



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDUC  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES – DLA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – CELIP

**A ORALIDADE NO GÊNERO SEMINÁRIO:  
UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

**ANA CARLA SOUZA**

CAMPINA GRANDE – PB

2014

**A ORALIDADE NO GÊNERO SEMINÁRIO:  
UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

**ANA CARLA SOUZA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação do *Curso de Especialização em Língua Portuguesa: Princípios Organizacionais da Língua e Funcionamento Textual-Discursivo*, da Universidade Estadual da Paraíba, como pré-requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Ms. Manassés Morais Xavier

CAMPINA GRANDE – PB

2014

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL - UEPB

É expressamente proibida 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 da dissertação.

S729o Souza, Ana Carla.

A oralidade no gênero seminário: uma análise de livros didáticos de português do ensino médio [manuscrito] / Ana Carla Souza. - 2014.

60 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Me. Manassés Morais Xavier, Departamento de Letras e Artes".

1. Livro didático. 2. Oralidade. 3. Seminário. I. Título.

21. ed. CDD 371.32

---

**A ORALIDADE NO GÊNERO SEMINÁRIO:  
UMA ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**

**ANA CARLA SOUZA**

**BANCA EXAMINADORA**

Manassés Morais Xavier NOTA: 10,0  
Prof. Ms. Manassés Morais Xavier (UFCG)  
Orientador

Anderson Monteiro Andrade NOTA: 10,0  
Prof. Ms. Anderson Monteiro Andrade (PROLING/UFPB)  
Examinador

Cléa Gurjão Carneiro NOTA: 10,0  
Profª. Ms. Cléa Gurjão Carneiro (UEPB)  
Examinadora

Trabalho aprovado em: 10 de julho de 2014

Média: 10,0

CAMPINA GRANDE – PB

2014

A alegria deste momento DEDICO aos meus pais,  
Maria de Lourdes Souza e Carlos Oliveira, e  
à Josefa Adriana Gregório de Souza, meu exemplo!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fortaleza, pois sem Ele jamais teria forças para superar todas as dificuldades encontradas.

Ao meu orientador, Professor Manassés Morais Xavier, por sua paciência, dedicação e presença marcante na condução deste trabalho.

Aos membros da comissão examinadora, pela leitura e colaboração.

Ao meu pai querido, que em vida sempre me incentivou e de alguma forma ainda me apóia.

À minha mãe, companheira fiel, presente em todos os momentos bons e ruins.

A minha madrinha, Vaneide Lima Silva, presença marcante em minha trajetória.

A minha prima, Josefa Adriana Gregório, que me incentivou a participar da seleção do Curso de Especialização em Língua Portuguesa.

Ao meu namorado, Ermínio, por toda sua compreensão.

Aos meus amigos de curso, que participaram desta trajetória acadêmica, especialmente Adeilma e Amanda por terem disponibilizado seus livros didáticos para esta pesquisa.

Ao meu amigo Fábio Dal Belo, pela confiança e apoio nos momentos mais difíceis.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

O estudo da oralidade pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita.  
(MARCUSCHI, 2005)

## RESUMO

Apresentamos, nesta pesquisa, a análise das propostas de atividades, de dois livros didáticos: *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2008 – 1º ano do ensino médio), e *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Sarmento e Tufano (2010 – 3º ano do ensino médio) no tocante à abordagem da modalidade oral no gênero seminário. As questões norteadoras da pesquisa são: como o gênero seminário está sendo explorado nos livros didáticos de português do ensino médio? e quais as contribuições que os livros didáticos analisados estão oferecendo para o ensino da modalidade oral? Os objetivos específicos propostos podem ser elencados da seguinte forma: estudar as orientações teóricas que norteiam as concepções de oralidade e ensino; observar as estratégias de interação subjacente nos livros didáticos no trato com o gênero seminário e apresentar critérios que mostrem a importância da modalidade oral para o ensino. Como embasamento teórico, utilizamos os estudos de Bronckart (1999), Bueno (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005; 2008), Meira e Silva (2013), Miller (2013), Moita Lopes (2009), Oliveira (2010), dentre outros. Os resultados obtidos nos permitem concluir que há a necessidade urgente de os livros didáticos em análise melhorarem a abordagem do gênero em estudo, no que concerne à sua contextualização de uso social e descrição linguística, haja vista a pouca atenção dada pelos materiais de ensino à relevância de se estudar a modalidade oral.

**Palavras-chave:** Oralidade. Seminário. Livros Didáticos de Português para o Ensino Médio.

## ABSTRACTO

Os presentamos en esta investigación, el análisis de las propuestas de actividades de dos libros didácticos: *Portugués: lenguajes*, de Cereja y Magalhães (2008 – 1º año de la escuela secundaria), y *Portugués: literatura, gramática, producción de texto*, de Sarmiento y Tufano (2010 – 3º año de la escuela secundaria) con respecto a la modalidad de enfoque oral en el género seminario. Las cuestiones de investigación orientadoras son: ¿cómo el género seminario está siendo explorado en los libros didácticos de portugués en la escuela secundarias? y cuáles son las contribuciones que los libros didácticos analizados están ofreciendo para la enseñanza de la modalidad oral? Los objetivos propuestos se pueden enumerar de la siguiente manera: estudiar las orientaciones teóricas que guían a las concepciones de la oralidad y la educación; observar las estrategias de interacción subyacente en los libros didácticos; proporcionar criterios que muestran la importancia de la modalidad oral para la enseñanza. Como base teórica, utilizamos los estudios de Bronckart (1999), Bueno (2011), Dolz Schneuwly (2004), Marcuschi (2005; 2008), Meira y Silva (2013), Miller (2013) Moita Lopes (2009), Oliveira (2010), entre otros. Los resultados alcanzados nos permiten concluir que existe una necesidad urgente de los libros didácticos en el análisis mejoren el enfoque de género en estudio, en lo que concierne a su contexto de uso social y la descripción lingüística, dada la escasa atención prestada por los materiales didácticos pertinentes para estudiar la modalidad oral.

**Palabras-clave:** Oralidad. Seminario. Libros Didácticos de Portugués para La Escuela Secundaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	33
Figura 2.....	34
Figura 3.....	35
Figura 4.....	36
Figura 5.....	37
Figura 6.....	38
Figura 7.....	38
Figura 8.....	39
Figura 9.....	40
Figura 10.....	41
Figura 11.....	42
Figura 12.....	43
Figura 13.....	44
Figura 14.....	45
Figura 15.....	47
Figura 16.....	48
Figura 17.....	50
Figura 18.....	51
Figura 19.....	54

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - ASPECTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>13</b>
1.1 A pesquisa científica.....	13
1.2 Etapas da pesquisa.....	15
<b>CAPÍTULO II - UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS.....</b>	<b>17</b>
2.1 A Linguística Aplicada em foco.....	17
2.2 Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.....	19
2.3 O ensino e o Livro Didático de Português.....	21
2.3.1 Contexto histórico: o papel do Livro Didático no Brasil.....	21
2.4 A formação do professor de Língua Portuguesa.....	24
<b>CAPÍTULO III - DISCUSSÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS.....</b>	<b>26</b>
3.1 O estudo dos gêneros de texto, segundo a perspectiva de Bronckart.....	26
3.2 O trabalho com a modalidade oral.....	28
3.3 Seminário: um instrumento de aprendizagem.....	30
3.4 O seminário nos livros didáticos.....	32
3.4.1 Análise das propostas de atividades do gênero seminário.....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

Por meio da fala as pessoas expõem seus pontos de vista, interagem, se comunicam, leem e interpretam textos. Sabemos que não é papel da escola ensinar o aluno a falar, já que ele aprende em seu próprio contexto social. Mas, segundo informações do PCN - Língua Portuguesa (1997), a escola, na tentativa de melhorar a escrita do aluno, tenta corrigir a fala “errada”, ou seja, aquela que não coincide com a norma culta e acaba reforçando o preconceito contra aqueles que falam diferente da forma prestigiada. No entanto, é preciso ensinar ao aluno a importância de saber adequar sua fala as diversas situações comunicativas, sejam elas formais ou informais.

As atividades de exposição oral precisam ser ensinadas. 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 que necessitam ser vistas em sala de aula.

Ao recordar minhas experiências do ensino secundário, lembro que uma das minhas maiores dificuldades em sala de aula era falar em público, pois sempre fui tímida e muito quieta. A maioria dos professores trabalhava com “apresentações de trabalhos”, “os seminários”, que tinham como objetivo central estudar um determinado conteúdo para posteriormente ser atribuída uma das notas do bimestre. Infelizmente, não discutíamos sobre as características específicas do gênero seminário, nem as dificuldades de se falar em público ou as diferenças de comportamento linguístico ao apresentar um trabalho que exige um nível mais formal.

Atualmente, como professora de Língua Portuguesa, tenho observado em muitas salas de aula essa mesma situação e dificuldade que enfrentei anos atrás. Vejo também que mesmo os alunos mais desinibidos, em muitos casos, não se mostram desenvolvidos nas apresentações orais.

Lamentavelmente, as escolas ainda não estabeleceram como prioridade o ensino da oralidade, ou seja, não dá à língua oral a mesma importância que oferece à escrita e à leitura. É importante salientar que, até mesmo no contexto de formação acadêmica (no ensino superior) a oralidade não é estudada como deveria ser, levando em consideração as suas especificidades de uso e os professores de Língua Portuguesa, em sua formação inicial, não têm orientações de como trabalhar a língua falada em sala de aula. Muitos alunos entram na universidade e concluem o curso de Licenciatura, bem como de demais cursos, mas com

grandes deficiências, que, por sua vez, são passadas para outros alunos quando os mesmos assumem suas próprias turmas.

Os alunos, sejam do ensino secundário ou até do nível superior, têm demonstrado dificuldades de se expressarem oralmente, ou seja, muitos não sabem adequar sua fala às diferentes situações comunicativas, e isso, como expomos acima, não é uma constatação recente. Muitos professores seguem apenas as informações que os livros didáticos trazem e que, na maioria das vezes, primam no foco do trabalho com as regras gramaticais que regem, demasiadamente, a língua escrita.

Frente ao exposto, decidimos aprimorar nossos conhecimentos sobre a modalidade oral, especificamente sobre o gênero seminário. Para isso, buscamos apoio em alguns aparatos teóricos que tratam desse assunto. Investigamos em dois manuais didáticos, a saber: *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2008 – 1º ano do ensino médio), e *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Sarmiento e Tufano (2010 – 3º ano do ensino médio), a abordagem que eles estão proporcionando ao estudo do gênero seminário.

Partimos do princípio de que o livro didático é um dos materiais mais utilizados pelos professores e pelos alunos em sala de aula, por isso é tão relevante analisar se, de fato, eles estão dando a atenção devida ao estudo da oralidade.

Tendo apresentado as justificativas, essa pesquisa tem como título *A oralidade no gênero seminário: uma análise de livros didáticos de português do ensino médio*. A partir dessa temática, tentamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: como o gênero seminário está sendo explorado nos livros didáticos de português do ensino médio? e quais as contribuições que os livros didáticos analisados estão oferecendo para o ensino da modalidade oral?

Com base no propósito já apresentado, o objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar nos livros didáticos do ensino médio as propostas de atividades que abordam a modalidade oral no gênero seminário.

Já os objetivos específicos serão apresentados em tópicos, a fim de proporcionar uma melhor visualização:

- 1) Estudar as orientações teóricas que norteiam as concepções de oralidade e ensino;
- 2) Observar as estratégias de interação subjacente aos livros didáticos no trato com o gênero seminário e
- 3) Apresentar critérios que mostrem a importância da modalidade oral para o ensino.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos como embasamento teórico as contribuições de Bronckart (1999), Bueno (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005; 2008), Meira e Silva (2013), Miller (2013), Moita Lopes (2009), Oliveira (2010), dentre outros.

Esse trabalho foi dividido nesta introdução, em três capítulos seguidos pelas considerações finais e referências. No primeiro capítulo mostramos algumas questões metodológicas; no segundo, abordamos o estudo da Linguística Aplicada e tópicos sobre: “O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa”, “A formação do professor”, “O ensino e o Livro didático de Português”; e o terceiro capítulo dividimos em dois momentos: no primeiro, falamos sobre a oralidade, os gêneros orais, especificamente sobre a noção do gênero seminário e no segundo, analisamos as abordagens de produção do gênero seminário presentes nos livros didáticos.

Para finalizar essa parte introdutória, salientamos a importância do estudo da modalidade oral no âmbito escolar, pois necessitamos, cada vez mais, formar sujeitos que possam argumentar com coerência, contraargumentar, expor suas ideias, ou seja, que saibam se colocar oralmente.

## CAPÍTULO I

### ASPECTOS METODOLÓGICOS

#### 1.1 A pesquisa científica

Para que possamos desenvolver uma pesquisa científica é importante que saibamos o que significa esse procedimento. Antes de adentrarmos nos aspectos específicos, como exemplo a natureza da pesquisa desse trabalho, apresentaremos brevemente algumas informações relevantes sobre a pesquisa científica.

Os autores, Barros e Lehfeld (2007), afirmam que pesquisar é um fato natural e necessário. Na atualidade, a pesquisa tornou-se uma atividade comum, mas não apenas entre os cientistas e sim para todas as pessoas atuantes na sociedade.

O pesquisador ao realizar um trabalho de investigação, ou seja, de pesquisa, ele pode contribuir tanto para o desenvolvimento da sua área de estudo, à medida que ele apresenta resultados e informações, quanto para o seu próprio conhecimento pessoal.

Por meio da pesquisa, chega-se a um conhecimento novo ou totalmente novo, isto é, o pesquisador pode aprender algo que ignorava anteriormente, porém que já era conhecido por outro, ou chegar a dados desconhecidos por todos. (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 82)

Diante dessa importância, questionamos o que diferencia uma pesquisa científica da pesquisa ‘não científica’?

A pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Esse estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido. (BARROS, 1990, p. 30)

Barros (1990) menciona que a pesquisa científica é o produto de uma investigação que tem como objetivo resolver problemas e solucionar dúvidas, mediante a utilização de procedimentos científicos. Investigar seria o ato de delimitar, observar e experimentar os fenômenos, mas deixando de lado a própria compreensão a partir de apreensões superficiais, subjetivas e imediatas. Já na pesquisa ‘não científica’ não recorreremos à utilização da metodologia científica ou de técnicas adequadas para obter os dados necessários.

Barros e Lehfeld (2007), ao comentarem sobre a pesquisa científica, ressaltam que a quantidade de trabalhos publicados não indica competência para realizar pesquisas. Essa

competência deve estar relacionada ao ‘como captar’ e ‘como compreender’ os fatos da realidade.

Para a realização da pesquisa científica é necessária a utilização de alguns métodos específicos. Os autores, citados no parágrafo anterior, esclarecem que o método é importante para atingir a realidade, no entanto não é condição suficiente para garantir o êxito da pesquisa. O método deve ser visto como uma orientação, uma indicação de caminho, e não como um roteiro forçado que conduz a resultados automáticos.

Como bem enfatiza Barros e Lehfeld (2007), à proporção que o pesquisador amplia o seu conhecimento na utilização dos procedimentos científicos, ele se torna mais hábil e capaz de realizar pesquisas científicas. É importante que tenhamos em mente que “sem pesquisa não há progresso” (BARROS; LEHFELD, 2007, p. 83).

A pesquisa é composta por várias etapas, tais como: estabelecer um problema, escolher um tema, formular hipóteses, elaborar objetivos, descrever os métodos empregados, dentre outras partes. A pesquisa também pode ser classificada de várias formas, pois “depende tanto do problema a ser estudado, da sua natureza e situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 49).

Nesse momento, não iremos explicar as várias tipologias de pesquisa, pois esse não é o nosso objetivo. Mas, abordaremos as classificações que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho, já que as mesmas nos serviram de orientação e base.

Para a realização da presente pesquisa, adotamos um procedimento metodológico de natureza essencialmente qualitativa. Essa pesquisa também se caracterizou como exploratória vinculada à pesquisa documental.

A pesquisa exploratória, conforme Andrade (2010), é o primeiro passo do trabalho científico. A autora ressalta que as finalidades dessa pesquisa, sobretudo quando bibliográfica, são: proporcionar maiores informações sobre o assunto estudado, facilitar a delimitação de um tema, definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma pesquisa, como também descobrir outro tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através da pesquisa exploratória podemos desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto.

Como estamos tratando da pesquisa documental, recorreremos às contribuições de Prodanov e Freitas (2013) para compreender, primeiramente, o que, de fato, é um documento e posteriormente nos deter nos conceitos sobre a pesquisa documental. Vejamos:

entendemos por documento qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação, por meio de investigação, que engloba: observação (crítica dos dados na obra); leitura (crítica da garantia, da interpretação e do valor interno da obra); reflexão (crítica do processo e do conteúdo da obra); crítica (juízo fundamentado sobre o valor do material utilizável para o trabalho científico). (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 56)

Os autores acima citam Gil (2008) que, por sua vez, explica que a pesquisa documental se baseia em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

A utilização da pesquisa documental, segundo Prodanov e Freitas (2013), é realizada no momento em que podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.

Após essa explanação, apresentaremos a seguir as etapas que compuseram essa pesquisa.

## **1.2 Etapas da pesquisa**

Comparado à escrita e à leitura, o trabalho com a modalidade oral nas salas de aula é quase inexistente. Partindo de observações pessoais, já mencionadas na introdução, pudemos constatar que, mesmo com o decorrer dos anos, não houve grandes avanços e isso é preocupante. Sabemos que os alunos dominam a linguagem informal, ou seja, aquela que é própria do seu cotidiano, entretanto não são ensinados frequentemente a adequar sua fala a uma situação que exija um nível formal.

Além disso, a maioria dos professores se detém apenas nas informações que os manuais didáticos fornecem, mas, infelizmente, muitos desses materiais são limitados e o foco central das aulas ainda é estudar a gramática.

Diante dessa realidade, buscamos trabalhar com a modalidade oral a partir de um dos gêneros mais utilizados em sala de aula, o seminário. Como o seminário é tão demandado, assim como o uso do livro didático, visamos analisar como este gênero está sendo abordado no livro didático.

Para a realização da primeira etapa da nossa pesquisa procuramos nos acerrar de vários aparatos teóricos que tratam da temática desse trabalho: *A oralidade no gênero seminário e em livros didáticos de português do ensino médio*. A pesquisa nessa fase constou de leituras de livros, artigos, dissertações e outros documentos que nos deram embasamento para desenvolver esse trabalho.

Para a realização da segunda etapa buscamos selecionar dois livros didáticos que servissem ao nosso propósito, ou seja, que contivessem o gênero seminário. Assim, escolhemos especificamente dois livros, intitulados de: *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2008), e *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Sarmiento e Tufano (2010),

Escolhemos essa quantidade, pois queríamos compará-los detalhadamente, mas sem nos tornarmos repetitivos, caso escolhêssemos um número maior de livros. O primeiro quesito era ter presente nos livros didáticos o estudo do gênero seminário. Desse modo, como estes livros possuíam esse critério eles foram selecionados. Os anos diferentes das publicações, assim como os autores, se deram porque nosso intuito era buscar tanto as semelhanças quanto as divergências presentes nesses livros e observar se havia grandes modificações.

Após a escolha dos livros, iniciamos a terceira etapa da nossa pesquisa. Primeiramente, foi feita uma análise individual em cada manual e verificamos como o gênero seminário é apresentado. Posteriormente, comparamos as abordagens visando às diferenças, semelhanças e se houve algum progresso quanto ao tratamento da modalidade oral.

A seguir apresentamos as discussões do Capítulo II, que trata das reflexões teóricas que alicerçaram nossa pesquisa.

## CAPÍTULO II

### UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS

#### 2.1 A Linguística Aplicada em foco

Além dos estudos próprios da Linguística, temos também os estudos da Linguística Aplicada. É comum nos indagarmos sobre o que de fato é Linguística Aplicada (LA) e o que distingue uma da outra, assim nesse tópico faremos uma explanação para compreendermos melhor essa distinção.

A Linguística Aplicada teve início na década de 40 como uma disciplina voltada para os estudos de línguas estrangeiras. Menezes *et al* (2009, p. 26) ressaltam que essa disciplina “hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela emergência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar, de novas formas de pesquisa e de novos olhares sobre o que é ciência”.

Para Moita Lopes (2009) duas viradas na Linguística foram fundamentais para transformar a Linguística Aplicada em uma área consideravelmente produtiva. A primeira virada ocorreu no fim dos anos 70. Nessa época aparece também a distinção entre LA e aplicação da Linguística.

Uma das características das propostas de Widdowson, responsável por esse trabalho de distinção, é uma teoria para LA que não seja dependente da linguística. Segundo ele, a LA “só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (WIDDOWSON, 1979 *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 15).

Outra característica proposta por esse linguista aplicado é que a LA seja uma área que faça mediação entre a teoria linguística e o ensino de língua, ou seja, ele não descarta essa teoria totalmente. Assim, o objeto de investigação começa a ser construído com base em outras áreas do conhecimento, advindo principalmente da teoria Linguística, da Psicologia Cognitiva e da Sociologia, e assim se torna um processo realizado de modo interdisciplinar.

A segunda virada na LA, conforme Moita Lopes (2009), ocorre quando essa área deixa de investigar apenas o ensino de línguas estrangeiras e tradução e começa a pesquisar em contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, de outras disciplinas e contextos institucionais.

A LA compreende a linguagem como parte constitutiva da vida institucional. Moita Lopes (2009, p. 18) considera “como uma área centrada na resolução de problemas da prática

de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula”, ou seja, a preocupação com a linguagem não se detém apenas nas salas de aula, vai além, incluindo as diversas formas que os sujeitos usam a linguagem. Distante da perspectiva unicamente centrada no ensino e aprendizagem do inglês, a LA aumenta seus pontos de investigação e sua natureza interdisciplinar.

Segundo as contribuições de Moita Lopes (2009), a LA é

indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos para compreender o mundo atual. (FABRÍCIO, 2006 *apud* MOITA LOPES, 2009, p. 19)

Nesse sentido, ela é entendida como transdisciplinar, pois atravessa fronteiras e está continuamente se transformando.

Como já mencionamos no início deste capítulo, nossa pretensão também é ressaltar as distinções entre LA e a Linguística Teórica. Vale salientar que não é fácil fazer tal distinção, pois uma é parte da base teórica da outra.

Segundo Menezes *et al* (2009), a LA não nasceu como aplicação da Linguística, mas a partir de uma pesquisa advinda de observações de uso da linguagem no mundo real, em oposição à língua de forma idealizada. Essa nova forma abalou a academia e confrontou o modo tradicional de pesquisa.

Já Cavalcanti (1986 *apud* MENEZES *et al*, 2009, p. 31), registra que a LA foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação da Linguística (teórica) à prática de ensino de línguas. Conforme suas explicações, essa visão ainda é muito forte, mas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos, ampliando, assim, o seu foco.

Cavalcanti (1986) acredita que a LA vai além da aplicação de teorias. A pesquisadora elucida também o caráter multidisciplinar em sua preocupação com questões de uso da linguagem. Ela explica que o percurso da pesquisa em LA se inicia com uma questão voltada ao uso da linguagem, não necessariamente no contexto escolar, seguida pela busca de subsídios em áreas de investigação relevantes para depois iniciar a análise da questão prática.

Brumfit (2003 *apud* MENEZES *et al*, 2009, p. 31) distingue essas duas áreas dizendo: “tradicionalmente, a pesquisa em Linguística Aplicada vem investigando a língua como um fenômeno; recentemente, a pesquisa em Linguística Aplicada vem investigando a língua

como prática”. Entretanto, o autor reitera que essa duas áreas, com o passar do tempo, estão cada vez mais próximas.

Conforme as informações do *site* da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), a LA é

um campo interdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos da linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados e resolvidos pela aplicação de teorias disponíveis, métodos e resultados da Linguística ou através do desenvolvimento de novos referenciais teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar sobre estes problemas. Linguística Aplicada difere da Linguística em geral, principalmente com relação à sua orientação explícita para problemas práticos, cotidianos relacionados à língua e comunicação.

A LA, com base no *site*, lida tanto com aspectos da competência linguística e comunicativa, como também com os problemas de linguagem e comunicação presentes nas sociedades.

## **2.2 Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa**

Antes de ressaltarmos o porquê de ensinar Língua Portuguesa a pessoas que já falam esse idioma, é importante que possamos refletir também sobre o significado e a importância das palavras aprender e ensinar.

Segundo Oliveira (2010), os termos aprender e ensinar causam muitas controvérsias ao defini-los, pois as suas definições dependem da maneira pela qual concebemos o ensino e a aprendizagem. Dentre as concepções de aprendizagem, podemos destacar a inatista, a behaviorista e a interacionista.

Na inatista acredita-se que o ser humano nasce de um jeito e nunca mudará, ou seja, o ambiente social não exerce nenhuma influência sobre o indivíduo. Dessa forma, podemos indagar: para que se necessitaria de professores? Já que os alunos são, desde o nascimento, bem sucedidos, ao contrário daqueles que não tiveram a mesma “sorte”.

O behaviorismo, popularizada por Skinner, afirma que o meio ambiente é o único responsável pelo processo de aprendizagem, é uma questão de aprender bons hábitos e eliminar os maus. A partir dessa concepção, acredita-se que a repetição dos comportamentos considerados certos e a correção dos errados são técnicas fundamentais. Daí surge à ênfase exagerada dada ao professor. Ele é o responsável por transferir conhecimentos e o aluno é um ser passivo. Entretanto, evidencia-se a impossibilidade de transferir conhecimentos, pois o

aprendizado não ocorre de forma igual, mecânica e/ou linear, mesmo para aqueles que possuem o mesmo livro didático e assistem às mesmas aulas.

A partir de Piaget e Vygotsky, se pensa no aluno como o responsável por seus conhecimentos e surge, assim, uma nova concepção de aprendizagem: o interacionismo. Essa concepção envolve três fatores: o aprendiz, os elementos de sua natureza biológica e o ambiente sociocultural. Sob essa ótica, o aluno é um ser ativo e ao professor cabe a tarefa de propiciar meios necessários para que eles construam seus conhecimentos.

“A adoção da visão interacionista implica que o professor entende a aula como um espaço no qual a voz do aluno deve ser ouvida para ele possa construir-se como um sujeito de sua aprendizagem” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Portanto, o conceito de ensino, conforme Oliveira (2010), está ligado a prática pedagógica. Assim, o professor é responsável por: ajudar a criar uma atmosfera afetiva e positiva para facilitar o aprendizado dos alunos; recomendar textos, livros que contribuam; continuar se informando para se manter bem atualizado para fornecer novas informações aos alunos e não assumir atitudes arrogantes, nem menosprezar os estudantes.

Diante do exposto, pudemos refletir sobre as práticas de ensino e aprendizagem, conforme algumas concepções teóricas. Mas, a respeito da Língua Portuguesa, por que muitas pessoas afirmam não sabê-la?

Oliveira (2010) mostra em seu texto *5 coisas que todo professor de português precisa saber* que muitos brasileiros afirmam não saber português. Mas, há uma diferença que muitos ignoram: a distinção entre saber Língua Portuguesa e dominar a gramática normativa. Vale salientar que todos os brasileiros alfabetizados, ou não, têm conhecimento implícito da língua, ou seja, sabem português.

Mas, se todos os brasileiros falam e têm conhecimento desse idioma (português), então por que ensiná-lo ou aprender na escola? Com base nas contribuições de Oliveira (2010), o estudante já possui um nível de competência para se comunicar e interagir. Entretanto, ainda não sabe como interagir em quaisquer situações sociais, por exemplo: ele ainda não sabe se comportar linguisticamente em uma entrevista de emprego, em um seminário ou redigir uma carta.

Contribuir para que o aluno aprenda a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social deve ser o objetivo principal das aulas de português e não o ensino das regras gramaticais. “Ensina-se português aos brasileiros para ajudá-los a desenvolver sua competência comunicativa” (OLIVEIRA, 2010, p. 43). Essa competência é

tanto o conhecimento que o falante-ouvinte possui da sua língua, como também a habilidade que ele tem para usá-la.

Nós, enquanto professores, e principalmente, os profissionais que não se interessam muito por teorias, como salienta Oliveira (2010), temos que aprimorar nossos conhecimentos e desenvolver determinadas teorias para podermos tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, as atividades e ao processo de avaliação. Nossas aulas precisam ser baseadas tanto nas contribuições teóricas quanto na prática das mesmas. Os alunos precisam ter a oportunidade de aprender a ler, a escrever e a se posicionar oralmente em qualquer situação comunicativa.

### **2.3 O ensino e o Livro Didático de Português**

Ao analisar o caminho percorrido e o espaço que os livros didáticos têm ocupado no ensino é possível perceber, conforme Marcuschi (2012), diversas modificações ocorridas neles: seja devido ao contexto sócio-histórico, às novas políticas educacionais ou à concepção de ensino da língua priorizada em diferentes períodos.

Com base nessas modificações apresentaremos neste tópico a história do livro didático na educação brasileira, assim como algumas informações sobre o Programa Nacional do Livro didático (PNLD) e o ensino de língua.

#### **2.3.1 Contexto histórico: o papel do Livro Didático no Brasil**

Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, “a seriação de seis anos do ensino secundário passou a ser exigida para que os estudantes pudessem aspirar ao ingresso no ensino superior” (MARCUSCHI, 2012, p. 39). Os exames parcelados utilizados na década de 20 sofreram grandes críticas, pois baixaram consideravelmente o nível de preparo para os estudos superiores. Caso o aluno pretendesse cursar uma faculdade, cabia a ele juntar certificados de aprovação desses exames parcelados para acumular ‘pontos’ estudados.

Marcuschi (2012) menciona as informações levantadas por Valente (2008) que ressaltam a incidência significativa, até o início do século XX, dos “livretes-apostila”, que organizavam em pontos todo assunto contemplado nas provas escritas e orais. Mas, com o declínio da credibilidade dos exames parcelados, impunha-se “além das mudanças nas expectativas dos conteúdos a serem contemplados nas disciplinas, também a necessidade de serem elaboradas

obras didáticas especificamente destinadas a determinadas séries” (MARCUSCHI, 2012, p. 41).

Mesmo com essas propostas de mudanças, é importante lembrar que o ensino da disciplina ‘Português’ continuava privilegiando os conteúdos gramaticais no contexto de frases, assim como explorando também fragmentos de autores consagrados no estudo da literatura, segundo Marcuschi (2012).

A partir das explicações da autora, é na mensagem do Presidente da República Getúlio Vargas, enviada ao Legislativo em 03 de maio de 1937, que possivelmente aparece pela primeira vez a expressão “livro didático”: “abriu concursos para estimular a produção de bons livros didáticos e examina, atualmente, as obras estrangeiras que merecem ser traduzidas” (INEP, 1987 *apud* MARCUSCHI, 2012, p. 43). Pouco mais de um ano dessa mensagem, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938, ocupava-se em estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático.

A denominação livro didático abarcava dois conjuntos de obras, conforme Marcuschi (2012). Primeiramente, os compêndios que eram os “livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (MARCUSCHI, 2012, p. 43) e o segundo conjunto, os livros de leituras de classe (antologias e outros livros-texto), conhecidos atualmente como paradidáticos.

O Decreto-Lei nº 1.006 criou também a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), “que tinha como competência aprovar ou reprová-las obras didáticas a serem adotadas pelas escolas públicas e privadas” (MARCUSCHI, 2012, p. 43).

Apenas nos anos cinquenta, como salienta a autora, houve uma mudança significativa na organização do conteúdo da disciplina Língua Portuguesa e também nas obras didáticas, pois já não eram apenas os filhos da burguesia que frequentavam as salas de aula, mas também os filhos dos trabalhadores. Para suprir essa nova realidade social, as obras escolares passam a incluir mais atividades, atendendo, assim, ao desejo dos professores e alunos, já que ambos não tinham acesso a outros materiais, além do livro didático.

Ainda de acordo com Marcuschi (2012), em meados dos anos setenta, a CNLD é substituída pela Comissão do Livro Técnico e Livro Didático, devido às críticas em função de sua morosidade e da politicagem que nela imperava. Em 1971, o Instituto Nacional do Livro passou a desenvolver o Programa do Livro Didático. Já em 1976 e em 1983, a Fundação Nacional de Material Escolar e a Fundação de Assistência ao Estudante assumem, respectivamente, o programa.

A partir da década de setenta, as coleções dos livros não dividem a matéria em dois grupos (gramática e textos de leitura). Passam a organizar os conteúdos por: lições, temas, partes, capítulos ou unidades, conforme aponta a pesquisadora citada no parágrafo anterior. E em cada lição há um texto com questões relacionadas à estrutura da frase ou à perguntas de interpretação, glossário, conceitos, exercícios gramaticais não relacionados ao texto e, eventualmente, uma atividade de redação. Um exemplo apontado por Marcuschi (2012) é a obra de Cegalla (1966), “Português”, que ilustra bem essa divisão.

No artigo *Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino*, Marcuschi (2012) esclarece que no final dos anos sessenta e início dos setenta, começa a ser editado separadamente o livro do professor, manual que reproduz o livro do aluno com as respostas já elaboradas e oferece ainda orientações prontas para suas aulas.

Segundo Marcuschi (2012) e Soares (2002), a necessidade desse material, sob o ponto de vista histórico, está relacionada diretamente ao rebaixamento da formação e das condições de trabalho do professor.

Por meio do Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental foi substituído pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com o objetivo de qualificar o livro didático e o ensino. Para tanto, algumas mudanças foram instituídas, como exemplo:

indicação dos livros pelos professores, aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros didáticos reutilizáveis, à exceção dos livros de alfabetização, exclusão da participação financeira dos estados, passando o Ministério da Educação a assumir todo o custeio do Programa. (MARCUSCHI, 2012, p. 47)

Dada a importância do PNLD na concepção e avaliação do livro didático, como evidencia Marcuschi (2012), ressaltamos, segundo o portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que este programa nacional tem por objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

A partir de 1995, o PNLD passou a analisar as diferentes coleções e fazer pareceres sobre os livros inscritos para este programa. E assim, surgiu o 1º Guia de Livros Didáticos. No ano de 2000 é inserida no PNLD, a distribuição de dicionários da Língua Portuguesa para uso dos discentes de 1ª a 4ª séries. O PNLD amplia, neste mesmo ano, de forma gradativa, o atendimento aos alunos portadores de deficiência visual que estão nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas, com livro didático em Braille. Até 2005, o governo federal

distribuiu dicionários da Língua Portuguesa para os alunos de 1ª a 8ª série. A partir de 2006 foram distribuídos nas escolas, dicionários enciclopédicos trilingues a alunos de 1ª a 4ª série que têm surdez e utilizam a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O portal do MEC informa que, após a avaliação das obras, o governo publica o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que, por sua vez, escolhem aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico.

Conforme o portal, o guia é executado em ciclos trienais alternados e a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, como também do ensino médio. Os livros distribuídos deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos subsequentes, à exceção dos livros consumíveis.

#### **2.4 A formação do professor de Língua Portuguesa**

No contexto social dos nossos tempos é importante que o professor seja um profissional crítico-reflexivo e ético. Rever sua postura em sala de aula e evitar repetir erros de outrora em sua prática de ensino atual são posturas desejáveis para o educador do novo século.

Muitos professores falam aos seus alunos sobre a importância de se atualizar constantemente, mas, na maioria das vezes, ele mesmo não procura fazê-lo. Existem fatores compreensíveis como o pouco tempo disponível e a alta carga horária de trabalho. No entanto, é extremamente necessário que o educador procure renovar seus conhecimentos, tanto para o progresso do próprio profissional, quanto para a melhora na sua prática de ensino.

Conforme Barbato (2008), ao observamos as mudanças recentes percebemos como as informações se transformaram, por exemplo, podemos nos comunicar e também conhecer uma diversidade de culturas seja pela internet, televisão, jornais. Diante dessas atualidades, o professor também precisa de tempo para conhecer essas novidades que vão sendo desenvolvidas, pois só assim ele conseguirá interagir melhor com seus alunos e elaborar atividades que abrangem diversos contextos.

Ao tratar da formação continuada, Barbato (2008) esclarece que, em sentido amplo, essa ideia (de formação continuada) está relacionada ao desenvolvimento humano e as aprendizagens ao longo da vida. Em sentido restrito, a partir das explicações da autora, a formação continuada está relacionada, também, ao estudo permanente e à troca de experiências profissionais em diferentes espaços. Portanto, escola não é um local em que os

docentes vão apenas ensinar, mas também um espaço de aprendizagem e trocas de conhecimentos.

Miller (2013, p. 119) cita Celani (2010) para quem defende “a relevância sobre a formação de professores como uma atividade geradora de reflexão sobre práticas de desenvolvimento profissional que incluem, tanto professores, quanto seus formadores”. Os professores e seus formadores, trabalhando em parceria, podem passar a compreender melhor seus contextos, crenças e assim compreender melhor suas próprias práticas. Podemos perceber através da citação de Souza (2011 *apud* MILLER, 2013) a importância de se pensar novas práticas que possam contribuir significativamente com o progresso da nossa sociedade: “quando percebemos a complexidade do mundo, nós temos a obrigação de pensar em novas formas de atuação” (SOUZA, 2011 *apud* MILLER, 2013, p. 121).

Miller (2013) amplia a discussão salientando a relevância da área de formação de professores de línguas, pois saber agir com a linguagem não significa “aprender línguas”. Para formar professores conscientes dessa complexidade é imprescindível uma reflexão sobre transculturalidade, linguagem e educação.

Assim, essa reflexividade, quando praticada seja por professores, alunos e seus formadores, “criará oportunidades para a “reinvenção” da vida em sala de aula como um espaço para debates crítico-reflexivos” (MILLER, 2013, p. 121, aspas da autora), como também para o compartilhamento de experiências.

## CAPÍTULO III

### DISCUSSÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS

#### 3.1 O estudo dos gêneros de texto, segundo a perspectiva de Bronckart

A noção de gênero, conforme Marcuschi (2008), vem sendo discutida desde Platão, com a tradição poética, e de Aristóteles, com a tradição retórica. Antes, a expressão gênero estava especialmente ligada aos gêneros literários, mas atualmente é trabalhada por diversas áreas, como por exemplo, na Linguística.

Bueno (2011) explica que é recente a discussão sobre gêneros em Linguística, já que essa área é relativamente nova e no início tinha como preocupação apenas estudar as unidades menores do texto, como os morfemas, fonemas. No entanto, os linguistas passam a investigar os textos e surge, assim, a problemática dos gêneros. Como na literatura, a noção de gênero não é vista de forma única entre os pesquisadores, ela pode variar de acordo com a época ou conforme o olhar de cada teórico. Bronckart (1999 *apud* BUENO, 2011) diz que

isso ocorre devido à diversidade de critérios que se levantam quando se trata de definir os gêneros e também porque os gêneros estão em constante movimento, sumindo ou alterando-se, ora para dar surgimento a outros novos, ora para adaptar-se às novas necessidades sociais. (BRONCKART, 1999, *apud* BUENO, 2011, p. 26)

O uso da linguagem se faz presente nas comunidades por meio dos textos orais como também por meio dos textos escritos. Os textos não são iguais e variam conforme as situações e objetivos, apresentando, assim, suas peculiaridades. Bueno (2011, p. 30) salienta que esses textos utilizados “por uma comunidade em cada situação de comunicação podem ser agrupados e classificados em gêneros de textos”.

Nesse momento, nos deteremos principalmente na concepção de gênero defendida por Bronckart, já que, segundo Bueno (2011), o modelo de análise de textos desse estudioso contempla várias dimensões importantes para o ensino numa concepção sociointeracionista e como nosso trabalho é voltado também para o ensino e aprendizagem do gênero, então nos focaremos em suas contribuições.

Bronckart retoma o conceito de Bakhtin, que discute os gêneros como “ferramentas para a realização das ações de linguagem” (BUENO, 2011, p. 27). Para Bakhtin, estudar os gêneros significa pensar na linguagem como interação social.

Com base nas contribuições de Bronckart (*apud* BUENO, 2011, p. 29), a psicologia sociointeracionista conduz o trabalho com a linguagem em dimensões discursivas e também textuais. Os textos para ele são baseados nas experiências das ações verbais humanas e manifestam relações de interdependência entre as produções verbais e o contexto acional e social.

Os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas, dinâmicas. Segundo Bronckart (2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 156),

os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que, na produção textual, nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. (BRONCKART, 2001 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 156)

Machado (2005) menciona em seu trabalho que gênero de texto não é tipo de discurso, como também não é tipo de sequência. Para Bronckart (1999), podemos falar em quatro tipos de discurso: o discurso interativo, teórico, relato interativo e a narração. Estes “são segmentos de um texto de um dado gênero, portanto fazem parte dele, mas isso não impede que os gêneros possam ser supraordenados em função dos tipos de discurso” (BUENO, 2011, p. 32), ou seja, para cada tipo de discurso precisamos de um gênero para aquela situação, por isso são supraordenados (de hierarquia).

Já sobre as sequências, Bronckart (1999) distribui em seis tipos: dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injutiva. Machado (2005) diz que podemos identificar os gêneros que apresentam uma sequência dominante. Entretanto, não é possível definir todos os gêneros pelo critério de sequência, já que existem textos que não as apresentam. Podemos observar que os gêneros não são o tipo, como exemplo o narrativo, mas este compõe o texto e integra o gênero.

Bronckart (1999 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 221) lembra que o texto é um objeto legítimo de estudo e que a partir dele podemos trabalhar diversos aspectos da língua. A respeito dos gêneros, ele diz que é interessante o trabalho com eles, pois são “instrumentos de adaptação na vida social e comunicativa”. Para se elaborar uma sequência didática sobre gêneros, Bronckart (1999) sugere que primeiramente se escolha um gênero e o adapte de acordo com os conhecimentos dos alunos. Posteriormente, é preciso analisar seus usos, suas formas de realização, as variações, seus contextos de uso. Em seguida, testar os alunos com o objetivo de verificar se eles compreenderam as capacidades referentes às ações discursivas, tipológicas e linguístico-textuais. É necessário também elaborar e conduzir atividades de

produção e em seguida analisar as produções dos alunos para avaliar suas novas capacidades. Esse modelo pode ser aplicado tanto aos gêneros textuais escritos quanto para os gêneros orais.

No tópico seguinte abordaremos a questão da oralidade e nos centraremos especificamente nos gêneros orais, pois adiante trataremos desta modalidade no gênero seminário.

### **3.2 O trabalho com a modalidade oral**

A capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente da confiança que ele tem em si mesmo. Segundo as informações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), essa confiança é conquistada em ambientes favoráveis, em que são respeitadas, por exemplo, as diferenças de vozes, de opiniões, de culturas.

Sabemos que a oralidade é um recurso que faz parte do nosso dia-a-dia, seja em situação informal ou profissional. Mas, infelizmente, muitas instituições de ensino não priorizam de fato o ensino da oralidade. Na maioria das vezes, dão mais atenção ao trabalho com a escrita e negligenciam o trabalho com a fala. Entretanto, o estudo da oralidade “pode mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas, influenciando uma a outra nas diversas fases da aquisição da escrita” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

A escola tem como responsabilidade, conforme os PCN – Língua Portuguesa (1997), ensinar os usos da língua adequados as diferentes situações comunicativas, pois se o aluno não souber enfrentar situações em que não são aceitas expressões próprias do seu cotidiano de nada adiantará apenas o seu conhecimento vocabular. “As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa” (PCN, 1997, p. 38).

Trabalhar a língua oral exige planejamento, por isso é preciso ter em mente o que se deve ensinar e como fazê-lo. Com base nas observações do PCN – Língua Portuguesa (1997), podemos converter em aprendizagem, através das situações de comunicação, os usos e as formas da língua oral, como exemplo: a partir das atividades de produção e interpretação de uma vasta variedade de textos orais, da observação dos diversos usos, da reflexão sobre os recursos que a língua disponibiliza para alcançar diferentes finalidades comunicativas.

Nos esclarecimentos proporcionados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), as chamadas apresentações de trabalho, cuja finalidade é a exposição de temas estudados, iniciam tradicionalmente na primeira série do fundamental II. Geralmente, o procedimento de expor oralmente em público não costuma ser ensinado. No entanto, o texto expositivo, seja oral ou escrito, é visto como uma das maiores dificuldades enfrentadas em sala de aula. Hummelgen (2008) afirma que apesar de haver um consenso quanto à necessidade de se proporcionar ao alunado oportunidades de atividades de comunicação oral de forma cada vez mais competente, pouco se oferece como subsídio a tais práticas.

Ao tratar sobre o papel da oralidade no ensino de língua, Marcuschi (2005) revela que nos mais diversos manuais didáticos, mesmo naqueles mais equivocados quanto as suas posições teóricas, percebem-se clareza quanto o “papel central da escola”, ou seja, ensinar à escrita. São selecionados com desenvoltura textos escritos e exemplos para o estudo das mais diversas regras gramaticais. Entretanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada não acontece com facilidade.

Conforme Marcuschi (2005, p. 24), grande parte dos autores dos manuais didáticos ainda não sabe onde e como situar o estudo da fala: “a visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita”. Para ele, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja, talvez, especificando os aspectos nos quais tal estudo tem a contribuir.

A respeito da oralidade e do estudo dos gêneros, a Revista Língua Portuguesa, nº 41, enfatiza que apesar da modalidade escrita ser mais priorizada pelas instituições escolares, os estudos da Linguística e de outras áreas têm mostrado que se pode trabalhar a oralidade de maneira significativa. Nery, responsável pelo artigo da revista citada anteriormente, relembra que a revolução industrial e a imprensa motivaram o aparecimento de novos gêneros e, atualmente, com a cultura eletrônica, novas formas de comunicação determinam o surgimento de gêneros tanto na oralidade quanto na escrita.

A partir dos gêneros textuais, “a atividade verbal se concretiza, permitindo, simultaneamente, a produção e a compreensão de textos” (REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, nº 41, p. 29). É inquestionável a importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, assim como o trabalho com a oralidade.

Trabalhar com gêneros textuais é trabalhar a língua em seus usos reais (orais/escritos), potencializando os alunos em seus futuros contextos de produção linguística, quer formais ou informais, privados ou públicos; é torná-los usuários competentes da sua língua materna. (REVISTA LÍNGUA PORTUGUESA, nº 41, p. 30)

Os gêneros orais, instrumentos de comunicação, como salientam Dolz e Schneuwly (2004), é um caminho para estruturar o ensino do oral. Os textos orais, assim como os escritos, possuem características próprias e essas peculiaridades devem ser abordadas em sala de aula.

O trabalho com a oralidade será efetivo quando os alunos estudarem diversos gêneros orais, puderem analisar suas características para posteriormente ter a oportunidade de criar seus próprios textos em situações ou simulações de uso real.

Mas, diante dessa vastidão de gêneros, quais devemos ensinar? Dolz e Schneuwly (2004) falam que como o papel da escola é mais instruir do que educar, então em vez de nos focarmos em gêneros da vida privada cotidiana, é preciso nos concentrarmos em gêneros da comunicação pública formal, já que o grau de formalidade é dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições em que os gêneros se realizam, e muitos alunos não possuem essa compreensão.

Portanto, “o papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas, para os confrontar com outras formas mais institucionais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

### **3.3 Seminário: um instrumento de aprendizagem**

O gênero seminário, como já mencionamos anteriormente, é o objeto de estudo e análise deste trabalho. Ao longo do capítulo III buscamos abordar a perspectiva de Bronckart sobre os gêneros de texto, também trabalhamos a oralidade e os gêneros orais e neste tópico nos deteremos nas características e no modo de organização do gênero seminário, já que a seguir mostraremos a análise que foi realizada em dois livros didáticos que abordam esse gênero.

Com base nas informações de Meira e Silva (2013), muitas críticas foram apontadas para a forma de utilização dos seminários, como exemplo, a falta de interação, a superficialidade dos temas abordados. Mas, com o passar do tempo, o seminário passou a assumir uma posição diferente, pois esse era um dos poucos momentos dedicados a oralidade.

Essa aplicação, conforme as pesquisadoras, ganhou novas abordagens e passou a ser gênero textual.

Apesar das orientações para a utilização desse gênero, o trabalho com o seminário no ensino ainda não desenvolve ou propõe, como salientam Meira e Silva (2013), uma prática com objetivos definidos, sistematizada, que possa ser um instrumento de interação entre a leitura, a escrita, o debate.

Segundo Dolz e Scheneuwly (2004 *apud* MEIRA; SILVA, 2013, p. 89), os gêneros da ordem do expor podem se apresentar tanto na modalidade escrita quanto na oral. A exposição oral corresponde a um gênero textual público, relativamente formal, específico e desenvolve-se com o objetivo de evidenciar o conteúdo proposto.

O seminário pode ser relacionado como sinônimo da exposição oral, conforme Meira e Silva (2013, p. 89), já que é apresentado a um público com objetivos estabelecidos e é também “espaço de pesquisa, organização, observação, postura e aprofundamento sobre um dado assunto, que irá recair sobre o alcance ou limitação de sua aplicação”.

O gênero seminário possui etapas que devem ser planejadas e seguidas ao realizá-lo. Inicialmente, temos a etapa de abertura que “corresponde à delimitação inicial do evento, uma vez que situado dentro de outro evento – a aula – necessita estabelecer-se e mostrar a que se propõe durante a exposição” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 94), pode ser efetuada pelo professor ou pelo responsável/grupo que irá se apresentar.

A fase instrumental está relacionada ao desenvolvimento do assunto, mas de maneira expositiva. Nessa etapa podemos trazer exemplificações, utilizar recursos midiáticos e interagir com os participantes. É importante lembrar que os seminaristas devem explorar “o conteúdo de forma a fazer-se entender pelo auditório, com base nos focos discursivos e nas relações interativas” (MEIRA; SILVA, 2013, p. 95).

E a última etapa é o fechamento, que se caracteriza, conforme as explicações de Meira e Silva (2013), pela síntese dos momentos anteriores e se possível expor as soluções para a questão-problema do trabalho.

Essas fases podem ser consideradas regulares, mas é importante que tenhamos um direcionamento a seguir, por isso é imprescindível que o professor oriente seus alunos nessa atividade para que eles possam compreender, de fato, o que é a realização de um seminário.

### 3.4 O seminário nos livros didáticos

Este tópico é destinado à análise das abordagens do gênero seminário presente nos seguintes livros didáticos do ensino médio: *Português: linguagens*, dos autores Cereja e Magalhães (2008), e *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Sarmiento e Tufano (2010). Escolhemos especificamente dois livros de anos e séries distintas (1º e 3º ano do ensino médio), pois nosso intuito foi analisar cada livro para comparar as abordagens e verificar se houve algum avanço ao longo dos dois anos de diferença entre as publicações, se ambos tratam o gênero de maneira semelhante ou se estimulam, de fato, o trabalho com a modalidade oral em sala de aula.

Assim, a partir desta análise objetivamos responder às seguintes perguntas de pesquisa, conforme apresentado no texto da introdução deste trabalho: como o gênero seminário está sendo explorado nos livros didáticos de português do ensino médio? e quais as contribuições que os livros didáticos analisados estão oferecendo para o ensino da modalidade oral?

Com base nos estudos expostos na fundamentação teórica pudemos compreender que embora os alunos já saibam falar, antes de ingressar na escola, ou estejam expostos as atividades, tais como: ler um texto em voz alta, comentar um tema polêmico, apresentar um seminário, sabemos que, poucas vezes, essas atividades são trabalhadas com o intuito de explorar e incentivar as habilidades orais dos alunos.

Ao trabalhar um gênero, neste caso o seminário, é preciso ensinar o aluno todos os passos necessários para que ele possa compreendê-lo, mas também entender a sua importância no seu próprio contexto social, afinal, como elucida Bronckart (1999), para explicar os gêneros de texto é preciso partir do social.

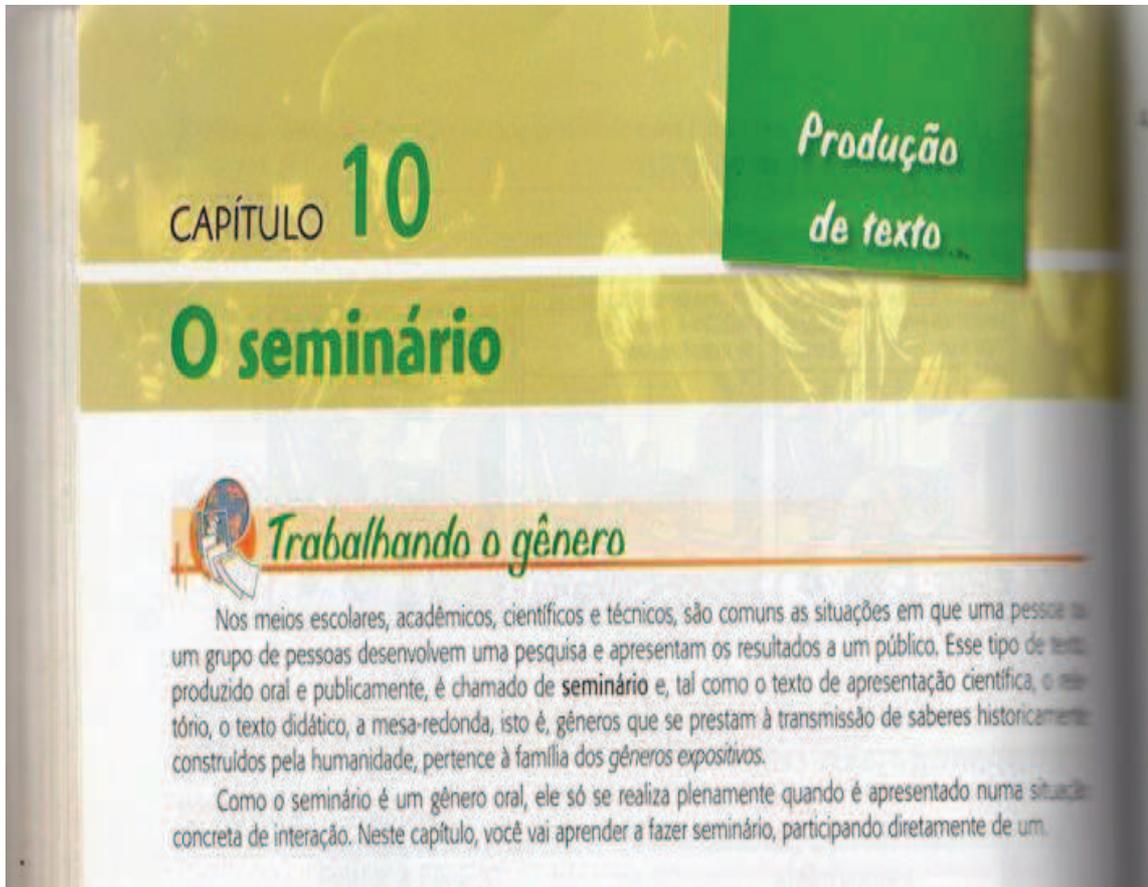
O livro didático é um dos materiais mais utilizados nas salas de aula, como também os seminários é um dos gêneros mais recorridos pelos professores. Nesse sentido, dividimos nossa análise em dois momentos: o primeiro trata do trabalho dos livros didáticos em função do gênero seminário, abordando, para tanto, suas características, e o segundo em função do trabalho didático sobre o gênero.

O primeiro livro analisado foi *Português: linguagens*, destinado aos alunos do 1º ano do ensino médio, dos autores Cereja e Magalhães. O conteúdo sobre o gênero seminário está presente na unidade 3, do capítulo 10.

Inicialmente, o livro traz um tópico intitulado por: “Trabalhando o gênero”. Como podemos observar na Figura 1, essa é a parte introdutória, dedicada à explicação do que é um

seminário, resalta os meios em que é utilizado e também a família a que pertence o seminário, ou seja, aos gêneros expositivos.

FIGURA 1



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 290)

A partir desse ponto pudemos observar que apesar de ser conceituado de modo breve, o gênero seminário é explicado de forma objetiva e clara. Traz informações importantes e necessárias para a compreensão dos alunos, mas não suficientes, caso tivesse apenas essa definição. No entanto, é logo esclarecido que o capítulo vai ensinar a fazer um seminário, como também a participar de um.

Ao prosseguir, o tópico seguinte é “Planejamento e preparação de um seminário”. Vejamos:

FIGURA 2

**Planejamento e preparação de um seminário**

Para a produção de um seminário, é necessária uma organização prévia, que envolve várias etapas. A primeira delas é a pesquisa sobre o tema proposto e a coleta de dados para a exposição.

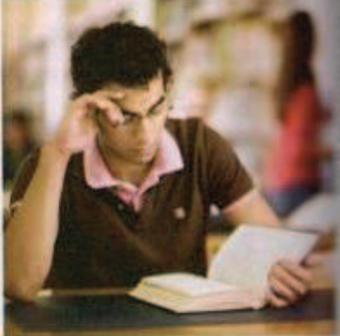
**Pesquisa, tomada de notas e produção de roteiro**

Como a finalidade do seminário é transmitir para os ouvintes conhecimentos sobre o assunto pesquisado, o apresentador deve se colocar na posição de um especialista no assunto em foco. Isso quer dizer que ele deve demonstrar conhecer o tema mais do que os ouvintes, pois é essa condição que lhe confere autoridade para discorrer sobre o assunto com segurança.

Para conquistar a condição de especialista no assunto e ganhar respeito do público, o apresentador deve adotar os seguintes procedimentos:

1. Pesquisar em bibliotecas, na Internet e em locadoras quais livros, jornais, revistas especializadas, enciclopédias, vídeos, etc. poderão servir de fontes de informação sobre o tema.
2. Tomar notas, resumir ou reproduzir textos verbais e não verbais que possam ser úteis. Esse trabalho tem em vista a produção de um roteiro próprio do apresentador e consiste em anotar dados históricos ou estatísticos, citações, comparações, exemplos, etc.
3. Selecionar e organizar as informações, tendo em vista os passos da exposição:
  - como introduzir, desenvolver e concluir a exposição;
  - quais subtemas serão abordados no desenvolvimento;
  - quais exemplos ou apoios (gráficos, dados estatísticos) serão utilizados para fundamentar a exposição;
  - que materiais e recursos audiovisuais (cartazes, apostilas, lousa, retroprojetor, *datashow*, microfone, etc.) serão necessários.

Nesse planejamento, devem ser levadas em conta as características do público-alvo, como faixa etária, tipo de interesse, expectativas e conhecimentos prévios em relação ao tema abordado, etc. Convém planejar um encaminhamento interessante para a exposição, como, por exemplo, intercalar o uso da voz com o uso de recursos audiovisuais.



290

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 290)

O primeiro ponto importante que compõe essa parte acima é a ênfase dada à organização prévia do seminário, com destaque para a pesquisa sobre o tema proposto e a coleta de dados para a exposição do gênero. A partir dessa explicação, a seguir veremos o tópico: “Pesquisa, tomada de notas e produção de roteiro”.

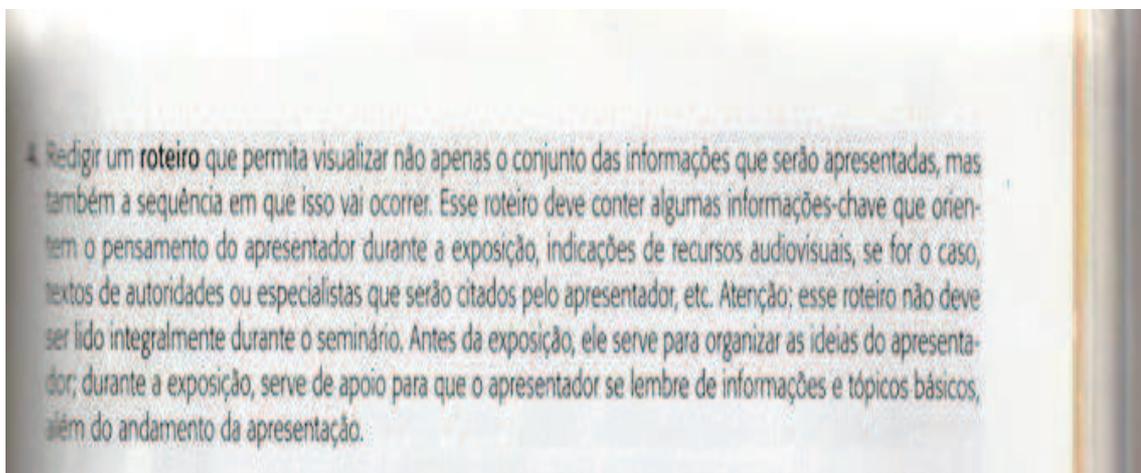
É possível perceber que os autores desse livro didático tiveram a preocupação de trabalhar o gênero seminário por etapas e essas etapas, por sua vez, são bastante coerentes. É enfatizada também a finalidade do seminário que é “transmitir para os ouvintes conhecimentos sobre o assunto pesquisado”, mas é preciso “demonstrar conhecer o tema mais do que os ouvintes”, pois essa condição confere autoridade para falar do assunto com segurança (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 290). Assim, são apresentados alguns procedimentos que ajudarão o aluno, segundo os autores, a conquistar a condição de especialista sobre o assunto e ganhar respeito do público. São citadas propostas como:

pesquisar em bibliotecas, internet, dentre outros locais; Tomar notas, resumir ou reproduzir textos verbais e não verbais que possam ser úteis; Selecionar e organizar as informações, tendo em vista: como introduzir, desenvolver e concluir o seminário, os subtemas que serão utilizados no desenvolvimento, os exemplos, os materiais e recursos audiovisuais. É sugerido também que se leve em conta o público-alvo, a faixa etária, os conhecimentos em relação ao tema abordado e um encaminhamento que intercale a voz com o uso de recursos audiovisuais.

Através desses processos pudemos notar que este livro didático teve como preocupação mostrar detalhadamente aos alunos que é preciso adquirir conhecimento e segurança sobre o conteúdo, assim como é preciso fazer um planejamento e se organizar antes da data marcada para o seminário. Nesse sentido, o gênero passa a ser visto como um trabalho que exige atenção e preparação.

No fim deste tópico, os autores enfatizam o uso do gênero roteiro para organizar as ideias durante o seminário, salienta que deve conter algumas informações-chave e que não se pode ser lido integralmente na apresentação. Observemos a próxima figura do primeiro livro didático.

FIGURA 3

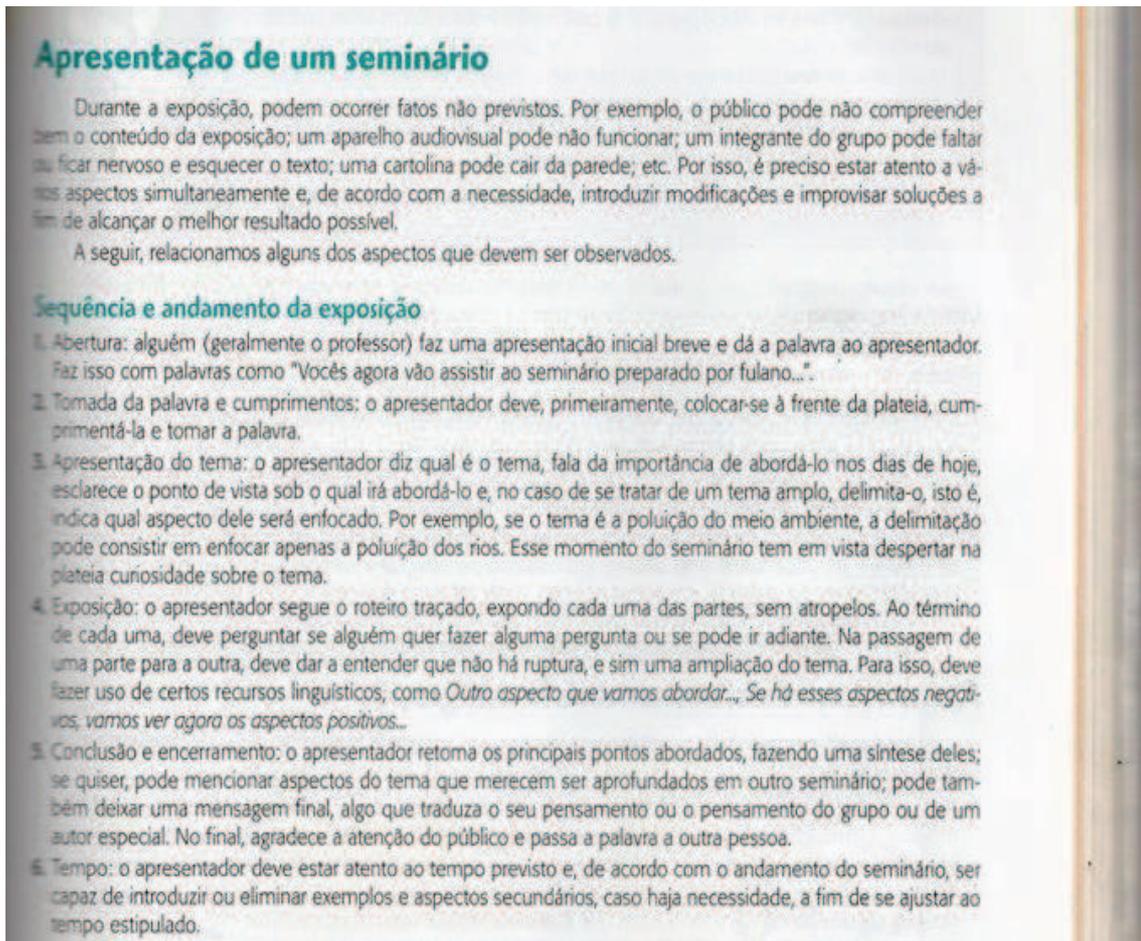


Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 291)

Percebe-se com essa sugestão que um gênero não é apresentado isoladamente, ou seja, um gênero diferente pode contribuir para facilitar ou complementar outro gênero. Assim, o roteiro é sugerido, mas como o foco é o seminário não se tem maiores explicações sobre a sua forma de elaboração. Por isso, caso o professor não tenha trabalhado ainda esse gênero em sala de aula é necessário que ele dedique um momento para este, pois é importante que o aluno saiba também organizar e utilizar seu próprio roteiro.

O ponto seguinte aborda o tópico “Apresentação de um seminário”.

FIGURA 4



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 291)

Cereja e Magalhães (2008) buscam inicialmente alertar os possíveis imprevistos na apresentação de um seminário, ressaltam que é preciso estar atento a vários aspectos e caso seja preciso introduzir modificações e improvisar soluções.

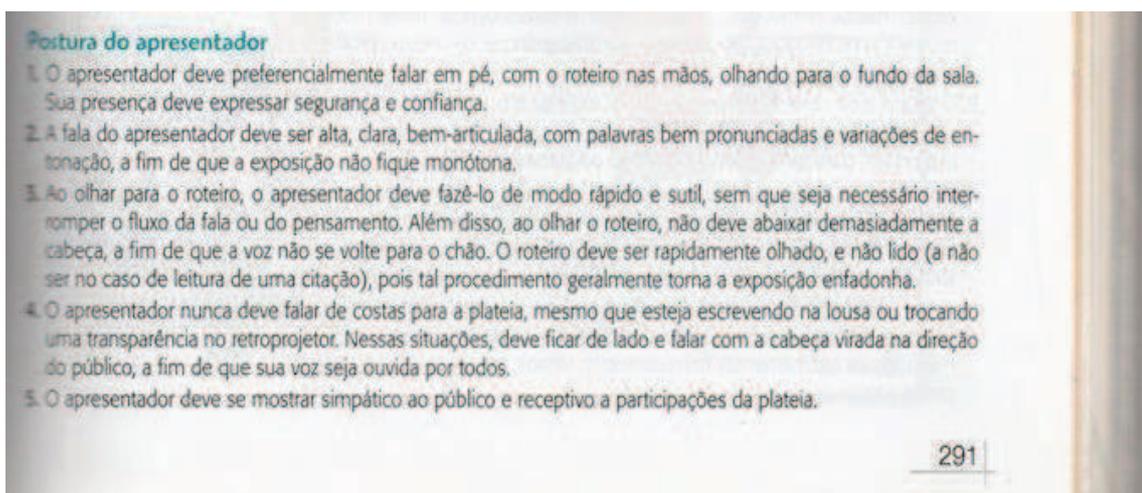
Enquanto professores, é preciso lembrarmos que nem sempre nossos alunos são desenvolvidos para falar em público. A insegurança, timidez ou falta de hábito são alguns empecilhos que fazem com que as pessoas tenham receio de apresentar algum gênero oral. Dessa forma, caso haja algum imprevisto, como os autores mencionaram acima, é provável que o aluno por conta do nervosismo, da insegurança e inexperiência não improvise rapidamente ou saiba reiterar sua fala. Como mencionamos na fundamentação, é preciso criar um ambiente favorável em sala de aula que proporcione respeito e estimule a confiança do aluno em si mesmo.

Como podemos observar na Figura 4, o ponto seguinte é “Sequência e andamento da exposição”. Neste capítulo III, antes de iniciarmos a análise, trazemos as contribuições de

Meira e Silva (2013) que defendem que o seminário é dividido em três fases - abertura, desenvolvimento e fechamento - e ressaltam que elas nos servirão como direcionamento na apresentação de um seminário. Por sua vez, Cereja e Magalhães (2008) dedicam um espaço também para explicar sobre: abertura; tomada da palavra e cumprimentos; apresentação do tema; exposição; conclusão e encerramento; tempo. Não iremos descrever cada um, já que as definições se encontram na Figura 4, mas é importante ressaltar que essas instruções servem como um manual, que devem ser complementadas com a explicação e ajuda do professor. Neste livro didático não podemos negar que há esclarecimento e informações pertinentes quanto aos processos que compõe o gênero seminário.

Além das fases acima temos também o item “Postura do apresentador”. Dividido em cinco pontos esse tópico também contribui, pois oferece dicas que ajudarão o aluno (apresentador) a se comportar e a agir no momento do seminário.

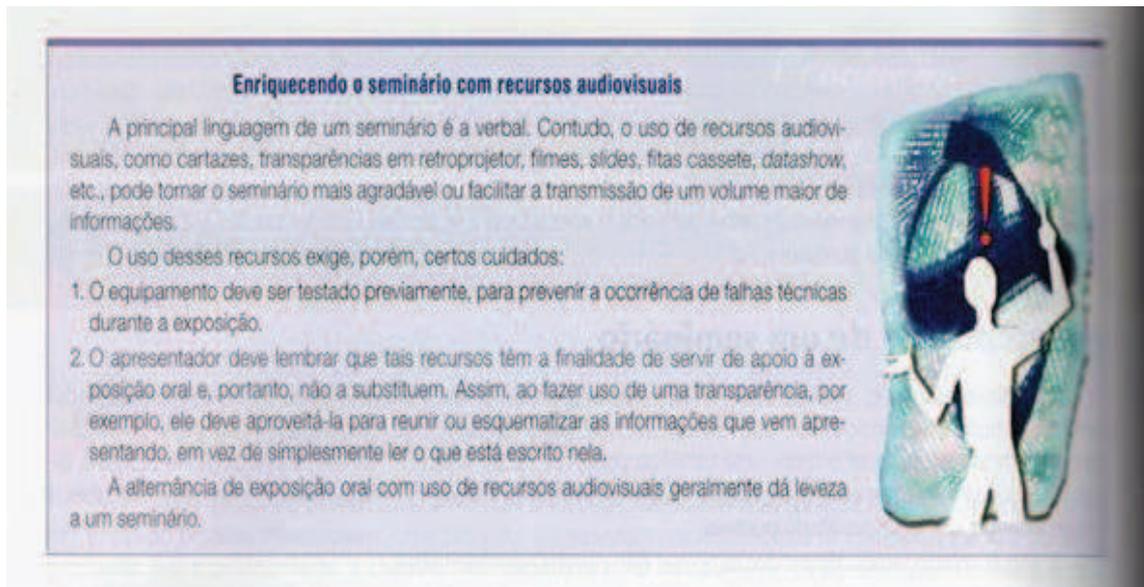
FIGURA 5



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 291)

Já no quadro “Enriquecendo o seminário com recursos audiovisuais” é explicado que a linguagem principal do seminário é a verbal, contudo é possível utilizar também instrumentos, tais como: datashow, cartazes que podem facilitar e deixar o seminário mais agradável. Além dessas dicas é chamada atenção para o cuidado com os equipamentos e nos lembra que tais recursos devem servir de apoio à exposição oral e não substituí-la. Vejamos:

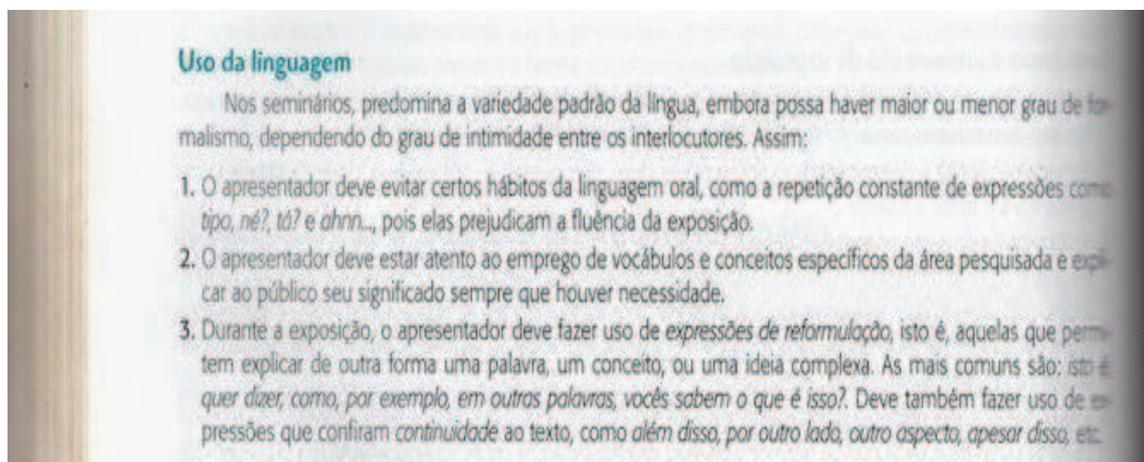
FIGURA 6



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 292)

Dando continuidade, o item a seguir é: “Uso da linguagem”. Nesse ponto, assim como nos demais, são dadas dicas do que se deve utilizar ou evitar, por exemplo: se deve evitar certos hábitos de língua oral, como a repetição; o apresentador deve estar atento ao conceitos das palavras e sempre que houver necessidade explicar o significado - o aluno tem que estar preparado -; é preciso fazer usos de expressões de reformulação, tais como: isto é, por exemplo, em outras palavras etc. Além de enfatizar que nos seminários se predomina a variedade padrão da língua, embora possa haver um menor grau de formalismo. Essas informações podem ser visualizadas a seguir:

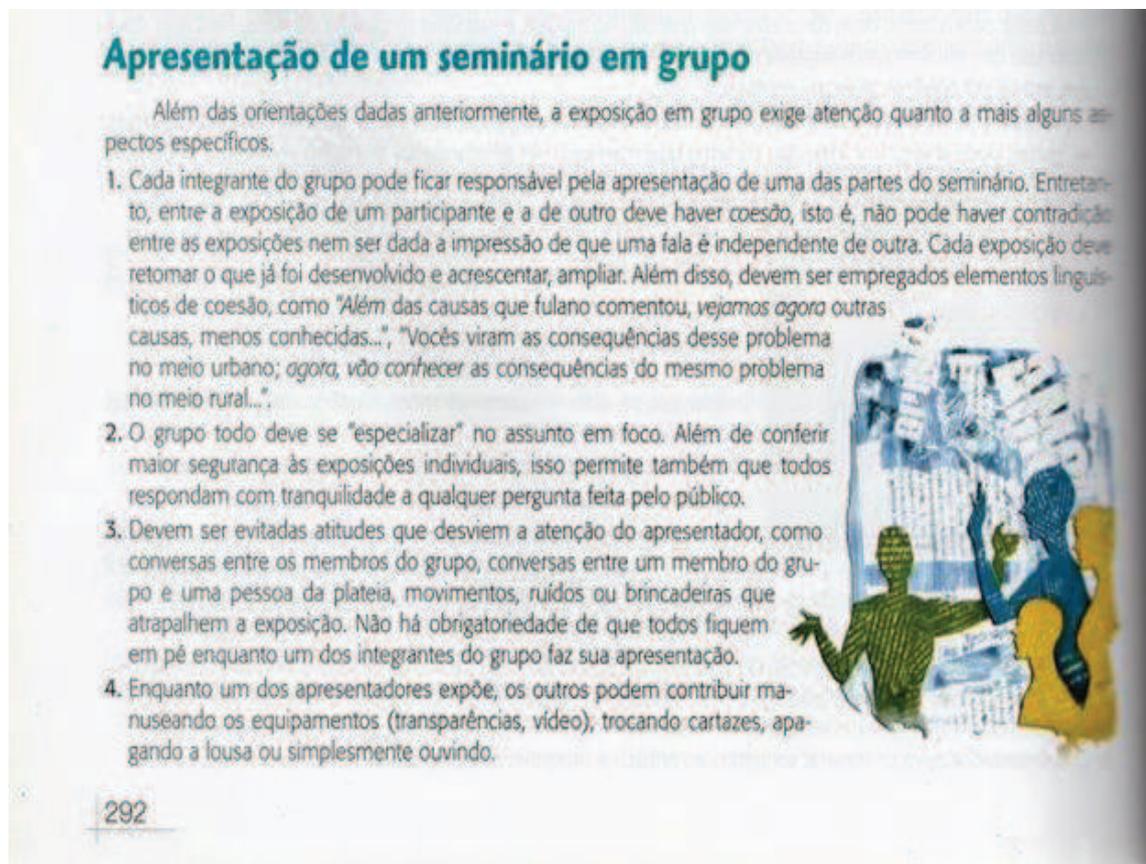
FIGURA 7



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 292)

Para finalizar essa parte explicativa sobre planejamento e preparação de um seminário, do livro *Português: linguagens* (2008), temos o último tópico: “Apresentação de um seminário em grupo”. Na nossa concepção, as orientações oferecidas até o momento são importantes e esta sobre o trabalho em grupo também se constitui como, já que grande parte dos professores pede aos seus alunos seminários em grupo. Mas, como é de conhecimento comum, nem sempre trabalhar em parceria é fácil. É comum em alguns seminários um integrante falar mais que outro, ou não haver conexão entre as falas dos apresentadores, por isso essas sugestões presentes na Figura 8 são válidas e necessárias para ampliar o conhecimento dos alunos.

FIGURA 8



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 292)

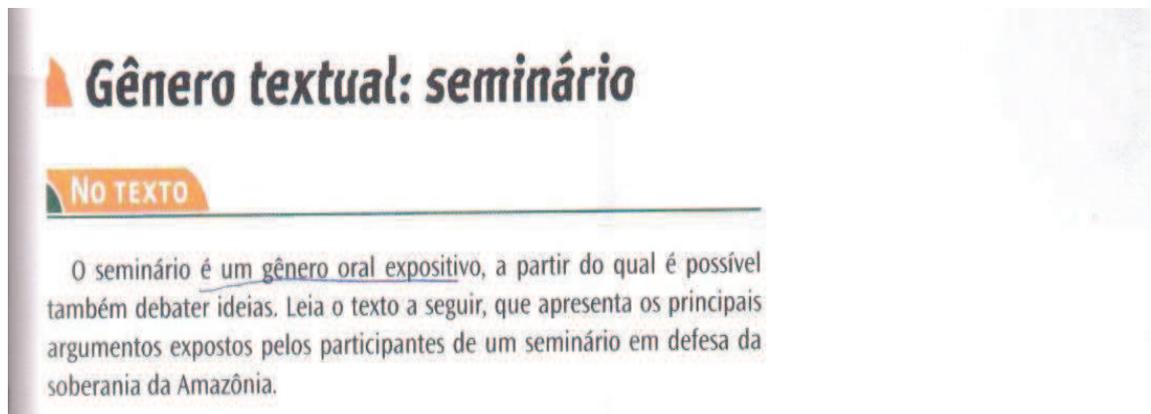
Mencionamos anteriormente que num primeiro momento trataremos especificamente de analisar a abordagem dos livros didáticos em função do gênero seminário. A partir dessa divisão tentamos passar com detalhes e clareza a forma que esse primeiro livro didático, publicado em 2008 e destinado a primeira série do ensino médio, explica aos alunos a definição, o modo de planejar, preparar e apresentar o gênero seminário. A seguir,

adentraremos nas explicações do segundo livro didático e posteriormente comentaremos sobre as diferenças e contribuições de ambos para o ensino.

O segundo livro didático analisado foi *Português: literatura, gramática, produção de texto*, destinado aos alunos do 3º ano do ensino médio, dos autores Sarmiento e Tufano. O assunto sobre o gênero seminário está presente na parte destinada a produção textual, situada no capítulo 20.

Os autores desse livro trazem inicialmente a definição do gênero. Antes de comentarmos a definição dada pelo livro, vejamos a figura que se segue:

FIGURA 9



Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 389)

Nesse fragmento temos a informação de que o seminário é um gênero oral, expositivo e que através dele é possível debater ideias. Na nossa visão, o gênero seminário é isso que foi citado, mas não apenas o que está sendo oferecido. Acreditamos que uma definição sobre qualquer tema, por mais breve que seja, deve ser completa, ou seja, é preciso passar uma quantidade de informações suficientes antes de se introduzir um exemplo.

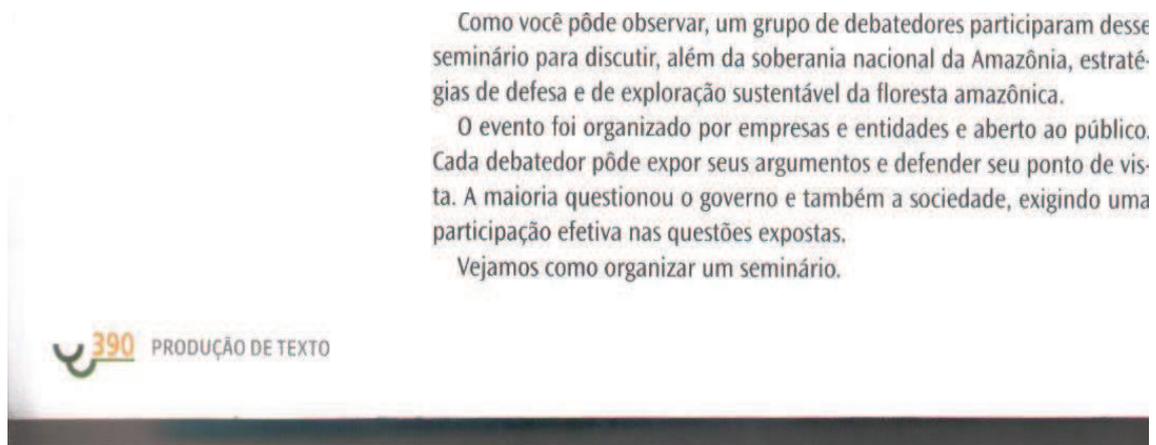
A seguir é pedido que se leia um texto, pois nele se apresentam argumentos expostos por participantes de um seminário. O texto mencionado trata de um seminário em defesa da soberania da Amazônia: “Soberania Nacional no Seminário sobre a Amazônia, 21 de setembro de 2009, Por Adm. Vinicius Costa Formiga Cavaco” e está disponível em: <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/soberania-nacional-no-seminariosobre-a-amazonia/41877/> Acesso em: 10.abr.2010.

Ao observamos esse exemplo, logo percebemos que não se trata de um seminário com o qual os alunos estão habituados em sala de aula. O texto trata de um grupo de debatedores que participaram do seminário para discutir um tema importante. Esse evento foi organizado

por empresas, entidades e aberto ao público. Cada debatedor expôs seus argumentos e pontos de vista.

Essa explicação que mencionamos sobre o seminário no texto “Soberania Nacional no Seminário sobre a Amazônia”, como uma nota explicativa, conforme a Figura 10.

FIGURA 10



Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 390)

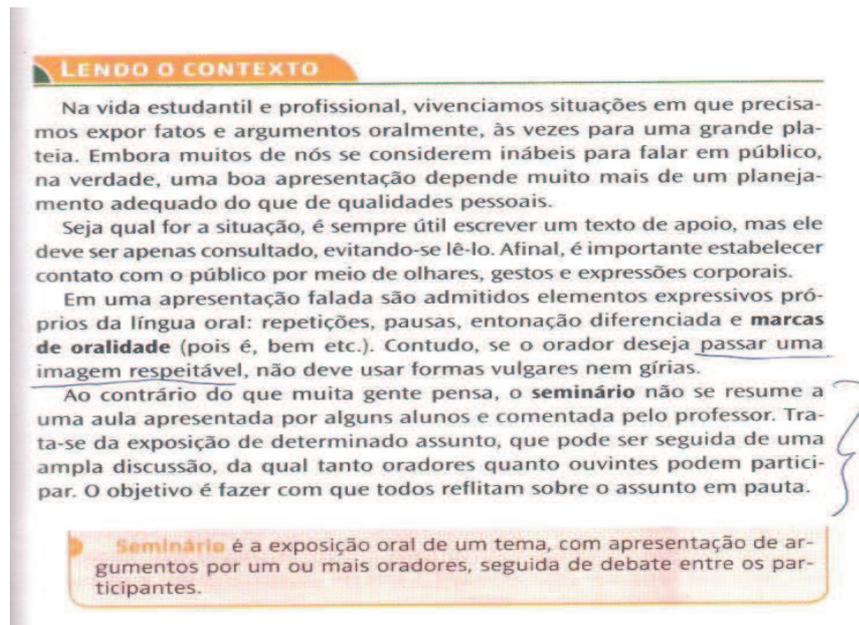
Creemos que essa nota explicativa foi posta com a função de resumir o assunto tratado no texto. Entretanto, nos questionamos como esse exemplo e comentário contribui para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o gênero seminário, já que não é estimulado, por exemplo, nem um tipo de reflexão sobre as características do seminário a partir do exemplo. Além disso, esse exemplo de seminário não é comum para a maioria dos alunos, pois não faz parte do contexto deles. Logo, isso também deveria ser trabalhado. Essa nota explicativa não contribui realmente, já que nem incentiva o aluno a interpretar.

Os exemplos são muito importantes para facilitar a compreensão, mas devem ser valorizados, principalmente dentro do livro didático já que é tão utilizado. O exemplo posto neste livro poderia contribuir, caso ele tivesse sido explorado desde o tema até as características do gênero seminário, sejam elas escritas ou orais.

O próximo ponto a ser abordado neste livro é: “Lendo o contexto”. Nesse ponto encontramos informações que explicam a necessidade de expor, seja na vida estudantil ou profissional, fatos e argumentos oralmente. Os autores ressaltam que muitas pessoas sentem-se inábeis para falarem em público. No entanto, para elas uma boa apresentação depende mais de um planejamento adequado do que de qualidades pessoais. Além desses apontamentos é

exposto: a importância de escrever um texto de apoio, apenas para consultá-lo quando necessário; a admissão na apresentação falada de elementos expressivos, como: repetições, pausas, mas não o uso de formas vulgares e gírias; falam também que o seminário, ao contrário do que muitos pensam, não é uma aula apresentada por alunos e comentada pelo professor, mas um momento de exposição de um dado assunto, seguido de amplas discussões. Observemos o próximo dado de nossa pesquisa:

FIGURA 11



Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 391)

Essas informações que mostramos de “Lendo o contexto” são importantes, pois ajudam a complementar o conceito mostrado antes do texto “Soberania Nacional no Seminário sobre a Amazônia” e a esclarecer as lacunas deixadas no início do tópico “Gênero textual: seminário”, justamente por causa da falta de maiores explicações. Vejamos que no quadro destacado acima, temos novamente um conceito destinado ao gênero seminário, parecido com o anterior, e isso nos faz refletir sobre o quanto o trecho posto no início está desconexo do restante das informações.

Mas, é preciso ressaltar a pertinência dos comentários: “muitos de nós se consideram inábeis para falar em público, na verdade, uma boa apresentação depende muito mais de um planejamento adequado”, “o seminário não se resume a uma aula apresentada por alguns alunos e comentada pelo professor” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 391). A partir desses trechos o professor pode trabalhar tanto o gênero seminário, como aproveitar a oportunidade para passar segurança e incentivar os alunos a se exporem oralmente.

A seguir o livro traz o item “Planejamento do seminário”. Esse ponto é abordado em sete etapas. A primeira diz respeito à sobre a definição do tema e dos componentes, caso o trabalho seja em grupo, a seguir temos: o público-alvo, levar em conta a faixa etária, grau de interesse, conhecimentos prévios sobre o assunto e a partir disso se definirá a linguagem e a abordagem do seminário; levantamento de informações através de pesquisas em diversos meios; elaboração de um roteiro escrito com base nas anotações realizadas durante a pesquisa; decisão sobre os recursos audiovisuais e os responsáveis pelo manuseio deles; acompanhar a exposição do tema e se possível distribuir ao público redação e fotocópia de um resumo; fazer um ensaio da apresentação, com intuito de treinar o controle de tempo, caso seja possível gravar o ensaio para avaliação e aperfeiçoamento. Essas dicas podem ser verificadas a seguir:

FIGURA 12

## Planejamento do seminário

O planejamento de um seminário inclui as seguintes etapas.

- Definição do **tema** e dos **componentes** do grupo (caso o trabalho seja coletivo).
- Determinação do **público-alvo**, levando em conta a faixa etária, o grau de interesse e os conhecimentos prévios sobre o assunto escolhido. Com base nesse perfil, definem-se também a **linguagem** e a **abordagem** do seminário.
- Levantamento de **informações** a partir de pesquisas em livros, jornais, revistas, vídeos e na internet. A organização de dados estatísticos ou históricos, citações, exemplos etc. é essencial.
- Elaboração de um **roteiro** escrito com base nas anotações feitas durante a pesquisa. Desse roteiro, devem constar os pontos mais importantes, organizados em uma sequência: introdução, desenvolvimento e conclusão. A partir da divisão, deve-se atribuir uma parte da exposição a cada membro do grupo (no caso de trabalhos coletivos). Se necessário, esse roteiro poderá ser consultado durante a apresentação, mas não deve ser lido.
- Decisão sobre o uso de **recursos audiovisuais** (retroprojetor, *data show*, *slides*, filmes, cartazes, microfone etc.) e sobre quem ficará responsável por providenciar e manusear cada um deles.
- Se possível, redação e fotocópia de um **resumo** para distribuir ao público. Com o apoio de um material escrito, fica mais fácil acompanhar a exposição do tema.

O TEXTO DE DIVULGAÇÃO

- **Ensaio** da apresentação, com treino de controle do tempo de cada participante. Se possível, gravar o ensaio para avaliação e aperfeiçoamento. Todos os equipamentos audiovisuais devem ser checados com antecedência, para evitar transtornos de última hora.

Apesar de alguns pontos que são extremamente importantes para a organização de um seminário não terem sido explicados nessas etapas, por exemplo: linguagem e abordagem do seminário, podemos salientar que outros aspectos, tais como: a elaboração do roteiro, o uso do resumo para distribuir ao público e o ensaio da apresentação, enriqueceram as contribuições oferecidas pelo livro, pois além de incorporar outros gêneros que favorecem a apresentação, o último ponto trabalhará a questão da oralidade antes mesmo do seminário e este exercício passará controle e segurança. Entretanto, a falta de explicações desses pontos citados pode prejudicar o nível de esclarecimento.

Já “Preparação para o seminário”, conforme podemos observar na Figura 13, não traz muitas informações. Apenas reforça que cada integrante do grupo ou o único participante deve se preparar adequadamente, pois o bom resultado depende da colaboração de todos.

FIGURA 13

## **Preparação para o seminário**

Seja o seminário apresentado por uma única pessoa, seja por um grupo, é essencial que cada orador se prepare adequadamente, pois o bom resultado dependerá do esforço de todos. Portanto, além do planejamento coletivo, deve haver um cuidadoso preparo individual.

Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 392)

Em “Apresentação do seminário”, os autores sugerem que no início um dos membros cumprimente o público e esclareça informações sobre o tema. No desenvolvimento, cada integrante deve apresentar sua parte e manter a sequência de ideias entre as falas dos participantes. Já na conclusão um dos membros deve retornar a exposição inicial, rever as principais ideias, resumir o ponto de vista do grupo, agradecer aos ouvintes e abrir espaço para as perguntas ou comentários. Por fim, diz que os participantes sejam atenciosos, simpáticos, utilize a voz com clareza, boa dicção e de preferência fiquem em pé e em frente para a plateia. Vejamos como esses direcionamentos foram expostos na Figura 14:

FIGURA 14

## Apresentação do seminário

A apresentação de um seminário em grupo costuma transcorrer da seguinte maneira.

- **Início:** um dos membros do grupo cumprimenta o público e esclarece qual será o tema abordado, por que ele foi escolhido, como será enfocado e o tempo da apresentação.
- **Desenvolvimento:** cada participante apresenta sua parte, obedecendo à sequência de ideias. É importante manter a coesão e a coerência, por isso cada um deve retomar a fala do colega anterior e só então dar continuidade ao assunto.
- **Conclusão:** um dos apresentadores retorna à exposição inicial e, depois de rever as principais ideias apresentadas, resume o ponto de vista do grupo. Por fim, agradece a atenção e o interesse da plateia e abre espaço para perguntas ou comentários.
- É importante que os participantes sejam atenciosos e simpáticos com o público, que utilizem a voz com clareza e boa dicção e, de preferência, fiquem de pé e de frente para a plateia.

Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 392)

De forma sucinta, assim como nas outras explicações, este segundo livro finaliza essa parte de Planejamento, Preparação e Apresentação sobre o gênero seminário. Como se pode notar ao longo das figuras e dos comentários são sugeridas várias dicas, como exemplo, “utilizem a voz com clareza e boa dicção”. No entanto, não são exemplificadas formas de como se deve trabalhar para conquistar uma boa dicção e obter clareza na voz.

Nesse primeiro momento da análise buscamos trabalhar cada livro individualmente, ou seja, sem compará-los, pois queríamos compreender a forma de abordagem própria de cada autor. Mas, a seguir apontaremos algumas comparações que consideramos pertinentes.

Como já mencionamos, o primeiro livro analisado é do 1º ano e o segundo do 3º, mas ambos do ensino médio. Essa diferença se deve, pois queríamos um livro que tratasse do gênero seminário na série inicial e outro na série final para verificar se eles faziam distinção quanto ao nível de esclarecimento do gênero.

Ao iniciar o trabalho de análise, notamos que os dois trazem primeiramente uma breve definição sobre o gênero seminário, entretanto, nas explicações gerais, o segundo livro é ainda mais conciso que o primeiro.

Depois de uma curta explicação sobre o seminário, eles assumiram formas distintas de abordar o gênero. Isso era esperado por nós, já que se trata de autores com perspectivas diferentes. Enquanto o primeiro livro didático começou a tratar os tópicos sobre Planejamento e preparação de um seminário, o segundo livro expôs um exemplo de um seminário escrito.

Apesar de o segundo livro ter sido mais detalhado, cuidadoso e organizado ao trabalhar esses pontos acima, ele não trouxe e nem sugeriu nenhum exemplo de seminário por mais curto que seja, já que ele dedicou grande espaço para as explicações. Resolvemos ressaltar a questão do exemplo, pois sabemos o quanto é importante para compreendermos um assunto e nos basearmos a partir dele. No entanto, trazer um único exemplo como ilustração e não trabalhá-lo, na nossa compreensão sobre o exemplo presente no segundo livro, também não é válido, pois pouco ajudará o aluno.

Os tópicos abordados nos livros didáticos sobre Planejamento, Preparação e Apresentação de um seminário se assemelham. As dicas sobre utilizar outros gêneros como roteiro, resumo são fundamentais, mas lembremos que para ajudar, de fato, os alunos já devem ter conhecimento sobre esses gêneros sugeridos e essa tarefa cabe ao professor ajudar.

Acreditamos que as sugestões de ambos os livros são importantes e podem contribuir para a preparação do gênero seminário, mas ainda é preciso que o professor traga exemplos, informações de fora, já que os livros, principalmente o segundo, não supriram todas as necessidades.

O segundo livro menciona pontos importantes, mas não explora bem o que sugere. O primeiro livro é mais detalhado, traz informações e trata de explicitá-las com mais clareza, no entanto não utiliza nenhum exemplo ou sugere antes de pedir a produção. Algumas pessoas podem afirmar que o livro do 3º ano é mais prático nas explicações, pois é destinado aos alunos que já estão no fim do ensino médio e fazem seminários desde o fundamental. Mas, na nossa concepção e de acordo com nossa experiência, mesmo os alunos que já estão na universidade ainda possuem deficiências a respeito do gênero seminário.

Creemos que os autores dos livros didáticos não devem supor que os alunos já sabem disto ou daquilo e por isso devem economizar no trabalho e nas explicações. Temos consciência de que o segundo livro traz boas ideias, como sugerir os ensaios e gravar, ao passo que o primeiro livro também sugere, mas é preciso que nos preocupemos com todos os detalhes, pois eles fazem a diferença no trabalho em sala de aula, tanto para o professor como para os alunos.

Nessa fase percebemos que os livros se centram mais nas sugestões de como preparar um seminário. O termo oral aparece quando se trata de definir o gênero, ou seja, “este tipo de texto, produzido oral e publicamente”, “é a exposição oral de um tema”, “pertence à família dos gêneros expositivos”. Na verdade, o seminário tanto é voltado para a modalidade oral como para a escrita, mas o que obtivemos sobre oralidade foram os pontos que mencionamos

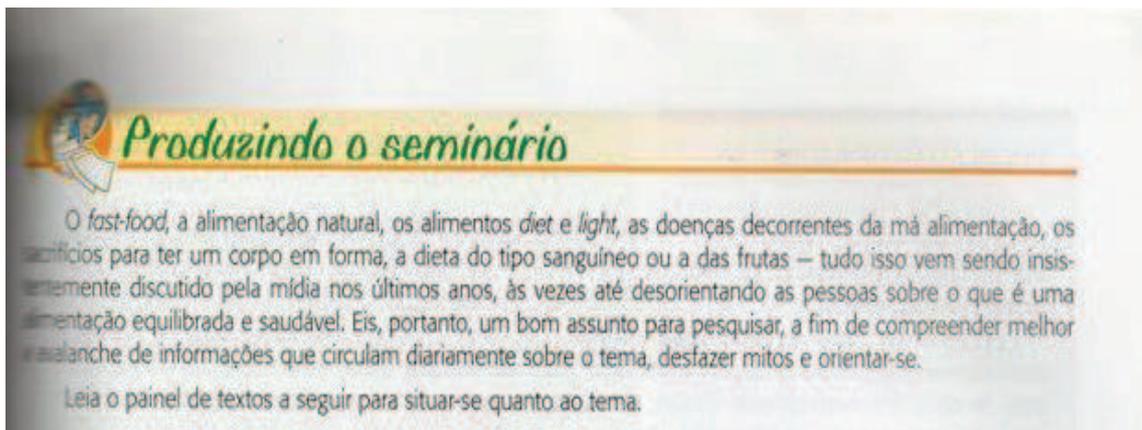
ao longo da análise. A seguir, veremos no segundo momento como são solicitadas as produções do gênero seminário.

### 3.4.1 Análise das propostas de atividades do gênero seminário

Essa etapa tem como objetivo analisar as propostas de atividades que abordam o gênero seminário nos dois livros didáticos selecionados. O primeiro livro *Português: linguagens* (2008), destinados aos alunos do 1º ano do ensino médio, traz o assunto alimentação como tema para discussão.

O livro inicia o tópico “Produzindo o seminário” com um comentário sobre os tipos de alimentação e as doenças decorrentes da má alimentação, vejamos a seguir:

FIGURA 15



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 293)

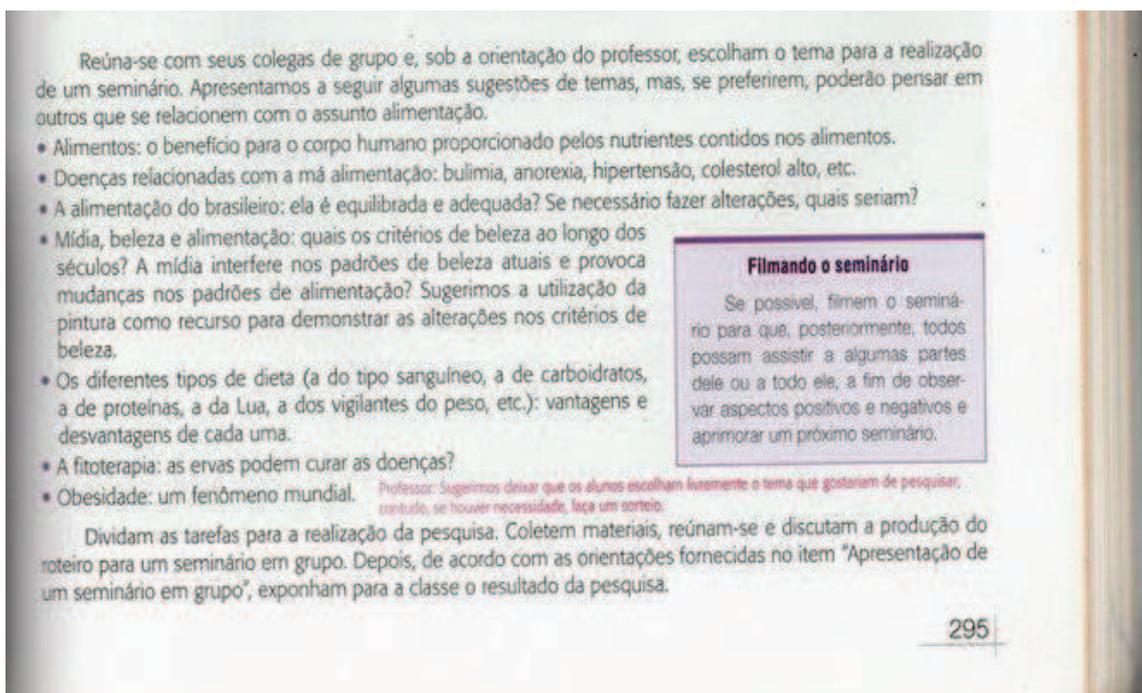
A partir dessa informação, o livro fornece um painel de textos para situar o aluno a respeito do tema. O primeiro texto é *Entre jovens brasileiros, 66% estão acima do peso*, de Emilio Sant’anna, em seguida: *Problemas de saúde*, do Estado de São Paulo, 5/1/2008, *Emagrecer com saúde e Por que a obesidade vem crescendo tanto?*, de Alfredo Halpern (Revista Saúde, Editora Abril) e *Como são medidas as calorias dos alimentos*, de L.M. (Vida Simples, nº47). Além desses textos são sugeridas também algumas fontes de pesquisa, tais como: Revistas: Saúde e Boa Forma, publicadas pela Editora Abril; Livros: Entenda a obesidade e emagreça, de Dr. Alfredo Halpern (MG Editores Associados); A natureza cura – Segredos para conservação e recuperação da saúde, de Juan Alfonso Yépes (Vozes); Cem receitas de saúde – Segredos da dieta perfeita, de Anna Selby (Publifolha); A alimentação que previne doenças, de Jane Gould (Gaia); A arte da cura pela alimentação, de Gilberto Pereira

(Mauad); sites: [www.revistasaude.com.br](http://www.revistasaude.com.br); [www.portal.saude.gov.br/alimentação](http://www.portal.saude.gov.br/alimentação); [www.nutricao.ufrj.br](http://www.nutricao.ufrj.br); dentre outros, e sugere também que os alunos busquem outras fontes.

Como podemos perceber o livro além de trazer textos informativos dentro da própria unidade, também sugere que o aluno pesquise por conta própria. Independente da série é preciso estimular e ensinar o aluno a ser um pesquisador. Sobre a temática, acreditamos que esse assunto é comum para os jovens, faz parte do seu contexto e os interessa, pois muitos deles têm preocupação com seu corpo. Geralmente esse interesse torna o trabalho mais agradável.

Ao continuar, o livro pede que reúna os colegas em grupo, sob orientação do professor, e depois escolha um tema, mas que se relacione com o assunto alimentação. Os temas sugeridos estão presentes na figura abaixo, vejamos:

FIGURA 16



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 295)

O livro dá a opção para eles escolherem seu próprio assunto, mas no livro do professor aparece uma pequena observação que diz: “Sugerimos deixar que os alunos escolham livremente o tema que gostariam de pesquisar; contudo, se houver necessidade, faça um sorteio”. É importante serem oferecidas escolhas e não serem ditadas. Nesse caso, é oferecida a opção tanto para o aluno quanto para o professor.

A respeito dos temas sugeridos são incluídos diversos assuntos que vão desde alimentos, doenças, alimentação do brasileiro, mídia, beleza e alimentação, tipos de dieta, fitoterapia e obesidade. Todos muito importantes e que servirão para ampliar o conhecimento dos alunos sobre várias áreas que envolvem a temática alimentação.

Posteriormente, o livro pede que dividam as tarefas para a realização da pesquisa, ou seja, colem materiais, reúnam-se para discutir a produção do roteiro para o seminário, depois de acordo com o item “Apresentação de um seminário em grupo”, exponham para a turma o resultado da pesquisa. É importante mostrar que os pontos lidos anteriormente não ficaram esquecidos, já que os autores apontam para seguirem as orientações já estudadas.

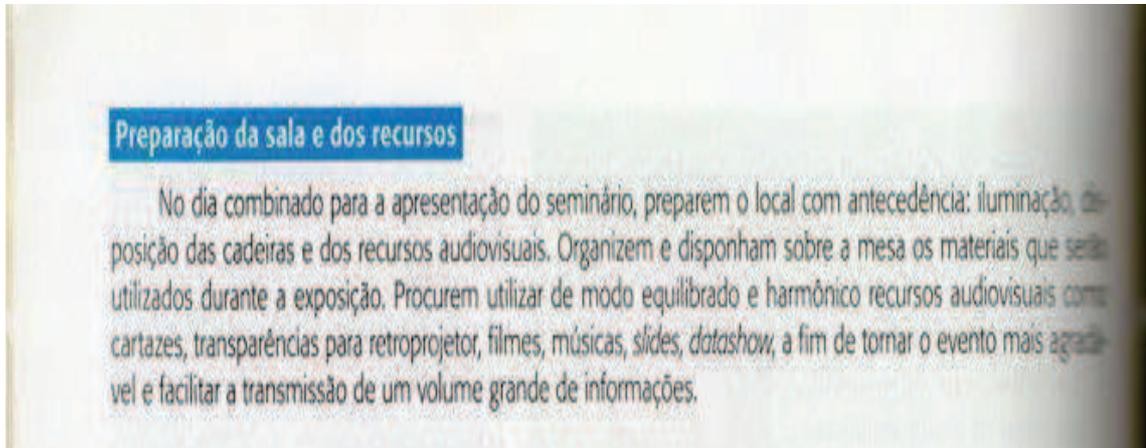
Com base ainda na Figura 16, temos o quadro “Filmando o seminário”. Nele encontramos a sugestão de filmar o seminário. Conforme o exposto, o objetivo é que todos assistam e algumas partes ou a todo ele e assim possam observar os aspectos positivos e negativos para poder aprimorar o próximo seminário.

Essa sugestão é importante tanto para a aprendizagem do gênero em si quanto para o trabalho com a modalidade oral. Caso, realmente, houvesse a possibilidade e fossem filmados os seminários, os alunos poderiam observar sua fala, postura e o desenvolvimento do seu seminário.

Caso a escola ou o professor não tenha uma câmera para filmar os seminários, sugerimos, a partir dessa dica já dada pelo o livro, que a própria equipe filme seu seminário, ou seja, a maioria dos alunos tem acesso a celular, assim eles mesmos poderiam filmar e posteriormente enviar ao professor. O grupo ou professor poderia nomear um representante como responsável pela filmagem para ter uma melhor organização. Depois dessa etapa, o professor poderia salvar todos ou selecionar apenas algumas partes dos vídeos enviados. Para expor a toda turma, ele poderia utilizar uma TV, computador da escola ou emprestado. O próprio professor se não souber editar vídeos ou salvá-los, poderia pedir a contribuição da escola ou de alguém que saiba. Temos consciência das inúmeras dificuldades existentes, no entanto um trabalho dessa natureza não pode ser desperdiçado e acreditamos que esse tipo de empecilho pode ser superado.

Em nível de orientação, no ponto “Preparação da sala e dos recursos” é orientado que os alunos no dia da apresentação do seminário preparem o local com antecedência.

FIGURA 17



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 296)

Esta atividade auxiliaria para verificar a iluminação, cadeiras, recursos audiovisuais e organizar sobre a mesa os materiais que serão utilizados. O importante desse tipo de orientação e exigência é que dá ao aluno responsabilidades, desde os detalhes exteriores até a preparação do seu seminário.

O último tópico é “Avaliação dos seminários”. Nesse ponto é ressaltado que os seminários devem ser avaliados, levando em conta alguns aspectos que são apontados no livro como “Critérios para a avaliação do seminário”.

FIGURA 18

### Avaliação dos seminários

Depois da apresentação, os seminários devem ser avaliados, levando-se em conta aspectos como os apontados no quadro abaixo, "Critérios para a avaliação do seminário". Caso os seminários sejam filmados, podem assistir a alguns trechos deles para confirmar impressões ou tirar dúvidas. E com base nas observações feitas, estabelecer metas e compromissos com vistas à realização de um próximo seminário.

CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO				
Posicionamento do apresentador	Fala e voz	Linguagem	Olhar	Tempo
<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• falou em pé, com o roteiro nas mãos.</li> <li>• demonstrou domínio do conteúdo.</li> <li>• nunca deu as costas ao público ao usar os recursos audiovisuais.</li> <li>• ficou bem-posicionado e movimentou-se entre o público (se possível).</li> </ul>	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• falou alto e claro, e variou a entonação, evitando monotonia.</li> <li>• explorou pausas e velocidade em determinadas falas para ressaltar pontos importantes.</li> </ul>	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utilizou a variedade padrão, com grau de formalidade adequado ao perfil dos interlocutores.</li> <li>• evitou palavras de baixo calão, gírias e expressões da linguagem oral.</li> <li>• empregou e explicou adequadamente vocábulos e conceitos específicos da área pesquisada.</li> <li>• fez uso de expressões de reformulação, isto é, aquelas que permitem explicar de outra forma uma palavra, um conceito, uma ideia complexa.</li> </ul>	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• olhou para o público, observando reações positivas e negativas.</li> <li>• olhou para todas as pessoas uniformemente, sem privilegiar um único interlocutor.</li> <li>• usou adequadamente o roteiro, fazendo consultas rápidas, sem interromper o pensamento e sem abaixar o tom da voz.</li> </ul>	<p>Verifique se o apresentador:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• controlou e organizou bem o tempo, sendo capaz de ajustar a exposição ao tempo estipulado.</li> </ul>

Professor: Dependendo do tempo previsto para cada grupo, talvez haja necessidade de mais de um dia para as apresentações. Se possível, providencie a utilização de um espaço diferente, como o anfiteatro da escola ou uma sala de audiovisual, pois a mudança de local valoriza o evento. Faça um esforço para que o seminário seja filmado, pois assim, posteriormente, junto com os alunos, alguns momentos das apresentações poderão ser retomados, para a observação de problemas e qualidades, com vistas à obtenção de um maior domínio do gênero. É importante explicitar para o aluno que todos os itens do quadro com os critérios de avaliação são considerados, cada qual com um peso determinado por você.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 296)

Os critérios para a avaliação do seminário foram divididos em: posicionamento do apresentador; fala e voz; linguagem; olhar; tempo. Os itens que serão analisados na apresentação foram retirados das explicações já fornecidas antes do tópico "Produzindo um seminário". Então, caso essas informações tenham sido lidas e discutidas de fato em sala de aula, os alunos conseguirão desempenhar a apresentação do seminário com êxito.

Os critérios expostos são pertinentes, envolvem questões que abordam o trabalho com a modalidade oral do gênero seminário, visando especificamente o desempenho do apresentador frente ao público, ressalta também a formalidade do gênero até o tempo

estipulado. Mas, não se pode esquecer que o conteúdo apresentado é uma das partes principais que compõe o seminário, portanto precisa ser avaliado, ou seja, o aluno precisa ter domínio do conteúdo e o professor tem que analisar isso também. Infelizmente, esse item não está presente nos critérios de avaliação acima.

Abaixo do quadro “Critérios para a avaliação do seminário”, apenas no livro do professor, tem um recado que informa:

Professor: Dependendo do tempo previsto para cada grupo, talvez haja necessidade de mais um dia para as apresentações. Se possível, providencie a utilização de um espaço diferente, como o anfiteatro da escola ou uma sala de audiovisual, pois a mudança de local valoriza o evento. Faça um esforço para que o seminário seja filmado, pois assim, posteriormente, junto com os alunos, alguns momentos das apresentações poderão ser retomados, para a observação de problemas e qualidades, com vistas à obtenção de um maior domínio do gênero. É importante explicitar para o aluno que todos os itens do quadro com os critérios de avaliação serão considerados, cada qual com um peso determinado por você. (CEREJA; MAGALHÃES, 2008, p. 296)

Esse recado retoma o que já foi dito a respeito da filmagem do seminário, mas acrescenta também a questão do tempo destinado a cada grupo e ressalta a possibilidade de providenciar um espaço diferente para a apresentação. Muitas escolas públicas não têm essa disponibilidade de locais, então os grupos sob a orientação do professor poderiam ornamentar a sala de acordo com a temática trabalhada para modificar o ambiente.

Além disso, é enfatizada a necessidade de explicitar para o aluno que todos os critérios do quadro serão considerados e o peso será determinado pelo próprio professor. Acreditamos que o professor também deva acrescentar outros itens para complementar estes que já foram oferecidos.

Diante do exposto, cremos que esse livro didático contempla vários aspectos, tanto visando ao ensino das características do gênero quanto ao trabalho com a oralidade, mas também deixa de explorar alguns pontos importantes, como já foi mencionado ao longo da análise.

O segundo livro didático, *Português: literatura, gramática, produção de texto* (2010), de Sarmiento e Tufano na parte de produção de textos traz o tópico “Elaboração de um seminário”.

Sem maiores explicações o livro não trabalha um tema específico e nem sugere fontes de pesquisa ou sequer mostra algum texto informativo. Apenas diz: “Em grupo, organizem um seminário sobre um desses temas” (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 392). Os temas oferecidos são: Desenvolvimento sustentável: realidade ou ficção?; A educação como

geradora de desenvolvimento; O sistema de saúde brasileiro; O futuro do emprego: novas áreas a explorar; A segurança na internet.

Como podemos observar, não há um assunto em comum, apesar de serem temas importantes, não há uma conexão entre eles. Portanto, com esses temas variados os alunos terão seminários com vários conteúdos distintos, entretanto cada equipe se focará no seu próprio assunto e o restante da turma só terá contato no momento da apresentação. Geralmente, isso ocorre quando se quer trabalhar muitos assuntos para adiantar e, conseqüentemente, vistos apenas superficialmente.

Mas, por outro lado, se for um tema em comum e, a partir desse, fossem sugeridos assuntos que contemplassem esse tema, os alunos poderiam ter a oportunidade de fazer leituras iguais como também diferentes e no seminário estariam focados em um assunto que todos estudaram de alguma forma.

A partir dos temas postos para o seminário, o passo seguinte é “Sigam estas instruções”. Vejamos:

FIGURA 19

**PRODUÇÃO DE TEXTOS**

## Elaboração de um seminário

Em grupo, organizem um seminário sobre um destes temas.

- Desenvolvimento sustentável: realidade ou ficção?
- A educação como geradora de desenvolvimento.
- O sistema de saúde brasileiro.
- O futuro do emprego: novas áreas a explorar.
- A segurança na internet.

Sigam estas instruções.

- Releiam as orientações sobre o planejamento e a apresentação de um seminário. Definam o tema entre as opções oferecidas.
- Depois de realizar a pesquisa, elaborem um roteiro escrito. Lembrem-se de que o seminário não é apenas expositivo, mas também argumentativo, portanto posicionem-se criticamente quanto ao assunto escolhido.
- Planejem a exposição do trabalho e dividam as tarefas entre os componentes do grupo.
- Elaborem um resumo para distribuir à plateia. Ensaiem a apresentação mais de uma vez. Preparem-se bem para responder às perguntas.
- Apresentem o seminário para sua turma, que será a plateia. Durante a exposição, não usem gírias nem palavrões. No fim, abram espaço para que os colegas façam perguntas.
- Após o trabalho, a turma comentará oralmente a apresentação e o desenvolvimento do tema escolhido, **avaliando** o que achou interessante e o que não ficou muito claro. É importante justificar os comentários.

Fonte: (SARMENTO; TUFANO, 2010, p. 393)

Acreditamos que o trabalho com o gênero seminário deve ser dinâmico desde a escolha dos assuntos para a apresentação até a execução do seminário. Como é notável, este livro não dedica espaço para falar, por exemplo, da importância dos temas sugeridos e trata de forma imperativa as instruções oferecidas: “Organizem”, “Sigam”.

Essas instruções são importantes, na medida em que contemplam: a releitura das orientações sobre o planejamento e apresentação do seminário; a elaboração de um roteiro

escrito; o planejamento da exposição e a divisão das tarefas entre os membros da equipe; a elaboração de um resumo para a turma; dicas como não usar gírias, palavrões, abrir espaço para os comentários; e a importância de justificar os comentários. Vale ressaltar que todos esses pontos foram vistos anteriormente em planejamento, preparação e apresentação do seminário.

Enquanto professores temos a consciência de que trabalhar um assunto sem contextualizar e explicar detalhadamente não será suficiente para desenvolver um trabalho produtivo, pois o aluno carece de todas as informações possíveis para compreender o que está sendo passado.

A respeito da abordagem dos dois livros selecionados, afirmamos que, embora algumas informações presentes nesse segundo livro coincidam com a do primeiro livro didático, a diferença maior entre eles está no modo como mostrar, ou seja, como explicar o gênero seminário aos alunos, enquanto um é conciso o outro é minucioso.

É comum esperarmos que com o decorrer dos anos as abordagens mudem e progridam para melhor. Os anos que separam esses livros não são muitos, mas quando selecionamos dois livros de anos distintos, inconscientemente esperávamos que o livro do ano de 2010 trouxesse mais novidades, informações, ou seja, fosse mais completo que o do ano de 2008. Mas, para nossa surpresa isso não aconteceu.

Pensamos em algumas possibilidades, tais como: o livro de 2010, destinado as turmas do 3º ano do ensino médio, não é tão detalhado, pois para os organizadores os alunos desse nível já teriam uma boa bagagem de conhecimento, ou como eles contemplam vários gêneros na parte de produção de textos foram sucintos ao trabalhá-los. Mas, sabemos que nenhuma dessas possibilidades justifica a falta de orientações, informações e direcionamento que possibilitem os alunos a compreenderem e aprenderem de fato. Mesmo os alunos que estão no ensino médio ainda necessitam de exemplos, informação que o direcione a ser um aluno pesquisador e de questionamentos que o ajudem a interpretar um exemplo oferecido.

Ao retornarmos as questões-problema: como o gênero seminário está sendo explorado nos livros didáticos de português do ensino médio? e quais as contribuições que os livros didáticos analisados estão oferecendo para o ensino da modalidade oral?, percebemos que a forma de abordagem que os autores oferecem se assemelha quanto ao tipo de informações prestadas, por exemplo: os passos para ensinar o planejamento, a preparação e a apresentação do seminário. Entretanto, eles se diferenciam quanto à forma que eles apresentam, ou seja, que oferecem essas dicas aos leitores dos livros didáticos. E essa diferença no modo de explorar torna um trabalho mais completo, enquanto o outro aparenta ser superficial, mesmo

os dois trazendo informações e dicas parecidas. Então, acreditamos que os livros didáticos devem se preocupar e melhorar a forma que eles estão contextualizando e descrevendo os conteúdos. Mesmo sendo autores e editoras distintas é preciso não economizar nas informações prestadas, já que os leitores desses livros didáticos, independentemente da série, estão em formação e necessitam aprender ou revisar os conteúdos.

Já sobre o questionamento quanto às contribuições que os livros didáticos estão oferecendo para o ensino da modalidade oral, acreditamos que são insuficientes as informações prestadas. Mesmo nos dois livros didáticos tendo dicas para gravar o seminário e depois assisti-lo para aperfeiçoá-lo ou ao longo das explicações aparecerem informações que dizem que o seminário é um gênero oral, da família dos gêneros expositivos, não é enfatizada a importância de estudar a oralidade em sala de aula, ou não relacionam as modalidades oral e escrita presente no gênero seminário, nem, ao menos, ressaltam as contribuições do estudo do gênero seminário ou da oralidade para vida social dos alunos.

Diante do exposto, concluímos que alguns desses resultados eram esperados por nós, pois, enquanto professores, somos conscientes das limitações dos livros didáticos. No entanto, a diferença dos anos nas publicações desses livros não irá significar que houve progresso nele, pelo contrário, o livro de anos anteriores pode oferecer melhores explicações do que um mais recente. E isso precisa ser revisto pelo Programa Nacional do Livro Didático, já que esperamos progresso e melhoria a cada ano nesses materiais tão utilizados em sala de aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos professores de Língua Portuguesa acreditam que a modalidade oral não deva ser ensinada, pois é vista como algo espontâneo, já trazida de casa, ou veem a oralidade atrelada exclusivamente à escrita e assim, alguns docentes optam por trabalhar a produção oral a partir de textos escritos, como exemplo, apenas os lendo em voz alta e em seguida tecendo comentários sobre o texto.

Como embasamento teórico, nessa pesquisa, perpassamos pela teoria da Linguística Aplicada, vista por Moita Lopes (2009) como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula. Revisamos as concepções de aprendizagens inatista, behaviorista e interacionista, além de contar com as explicações de Oliveira (2010) sobre ensino e aprendizagem. Conforme as contribuições de Mascuschi (2012), tratamos do caminho percorrido e o espaço que os livros didáticos têm ocupado no ensino. E sobre a formação do professor, buscamos informações nos estudos de Miller (2013) e Barbato (2008).

No terceiro capítulo, vimos o estudo dos gêneros de texto baseados na teoria de Bronckart (1999). A respeito do trabalho com a modalidade oral, ressaltamos as informações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), por Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005; 2008), Hummelgen (2008), dentre outros. E a respeito do gênero seminário, nos amparamos nas informações prestadas pelas autoras Meira e Silva (2013).

Segundo Hummelgen (2008), à medida que nos fundamentamos teoricamente, percebemos o quanto é possível sistematizar o ensino da oralidade, ou seja, a partir da leitura desses estudiosos pudemos repensar sobre o ensino da modalidade oral em sala de aula. Logo, as menções iniciais sobre o “não ensinar” o oral podem ser desconstruídas, pois a partir das contribuições desses pesquisadores, como os já mencionados, obtivemos informações que nos levam a enxergar diversas possibilidades de trabalhos com a oralidade, uma vez que o “ensino da língua oral não é trabalhar a capacidade de falar em geral e sim desenvolver o domínio dos mais diversos tipos” (PCN *apud* HUMMELGEN, 2008, p. 111).

A respeito dos livros didáticos selecionados, *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2008), e *Português: literatura, gramática, produção de texto*, de Sarmiento e Tufano (2010), o que podemos depreender é que há semelhanças quanto às informações prestadas sobre o gênero seminário, mesmo sendo de anos, autores e editoras distintos. Entretanto, a forma que os autores trazem as explicações se distinguem de maneira negativa,

ou seja, enquanto o livro de 2008 é mais completo e detalhado, o de 2010 explica superficialmente. Sabemos que o modo de apresentar os conteúdos se diferencia de livro para livro, mas esperamos que independente da editora e do autor, todos os livros cheguem à sala de aula com informações claras, detalhadas e coerentes.

A respeito das contribuições prestadas ao trabalho com a modalidade oral, poucas informações têm sido oferecidas ou inovadas. Assim, o professor terá que proporcionar informações, para além dos livros didáticos, tais como: mostrar a importância e a adequação da oralidade nas diversas situações de comunicação, seja por conta própria ou buscar em outras fontes de pesquisa – eis uma questão de formação de professor que esbarraria em uma outra pesquisa em nível de pós-graduação.

Tínhamos como hipótese que os livros didáticos não enfatizavam de fato a importância da modalidade oral para a vida social dos alunos. No entanto, não esperávamos que o livro do ano de 2008 (1º ano do ensino médio) contemplasse o gênero seminário de modo mais completo e organizado, enquanto um livro de dois anos posteriores, do ano de 2010 (3º ano do ensino médio), apenas pontuasse rapidamente as informações sobre seminário.

Acreditamos que conseguimos atender aos objetivos propostos nesta pesquisa como: Analisar nos livros didáticos do ensino médio as propostas escritas que abordam a modalidade oral do gênero seminário; Estudar as orientações teóricas que norteiam as concepções de oralidade e ensino; Observar as estratégias de interação subjacente aos livros didáticos no trato com o gênero seminário e Apresentar critérios que mostrem a importância da modalidade oral para o ensino.

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas sobre a modalidade oral, mas esperamos que esse trabalho também possa servir de subsídios para outras discussões.

## REFERÊNCIAS

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em:

<http://www.alab.org.br/>

Acesso em 26/03/2014.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

BARBATO, Silvine. Formação de Professores em Língua Portuguesa: ensino dialógico, construção e transformação. In: *Formação de Professores em Língua Portuguesa e Matemática*. Boletim 17. Salto para o Futuro: TvEscola. Secretaria de Educação a Distância, 2008.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. *Projeto de pesquisa: propostas metodológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. *Fundamentos da metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, 1997.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos – por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. volume 1. 6. ed. reform. São Paulo: Atual, 2008.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; *et al.* (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 98-124.

HÜMMELGEN, Giselli Padilha. *A oralidade e os gêneros orais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Itatiba: Universidade São Francisco, 2008. (Dissertação – Mestrado)

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *O livro de Português: múltiplos olhares*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

\_\_\_\_\_. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Beth. Livro didático de Língua Portuguesa: políticas públicas e perspectivas de ensino. In: MILREU, Isis; RODRIGUES, Márcia Candeia (Orgs.). *Ensino de Língua e Literatura: Políticas, Práticas e Projetos*. Campina Grande, PB: Bagagem, 2012, p. 35-54.

MEIRA, Hilnara Silva; SILVA, Williany Miranda da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: ARAÚJO, Denise Lino; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). *Oralidade em Foco: conceito, descrição e experiências de ensino*. Campina Grande, PB Bagagem, 2013, p. 77-138.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 25-50.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-122.

MOITA, Lopes. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 11-24.

NERY, Marta. Oralidade nos livros didáticos de língua portuguesa. *Revista Língua Portuguesa*, nº 41. Cód. 9771984368004.

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

PORTAL DO MEC. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com\\_content&view=article/](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=66&id=12391&option=com_content&view=article/)  
Acesso em: 12/02/2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, Leila Lauer; TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2010.

SOARES, Jandson Bernardo. SOUZA, Wendell de Oliveira. *Memorial do PNL D: elaboração, natureza e funcionalidade*. Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>  
Acesso em: 12/02/2014.