



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

**BRUNA MAYARA FERREIRA DA SILVA**

**ABORDAGEM DO GÊNERO SEMINÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

BRUNA MAYARA FERREIRA DA SILVA

**ABORDAGEM DO GÊNERO SEMINÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Língua Portuguesa – da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras – Língua Portuguesa.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Clara Regina Rodrigues de Souza

**CAMPINA GRANDE - PB  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586a Silva, Bruna Mayara Ferreira da.  
Abordagem do gênero seminário no livro didático de língua portuguesa [manuscrito] / Bruna Mayara Ferreira da Silva. - 2019.  
59 p. : il. colorido.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.  
"Orientação : Profa. Ma. Clara Regina Rodrigues de Souza, Departamento de Letras e Artes - CEDUC."  
1. Seminário escolar. 2. Gênero oral. 3. Livro didático. I.  
Título

21. ed. CDD 371.32

BRUNA MAYARA FERREIRA DA SILVA

ABORDAGEM DO GÊNERO SEMINÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA  
PORTUGUESA

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em  
Letras – Habilitação Língua Portuguesa – da Universidade  
Estadual da Paraíba, como requisito para a obtenção do  
título de licenciado em Letras – Língua Portuguesa.  
**Área de concentração:** Linguística Aplicada

Aprovada em: 11/12/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

Clara Regina Rodrigues de Souza Nota: 10,0  
Prof.ª Mª Clara Regina Rodrigues de Souza (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Diana Ribeiro Guimarães Farias Nota: 10,0  
Prof.ª Mª Diana Ribeiro Guimarães Farias  
Doutoranda Universidade Federal da Paraíba (UFPB/ PROLING/ ATA)

Tatiana Fernandes Santana Nota: 10,0  
Prof.ª Dr.ª Tatiana Fernandes Santana  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Média: 10,0

A todos que me acompanharam nesta jornada árdua, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, a Deus, pelo amor redentor, que me concede forças para seguir.

À minha Mãe, Maria Goretti, pelo esforço que me possibilitou chegar até aqui, só posso ser eternamente grata.

À minha Avó, Ilda Ferreira, por me conceder amor, abrigo e dignidade, a senhora me ensinou que o laço familiar se constrói no afeto.

À Fabiana Souza, colega de graduação, hoje, companheira para a vida, muito obrigada por cada palavra de encorajamento, por acreditar que eu seria capaz de concretizar esse momento.

À Ana Paula Gomes, amiga que a graduação me presenteou, serei para sempre grata pela sua amizade, pelo seu apoio e pelo aprendizado que conquistamos juntas.

Aos meus amigos, Rennally e Lucas, pelas conversas diárias no Telegram, pelos memes compartilhados no Instagram, que são muitas vezes um alento nos dias de luta, muito obrigada.

Aos colegas de curso, escândalos da sabedoria, Bruna Maria, Ramon, Marcela Oriente, Marcela Guimarães e Ana Paula Vieira, muito obrigada pela amizade.

À professora Socorro Corrêa, que, no ensino médio, me inspirou a cursar Letras – Língua Portuguesa, suas aulas de literatura me humanizaram, muito obrigada.

À professora Rosana Leite, gestora exemplar, humana antes de tudo, muito obrigada pela compreensão e pelos ensinamentos diários.

À professora orientadora Clara Regina, pelas leituras sugeridas, ao longo dessa orientação e pela dedicação, certamente, sem o seu “se anime e cuide” não seria possível a concretização deste trabalho, serei sempre grata.

À professora Diana Ribeiro, pelas contribuições teóricas na disciplina de Português IV, como também por aceitar o convite para compor a banca, muito obrigada.

À professora Tatiana Fernandes Santana, que aceitou participar da formação da banca, com pertinentes contribuições, muito obrigada.

"A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia" (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

## RESUMO

A presente pesquisa tem natureza didática, pois discorre sobre a necessidade de sistematizar atividades, no contexto escolar, acerca dos gêneros orais formais da esfera pública. Nosso enfoque é o seminário escolar, já que o estudo sistemático desse gênero pode mobilizar saberes importantes para que o aluno seja proficiente na adequação da fala ao contexto comunicativo. Diante disso, o objetivo geral deste trabalho é analisar o tratamento concedido ao gênero seminário em livro didático de Língua Portuguesa. Especificamente, objetiva-se avaliar uma proposta de produção do gênero seminário, do LD Livro didático de Língua Portuguesa, que compõe a coleção *Português: trilhas e tramas*, desenvolvida por Sette et. al., (2016). Para tanto, segue-se arcabouço teórico fundamentado em Bortoni-Ricardo (2014), Goulart (2005), Marcuschi (2010), Meira e Silva (2013) e Schneuwly e Dolz (2010). A metodologia empreendida se situa na área da Linguística Aplicada, com base em Moita Lopes (2006), ao ser desenvolvida em pesquisa qualitativa que se preocupa com as problematizações de uso linguístico e didático do gênero em cena. Nesse ínterim, foram sistematizadas as categorias de análise: (1) atividades de preparação para a produção do gênero; (2) realização do gênero; (3) avaliação e (4) socialização. Os resultados obtidos nos permitiram concluir que o Livro didático analisado apresenta proposta satisfatória para o ensino do seminário escolar. Observamos, ainda, que o modelo didático abordado coaduna com os pressupostos teóricos para a didatização do referido gênero, ao passo que também se alinha ao que preconiza os documentos oficiais, no que diz respeito ao tratamento que deve ser dirigido aos gêneros orais formais da esfera pública.

**Palavras-chave:** Gêneros orais. Seminário. Livro Didático.

## ABSTRACT

The present research has a didactic nature because it discusses the need to systematize activities, in the school context, about the formal oral genres of the public sphere. Our focus is the school seminar, as much as the systematic study of this genre can mobilize important knowledge for the student being proficient in adapting a speech to the communicative context. In front of this, the general objective of this paper is to analyze the knowledge mobilized about the seminar genre in a Portuguese Language textbook. Specifically, the objective is to evaluate a proposal for the production of the seminar genre of the LD Portuguese Textbook, which is part of the Portuguese collection: trails and plots, developed by Sette; Ribeiro; Trouble; Starling, (2016). Therefore, the following theoretical framework is based on Bortoni - Ricardo (2014), Goulart (2005), Marcuschi (2010), Meira e Silva (2013) and Schneuwly and Dolz (2010). The methodology undertaken is in the area of Applied Linguistics, based on Moita Lopes (2006), which is developed in qualitative research that is concerned with the problematization of linguistic and didactic use of the genre in the scene. In the meantime, the categories of analysis were systematized: (1) preparation activities for gender production; (2) achievement of gender; (3) evaluation and (4) socialization. The obtained results allowed us to conclude that the analyzed textbook presents a satisfactory proposal for the teaching of the school seminar. We observed that the didactic model approached matches with the theoretical presuppositions for the didatization of this genre, while also aligning with what the documents recommend concerning to the treatment that should be directed to the formal oral genres of the public sphere.

**Keywords:** Oral genres. Seminar. Textbook.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Habilidades gerais .....	24
<b>Quadro 2:</b> Dimensões ensináveis.....	29
<b>Quadro 3:</b> Ordenação.....	31
<b>Quadro 4:</b> Meios não-linguísticos da comunicação oral .....	33

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Na bagagem 1.....	37
<b>Figura 2:</b> Nas trilhas do texto1.....	38
<b>Figura 3:</b> Nas trilhas do texto 2.....	39
<b>Figura 4:</b> Exercício de interpretação 1.....	40
<b>Figura 5:</b> Exercício de interpretação 2.....	42
<b>Figura 6:</b> Na bagagem 2.....	44
<b>Figura 7:</b> Nas trilhas do texto 3.....	45
<b>Figura 8:</b> Exercício de interpretação 3.....	46
<b>Figura 9:</b> Produção de texto 1.....	47
<b>Figura 10:</b> Produção de texto 2.....	48
<b>Figura 11:</b> Realização do gênero.....	51
<b>Figura 12:</b> Avaliação 1.....	53
<b>Figura 13:</b> Avaliação 2.....	54

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	15
2.1 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	15
2.2 O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS ORAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	20
2.3 O TRABALHO PROPOSTO PARA A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	25
2.4 SEMINÁRIO ESCOLAR: UMA DIDATIZAÇÃO NECESSÁRIA .....	27
<b>3 METODOLOGIA: UMA PESQUISA EM LA</b> .....	35
3.1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	35
<b>4 ANÁLISE EM LD DE PORTUGUÊS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O SEMINÁRIO ESCOLAR</b> .....	37
4.1 ATIVIDADES DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO .....	37
4.2 REALIZAÇÃO DO GÊNERO .....	46
4.3 AVALIAÇÃO .....	53
4.4 SOCIALIZAÇÃO .....	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	56
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	58

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Cavalcante e Melo (2006), o estudo da oralidade, assim como seu trabalho em sala de aula, tem tido um aumento progressivo nas últimas décadas, isso foi intensificado a partir da década de 90, com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando a oralidade foi inserida como conteúdo a ser estudado nos Livros Didáticos (LD).

Esse documento prioriza o desenvolvimento de competências e a ampliação do saber linguístico, tendo a comunicação como essência das ações e também como processo que permite a construção de significados, que propicia ao sujeito a interação social, concebendo a linguagem como uma ponte capaz de um movimento de construção e desconstrução de significados sociais (BRASIL, 1998).

Essa concepção foi revista e amadurecida, de modo que os documentos mais recentes, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo, usado como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares dos Ensinos Infantil, Fundamental e, em breve, Médio, afirmam que os estudos teóricos sobre a Língua e a Literatura devem envolver práticas que motivem a reflexão: para que os estudantes possam ampliar suas capacidades para utilização da língua/linguagens em situações de leitura e produção de textos no cotidiano (BRASIL, 2018).

Desse modo, postula-se que o ensino deva ir além do que se pauta em uma norma privilegiada, que, muitas vezes, corrobora com a disseminação de preconceitos. A escola tem o papel fundamental de fomentar, cada vez mais, o uso da Língua em situações reais, por meio dos gêneros textuais da modalidade oral e da escrita. Nesse sentido, ambas as modalidades se coadunam na formação de sujeitos críticos, que interajam por meio da linguagem.

No que se refere, especificamente, ao interesse desta pesquisa, a oralidade, há que se desconstruir a concepção equivocada de que os alunos já dominam a fala, como também o argumento de que ela se aprende de forma espontânea no dia a dia (CAVALCANTE; MELO 2006), pois essas duas concepções se tornaram fatores que, por muito tempo, marginalizaram o ensino da oralidade em sala de aula. Afinal, se os alunos já dominam a fala e essa aquisição é espontânea, por que a sua didatização seria necessária?

Contudo, aos poucos, esses mitos vêm sendo dissipados e um tratamento especial à dimensão ensinável da modalidade oral vem sendo efetivado. A BNCC, por exemplo, ao tratar do eixo da oralidade, disserta sobre a importância da produção de gêneros textuais orais diversos, considerando o tripé planejamento, produção e avaliação das práticas, a partir de situações comunicativas específicas (BRASIL, 2018).

Desse modo, a escola pode e deve ser um palco de aprendizado para o desenvolvimento de práticas orais formais, através da produção de seminários, da promoção de debates, entrevistas, júris simulados, entre outros que compõem o rol dos gêneros orais (CAVALCANTE; MELO 2006). E isso desvela o entendimento de que a fala, a depender da situação comunicativa, necessita de sistematização, de planejamento, que possibilite ao aluno compreender a necessidade de adequar a oralidade a cada campo de atuação social a que estiver inserido.

A BNCC, em uma das competências específicas de Língua Portuguesa, orienta essa necessidade da adequação aos variados contextos discursivos, sujeitos presentes na interlocução e gêneros empregados nas interações sociais (BRASIL, 2018). Em consonância a isto, porém com um enfoque maior na formalidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento anterior à Base, postula que o ensino da língua oral deve abrir portas para o uso mais rebuscado da linguagem, orientando o aluno a organizar a fala com consciência e controle, para que possa se enquadrar melhor nas situações públicas de uso da linguagem (BRASIL, 1998).

A necessidade de tornar a oralidade um objeto de ensino é incontestável, já que a fala é uma atividade central, muito mais do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas (MARCUSCHI, 2010, p. 39). Apesar desse aspecto, cabe ressaltar que fala e escrita não devem ser postas de forma dicotômica, visto que cada uma ocupa um espaço importante no ensino de Língua Portuguesa, como bem destacam os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), ao dizer que as instituições de ensino têm essa reponsabilidade na garantia de acesso dos alunos a saberes, de forma prioritária - o linguístico - que contribuam para o exercício da cidadania. O documento não estabelece polos distintos e, sim, um objetivo a ser alcançado, que

integra todos os saberes linguísticos, sem distinção ou preferências, o que importa é promover a formação cidadã.

Com isso em mente e tendo em vista que o livro didático de Língua Portuguesa (LP) é um instrumento imprescindível para o ensino e aprendizagem, já que, comumente, é o único material de que o professor e aluno dispõem, para mobilizar saberes sobre a disciplina, elegemos essa ferramenta como objeto de investigação, pois, além de ele ser utilizado nas salas de aula, passa por um rigoroso processo de avaliação, tanto pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quanto pelos docentes, que buscam selecionar a coleção que mais se alinha à sua realidade pedagógica, bem como ao que dissertam os documentos oficiais e os pressupostos teóricos de sua área de conhecimento.

Como já assinalado, a análise, neste estudo, será da modalidade oral, que é um saber linguístico importante para que o estudante de Língua Portuguesa estabeleça um processo de interlocução em diversas situações comunicativas. Assim, a presente pesquisa defende como essencial o estudo da oralidade, com enfoque, aqui, no gênero oral seminário, de uma forma distinta daquela feita em sala de aula que aborda muito mais o viés retórico e pedagógico, do que as propriedades discursivas (GOULART, 2005, p. 80), mas como gênero na sua dimensão ensinável.

Diante desse contexto, a questão que norteia nossa pesquisa é: *De que forma o Livro didático de Língua Portuguesa tem mobilizado atividades acerca do gênero seminário, de modo que propicie a didatização desse gênero?* Para responder a essa questão, o **objetivo geral** do nosso estudo é analisar o tratamento concedido ao gênero seminário em livro didático de Língua Portuguesa. De modo específico: avaliar uma proposta de atividade do LD de Língua Portuguesa que compõe a coleção *Português: trilhas e tramas*, desenvolvida por Sette; Ribeiro; Travalha e Starling, (2016) para a produção do gênero seminário.

Fundamenta a discussão teórica, deste trabalho, além dos documentos oficiais já supracitados, as pesquisas de Schneuwly e Dolz (2010), que concebem os gêneros orais e escritos como objetos de ensino; Marcuschi (2010), que explica a relação entre fala e escrita a partir de um *continuum*; Vieira (2005), que concebe o seminário como um evento de letramento escolar, Meira e Silva (2013), que

analisam o seminário a partir das suas unidades retóricas; Bortoni-Ricardo (2014), que trata sobre a competência comunicativa a partir da sociolinguística interacional e Goulart (2005), que concebe o seminário com um objeto de ensino.

Diante disso, o texto desta monografia está disposto com a seguinte estrutura organizacional, além desta introdução, das conclusões e referências. Em primeiro lugar, no capítulo de fundamentação teórica, discutiremos o aporte teórico que remeteu base a esta pesquisa. Nele, abordaremos tanto a importância do processo de ensino-aprendizagem da oralidade e o tratamento concedido pelos documentos oficiais ao ensino da oralidade; como também refletiremos sobre o processo de inserção da oralidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa; por fim, trataremos da necessidade de didatização do seminário escolar. Em segundo lugar, relataremos nossa metodologia, apresentando uma sistematização dos nossos dados, com suas respectivas categorias de análise. Em terceiro lugar, no capítulo de análise, descreveremos e avaliaremos a proposta de atividade para a produção do seminário escolar, abordada pelo livro didático em foco, do PNL 2018, adotado em algumas escolas públicas do estado da Paraíba.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Se Shakespeare permite a paráfrase, hoje o dito (ou não dito) nos permite questionar “falar ou somente oralizar? Eis a questão!”. Questão essa que norteia este estudo, que nos leva a refletir, inicialmente, sobre a importância de se abordar o processo de ensino-aprendizagem da oralidade. Ele é feito? Como? Se não é feito, como fazê-lo?

E, nesta seara, uma discussão sobre os documentos oficiais, que normatizam as competências e conteúdos, assim como as formas de ensino adequadas a cada etapa da jornada escolar, é promovida, para que se analise se eles trazem essas respostas, se evoluíram na abordagem da oralidade, se trazem pistas do agir em sala de aula para a didatização eficiente dos gêneros orais.

Conscientes da importância da oralidade no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa e do que postulam os documentos oficiais, nada mais natural do que se debruçar sobre as ferramentas que podem auxiliar nisto. Assim, o livro didático emerge como um suporte de extrema relevância, nesse panorama, e nos leva à reflexão acerca do processo de inserção dos gêneros textuais orais em suas páginas.

Todas essas incursões teóricas/metodológicas são base para tratarmos da necessidade de didatização do seminário escolar, gênero eleito, neste estudo, para maior aprofundamento.

### 2.1 A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que a fala precede a escrita no tocante à aquisição e desenvolvimento da linguagem. Quando crianças, nós balbuciamos sons, aos poucos, pronunciamos as primeiras palavras, depois já somos capazes de conectá-las e falar as primeiras frases. A partir disso, nós criamos o entendimento que a Língua nos possibilita a interação com o outro, que ela nos torna seres sociais. Segundo Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), a criança por meios das interações sociais a que teve acesso desde que nasceu, apreende as

competências comunicativas da oralidade e as utiliza da melhor maneira possível. A oralidade é, portanto, parte inerente a nós; é imprescindível na construção da nossa identidade.

Além disso, “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve” (MARCUSCHI, 2010, p.17). Todas as pessoas aprendem, naturalmente, a ouvir e a falar, exceto as que nascem com alguma deficiência que impeça o desenvolvimento dessas duas faculdades, por outro lado, a apreensão da leitura e da escrita não ocorre de modo natural, não nascemos aptos a aprender isso sozinhos. Desse modo, fica evidente a precedência da fala na realidade humana. Essa reflexão abre caminho para entendermos o motivo, pelo qual o ensino da oralidade foi silenciado por anos nas aulas de língua materna, predominando a falsa concepção de que a oralidade não precisa ser ensinada por ser vista como espontânea.

A prova disso é que o modelo de ensino-aprendizagem aplicado privilegiou o trabalho com a escrita, a partir do ensino das normas gramaticais e da produção de textos. A escrita ocupava, assim, espaço majoritário na aula. Já o trabalho com a oralidade, por sua vez, restringia-se às atividades de *oralização da escrita*, a exemplo de leituras em voz alta e declamação de poemas, atividades que não podem ser desmerecidas, entretanto, não podem ser utilizadas como pretexto para o “estudo da fala padrão calcado na escrita” (CAMELO, 2005, p. 1).

Essa postura estigmatizante da escola acaba por corroborar com a perpetuação da dicotomia entre oralidade e escrita, ao privilegiar atividades escritas em detrimento das atividades orais. Entretanto, conforme bem pontua Marcuschi (2010):

do ponto de vista dos usos quotidianos da língua, constatamos que a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Tomemos o caso típico da área jurídica. Ali é intenso e rígido o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada ao pé da letra. Contudo, precisamente a área jurídica faz um uso intenso e externo das práticas orais nos tribunais, o que comprova que numa mesma área discursiva e numa mesma comunidade de práticas convivem duas tradições diversas, ambas fortemente marcadas. Isso sugere ser inadequado distinguir entre sociedade letradas e iletradas de forma dicotômica. *Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas* (p.36, grifo do autor).

Assim sendo, não há o menor sentido de analisar oralidade e escrita por uma perspectiva de oposição, com um enfoque direcionado ao código, em que a escrita se situa na seara privilegiada na esfera escolar, enquanto a oralidade ocupa papel secundário. Perpetuar a oposição entre essas duas modalidades é incoerente, já que ambas se utilizam do mesmo código linguístico e, como explanado pelo autor, em um mesmo âmbito social, muitas vezes, é necessária proficiência nas duas modalidades. Dessa forma, para uma melhor atuação em sociedade, o aluno, ao longo da formação escolar, precisa ter contato com atividades que abarquem as duas práticas.

Inclusive, para ilustrar o que foi dito de forma menos restrita, outro exemplo que traz essa necessidade de domínio das duas modalidades são as seleções de emprego. Muitas englobam a necessidade de proficiência nas duas práticas como requisito para obter a vaga, solicitando a escrita de uma redação, como também uma apresentação oral, em que o candidato à vaga fará uma síntese acerca de si. Desse modo, aqueles que possuem somente um domínio unilateral da língua não conseguiram obter sucesso neste tipo de situação.

Por isso, essa postura tradicional de exclusão aplicada à modalidade oral segue na contramão do que a escola é, por excelência, lugar de interação, a qual detém a importante função de preparar os alunos para as várias circunstâncias comunicativas existentes na sociedade. Não defendemos, aqui, que a escola tem o papel de ensinar o aluno a falar, isso, notoriamente, ele já sabe fazer. O que devemos e queremos desmitificar é a normatização da fala, a ideia inadequada de que a correção do modo de falar irá melhorar a escrita do aluno, quando, na verdade, o que deve ser ensinado é a necessidade de saber adequar a fala às situações comunicativas. Assim, as atividades com a oralidade necessitam serem didatizadas, pois

mesmo que a arte de falar em público faça parte do nosso dia a dia, há uma série de fatores envolvidos nesse tipo de trabalho, como planejamento, linguagem adequada à situação proposta, isto é, posturas que não podem ser relegadas a um segundo plano e necessitam ser vistas em sala de aula (SOUZA, 2014, p. 10).

Assim, embora a fala em público permeie o nosso cotidiano e seja um instrumento utilizado em diversas situações, isso não implica desconsiderar a

necessidade de abordá-la em sala de aula, pois, além de ser utilizada em uma conversa informal, a fala também é usada em situações de fala pública, que exigem um grau maior de formalidade. Afinal, como o autor deixa claro, a fala não é apreendida apenas pela execução frequente, ela também pode ser desenvolvida através do aprendizado institucional, que será responsável por trabalhar elementos que só um estudo sistemático e didático pode oferecer.

Todavia, Marcuschi (2010, p. 9) salienta que “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Aqui, o autor aponta para além do aspecto formal, pois trata do domínio funcional, da oralidade e da escrita enquanto produção de sentido, uma maneira também de quebrar estigmas.

Afinal, como evidencia (AZEREDO, 2013, p. 64), a língua não é “uma entidade homogênea”, ela dispõe de diversas variantes, que se manifestam dentro de contextos específicos, por isso a importância de se compreender qual uso se faz mais adequado à determinada situação. E, por isso, o trabalho com gêneros textuais orais pode ser um potencial aliado para o desenvolvimento da competência comunicativa, uma vez que essa competência é marcada

como a capacidade pessoal de aprender o que dizer e como dizer apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, ou seja, é o conhecimento do código aliado à habilidade de usá-lo, levando em conta as condições de produção do discurso, e o que é efetivamente usado a fim de ajustar a distância social entre o falante e o ouvinte (RAFAEL; SILVA, 2013, p. 207).

Ou seja, não é suficiente dominar o código escrito, se não souber como adaptá-lo às diferentes situações comunicativas a que se está exposto no cotidiano. O falante tem que se fazer entender por seu ouvinte, ter a sensibilidade linguística de não rebuscar o vocabulário em conversas informais ou não desconstruir em momentos de formalidade, assim como precisa conhecer e saber utilizar jargões próprios de determinados ambientes, a fim de que a comunicação se estabeleça de forma fluída e não truncada.

Também, nesse campo de estudo sobre competência comunicativa, Bortoni-Ricardo (2014, p. 89), com base no que propõe o sociolinguista Dell Hatawhay Hymes, em 1972, explana o conceito de que “a competência

comunicativa é o que habilita o falante a comunicar-se de modo aceitável com qualquer interlocutor, de seu grupo social ou da sociedade mais ampla, investido de qualquer papel social que lhe for atribuído”.

Nessa perspectiva, é necessário que o falante conheça a dimensão social da comunicação e saiba mobilizar essa competência nas situações de interlocução, porque, como já exposto, o uso da competência comunicativa não se resume à compreensão da natureza estrutural da língua, mas sim da percepção de que, para ter êxito no processo comunicativo, o falante também necessita compreender processos de natureza funcional. A partir disto,

considera-se que a competência comunicativa pode ser sempre ampliada, o que vai acontecer naturalmente ao longo da vida, mediante as experiências que o falante acumula, e especialmente como consequência da educação linguística, sistemática, que se processa *particularmente na escola* (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 89, grifo nosso).

No fragmento supracitado, a competência comunicativa é algo que se amplia ao passar do tempo. Todavia, para que isso aconteça, o elemento experiência é fundamental, como também fica evidente a importância que a escola tem nesse processo, visto que os conhecimentos linguísticos mobilizados de forma sistemática são imprescindíveis para apreensão dessa competência, mais do que isso, o trabalho progressivo, desde as séries iniciais, é fundamental para sua consolidação, obviamente, com gradação diferente, respeitando o currículo e a maturidade linguística de cada aluno.

Além disso, cabe pontuar que o aluno torna-se competente, no aspecto comunicativo, quando é capaz de associar os conhecimentos adquiridos na esfera escolar e o seu conhecimento cultural e social em favor da produção de textos, sejam orais, sejam escritos, observando sempre a situação comunicativa.

Esse aspecto é relevante para defendermos o ensino sistematizado dos gêneros da modalidade oral no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, consoante ao que a sociedade contemporânea exige do aluno, a saber, que esse possa desenvolver “competências linguísticas que o tornem um sujeito socialmente capaz de atuar frente aos eventos diversos de sua cotidianidade” (RODRIGUES; DANTAS, 2015, p.139).

Desse modo, conforme apresentamos, muito se tem discutido como os conteúdos de Língua Portuguesa engajados às práticas sociais de uso da língua

são capazes de mobilizar saberes que estão a serviço do que a sociedade exige do sujeito. O ensino não pode ter fim em si mesmo, ao contrário, ele precisa manifestar funcionalidade, ser aplicável. Dito de outra forma, o aluno deve sair da escola capaz de utilizar o que apreendeu ao longo dos anos, tanto no ambiente de trabalho, quanto na vida social.

## 2.2 O TRATAMENTO DADO AOS GÊNEROS ORAIS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Dissertamos, aqui, sobre o tratamento concedido aos gêneros orais pelos documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa. Elegemos para discussão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN), posto que o livro didático que analisamos é do ensino médio e, por fim, tecemos reflexões sobre o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz acerca da oralidade.

Com a publicação dos PCN, no final da década de 90, veio à cena educacional a intenção de uma renovação das práticas de ensino. Em razão disso, o documento propõe uma reestruturação curricular, deixando à margem a fragmentação de disciplinas e evidenciando um currículo que realize a integração entre vários conhecimentos e competências, tendo como enfoque a aplicação do que é apreendido em contextos reais de uso, como o trabalho e a cidadania (JURADO; ROJO, 2006). A partir disso, há o entendimento uníssono de que

as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando *o texto (oral ou escrito)* como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados (BRASIL, 1998, p. 59, grifo nosso).

Esse novo arranjo curricular coloca em evidência pontos muito caros à educação, principalmente, a responsabilidade que essa possui de inserir em sociedade sujeitos capazes de aplicar o estatuto da criticidade em todos os âmbitos da vida social, no que concerne ao estudo da Língua Portuguesa. O documento aponta a necessidade de estudos sistêmicos, de maneira a

proporcionar a materialização do saber em fatos concretos do cotidiano. Para isso, apresenta os gêneros textuais como sendo a órbita do trabalho com a Língua materna e os torna objetos de ensino, considerando os textos escritos e orais.

A partir disso, a oralidade ganha espaço, assumindo um papel autônomo, do ponto de vista didático, e

deixa de ser unicamente o instrumento de ensino de outros componentes curriculares (embora essa função possa se manter suposta), mas o próprio objeto de ensino e de estudo, o conteúdo ou o saber escolar central em jogo. Com esse estatuto renovado, os gêneros orais, em sua relação complexa com a escrita e com outros sistemas semióticos (outras linguagens), como ocorre no caso dos gêneros televisivos e dos gêneros digitais), passam a pressionar a reconfiguração das próprias práticas de ensino e a geração potencial de *novas práticas* (NONATO, 2019, p. 49, grifo nosso).

Nesse sentido, ao tratar a oralidade como objeto de ensino/aprendizagem, a sala de aula se constitui como um espaço plural, disposta a reunir propostas didáticas que culminem na geração de novos saberes, de novas práticas, na encenação de contextos reais de uso da língua. A partir desse entendimento, o documento propõe que o aluno utilize a linguagem tanto para a escuta, quanto para a produção dos textos orais. Dessa forma ele estará apto a considerar as diversas situações de uso da fala, pois

ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 67).

Deve-se ressaltar, aliás, que, ao tratar sobre o ensino da fala formal, não pretende o documento estigmatizar as variações da língua nos seus diversos tipos, nem de criar uma casta competente na fala que se difere daqueles que não tiveram o acesso ao mesmo saber, ao contrário disso, a pretensão é conscientizar que todos são capazes, independentemente, do estrato social, de produzir discursos coerentes ao contexto comunicativo. Desse modo,

cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor

situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tornando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá *se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la* (BRASIL, 1998, p. 25, grifo nosso).

Pode-se, antes de tudo, salientar que o documento reprisa o papel da escola na promoção de uma aprendizagem para a vida, ao exemplificar os gêneros que podem ser utilizados para a mobilização de saberes a respeito da oralidade, identificamos a integração entre teoria e aplicabilidade. O seminário, por exemplo, é um gênero que perpassa quase toda a vida escolar do aluno, que possibilita saberes importantes para o aperfeiçoamento da fala formal pública, já a entrevista e o debate são gêneros a que cotidianamente os alunos têm acesso, seja através da TV, da rádio, da internet. Ao transpor esses gêneros para o contexto escolar, ativa-se o protagonismo do aluno, ele deixa de ser apenas um receptor e integra-se ao processo da própria aprendizagem.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) surgem em 2006, com o propósito de fomentar a qualidade do ensino médio, apresentando-se como um material de apoio ao trabalho docente, abordam eixos organizadores que devem servir de base às ações de ensino e de aprendizagem. No eixo que trata sobre as práticas de linguagem, no que concerne aos eventos de oralidade, o documento propõe atividades de produções de texto que contemplem palestras, debates, seminários, teatro, entre outros, afirmando que

por meio desse tipo de expediente, pode-se não só contribuir para a construção e a ampliação de conhecimentos dos alunos sobre como agir nessas práticas, como também promover um ambiente profícuo à discussão e à superação de preconceitos linguísticos e, sobretudo, à investigação sobre as relações entre os gêneros da oralidade e da escrita, sobre a variação linguística, sobre níveis de formalidade no uso da língua, por exemplo (BRASIL, 2006, p. 37).

Considerando a necessidade de naturalizar cada vez mais as variedades da língua, principalmente, compreendendo que o Brasil é o país da diversidade e, isso, se reflita diretamente na forma como os falantes do Português se comunicam, as OCEM, ao proporem o trabalho com os gêneros supracitados, integram dois benefícios: a apropriação dos saberes sobre o funcionamento desses gêneros e o enfrentamento necessário ao preconceito que ainda circunda acerca da variação linguística.

Adentramos, por fim, no que aborda a BNCC acerca do trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Como já mencionado, na introdução deste trabalho, a Base compreende conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidos por todos os alunos no período que compreende a educação básica. No que compete ao componente de Língua Portuguesa, a Base disserta que os conteúdos relacionados à oralidade, a escrita e outras linguagem devem proporcionar ao aluno o contato com um leque maior de letramentos, de maneira que esse participe ativamente de práticas sociais com uma postura significativa e crítica (BRASIL, 2018).

A partir disso, a BNCC trabalha com eixos, inclusive, já abordados nos documentos oficiais anteriores, como oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Sobre o eixo oralidade, que é o nosso enfoque, vejamos o que diz o documento

o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos 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).

Ao abordar atividades como *spot* de campanha, gênero que circula no âmbito publicitário; *playlist* de músicas comentada, ancorada nas plataformas streamings, que revolucionaram a maneira como se consome os conteúdos audiovisuais; o *vlog* que é uma transformação do blog, e se utiliza das plataformas de vídeos como suporte para publicar conteúdos sobre assuntos de interesse do produtor, inclusive, o documento fala sobre a produção de *vlog* de games, já que é um assunto de amplo interesse dos jovens na atualidade; por fim, e não menos importante, os *podcasts*, cujo propósito é de transmitir informações sobre variadas temáticas a partir da internet. Além disso, consagra o trabalho com gêneros já conhecidos e tratados por documentos anteriores, como o debate, o seminário, a entrevista, a peça teatral, entre outros, garantindo, dessa forma, a diversidade de gêneros para o trabalho com a oralidade.

Vejam no quadro, a seguir, as habilidades, gerais, segundo a BNCC que devem ser desenvolvidas com a inserção das práticas orais em sala de aula:

**QUADRO 1:** Habilidades gerais

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiótica.</li> <li>• Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
Compreensão de textos Orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>• Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>• Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Fonte: BNCC (2018, p.82)

Como vimos no quadro acima, a BNCC apresenta práticas de uso e os conhecimentos considerados para a produção de textos orais que devem nortear os professores nas atividades em sala de aula com gêneros dessa modalidade, de modo que toda a produção seja associada às vivências do alunado.

Para a construção efetiva dos saberes, as habilidades para o ensino de produção do texto oral devem ser empregadas por meio de situações significativas, com métodos e procedimentos que envolvam os alunos; que dialogue com a realidade deles, o ensino teórico não pode ser dissonante da prática.

Por fim, cabe ressaltar, que as orientações realizadas pela base não se encerram em si mesmas, que a escola, o professor tem total autonomia para utilizar outros documentos que ache significativo e que devem ser acrescidos ao currículo escolar.

### 2.3 O TRABALHO PROPOSTO PARA A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

É sabido que o Livro Didático, doravante (LD), configura-se, no modelo atual de ensino, como a principal, em alguns casos chega a ser a única, ferramenta de apoio ao professor, tanto dentro, quanto fora da sala de aula. É, a partir dele, que o professor se orienta quanto aos conteúdos a serem explorados, durante o ano, já que este quase sempre se encontra em consonância com os documentos oficiais.

Segundo Jurado e Rojo (2006), até o ano de 1986, não havia preocupação com a qualidade pedagógica do LD, no entanto, por influência direta dos novos estudos sobre a linguagem e a aprendizagem, houve uma reforma que modificou o conteúdo de Língua Portuguesa a ser ministrado. A partir disso, o MEC assumiu para si a responsabilidade de avaliação, recomendação e distribuição dos Livros didáticos do ensino fundamental. Com relação aos livros didáticos voltados para o ensino médio, apenas, a partir de 2005, eles passaram a ser distribuídos gratuitamente, embora, inicialmente, apenas para duas regiões do país, Norte e Nordeste. Além disso, apenas nesse período, começaram a ser elaborados os primeiros Princípios e Critérios para Avaliação do Livro Didático de Português para o Ensino Médio – PNLEM – 2005.

No que diz respeito à oralidade, Melo e Cavalcante (2006) apontam que, no PNLEM – 2005, dos nove livros analisados, apenas dois apresentavam atividades voltadas para a modalidade oral, entretanto o tratamento se restringiu à abordagem das características que diferenciam fala e escrita e apresentação dos aspectos que compõe alguns gêneros orais. Apesar disso, pelas observações que o guia apresenta, de maneira geral, a maior parte das atividades se reduz à visão simplista em polarizar o caráter coloquial e o formal da Língua Portuguesa.

Em um percurso breve sobre as resenhas do PNLEM – 2009, constatamos que das onze coleções analisadas, apenas duas abordam atividades que considerem a modalidade oral, no entanto, são atividades com pouca profundidade, inclusive chama atenção que na coleção *Português: Língua, Literatura, Produção de Textos*, que faz parte das coleções analisadas, os autores corroboram para a dicotomia entre fala e escrita, ao afirmarem que a modalidade oral da linguagem é apreendida de maneira espontânea, já a escrita requer um processo extenso de instrução formal.

O PNLEM – 2012 mostra que o trabalho com a oralidade nos Livros Didáticos cresce progressivamente. A linguagem oral passa, então, em algumas coleções a ser considerada como objeto de ensino-aprendizagem, ao passo que, gêneros como o seminário, debate regrado, mesa-redonda, júri simulado recebem tratamento nas coleções e, além disso, ganham propostas didáticas específicas possibilitando um estudo mais sistematizado desses gêneros. Por outro lado, em algumas coleções analisadas, a oralidade ainda surge como atividade – meio. Dessa forma, a linguagem oral é concebida como uma competência já adquirida que exerce papel coadjuvante nas atividades de leitura e/ou produção de texto.

Chama-nos a atenção que o PNLEM – 2015 ao tratar da linguagem oral reporta exatamente o mesmo texto utilizado no PNLEM – 2012. Dessa forma, percebemos que há certa estagnação com o trabalho oral, embora deva se considerar positivo a manutenção do trabalho com alguns gêneros orais formais em quatro coleções presentes nesse guia. Se não há um avanço significativo, ao menos, não há um retrocesso.

Por fim, analisamos o PNLEM – 2018. No que diz respeito ao eixo oralidade, o guia levou em consideração o tratamento concedido quanto ao desenvolvimento das práticas de produção oral, de modo específico, no que diz

respeito aos usos na esfera pública, nas estratégias que podem ser mobilizadas, a partir da oralidade, e nas orientações metodológicas que podem propiciar atividades orais sistemáticas. Em contrapartida, o que foi encontrado nas obras, no que se refere ao eixo oralidade, foi um tratamento ainda desigual, quando comparado ao eixo da escrita, apesar de os pressupostos, nos documentos oficiais, na discussão acadêmica abordarem oralidade e escrita como práticas que merecem tratamento igual. A escola, ainda, marginaliza as práticas orais e, como bem pontua o guia, “é preciso que os livros didáticos avancem mais e os professores estejam atentos para completar essa lacuna” (BRASIL, 2017, p. 62).

Assim, é inegável que os materiais didáticos, dentre eles os livros didáticos, quando consoantes com os documentos normativos e com os postulados da Linguística Aplicada, podem ser boas ferramentas para o desenvolvimento de um ensino da oralidade comprometido com as práticas sociais em sala de aula.

#### 2.4 SEMINÁRIO ESCOLAR: UMA DIDATIZAÇÃO NECESSÁRIA

A palavra seminário advém do latim (*seminarium*) e “significa viveiro de plantas, ou seja, espaço de semear, de cultivar” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 5). A etimologia da palavra seminário descreve traços de sua função principal “disseminar ou plantar um saber no campo fértil de sala de aula” (MEIRA; SILVA, op. cit.). Ainda sobre o significado da palavra seminário, Vieira (2005) explicita a definição desse termo abordado pelo

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, edição de 2001, apresenta sete acepções das quais três estão relacionadas de alguma forma à noção de semear conhecimentos e valores, a saber: escola de formação de sacerdotes; o conjunto dos educadores e dos alunos dessa instituição; congresso científico ou cultural, com exposição seguida de debate; grupo de estudos em que estudantes pesquisam e discutem um tema específico; e, finalmente, *aula dada por um grupo de alunos*, em que há debate acerca da matéria exposta por cada um dos participantes (VIEIRA, 2005, p.18, grifo nosso).

Interessante nos atermos à última acepção empregada pelo dicionário *aula dada por um grupo de alunos* e perceber o seminário como um gênero que propicia protagonismo ao aluno. Este que, normalmente, na sala de aula, é sujeito passivo do aprendizado, pois o professor é o expositor do conteúdo, eventualmente, o aluno participa da aula com algum acréscimo, sendo, o docente

o especialista. Dessa maneira, a forma composicional do seminário permite que o aluno seja sujeito ativo do aprendizado, ao tomar a palavra, ele é investido da função de especialista, e para isso, deverá se apropriar do conteúdo através de pesquisas para cumprir com êxito a exposição.

Embora, haja o contato com o seminário por quase todo o processo de formação escolar, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, o que confirma a recorrente utilização desse gênero em sala de aula, a abordagem empregada ao seminário é sempre superficial. O professor pressupõe que o aluno já domina o conhecimento acerca do funcionamento desse gênero, por isso, as orientações seguem sempre o mesmo rito: determinar ou sortear o assunto a ser exposto, formar o grupo e, por fim, executar a apresentação, valorizando “muito mais as propriedades retóricas e pedagógicas dessa atividade do que suas propriedades discursivas” (GOULART, 2006, p. 98). Desse modo, o seminário escolar é comumente utilizado como “instrumento de avaliação e transmissão de conteúdos” (VIEIRA, 2005, p.33).

Cabe aqui citar uma informação interessante trazida por Schneuwly e Dolz (2010). A partir de uma pesquisa realizada com professores da Suíça francófona, foi apontado que 51% deles utilizam com frequência o seminário. Apesar dessa utilização com alto percentual, o trabalho com esse gênero se dá de modo assistemático, com pontas soltas, de maneira que elementos fundamentais para a construção do seminário não sejam considerados, como por exemplo, atividades que propiciem a construção da linguagem expositiva, aspecto basilar na efetivação desse gênero. Como dito anteriormente, o seminário situa-se como uma atividade familiar ao contexto escolar, entretanto seu uso é relegado ao senso comum de que a mera execução já permitirá ao aluno o domínio do gênero.

Subjacente a essa visão, discorreremos agora sobre o conceito de seminário escolar pela perspectiva do grupo de Genebra<sup>1</sup>, que concebe o seminário de natureza relativamente formal, pertencente à esfera pública, em que um expositor assume o papel de especialista, tendo a incumbência de transmitir a uma plateia informações acerca de determinado assunto. Para que essa exposição alcance o resultado esperado, faz-se necessário que esse gênero seja estruturado, de modo

---

<sup>1</sup> O grupo de genebra é composto por estudiosos que desenvolvem pesquisas sobre o ensino de Língua, tendo como base os gêneros textuais. Os principais estudiosos desse grupo são Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, ambos, pesquisadores da Universidade de Genebra.

que facilite o entendimento pelos espectadores (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). A seguir, traremos um quadro ilustrativo demonstrando as dimensões ensináveis do seminário a partir do modelo didático proposto pelos estudiosos de Genebra, logo após, discorreremos sobre cada dimensão.

**QUADRO 2:** Dimensões ensináveis



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019

Um primeiro aspecto a ser considerado das dimensões ensináveis do seminário é a *situação de comunicação*. Como já dito anteriormente, o seminário escolar se caracteriza, essencialmente, por uma exposição oral acerca de determinado assunto para uma plateia que se encontra reunida para ouvir e aprender sobre a temática abordada. Algumas marcas dêiticas são imprescindíveis para sinalizar esse lugar de comunicação, por exemplo, os pronomes pessoais *eu/nós* e *vocês*, que situam a pessoa do discurso, os advérbios que servem para localizar o fato enunciado no tempo e no espaço. Além disso, uma percepção muito importante deve ser evidenciada, o aluno, no seminário escolar, apropria-se do lugar do professor, sendo o responsável, naquele momento, por semear aquele saber, portanto, é necessário que o expositor tenha consciência que a sua fala precisa ser organizada para o êxito na transmissão do conteúdo. Para alcançar esse propósito é, pois, essencial a “construção com os alunos da noção de especialista, que funda a situação da

exposição, pois, em geral, os alunos não representam para si as diferenças de conhecimentos que os separam de seu auditório” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 186).

O expositor que se investe do papel de especialista necessita transmitir o conteúdo de modo a reduzir a assimetria de conhecimentos e, obviamente, isso se constrói no processo de exposição. Para isso, alguns passos são importantes. Segundo Schneuwly e Dolz (2010), inicialmente, o expositor deve construir uma problemática que leve em consideração o que a plateia já saiba acerca do tema, assim como as expectativas que os ouvintes têm em relação à temática abordada. Por conseguinte, o expositor deve estar atento aos sinais expressados pelos ouvintes, ao decorrer da exposição, e na medida do necessário, reorganizar, refletir, reformular a fala, fazer perguntas que possam aguçar a atenção dos ouvintes.

Um segundo aspecto a ser considerado acerca das dimensões de ensino do seminário escolar é a *organização interna da exposição*. Antes de adentrarmos na explicação desse aspecto, é importante ressaltar que, até agora, tratamos a palavra expositor no singular, seguindo o que postula os autores Schneuwly e Dolz (2010). Entretanto, no contexto de aplicação do seminário escolar, consideramos expositores, visto que, esse gênero, comumente, é executado por um grupo de alunos, de modo que, dinamize a apresentação e proporcione a produção colaborativa. Retomando a *organização interna da exposição*, inicialmente, deve-se considerar o planejamento da exposição, o aluno-expositor deve realizar, através de pesquisas, a seleção das informações disponíveis para, em seguida, trabalhar na organização dessas informações, de modo que possa hierarquizar o conteúdo, a partir de ideais primárias, secundárias, garantindo assim, progressão temática para alcançar a conclusão desejada. Portanto,

essas primeiras operações, que precedem o planejamento textual propriamente dito, devem ser objeto de um trabalho em sala de aula, para que as exposições dos alunos não se reduzam a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si. Operações tais como a pesquisa de elementos pertinentes num texto-fonte, sua hierarquização e sua organização podem ser objeto de atividades individuais ou em grupo, com correção coletiva para toda a classe (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 187).

Compreendemos a fase do planejamento como fundamental para o êxito do processo e da execução do seminário escolar. É o momento em que o gênero é

tomado como objeto de ensino, em que o aluno tem a oportunidade de apreender todas as etapas que compõe o gênero, por isso, é muito importante que o professor trabalhe cada etapa, em aula, na orientação da seleção dos textos que vão embasar a pesquisa, na orientação da hierarquização das ideias para a construção do texto a ser exposto, na importância do trabalhar em grupo, na conscientização que, embora, cada aluno seja responsável por parte do seminário, todos devem dominar a temática a ser exposta, de modo que as falas se complementem, façam parte de um todo.

Por conseguinte, o seminário deve ser disposto em partes e subpartes, de modo que seja possível uma distinção das fases consecutivas de sua organização interna. O quadro a seguir ilustra como deve acontecer essa ordenação, numa perspectiva de ensino:

**QUADRO 3: Ordenação**

Fase de abertura	Nessa fase o expositor toma contato com o auditório, saúda-o, é o momento em que se institui como especialista.
Fase de introdução do tema	Nessa fase possibilita a apresentação, delimitação do assunto, é o momento de chamar a atenção da plateia para o que será exposto.
Apresentação do plano da exposição	Nessa fase o expositor irá explicar como o assunto foi organizado e como será desenvolvido.
Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	Nessa fase cada participante (considerando que a apresentação seja em grupo) desenvolve o tópico que ficou responsável.
Fase de recapitulação e síntese	Nessa fase será possível recapitular pontos importantes abordados durante a exposição, como também realizar a transição para a fase de conclusão.
Conclusão	Essa é fase para a finalização da exposição, como também um momento para que se abra um debate com a plateia.
Encerramento	Nessa fase a o agradecimento acerca da atenção dispensada pela plateia durante a exposição.

**Fonte:** Schneuwly; Dolz, (2010, p.186)

A estruturação das fases do seminário tem fundamental importância para sua execução, por transmitir clareza nas informações que serão repassadas à plateia. Entretanto, o trabalho não se finda na estruturação do gênero. Inclui, também, as *características linguísticas*, visto que o trabalho didático com o gênero tem por responsabilidade possibilitar ao aluno um leque de formas que o levem a elaborar operações linguísticas que coadunem com a especificidade do gênero.

No caso da exposição, algumas operações são fundamentais para a construção do seu sistema textual, conforme elenca Schneuwly e Dolz (2010, p.187):

- Coesão temática, que assegura a articulação das diferentes temáticas;
- Sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias;
- Desenvolvimento das conclusões resumidas e sínteses através do uso de marcadores de estruturação do discurso, de organizadores temporais;
- Introdução de exemplos (explicativos, ilustrativos), para ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso;
- Reformulações (em forma de paráfrases ou de definições), a fim de esclarecer termos percebidos como difíceis ou novos.

Dessa forma, o trabalho sistematizado com o seminário deve considerar também como objeto de ensino e aprendizagem as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção do texto a ser proferido, para que os alunos possam assumir, com relativa desenvoltura, o papel de especialista demandado pelo gênero seminário (GOULART, 2006).

Ao compreender que a multimodalidade está presente no gênero seminário, destacamos ser importante considerar que o seminário por ser um gênero complexo, necessita, para ser bem executado, não só dos domínios comunicacionais, estruturais e discursivos, como discorremos acima, mas também do domínio dos meios não-linguísticos, além de ser necessário o trabalho com o gênero textual escrito, roteiro, apresentação de slides (BUENO, 2008).

No que concerne aos meios não-linguísticos “posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vem confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 134). Dessa forma, é importante inserir, no modelo didático do gênero seminário, o trabalho com os meios não-linguísticos, dado que isso pode reduzir a inibição que muitos alunos possuem no momento de execução do gênero, tendo em vista que muitos ficam parados diante dos colegas, inertes, sem saberem como se comportar, como utilizar os gestos, como se posicionar frente aos colegas, como olhar para as pessoas (BUENO, 2008). Na tabela a seguir citamos os meios não – linguísticos que devem ser observados para a proposta didática:

**QUADRO 4:** Meios não – linguísticos da comunicação oral

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

Qualidade da voz; Melodia; Elocução e pausas; Respiração; Risos; Suspiros.	Atitudes corporais; Movimentos; Gestos; Troca de olhares; Mímicas faciais.	Ocupação dos lugares; Espaço pessoal; Distâncias; Contato físico.	Roupas; Disfarces; Penteados; Óculos; Limpeza.	Lugares; Disposição; Iluminação; Disposição das cadeiras; Ordem; Ventilação; Decoração.
--	--	---	--	--

**Fonte:** Schneuwly; Dolz (2010, p.189)

É importante, fazer uma ressalva quanto ao ponto *aspecto exterior*, precisamos considerar o contexto comunicativo em que ocorre o gênero, no caso do seminário, a escola, portanto, muitos alunos são jovens, com um estilo particular, embora, no que se refere às roupas, geralmente, estão vestidos com a farda da escola. Então, é preciso ter muito cuidado no momento de explicar que uma boa apresentação exterior é importante para causar uma impressão positiva na plateia, claro, sem segregar ou desrespeitar as características sociais e subjetivas de cada aluno.

No que diz respeito ao trabalho com a apresentação em slides, deve – se considerar o tema de apresentação e os nomes dos integrantes, o roteiro de apresentação, a exposição dos tópicos tratados por cada integrante, a síntese da apresentação, as conclusões do grupo, as referências bibliográficas, respectivamente. Além disso, os alunos precisam estar atentos na linguagem utilizada, o emprego da norma culta, ao tamanho das letras, a cor, de modo a garantir uma leitura clara pela plateia, ao emprego de frases sucintas, diretas, sem utilizar textos longos, inserir gráficos, imagens, que estejam relacionados à temática abordada e que possam dinamizar a apresentação (BUENO, 2008).

Além do exposto, o autor acrescenta que, outros aspectos devem ser considerados no modelo didático do seminário, como a escolha do grupo, a seleção de outros textos para complementar aquele fornecido pelo professor, a organização do tempo, de modo que, antes da apresentação, seja possível que os grupos discutam as leituras, treinem para apresentação para, que possam adequá-la ao tempo proposto pelo professor, como também testem os recursos audiovisuais, para que isso não seja um empecilho e possa comprometer o andamento da exposição.

Dessa forma, percebemos o quanto a concepção de seminário deve ser ampliada, sendo imprescindível compactá-lo em um modelo didático, de maneira

que, os alunos possam ir muito além do que, apenas, expor o que apreendeu acerca de um tema, que possam demonstrar também que “sabem moldar sua fala às formas composicionais e estilísticas adequadas a esse tipo de situação comunicativa e ao gênero demandado pela instituição escolar” (GOULART, 2006, p. 82).

### 3 METODOLOGIA: UMA PESQUISA EM LA

O presente estudo consolida-se no arquétipo das pesquisas de natureza qualitativa, tendo como tipo de pesquisa a bibliográfica. Embora todo estudo exija a incursão em materiais bibliográficos, Gil (1987, p. 71) destaca que há pesquisas são exclusivamente bibliográficas, ou seja, “desenvolvidas, a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Mais importante do que saber de tais formalidades metodológicas, importa ressaltar o caráter seguido de Linguística Aplicada (LA). Assim, esta pesquisa se preocupa com problemas de uso linguístico e social, qual seja, o seminário escolar e, com essa preocupação, segue respaldo teórico-metodológico em Moita-Lopes (2006). Isso ocorre mediante as discussões promovidas nessa referida obra, acerca de pesquisas sobre uso linguístico, problemático e problematizável.

#### 3.1 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O objeto de pesquisa deste estudo é o livro didático de língua portuguesa, especificamente, do Ensino Médio. Foi escolhida a coleção *Português: trilhas e tramas*, da Editora Leya, por essa coleção ser adotada em municípios paraibanos para o triênio 2018-2020. A coleção é composta por três livros, cada um correspondente a uma série do ensino médio. Todos são divididos em blocos, por área de conhecimento. Esses blocos são subdivididos, por sua vez, em capítulos. A divisão é feita em três eixos: *Literatura e leitura de imagens*; *Gramática e estudo da língua* e *Produção de textos orais e escritos*. Apenas no livro do 1º ano, há um diferencial, um capítulo a mais, introdutório, *Integrando linguagens*, que discorre sobre questões de estudo linguístico; além disso, no exemplar do docente, há uma parte anexa denominada *Assessoria pedagógica*.

A análise, aqui proposta, se direciona ao bloco que trata da *Produção de textos orais e escritos*, em que destacamos os gêneros orais. No livro da 1ª série, a oralidade é trabalhada através do gênero debate. No livro da 2ª série, os gêneros orais abordados são o júri simulado e o seminário. Na 3ª série, encontra-se a mesa redonda. Dentre esses gêneros, foi escolhido como objeto de estudo o seminário.

Tendo isso em mente, foram estabelecidas, com base na sequência exposta no próprio LD, categorias de análise: 1 – Atividades de preparação para a produção do gênero; 2 – Realização do gênero; 3 – Avaliação e 4 – Socialização. Dentro dessa categorização, é analisado, com base nos estudiosos da área, assim como, nos documentos oficiais, se tais atividades são satisfatórias – parcialmente satisfatórias – insatisfatórias, quanto à abordagem adequada que se deve conceder ao gênero seminário.

## 4 ANÁLISE EM LD DE PORTUGUÊS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA O SEMINÁRIO ESCOLAR

A coleção de livros didáticos *Português: trilhas e tramas*, da Editora Leya, segundo o próprio Guia do PNLD (BRASIL, 2017) ressalta, traz um enfoque à oralidade pouco satisfatório, ao citar um número ainda muito inferior de gêneros orais em comparação aos escritos. Afinal, nos três livros do ensino médio são encontrados apenas quatro gêneros orais, enquanto são trabalhados 17 escritos.

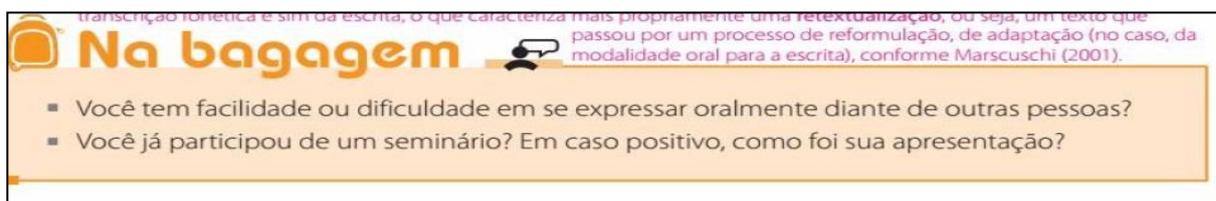
Esta informação já torna notória a reduzida participação dos gêneros orais nos livros didáticos. Todavia, somente o quantitativo não é suficiente para se determinar que o trabalho com a oralidade é insatisfatório, por isso este estudo se debruça sobre outras categorias de análise, que exploram a qualidade da abordagem dada ao gênero seminário. São elas: 1 – Atividades de preparação para a produção do gênero; 2 – Realização do gênero; 3 – Avaliação e 4 – Socialização.

Essa categorização respeita a complexidade do trato da didatização da oralidade, bem como permite cumprir o propósito de se averiguar se o que se encontra nos no LD acerca do gênero textual oral seminário é explorado de forma satisfatória – parcialmente satisfatória – insatisfatória, especificamente. Para tanto, analisamos se a maneira disposta atende às especificações de documentos oficiais e aos estudos sobre seu desenvolvimento em sala de aula.

### 4.1 ATIVIDADES DE PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DO GÊNERO

O seminário é explorado no livro da 2ª série do Ensino Médio, da coleção supracitada, encontra-se no capítulo 31. Em um primeiro instante, no tópico “Na bagagem”, os autores lançam duas perguntas como uma maneira de situar o aluno acerca do gênero que será trabalhado, como podemos observar a seguir:

**Figura 1:** Na bagagem 1



**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b.

A partir dessas questões levantadas, pudemos observar que as perguntas norteadoras têm o propósito de sondar os conhecimentos que os alunos já carregam acerca do seminário. Servem, também, para socializar as experiências, e certamente muitos alunos responderam, afirmativamente, a segunda questão, como bem expomos no aporte teórico deste trabalho, o seminário escolar é um gênero muito familiar no contexto de sala de aula.

Interessante, também, ressaltar que a primeira pergunta “*you have difficulty or ease in expressing orally in front of other people?*”, expõe uma questão muito peculiar vivenciada pelos alunos, ao serem conduzidos a realizar uma apresentação oral, que é a dificuldade de se expressar em público. Muitas vezes, por vergonha, por não terem sido preparados ao longo da vida escolar para essas situações e o mais sério, porque muitas vezes foram conduzidos às práticas orais de forma assistemática, dessa forma, sendo submetidos a determinados traumas.

Ao prosseguir, o tópico seguinte “nas trilhas do texto”, os autores antecipam que, no final do capítulo, os alunos serão conduzidos a produzir e realizar um seminário. Vejamos:

**Figura 2:** Nas trilhas do texto 1

## Nas trilhas do texto

No final deste capítulo, você e seus colegas vão realizar um seminário sobre um romance do Romantismo brasileiro ou português. Como forma de preparar sua participação no seminário, vamos estudar melhor esse gênero oral. Para começar, você vai ler a transcrição da fala do professor Olavo Pereira Soares no seminário de lançamento do portal “Sérgio Vieira de Mello”, mantido pela USP.

 Leia as informações a seguir para compreendê-lo melhor:

 **Para entender o texto**

**Sérgio Vieira de Mello** (1948-2003) atuou por 34 anos na Organização das Nações Unidas, dedicando-se à reconstrução de comunidades devastadas pela guerra. Faleceu em um atentado à sede da ONU, em Bagdá.

O seminário de lançamento do **Portal “Sérgio Vieira de Mello”** foi um evento que teve como objetivos divulgar a atuação profissional e humanitária de Vieira de Mello e lançar um livro e um portal dedicados a ele.

**Olavo Pereira Soares**, responsável pela formulação dos conteúdos do Portal voltados para professores, foi um dos profissionais que se pronunciaram nesse seminário.

O Portal “Sérgio Vieira de Mello” está disponível em: <<http://www.usp.br/svm>>. Acesso em: 20 maio 2016.

Agora, leia o pronunciamento de Olavo Soares na abertura do seminário de lançamento do portal, no qual ele busca explicar ao público presente como foi sua participação no projeto:

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

É possível perceber, como primeiro aspecto satisfatório e importante, que o tópico acima enfatiza a proposta de estudo do seminário antes da sua execução, visto que só é possível a apreensão de determinado gênero, seja oral ou escrito, quando são definidos de maneira clara o conjunto de procedimentos a serem ensinados. Assim, para iniciar a preparação, os autores trazem a transcrição de um texto oral produzido, na ocasião de um seminário acadêmico, o qual foi exposto por um professor especialista na temática. Dessa forma, os autores do Livro Didático tiveram o cuidado de trazer informações que pudessem situar melhor os alunos acerca do que foi tratado na fala do expositor, primeiramente trazendo uma breve biografia sobre “Sérgio Vieira de Mello”, já que o seminário tratará de aspectos relacionados a esse, por conseguinte, trazendo uma síntese sobre “Olavo Pereira Soares”, nesse caso o expositor.

Figura 3: Nas trilhas do texto 2

**Transcrição do pronunciamento do Prof. Dr. Olavo Pereira Soares no seminário de lançamento do portal USP “Sérgio Vieira de Mello” – 11 de agosto de 2005**

Boa tarde a todos. Em primeiro lugar queria dizer que sinto um orgulho enorme de estar nesta mesa, de estar neste espaço. Sou filho da cidade de São Paulo e filho da USP e moro em Belo Horizonte há um ano e meio. Também estou emocionado, pois é a primeira vez que volto aqui depois da minha defesa de tese sobre ensino de História.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

---

Dizido que os alunos leem a transcrição, recomendei com eles e ajude-os a identificar as partes em que ele se divide: tomada da palavra pelo expositor (1º parágrafo), introdução (2º parágrafo), desenvolvimento dos temas e subtemas da apresentação (do 3º ao 8º parágrafo), conclusão (9º parágrafo) e agradecimentos (10º parágrafo).

Quando a professora Heloisa Dugas me fez o convite para participar deste projeto, eu me sentí primeiro um pouco assustado. Peguei o livro, organizado pelo Professor Jacques Marcovitch e pensei: por onde eu começo? Quero trabalhar com alunos de 5ª a 8ª série, de ensino médio, e por onde eu começo?

Comecei pelos textos do próprio Sérgio. Não sei se é comum a todos que estão aqui, mas dá uma vontade de chorar a cada parágrafo e a cada linha, pois além dos textos, temos as histórias das pessoas, dos brasileiros que estão lá no Timor agora, que o MEC selecionou para ajudar na reconstrução do projeto educacional. Então, foi assim que comecei: primeiro eu me envolvi com a obra do Sérgio em seu caráter humano e universal, depois busquei resgatar a história de vida das pessoas que participaram direta ou indiretamente nos projetos nos quais Sérgio estava trabalhando.

Tomado, depois da emoção, voltei para o livro. Na primeira parte se encontra um outro Sérgio, que estuda e pensa a paz como um objetivo racional e não utópico. Nos anos 70, que foram os anos em que eu cresci, a paz era apenas uma utopia. Embora não tenhamos espaço para discutir teoria da História aqui, o Sérgio coloca a paz como um objetivo racional, como algo que pode ser construído racionalmente.

A partir destas reflexões é que comecei a elaborar algumas atividades. Algumas delas estão disponíveis no portal e outras eu me coloco à disposição para continuar o debate, inclusive com outros professores que queiram trabalhar o tema. A primeira coisa que eu considero importante é que de um modo geral estamos vivendo um momento em que a autoestima do brasileiro está sendo constantemente dinamitada. Por outro lado, tanto os livros didáticos quanto as diversas mídias não impressionante como o brasileiro é ansioso pela paz. Veja o exemplo do Rap na periferia de São Paulo. O Rap nasce nos Estados Unidos, e, em alguns casos, é um exercício de violência constante e até de ritas entre rappers da Costa Leste contra rappers da Costa Oeste. Aqui, os rappers brasileiros transformam o Rap, a maioria deles, ao menos, num hino à paz. Buscam desmistificar a violência: o objetivo é a não violência, é a paz que se constrói com saúde, educação, saneamento básico, lazer e uma série de outras coisas.

A atividade que está disponibilizada para ensino de 5ª a 8ª séries é organizada a partir de algumas frases de Sérgio Vieira de Mello já disponibilizadas no site. Sugiro que os professores possam pensar cada uma dessas frases e, para corroborar o que eu acabei de dizer, cada uma daquelas frases encontra entre artistas brasileiros a sua justificativa, o seu reforço. A partir dessas frases os professores podem também incluir materiais diversos e sugerir que os alunos pensem o que é necessário para a construção da paz.

Este é um projeto que pode envolver as disciplinas de ciências humanas e todos os outros professores interessados. Eu procurei respeitar aquilo que a professora Heloisa afirmou anteriormente, a cultura do aluno e o mundo que nós vivemos hoje.

Quero, por fim, como eu voltei hoje aqui, dizer que é impressionante como a USP é importante no cenário nacional e novamente agradecer pela minha participação. Por outro lado, saber como é grande a nossa responsabilidade toda nesse processo de divulgar e congregar as pessoas que buscam trabalhar esses valores. Também, devo dizer que há no Brasil muitos “Sérgios” e esses precisam ser valorizados e nós precisamos buscá-los e trazê-los até este portal.

Embora a proposta do capítulo seja a produção de um seminário escolar, os autores trouxeram como exemplo do gênero a transcrição<sup>2</sup> da fala de um especialista na abertura de um seminário acadêmico. Nesse sentido, consideramos a escolha insatisfatória, primeiro porque o contexto de fala situa-se em um ambiente acadêmico e não escolar e, segundo porque dentro de uma escala de linguagem, a acadêmica é utilizada de forma mais complexa, tendo em vista o nível de conhecimento da pessoa que fala. Além disso, “o seminário acadêmico reveste-se de responsabilidades profissionais a que não se vinculava no ensino básico regular” (MEIRA; SILVA, 2013b, p. 17). No contexto acadêmico, muitas vezes, o seminário segue propósitos formativos, principalmente na seara da formação de professores. Apesar disso, os autores do LD consideram que o texto pode servir como suporte de aprendizagem, visto que, a partir dele, podem-se extrair características inerentes ao seminário escolar, como a maneira pela qual o expositor se porta diante da plateia, a percepção que a fala proferida passou por um processo de planejamento através da estruturação e do encadeamento do que dizer.

Após a exposição do texto, há questões de interpretação, de modo a conduzir os alunos para uma melhor compreensão do texto.

**Figura 4:** Exercício de interpretação 1

- 1 Em um pronunciamento feito em um seminário, podemos dizer que o expositor especialista se dirige de maneira explicitamente estruturada a uma plateia, para lhe transmitir informações, descrever ou explicar alguma coisa. A transcrição que você leu corresponde a essa definição? Justifique sua resposta.
- 2 Em um seminário público como esse, com objetivos de divulgação em massa, as comunicações costumam ser preparadas previamente, a partir de um tema fixado com antecedência. A partir da leitura da transcrição, responda:
  - a) O professor Olavo Soares sabia sobre o que iria falar? Ele parece ter preparado sua apresentação? Em que elementos você se baseou para responder?
  - b) Podemos supor que a plateia sabia qual era o tema da apresentação? Os participantes do evento parecem compartilhar conhecimentos com o expositor? Justifique.

---

<sup>2</sup> Nas “orientações para o professor” os autores do LD explicam que, embora, tenham nomeado como transcrição, na verdade, foi realizada uma retextualização, ou seja, o texto não passou por um processo de transcrição fonética, mas sim, por um processo de reformulação, no caso da modalidade oral para a modalidade escrita.

- 3 Para assumir a palavra publicamente, o expositor precisa estabelecer interação com a plateia. No caderno, identifique os elementos que Olavo Soares utiliza para fazer a tomada da palavra.
- 4 Registre alguns exemplos de termos utilizados por Olavo Soares para encadear sua exposição.
- 5 No encerramento de uma apresentação ou pronunciamento em um seminário, geralmente, o autor agradece ao público e passa a palavra.
  - a) Na transcrição lida, que expressão Olavo Soares utiliza para indicar ao público que está finalizando sua apresentação?
  - b) Em apresentações desse tipo, de que forma se espera que o público reaja após o agradecimento do expositor?
- 6 O expositor deve prever as dificuldades da plateia em compreender determinados assuntos, buscando parafrasear e reformular partes que possam ser mais complexas. No caderno, registre o trecho da transcrição lida em que há uma ocorrência desse tipo.
- 7 Tendo em vista as características das apresentações em seminários, espera-se que nesse gênero predominem a tipologia narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva ou injuntiva-prescritiva?

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

As questões abordadas pelo LD direcionam o aluno ao estudo dirigido do texto, assim como levantam pontos interessantes para a compreensão do seminário enquanto gênero. A questão *número 1*, por exemplo, refere-se a duas características muito importantes do seminário, a primeira é a noção de especialista, ou seja, ao analisar a transcrição os alunos buscarão elementos que constatem que o expositor tem domínio acerca da temática tratada, já a segunda diz respeito à estrutura da fala, de modo que o aluno busque elementos discursivos que caracterizem que a fala proferida tem o objetivo de transmitir, descrever ou explicar alguma informação. Esses aspectos são satisfatórios, visto que o LD permite, previamente, que o aluno tenha contato com as dimensões ensináveis do gênero, entretanto, cabe ressaltar, que, o aluno possa ter alguma dificuldade na identificação dos elementos citados pelo texto ter sido proferido em uma esfera comunicativa diferente, no caso, acadêmica.

A segunda pergunta conduz o aluno a buscar, no texto, informações que mostrem como a fala do expositor foi estruturada, como também a perceber se, de fato, ele tinha domínio sobre o assunto abordado. Além disso, como o exemplar em análise é a obra indicada ao professor, pudemos ver nas sugestões de respostas, que os autores orientam para a importância dos alunos perceberem que, embora, a fala pareça ser espontânea, quase sempre, ela é milimetricamente planejada, a partir de roteiros e de anotações.

Por sua vez, a pergunta *número 3* remete o aluno a identificar uma fase que constitui a estrutura do seminário conforme o modelo didático que apresentamos no aporte teórico, a saber, a fase de abertura na qual o expositor saúda a plateia para logo introduzir a temática a ser tratada. Inclusive, segundo Schnewly e Dolz (2010) a fase de abertura “é de fato, o momento em que o expositor é instituído como tal, em que ele se define como especialista que se dirige a um auditório, e em que este também é instituído como tal” (p. 187).

As questões *número 4, 5,6 e 7* sugerem ao aluno que perceba, no texto, as operações linguísticas específicas do gênero, que busque marcadores discursivos que apontem a estruturação da fala do expositor, que busque as paráfrases, as reformulações utilizadas com o intuito de explicar melhor determinada informação, de exemplificar melhor. Portanto, vemos como satisfatória essas questões, visto que propicia um percurso sobre algumas dimensões ensináveis do seminário.

Anteriormente, criticamos a utilização da transcrição de um seminário acadêmico como mote para o estudo do gênero, entretanto, dentro das questões propostas para interpretação, o LD versa nas questões dois fragmentos do seminário escolar, como podemos ver na figura abaixo:

**Figura 5:** Exercício de interpretação 2

**8** Agora, leia estes fragmentos de transcrições de seminários escolares realizados por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental sobre o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia.

*A adaptação dos fragmentos utilizados na atividade 8 consistiu em eliminar as marcas e os símbolos próprios da transcrição fonética, a fim de facilitar a leitura dos alunos. O objetivo da reprodução desses excertos foi oferecer à turma mais exemplos de situações reais de exposição oral, dessa vez, em uma*

**Fragmento I**  
(Olhando para a plateia) Bom, tem três motivos que contribuíram para o desenvolvimento da cana-de-açúcar. Um foi o solo favorável como o massapê. O outro foi o clima quente, úmido, as chuvas abundantes. E o relevo e o terreno que facilitavam a abertura do caminho até o litoral. Esses três motivos facilitaram o desenvolvimento da cana-de-açúcar. (Dirigindo-se à plateia) Acabou. Alguma pergunta?

*prática mais próxima da realidade deles: a apresentação de um seminário tipicamente escolar, realizado em sala de aula.*

**Fragmento II**  
Bom dia. Eu vou falar um pouquinho do José Lins do Rego. Ele é o mais famoso escritor. Assim, ele é um muito importante escritor regional brasileiro. Ele nasceu no engenho do corredor. Cadê o retroprojeto? Então, todo o livro é ligado à vida dele porque ele passou por isso. Ele nasceu no engenho e todo o livro foi feito, ligado à vida dele. Ali, a gente tem a transparência que mostra o engenho, onde ele foi criado. Mostra muita pobreza. Mostra ainda um pouco a escravidão dos negros. Bom. Só isso.

*Adaptado de: GOULART, Cláudia. A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_307.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2016.*

**8. a)** No início e no final da fala. Ao olhar para a plateia no começo da apresentação, o expositor busca interação com o público para tomar a palavra. Ao dirigir-se para a plateia no final da apresentação, ele indica o encerramento da fala.

**Com base na leitura dos dois fragmentos, responda:**

- a) No fragmento I, em que momentos da fala o expositor interage visualmente com a plateia? Por quê?
- b) No fragmento II, de que forma o expositor toma a palavra?
- c) Em qual dos dois fragmentos a tomada da palavra foi mais adequada?
- d) Em qual dos dois fragmentos o encerramento foi mais adequado?
- e) Qual dos expositores complementa sua apresentação com recursos audiovisuais? utilizados para aumentar o dinamismo do seminário e também para compartilhar mais informações com o público.

*8. e) O expositor do fragmento II. Ele menciona o retroprojeto e faz referência a uma transparência ao público. Comente com os alunos que recursos como cartazes, slides e transparências podem ser utilizados para aumentar o dinamismo do seminário e também para compartilhar mais informações com o público.*

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

Assim como vimos, o LD demonstra não estar alheio à necessidade de abordar situações reais de uso do seminário, através de suas atividades, além de incluir, mais uma vez, questões que ajudam na compreensão de como deve se estruturar a apresentação do gênero. Conforme pontua Schneuwly e Dolz (2010) é importante que, no processo de didatização do gênero seminário, ao trabalhar, por exemplo, a introdução, os alunos escutem o início de um seminário, concedendo-lhes um “guia de escuta” que contenha exemplos do que o expositor diz e não diz na sua fala. Em seguida os alunos deverão identificar o que realmente ele diz, de modo que compreenda o que é realmente adequado pontuar nessa parte do gênero.

Embora, os fragmentos, acima, sejam a transcrição da fala de alunos, no momento da exposição, consideramos satisfatório, já que os excertos conduzem para uma percepção parecida com a indicada pelos estudiosos de Genebra, em que o discente é conduzido a análises pontuais sobre a fase de abertura, encerramento e sobre a utilização dos recursos audiovisuais.

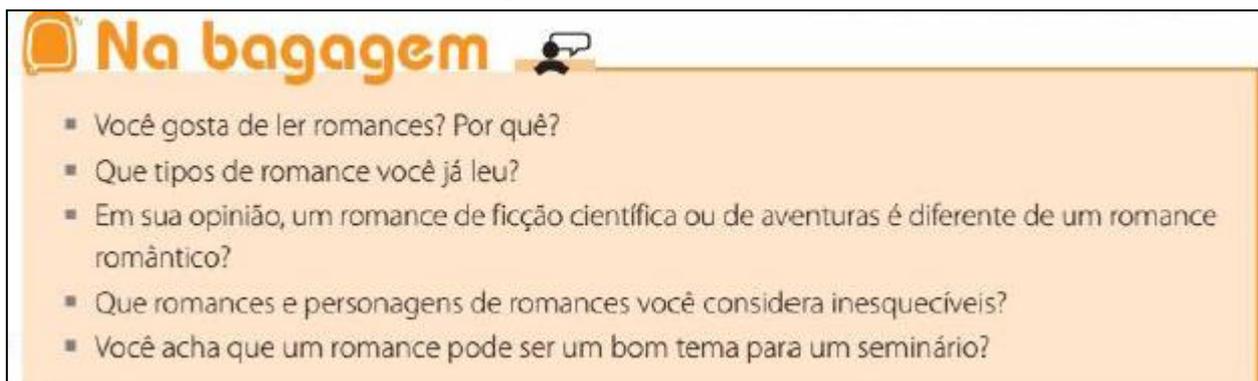
A *questão B*, por exemplo, trata da tomada da palavra pelo expositor no fragmento II. Possivelmente, o aluno perceberá que há o cuidado de saudar a plateia com um “*Bom dia*”, de introduzir a temática de forma a ambientar a plateia acerca do assunto que será abordado, ao informar que falará sobre “José Lins do Rêgo”, visto que, “os alunos precisarão assumir-se como especialistas frente a destinatários que não conhecem o tema a ser tratado, com o objetivo de levá-los a compreender esse conteúdo, na esfera social da instituição escolar” (BUENO, 2008, p. 8).

A *questão e* traz a indagação sobre em qual dos fragmentos os expositores utilizaram os recursos audiovisuais. Esse é um ponto que merece ser discutido. Avaliar, de forma eficaz, como a utilização desses recursos podem ser suportes importantes para a apresentação do seminário, inclusive, esse aspecto faz parte das dimensões ensináveis do gênero, visto que, “além da apresentação oral, há também a apresentação de slides/ transparências sobre a qual é preciso também tratar das características de produção” (BUENO, 2008, p. 10). O professor, nessa situação, deve assumir o papel de orientar os alunos, explicando como devem ser construídos os slides, de modo que as informações fiquem claras, que isso é apenas um recurso, que o aluno deve dominar o conteúdo e não, apenas,

reproduzir o texto que está no slide, além de outras informações que podem auxiliar na produção adequada do gênero.

Na sequência, o capítulo apresenta algumas questões sobre o gênero literário romance, tendo que vista que o tema para a produção do seminário será os romances do Romantismo brasileiro e do Romantismo Português:

**Figura 6:** Na bagagem 2



**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

Como podemos ver, o LD traz, mais uma vez, o tópico “Na bagagem”, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos, de modo que possam realizar comentários sobre a temática proposta, conduzindo-os à preparação do seminário. Consideramos esse encaminhamento satisfatório, visto que pode incentivar o aluno a refletir criticamente sobre o tema proposto e suas possibilidades. Inclusive, trata-se de um tema muito importante, que envolve conhecimentos já adquiridos pelos alunos, tendo em vista que, possivelmente já tenham estudado e lido o gênero literário Romance, o que pode facilitar no desenvolvimento do seminário.

Para assessorar o aluno na preparação para o seminário, o LD traz no tópico “Nas trilhas do texto”, um texto de apoio com o trecho do primeiro capítulo de *Como e por que ler o romance brasileiro*, de modo que o aluno possa aprofundar a temática sugerida, conforme observamos a seguir:

Figura 7: Nas trilhas do texto 3

**Nas trilhas do texto**

Leia, a seguir, um trecho do primeiro capítulo de *Como e por que ler o romance brasileiro*, livro da educadora Marisa Lajolo. A leitura vai ajudá-lo a se preparar para um seminário sobre um romance do Romantismo brasileiro ou português.

**Como e por que leio o romance brasileiro**

Marisa Lajolo

Capítulo 1

*"Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o Robinson inteirinho – o meu Robinson dos onze anos."*  
Monteiro Lobato

[...] Leitora apaixonada, fã de carteirinha, me envolvo com os romances de que gosto: curto, torço, roo as unhas, leio de novo um pedaço que tenha me agradado de forma particular. Se não gosto, largo no meio ou até no começo. O autor tem vinte/trinta páginas para me convencer de que seu livro vai fazer diferença. Pois acredito piamente que a leitura faz a diferença. Se não, adeus! O livro volta para a estante e vou cuidar de outra coisa...

Ao terminar a leitura de um romance de que gosto, fico com vontade de dividi-lo com os amigos.

Recomendar a leitura, emprestar, dar de presente. Mas sobretudo discutir. Nada melhor do que conversar sobre livros: [...] eu acho uma coisa, meu amigo acha outra, a colega discorda de nós dois... Na discussão, pode tudo, só não pode não achar nada nem concordar com todo mundo. No fim do papo, cada um fica mais cada um, ouvindo os outros. Quem sabe o livro tem mais de um sentido? Como foi mesmo aquele lance? E aquela personagem... vilão ou herói?

Na minha geração e nas minhas relações é assim que se lê romance.

A leitura de romance, no entanto, não é só esta leitura envolvida e vertiginosa. Junto com o suspense, ao lado do mergulho na história, transcorre o tempo de decantação. Enredo, linguagem e personagens depositam-se no leitor. Passam a fazer parte da vida de quem lê. Vêm à tona meio sem aviso, aos pedaços, evocados não se sabe bem por quais articulações...

Vida e literatura enredam-se em bons e em maus momentos, e os romances que leio passam a fazer parte da minha vida, me expressam em várias situações.

[...]

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. p. 13-14.



Fonte: SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

No texto de apoio, há ênfase para a experiência leitora, em que a autora do texto relata sua paixão pela leitura de romances. É um texto médio, mas que ajuda tanto para a reflexão da temática, quanto para a formação de um leitor que se apropria do texto e, com ele, passa a ter uma relação íntima, deixando de ser, um mero receptor, para ser participante ativo, pois passa a vivenciar de forma íntima o que lê. E, conseqüentemente, como a temática envolve romance, é muito importante que o aluno tenha familiaridade com a leitura do gênero, para que possa se assumir como especialista diante dos demais colegas durante a apresentação do seminário.

Após a abordagem do texto, há questões de interpretação, com objetivo de ampliar a compreensão sobre o texto escrito.

**Figura 8:** Exercício de interpretação 3

**1** Esse trecho faz parte do primeiro capítulo do livro *Como e por que ler o romance brasileiro*. Por que a autora usa a primeira pessoa no título desse capítulo? 3. b) [...] Enredo, linguagem e personagens depositam-se no leitor. Passam a fazer parte da vida de quem lê. Vêm à tona meio sem aviso, aos pedaços, evocados não se sabe bem por quais articulações.” e “Vida e literatura enredam-se em bons e em maus momentos, e os romances que leio passam a fazer parte da minha vida, me expressam em várias situações.”

Para dar um depoimento de sua experiência como leitora.

**2** Com qual objetivo a autora usa a linguagem mais próxima da coloquial? 2. Para se aproximar do leitor.

**3** Releia a epígrafe:

“Não me lembro do que li ontem, mas tenho bem vivo o *Robinson* inteirinho – o meu *Robinson* dos onze anos”.

a) Como você a interpreta?

b) Registre no caderno passagens do trecho em que a autora retoma a ideia contida nessa epígrafe. 3. c) Tanto para Lajolo como para Lobato a experiência de leitura é única e individual, o que se vê em “[...] eu acho uma coisa, meu amigo acha outra, a colega discorda de nós dois. Na discussão, pode tudo, só não pode não achar nada nem concordar com todo mundo. No fim do papo, cada um fica mais cada um, ouvindo os outros [...]” (Lajolo); e “[...] o meu *Robinson* dos onze anos.” (Lobato).

c) De acordo com a epígrafe e com o trecho, as experiências daqueles que leem o mesmo livro é igual?

**NÃO EScreva NO LIVRO.**

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

As perguntas servem como estudo dirigido sobre o texto e trazem questionamentos importantes, de modo que os alunos compreendam alguns aspectos importantes que circundam o texto, como a escolha do uso da primeira pessoa no título do texto, a opção por uma linguagem mais próxima do coloquial, de modo que possa expressar para o leitor uma relação de pessoalidade. Esses pontos são importantes e satisfatórios para que o discente se prepare na construção da estrutura do seminário, são aspectos que podem ser apontados na análise dos romances, de maneira que proporcione à plateia uma exposição minuciosa da temática, portando-se como “quem conhece o assunto mais que os demais colegas, porque é essa condição que lhe dá autoridade para falar do assunto com uma certa segurança” (CHAVES, 2008, p. 75).

## 4.2 REALIZAÇÃO DO GÊNERO

Na imagem a seguir, no tópico de “Produção de texto”, demonstra-se o tratamento que o LD traz com relação à proposta de produção. Percebemos um cuidado para as características do gênero, nesse caso o seminário, há a preocupação de se determinar cada etapa, além da preocupação com a função social do que se está produzindo. É importante ressaltar que, assim como os demais capítulos que abordam produções de gêneros orais e escritos, esse traz a preocupação de situar o discente da forma mais contextualizada possível ao que é proposto.

Figura 9: Produção de texto 1

**Produção de textos**

**Seminário – Romances do Romantismo brasileiro e do Romantismo português** 

Chegou o momento de você preparar uma apresentação para um seminário! Siga as instruções:

**Pesquisa e preparação** 

1. Reúnam-se em grupos de pelo menos quatro alunos. Cada grupo deve escolher, com a ajuda do professor, um dos romances da relação a seguir ou outro do mesmo período literário. Os títulos também podem ser sorteados pelo professor.

Veja, a seguir, a lista de romances que podem ser escolhidos.

- *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo.
- *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.
- *Senhora, Luciola, O guarani* ou *Iracema*, de José de Alencar.
- *Inocência*, de Visconde de Taunay.
- *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães.
- *Amor de salvação* ou *Amor de perdição*, de Camilo Castelo Branco.

Essa produção de texto oral está relacionada aos conteúdos já estudados nos capítulos **9, 10, 11** e **12** deste volume, na frente de **Literatura e leitura de imagens**.

Fonte: SETTE, G., et. al. **Português: Trilhas e tramas**, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

No primeiro momento intitulado “pesquisa e preparação”, o LD conduz para a formação dos grupos para o seminário, na proposta em foco, é solicitado que o grupo seja composto por pelo menos quatro alunos. Acreditamos ser uma quantidade satisfatória, de maneira que todos participem equitativamente durante a apresentação. Com relação à escolha do livro que será apresentado, o LD aponta duas opções: a primeira seria cada grupo escolher o romance que deseja apresentar e a segunda seria o professor efetuar o sorteio do romance que cada grupo ficará responsável. Nesse aspecto, acreditamos que o sorteio é a melhor opção, visto que garante a tranquilidade do processo, para que depois não haja reclamações de favorecimento porque *grupo x* tinha mais familiaridade com o livro.

É válido salientar que a proposta de produção do seminário está entrelaçada com conteúdos que já foram ministrados nos capítulos que integram o eixo “literatura e leitura de imagens”, sinalizamos, aqui, a importância dessa integração, visto que, conforme afirma a BNCC

tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2019, p. 67, grifo do autor).

Desse modo, é notório, que a atividade, em especial, atende, em nossa opinião, de forma satisfatória ao que os documentos oficiais postulam, de modo que, não é uma proposta didática que se restringe a produção de um gênero específico, mas que abarca o contexto, de modo que o discente possa apropriar-se do que leu e compartilhar com os outros, é tornar-se especialista daquilo. Ao propor essa integração, o LD ressignifica um saber adquirido.

Dando continuidade à proposta de produção do seminário, o LD aborda mais duas etapas a serem seguidas, conforme podemos ver a seguir:

**Figura 10:** Produção de texto 2

**2.** Se houver recursos técnicos na escola, seria interessante e produtivo formar uma equipe de gravação e edição, para posterior socialização dos seminários. Essa equipe, composta de dois a quatro alunos, deverá participar de todas as etapas do trabalho.

**3.** Após a escolha da obra e da leitura individual, reúna-se com seu grupo e preparem um roteiro para orientar a apresentação à turma. Para elaborar o roteiro, observem e registrem os seguintes aspectos da obra lida: *É importante que o aluno tenha contato com as obras completas e não apenas com resumos.*

- título da obra e nome do autor;
- dados pessoais e bibliográficos sintéticos e relevantes sobre o autor;
- enredo: resumo, com fatos e conflito principal;
- personagens: características físicas, psicológicas, sociais etc.;
- classificação do romance: indianista, urbano, regionalista, histórico, pré-realista, de costumes;
- tempo: referência a fatos e a personagens históricas e duração das ações;
- espaço geográfico: urbano, rural;
- meio social: descrição dos hábitos, costumes e valores da época;
- foco narrativo: primeira ou terceira pessoa;
- registro de linguagem: formal ou informal;
- outros recursos: estratégias para envolver o leitor, como o diálogo entre o narrador e o leitor, presença e função de *flashback*, humor, ironia, crítica social etc.;
- temáticas que revelam a filiação ao Romantismo, como idealismo, heroísmo, sentimentalismo, idealização e valorização do amor, valorização do indígena brasileiro, amor platônico x amor carnal, descrição da natureza brasileira, valorização da pátria, integração de personagens à natureza, obstáculos que adiam a consumação do amor, lirismo.



Todos os romances sugeridos estão em domínio público e disponíveis para *download* em: [www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Pesquisa-ObraForm.jsp](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Pesquisa-ObraForm.jsp). Acesso em: 11 fev. 2016.

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

4. Para facilitar e favorecer a apresentação oral, elaborem um cartaz com os pontos principais da obra, seguindo o roteiro preparado anteriormente.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

5. Antes da exposição oral, o grupo deve reler o roteiro da apresentação e fazer as correções necessárias. Todos os integrantes do grupo devem participar dessa etapa e cada um deve ficar responsável pela apresentação de pelo menos um dos aspectos da obra escolhida.
6. Um dos componentes do grupo deve ser o **moderador**, que será o responsável por conduzir a apresentação do seu grupo. Os outros integrantes serão os **expositores**.

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

No segundo momento, o LD traz a sugestão da gravação dos seminários. Por um lado, é muito pertinente, principalmente, por permitir uma futura socialização dos seminários. Entretanto caberá ao professor verificar a viabilidade da execução, visto que isso possa causar uma certa inibição por parte dos discentes, pois além de ter uma plateia atenta à sua fala, terão também uma câmera filmando a exposição. No terceiro momento da proposta, os autores enfatizam que deve ser elaborado um roteiro de modo que nesse gênero possam ser organizados os pontos a serem abordados durante o seminário, inclusive, é importante ressaltar que, de acordo com Souza (2014), nessa situação, o gênero seminário não é apresentado de forma isolada, visto que os autores propõem um gênero secundário, no caso, o roteiro, para contribuir na execução da exposição. Além disso, os autores do LD apenas sugerem a utilização do roteiro, mas não oferecem explicações detalhadas sobre a sua estrutura, portanto, seria muito importante que o professor reservasse um tempo para orientar os alunos na construção desse gênero.

Nos momentos finais da proposta de produção do seminário, há a indicação de uso do gênero cartaz, entretanto, acreditamos que, caso exista viabilidade para

a utilização de slides, a escolha por esses é mais interessante, visto que possibilita uma utilização maior de recursos visuais, de forma a tornar mais dinâmica a apresentação. Como, também, acreditamos ser interessante a utilização do roteiro, seja na apresentação com cartaz ou com slides, visto que, como dito anteriormente, o roteiro é um importante suporte para subsidiar e orientar os discentes na apresentação do seminário.

Por fim, a proposta de produção orienta, para que, antes da apresentação, o grupo promova uma revisão no roteiro, caso necessite de algum ajuste, como também deixe delimitado os pontos pelos quais cada integrante do grupo ficará responsável, é muito importante que o professor promova nessa fase uma orientação acerca de enfatizar que, apesar de haver uma divisão do conteúdo a ser apresentado, é essencial que todos os membros dominem todos os aspectos que compõem a apresentação, exatamente, para evitar problemas por ocasião de algum integrante do grupo faltar. Os alunos precisam entender que eles assumem o papel de especialistas da temática e, não apenas, do aspecto que cada um ficou responsável para apresentar, inclusive essa postura fragmentada pode gerar problema na redução da assimetria entre especialistas e ouvintes. É importante também destacar que o LD aponta a necessidade de se definir a figura do moderador, que será responsável por introduzir e finalizar a temática, como também por expor o plano de apresentação, para que, em seguida, os integrantes realizem a exposição.

Como é possível observar, a fase de preparação refere-se à orientação inicial a respeito do desenvolvimento do gênero. A nosso ver, a orientação é clara e didática, sinaliza as etapas que devem ser desenvolvidas, de modo que os discentes, com o auxílio do professor, possam executar com êxito a produção do gênero. Essas considerações se relacionam com o fato de que qualquer conjunto de atividades em sala de aula deve ser planejado, de forma que os alunos não o enxerguem como uma ação meramente avaliativa, mas como atividades úteis que promovem mudanças significativas na sua formação pessoal (CARVALHO; FERRAREZI JR., 2018).

As imagens a seguir demonstram as orientações mobilizadas pelo LD para a realização da apresentação do gênero seminário:

**Figura 5:** Realização do gênero

**Realização** 

1. Antes do início da atividade, o moderador deve:
  - contar aos colegas o título da obra escolhida e o nome do autor, com pequena bibliografia, além de expor brevemente o tema do romance escolhido;
  - justificar resumidamente a importância do romance escolhido dentro do Romantismo;
  - relacioná-lo ao conteúdo estudado e, se possível, à cultura contemporânea;
  - esclarecer como vai ser feita a apresentação dos expositores do grupo.
2. Em seguida, cada um dos expositores apresenta pelo menos um dos aspectos da obra, definidos na etapa da preparação.
3. Durante a apresentação, o expositor deve:
  - estabelecer interação com a plateia e utilizar recursos para tomar a palavra;
  - organizar o discurso claramente, hierarquizando as informações e utilizando palavras e expressões que ajudem a dar sequência à exposição;
  - empregar a linguagem formal, em falas claras, objetivas e concisas;
  - manter postura adequada e utilizar gestos e expressões corporais que favoreçam a apresentação;
  - encerrar a exposição apropriadamente e agradecer ao público.
4. Ao final da apresentação, o moderador do grupo deve perguntar à turma se é necessário retomar algum aspecto e apresentar novas informações. Os colegas do grupo devem auxiliá-lo nesse momento.
5. Todos os grupos devem respeitar o tempo da apresentação combinado previamente.

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

Como podemos identificar, os autores mobilizam as informações de maneira que se tenha a compreensão de como deve ser estruturada a apresentação, seguindo uma ordem que proporcione a hierarquização das ideias, e que respeite as fases necessárias para a coesão da apresentação. No *ponto 1*, há ênfase para a necessidade do aluno investido da condição de moderador introduzir a temática, justificar a escolha do romance, no caso de não ter ocorrido sorteio, como também de explicar como será realizada a apresentação pelos demais expositores. De acordo com Meira e Silva (2013a), “essa etapa é de fundamental importância para envolver os alunos durante a exposição e articular as operações que serão desenvolvidas durante a execução do seminário” (p. 95). Portanto, há de se ter muito rigor nessa fase, para que a plateia possa ter interesse nas demais etapas do seminário.

Os *pontos 2 e 3* tratam, especificamente, da fase de desenvolvimento do seminário, em que cada expositor apresenta o aspecto pelo qual ficou

responsável. Nessa ocasião, o LD aponta alguns pontos que precisam ser absorvidos para o êxito na exposição, a exemplo de uma boa interação com a plateia e utilização de recursos que propiciem a tomada de palavra. Não há uma explicitação, por parte do LD, sobre quais sejam esses recursos, entretanto, baseados no que dizem os teóricos que investigam a didatização do gênero em foco, segundo Meira e Silva (2013a), “exemplificações práticas do assunto – podem ser alicerçadas desde a exposição com uso de recursos midiáticos para exemplificações até interações com participação da audiência”. No caso em estudo pelo LD, recursos como vídeos, imagens, podem ser auxílios importantes para causar um dinamismo na apresentação, captando, conseqüentemente, a atenção da plateia, no caso das interações, é importante que elas ocorram, ao menos nessa fase, através dos meios não-linguísticos da comunicação oral, por exemplo, a elocução da fala, os movimentos corporais, entre outros. Inclusive, esse é um dos pontos sugeridos pelo LD, o que nos mostra que há uma preocupação por parte dos autores de sistematizar a proposta de modo que possa abarcar todos os pontos que são necessários para a realização do gênero.

Por fim, há a orientação da execução da última fase, o encerramento, em que o moderador deve tomar a palavra. Sobre essa fase Schneuwly e Dolz (2010) afirmam que:

a exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, frequentemente, agradecimentos ao auditório. Esta última fase também bastante ritualizada, caracteriza-se, além disso, por sua configuração interacional, diferente da que se tem no corpo da exposição, pois nela intervêm muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc (p. 191).

Dessa forma, a orientação do LD coaduna com a afirmação dos escritores, visto que os discentes devem perguntar à plateia sobre alguma dúvida gerada por ocasião da apresentação, é um momento de interação verbal, como também o LD sinaliza a importância de encerrar a apresentação agradecendo a atenção da plateia.

Importante, ainda, considerar que os recursos lingüísticos, bem executados, podem auxiliar no cumprimento do tempo proposto, para a execução de cada seminário, tendo em vista que é muito comum, nos seminários escolares, os alunos excederem o tempo, exatamente por não dominarem esses recursos em situação de fala pública que, conseqüentemente, gera tensão. Por isso, um bom

domínio dos articuladores e marcadores discursivos poderá garantir além do controle do tempo, a execução coesa e coerente da apresentação (CHAVES, 2008).

### 4.3 AVALIAÇÃO

O penúltimo momento proposto é intitulado “Avaliação” e tem como propósito resumir e qualificar todo o trabalho desenvolvido. Conforme podemos ver a seguir:

**Figura 12:** Avaliação 1

**Avaliação** 

Ao final das apresentações, cada grupo deve avaliar seu desempenho. Vocês podem partir das seguintes questões:

- Como foi a exposição de cada participante?
- Os recursos usados contribuíram para facilitar a apresentação?
- Todos usaram a linguagem adequada à situação?
- Os participantes utilizaram recursos adequados para tomar a palavra e para encerrar as apresentações?
- O discurso foi claro, objetivo e organizado?
- Foram empregadas marcas linguísticas apropriadas ao gênero?
- Como o público se comportou durante as apresentações? Ouviu os colegas? Fez comentários? Registrou as informações importantes? Contribuiu para a realização do seminário?

**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

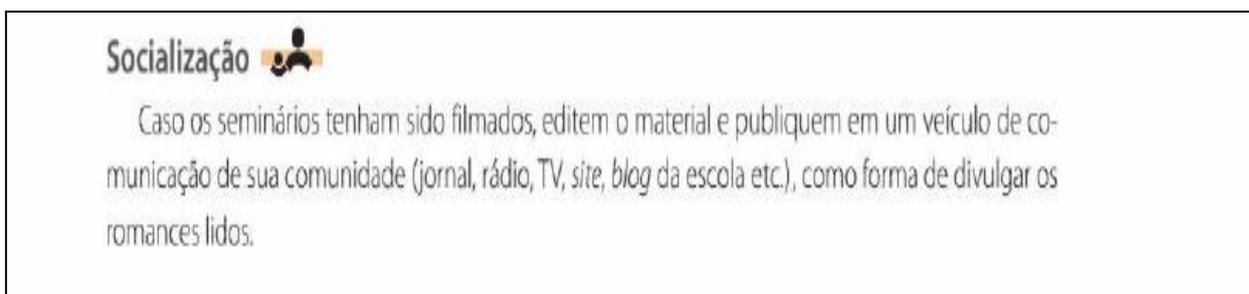
No LD, está definido a quem competirá realizar a avaliação, nesse caso, o próprio grupo. Entretanto, nós compreendemos que esse momento deve ocorrer sob a supervisão do professor, que, após acompanhar todos os processos do seminário, avalia os estudantes. Cabe ao professor, portanto, o papel de avaliar cada ponto elencado, de modo que possa estimular os alunos a refletirem sobre a sua prática na execução do gênero, pontuando esse momento como necessário para a consolidação do aprendizado, ou seja, de modo a estimular os alunos a buscar o grau de excelência na apreensão do gênero, para que esse possa absorver todas as potencialidades que o estudo de um gênero público formal pode oferecer. O aluno precisa compreender que está sendo preparado, através de uma prática escolar, para as práticas sociais.

Ademais, consideramos que os pontos de avaliação condizem com o que foi didatizado para a execução do gênero, porque há de se considerar um detalhe importante nesse processo, o entendimento de que nenhum aluno pode ser cobrado por um saber que não lhe foi ofertado, por isso a avaliação deve ser simétrica com o que foi mobilizado em sala de aula. Portanto, consideramos satisfatória essa fase de avaliação.

#### 4.4 SOCIALIZAÇÃO

O último tópico abordado é intitulado como “socialização”, como podemos ver na imagem a seguir:

**Figura 13:** Avaliação 2



**Fonte:** SETTE, G., et. al. **Português:** Trilhas e tramas, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b

Anteriormente, já havíamos comentado sobre a possibilidade dos seminários serem filmados, discorreremos que é um aspecto a ser tratado entre professor e alunos, visto que o seminário é um gênero que exige do expositor uma desenvoltura oral bem estruturada e sabemos que muitos alunos não se sentem confortáveis durante a apresentação por, simplesmente, terem que falar em público. No entanto, vemos a proposta como parcialmente satisfatória, tendo em vista que o material filmado pode desencadear na produção de outros gêneros da modalidade oral.

Como a temática tratada foi o estudo de um romance, os alunos podem criar, por exemplo, um *vlog* de resenhas, em que poderão utilizar o que aprenderam em outro contexto comunicativo. Inclusive, essa proposta coaduna como o que postula a BNCC, quando diz que as práticas de linguagem da atualidade não envolvem apenas gêneros e textos de caráter multissemióticos e multimidiáticos, mas sim novas maneiras de produzir, configurar, disponibilizar,

replicar e interagir. Desse modo, as novas ferramentas são capazes de produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros e digitais.

É notório que o LD não pode abarcar tudo, até porque suas páginas são limitadas, mas é possível utilizá-lo como ponto de partida para a produção de muitas atividades.

Assim, sob nosso olhar, mesmo com alguns pontos que precisam ser melhorados e reavaliados, a proposta didática para o gênero seminário analisada, demonstra uma boa qualidade, como também deixa clara a evolução dos materiais didáticos no tratamento à oralidade e o seu esforço em acompanhar o que postulam os documentos oficiais, em grande parte do que se propõe.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo proposto para este estudo, as reflexões mobilizadas, nesta pesquisa, encerram-se com a constatação de que, apesar do tratamento ainda não ser o ideal, ou seja, proporcional ao tratamento concedido à escrita, a oralidade vem ganhando progressivamente espaço no LD de Língua Portuguesa. Como discutimos, perpetuou por muito tempo, a concepção equivocada de que a oralidade não precisava ser ensinada, em virtude de ser vista como algo espontâneo, como algo já apreendido pelos alunos fora do contexto escolar. Dessa forma, essa modalidade era concebida como a que se enquadrava melhor no plano da informalidade, não tendo, nos manuais didáticos, atividades sistematizadas para o trabalho com os gêneros orais.

Entretanto, diante do traçado teórico que percorremos, fomos conduzidos a apontar que essas antigas concepções deram espaço a uma nova visão acerca do ensino da oralidade e da urgência de se trabalhar com os gêneros orais, a partir de um trabalho sistemático. Isso possibilita os gêneros dessa modalidade, inclusive, o seminário, foco da nossa pesquisa, serem objetos de ensino/aprendizagem. Dessa maneira, através dos estudos realizados por pesquisadores que deram suporte ao nosso referencial teórico, como o que preconizam os documentos oficiais, desde os PCN até a BNCC, pudemos consolidar o entendimento de que a oralidade é sim, passível de didatização.

No caso do nosso objeto de análise, o seminário escolar, vimos que é um gênero muito familiar, tanto nas aulas de Língua Portuguesa, quanto em outras disciplinas, entretanto, dificilmente tem suas potencialidades de gênero exploradas, visto que ainda é utilizado apenas como um instrumento de transmissão de conhecimentos e de avaliação. Desconsidera-se, portanto, as atividades que podem ser mobilizadas para que o aluno desenvolva a capacidade de adequar à fala ao contexto comunicativo, principalmente em situações que solicitam uma linguagem formal.

Por isso, propomo-nos, nesta monografia, a analisar uma atividade didática para a produção do gênero seminário, em um livro didático do 2º ano do Ensino Médio, por considerar, primeiramente, que o LD é uma ferramenta basilar no cotidiano escolar, muitas vezes único material que dispõe o professor de Língua

Portuguesa. Segundo, porque os manuais didáticos, como vimos no aporte teórico, vem sofrendo, desde o advento dos PCN, modificações consideráveis, no que tange ao ensino da oralidade, tentando inserir, cada vez mais propostas sistemáticas com gêneros orais, assim, buscando reduzir a assimetria que há em relação ao trabalho com os gêneros escritos no LD.

Portanto, os resultados da nossa análise apontam que o LD analisado aborda a proposta de produção do seminário escolar de forma satisfatória, as quatro categorias eleitas para análise apresentaram, em sua composição, aspectos que coadunam com o modelo didático proposto pelos estudiosos de Genebra e por outros pesquisadores citados no aporte teórico; além disso, alinha-se ao que preconiza os documentos oficiais, ao promover o trabalho como gêneros orais, tornando-os objetos de ensino. Muito embora, apesar dessa satisfação, esse mesmo LD privilegia a aprendizagem de gêneros escritos, porque atividades para o desenvolvimento deles perpassam toda a obra, diferentemente, os gêneros orais são abordados em apenas duas propostas de produção, uma de seminário, outra de júri simulado.

Diante disso, esperamos que a nossa pesquisa tenha conseguido demonstrar a importância do trabalho com os gêneros orais, especificamente o seminário, de forma que alunos tenham acesso ao aprendizado da fala formal na instância escolar e desenvolvam a competência comunicativa. Assim, que discentes possam sair dessa fase preparados para a participação em outras instâncias sociais. Afinal, é fundamental que a escola se comprometa em promover um ensino alinhado às necessidades sociais vigentes.

## REFERÊNCIAS

- AZEREDO, J. C. **Gramática Houaiss de Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: conhecimentos de língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da educação, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC\\_19dez2018\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.
- BRASIL. **PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2017.
- BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. In: SIMELP, 2008, São Paulo. **ANAIS DO SIMELP**. São Paulo: USP, 2008.
- CAMELO, E. O. **OralidadeXOralização: um olhar linguístico pedagógico**. 2005. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/resumos/resumo\\_2272.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/resumos/resumo_2272.html) Acesso em: 18 jul. 2014.
- CARVALHO, R. S.; FERRAREZI JR., C. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181 – 198.
- CHAVES, M. H. R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos na forma do trabalho docente**. Belém: UFPA, 2008. Disponível em: [http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/Dissertacao\\_GeneroSeminarioEscolar.pdf](http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/Dissertacao_GeneroSeminarioEscolar.pdf). Acesso em: 07 dez. 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.
- GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação de mestrado. Campinas, SP: UNICAMP, 2005.

JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no Ensino Médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37 – 55.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEIRA, G. H. S.; SILVA, W. M. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (Orgs.) **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013a. p. 77 – 138.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. **Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo**. In: Anais SILEL. v. 3. n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013b.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NONATO, S. Oralidade, ensino de língua portuguesa e formação do professor. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.** v. 19. n. 1. p. 49-68, 2019.

RAFAEL, E. L.; SILVA, P. S. L. A palestra no contexto de ensino: evidências de competências comunicativas em produções de alunos. In: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. (Orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 195-241.

RODRIGUES, L.; DANTAS, M. A. **Gêneros orais e ensino: entre o dito e o prescrito**. Linha D'Água, n. 28, v. 2. 2015, p. 137-153. Disponível em: <http://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v28i2p137-153>.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: Trilhas e tramas**, volume 1. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016a.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: Trilhas e tramas**, volume 2. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016b.

SETTE, G.; RIBEIRO, I.; TRAVALHA, M.; STARLING, R. **Português: Trilhas e tramas**, volume 3. 2 ed. São Paulo: Leya, 2016c.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

SOUZA, A. C. **A oralidade no gênero seminário: uma análise de livros didáticos de português do ensino médio**. 2014. 60f. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014

VIEIRA, A. R. F. **O seminário: um evento de letramento escolar**. Recife: O Autor, 2005.