o mais difícil pra mim era chegar a esse momento de validar essa sequência com você. E falta validar com Gleika também.
Joelma: Pronto, conseguimos.
Pesquisador-formador: Agora, eu vou fazer umas adaptações aqui, botar cabeçalho, enxugar essa sequência, porque tem coisas relevantes aqui só para mim.
Joelma: Certo.
Pesquisador-formador: E vou deixá-la pronta para você. E outra coisa, e aí vou discutir com você a questão da aula parceiro. E sim, e aí, veja, enquanto você vai ficar dedicada para fazer a aplicação dessa sequência ao longo do mês de setembro, se de repente não der, setembro não for suficiente, e você entrar para um pouquinho para outubro, não tem problema.
Joelma: Qual o seu prazo?
Pesquisador-formador: Não, não tem problema. Se você me der ainda em outubro esse

feedback, excelente. Excelente.
Joelma: Vou conseguir.
Pesquisador-formador: Ainda em outubro, está certo? Excelente. Outra coisa que eu quero dizer para você é que, enquanto isso, eu tenho outras coisas que estou fazendo. Eu tenho minhas análises do que a gente já discutiu. Eu também tenho que depois fazer a relação de coisas que foram colocadas nessa sequência, de interligar a pontos, reforçar... Ancorá-los na BNCC.
Joelma: Isso é um estudo de caso, é?
Pesquisador-formador: É uma pesquisa-ação. Ela se classifica na pesquisa-ação. E a pesquisa-ação tem justamente essa característica dessa discussão entre nós, desse entendimento entre nós, entendeu? Desse aprendizado entre nós. Por exemplo, nessa pesquisação, digamos que você fosse doutora, doutora em linguística, por exemplo. E se o foco de estudo fosse oralidade, não teria problema nenhum eu ser um pesquisador, no mestrado, trabalhando com você. Porque na pesquisa-ação, a pesquisa-ação tem justamente esse caráter. Aprendem todos. Eu poderia, por exemplo, estar aprendendo muito com você, como eu estou aprendendo, sobretudo sobre a sua prática, sobre a sua realidade em sala de aula. Mas, por exemplo, você poderia ter uma bagagem teórica muito mais, muito mais, ter feito muitas outras leituras a mais do que eu sobre a oralidade e tá me dando um banho de aprender aqui e tal. Isso não teria problema nenhum. O pesquisador tem que ter essa humildade e outra. A pesquisa-ação é pra isso. Todas as pessoas envolvidas na pesquisa-ação, os participantes da pesquisa-ação, eles aprendem um com o outro. Ela tem esse foco.
Joelma: Mas você quer chegar a um denominador.
Pesquisador-formador: Já cheguei.
Joelma: Mesmo sem ter concluído a pesquisa-ação?
Pesquisador-formador: A pesquisa-ação, eu posso dizer que com você terminou aqui, agora. Claro que vai ter esse outro momento do feedback, está certo? Mas esse momento com vocês, de a gente pensar, refletir sobre a importância da oralidade, o que é a oralidade, os elementos da oralidade, construir um material didático com foco nesses elementos que compreendem a oralidade enquanto objeto de ensino-aprendizagem e que pra ensinar oralidade a gente não pode desatrelar esse ensino da oralidade dos gêneros da oralidade. Entendeu? Então assim, isso tudo que fazia parte da minha pesquisa, eu tô consolidando com vocês. Agora existem as outras coisas. Existem as análises que eu vou fazer.
Joelma: Veja só. Existe essa sequência didática. Perfeito. Concluímos. Por onde eu começo?
Pesquisador-formador: Lá na primeira parte da sequência didática. Lá na apresentação da situação. Quando eu mandar... é porque assim, a gente já discutiu muita coisa.
Joelma: É... e são três encontros aí, muitas ideias, muitas informações.
Pesquisador-formador: Mas quando eu mandar a sequência para você, vou tentar enxugá-la mais, você vai ver lá.
Joelma: Entendi. Enxugue mesmo.
Pesquisador-formador: Você vai ver primeiro momento, segundo momento, terceiro momento. Entendeu? É porque assim, a gente já discutiu muita coisa.
Joelma: Exatamente, muita informação.
Pesquisador-formador: Aí acaba não lembrando lá da primeira. Mas é na apresentação da situação. Viu? Eu vou aqui desligar o áudio.

Apêndice M — Transcrição do quinto encontro com Glauce

Pesquisador-formador: Pronto, Glauce, é... mais uma vez, né? Aqui para o nosso quinto encontro. Eram quatro, né? Previstos. Mas a gente precisou de mais esse encontro. E aí, só relembrando, né? Pra gente ganhar tempo. No encontro passado, a gente tratou da produção inicial, né isso? Com aquele esquema que a gente havia pensado e tal... Aquelas atividades dentro da realidade de vocês. Levando em consideração o nível da turma de vocês. Pensando naqueles sete... naqueles sete primeiros temas ligados ao carnaval e que, já sabendo que na produção final o tema carnaval se mantém, só que aí vai ser dado um desafio a mais, né? Vai ser dado um desafio a mais a eles, atrelados aos temas de carnaval... E hoje a gente vai tratar especificamente dos módulos de atividades, que alguns pesquisadores chamam de módulos... módulos de atividades... módulos de exercícios... que dentro do que se espera da sequência didática, né? A gente já havia conversado um pouquinho, falado rapidamente sobre isso. Dentro de uma sequência didática, depois dessa produção inicial, a professora... e outra coisa, independentemente do gênero, né? De acordo com o gênero, a professora vai ver, sendo esses gêneros orais ou escritos, a professora vai ver como foi que eles se saíram nessa produção inicial. Mesmo a gente tendo visto a apresentação do tema, aquela etapa proposta por Costa-Hübes, né? Que já era pra preparar o estudante para essa produção inicial. Mesmo já tendo todo esse trabalho com eles e tal... ainda espera que nessa produção inicial eles cometam falhas, a professora perceba pontos a serem melhorados... E isso em toda sequência didática, que vai trabalhar com qualquer tipo de gênero, seja ele escrito ou seja ele oral. Então, em se tratando do seminário, vamos supor que a nossa sequência didática, ela não está sendo aplicada assim, né? A gente não está vivenciando ela no momento. A gente não vai criar os módulos já sabendo o que a gente detectou de pontos favoráveis ou não favoráveis na produção inicial. A gente tá construindo a sequência para ela ficar pronta, para ela ser aplicável. Então, assim... Partindo do pressuposto de tudo que a gente já conversou a respeito da turma de vocês, do desnivelamento, sabendo também que não é a primeira vez que lês apresentam o seminário... Vocês já trabalharam o seminário em outros bimestres e tal... Então eles já têm uma noção do gênero, levando em consideração o que a gente já fez, os módulos anteriores, já dando o reconhecimento do gênero, da preparação, munindo-os de algumas informações, é... atividades, rodas de conversa, enfim e tal... Mas, mesmo assim, a gente ainda subentende que, nessa apresentação inicial, pontos a serem melhorados foram detectados. E a gente que tá na sala de aula, já conhece os estudantes, a gente subentende que esses pontos muito possivelmente vão cair sobre as questões linguísticas e as questões extralinguísticas, né? E essas questões extralinguísticas, alguns pesquisadores, alguns estudiosos podem dar nomes diferentes para elas, tá certo? Mas alguns falam de aspectos não verbais, outros falam de aspectos extralinguísticos, e a BNCC, a própria BNCC... eu mostrei, eu comentei uma vez, rapidinho, contigo e com Jaciara, a respeito disso, das habilidades específicas a respeito do gênero exposição oral seminário, de que a BNCC trata. Mas a BNCC, não só ela, a BNCC e alguns estudiosos, alguns teóricos, vão chamar esses aspectos extralinguísticos... vão dividir... A BNCC menciona mesmo, trata mesmo dessa nomenclatura, que são os aspectos paralinguísticos e cinésicos. Eu já falei, a gente já comentou, refletiu um pouquinho sobre eles anteriormente, mas chegou o momento que a gente foca um pouco mais neles.

Então, esses aspectos linguísticos são tudo aquilo que pode ser explorado no contexto da língua e dependendo do gênero. Isso a gente vê muito quando a gente está trabalhando gêneros da escrita. Por exemplo, gêneros da escrita, na hora de fazer, por exemplo, análise linguística, você vai trabalhar, dependendo do professor, às vezes ele usa até as nomenclaturas, dá nome aos bois, né? Vai falar de objeto direto... objeto indireto... se estiver trabalhando com morfologia, vai falar sobre substantivo, adjetivo, numeral e tal. Às vezes tem professor que explora mesmo essa nomenclatura e outros professores que não gostam muito de dar essa nomenclatura, porque acham que é um ensino meio tradicionalista... gostam de trabalhar com morfossintaxe, mas explorando a questão funcional... a questão de

interpretação... de reconhecimento da função desses termos, seja da morfologia, seja da sintaxe. E assim... na oralidade, eles também acontecem. Especificamente no nosso gênero, que é o seminário, exposição oral seminário, isso também acontece. Isso é muito importante durante a apresentação, porque durante a apresentação... eu tenho certeza que você sabe, que você já viu seus estudantes fazendo. Talvez... muitos professores tratam disso, trabalham com isso de forma intuitiva, porque já viram, até na faculdade, quando a gente está apresentando trabalho, a gente costuma fazer isso, porque a gente já viu outras pessoas fazendo... mas é bom a gente entender que essas coisas são ensináveis, elas devem ser planejadas, elas têm um nome e elas também devem ser avaliadas. Muitas vezes a gente não pensa que na oralidade isso tudo é possível: explorar recursos linguísticos, explorar os recursos paralinguísticos, cinésicos... Então a gente vai tentar tratar sobre isso.

Então, levando em consideração o que a gente já conversou, o que a gente já viu... Então, eu já conversei com Jaciara também. E a gente entendeu que três módulos seriam suficientes. A princípio seriam três módulos correspondentes a uma aula, cada módulo. E aí procurei sintetizar as atividades de forma bem chuta, para que fossem cabíveis cada módulo em uma aula. Porém, o segundo módulo eu entendi, percebi, e Jaciara também concordou que uma aula só não daria, porque a gente vai chegar lá e você vai ver, aí você vai perceber que realmente talvez uma aula não dê pra fazer isso... A não ser que tirasse um exercício. Aí Jaciara disse, entendeu que não deveria tirar nem o exercício, que é tipo dinâmica, nem o exercício escrito. Então realmente teria que ser duas aulas.

Então, pensando nos módulos, pensando no que a gente comumente já encontra na sala de aula, a gente entende que, mesmo diante de tantas informações que eles já obtiveram, nessa produção inicial, muito possivelmente, a gente ainda vai detectar fragilidades no campo linguístico, paralinguístico e cinésico. Então, o quarto momento, né? Viriam os módulos. Aí nós temos o módulo 1, que trataria da estrutura básica de um seminário, compreendendo suas etapas.

Aí aqui é que vai tratar mais das questões linguísticas. O trabalho com gênero, oral, seminário, exige que os alunos compreendam sua organização interna, de modo a estruturar a fala de forma clara, coesa... a questão da coesão... e adequada à situação comunicativa. Conforme destacam os pesquisadores, que eu sempre menciono aqui, os módulos de ensino permitem ao professor retomar aspectos que se mostram frágeis nas produções iniciais e, ao mesmo tempo, dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.

Isso permite que os estudantes avancem em suas práticas orais. No caso dessa sequência didática, a escolha dos conteúdos deste módulo não se restringe apenas ao que foi observado na produção inicial. Foram também considerados os conhecimentos prévios dos professores acerca das dificuldades recorrentes dos alunos em apresentações anteriores, bem como as características próprias da turma.

Essa decisão visa garantir maior pertinência e efetividade das intervenções pedagógicas. Objetivo: F avorecer a compreensão e a prática das etapas que estruturam a organização interna de um seminário, desenvolvendo nos alunos a capacidade de planejar, apresentar e analisar criticamente exposições orais. Conteúdo: Organização interna do gênero seminário escolar. Desenvolvimento: O módulo deve iniciar com uma retomada breve das produções iniciais, de modo que a professora relembre com os alunos os pontos fortes...

Em seguida, será apresentado e estudado o quadro que sintetiza as fases de um seminário – abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento, síntese, conclusão e encerramento). É recomendável que a professora explore exemplos simples e contextualizados, relacionando cada fase às experiências dos alunos e destacando a função de cada momento dentro da exposição oral. Após a explicação, os alunos, reunidos em equipes, receberão um quadro de análise simplificado para registrar se, nas produções iniciais, cada fase do seminário foi realizada.

Nessa atividade, deverão marcar se a etapa foi cumprida “sim”, se não foi contemplada

“não”, ou se foi cumprida de forma parcial “em parte”. Além da marcação, os alunos poderão escrever breves comentários sobre o desempenho dos grupos. Porque eles não vão avaliar somente o grupo deles, eles vão avaliar os dos outros também. Incentivando a autoavaliação e a avaliação entre pares. Essa prática contribui para a construção da consciência crítica sobre a própria oralidade.
Glauce: É interessante essa forma de trabalhar a oralidade de forma mais esquematizada, abordando os aspectos teóricos sobre o gênero e trazendo uma aprendizagem mais significativa e consciente da oralidade, né? Que é vista por alunos no geral e por profissionais, por professores como algo que pode ser trabalhado de forma mais... é... menos monitorada. De forma menos monitorada. E a promoção dessa proposta, trabalhando a oralidade dessa forma, de forma consciente, traz uma reflexão, tanto para alunos como para professores, de que a oralidade realmente pode ser trabalhada e pode ser analisada os aspectos linguísticos da fala. Então aqui é dada a importância que realmente a oralidade tem.
Pesquisador-formador: Essa sua fala é muito importante porque é justamente isso. Essa visão... é importante perceber esse reconhecimento de sua parte a respeito do ensino da oralidade porque, infelizmente, a grande maioria dos professores não entende assim. Trabalha a oralidade assim... de forma intuitiva, de forma no improviso. Você falou da questão de “planejada”. Realmente o ensino da oralidade tem que ser planejado. É assim que, de certa forma, exige a BNCC e que orientam os pesquisadores sobre a oralidade.
Glauce: E o ensino da oralidade dessa forma, como está sendo proposto, traz a reflexão dos próprios alunos, né? Porque se o ensino da oralidade não for planejado, for improvisado, os próprios alunos vão permanecer com essa mesma percepção sobre a oralidade, né? Que ali não é uma aula, né? Muitos alunos pensam, não, isso aqui não é uma aula, é uma conversa. Quando é que vai começar a aula, professora? Então, talvez com essa nova forma de trabalho, adequada ao gênero e à oralidade, ao gênero seminário e à oralidade, vai possibilitar que os alunos entendam que aquele trabalho, né? Aquela roda de conversa, aquele debate, é sim uma aula. O seminário precisa, sim, de regras para ser apresentado e avaliado.
Pesquisador-formador: Perfeito! Brilhante essa sua fala! Então, assim, aí tem esse quadro. Esse quadro é importante porque ele vai... ele é bom até para o professor e, sobretudo, para os estudantes. Porque aí eles vão perceber que o seminário tem fases como a abertura, a introdução ao tema, a apresentação do plano da exposição, o desenvolvimento e o encadeamento dos temas de cada grupo, uma fase de recapitulação e síntese e a conclusão. Sim... a conclusão e o encerramento. Então, assim... e é interessante também o que é que os expositores devem fazer. O professor tem que ter essa consciência e eles também de o que é que eles devem fazer nessa fase. Então, como, por exemplo, na abertura... assumindo a função de expositor especialista, a gente já comentou sobre isso. Quando ele assume essa função de especialista, é porque ele estuda, ele pesquisa, ele procura ao máximo se apropriar do conteúdo sobre o qual ele vai desenvolver quando estiver apresentando o seminário.
Glauce: Se especializar, né, para a apresentação.
Pesquisador-formador: Exatamente, é como se você fosse assumir o papel do especialista ou o papel do professor naquele momento em que ele está apresentando o seminário. Então, o aluno deve cumprimentar a turma e assumir o papel de quem vai ensinar, mostrando segurança. Já na introdução ao tema, ele, o estudante ou os estudantes, eles vão apresentar o tema e dizer porque que ele é importante. Na apresentação do plano de exposição, eles vão explicar rapidamente ao auditório os pontos que serão tratados conforme o roteiro planejado. Já no desenvolvimento e no encadeamento dos temas de cada grupo, eles vão explicar os conteúdos na ordem do roteiro com clareza. Sempre procurando... começa a falar a respeito do tema, dando informações do mais simples para o mais complexo, para obedecer àquilo que a gente entende como a progressão do tema. E uma das fases de recapitulação e síntese é quando eles vão retomar os principais pontos já explicados por eles e assim adentrarem na conclusão, que é quando eles vão

finalizar as ideias e mostrar o que ficou de mais importante. É interessante porque eles não só deixam o público, é... Como é que eu poderia dizer? Mais consciente, mais entendedor do que eles abordaram, como eles também vão demonstrar para o público que eles se planejaram... eles se organizaram... eles tiveram todo esse cuidado. E outra coisa... Em se tratando isso da realidade, a gente tá vendo que o planejamento é essencial. Do mesmo jeito que a gente tem que ter um cuidado com procedimentos quando está trabalhando, por exemplo, artigo de opinião, quando a gente está trabalhando, por exemplo, já nos anos iniciais, a receita culinária ou um conto... que vai explorar ali os elementos do conto, os gêneros orais também têm elementos a serem explorados e não podem ser, como eu poderia dizer? Desprezados, menosprezados. E por fim, o encerramento, quando eles vão agradecer a atenção e se colocar à disposição para perguntas. É possível fazer uma adaptação e realizar com o auditório alguma dinâmica interativa testando a compreensão do que foi abordado na apresentação do seminário. Com relação a esse encerramento, quando a gente estava analisando os vídeos lá nos nossos primeiros encontros, a gente viu, por exemplo, que teve uma equipe que abriu pra perguntas, e parece que só uma pessoa professora fez uma colocação. Mas teve aquela outra que fez o fato fake. Então, esse momento de interação no encerramento, ele não é uma coisa rígida. Não é obrigado também, todo seminário, no final, ter um grande debate. Eles podem, por exemplo, substituir o debate por uma dinâmica.
Glauce: Dinâmica.
Pesquisador-formador: É... contanto que não deixe de ter uma interação entre eles que estão apresentando e o público. Mesmo que essa apresentação seja rápida, seja lúdica, mas que não deixe de ter essa interação. E, é claro, os alunos maiores, sobretudo os do nono ano ou do Ensino Médio... Aí esse momento de debate é mais importante, até porque a gente entende que eles dominam mais, têm mais possibilidade de dominar melhor o conteúdo, né?
Glauce: Maturidade.
Pesquisador-formador: Exatamente. Atenção professora! A proposta apresentada acima pode servir como referência para orientar os alunos na realização da exposição oral no formato de seminário. Cabe a você avaliar quais aspectos merecem maior ênfase, de acordo com as necessidades da turma. Por isso, leve em conta o perfil dos estudantes, os conhecimentos que já são capazes de demonstrar, os objetivos que deseja alcançar com a atividade e os recursos de que você dispõe. Lembre-se de que cada turma possui características próprias e pequenas adaptações podem tornar o trabalho mais significativo e produtivo. Em seguida, proponha a análise das produções iniciais. Por isso, organize os alunos em equipes e entregue a cada grupo um quadro, modelo abaixo, que servirá de guia. Nele, eles deverão indicar quais etapas do seminário foram cumpridas pelas apresentações observadas na etapa da produção inicial. Além de marcar o que foi ou não contemplado, os estudantes poderão registrar comentários, refletindo tanto sobre o próprio desempenho quanto sobre o dos colegas. Essa atividade deve estimular a auto-percepção e a construção coletiva de critérios para melhorar as próximas apresentações. Análise do seminário. Seria esse quadro, onde eles vão marcar “sim”, “não” ou “em parte”. Aí tem aqui na primeira coluna as fases do seminário, semelhante a esse quadro que foi estudado. E aqui é onde eles vão fazer o processo de avaliação dos grupos. Os recursos: Datashow... é... Fiquei preocupado, porque teve um encontro nosso, entre mim e Jaciara, e ela falou aqui tem, a gente tem datashow e notebook. Quando foi no último encontro, ela disse que vai ter que fazer adaptação. Ela disse assim, vou ver se eu consigo, mas a gente não tem notebook e datashow. Eu disse: Tu não disseste que tinha. Ela disse: tem não. Aí eu disse assim, se você não conseguir de jeito nenhum, use cartolina. E se você não tiver cartolina, você fala comigo antecipadamente quantas você vai precisar para toda a sequência que eu consigo pra você. Mas fiquei um pouco preocupado, porque ela não tem... ela disse que vai tentar, mas ela disse que não vai garantir ter datashow pra o trabalho com a sequência. Cópias dos quadros para análise dos seminários. Avaliação. Essa avaliação, ela mantém o mesmo padrão. É muito parecida com outras avaliações, outras etapas da sequência que já foram

pensadas e colocadas aqui, levando em consideração tudo o que a gente já discutiu e a realidade de vocês. A avaliação deste módulo tem caráter informativo, busca verificar a compreensão dos alunos acerca da estrutura do seminário, bem como sua capacidade de refletir criticamente sobre as produções já realizadas. O foco não está em atribuir notas. Jaciara disse que ela vai...
Glauce: Sim, informar aos alunos, é importante isso. É imprescindível para a gente conseguir realizar um trabalho que eles, é... que eles realmente...
Pesquisador-formador: Que possam levar a sério.
Glauce: Interesse, né? Que eles se interessem em fazer. Porque se a gente disser, não, é uma aula, faz parte da aula, mas não, não vale nota. Eles não vão querer fazer.
Pesquisador-formador: Se desestimulam.
Glauce: É, se desestmulam.
Pesquisador-formador: Aí, pronto. O foco não está em atribuir notas, mas em estimular que os alunos reconheçam os elementos fundamentais do gênero e percebam que já conseguem realizar e o que ainda precisa ser aprimorado. Módulo 2. Características linguísticas de seminário. Pronto... então é aqui que vai entrar /
Glauce: Já pode parar pra /
Pesquisador-formador: Vou parar... Módulo 2. Características Linguísticas do Seminário. Uma aula. Este módulo tem como foco as características linguísticas do seminário escolar, fundamentais para que os alunos consigam organizar sua fala de maneira clara, coerente e adequada ao gênero. Conforme os pesquisadores, ao preparar os estudantes para falar em público, é importante que aprendam a estruturar seu discurso, garantindo progressão temática, uso de conectores, exemplos, sinalizações e reformulações, que geralmente são os principais elementos linguísticos quando se está trabalhando o seminário. Se fosse outro gênero da oralidade, não necessariamente seriam esses. Assim, por exemplo, em uma entrevista, você não vai ter... É... Claro que você numa entrevista, você vai explorar o entrevistado, ou entrevistador... Eles vão apresentar elementos, por exemplo, paralingüísticos e cinésicos. Mas a exigência desses elementos que a gente tá vendo, além o seminário, geralmente aparece em todos... em todos... em todos os gêneros orais, em todo trabalho com a oralidade. Agora, dependendo do gênero, uns vão ser mais explorados, vão ficar mais visíveis, vão ser mais necessários do que outros. Então, é... assim, busca-se fortalecer a capacidade comunicativa oral dos alunos para que suas apresentações sejam melhor compreendidas pelos colegas e professores. Objetivos: Reconhecer e utilizar expressões que ajudam a organizar e dar coesão à fala em seminário; identificar e empregar estratégias linguísticas como exemplos, comparações, sinalizações e reformulações; desenvolver maior clareza e fluidez na produção oral. Conteúdos: Características linguísticas do seminário; clareza, coesão, progressão das ideias; uso de conectores e marcadores discursivos na exposição oral; Estratégias para organizar e tornar a fala compreensível ao público. Desenvolvimento: O módulo se inicia com uma roda de conversa sobre as dificuldades que os alunos percebem ao se expressar oralmente em sala de aula. O professor pode provocar os estudantes com perguntas simples: O que deixa uma apresentação mais clara? Como podemos mostrar que uma ideia terminou e outra começou? Essas reflexões ajudam a despertar atenção para o conteúdo que será explorado. Em seguida, o professor apresenta os slides. Aí tem um quadro que eu montei aqui abaixo, até cometei com Jaciara. Se ela tivesse dificuldade, eu poderia montar pra ela os slides. Parece que ela vai ter dificuldade. Eu disse assim, aí eu botei o quadro. Porque se você própria puder montar os slides, você já pode usar esse esqueminha. O primeiro slide, esse título. Esse seria o conteúdo. O segundo, título, conteúdo. E assim vai. Se você não tiver condições de usar os slides, você pode usar cartolinas, tá?
Glauce: Hunrum.
Pesquisador-formador: É... O ideal é que os exemplos sejam lidos em voz alta e comentados coletivamente, de modo a favorecer a fixação das expressões linguísticas que organizam o discurso. Então, aqui seria o esquema. Então é bom a gente ler só para ter forçado, inclusive para a gente, o que seria importante. Então, no primeiro slide, poderia ter

o seguinte dito: O que é a linguagem clara do seminário? Conteúdos, exemplos. Aí a professora vai comentar com eles, vai refletir com eles. O que seria essa linguagem clara do seminário? Seria falar de forma organizada. Usar palavras que todos entendam e explicar passo a passo. O que seria a coesão temática? Coesão é muito usada na linguística textual. A gente estudou muito isso, né? Os conectivos, né? Os conectores e tal... São expressões, no caso do seminário, são expressões que ajudam a ligar ideias. Por exemplo, quando o aluno diz assim: "Primeiro vamos falar disso", "depois vamos falar daquilo". "E, por fim, isso", esses termos, essas expressões "Primeiro vamos falar de", elas acabam, de certa forma, ajudando. Tanto eles que estão apresentando, como o público que está /
Glauce: A organização das ideias.
Pesquisador-formador: Exatamente. Do discurso, das ideias...
Glauce: Para que a ideia fique clara.
Pesquisador-formador: Perfeitamente.
Glauce: É... Pro próprio, é... Pro próprio aluno que tá apresentando. Seria uma palestra, um palestrante, né? Pra ele não se perder no roteiro dele. No roteiro da fala dele. Assim como pra quem está Pesquisador-formadortindo. A ideia fica clara, né? Compreensível. Esquematizada. Organizada.
Pesquisador-formador: Perfeito, perfeito. É... Sinalização da fala, né? Outro tipo. Sinalização da fala. O que seria isso? Palavras que mostram a relação entre ideias. "Portanto", "assim", "em resumo". São coisas que, às vezes, numa apresentação... Em uma exposição oral. Seja numa palestra, seja num seminário. Às vezes, dependendo de quem está apresentando... Até por desconhecer, ou por não ter treinado, ou por não ter visto muitas apresentações, acabam não percebendo que é importante utilizar isso. E outra. Isso, geralmente, não tem sido ensinado em sala de aula. Às vezes, o professor até intuitivamente sabe. Mas, às vezes, ele não relaciona isso a um conteúdo do gênero. Que isso deve ser planejado, isso deve ser pensado, sso deve ser ensinado.
Glauce: Não deve ser só focado no terceiro ano do ensino médio.
Pesquisador-formador: Exatamente.
Glauce: É algo que precisa ser vivenciado também no ensino fundamental, que os alunos consigam aprender de forma gradativa... Significativa... E consigam internalizar esse conteúdo, né? De acordo com o nível que eles estão.
Pesquisador-formador: Engraçado, Glauce, quando a gente fala dessa questão das etapas. Nosso foco são os anos finais. Mas, você acredita que eu não sabia... Eu descobri, procurando na biblioteca, lá na diretoria de ensino... Eu encontrei um livro. Excelente! Tá me ajudando bastante. Inclusive, no desenvolvimento da sequência. Ele trata da exposição oral do seminário. E ele... a professora que fez, a pesquisadora... Ele está todo voltado para o quinto ano do ensino fundamental.
Glauce: Poxa!
Pesquisador-formador: E ela diz que isso deve ser já conteúdo dos anos iniciais.
Glauce: Com certeza.
Pesquisador-formador: E eu fico assim olhando. Tem coisa aqui que, se algum professor olhar, vai dizer assim: Isso aqui é para graduação. Isso aqui é para pós-graduação. E ela já trabalha desde os anos iniciais.
Glauce: Depois manda pra mim esse livro, a foto.
Pesquisador-formador: De forma adaptada. Mas é bem interessante a pesquisa dela. A questão dos exemplos, das comparações, os pesquisadores, os estudiosos do ensino da oralidade, sobretudo da exposição oral do seminário, eles dizem que isso, numa apresentação, é extremamente importante. Não podem faltar esses exemplos e as comparações, porque isso ajuda por demais o público a entender melhor. A gente entende muito mais fácil com exemplos, não é isso?
Glauce: Hunrum.
Pesquisador-formador: Com comparações, com exemplos. Às vezes com um caso que a pessoa conta durante a sua apresentação. Que vem ali ajudar. Não deixa de ser também um exemplo. E a exemplificação é muito importante nesse gênero. É... Como deixar a fala

mais fácil de entender. Então expressões como, “por exemplo”. É como quando ele está introduzindo. Ele vai fazer uma comparação, ele vai dar um exemplo... Então são expressões que remetem a isso. Reformulação de ideias... A gente já havia falado uma vez no encontro anterior que essa questão da reformulação de ideias é muito importante, não somente quando, por exemplo, quando eu estou falando uma coisa eu percebo que eu errei. Eu estou dando informação errada. E eu faço reformulação para consertar.
Glauce: Quer dizer...
Pesquisador-formador: Mas às vezes também eu percebo que na minha explicação estou sendo muito prolixo. E que aí eu quero simplificar. Eu faço uma reformulação daquilo que eu falei. Ou então assim. Eu estou falando, falando, falando. E eu olhando para uma pessoa do público, eu percebo que não estão entendendo. Aí eu sinto a necessidade de reformular. Então esse gênero é cabível... Muitas vezes, nesse gênero, fazer esses tipos de reformulações. E quais expressões comuns para fazer esse tipo de reformulação? “Em outras palavras”, “quer dizer”...
Glauce: Interessante também... uma coisa que eu lembrei agora... é... Das apresentações, né? De alunos desse público. Do 6º, 7º ano. Eles utilizam algumas conjunções, é... de forma equivocada. Eles querem usar uma palavra para explicar. Ou para finalizar a ideia. Só que eles trocam. Eles utilizam outra, outra... outra... conjunção. Por exemplo, outro operador argumentativo. É... “Entretanto”... eles gostariam de finalizar a ideia. Então poderia ser “ portanto”. Mas eles utilizam “ entretanto”. Então trabalhar de forma esquematizada, de forma clara para eles, é... o uso desses conectivos. O uso desses conectivos é imprescindível. É muito importante. Porque eles sentem a necessidade de usar. Mas eles não lembram. E trabalhando o conteúdo, só o conteúdo sem uni-lo a um gênero, também não traz esse ensino significativo. Ele não consegue internalizar o significado daquele conectivo. Na prática é diferente. Quando a gente associa ao uso da prática, é bem diferente. Porque ele já vai associar. Então precisa utilizar esse. Esse aborda essa ideia. Então é a hora de utilizar nesse momento. Interessante. Mais um ponto positivo para o uso dessa sequência didática. É o uso e a reflexão sobre os conectivos. E os elementos da coesão temática também.
Pesquisador-formador: Mais uma vez eu lhe digo, perfeita a sua fala! Porque muitas vezes o professor já está habituado a falar sobre os conectivos, a analisar os conectivos, a ensinar sobre os conectivos, quando ele está trabalhando a escrita. Mas quando está trabalhando a oralidade, muitas vezes ele não entende que isso é conteúdo. Isso deve ser ensinado. Isso é ensinado. Isso é aprendido. E às vezes ele não tem essa consciência. Ele não tem essa consciência de ensinar. De ver isso que você falou como conteúdo a ser ensinado. Ele faz muito isso. Vai trabalhar muito perfeitamente isso, quando ele está trabalhando a escrita.
Glauce: Gêneros da escrita.

Pesquisador-formador: Então após, é... essa reflexão na roda de conversa. A apresentação dos slides. Aí viria a aplicação dessa atividade, né? Que vai ser chamada de Características Linguísticas do Seminário. Ela é bem fácil. Rebuscada demais. Talvez o desnivelamento das turmas de vocês não permitisse eles responderem com... E o objetivo da atividade aqui não é nem testar. Exatamente. Não seria nem avaliar. Seria mais reforçar.
Glauce: Ter um *feedback* do que eles aprenderam.
Pesquisador-formador: Um entendimento. Um. Quando um aluno usa a expressão. Primeiro vamos falar de. Ele está reformulando uma ideia? Introduzindo um exemplo? Fazendo a coesão da fala. Encerrando a apresentação? Não. Dois. A frase. “Em resumo. Podemos dizer que o carnaval. É uma festa popular”. Mostra: Um exemplo. Não. Um resumo ou sinalização da fala. Sim. Uma comparação. Não. Uma introdução do tema.
Glauce: Não.
Pesquisador-formador: Três. O aluno diz. “O frevo é uma dança típica de Olinda”. Por exemplo: “Nas ladeiras do Sítio Histórico sempre tem orquestras”. Nesse caso. Ele está...
Glauce: É. Ele está dando um exemplo.
Pesquisador-formador: Por exemplo. Exatamente. Dando um exemplo para explicar melhor.

Glauce: Reformulando ideias. Não. Iniciando a fala. Não.
Pesquisador-formador: Encerrando o seminário. Não. Quatro. Qual das opções abaixo é usada, quando precisamos explicar uma ideia de outra forma? Depois disso. Não. Quer dizer.
Glauce: Quer dizer.
Pesquisador-formador: Isso. Portanto. Não. Em resumo. Não. É... Resumo seria mais pra sintetizar, né?
Glauce: Hunrum.
Pesquisador-formador: Cinco. Imagina que você está falando sobre o carnaval. E diz: "O carnaval é muito importante para Olinda, assim atrai turistas e movimenta a economia da cidade. A palavra "Assim" está servindo para: Conectar uma ideia a outra; Dar um exemplo; Nesse caso não. Resumir o texto. Nesse caso não. Iniciar um tema. Nesse caso não. Recurso: Computador e projetor para exibição dos slides, folhas impressas da atividade escrita, caderno e caneta para anotações. A avaliação será aquele mesmo esquema, tá? A avaliação terá caráter formativo, considerando a participação dos alunos na roda de conversa, envolvendo durante... o envolvimento durante a discussão dos slides e o desempenho da atividade escrita. Mais do que acertar as questões, espera que os estudantes demonstrem compreensão sobre como utilizar expressões linguísticas, que tornam o seminário mais claro e bem estruturado. Três. Módulo três. Os elementos paralinguísticos e cinésicos. Duas aulas. Porque eu vi que uma não ia dar. É... Ao ensinar um gênero seminário, é fundamental que se considere não apenas a organização das ideias e o domínio do conteúdo, mas também os recursos que compõem a performance do expositor. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller, o ensino da oralidade precisa contemplar práticas sistemáticas que envolvam tanto a dimensão linguística quanto a utilização consciente de meios não linguísticos da comunicação oral, pois a produção oral é atravessada por múltiplos modos de significação. Além deste... Perdão. Assim este módulo busca explorar os chamados recursos semióticos, que incluem os elementos paralinguísticos – voz, entonação e ritmo – e cinésicos: Gestos, movimentos e posturas. Trata-se de recursos indispensáveis para a construção de uma apresentação envolvente e eficaz, capazes de tornar a comunicação mais expressiva e de reforçar o sentido do que é dito. O objetivo é ,portanto, favorecer a conscientização e a prática desses elementos, de modo que os alunos possam incorporá-los gradualmente em suas apresentações orais. Objetivos: Reconhecer a importância da voz, do olhar, dos gestos e da postura como recursos que fortalecem a apresentação no seminário. Conteúdos: Elementos paralinguísticos e cinésicos na relação entre fala e corpo na produção oral. Desenvolvimento: O módulo pode iniciar com uma roda de conversa, em que a professora pergunta aos alunos: Quando alguém fala em público, o que chama mais atenção? Suas palavras ou também o jeito de falar e de se comportar? A ideia é estimular exemplos do cotidiano dos alunos: professores, colegas, artistas, influenciadores, etc., para que percebam a relevância dos recursos não verbais na comunicação. Em seguida, a professora pode apresentar um breve conteúdo em slides ou cartazes, se não houver recursos tecnológicos. Sistematizando os pontos principais: Voz, clareza, volume, pausas. Expressões faciais: Olhar, sorriso, seriedade. Postura: posição do corpo, movimentação equilibrada e gestos. Então um esqueminha para slides ou cartazes seria este. Título. 1. O que são recursos semióticos? Conteúdo sugerido: São elementos que não estão nas palavras, mas ajudam a comunicar. Incluem a voz, os gestos, o olhar e a postura. Tornam a apresentação mais clara e envolvente. É... eu tenho que fazer esse comentário aqui. Eu fiz com Jaciara. Acho importante fazer, porque esse trecho aqui possivelmente vai pra minha pesquisa. É... Eu sei que você já sabe. É... Eu não sei até onde você já sabe de forma intuitiva. Eu não sei se você já ouviu... Era familiar para você... Esses termos "paralinguísticos", "cinésicos", tá? Mas assim... A questão da semiosem ou a Multissemiose, é... Ela está muito presente no ensino da oralidade. É... Em se tratando / É... Sobretudo em se tratando de exposição oral. Porque você bem sabe. Até a gente professor, quando tá dando aula, a gente sente a necessidade, principalmente quando a gente não tá sentado... Não tá ali na cadeirinha, por trás do birô. A gente tá em pé... A gente vai falando e

as nossas palavras vão comunicando. Mas a gente com um olhar... A gente vira a cabeça para um lado... A gente faz movimentos com os olhares...
Glauce: Enfatiza uma palavra ou outra.
Pesquisador-formador: É... ou se a gente estiver ironizando, a gente pode usar o olhar como desprezo... Como ironia... como deboche... E assim... Então veja. Aí a gente tá saindo do recurso verbal e outras expressões que são gestos, são as mímicas, são movimentos com a face que a gente vai fazendo... Ou então a voz. Quando a gente emprega força. Quando a gente emprega ênfase com a voz. Quando a gente acelera a voz. Quando a gente desacelera. A questão de quem tem uma voz metálica. Quem tem uma voz infantilizada. Quem tem uma voz muito ríspida. Então assim, Tudo isso produz sentidos... Então a intersemiose ela Ela está extremamente ligada à comunicação oral. Porque você não comunica apenas quando você está se expressando oralmente. Você não se comunica apenas do ponto de vista linguístico. Você atrela outras linguagens à sua performance, quando você está li produzindo seu conteúdo oral. Então a gente pode até dizer que a oralidade... A comunicação oral. Ela é, ela é intersemiótica por natureza. Ela agrega semioses por natureza. Há uma necessidade de a gente fazer isso. Inconscientemente a gente faz. E quando a gente estuda, se debruça a estudar sobre isso, a gente entende o que são esses elementos. A importância deles. A gente toma consciência deles. E eles são ensináveis. Eu sei que você sabe disso. Mas a gente professor costuma fazer muito isso intuitivamente. Voz Falar com volume adequado. Usar pausas para destacar ideias. Evitar falar rápido demais. Ou muito devagar. Articular bem as palavras. Olhar: Olhar para os colegas e para o público. Evitar ficar olhando só para o papel. Ou para o chão. O olhar mostra segurança e interesse. Gestos: Usar gestos naturais e relacionados ao que se fala... Evitar gestos exagerados ou repetitivos. Os gestos ajudam a explicar. Recentemente eu estava Pesquisador-formadortindo a uma palestra. E o cara estava falando sobre a importância dos gestos e tal... Isso é muito comum. Com todo o respeito, viu, Glauce. Às vezes a gente fica falando. Aí de repente te palestrante que faz “assim” com a mão... A gente tem que ter muito cuidado. Em outras culturas, isso não é problema nenhum. Mas na nossa cultura brasileira, isso é pejorativo. E às vezes o palestrante ou apresentador faz isso de forma inconsciente. A gente tem que ter cuidado. Eu estou num local... Sobretudo se eu estou falando, estou produzindo um gênero oral. E estou sendo filmado. Então eu tenho que evitar o exagero nos movimentos e na articulação. Agora se eu estou em um lugar assim... num auditório... Tipo um palestrante... E a plateia é grande.
Glauce: Tem que usar todo o espaço.
Pesquisador-formador: Exatamente. E seu eu fizer movimentos um pouquinho mais... maiores, vamos dizer assim... Não vai ter problema nenhum. Mas se eu tô ali focado, sendo filmado num vídeo, então é bom que eu utilize mais da cintura para os ombros. Evite movimentos muito longos.
Glauce: Interessante em relação à voz aqui. É... A experiência que eu tive essa semana. Na sala de aula. Turma de Ensino Médio... Que foge um pouco do público, é... do trabalho. Pedi para ler um texto, que é um texto literário... Do gênero conto... E... Leitura compartilhada, né? Normalmente, como eu ensino também no Ensino Fundamental... Como eu tenho prática no Ensino Fundamental e também tenho uma prática no Ensino Médio... Quando eu pensei que os alunos do Ensino Médio, geralmente, primeiro ano do Ensino Médio... Infelizmente não se limita ao primeiro ano, mas é mais recorrente no primeiro ano. Eles se sentem intimidados. Eles não querem ler. Ou então eles têm preguiça de ler um texto um pouco mais longo. Aí eu normalmente peço para eles dividirem a leitura em parágrafos. Ou às vezes até divido o parágrafo para motivá-los a iniciar a leitura. Uma leitura compartilhada, né? Com a turma... E... Após a leitura deles. Ou antes. Dependendo do... Dependendo do... da recepção da turma, eu também faço a leitura do texto. Quando eu faço a leitura do texto, eu percebo que na maioria das vezes eles prestam muita atenção na minha leitura. Por quê? Eu enfatizo as palavrasde acordo com o significado que o texto está expressando, né? Infelizmente quando eles estão lendo eles leem sem enfatizar, sem entender a mensagem do texto.

Pesquisador-formador: Como se fosse uma leitura mais linear, né?
Glauce: É. Eles não entendem, infelizmente. Principalmente um texto literário. Eles não entendem qual é a mensagem passada por aquele texto, por aquela oração, né? Por aquele termo presente. E quando eu reproduzo na fala, na oralidade, a entonação adequada, até o olhar, né? Quando eu olho, quando eu enfatizo, quando eu chego perto de um aluno, chego perto de outro. Quando eu caminho na sala de aula ao realizar a leitura, eles prestam mais atenção. Eles conseguem compreender o texto só após a minha leitura. É preocupante, porque são turmas de Ensino Médio. É muito preocupante. Muito. Mas é uma maneira da gente também, é... chegar no aluno. E motivá-los. Para realizar um leitura mais consciente, né? E refletir. E tentar ficar mais tranquilo ao realizar a leitura.
Pesquisador-formador: E veja, indiretamente você acabou reforçando a ideia sabe de quê? De que... olha importância desses elementos para o ensino. Porque se eles prestam mais atenção e eles compreendem melhor, a gente não pode dizer... a gente tem que reconhecer que esses elementos ajudam na melhor compreensão, não é isso?
Glauce: Com certeza.
Pesquisador-formador: Eles são essenciais. É claro que eles, em se tratando de Ensino Médio, bom seria que eles ao lerem o texto, eles pudessem compreender o contexto, compreender a mensagem, o que vai ser pedido ali, tal... Mas a gente sabe que a realidade nem sempre é assim. E aí fica comprovado, na sua fala, que esses elementos, além de serem ensináveis, eles são de fato, eles contribuem de fato para a aprendizagem, para a compreensão do texto, não é isso?
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: Postura, já comentei aqui, tal... Ficar de frente para o público, evitar cruzar os braços, apoiar o tempo todo. Movimentar-se de forma equilibrada, sem ficar parado, nem andar demais. E dica final. Voz: olhar, gesto, postura, igual a comunicação mais eficaz. E outra coisa que poucas pessoas fazem, até porque não querem se ver, nem serem vistas como loucas, é treinar a forma de falar. É tão importante quanto estudar o conteúdo.
Glauce: Com certeza.
Pesquisador-formador: Então, antes de uma apresentação, a gente tem que treinar, tem que ensaiar, tem que cronometrar tempo, tem que fazer isso na frente do espelho, repetir quantas vezes forem necessárias. E a gente acaba não fazendo isso para não ser visto como doido. Como nós, professores, também... Muitos não sabem disso e, às vezes, até os que sabem, os que fizeram fonoterapia sabem e, às vezes... é o meu cão. Quando eu dava aula, eu já sabia, eu fazeia, quando eu estava na crise, precisei... mas depois eu não levava, porque eu não queria se visto como doido, eu não tinha espaço pra isso. Por exemplo, aquecer a voz. O bom seria aquecer a voz antes de iniciar a aula. De uma aula pra outra, fazer o relaxamento. Na hora do recreio, da pausa, do descanso, descansar a voz, evitar estar conversando e, às vezes, na sala dos professores, no momento do recreio, é o momento que a gente mais fala e fala alto porque o recreio faz barulho. Esse seria o momento de relaxamento, de desaquecimento da voz, pra depois retornar às outras jornadas. E sempre, de uma aula pra outra, estar relaxando a voz e hidratando... E às vezes, a gente não sabe. Existem exercícios para isso e, às vezes, eu não quero, por exemplo, tá assim na sala dos professores. Eu fazia isso quando eu estava na crise. Eu ficava fazendo vibração de língua, bocejo, vibração com escala, enfim... Várias coisas. Mas aí o pessoal me via e achava que eu era doido e eu fui parando de fazer isso. Mas, assim, seria importante. Isso é importante. Esse treino, estar na frente do espelho antes de uma apresentação, treinando o tempo, como é que vai falar e tal. Isso é muito importante. A gente não faz porque a gente não tem esse costume. Na sequência, os alunos realizam... Perdão. Depois, realiza-se uma dinâmica lúdica. O jogo da imitação. A turma é dividida em pequenos grupos e cada grupo sorteia um papel: animal, emoção ou situação cotidiana como explicar algo com pressa ou falar para alguém distante. O grupo deve representar usando apenas corpo e voz, sem palavras. E os colegas precisam adivinhar. Após cada rodada, a professora retoma o aprendizado, destacando como gestos, olhar e entonação

transmitem sentidos. Na sequência, os alunos realizam uma atividade prática e dirigida. Cada estudante escolhe uma frase curta, exemplo, “Hoje vamos falar sobre o Carnaval de Olinda”. E deve repetir em diferentes tons de voz: entusiasmado, tímido, sério, desanimado. E com diferentes expressões corporais. A professora conduz, reforçando que no seminário é preciso adequar voz e corpo à formalidade e ao objetivo da apresentação. Por fim, propõe a realização de uma atividade escrita com cinco questões de múltipla escolha, a fim de consolidar os aprendizados. A atividade deve ser realizada individualmente, mas corrigida em conjunto para que todos compreendam as respostas corretas. Atividade escrita, “Elementos semióticos do seminário”. 1. Durante uma apresentação do seminário, falar de forma muito baixa pode prejudicar: a compreensão do conteúdo; a organização do roteiro; a escolha do tema; o tempo da exposição. A compreensão do conteúdo.
Glauce: Sim.
Pesquisador-formador: 2. O contato visual com a plateia ajuda o expositor: a decorar melhor o conteúdo; mostrar segurança e criar interação com o público; Isso. Falar mais rápido; não. Evitar o uso de recursos de apoio, não. Quando o aluno usa gestos exagerados e sem relação com o que fala, o efeito é fortalecer a clareza da mensagem: não. Prejudicar a reação do público, sim. Garantir maior entonação da voz, não. Diminuir a importância do conteúdo, não. 4. A pausa na fala durante uma apresentação oral serve para: demonstrar insegurança, não. Ganhar tempo para encerrar mais cedo, não. Destacar uma ideia e dar clareza ao discurso.
Glauce: sim.
Pesquisador-formador: Mostrar que o expositor esqueceu o conteúdo.
Glauce: não.
Pesquisador-formador: 5. Qual das opções representa uma postura adequada em uma apresentação de seminário? Ficar de costas para o público, não. Sentar-se para falar, não. Olhar para os colegas, falar de frente e usar gestos naturais, sim. Manter os braços cruzados o tempo todo, não.
Glauce: Interessante esse... esse... essa atividade escrita, ela dependendo do... dependendo das condições da turma, de recursos didáticos disponibilizados, tanto pelos alunos como pela escola, esse questionário poderia ser também, é... realizado no *Kahoot!* Esse questionário, né? Ele pode ser...
Pesquisador-formador: Atividade escrita, né?
Glauce: Atividade escrita. Ele pode ser realizado com o impresso mesmo, no papel, ou pode ser através do *Kahoot!.* De aplicativos como o Kahoot, como o Worldwall, né? Isso a turma de Ensino Fundamental ama. Não só Ensino Fundamental, mas séries mais avançadas também amam aprender e responder através de jogos, né? Através de jogos e, além disso, se for possível colocar um ranking, aí que eles se encantam mesmo com a atividade. Porque eles vão ficar querendo disputar um com o outro, quem vai acertar mais.
Pesquisador-formador: E sobre o aplicativo, você já falou dele, não foi? Lá nos primeiros encontros, eu acho que você falou dele. Você usava, parece que em língua inglesa, não foi?
Glauce: Foi, eu já usei. Mas eu uso também como língua portuguesa, o *Kahoot!* e o *Worldwall*. O *Worldwall* eu acho que é mais simples. Acabo usando com mais recorrência para português.
Pesquisador-formador: E aí, finalizando, a produção final, né? Que é o tempo estimado de duas aulas semanais. Acho que menos do que isso não dá pra fazer, porque tem a apresentação das equipes também. Então, uma aula seria destinada a uma preparação... e eu acredito que uma outra seria para as apresentações. Então, seria mais ou menos o seguinte... Já conversei com a Jaciara e ela concordou. Este último módulo é dedicado à consolidação de todo o trabalho realizado ao longo da sequência didática. Conforme orientam, Dolz, Noverraz e Schneuwly, a etapa de produção final deve contemplar tanto a organização dos seminários quanto a retomada dos conteúdos e critérios de avaliação, de forma que os estudantes possam evidenciar os avanços obtidos em sua aprendizagem. Assim, cada equipe apresentará um seminário mais elaborado, demonstrando clareza na exposição, domínio do tema, uso adequado de recursos linguísticos e extralinguísticos, além

da incorporação das aprendizagens construídas nos módulos anteriores. Objetivos: Realizar a produção final do gênero oral seminário, mobilizando os conhecimentos desenvolvidos nos módulos anteriores; utilizar adequadamente recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos para enriquecer a apresentação. C onteúdos: Gênero oral, seminário escolar, temas relacionados ao Carnaval de Olinda e seus desdobramentos culturais, sociais, econômicos e cidadãos. Desenvolvimento: Será realizada uma aula preparatória para definição dos combinados finais. Tempo de apresentação... Já vi que no Jaciara vai ser em torno de nove a dez minutos. Ordem dos grupos. Organização do espaço e critérios de avaliação. Em seguida, cada equipe retomará seu tema, agora reformulado e aprofundado, para contemplar não apenas aspectos culturais, mas também reflexões sociais, críticas e cidadãs. Então eram sete grupos lá na produção inicial, girando em torno do Carnaval, e aí eles continuam girando em torno do Carnaval, mas eles se aprofundam um pouquinho mais. Então, agora são 1. Carnaval e identidade cultural de Olinda. 2. Bonecos gigantes, tradição, arte e cidadania. 3. O frevo como patrimônio cultural e material. 4. Carnaval, juventude e protagonismo social. 5. Sustentabilidade e cuidados ambientais no Carnaval. 6. Inclusão e diversidade cultural nas festas carnavalescas. 7. Carnaval e economia: impactos no turismo e na comunidade local. As apresentações ocorrerão em duas aulas geminadas, com um tempo de oito a dez minutos por grupo. Falei nove, mas são oito a dez minutos. Recomenda-se que o evento aconteça em espaço alternativo à sala de aula, com biblioteca ou auditório... No caso da Jaciara, ela que vai utilizar o auditório, de modo a valorizar o esforço dos alunos e incentivar maior engajamento. E aí, quando terminar isso aqui... já terminando... eu vou falar como é que ficou a questão da aula-passeio, combinado com Jaciara lá. Após a realização dos seminários, haverá uma aula posterior, que já não vai fazer mais parte da sequência. A sequência termina com a realização dos seminários, e depois você ou vocês duas vão fazer uma aula posterior com os alunos, pra fazer tipo uma avaliação e autoavaliação. Após a realização dos seminários, haverá uma aula posterior dedicada à autoavaliação, em que os estudantes preencherão uma ficha, refletindo sobre o próprio desempenho e sobre a aprendizagem coletiva. A aula se encerrará com uma roda de conversa final, para que os alunos expressem suas percepções sobre o processo, os avanços e os desafios enfrentados. Atenção, professora! Os temas sugeridos para esta produção final foram elaborados para estimular reflexões críticas sobre o Carnaval, ampliando a compreensão dos estudantes para além da dimensão festiva. Ao trabalhar questões de identidade, diversidade, sustentabilidade e protagonismo juvenil, os alunos terão a oportunidade de reconhecer o Carnaval como fenômeno cultural, mas também como de debate social e político. Incentive-os a relacionar os temas com suas vivências locais, tornando as apresentações mais significativas. Recursos: Sala equipada com quadro e, se possível, projetor multimídia, fichas de avaliação da professora e de autoavaliação dos alunos, recursos trazidos pelas equipes, como cartazes, imagens, músicas e slides. A avaliação será de caráter formativo, contemplando a análise da professora e a autoavaliação dos estudantes. Durante os seminários, a professora poderá registrar seus comentários em ficha própria, avaliando aspectos como clareza, organização, postura, entonação, domínio do conteúdo e interação com o público. Na autoavaliação, os alunos refletirão sobre sua participação, desempenho e aprendizagens, permitindo identificar progressos individuais e coletivos. Essa aqui é a ficha de avaliação da professora... exemplo, tá certo? Onde tem os critérios, clareza da exposição, organização das ideias, postura corporal e gestos, uso da voz, entonação, interação com o público e domínio do conteúdo. Onde... no caso, a professora vai poder classificá-los como “excelente”, “bom”, “regular”, “precisa melhorar” e alguma observação se ela achar necessária, tá? E essa aqui é a ficha de autoavaliação do estudante. Isso aqui eu fiquei de melhorar pra Jaciara porque eu disse que eu ia atrelar aqui... eu não quis colocar agora porque está no processo de validação com vocês, mas eu vou organizá-la direitinho, colocar um cabeçalho para a turma e tal... Posso imprimir e aplicar, tá? Mas assim está grosso. Depois eu vou ajeitar direitinho. A mesma coisa com o estudante, tem o cabeçalho e tal... Mas aí seria para os estudantes. Um. Participar ativamente da preparação dos seminários. “Sempre”, ‘às vezes”, “pouco”,

“não participei”. Dois. Conseguir falar com clareza durante a apresentação. “Sim”, “em parte”, “não”. Usei postura e gestos ou declarações na apresentação. “Sim”, “em parte”, “não”. Consegui trabalhar bem em equipe. “Sim”,” em parte”, “não”. Avalio que aprendi bastante com este processo. “Sim”, “em parte”, “não”. E aí terminaria este momento. É... E essa avaliação da professora, a autoavaliação, ela pode fazer nesse outro momento, depois das apresentações. E só pra finalizar. E com relação a aula- passeio, a gente entendeu que não deveríamos colocá-la dentro da sequência didática. Ela vai ser tipo um bônus, mas ela vai realmente ser no espaço do Carnaval. Muito possível lá... do Frevo, lá do Recife. E ela disse que vai ser tipo um bônus, vai ser tipo um estímulo para os estudantes. Ela falou que, infelizmente, na turma dela, nem todos vão poder participar... É... porque elas têm os “especiais” e tem uns com agravamentos que vão impedir que eles vão para essa aula-passeio. E tem alguns que são um pouquinho evangélicos radicais. Mas diz que existem alguns evangélicos que podem, que não tem problema, e eles vão. E os demais estudantes também. E ela disse que o critério que ela vai estabelecer é que, por exemplo, quem não participou do seminário, quem não apresentou, não quis apresentar, desistiu e tal... não vai poder ir pra essa aula-passeio, porque ela quer usar isso como estímulo, como um bônus, como algo assim que ela possa negociar nesse sentido, para que eles possam participar.
Glauce: Pra que eles participem realmente, ativamente.
Pesquisador-formador: Exatamente. Só para finalizar, Glauce,.Fique à vontade, também... Não precisa ser um texto longo, uma fala longa não. Mas assim... Esses encontros ajudaram? Você acredita que de alguma forma contribuiu para o seu entendimento?
Glauce: Com certeza, me estimularam a trabalhar de forma mais esquematizada, mais consciente a oralidade, né? Coisa que, realmente, é... a gente deixa um pouco de lado. Porque são cobranças... cobranças... A escola exige da gente uma avaliação teórica. O foco do ensino é a prova escrita, é aquela avaliação final, a prova escrita.
E a gente vai deixando de lado, né? Por mais que eu entenda, por mais que eu reconheça que o ensino da oralidade é muito importante, às vezes a gente vai deixando de lado por causa das demandas que a gente tem que atender. E o foco do ensino, é... da exigência... é a avaliação escrita... a avaliação escria. Mas é importante reconhecer e repetir que o ensino da oralidade, ele contribui pra, pra aprendizagem do conteúdo. A aprendizagem significativa do conteúdo e a oralidade é tão importante como a escrita. É... Durante o ensino da oralidade, a gente pode sim falar sobre... abordar elementos da gramática do ensino da oralidade. O uso de conectivos, elementos de coesão, ná? Que são usados, como você abordou, nesse último momento, apenas na escrita. Apenas quando a gente quer trabalhar um gênero da escrita, como uma redação escolar, como uma carta argumentativa, né? Como o próprio conto ou crônica. Então, é importante pra o professor, importante para os alunos ter esse entendimento sobre a oralidade. Por quê? Quando o professor traz a oralidade para o ensino da sala de aula, pra a sala de aula, coloca em prática, usa a oralidade na sala de aula... talvez essa falta de planejamento, talvez a falta de planejamento traz a imagem que os alunos, traz a imagem para os alunos que aquilo não é uma aula, aquilo não faz parte de uma aula, é só uma conversa. Inclusive, alguns até perguntam quando é que a aula vai começar. Professora, a senhora não vai escrever? Não está dando uma aula por quê? Então, apresentar essa forma de trabalhar dessa forma com a oralidade vai trazer essa reflexão para os alunos também. O professor é consciente. Às vezes, se distancia disso por causa das demandas do dia-a-dia, das dificuldades, né? Das interferências que a gente tem na sala de aula... a própria disparidade entre os alunos... esqueci a palavra.
Pesquisador-formador: O desnivelamento?
Glauce: O desnivelamento que a gente tem na sala de aula, né? E a falta de apoio com alunos que são deficientes, portadores de deficiência, dificultam... dificultam a gente conseguir trabalhar a oralidade, porque é preciso ter uma sala silenciosa, é preciso ter um mínimo de ruído para a gente conseguir trabalhar de forma adequada a oralidade... porque se tiver essa interferência, é... o trabalho que estava mesmo todo esquematizado, todo planejado, na prática, ele não vai ser realizado, né? Vai ter interferência. Então, eu acho que

essas interferências prejudicam também o estímulo da gente e a vontade de trabalhar a oralidade.
Pesquisador-formador: E nesse encontro, por exemplo, só para finalizar, você reconhece que, por exemplo, alguma coisa que a gente discutiu acabou agregando no seu conhecimento? Porque ou você não sabia, ou você nunca tinha ouvido falar, ou porque você sabia, você fazia, mas de forma intuitiva... não havia atentado que isso era ensinável, que isso era, sei lá... que estava posto como exigência para o ensino?
Glauce: Não, sim. Eu sabia, eu tenho conhecimento, até porque a oralidade está presente como eixo do Currículo, da BNCC... só que eu tinha um certo bloqueio, confesso que eu tinha um certo bloqueio de como trabalhar a oralidade na sala de aula, de como trabalhar a oralidade na sala de aula... E a apresentação dessa sequência didática, a construção dessa sequência didática me deu um caminho, me mostrou um caminho para chegar ao objetivo do ensino da oralidade na sala de aula, né? E a forma como ela foi construída propõe um ensino crítico, um ensino significativo... e traz, é... e favorece e contribui justamente para que os alunos percebam que a oralidade é sim um conteúdo que precisa ser trabalhado na sala de aula e pode ser avaliado. E a gente tem critérios para avaliação da oralidade.
Pesquisador-formador: Perfeito. Obrigado, Glauce! Obrigado. Muito obrigado pelas suas palavras e pela sua contribuição!

Apêndice N — Transcrição do sexto encontro (*feedback*) com Joelma

Pesquisador-formador: Olá, Joelma! Mais uma vez bom dia! Estamos aqui para aquele momento agora do feedback, tá certo? Já que a sequência didática foi, já foi construída, aplicada. Você já vivenciou as atividades, já houve as apresentações, é... finais dos estudantes. Eu vou agora colher aqui um feedback com você, tá certo? Fique à vontade, é... não precisa também se alongar demais... responda conforme você achar que deve...
Então, Joelma, é... antes de iniciarmos esse trabalho colaborativo, como você costumava trabalhar a oralidade em suas turmas do sétimo ano? Levando em consideração a forma como você trabalhava antes e os procedimentos que você utilizou... é... que a gente refletiu a respeito do ensino da oralidade, do general seminário?
Joelma: Oi, Pesquisador-formador, bom dia. É... Eu sempre trabalhei a oralidade dentro, primeiramente, é... levando em consideração os organizadores curriculares das turmas, não é? Então, é... a oralidade é um eixo da língua que vem sendo muito discutida e que eu percebo nos meus alunos a necessidade de trabalhar esse eixo, principalmente porque muitos não têm vocabulário. O vocabulário deles é palavrão, pornografia, o que aprendem em casa e o convívio deles lá na comunidade, no bairro, né? Então, aí daí a necessidade de trabalhar a oralidade. Bom, quando se fala em oralidade, pensa-se logo em oralização, não é? Tem uns que pensam que é apenas a leitura de um texto, mas é muito mais do que é isso aí. Então, eu sempre gostei de trabalhar com mesa redonda, com roda de conversas, com bate- papo, é... seminário é um dos gêneros que eu gosto de trabalhar, seminário literário. Quando nós tínhamos uma biblioteca, os alunos escolhiam seus livros e eles ficavam um período com os livros e depois a gente fazia uma roda e conversava sobre as obras. E a variação linguística, que é um dos conteúdos dos documentadores curriculares de todos os anos escolares, do 6º ao 9º, a gente sempre trabalha com essa, voltado para essa questão da variação, né? Certo.
Pesquisador-formador: Quando você pensava especificamente no gênero seminário, o que ele representava pra você enquanto prática pedagógica naquele momento. Antes, quando você trabalhava o seminário, antes desse trabalho que foi feito agora?
Joelma: Bom, no seminário eu levava em consideração a linguagem apresentada pelo aluno, certo? O conhecimento, o domínio do conteúdo, o que está sendo discutido, o volume de voz, aqueles critérios que a gente seguiu, sempre levei em consideração, mas com essa atividade, eu aprendi junto com os alunos, sabe? Eu aprendi junto com os alunos a questão da postura, a questão da postura, a questão da desenvoltura. Muitos não conseguem se desenvolver porque eles não conseguem dominar aquilo que estão apresentando. Então o maior problema que nós percebemos hoje é a questão do domínio de conteúdo, que eu acho que é um dos critérios que mais pesam na apresentação de um seminário. Mas sempre levei em consideração os critérios necessários, levando em consideração também a questão do que é o gênero, as especificidades, as características do gênero apresentado, porque o seminário é diferente de um bate-papo, de uma roda de conversa, de uma mesa redonda, de uma palestra, de um debate, então sempre quando trabalhava qualquer gênero da oralidade, e da escrita também, sempre trabalhei o que é o gênero e a especificidade de cada gênero.
Pesquisador-formador: Ok. Como foi para você acompanhar o desenvolvimento da sequência didática com a turma, desde as atividades iniciais até a apresentação final dos seminários?
Joelma: Fundamental, aquela sequência didática que foi construída ajudou bastante, certo, os alunos a entenderem o que foi do conceito do que é o seminário, passando pelas características, passando pelo que deve ser permitido e o que não deve ser permitido no seminário, na apresentação. É... foi uma aprendizagem riquíssima que ajudou bastante na construção, embora eu percebi que mesmo diante da exibição dos vídeos, das discussões que fizemos, muitos alunos não assimilaram aquela sequência, certo? Percebi isso no dia da apresentação, nos ensaios. Por mais que eu dissesse a postura, o volume de voz, o domínio... Por mais que eu frisasse, eu percebi que eles não conseguiram assimilar

exatamente como um seminário deve, de fato, ser apresentado.
Pesquisador-formador: E o que você acha que foi a maior dificuldade, ou as maiores dificuldades, ou que eles menos assimilaram?
Joelma: A imaturidade da turma. É uma turma muito infantil. É uma turma que nunca apresentou esse tipo de seminário, de atividade. As atividades, eles eram muito explorados, muito cobrados em atitudes lúdicas, em atividades lúdicas, como Halloween, fábulas, dramatizações. E pela primeira vez eu percebi que eles estavam sendo cobrados pelo domínio de conteúdo. Então eu escutei inclusive até comentários: “A senhora coloca muita pressão”. É porque foi realmente uma pressão. Eu também sofri essa pressão, de desenvolver essa sequência e fazer com que eles assimilassem tudo aquilo ali.
Pesquisador-formador: Mas você acha que essa pressão pode estar relacionada, por exemplo, a um planejamento, a uma didatização do gênero, ao planejamento do gênero, a uma sequência de atividades? Não foi pura e simplesmente que você chegou e disse assim, olha, o tema é esse, a apresentação é de tal, vocês vão apresentar, você não acha que essa fala deles pode ter sido por conta dessa pressão que eles dizem, talvez tenha sido pela preparação que você fez? Você fez toda uma preparação. Você não chegou simplesmente e jogou o tema, marcou o dia da apresentação, disse o tempo e “te vira!”. Você fez um trabalho de preparação. Talvez essa pressão que eles falam esteja relacionada a esse planejamento, essa preparação que você fez para que o seminário pudesse, de fato, chegar a essa produção final. O que você acha?
Joelma: A preparação foi ao longo do mês, entende? Eles foram conduzidos à sala de informática. Tive esse apoio do estagiário da sala de informática, onde os vídeos foram exibidos. Até então eles estavam adorando essa parte. Mas quando chegou o momento da divisão das falas, da pesquisa e da divisão das falas, eu percebi que houve muitos problemas. Porque eu tenho muitos alunos que não são letrados. Boa parte não é letrada. Então como trabalhar? Como incluir? Porque eu não queria deixar ninguém de fora. Eu queria que todos participassem do projeto. Então como incluir aqueles alunos que não são letrados? Então cada um deu sua contribuição. Foi isso que eu falei nos grupos. Foram cinco grupos divididos. Não consegui trabalhar todos os temas, porque a quantidade de temas extrapolou a quantidade de alunos e de grupos. No final, cinco grupos se transformaram em quatro, porque tinha um grupo que só era de não letrados. Então eu saí distribuindo esses meninos, e no final a gente descobriu uma forma deles apresentarem sem necessariamente... trazendo a experiência de mundo deles. Porque muitos deles “vendem” com os pais. Como o tema foi sobre o carnaval, muitos estão trabalhando no carnaval. Essa realidade é deles. Então eu os coloquei dentro do texto, sem necessariamente eles fazerem uma pesquisa formal. Então eles trouxeram a contribuição do universo do que eles sabem, entende? Mas o que eu percebo claramente nesses alunos é falta de conhecimento, falta de leitura. A questão do letramento que pesou. Não é só a questão de um ser analfabeto, mas é a questão do letramento mesmo. Porque eu disse assim... Inclusive quando dividimos os grupos e as falas, alguns disseram assim: “mas isso tudo?”. E não era isso tudo. Era um trecho pequeno, mas que para eles ali incomodava, porque era uma linguagem que eu precisava adaptar. Fiz a leitura com eles. Diga o que você entendeu. A dificuldade foi muito grande nesse momento. “Você não precisa decorar”. Porque eles estão bitolados em decorar. Tem que decorar aquela fala. “Se você decorar essa fala, você vai travar, se você esquecer uma palavra... Você precisa ler e entender o que está escrito ali. E de acordo com o seu universo, com o seu mundo, com o seu conhecimento de mundo, você traz para a gente de uma forma fluida, natural, um discurso bem espontâneo. Aí você não vai esquecer nada, porque você vai passar a impressão de que você está dominando de fato aquilo que você está escrevendo. Esse trecho que você pesquisou é só o ponto de partida, mas não é a chegada”.
Pesquisador-formador: Ok, Joelma. Em que momento desse percurso você percebeu maior envolvimento ou mudança na postura dos alunos, ou de alguns alunos, em relação à oralidade?
Joelma: Foi no momento que começamos os ensaios. Aí nós começamos a aplicar, de fato,

aquela sequência didática. Então os alunos vinham à frente e nós íamos corrigindo as possíveis falhas. Eu disse: "Olha a sua postura. Desencosta do quadro. O cartaz vai estar aqui. Não fique de costas. A posição que você coloca as mãos. A forma como você fala. Devagar, pausadamente...".
Então, a partir desse momento, eu comecei a perceber que eles começaram a levar a sério, de fato. E a medida que foi se aproximando da data, diss: "Olha, o pesquisador vai vir Pesquisador-formadortir", certo? O dia da apresentação vale de 0 a 5. Tive que colocar uma certa pressão, para dar essa responsabilidade, de fato. Para que eles pudessem realmente sentir que era uma apresentação séria, que eles precisavam estar ali e fazer uma apresentação com sucesso.
Pesquisador-formador: Se você comparar essa experiência com outras apresentações orais que seus alunos já haviam feito, em anos anteriores, o que você diria que foi diferente desta vez?
Joelma: Foi um grande aprendizado. Mudou tudo. Porque até então, como eu já falei anteriormente, eles estavam acostumados com atividades mais infantis, mais lúdicas. E dessa vez, não. Inclusive, eu disse: Olha, gente, vocês são sétimo ano e oitavo ano. Vamos nos preparar para o oitavo ano. Vocês vão ser mais exigidos ano que vem.
Esse tipo de atividade é uma atividade que vocês podem apresentar em qualquer área do conhecimento, não é só em língua portuguesa não. E vocês vão entender como deve ser a postura, como é que vocês devem se... O professor de outra área nem precisa mais corrigir, porque vocês vão ter domínio do que estão fazendo. Mas, infelizmente, não chegou a todos. Nem todo mundo assimilou como deveria. Mas é uma sementinha que está se plantando. Então, eles já sabem que tem que ter um comportamento diferenciado dentro de uma apresentação como essa.
Seriedade, a questão da linguagem... Eles traziam muita linguagem do dia a dia deles, da realidade do mundo deles... que para eles é natural. É natural usarem linguagem como um "bagulho". "Esse bagulho aí, parceiro!". Eles usam muito "comparsa". Minha gente, olha, é a realidade do mundo de vocês, mas para um seminário é feia essa linguagem. Vamos usar uma linguagem mais adequada? O seminário vai exigir esse tipo de adequação.
Vocês vão estar apresentando para outros professores, porque as atividades, os projetos que nós desenvolvemos aqui na escola, sempre vêm outros professores, gestores... O pessoal da secretaria também vem Pesquisador-formadortir. Então, vocês vão ter que usar uma linguagem mais adequada, mais voltada para o momento.
Pesquisador-formador: Você comentou comigo que alguns alunos ficaram tensos e nervosos durante a apresentação final. Como você interpreta hoje esse nervosismo?
Joelma: Olhe, as turmas são heterogêneas. Então, cada aluno tem um comportamento diferente, diante do compromisso, da seriedade, de uma atividade mais elaborada. Então, alguns são inseguros, porque eles não têm domínio daquilo que estão fazendo. Eles não têm letramento, eles não se sentiram à vontade. Acharam que foi muita pressão. Acredito que no próximo ano eles vão estar mais amadurecidos, para entender aquela questão de é a primeira vez que eu faço, é a primeira vez que eu apresento. Então, eu entendo naturalmente como algo que é normal.
Pesquisador-formador: Essa pergunta tem a ver com aquilo que a gente conversou, daquela tensão que você disse que alguns falaram por conta da... que talvez essa pressão que eles falam, essa tensão que alguns apresentaram no dia da produção final, talvez aconteceu pelo fato deles nunca terem apresentado seminário mediante toda uma preparação... Todo um trabalho específico que você acabou fazendo com eles, na tentativa de cumprir a sequência didática.
Joelma: É, e eles percebem também que outros colegas se saem bem. Então, é a pressão da própria turma. "Fulano, tu não consegue". Fulana, tu é boa". "Fulano, tu é isso...". "Fulano, tu é aquilo". Isso pesa no emocional, entende? Falar em público não é fácil. Até pra um adulto... Eu tenho uma colega que foi fazer uma apresentação para uma academia e disse a mim claramente: "É muito diferente de estar em sala de aula... Apresentar para professores do que apresentar para alunos... é diferente". Então, ela não conseguiu dar

conta, ela ficou nervosa, a gente teve que ficar do lado, enfim. Imagina nossos alunos, não é? Que não estão acostumados a esse tipo de exigência. Pra eles foi muita coisa.
Pesquisador-formador: Você acha que se talvez não tivesse tido assim... essa preparação, a pesquisa, ensaio... pensando nas diversidades do gênero, na questão dos elementos cinésicos, paralinguísticos... Você acha que se não tivesse tido toda essa preparação, talvez eles tivessem ficado mais à vontade?
Joelma: A preparação foi fundamental. A questão é que eles são despreparados mesmo. É uma turma imatura, é uma turma que nunca foi tão exigida para uma apresentação. Então, eles se sentem mais à vontade quando é uma atividade lúdica. Para brincar, para descontrair, aí eles estão ali, se sentem à vontade, porque eles conseguem dominar... é o universo deles, é a praia deles.
Pesquisador-formador: Mas essa teve planejamento, teve pesquisa, teve ensaio, teve ponto de reflexão. Isso pesou, não foi?
Joelma: Sim, pesou demais. Agora, o que eu acho que deveria ter tido mais tempo, se tivesse tido mais tempo, trabalhar a questão da linguagem realmente. Porque tinham trechos que eram linguagem formal, digamos assim. E eu percebi que eles não estavam entendendo o que estava ali escrito.
Pesquisador-formador: Você fala assim, trechos do material de pesquisa.
Joelma: Do material de pesquisa, certo? Aí tanto é que alguns me disseram assim, professora, posso pesquisar sobre isso aí? Posso trazer outro texto? Pode. Eu os deixei à vontade nesse sentido, certo? Pode sim, aí trazia um texto, uma linguagem mais simples, que eles poderiam compreender. Aí não tinha sentido com o pesquisado original, eles foram liberados de apresentar, e alguns conseguiram, certo? Alguns realmente... eu acredito que foi uma atividade exitosa, certo? Dentro do contexto, dentro das limitações, do nivelamento, pela primeira vez eles estarem apresentando uma atividade realmente de sétimo ano... Porque eles são muito imaturos. Eu fiquei com muito medo. Eles fizeram, eles apresentaram, eles deram conta. Eu fiquei com muito medo, sério! Que no caminhar eles desistissem... “Ah! Não vou apresentar mais não. Não vou conseguir, aí não vou...”.
Pesquisador-formador: Mas eles foram até o final. Com as limitações, mas foram até o final.
Joelma: Foram até o final. Cada um deu o máximo de si.
Pesquisador-formador: Depois dessa experiência, há algo no modo como você compreendia o ensino da oralidade que você vê de forma diferente?
Joelma: Todas as vezes que eu for trabalhar a oralidade, independente do gênero textual, eu vou seguir uma sequência didática como essa. Porque eu achei muito válida, completa. E em nenhum livro didático eu vi uma sequência tão bem, tão bem trabalhada. Porque o livro didático apresenta o quê? O que é o gênero e as suas especificidades. Apenas isso. E muito superficialmente, a postura. Muito superficialmente. Então, assim... Eu aprendi junto com eles, confesso. Pra mim foi uma formação continuada, sério!
Pesquisador-formador: Pensando especificamente no gênero seminário, o que você considera essencial ensinar aos alunos e que talvez, antes, não estivesse tão claro para você?
Joelma: O que seria essencial e não estivesse tão claro? Bom... É a importância do tema, sabe? É a importância do tema, porque eu sempre procuro adaptar os temas à realidade da escola. E essa escola é muito desafiadora. Principalmente por ser uma escola em tempo integral.
Pesquisador-formador: Você está querendo falar que o conteúdo temático... Você acha que é de extrema relevância.
Joelma: Extrema relevância. E é esse conteúdo temático que vai gerar o interesse. Sem dúvida nenhuma. Porque se for um tema... Até em cima de aula mesmo a gente lê um texto. Nem todos os textos a gente trabalha. A gente seleciona aqueles que a gente vê que os alunos vão se interessar. Já não gostam de ler. Eles têm problema com leitura. É uma geração do universo digital. E para eles isso é muita abstração. Eles não conseguem entender que um texto, ele sai dessas quatro paredes. Ele extrapola os muros da escola. Eles não conseguem dar essa importância. Para que eu vou ler? Para que eu vou entender

esse texto? Só que esse texto ali vai trazer lições fundamentais para a vida pessoal, profissional, enfim.
Pesquisador-formador: Então você acha que o conteúdo temático do seminário, ele pode contribuir, inclusive, tanto para o interesse quanto para o desempenho dos estudantes?
Joelma: Sem dúvida. Para mim, a escolha do tema é fundamental para um seminário ser um sucesso.
Pesquisador-formador: Ok, Joelma. A gente está quase chegando ao fim... O trabalho colaborativo que realizamos contribuiu de alguma forma para o seu desenvolvimento profissional? De que maneira?
Joelma: Sem dúvida. Sem dúvida nenhuma. A partir de agora, com relação ao eixo oralidade, eu vou me debruçar mais, certo? É... Vou construir sequência didática. Vou falar da importância. Vou destacar. Vai ser um eixo em que eu vou me dedicar mais ainda esse ano de 2026.
Pesquisador-formador: Serviu, então, para fazer você perceber ainda mais a importância. Porque você já trabalhava oralidade, né? Você conseguiu enxergar ainda mais a importância que tem esse eixo do ensino de língua nas aulas da língua portuguesa?
Joelma: Sim, sem dúvida nenhuma.
Pesquisador-formador: Você acredita que essa experiência deixou marcas na sua prática docente que podem permanecer em outros trabalhos com oralidade?
Joelma: Sem dúvida nenhuma. A importância foi muito grande. A sequência didática construída, ela facilitou, inclusive, o trabalho. Ela disse exatamente não só o que é o gênero, não só as especificidades, mas também como apresentar. Quando você trabalha seminário, as pessoas pensam que seminário é qualquer coisa... É chegar e falar... Mas tem toda uma construção, tem toda uma postura, tem todo um saber se portar. Que vai do domínio do tema até como você vai apresentar aquele tema. Então, é fundamental esse trabalho. Até para a vida prática deles. Porque muitos daqui são meninos que são de igreja. Ou da igreja católica ou da igreja evangélica. E muitos leem nas igrejas. Muitos usam a oralidade. Teve um até que, inclusive, disse assim: “Eita, professora, eu gostei quando o pesquisador falou sobre como colocar as mãos!”. Ele fez esse comentário. “Porque realmente era uma dificuldade que eu sentia. Então, eu, inclusive, já mudei até a minha postura na igreja. Eu já sei até como fazer. Estou começando a observar nos telejornais... A mocinha do tempo... Ela fala tão bonito, né? Eu nunca atinei pra isso”. Ela disse. “Eu nunca atinei para esse tipo de movimento. Eu não sabia que as mãos falavam tanto em uma apresentação”. Achei isso marcante.
Pesquisador-formador: Que legal a observação desse estudante! A questão dos gestos, dos movimentos. Bem pertinente essa colocação dele. E, para finalizar, Joelma, se você tivesse que resumir em poucas palavras o que esse trabalho representou para você enquanto professora de língua portuguesa, o que diria?
Joelma: A primeira coisa é desafiador. Porque todo o projeto, todo o trabalho, tanto tem oralidade como tem escrita, tem oralidade que é menos focada. É... Nós temos uma sala de aula difícil, com meninos...
Pesquisador-formador: Quando você diz oralidade que é menos focada, você está querendo dizer que...
Joelma: Que o destaque nos livros didáticos, o trabalho de língua portuguesa com oralidade, é mais escrita, é mais escrita e leitura. A oralidade é algo que estão despertando agora para a importância do que é realmente a oralidade. Então, assim, é desafiador, porque você trabalha com alunos com limitações. As turmas são heterogêneas, nem todo mundo tem acesso à leitura, nem todo mundo... Acesso à leitura eles têm, mas eles vêm de várias aprovações automáticas ao longo desse tempo. A pandemia potencializou essas limitações. Tem menino que entrou no sexto ano, desceu de paraquedas, porque no período em que ele deveria estar sendo alfabetizado, ele ficou confinado. Então, as aprovações automáticas dificultaram ainda mais esse trabalho de oralidade, de escrita, de leitura. Então, foi extremamente desafiador e vai continuar sendo até um longo período, eu creio. Então, é... minha preocupação maior foi como incluir os alunos não letrados.

E não é só isso. Nós temos também alunos com portabilidades, com síndromes, com condições diferentes de aprendizagem. E como contemplar todo esse público e não deixar ninguém de fora? Então, para mim, foi extremamente desafiador. Mais desafiador ainda, porque havia um tempo, havia um cronograma para apresentação, certo? E eu não só tinha que dar conta disso, mas também das outras demandas da escola. Então, isso aí também foi difícil. Eu ficava naquela pressão... Semana de prova... Semana de conselho de classe... Semana disso... daquilo...
E projeto, Saeb, Saepe. Então, foram muitas cobranças, foram muitas demandas. Então, para mim, foi extremamente desafiador, mas também foi muito, muito, muito enriquecedor. Foi um momento de muito enriquecimento, de conhecimento, não só para os alunos, como para mim também. Porque eu nunca tive uma formação com esse nível de informação especificamente sobre um gênero textual, que é importante, porque esses meninos vão levar esse gênero textual até ao longo do ensino médio. E, quiçá, universidade!
Então, assim, foi muito enriquecedor. Eu diria duas palavras. Desafiador e enriquecedor. E gratificante também, porque foi muito gratificante aprender junto com eles.
Pesquisador-formador: Obrigado, Joelma. Eu fico feliz até porque eu vi, não somente o seu empenho, os desafios, né? Eu já conheço, né? E, como é que eu poderia dizer? Eu percebi o peso da responsabilidade que eles sentiram, mas que eles conseguiram fazer dentro das possibilidades, dentro das condições deles. Eles conseguiram dar conta do recado. E foi muito bonito ter visto a produção final naquele dia. Obrigado, viu?
Joelma: Obrigada a você por essa formação continuada!

Apêndice O — Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) utilizado nesta pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Adulto (maior de 18 anos) e Adulto responsável por menor de 18 anos ou legalmente incapaz)

Você está sendo convidada para participar da pesquisa "SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DA ORALIDADE: UMA DISCUSSÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE OLINDA-PE" e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição (Secretaria Municipal de Educação de Olinda/Escola Municipal Coronel José Domingos da Silva). É objetivo geral deste estudo: investigar, a partir das concepções e práticas dos professores de língua portuguesa, o ensino da oralidade nos anos finais do Ensino Fundamental, alinhando-o às prescrições da BNCC e aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Os objetivos específicos são: (i) Identificar o conceito de ensino da oralidade que possuem as professoras participantes da pesquisa, a partir de questionário aplicado via Formulário Google; (ii) Comparar a compreensão de oralidade das participantes com a apresentada nos documentos oficiais (BNCC, Organizador Curricular Municipal e livro didático); (iii) Elaborar, com as professoras participantes, uma sequência didática que favoreça o ensino de um gênero textual oral, a partir de uma indicação das próprias professoras e com base em seu material didático. Sua participação nesta pesquisa consistirá em reunir-se com o pesquisador em 4 encontros previamente marcados, para juntos, estudar, elaborar e refletir sobre uma sequência didática que versará sobre o ensino da oralidade, para o 7º Ano do Ensino Fundamental. Os riscos relacionados com sua participação são mínimos. Durante os encontros poderão surgir pontos de vista controversos a respeito do tema estudado – o ensino da oralidade –, devido às diferentes concepções dos gêneros orais na escola. Esses momentos poderão gerar algum tipo de constrangimento, no entanto, sempre que ocorrerem, uma conversa reflexiva para a busca de consensos será proposta. Você terá oportunidade de conversar tanto no grupo quanto individualmente com o pesquisador sobre seus posicionamentos, de modo a minimizar esse desconforto. Sua participação será confidencial – será utilizado um nome fictício para você, de modo a proteger sua identidade. Você terá acesso aos dados da pesquisa e poderá, em acordo com o pesquisador, optar pela exclusão de trechos de sua participação que não deseja que sejam discutidos. Os benefícios relacionados com a sua participação na pesquisa são a contribuição para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo reflexões críticas e alternativas metodológicas para o ensino da oralidade. Além disso, a pesquisa pode contribuir para o fortalecimento de sua formação docente, fornecendo subsídios teóricos e práticos para uma abordagem mais estruturada e sistematizada da oralidade no Ensino Fundamental. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidencias e será assegurado o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, pois todas as informações coletadas serão tratadas com sigilo. Para preservar sua identidade, será utilizado nome fictício na dissertação e em eventuais publicações acadêmicas. Ademais, os dados coletados nas interações serão apresentados apenas em pequenos segmentos transcritos, estritamente necessários para a análise e discussão dos resultados. Não haverá, portanto, registro e divulgação de sua imagem. Você terá acesso integral às transcrições realizadas, podendo revisar e decidir, junto ao pesquisador, quais trechos deverão ou não ser incluídos na dissertação. Esse procedimento tem por objetivo assegurar que todas as informações divulgadas estejam alinhadas com o seu consentimento e a sua confiabilidade, respeitando a ética na pesquisa acadêmica. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador/a responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR/A RESPONSÁVEL (ORIENTADOR/A)

Maria Otilia Guimarães Ninin _____

Nome **Assinatura**

Avenida Sorocaba, 428, Residencial Tamboré 1, CEP 06458-020, Barueri-SP

Endereço completo

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O/A pesquisador/a me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEP, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), localizado na Rua Almeida Cunha, nº 245, bloco G4, 6° andar, sala 609 – Santo Amaro - Recife/PE - CEP 50050-480 – Fone (81) 2119-4041. Dias e horários de funcionamento: segunda a sexta-feira, das 9h30 às 13h30 e das 14h30 às 18h30.

Havendo dúvida/denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de 2025

_____

Assinatura do PARTICIPANTE DA PESQUISA (*)

(Quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

_____

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL (**)
(Além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte

70719-040, Brasília - DF

OBSERVAÇÕES:

1. Incluir informação sobre patrocinador (se pertinente);
2. Incluir informação sobre destino e guarda de materiais (se pertinente);
3. Incluir informação sobre estudo multicêntrico (se pertinente);
4. Utilizar linguagem compreensível para população alvo.
5. No caso de pesquisas relacionadas com ações terapêuticas ou diagnósticas, explicitar os métodos alternativos, os riscos e benefícios de não os utilizar.

6. (*) Quando o participante da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal **(**)**, além de apresentar o **TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.**