

O SEMINÁRIO ESCOLAR EM LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO¹

CLASS SEMINARS IN HIGH SCHOOL TEXTBOOKS

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha² (UFRN)

Maria Clara Batista Monteiro³ (UFPB)

Resumo: Diversos estudos acadêmicos têm revelado a importância do domínio de práticas de oralidade e de gêneros orais para a atuação profissional e a vida em sociedade, como Scheneuwly; Dolz (2004) e Araújo; Silva (2013). Não obstante, esses autores, bem como Magalhães (2020), argumentam que a oralidade ainda ocupa um espaço tímido tanto na escola quanto na universidade; ou, quando presente nessas esferas, é possível notar a ausência de compreensão teórico-metodológica por parte da/do docente e, conseqüentemente, de orientações a/ao discente para atividades que envolvam tal modalidade linguística. O presente artigo tem como objetivo evidenciar as dimensões de gênero textual/discursivo contempladas em orientações didáticas para a produção de seminário em livros didáticos de Língua Portuguesa. Para tanto, à luz de estudos apresentados em Scheneuwly; Dolz e colaboradores (2004), tecemos reflexões acerca da oralidade no ensino de Língua Portuguesa. Além disso, propomos a definição de seminário como um hipergênero, com base em Bonini (2011) e em Storto; Fonteque (2018). Nesse sentido, descrevemos e analisamos três propostas de produção de seminário em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio aprovados pelo PNLD 2018. Adotamos o modelo de análise de gêneros textuais/discursivos proposto por Magalhães e Silva (2021), que consiste na observação das seguintes dimensões: discursividade, textualidade, normatividade. A fim de adequarmos a análise ao hipergênero em foco, ampliamos o modelo, acrescentando as dimensões multimodalidade e recursos operacionais. Os resultados apontam que os materiais didáticos fornecem encaminhamentos coerentes e relevantes para a realização do seminário, considerando-se características desse hipergênero e os critérios apresentados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Isso revela avanços significativos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Por outro lado, observam-se orientações didáticas ainda permeadas por um desconhecimento relativo à compreensão da oralidade, reforçando, inclusive, mitos do senso comum, ao tratar os gêneros orais como não planejados, intuitivos, totalmente desvinculados da escrita e, conseqüentemente, das práticas de letramento.

Palavras-chave: Oralidade; Seminários; Livros didáticos: Ensino Médio.

Abstract: Several academic studies have been uncovering the importance of mastering practices in orality and oral genres in terms of professional performance and everyday life in society, such as Scheneuwly; Dolz (2004) and Araújo; Silva (2013). Nevertheless, these authors, as well as Magalhães(2020), argue that orality still plays a limited role both on basic and higher education; and, when present in those areas, it is possible to observe that there is an absence of theoretic and methodological understanding from the part of the teachers. This is followed by the lack of subsequent guidelines directed toward the students concerning activities related to that linguistic

¹ Este trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (UFRN) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

² Doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Docente lotada no Departamento de Letras e membro permanente do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (UFRN). E-mail: ana.virginia.rocha@ufrn.br.

³ Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas (UFRN). Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB). E-mail: mariaclaraabm@hotmail.com

modality. The current paper aims at highlighting the dimensions of textual/discursive genres comprehended by teaching guidelines towards seminar production in Portuguese language teaching textbooks. Guided by the studies presented by Schnewly, Dolz and others (2004), we raise a few reflections concerning orality in the teaching of Portuguese language. Furthermore, we propose a definition of seminar as a hypergenre, based on Bonini (2011) and on Barros; Striquer; Storto (2018). In this sense, we have described and analyzed three proposals regarding seminar production in high school Portuguese language teaching textbooks certified by the 2018 PNLD. We have adopted the analytical model of textual/discursive genres as proposed by Magalhães and Silva (2021), consisting of the observation of the following dimensions: discursivity, textuality and normativity. In order to adequate the analysis to the hypergenre in question, we have expanded the model, including dimensions related to multimodality and operational resources. Results indicate that textbooks provide coherent and relevant developments towards the realization of the seminar, considering characteristics of this hypergenre and criteria presented by PNLD. This reveals significant progress in terms of teaching. In contrast, we have also observed that the current teaching guidelines are still pervaded by a lack of knowledge related to how orality works, going as far as reinforcing certain myths from the common sense by dealing with oral genres as unplanned, intuitive genres that are wholly disconnected from writing and, consequently, from literacy practices.

Keywords: Orality; Seminars; Textbooks; High School.

Introdução

A oralidade, uma prática social (Marcuschi, 2001) e de letramento, tem sido tema de discussões acadêmicas que visam sua compreensão, e também de propostas de ensino (Magalhães, 2020). Nesse cenário, merecem destaque os gêneros orais de domínio público, como o seminário, a palestra, o debate etc., que oportunizam o desenvolvimento de competências úteis para a atuação profissional e a vida em sociedade. Apesar disso, identificam-se na formação docente inicial, nas práticas de ensino e nos materiais didáticos, uma primazia da escrita em detrimento da oralidade (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2022). Na escola, é possível notar a ausência de compreensão teórico-metodológica por parte da/do docente e, conseqüentemente, de orientações a/ao discente para atividades que envolvam tal modalidade linguística, problemática evidenciada em trabalhos recentes, como os de Araújo, Rafael e Amorim (2013), bem como de Forte-Ferreira, Santos e Noronha (2022).

A importância de tomar a oralidade como objeto de ensino tem sido destacada nos Estudos Linguísticos (cf. Araújo; Silva, 2013), uma vez que um dos objetivos do ensino de língua materna é desenvolver na/no falante competências relativas aos gêneros orais formais nas mais diversas situações de comunicação, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento curricular mais recente do país. Este artigo é um recorte do Projeto de Iniciação Científica “Gêneros orais no Ensino Médio”, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que buscou promover reflexões acerca do ensino de seminários escolares.

Com o presente trabalho, buscamos evidenciar as dimensões de gênero textual/discursivo contempladas em orientações didáticas para a produção de seminário em livros didáticos de Língua Portuguesa, tomando o seminário como um *hipergênero* constituído por gêneros como roteiro, resumo, apresentação digital em slides, exposição oral, debate não regrado etc. (Storto; Fontequ, 2018). A análise se dá em três volumes, sendo cada um de uma série do Ensino Médio, de três

diferentes coleções, aprovadas no PNLD 2018⁴. Utilizamos o modelo proposto por Magalhães e Silva (2021), ampliando-o em razão das características próprias do seminário. Assim, as orientações didáticas são analisadas observando-se a sua predominância quanto à discursividade, à textualidade, à normatividade, à multimodalidade e aos recursos operacionais.

Este estudo é segmentado em sessões, organizadas da seguinte forma: a princípio, iremos tecer algumas considerações acerca do nosso referencial teórico, que consiste na concepção de oralidade adotada, sua relação com o ensino e os documentos oficiais; bem como na proposição do seminário como um *hipergênero* textual/discursivo. Em sequência, apresentaremos a descrição e análise das orientações didáticas em cada uma das propostas que compõem o *corpus*, tecendo, em seguida, um panorama geral da investigação. Por fim, nas considerações finais, expomos reflexões acerca do ensino de seminário, de oralidade e da formação docente.

1 Oralidade e ensino de Língua Portuguesa

Em primeiro lugar, é válido destacar que, neste trabalho, adotamos a concepção de linguagem como interação. Essa premissa se apoia em documentos nacionais que orientam o ensino, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998). A premissa se baseia-se, ainda, nos estudos de Vygotsky (2002), que considera a interação como inseparável do processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, da aprendizagem; de Bronckart (2006), que demonstra que as ações linguísticas ocorrem por meio de construções sociais; e de Schneuwly; Dolz e colaboradores (2004), que defendem que o ensino da língua materna deve se apoiar em textos reais e, por isso, é importante que a escola seja espaço para a análise e produção dos mais diversos gêneros textuais.

Partindo disso, é de conhecimento amplo que a Língua Portuguesa possui duas modalidades linguísticas: a escrita e a oral, ambas importantes para a atuação na comunidade e no exercício da cidadania. Entretanto, conforme Marcuschi (2001), podemos observar que vivemos em uma sociedade em que a escrita é supervalorizada em detrimento da oralidade, o que costuma ser justificado por meio de mitos oriundos da cultura grafocêntrica. Ao se falar sobre oralidade, é importante deixar claro que essa modalidade linguística – da mesma forma que a escrita - permite a construção de textos que podem ser coesos e coerentes; formais ou informais e com variações estilísticas, sociais e dialetais, mobilizadas a partir do contexto de produção. Embora o senso comum trate a oralidade como algo intuitivo e desprovido de regras, a/o falante também planeja os gêneros orais, mas, diferentemente da escrita, essa etapa ocorre simultaneamente à produção; além disso, na produção oral, a/o falante possui a capacidade de retroalimentação/reformulação que a produção escrita não possibilita.

Nesse viés, compreendemos a oralidade como uma prática social que, fundada na materialidade sonora, se concretiza por meio dos gêneros de texto (Marcuschi, 2001). Ao produzir um gênero predominantemente oral, a/o falante não só mobiliza seus conhecimentos linguísticos, como também uma série de meios não linguísticos que influenciam a comunicação, como meios paralinguísticos, cinésicos, posição dos interlocutores, espaço exterior, disposição dos lugares (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Além disso, é importante destacar que muitos gêneros não são

⁴ Essa foi a última edição do Programa em que a oralidade foi listada como um dos eixos de análise das coleções, tradição que começou a se desenhar na edição de 2002 e que se consolidou na de 2012. O Guia do PNLD mais recente para o Ensino Médio – Língua Portuguesa, referente ao ano de 2021, apresenta avaliações mais gerais, além de considerar que a oralidade abarca, além de práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, a oralização de textos – discordamos desse último posicionamento. Por essas razões, e pelo fato de termos acesso às coleções aprovadas pelo PNLD 2018 durante a execução do projeto, consideramos no presente artigo essa edição do Programa.

apenas orais ou escritos, isto é, não se situam em uma dicotomia. Essa é a razão pela qual defendemos a predominância, e não exclusividade, de uma ou outra modalidade. Isso ocorre especialmente na contemporaneidade, com o surgimento de gêneros digitais e a transformação de outros já existentes, cada vez mais influenciados por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Nesse sentido, ao abordar o tema da oralidade e ensino, não estamos defendendo apenas ensinar a/o aluna/o a falar. Assim como, ao abordar o ensino da escrita, não estamos defendendo somente alfabetizar ou voltar-se à escrita propriamente dita. Tornar a oralidade como objeto de ensino se trata, aqui, de desenvolver capacidades para que a/o aluna/o cidadã/ao seja capaz de se comunicar com clareza e compreensão nas mais diversas situações de comunicação que a vida social e profissional exige, atendendo ao uso do registro formal ou não, compreendendo que os textos orais mobilizam recursos linguísticos e extralinguísticos, que podem ser desenvolvidos e aprimorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa linha de pensamento, defendemos que a oralidade deve ser objeto de ensino na sala de aula, o que não significa dizer que ela seja superior ou mais complexa do que a escrita. É fundamental que a/o professora/professor de Língua Portuguesa reconheça que ambas as modalidades linguísticas realizam-se a partir de gêneros que estão presentes nas mais diversas situações comunicativas sociais. Embora esses pressupostos ainda apareçam de forma tímida nas escolas, nos documentos oficiais de ensino do Brasil, o trabalho com a oralidade já é obrigatório e recomendado desde os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998).

Também, segundo a BNCC (Brasil, 2018), para a análise e a produção de gêneros orais, devem ser considerados seus fatores linguísticos e extralinguísticos, como parte do desenvolvimento de competências relativas à compreensão da língua e das diferentes linguagens, de forma a mobilizar conhecimentos para a leitura e a produção de textos. Tendo sua relevância exposta, nos interessa observar, futuramente, a didatização de gêneros orais nas salas de aula de Língua Portuguesa, embora cientes de que, em alguns casos, o trabalho com a oralidade ainda sequer ocupa esse espaço. Também reconhecemos que, com o tempo curto de planejamento e a alta demanda de tarefas das/os professoras/es do ensino básico, os livros didáticos assumem um papel norteador no planejamento das atividades feitas em sala de aula. Nesse sentido, a/o professora /professor baseia suas aulas e atividades docentes nos livros didáticos e, para as/os alunas/os, esse material pode ser, inclusive, a única fonte de pesquisa sobre os conteúdos abordados.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável pela avaliação e distribuição desse material nas escolas públicas da rede federal, estadual, municipal e distrital. No processo de avaliação e seleção dessas coleções, considerou-se cinco eixos principais: Leitura, Literatura, Produção de Texto, Oralidade e Análise Linguística. No que se refere à Oralidade, aspectos como planejamento, argumentação e recursos de apoio são mencionados, como se verifica:

levou-se em conta o tratamento dado ao desenvolvimento das práticas de produção de textos orais, especialmente quanto aos usos públicos da oralidade, ao planejamento da fala pública, ao desenvolvimento de estratégias argumentativas na oralidade e às orientações quanto à utilização de recursos de apoio às atividades de oralidade. (Brasil, 2017, p. 13-14).

Além disso, as resenhas divulgadas das coleções analisadas contam com uma seção responsável para verificar o tratamento da oralidade; essas devem ser lidas pelas/os docentes no momento de escolha da coleção que será adotada na escola em que lecionam. Nessas seções, destacam-se o trabalho com gêneros orais, entre os quais são mencionados com maior frequência os seminários.

2 Seminário: um hipergênero

O seminário escolar é constituído por gêneros orais e escritos, que se caracterizam em sua produção e/ou realização pela multimodalidade. Utilizado para fins didáticos, podemos considerar ainda o seminário como um *hipergênero* – agrupamento de gêneros para compor uma unidade maior (Bonini, 2011, p. 681). Na primeira etapa, de planejamento, ocorrem atividades de pesquisa sobre o tema, para leitura e seleção de informações, sistematizadas por meio de anotações, de esquemas, de resumos de textos e de reuniões de preparação para a exposição oral. Fazem parte também do planejamento a apresentação da proposta da atividade e da grade de avaliação, que pode ser elaborada ou não em conjunto por docente e discentes. Na segunda etapa, de execução, a exposição oral é o gênero que torna possível a efetivação do seminário; ela se dá a partir da retextualização de textos prévios, lidos e selecionados na etapa de planejamento, bem como do uso de materiais de apoio, como roteiros, vídeos, apresentações digitais elaboradas a partir de *softwares* específicos para esse fim. Na terceira etapa, o debate não regrado ocorre conjugado ou não à avaliação, com a participação do docente e da turma.

Algumas/ns autoras/es, a exemplo de Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd (2004), consideram o seminário como equivalente à exposição oral. Entretanto, como já indicamos, esse gênero é um dos constitutivos do seminário (cf. Goulart, 2005) e ocupa lugar central para o momento de execução. Vieira (2007); Meira; Silva, W. M. (2013); Rocha; Pereira (2013) também definem a exposição oral como um gênero de texto que, juntamente com o debate e outros gêneros, integra o seminário - considerado um evento de letramento e, ao mesmo tempo, evento comunicativo, para Vieira (2007). Entendemos que definir o seminário como exposição oral reduz o primeiro à etapa de execução, excluindo a pesquisa, as leituras, o debate não regrado e a avaliação que ocorrem para e na sua realização. Nesse contexto, é essencial que o seminário não seja compreendido como uma mera substituição ou oportunidade de assumir o lugar da/o professora/professor. Mais do que isso, trata-se de um espaço de reflexão e discussão sobre um tema. Sem essa compreensão, corremos o risco de continuarmos com uma prática de seminários quase mecanizada, sem contextualização da atividade, tampouco nitidez quanto a sua importância para a formação discente.

Em resumo, propomos que o seminário seja definido como um hipergênero que parte de pesquisas, leituras prévias, discussões em grupos e preparação de materiais de apoio; sendo apresentado oralmente em situações comunicativas públicas e relativamente formais, com o objetivo, por um lado, de esclarecer, aprofundar ou propor discussão acerca da temática; por outro, de promover a atividade de pesquisa, de desenvolver competências relativas à oralidade e avaliar a aprendizagem por parte das/os discentes. Além disso, o seminário pode ser considerado tipicamente oral, dada sua forma de organização durante o planejamento e, especialmente, sua execução; porém, apoia-se em gêneros realizados graficamente, isto é, por escrito.

No contexto escolar, a produção de seminários proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à seleção de fontes de pesquisa, à leitura e compreensão de textos, à discussão para a preparação conjunta da apresentação, à organização prévia de uma situação comunicativa, à elaboração de materiais de apoio, à apresentação oral em situação pública e relativamente formal, à proposição de debate e resposta a questionamentos, à autoavaliação do próprio desempenho, entre outras. Trata-se, portanto, de uma atividade rica de possibilidades de aprendizagem. Para que haja clareza quanto à compreensão e realização do seminário, fazem-se necessárias orientações referentes aos aspectos sociodiscursivos, textuais, linguísticos, multimodais e até mesmo a questões operacionais envolvidas na atividade. Ressalte-se, também, a importância de orientações para a produção reflexiva de textos escritos e para o uso consciente de materiais de apoio. No presente artigo, destacamos a oralidade como uma prática que é típica do seminário, uma vez que esse se concretiza, de fato, no momento de exposição oral, de modo a fundamentar a posterior análise das dimensões constitutivas do hipergênero em foco.

3 Orientações didáticas para seminários em livros didáticos

As coleções citadas neste trabalho propõem, cada uma, a produção de seminário em apenas um dos seus volumes, isto é, na 1ª, 2ª ou 3ª série do Ensino Médio. É importante ressaltar que, em todos esses casos, apresentam-se etapas de planejamento, execução e avaliação do seminário, o que revela influência de uma abordagem sociointeracionista para os gêneros, pois se alinha a pressupostos amplamente difundidos na última década por essa vertente teórica, como também aos critérios do PNLD 2018. Além disso, o reconhecimento de tais etapas é coerente com a própria natureza do seminário como um hipergênero. A análise recairá mais detalhadamente sobre as duas primeiras etapas, pois consideramos que a avaliação de gêneros e eventos que envolvem a oralidade merecem uma análise à parte. Aqui, a avaliação será analisada buscando observar sua coerência com os encaminhamentos feitos nas propostas.

Consolidado o repertório teórico, adotamos, para fins analíticos e didáticos, o modelo proposto por Magalhães e Silva (2021), que consiste na análise de gêneros textuais/discursivos a partir das seguintes dimensões: discursividade, textualidade e normatividade, conforme a seguir.

Quadro 1: Análise de gêneros textuais/discursivos

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
Discursividade	aborda parâmetros contextuais (contexto físico e sociossubjetivo), ou seja, diz respeito a aspectos da adequação de uma ação aos interlocutores, ao monitoramento estilístico, ao suporte, finalidades da ação de linguagem, local de circulação, motivação das temáticas e dos gêneros escolhidos vinculados ao contexto social, culturais, históricas e ideológicas etc.
Textualidade	aborda aspectos relativos às sequências textuais, ao plano do texto, à coesão (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades, referenciação, ou seja, mecanismos de textualização em geral).
Normatividade	aspectos ortográficos, pontuação, concordância etc., não abrangidos pela dimensão discursiva e textual.

Fonte: Magalhães e Silva (2021, p. 65-66), adaptado de Brasil (2012)

Como destacam as autoras, o modelo não é estático e nenhum dos aspectos englobados em uma categoria funcionam isoladamente. Tomamos essas categorias como recursos para analisar e compreender quais são as dimensões genéricas predominantes nas propostas de produção de seminários e, possivelmente, priorizados no momento de exposição oral. Além da discursividade, da normatividade e da textualidade, adotaremos também a categoria “multimodalidade”, que incorpora aspectos próprios dos gêneros orais (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), como a entonação e os elementos linguísticos não-verbais (a postura, a direção do olhar, os gestos etc.). Teceremos reflexões, ainda, acerca dos recursos de apoio e de questões operacionais envolvidas na situação comunicativa em foco, que correspondem à elaboração e uso dos materiais como *slides*, cartazes e esquemas para a apresentação e à resolução de questões técnicas, a exemplo: fixar o cartaz ou ligar o retroprojetor, controlar o tempo, entre outras. Na COL 01, no volume da 1ª série, a proposta do seminário está contemplada dentro do projeto “Mundo cidadão”, que propõe a elaboração de uma feira de conhecimentos. No capítulo 1, são abordados os assuntos: Arcadismo (na seção “Literatura”); coesão e coerência (na seção “Língua e linguagem”) e seminário (na seção “Produção de texto”). Antes da proposta, observamos uma breve descrição de aspectos discursivos do gênero, discorrendo sobre o papel dos autores e do público-alvo, o objetivo e o lugar de produção.

Na subseção “Foco no texto”, há uma proposta de leitura de transcrições de partes de depoimentos dados por especialistas em um seminário cultural, ou seja, um evento que possui tipicamente elementos distintos do seminário escolar. Essa diferença deve ser reconhecida,

especialmente no que diz respeito aos papéis sociais e objetivos comunicativos dos sujeitos envolvidos. Isso porque, a/o aluna/o de Ensino Médio, ao apresentar um seminário, não compartilha os mesmos objetivos e função social que um artista ao participar de um seminário cultural. Como se é sabido, a interação com outras produções textuais do mesmo gênero é uma etapa importante para a didatização. Entretanto, o uso da transcrição de trechos de um seminário cultural como único parâmetro para “demonstração” do hipergênero revela um certo desconhecimento sobre o seu conceito, assim como a redução do seminário a um único gênero textual.

Acrescente-se, ainda, que subjaz à proposta em questão uma concepção equivocada de escrita como representação do oral e do próprio seminário escolar, uma vez que se propõe uma análise de um gênero oral a partir de um texto escrito: a transcrição de depoimentos de humoristas, dados em um seminário (evento de grande porte). Nas questões que orientam a atividade, podemos observar perguntas relacionadas ao tema, à estrutura, ao conteúdo, à intertextualidade e ao registro de linguagem.

Adentrando na proposta de produção, momento intitulado no livro por “Hora de produzir”, a temática sugerida para a elaboração do seminário, “o empenho atual de manter a juventude”, subdivide-se em quatro questões, que deverão, cada uma, ser respondidas por um grupo. No enunciado inicial da proposta, é estabelecida uma relação da temática com o conteúdo de literatura do capítulo, formando um interessante encadeamento entre os assuntos. Além do conhecimento literário, o LD também apresenta três textos sobre a temática: um artigo acadêmico-científico, um artigo de opinião e uma reportagem. A diversidade de gêneros oferece à/o aluna/o um repertório de pesquisa mais vasto, porém é importante que sejam feitas considerações acerca de suas especificidades e objetivos. Nesse sentido, fica a critério da/o professora/professor realizar esse trabalho, uma vez que não há orientações quanto a isso na proposta.

Em seguida, as orientações de preparação da produção de seminários estão reunidas no tópico “Antes de apresentar o seminário”. No âmbito da textualidade, são apresentados encaminhamentos referentes aos turnos de fala; à elaboração de um roteiro de apresentação que conecte as falas dos participantes; ao ensaio em grupo. Das dez (10) orientações realizadas nessa etapa, sete (07) dizem respeito aos aspectos relacionados à discursividade, como pode ser observado no Quadro 2.

Quadro 2: COL 01 - Planejamento - Aspectos da discursividade

1. Definam a questão que será foco do seminário
2. Buscar fontes confiáveis de pesquisa: artigos de revistas e jornais, portais e sites da internet, livros, conversas com especialistas do assunto
3. Selecionar textos que julgarem mais relevantes e que fundamentarão a apresentação do grupo
4. Fundamentem a argumentação com dados, fatos e exemplos
5. Fazer resumos e anotações dos tópicos centrais dos textos lidos e compartilhem com o grupo
6. Discutam ideias e definam uma linha de argumentação, isto é, um fio condutor que possa guiar a apresentação: como ela começa, como se desenvolve e como se encerra
7. Tentem prever questões que podem surgir do público e, antecipando-se a elas, pensem em possibilidades de respostas

Fonte: COL 01

Em linhas gerais, nessa etapa predominam orientações relativas à dimensão do conteúdo do seminário, desde sua seleção e pesquisa até sua organização. Primeiramente, vale destacar o

encaminhamento para que seja elaborada uma questão da qual partirá o seminário, o que sugere a elaboração de um problema a ser resolvido a partir da exposição oral que constitui o seminário. Isso auxilia a/o estudante a delimitar, também, um objetivo. Os encaminhamentos seguintes, 2 e 3, referem-se à busca e seleção de fontes, ações essenciais no processo de produção de seminários. Outros encaminhamentos, que dizem respeito à argumentação apontam que há um reconhecimento de que esse hipergênero (considerado pelo LD apenas como um gênero) possui como uma de suas características a apresentação de um conteúdo a partir de uma leitura crítica, e não uma mera exposição de ideias retomadas de um ou mais textos sem a devida reflexão. Há, ainda, orientação referente ao estudo do tema – “Fazer resumos e anotações dos tópicos centrais dos textos lidos e compartilhem com o grupo” – e à elaboração de questões que poderão ser feitas pelo público, o que confirma o reconhecimento do caráter argumentativo que o seminário assume, não apenas descritivo ou expositivo.

As orientações apresentadas são imprescindíveis para o ensino-aprendizagem de oralidade, especialmente do seminário, uma vez que o processo de pesquisa nas fontes de informações e sua validação, assim como da retextualização baseada nessas fontes, precisa ser considerado como parte da atividade proposta. Caso contrário, os seminários produzidos se resumirão a simples repetição de outros textos, sem que a/o aluna/o possa assumir o papel de produtora/produtor de um novo texto, mesmo que embasada/o pelas vozes de terceiros.

No entanto, na dimensão da discursividade, faltam orientações relativas ao contexto e a condições de produção, que contribuem para tornar a atividade significativa e, principalmente, fornecem maior clareza quanto às produções textuais que compõem o seminário. Na dimensão da textualidade, os encaminhamentos relativos à estruturação do seminário ainda são vagas, restringindo-se à conexão entre as falas e ao controle do tempo. Essas orientações, obviamente, favorecem a qualidade da apresentação, mas outras, como a hierarquização de conteúdos (Dolz; Schneuwly; Pietro; Zahnd, 2004) e a criação de estratégias para prender a atenção do público (Rocha; Pereira, 2021), são igualmente necessárias para um seminário.

Além do que já foi mencionado, a proposta apresenta orientações quanto à preparação de material de apoio para o público, indicando possibilidades (“slides; cartazes; textos para escrever na lousa, etc.”), assim como o modo de apresentação do conteúdo em linguagem objetiva, em forma de tópicos, com recursos visuais e referências bibliográficas. Tratam-se de orientações que auxiliam não só os apresentadores e o público, como podem levar a todos a pensar um seminário como um espaço de interlocução, de compreensão entre os agentes. Entre as três propostas analisadas, essa é a única que menciona de modo explícito a forma, ou seja, *como* preparar materiais de apoio.

As demais orientações na proposta em análise se referem a questões operacionais — a imprevistos como falta de luz, problemas técnicos etc. Também essa é a única, entre as três propostas, que aborda questões operacionais mais detalhadamente.

No que se refere à etapa de execução, nas orientações apresentadas no tópico “Ao apresentar o seminário”, os encaminhamentos dizem respeito à multimodalidade, predominantemente, bem como à textualidade, à normatividade e a questões operacionais, conforme o Quadro 3:

Quadro 3: COL 01 - Execução

COL 01 - Orientações para a execução	Text.	Norm.	Mult.	Q. oper.
1. Procurem falar pausadamente e com clareza			X	
2. Leiam o mínimo possível, utilizando o material de apoio apenas para fazer conexões com o que está sendo falado			X	

3. Ao fazer referência a um slide ou cartaz, evitem ficar de costas para o público			X	
4. Direcionem a fala para o público em geral, alternando o olhar entre os espectadores e, assim, evitando olhar para apenas uma pessoa			X	
5. Encerrem a fala fazendo alguma relação com a fala do apresentador seguinte e comecem a fala retomando o que foi dito antes e dando sequência ao que o apresentador anterior disse	X			
6. Procurem ter uma postura natural e evitem se apoiar em paredes, na mesa ou na lousa			X	
7. Peçam a um colega do grupo que controle o tempo e avise quando faltar 1 minuto para o término de cada fala				X
8. Usem uma linguagem de acordo com a norma-padrão, adequando o grau de formalidade ou informalidade ao perfil do público. Evitem gírias e expressões de apoio como “né”, “tipo”, “tá ligado?” e outras		X		

Fonte: COL 01

Observamos, no Quadro 3, orientações importantes relativas à multimodalidade, que podem auxiliar à/ao estudante em seu desempenho, à medida que indica, de modo preciso, como se portar durante a exposição oral que constitui o seminário. Essas orientações abarcam o tom e ritmo de fala, a interação gestual com o público, a postura, o modo de utilização de materiais de apoio. Em se tratando da textualidade, o único encaminhamento apresentado diz respeito à progressão temática e textual entre os turnos de fala, o que retoma uma concepção de seminário como atividade conjunta e de interação entre as/os próprias/os apresentadoras/es. Porém, poderiam ser acrescentadas a essas orientações aspectos relativos ao plano do texto e às sequências textuais (caso essas já tivessem sido estudadas pela turma).

Em se tratando da dimensão da normatividade e de questões operacionais, as orientações apresentadas se adequam à exposição oral como gênero constitutivo do seminário, pois abordam o registro de linguagem e o tempo de apresentação, respectivamente. Na proposta em tela, são adicionadas indicações para fotografar e filmar o momento de execução do seminário, de maneira que, posteriormente, ele possa ser assistido e avaliado. Esse registro pode contribuir para a autoavaliação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de capacidades que envolvem o processo de elaboração de seminários.

Observamos na COL 01 a presença de orientações para a execução relativas à textualidade, à normatividade, à multimodalidade e a questões operacionais. A ausência de orientações quanto à dimensão discursiva é justificada na etapa para o planejamento, sendo esperado que essa dimensão se apresente anteriormente à execução, dados os aspectos que ela envolve. Prosseguindo, a COL 02, no volume da 2ª série, segmenta seus conteúdos em três eixos temáticos, quais sejam: 1) literatura e leitura de imagens, 2) gramática e estudo da língua e 3) produção de textos orais e escritos. Na terceira seção, um dos gêneros contemplados é o seminário. Inicia-se a proposta com o box “Na Bagagem”, que visa especular alguns conhecimentos prévios das/os alunas/os sobre o tema. Entretanto, no caso do seminário, as perguntas são vagas e não vão muito além da proposição de uma autoavaliação de outros seminários realizados pelas/os alunas/os. As perguntas apresentadas são: 1. “Você tem facilidade ou dificuldade em se expressar oralmente diante de outras pessoas?”; 2. “Você já participou de um seminário? Em caso positivo, como foi sua apresentação?”.

Em sequência, a subseção “Nas trilhas do texto” apresenta a transcrição da abertura do seminário acadêmico. Assim como na COL 1, uma outra modalidade de seminário é tratada como equivalente ao seminário escolar, sem o destaque a possíveis diferenças do gênero no ambiente escolar e acadêmico, influenciadas pelos contextos de produção o que, de modo geral, demonstra

um relativo desconhecimento sobre o funcionamento do hipergênero, conforme mencionamos. Porém, a COL 2 também traz a transcrição de uma produção feita por alunas/os do ensino básico, sendo a única coleção que apresenta uma exposição oral do seminário escolar. Destaca-se, também, que, nessa transcrição, alguns aspectos extralinguísticos são mencionados, como “(olhando para a plateia)” e “(dirigindo-se à plateia)”. Embora a preferência seja de que o aluno tenha contato com a produção original, observando pausada e repetidamente trechos da exposição, a transcrição de um seminário produzido em situação escolar pode ser útil para a aproximação e discussão acerca das dimensões desse hipergênero e dos gêneros que o constituem.

Em seguida, o assunto volta-se para o conteúdo de Literatura Brasileira, com a proposição do tema: “Romances do Romantismo brasileiro e do Romantismo português”. A proposta determina que cada grupo de alunos ficará responsável pela produção de um seminário sobre um romance do período. As etapas são nomeadas conforme o conjunto de procedimentos de cada momento: a) “Pesquisa e preparação” (planejamento); b) “Realização” (execução); c) “Autoavaliação”. A etapa de avaliação é contemplada na proposta em análise mediante a indicação de uma autoavaliação, em grupo, orientada por perguntas sobre a apresentação.

Na etapa de planejamento, a proposta determina que as/os discentes devem escolher um romance para apresentação, abordando elementos da obra e da narrativa (por exemplo, dados pessoais e bibliográficos sobre a/o autora/autor, resumo do enredo, foco narrativo). O trabalho de pesquisa para além da obra literária escolhida, pertinente ao seminário e ao próprio tema, sequer é mencionado. Embora não seja o nosso enfoque neste artigo, vale destacar que o recorte temático apresentado contradiz o estudo de obras literárias em uma perspectiva mais ampla, isto é, em sua relação com outros textos diversos, literários ou não. Além disso, os encaminhamentos em questão, ao abordarem apenas características e não a função da leitura de obras literárias, não motivam a leitura das obras literárias apresentadas, movimento importante para o planejamento do conteúdo do seminário.

Como se observa no Quadro 4, predominam orientações relativas aos aspectos da textualidade, em especial no que diz respeito à organização do momento de execução (eleger um moderador, elaborar um roteiro, dividir o conteúdo entre os integrantes etc.). Nesse sentido, o seminário equivale à exposição oral, uma vez que as orientações apresentadas se aplicam apenas ao momento central de execução.

Quadro 4: COL 02 - Planejamento

COL 02 - Orientações para o planejamento	Disc.	Text.
1. Reúnam-se em grupos de pelo menos quatro aluna/os. Cada grupo deve escolher, com a ajuda da/o professora/professor, um dos romances da relação ou outro mesmo período literário. Os títulos também podem ser sorteados pela/o professora/professor	X	
2. Um dos componentes do grupo deve ser o moderador, que será o responsável por conduzir a apresentação do seu grupo. Os outros integrantes serão os expositores		X
3. Cada um deve ficar responsável pela apresentação de pelo menos um dos aspectos da obra escolhida		X
4. Após a escolha da obra e da leitura individual, reúna-se com seu grupo e preparem um roteiro para orientar a apresentação à turma. Para elaborar o roteiro, observem e registrem os seguintes aspectos da obra lida (...)		X
5. Antes da exposição oral, o grupo deve reler o roteiro da apresentação e fazer as correções necessárias. Todos os integrantes do grupo devem participar dessa etapa		X

Fonte: COL 02

Apesar de a proposta apresentar, em seu planejamento, orientações importantes para o seminário e, de um modo geral, alinhar-se à abordagem que orienta os critérios de avaliação do PNLD, observa-se em algumas orientações, em certa medida, a influência de uma concepção de texto como estrutura, que se contrapõe a estudos mais atuais acerca de linguagem e ensino, bem como a documentos oficiais, tais como os PCN e a BNCC. Em uma das orientações, diz-se que os componentes do grupo deverão eleger um moderador. Porém, não é esclarecido qual é o papel do moderador de um seminário, nem qual critério deve ser usado para essa definição. Ademais, a orientação de que cada um dos apresentadores “deve ficar responsável pela apresentação de pelo menos um dos aspectos da obra escolhida” relaciona-se a uma concepção fragmentária da exposição oral que constitui o seminário, desprovida de reflexão e de integração entre o grupo. Da forma como está redigida, como se vê no Quadro 4, essa orientação induz ao entendimento de que a exposição é uma simples soma de partes não conectadas entre si e cada um responde apenas por sua parte – memorizando-a, algumas vezes.

Vale destacar, ainda, que a elaboração e “correção” de um roteiro é procedimento essencial e que contribui para a organização dos gêneros orais e, também, coletivos. Esse recurso auxilia às/aos expositoras/es, bem como ao público. Todavia, uma vez que cabe a cada uma/um ser responsável pela sua parte, sem ampliação nem discussão temática, é provável que o roteiro também seja construído a partir da soma de partes, com poucas adaptações. E, mesmo que o grupo deva fazer as correções necessárias (cf. orientação 5), o material não esclarece qual é a natureza dessas correções, cabendo à/ao professora/professor acompanhar essa etapa, baseada/o em concepções que orientam sua prática docente.

Na etapa de execução, observamos orientações relacionadas aos aspectos da discursividade, da textualidade, da normatividade e da multimodalidade. Sobre esses dois últimos, são apresentadas orientações necessárias para o seminário, como o uso de recursos linguísticos para o estabelecimento da clareza e da coesão, o emprego do registro de linguagem adequado à situação, a adoção de estratégias de tomada de turno, de postura adequada e de interação com o público.

Como se verifica no Quadro 5, na dimensão da discursividade, a única orientação que consta diz respeito à introdução do seminário por meio de um roteiro, de modo coerente com o gênero exposição oral, auxiliando à/ao aluna/o que, muitas vezes, tem dificuldade de começar a apresentação. Entretanto, nem no planejamento, nem na execução, dá-se enfoque à seleção, discussão, organização e sistematização do conteúdo, movimento essencial para o seminário. Na dimensão da textualidade há uma maior quantidade de orientações, essenciais para a execução do seminário, voltadas à abertura e encerramento dos turnos, à hierarquização de informações, ao respeito ao tempo. Cabe à/ao professora/professor reforçar essas orientações, explicando-as. Ressaltamos apenas a retomada da ideia comumente difundida de que “cada expositora/expositor é responsável por sua parte”.

Quadro 5: COL 02 - Execução

COL 02 - Orientações para a execução	Disc.	Text.	Norm.	Mult.
1. Antes do início da atividade o moderador deve: contar aos colegas o título da obra escolhida e o nome do autor, com pequena bibliografia, além de expor brevemente o tema do romance escolhido; justificar resumidamente a importância do romance escolhido dentro do Romantismo; relacioná-lo ao conteúdo estudado e, se possível, à cultura contemporânea e esclarecer como vai ser feita a apresentação	X			
2. Em seguida, cada um dos expositores apresenta pelo menos um dos aspectos da obra, definidos na etapa da preparação		X		
3. Durante a apresentação, o expositor deve estabelecer interação com a plateia				X

4. Utilizar recursos para tomar a palavra				X
5. Organizar o discurso claramente, hierarquizando as informações e utilizando palavras e expressões que ajudem a dar sequência à exposição		X	X	
6. Empregar a linguagem formal, em falas claras objetivas e concisas			X	
7. Manter a postura adequada e utilizar gestos e expressões corporais que favoreçam a apresentação				X
8. Encerrar a exposição apropriadamente e agradecer ao público		X		
9. Ao final da apresentação, o moderador do grupo deve perguntar à turma se é necessário retomar algum aspecto e apresentar novas informações. Os colegas do grupo devem auxiliar nesse momento		X		
10. Todos os grupos devem respeitar o tempo de apresentação combinado previamente		X		

Fonte: COL 02

A proposta em análise apresenta ainda um encaminhamento na dimensão da discursividade. Em uma etapa denominada de “Socialização”, recomenda a publicação do material gravado em veículos de comunicação da comunidade, o que é interessante para que o texto da/o aluna/o circule fora do domínio escolar. Todavia, o objetivo principal dessa socialização parece meramente ser a divulgação do romance lido. No tocante à avaliação, vale destacar a sugestão de uma autoavaliação do grupo, a partir de questões que contemplam aspectos da discursividade, da textualidade, da normatividade e dos materiais de apoio.

A COL 03, no volume da 3ª série, divide-se em três eixos, chamados “Literatura: autonomia e competência expressiva”; “Linguagem: a arquitetura da língua” e “Produção de texto: a pluralidade em destaque”. Esse último divide-se em quatro unidades, nomeadas de acordo com a tipologia textual dos gêneros presentes, sendo elas “narrar”, “relatar”, “expor” e “argumentar”. O seminário aparece na unidade “expor”, sendo, inclusive, o único no volume. É interessante observar como essa organização demonstra a noção de seminário como tipicamente expositivo, diferentemente COL 01, que solicita ao grupo a definição de uma linha argumentativa e apresente o seu posicionamento diante do tema.

No início do capítulo, o seminário é assim definido: “[...] gênero textual bastante utilizado em colégios e universidades. Um grupo de pessoas estuda, pesquisa e discute determinados conteúdos para apresentá-los, também em grupo, a um público constituído geralmente por colegas [...]”. Nota-se o reconhecimento do seminário como um “gênero” que envolve etapa de planejamento, isto é, de estudo, pesquisa e discussão; além disso, são mencionadas as esferas de sua produção, bem como o público-alvo. Essa definição pode ser ampliada pela/o professora/professor, problematizando-a e incluindo outros elementos discursivos, mais especificamente as condições de produção.

Seguida da definição, a/o aluna/o é convidada/o a ler trechos transcritos de um fórum de discussão que, de acordo com a proposta, compartilha “algumas características com o seminário escolar”. Ou seja, assim como nas COL 1 e COL 2, o texto que será analisado pelas/os alunas/os, não é propriamente do seminário escolar. Contudo, podemos observar um tratamento diferente na COL 03: o “fórum de discussão” e o “seminário escolar” não são considerados como equivalentes, mas como gêneros que apresentam algumas características em comum, conforme os comentários apresentados no box “Situação de produção”.

Após a leitura do texto transcrito, a seção “Ler um seminário” apresenta perguntas e direcionamentos que contemplam aspectos da discursividade, da textualidade e da normatividade:

a situação de produção, as características do gênero e o conteúdo do texto. Entre as perguntas, há boxers curtos, chamados “Anote”, que destacam o uso da linguagem formal, a importância da preparação prévia, a organização em temas e subtemas, o controle do tempo de fala e das divisões de tarefas em grupos. Posteriormente, o box “Observatório da língua” discorre sobre os diferentes modos de registro de linguagem, justificando a importância de se usar o registro formal no seminário.

Em seguida, são apresentadas as seguintes etapas: a) “Proposta” (delimitação do tema); b) “Planejamento”; c) “Elaboração”. Na primeira, a temática expressa é “direitos humanos”, sendo que cada grupo deve escolher subtemas como “direitos da mulher”, “intolerância religiosa” ou outros sugeridos. Além disso, há um quadro contendo as condições de produção do seminário, o que não aparece em nenhuma outra coleção. A partir de Bronckart (1999), consideramos que as condições de produção são o ponto de partida para a compreensão de uma situação comunicativa e dos gêneros relacionados a ela. No contexto do LD de Língua Portuguesa, a sua explicitação provoca uma discussão sobre o objeto de ensino, as definições e práticas de letramento associadas.

Além das condições de produção, há destaque também para outros aspectos relacionados à discursividade, com enfoque na seleção de materiais para pesquisa, cf. Quadro 6. A etapa de planejamento orienta a especificação do tema e a listagem de “aspectos” que podem ser abordados pelo grupo, o que pode favorecer um aprofundamento do conteúdo. Essas orientações se articulam à pesquisa individual a ser realizada por cada uma/um das/os integrantes do grupo, ao que se somam à confiabilidade das fontes consultadas e a anotação do que foi lido para posterior partilha com o grupo. A partir dessa partilha, o grupo deve definir uma visão sobre o tema. Essa última orientação, aliás, possibilita o questionamento sobre a classificação do seminário como um “gênero” tipicamente expositivo.

No tocante à textualidade, o Quadro 6 orienta a preparação coletiva de material de apoio (roteiro), com base na partilha das pesquisas individuais. Só após esse roteiro em conjunto deve ser elaborado um roteiro individual da fala de cada um. A realização e a ordem dessas ações, apresentadas didaticamente, são significativas para a compreensão do seminário como um trabalho conjunto (e não soma de partes), em que cada uma/um assume o seu papel.

Quadro 6: COL 03 - Planejamento

COL 03 - Orientações para o planejamento	Disc.	Text.
1. Defina e delimite, com seu grupo, o tema escolhido: selecione um tema entre os sugeridos e dê um subtítulo que o especifique ainda mais	X	
2. Faça uma lista de aspectos do tema que podem ser abordados pelo grupo	X	
3. Escolha uma tarefa de pesquisa. (O grupo deve dividir a lista de aspectos do tema entre seus integrantes para que cada um realize uma pesquisa individual)	X	
4. Realize a pesquisa individual: busque no mínimo três fontes diferentes para pesquisar o aspecto que lhe coube	X	
5. Anote todas as informações que puder. Cite as fontes consultadas	X	
6. Tome cuidado com textos da internet. Verifique se o site é confiável, pesquise o currículo de seus colaboradores na Plataforma Lattes, disponível em: < http://linkte.me/rthqo >. Acesso em: 10 mar. 2016. Se nesse site não constar o currículo do colaborador, isso pode ser um indício de que ele não está plenamente integrado à comunidade científica	X	
7. Partilhem as informações e impressões resultantes das pesquisas individuais	X	
8. Definam a visão do grupo sobre o tema	X	

9. Determinem a fala de cada um e o respectivo tempo		X
10. Realizem um roteiro completo do texto oral a ser apresentado pelo grupo		X
11. Faça um roteiro escrito de sua fala e ensaie sua participação		X

Fonte: COL 03

Ao contrário das orientações apresentadas na etapa de planejamento, na etapa de execução as orientações limitam-se à indicação da gestão do tempo (o último tópico, no Quadro 7, refere-se, na verdade, à etapa de avaliação). Portanto, observamos que, por exemplo, a organização textual e hierarquização do conteúdo, relativas à textualidade, poderiam ser contempladas na proposta da COL 03, assim como aspectos da normatividade e da multimodalidade, como se faz nas COL 01 e COL 02. Sobre a normatividade, há apenas um box denominado “Atenção”, localizado entre o Planejamento e a Elaboração, em que é abordada a voz e a formalidade da/o aluna/o durante a apresentação.

Quadro 7: COL 03 - Execução

COL 03 - Orientações para a execução	Text.
1. Agora você já pode iniciar sua participação no seminário	X
2. O grupo terá de 10 a 30 minutos para se apresentar. Esse tempo será previamente combinado com a/o professora/professor	X
3. Os últimos minutos devem ser reservados para as perguntas do público e as respostas dos expositores	X

Fonte: COL 03

Na COL 03, a avaliação deve ser feita pela plateia durante a apresentação do grupo, respondendo perguntas de “sim” ou “não” com uma ficha de avaliação, a qual, posteriormente, deve ser respondida pelo próprio grupo. Na avaliação feita pela plateia, uma das perguntas feitas é sobre a postura dos expositores, mas a/o aluna/o não é orientada/o sobre isso nas etapas anteriores, do que depende a intervenção da/o docente. Além da multimodalidade, há mais duas perguntas voltadas para aspectos relacionados à discursividade e à textualidade. Fora as questões de múltipla escolha, a ficha de avaliação também pede que se escreva um comentário geral sobre o grupo e sobre cada um dos expositores. Esses comentários devem ser levados em consideração na autoavaliação do grupo.

Por fim, além de sugerir a publicação da gravação do seminário, como na COL 02, a COL 03 é a única que menciona a reelaboração do seminário. De acordo com Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), a reelaboração ou reescrita, no caso dos textos escritos, constitui um passo fundamental no desenvolvimento de uma sequência didática com gêneros textuais. É por meio dessa atividade que a/o aluna/o é capaz de refletir sobre sua ação linguística e buscar novas formas de se expressar verbalmente, adequando-se às exigências que a situação de produção exige. Porém, consideramos que, para o seminário escolar, a reelaboração de outro com o mesmo tema pode ser pouco interessante não só para a/o aluna/o e para o auditório, como também não permite outras possibilidades no trabalho de pesquisa.

Considerando-se o conjunto das etapas de planejamento e de execução em cada uma das coleções, constatamos tratamentos diferentes entre si em cada um dos casos. Na COL 01, dimensões genéricas variadas são contempladas, com a ressalva para o detalhamento de elementos relacionados aos aspectos da textualidade. A lacuna quanto à dimensão textual se apresenta também na COL 03, em que, assim como na COL 01, os aspectos relacionados à discursividade são os mais destacados na etapa de planejamento. Esse distanciamento quanto às orientações relativas à

estrutura - seria tentativa de distanciamento da *tradição*? - é o oposto do que ocorre na COL 02, cuja proposta indica fortemente influência de uma abordagem estrutural.

No que diz respeito à avaliação, podemos observar que, em todas as três propostas, há divergências entre os critérios avaliativos e as orientações apresentadas nas outras etapas. Na COL 01, a única dimensão que não contemplada nos critérios de análise foi a multimodalidade, o que diverge da predominância de orientações voltadas para essa dimensão na etapa da elaboração. Tal ausência também se apresenta na COL 02, que apresenta encaminhamentos relativos à postura e aos gestos, mas não retoma esses aspectos na etapa de avaliação. Já na COL 03, ocorre o processo inverso às outras duas coleções, uma vez que um dos critérios adotados na avaliação do seminário é a adequação da postura durante a apresentação, mas não há orientações sobre isso na etapa de execução. A pouca atenção dada à multimodalidade em pelo menos uma das etapas das propostas analisadas pode evidenciar que as características singulares da oralidade não são levadas em consideração na avaliação dos gêneros orais ou, ao menos, que as/os alunas/os não são orientadas/os acerca do monitoramento de sua produção como um critério de avaliação. Com isso, como já afirmamos, defendemos que a avaliação é um tema que merece estudos à parte.

Os dados apresentados indicam que, em todos os casos, são encontrados encaminhamentos coerentes e relevantes para a realização do seminário. Por outro lado, vemos, também, lacunas que podem dificultar a compreensão e a realização das etapas e gêneros constitutivos do seminário. Obviamente, essas lacunas podem ser sanadas a partir do trabalho docente. Entretanto, para isso, faz-se necessária uma formação inicial e/ou continuada que permita às/aos professoras/professores de Língua Portuguesa refletir e discutir acerca das práticas de oralidade, das suas relações com a escrita, bem como dos elementos multimodais envolvidos na produção oral.

Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, elucidar questões relevantes acerca do ensino-aprendizagem de oralidade na escola, de modo a expor apontamentos referentes ao tratamento dado a gêneros orais no LD de Língua Portuguesa, particularmente ao hipergênero seminário. Com a análise, nosso intento não foi desqualificar nenhuma das propostas em questão, uma vez que elas se inserem em coleções aprovadas pelo PNLD/2018 e foram submetidas a um respeitável processo de produção e análise. Apesar disso, é preciso observar certo desconhecimento relativo à oralidade como objeto de ensino (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), reforçando, em alguns momentos, a concepção do oral como algo não planejado e intuitivo, totalmente desassociado da escrita e, conseqüentemente, das práticas de letramento. Observam-se, também, indefinições quanto às concepções de seminário escolar e à compreensão das suas dimensões ensináveis.

Compreendemos que há diversos motivos para a oralidade ainda enfrentar desafios quanto a sua consolidação como objeto de ensino no Brasil. Possivelmente, um dos maiores desses desafios diz respeito à ausência de orientações nos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. Nesse sentido, muitas/os professoras/professores da rede básica não tiveram acesso a uma formação que trouxesse a oralidade como um objeto de ensino e, conseqüentemente, apresentarão dificuldades na didatização de assuntos relacionados a essa modalidade. Por essa razão, é importante que os livros didáticos auxiliem não só a/o aluna/o, mas também a/o docente que irá orientar e avaliar as atividades. Por fim, ressaltamos, mais uma vez, a importância de produções e análises que contemplem atividades com gêneros orais em materiais didáticos da rede básica de ensino, uma vez que a relevância de um trabalho de qualidade sobre o tema já é reconhecida em todos os documentos oficiais de ensino do país. É por meio dessas investigações que, paulatinamente, discussões que permeiam a área dos Estudos Linguísticos podem ganhar cada vez mais aplicabilidade nas salas de aulas do Brasil. Além disso, vale destacar, este trabalho poderá

ter continuidade futuramente, voltando-se com mais detalhamento à avaliação de um ou mais gêneros orais nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda. (orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.

ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luz; AMORIM, Karine Viana. Estudos linguísticos e oralidade: uma visão do objeto de estudo e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda (orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013. p. 55-76.

BARRETO, Ricardo Gonçalves et al. **Ser protagonista: língua portuguesa**, v. 3. 3ª ed. São Paulo: Edições SM, 2016 (Coleção ser protagonista). p. 314 – 319.

BONINI, Adair. Mídia, suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático 2018: língua portuguesa, Ensino Médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs)**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2016. p. 275-284.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-183.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina; SANTOS, Rosângela; NORONHA, Leiliane. Formação docente e o ensino de oralidade: entre concepções e práticas em sala de aula. **Interfaces**, Guarapuava-PR, v. 13, n. 2, p. 82-101, 2022. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/7159. Acesso em 18 out. 2023.

GOULART, Cláudia. **As Práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2005.

MAGALHÃES, Tania Guedes. Oralidade nas dissertações do Mestrado Profissional em Letras: formação docente para possibilidades de inovação na escola básica. **Revista da ANPOLL**. v. 51, 2020.

MAGALHÃES, Tania Guedes.; SILVA, Marta Cristina. Os gêneros textuais nos planos de estágio de discentes no curso de Letras - Português: reflexões sobre as dimensões abordadas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 24, n. 1, p. 055-079, 1º sem. 2021.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 26, n. 1, p. 384-413, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37776>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEIRA, Glenda Hilnara Feliciano; SILVA, Williany Miranda da. Seminário acadêmico, mais do que um gênero: um evento comunicativo. In: SILEL - Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 3, 2013, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia-MG: EDUFU, 2013, v. 3, n. 1. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1434.pdf. Acesso em 14 jun 2021.

ROCHA, Ana Virgínia Lima da; PEREIRA, Gabriel de Paiva. Com a palavra, as alunas e os alunos: o seminário escolar. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, N° Especial 03, p 1-17.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SETTE, Graça; RIBEIRO, Ivone; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rozário. **Português: trilhas e tramas**, v. 2. 2ª ed. São Paulo: Leya, 2016. p. 330-335.

STORTO, Letícia Jovelina.; FONTEQUE, Vanessa Santos. Trabalhando a Oralidade: sequência de atividades para o ensino do seminário. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marlúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelino (Orgs.). **Propostas Didáticas para o Ensino da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 135-156.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Site consultado

Guias do PNLD - <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico>. Acesso em 17 de maio de 2023.

Submetido em 21/07/2023

Aceito em 16/10/2023