



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

**REDIMENSIONAMENTO DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO
GÊNERO SEMINÁRIO APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II**

CAJAZEIRAS – PB

2016

ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

**REDIMENSIONAMENTO DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO
GÊNERO SEMINÁRIO APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley A. de Sousa

CAJAZEIRAS - PB

2016

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

R696r Rodrigues, Erik Viana Carlos.
Redimensionamento das abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao ensino fundamental II / Erik Viana Carlos Rodrigues. - Cajazeiras, 2016.
154p.: il.
Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) UFCG/CFP, 2016.

1. Oralidade - ensino. 2. Gêneros discursivos. 3. Língua portuguesa - ensino. 4. Livro didático de português. 5. Ensino fundamental. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 808.5:37(043)

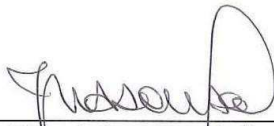
ERIK VIANA CARLOS RODRIGUES

REDIMENSIONAMENTO DAS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO
GÊNERO SEMINÁRIO APLICÁVEIS AO ENSINO FUNDAMENTAL II

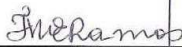
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Federal de Campina Grande, *Câmpus* de Cajazeiras, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em: 02/12/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP - UAL



Profa. Dra. Fátima Maria Elias Ramos – Examinadora
UFCG – CFP - UAL



Profa. Dra. Denise Lino de Araújo – Examinadora
UFCG – CH - UAL

Profa. Dra. Nazareth de Lima Arraes – Examinadora Suplente
UFCG – CFP - UAL

Não foi fácil, para mim, continuar escrevendo sobre fala, oralidade ou gêneros orais...
E não mais poder ouvir sua voz.
Saber que muito desse tempo dedicado às leituras, à escrita, ao ensinar, ao aprender...
Desviou-me um pouco de você.
Pensei algumas vezes em desistir, pois eu só queria era voltar a ser criança, menino...

*Mas entre o tempo e o menino
A ávida coragem de crescer
E de ser parecido
Com quem grande
Queria ver o pequeno
Grande também...*
(José Wanderley Alves de Sousa)

Para meu avô, **Edivanilson Carlos de Sousa**,
em reconhecimento às lições do que é ser PROFESSOR,
que eu tenho aprendido com maestria.

AGRADECIMENTOS

O resultado de um trabalho como este não é fruto, apenas, das relações mantidas durante o período de seu desenvolvimento, de sua produção. A minha visão social e dialógica das coisas – da vida – impossibilita-me pensar assim. Portanto, de maneira geral, agradeço a todos que cruzaram meu caminho e àqueles que, mais cedo ou mais tarde, ainda irão deixar suas marcas.

DIRIJO MEUS AGRADECIMENTOS:

A **Deus** e **Nossa Senhora**, de onde eu tenho certeza que partiu a força necessária para continuar e concretizar mais este sonho, pela conquista.

Ao Prof. Dr. **José Wanderley Alves de Sousa**, pela cuidadosa orientação, pela confiança depositada nas minhas ideias, mas também por ser tão humilde, sensível e compreensivo.

Ao meu amor, minha esposa **Franciclébia Nicolau**, por tudo, principalmente por me amar demais, preocupar-se comigo, ajudar-me a almejar e a realizar o que não é só meu, mas nosso.

Aos meus pais, **Maria Ezineide** e **Ivomar Rodrigues**, pela vida, pelo ser e estar, por acreditarem no menino, no rapaz... E fazerem dele um Homem.

A minha irmã, **Edilma Viana**, pela admiração, olhares e palavras de carinho, pelo amor declarado e sem brigas; e a seu marido, meu cunhado, **José Araújo Neto**, por fazê-la feliz.

Aos meus avós maternos, **Gonçala Maria (Tatá)** e **Edivanilson Carlos (in memoriam)**, pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos meus avós paternos, **Maria da Felicidade (Mariquinha)** e **Raimundo Rodrigues**, pelo incentivo ao longo de minha trajetória.

A minha sogra, **Dona Creusa**, e família, pela torcida, cuidados e orações constantes.

Aos meus queridos tios, primos e amigos que sempre pedem notícias de mim, pelo carinho.

A **Skaf**, nosso bichano, pela companhia e momentos de descontração.

Aos meus alunos e colegas professores, pelas experiências de cada dia.

Aos meus colegas do ProfLetras, que, dos diferentes lugares, resolvem deixar seus ninhos, botar o pé na estrada e manter a luz no fim do túnel acesa.

Ao Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em nome de seus docentes do Curso de Licenciatura Plena em Letras, do Curso de Especialização em Língua Portuguesa e do Mestrado Profissional em Letras, pelos conhecimentos compartilhados no decorrer desses quase dez anos de convivência acadêmica.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

No nosso país, Brasil, já faz algum tempo que o ensino da oralidade é previsto pelos documentos oficiais que direcionam, dentre outras, a prática pedagógica da disciplina Língua Portuguesa. No entanto, e embora a fala seja, em relação à escrita, uma atividade muito mais efetivada em uso, isto é, ocupe um lugar de destaque nas relações mantidas cotidianamente pelas pessoas, inclusive no dia a dia das escolas, o fato é que ainda não são levadas à sala de aula sólidas reflexões e atividades sistematizadas a respeito dos usos dessa modalidade da língua nos diversos gêneros discursivos. Situado nesse contexto, o Livro Didático de Português vem a ser, muitas vezes, o único material – à disposição dos professores e alunos – com potencialidades para modificar tal conjuntura, visto que sua aprovação nacional e posterior escolha institucional pressupõem a abordagem dos eixos de aprendizagem e das dimensões da linguagem oral. Mas, os limites das coleções publicadas e a infinidade dos conhecimentos envolvidos dispensam a generalização positiva ou negativa de qualquer ponto, como, neste trabalho, a análise de dois volumes destinados ao Ensino Fundamental II permitiu evidenciar no contato com o seminário, objeto de nossa pesquisa. A apreciação dessas obras também forneceu dados relevantes para a elaboração de propostas de redimensionamento das atividades sobre a “exposição”, numa perspectiva crítico-criativa e sistematizada, a fim de subsidiar as produções desenvolvidas no segundo segmento do EF. Longe de querer e de poder apresentar a panaceia das dificuldades que envolvem a didatização do gênero oral formal seminário, esta dissertação procura dar sua parcela de contribuição para a inserção dos jovens na sociedade por meio da relação profícua que ela consegue estabelecer com um evento de letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Gêneros discursivos. Livro Didático de Português. Ensino Fundamental II. Seminário.

RESUMEN

En nuestro país, Brasil, Ya hace algún tiempo que la enseñanza de la oralidad es prevista por los documentos oficiales que dirigen, entre otras, la práctica pedagógica de la disciplina Lengua Portuguesa. Sin embargo, y aunque el habla sea, en relación a la escrita, una actividad mucho más efectiva en uso, esto es ocupa un lugar de destaque en las relaciones mantenidas cotidianamente por las personas, inclusive en el día a día de las escuelas, el hecho es que todavía no se ha llevado a la sala de aula sólidas reflexiones y actividades sistematizadas a respecto de los usos de esa modalidad de la lengua en los diversos géneros discursivos. Situado en este contexto, el Libro Didáctico de Portugués viene a ser, muchas veces, el único material – a disposición de los profesores y alumnos – con potencialidades para modificar tal coyuntura, visto que su aprobación nacional y posterior elección institucional presuponen el abordaje de los ejes de aprendizaje y de las dimensiones del lenguaje oral. Pero, los límites de las colecciones publicadas y la infinidad de los conocimientos envueltos dispensan la generalización positiva o negativa de cualquier punto, como, en este trabajo, el análisis de dos volúmenes destinados a la Enseñanza Fundamental II permitió evidenciar en el contacto con el seminario, objeto de nuestra investigación. La apreciación de esas obras también proporcionó datos relevantes para la elaboración de propuestas de redimensionamiento de las actividades sobre la “exposición”, en una perspectiva crítico-creativa y sistematizada, a fin de subsidiar las producciones desenvueltas en el segundo segmento del EF. Lejos de querer y de poder presentar la panacea de las dificultades que envuelven la didactización del género oral formal seminario, esta disertación intenta dar su parcela de contribución para la inserción de los jóvenes en la sociedad por medio de la relación proficua que ella consigue establecer con un evento de letramiento.

PALABRAS-LLAVE: Oralidad. Géneros discursivos. Libro Didáctico de Portugués. Enseñaza Fundamental II. Seminario.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Quantitativo da alusão feita à oralidade nos quadros esquemáticos	26
Gráfico 2: Percentual das coleções avaliadas no PNLD 2014 para o Ensino Fundamental II	73
Gráfico 3: Percentual das coleções, recentes ou veteranas, aptas ao trabalho com a disciplina Língua Portuguesa	74
Quadro 1: Coleções bem avaliadas na oralidade e seus volumes que tratam do seminário ...	28
Quadro 2: Meios não-linguísticos da comunicação oral	51
Quadro 3: Dicotomias perigosas	54
Quadro 4: Distribuição dos gêneros textuais no contínuo	55
Quadro 5: Coleções de Língua Portuguesa aprovadas e suas distinções quanto ao Tipo	75
Quadro 6: Comparativo dos modelos da construção interna da “exposição oral”/seminário	125
Esquema 1: Apresentação das características composicionais do gênero seminário fundamentada na abordagem atribuída pelo Livro Didático e nos postulados de Dolz <i>et al.</i> (2004)	90

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – Ensino Fundamental

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

LD – Livro Didático

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

AD – Análise do Discurso

SMS – *Short Message Service*

LDP – Livro Didático de Português

DVD – *Digital Video Disc*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	16
1.2 SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA	23
1.2.1 A tipologia da pesquisa	24
1.2.2 A constituição dos dados	25
1.2.3 As categorias de análise.....	29
2 PONTOS DE VISTA SOBRE A ORALIDADE NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS	32
2.1 SOB A LUZ DO ESTRUTURALISMO SAUSSURIANO	33
2.2 NA PERSPECTIVA DOS USOS DA LINGUAGEM.....	36
2.2.1 O papel ativo dos sujeitos na comunicação discursiva.....	39
2.2.2 As perspectivas teóricas de Bakhtin e seu Círculo: releituras.....	43
3 GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO DO TEXTO ORAL	47
3.1 O QUE ESTÁ IRREDUTIVELMENTE LIGADO AO ORAL	48
3.2 RELAÇÕES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA.....	52
3.3 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS (FORMAIS) NA ESCOLA ..	56
3.4 DE UM MODELO DIDÁTICO A OUTRAS LEITURAS DO GÊNERO SEMINÁRIO...	60
3.4.1 Seminário: uma técnica de ensino socializado	64
3.4.2 Seminário: um evento de letramento	68
4 O LDP NO CONTEXTO DA VIRADA PRAGMÁTICA: ANÁLISE DE VOLUMES CUJAS COLEÇÕES FORAM RESENHADAS PELO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS	72
4.1 <i>PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA</i>	77
4.1.1 Propostas de redimensionamento metodológico de abordagens do gênero seminário	106
4.2 <i>VONTADE DE SABER PORTUGUÊS</i>	113
4.2.1 Propostas de redimensionamento metodológico de abordagens do gênero seminário	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES	
ANEXOS	

1 INTRODUÇÃO

No nosso cotidiano, estamos em contato constante com diversos enunciados orais e escritos, relativamente estáveis. Um bilhete escrito a alguém, uma conversa com os amigos, um bate-papo pela *internet*, uma carta, um *e-mail*, uma palestra, um conto e/ou uma crônica que lemos, um seminário que apresentamos e/ou a que assistimos, enfim, são alguns dos inumeráveis gêneros que circulam entre nós, caracterizados por sua natureza histórica e socialmente situada.

Gêneros discursivos são, por esta linha de pensamento, artefatos histórico-linguísticos que se encontram atrelados aos campos da comunicação e da atividade humana (BAKHTIN, 2010). Trabalhar, efetivamente, com os gêneros – em sala de aula – é trabalhar com a língua em ação, em atividade e usos funcionais. Em resumo, é trabalhar com a língua viva, desprendida dos seus limites estruturais, sem, contudo, desprezar os aspectos formais que contribuem para o entendimento global de um texto (oral ou escrito).

Não há como desconsiderar que a entrada dos gêneros discursivos no contexto das aulas de Língua Portuguesa inspira certos cuidados, visto que, ao tratar o objeto de estudo também como um objeto de ensino, isto é, ao levar em conta essa didatização, irrompe a necessidade da ficcionalização da situação interativa, que, para Ávila, Nascimento e Gois (2012, p. 51), no que diz respeito aos textos orais, “[...] seria a representação entre os interactantes do momento e do espaço de interação, administrado pelas escolhas do grau de formalidade, das expressões faciais, dos elementos prosódicos, etc.”, enfim, de tudo aquilo que pressupõe a abordagem dos gêneros orais ou de determinado gênero oral, a exemplo do seminário.

No entanto, geralmente, os alunos não alcançam os objetivos esperados pelo gênero seminário, pois não se comportam como peritos do tema veiculado pela “exposição oral” (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004), haja vista que sua fonte de pesquisa se baseia, por diversas vezes, em um único material teórico (o Livro Didático, por exemplo), indicado pelo professor para toda a turma, de tal forma que não há formação de especialistas. Consequentemente, não podemos dizer que há uma quebra de hierarquia de conhecimentos, porque, nesses casos, nunca existiu hierarquia a ser quebrada, ou seja, locutores e interlocutores sempre se encontraram simetricamente mal informados.

Podemos inferir que a prática do seminário ainda não consegue ser efetivada em sua totalidade pela maioria dos alunos do Ensino Médio e, também, das próprias graduações. E uma das mais prováveis causas pode estar na falta de reflexão e sistematização desse gênero

no Ensino Fundamental. Sendo assim, sugerimos o redimensionamento de suas abordagens teórico-metodológicas aplicáveis ao segundo segmento do EF.

Neste sentido, a base desta pesquisa é formada por Bakhtin (2006, 2010) e, sobretudo, pelas ponderações já feitas por Dolz e Schneuwly (2004), juntamente com outros colaboradores da Escola de Genebra (Suíça), acerca da “exposição oral”, principalmente quando nos sugere um modelo didático e menciona quais as dimensões ensináveis desse gênero. Mas esta dissertação também dialoga, por exemplo, com Veiga (2011), Gomes-Santos (2012), Vieira (2005), Brait e Rojo (2002), Marcuschi (2008), Marcuschi e Dionísio (2007), Antunes (2003), Araújo, Rafael e Amorim (2013), Fávero, Andrade e Aquino (2009), Cavalcante e Melo (2006), além de alguns artigos organizados por Leal e Gois (2012), uma vez que todos, de alguma maneira, discorrem sobre a sistematização dos gêneros orais (formais) nas aulas de Língua Portuguesa. Ao lado deles, claro, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014), permitem que associemos melhor o objeto de estudo ao objeto de ensino da oralidade, sendo, portanto, outras relevantes contribuições bibliográficas para o desenvolvimento deste trabalho, que está dividido conforme apresentamos a seguir.

Nesta introdução, expusemos e problematizamos o objeto investigado, elencamos os objetivos da dissertação e, ancorando teoricamente nossa discussão, destacamos a relevância da mesma. Além disso, classificamos a pesquisa realizada e delineamos a metodologia adotada, isto é, descrevemos que dados estão sendo considerados e quais categorias de análise foram, aqui, assumidas.

O segundo capítulo é dedicado às discussões sobre a oralidade nos estudos linguísticos do século XX. À luz da abordagem bakhtiniana, tratamos de defender o papel ativo dos parceiros da comunicação discursiva e de comparar algumas releituras já feitas sobre as perspectivas teóricas do autor e seu Círculo.

No terceiro capítulo, falamos do que está irredutivelmente ligado ao oral, discutimos as relações entre a oralidade e a escrita, e enfocamos a necessidade da compreensão e da produção de gêneros (orais (formais)), no espaço escolar, pelos alunos. Em tal contexto, surge o seminário, ou “exposição oral”, como uma prática que permite englobar diversas atividades e cuja configuração geral está descrita com base nos postulados formulados, sistematicamente, por professores da Escola de Genebra, dentre os quais, Dolz e Schneuwly.

Dedicamos o quarto capítulo à análise do tratamento conferido ao gênero seminário por dois volumes de duas coleções de Língua Portuguesa dos anos finais do EF que, de acordo com o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014), são pontos fortes e/ou destaques

quando o assunto é a oralidade e/ou a produção de textos orais. Para isso, bases de análise foram assumidas e critérios de análise foram traçados. Ao final de cada apreciação, propomos atividades cuja finalidade é a de subsidiar, da melhor maneira possível, o trabalho de compreensão e de produção do gênero oral formal seminário apresentado pelos livros. Com esse intuito, procuramos assumir uma perspectiva crítico-criativa e sistematizada.

No último capítulo, tecemos as considerações finais acerca dos resultados da abordagem do seminário nos livros didáticos analisados e expomos a nossa própria definição do gênero a partir do que foi discutido.

1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA

Os textos encontram-se ancorados em situações concretas, todavia, quando se trata dos gêneros orais, essas condições reais tornam-se, quase sempre, palcos para suas realizações. Portanto, “[...] diferentemente do trabalho com grande parte dos gêneros textuais escritos (carta, notícia, anúncio etc.), não há a necessidade da simulação do gênero, aspecto por vezes criticado no trabalho com a produção de texto” (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 185). Apesar da significativa citação, que nos ajuda a apreçoar melhor o nosso pensamento e a iniciar com clareza a nossa apresentação e justificativa de investida na oralidade/produção oral, achamos mais conveniente usar a expressão “menos simulado do que”, já que, para Dolz e Schneuwly (2004), a introdução de qualquer gênero no contexto escolar faz dele um texto estereotipado.

Abordar os gêneros orais pressupõe que os alunos (re)conheçam o papel de características próprias da modalidade, como entonação, pausa, ritmo, dentre outros recursos suprasegmentais. Certas expressões fisionômicas, certos gestos e outras peculiaridades da representação cênica, como o ato de levantar-se, movimentar-se etc., também ganham sentido no ensino e na aprendizagem desses textos.

No processo de escolarização da língua materna, justifica-se um trabalho consistente com a oralidade quando se trata de identificar, refletir e utilizar as diversas variações dessa mesma modalidade, isto é, a sua imensa riqueza linguística. Não se trata, pois, apenas de “ensinar o aluno a falar”, de propor-lhe uma simples conversa com um colega sobre um assunto qualquer, nem de prendê-lo à variação dialetal e a registros. Além disso, o estudo dos enunciados orais precisa abordar elementos como as questões relacionadas às situações comunicativas, às estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, aos processos de compreensão, às escolhas lexicais, sintáticas e discursivas especializadas etc. Tal

postura será assumida nesta dissertação com o estudo do gênero oral projetado às nossas reflexões.

Façamos, neste instante, uma referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs¹ (BRASIL, 1998), quando estes apresentam os gêneros orais compreendidos em suas respectivas esferas sociais e relevantes ao trabalho em sala de aula, a saber: (i) na esfera *literária*: cordel, causos e similares, texto dramático, canção; (ii) na esfera da *imprensa*: comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento; (iii) no campo da *divulgação científica*: exposição, seminário, debate, palestra; (iv) na *publicidade*: propaganda.

O referido documento preconiza que um dos objetivos gerais visados no ensino de Língua Portuguesa, para o Ensino Fundamental, corresponde à utilização da linguagem na escuta e na produção de textos orais. Dessa maneira, espera-se “[...] que o aluno amplie o domínio ativo do discurso [...]” (BRASIL, 1998, p. 32) e a ele seja possibilitada uma interação social ampla e cidadã.

Já que este trabalho pauta-se na escuta e na produção de gêneros orais, poderíamos iniciar uma discussão sobre aqueles ditos mais informais, como a conversa espontânea, a conversa telefônica, a piada, a mensagem de voz, as exposições informais etc. No entanto, assim como não é de se supor que os alunos aprendam sozinhos, sem o mínimo de sistematização, vários gêneros da modalidade escrita (mesmo aqueles menos formais), não é, também, naturalmente que eles irão se apropriar dos gêneros orais formais. Estes necessitam ser trabalhados de modo especial, já que apresentam formas pré-codificadas e rígidas as quais não se determinam na situação concreta; portanto, “[...] é preciso ter conhecimento e aprofundamento das características composicionais e sociodiscursivas dos gêneros orais formais” (NASCIMENTO, SILVA e LIMA, 2012, p. 178). Para isso,

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

¹ “Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional [...]” (BRASIL, 1997, p. 13). Por isso, salientamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser a base constituidora das práticas de ensino de leitura e produção textual, e ferramenta indispensável para o professor preocupado com sua prática docente.

Além disso, esses eventos (os gêneros orais formais) diminuem as digressões, pois possuem uma definição temática que força o cumprimento de uma agenda de assuntos. Entra em jogo, nesse momento, uma competência necessária “[...] para quem precisa ter uma certa fluência e desenvoltura no exercício mais formal da comunicação oral” (ANTUNES, 2003, p. 16-17). Já os eventos mais informais de alguns gêneros consentem maior flexibilidade no progresso da agenda de assuntos, e esses ressaltaremos apenas quando necessário para efeito de comparação – inclusive sobre as relações entre a oralidade e a escrita.

Como ainda são “[...] vagas e imprecisas as observações de detalhe sobre a qualidade das relações entre fala e escrita [...]”, por parte dos professores de Língua Portuguesa, como constatou Marcuschi (2008, p. 208), também se torna oportuno desmistificar a ideia dicotômica de que a escrita seja concernente à língua padrão e de que a fala/oralidade seja referente à comunicação espontânea, apenas. Para isso, faz-se necessário entender um pouco acerca da relação contínua existente entre os gêneros orais formais e a escrita, por exemplo.

Hoje, o centro das atenções nos trabalhos com a oralidade e a escrita é o gênero. Logo, constitui-se o objeto de ensino e de aprendizagem das aulas de língua materna. Há, porém, gêneros que se prestam a uma atividade mais efetiva com a escrita, assim como há outros eficazmente bons para se trabalhar a oralidade. E, além disso, “[...] por trás do processo de seleção dos gêneros, está toda uma teoria dos gêneros textuais e sua atenção para com a sociedade em que esse ensino deve dar-se” (MARCUSCHI, 2008, p. 219).

Diante disso, resolvemos dedicar nossas pesquisas, análises, reflexões e propostas ao seminário: um gênero discursivo bastante difundido no meio escolar, com longa tradição e praticado constantemente sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, assim como acontece com a grande parte dos gêneros orais formais.

Ao longo da história do ensino brasileiro, o seminário tem assumido vários perfis, segundo Vieira (2005). Vejamos:

- a) Na década de 30 do século passado, com o advento das novas tendências pedagógicas, foi considerado uma técnica de ensino socializado;
- b) Na perspectiva linguística, localiza-se no âmbito dos estudos da Linguística Textual como um gênero;
- c) Na Linguística Aplicada, a noção de gênero discursivo permanece, mas inserida numa abordagem de ensino com base nas sequências didáticas.

Desse modo, assumimos o terceiro perfil de seminário, sem, com isso, negar a importância dos demais para a constituição do gênero. Aliás, entendemos que essa terceira representação, a da Linguística Aplicada, finda abarcando as outras duas, já que o ensino e a aprendizagem do seminário escolar permitem considerá-lo tanto como um gênero discursivo e um objeto de ensino, mas, também, como uma técnica de ensino socializado e um evento de letramento.

Na prática de seminários escolares, há diversidade de imagens, diversidade de gêneros orais e escritos, diversidade de recursos tecnológicos etc. Então, se o seminário é concebido como um evento comunicativo, pode até parecer impróprio tomá-lo como sinônimo de “exposição oral”, diante da variedade de formas de apresentação, tendo em vista que a prática do seminário parece concorrer para o estabelecimento, na sala de aula, de um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem de multiletramentos. No entanto, todas as vezes que acudirmos à expressão “exposição oral” para nos referirmos ao gênero seminário, estaremos nos utilizando de uma terminologia empregada em Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) e, por isso, buscamos deixar clara sua especificidade genérica e autoral através do uso das aspas, até mesmo para diferenciá-la da alusão que, por ventura, possa-se fazer aos diversos gêneros orais da ordem do expor ou a uma técnica específica do próprio seminário.

Na escola, a exposição toma uma feição especial, assume um caráter compartilhado, em um formato bastante conhecido como seminário. Nessa configuração de seminário, a exposição é uma ação conjunta, o que supõe as habilidades de negociação de papéis, de atenção focada, de tomada e manutenção da fala, entre outras. Trata-se de habilidades que exigem, em grande medida, o trabalho de ensino para que sejam desenvolvidas e aperfeiçoadas (GOMES-SANTOS, 2012, p. 15).

O estudo e a realização de seminários em sala de aula constituem uma excelente oportunidade de se desenvolver uma atividade integrada e efetiva de interdisciplinaridade, uma vez que o seminário representa um dos raros gêneros orais praticados com frequência nas aulas de língua materna e, também, nas de História, Ciências, Geografia, entre outras. Trata-se de um instrumento distinto, apto ao diálogo sobre diversos conteúdos, mas que necessita, ainda, e muito, de intervenções didáticas, pois, de acordo com o Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014) de Língua Portuguesa, “em relação aos demais eixos de ensino, o da *oralidade* ainda é menos explorado, o que às vezes provoca algum desequilíbrio da proposta pedagógica” (BRASIL, 2013, p. 27, grifo do autor).

O Guia de Livros Didáticos expõe as coleções didáticas que foram aprovadas pelo processo avaliatório oficial da Secretaria de Educação Básica por atenderem aos princípios e aos critérios (comuns e específicos) apresentados no referido documento, tais como figuram no Edital do PNLD. Seu objetivo é, portanto, elucidar como e por que os livros nele resenhados foram destinados à escolha dos professores e da equipe pedagógica de nossas escolas públicas. E, para ajudar nessa árdua e importante tarefa de eleger, adequadamente, as coleções a serem utilizadas no triênio (vida útil do material nas salas de aula), o Guia (PNLD 2014) dispõe de quadros esquemáticos com avaliações/julgamentos acerca de: *pontos fortes*, *pontos fracos*, *destaque*, *programação do ensino* e *Manual do Professor*.

No Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa, destinado ao segundo segmento do EF, por exemplo, esses quadros são preenchidos levando em consideração, direta ou indiretamente, os quatro eixos de ensino da disciplina: *leitura*, *produção de textos escritos*, *oralidade* e *conhecimentos linguísticos*. No entanto, como todoajuizamento que é feito de categorias abrangentes, há o risco de tombarmos em generalizações equivocadas, do tipo: se naquela coleção a oralidade é vista como ponto forte e/ou destaque, então, isso significa dizer que, em todos os seus livros (volumes do 6º ao 9º ano), todas as atividades sobre *valorização de textos da tradição oral*, *variação linguística e relações entre fala e escrita*, *oralização do texto escrito*, *produção e compreensão de gêneros orais* – dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral, segundo Leal, Brandão e Lima (2012) – estão, nela, bem contempladas, não necessitando, portanto, de qualquer outro subsídio por parte do docente que irá trabalhar com o cordel, a retextualização, a leitura em voz alta, a apresentação de seminários etc. O mesmo, claro, pode acontecer de maneira inversa, quando um eixo é analisado como ponto fraco e tudo o que possa estar relacionado a ele, seja qual for a dimensão, acaba sendo visto como algo insuficiente ou imprestável, alguma coisa desprovida de mecanismos didático-pedagógicos que auxiliem a quem ensina e a quem aprende.

O fato é que, pelo menos neste segundo caso, a tendência é que os professores, principalmente levados pela força da expressão *pontos fracos*, não se acomodem e busquem outras formas para se trabalhar determinados componentes curriculares, o que, infelizmente, pode não ser a atitude daqueles que acreditam estar diante da panaceia do momento, o ponto forte e/ou destaque em termos de leitura, produção de textos escritos, oralidade ou conhecimentos linguísticos.

Sendo assim, diante dessa inquietação suscitada pela ideia de generalização que as expressões *pontos fortes* e *destaque* possam vir a oferecer aos eixos de ensino em Língua Portuguesa, mais especificadamente ao da oralidade, e levando em consideração nosso objeto

de estudo, o seminário, além do contexto de realização que idealizamos para esse gênero, o Ensino Fundamental II, esta dissertação propõe articular um trabalho alicerçado no seguinte questionamento:

- Quais as contribuições que as atividades de duas coleções (PNLD 2014) de Língua Portuguesa – cujo eixo da oralidade fora avaliado, de algum modo, como ponto forte e/ou destaque pelo Guia de Livros Didáticos – oferecem ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero seminário para os anos finais do EF?

Esta questão decorre da proposição de que, apesar de as novas perspectivas e abordagens incluírem o aspecto da oralidade no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa em várias coleções e suportes diversos, os gêneros orais em geral e, particularmente, o seminário ainda não são tratados de modo crítico-criativo e sistemático, por exemplo, em alguns dos materiais didáticos aprovados pelo PNLD/2014 – destinados ao segundo segmento do Ensino Fundamental – e escolhidos por professores e equipe pedagógica de escolas públicas do país. Presumimos, inclusive, que aqueles livros carimbados como *pontos fortes e/ou destaque* no eixo em que se dá a produção oral precisam de (ou estão abertos a) um redimensionamento teórico-metodológico na abordagem do gênero seminário, já que raramente tais práticas (“exposições”) são combinadas a uma reflexão sobre os usos (análise da situação de comunicação, da estrutura composicional e estilística, por exemplo), ficando muitas vezes restritas ao(s) conteúdo(s) da participação oral do(s) aluno(s).

Norteados por essas hipóteses, este trabalho tem por objetivo geral:

- Analisar como dois livros didáticos de Português, resenhados positivamente pelo Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014) para os trabalhos com a oralidade e/ou a produção oral, contribuem para a adoção do seminário nos anos finais do Ensino Fundamental, a fim de redimensionar as abordagens teórico-metodológicas desse gênero.

E, de modo específico, ele busca:

- Empreender uma discussão teórica sobre o(s) uso(s) dos gêneros discursivos, sobretudo os de modalidade oral e variação formal no espaço escolar, com especial atenção para o seminário;
- Descrever como os livros didáticos escolhidos incentivam o planejamento do gênero oral formal seminário no que tange a sua *função social, construção composicional e adequação das linguagens*;
- Propor um redimensionamento metodológico – com base nas atividades dos livros analisados – que possibilite um trabalho com o gênero seminário numa perspectiva crítico-criativa e sistematizada aplicável ao segundo segmento do EF.

Motivos vários podem justificar esta nossa pesquisa, mas podemos, ainda mais resumidamente, arrolá-los em três pontos específicos:

1. O porquê de se trabalhar com os gêneros da modalidade oral;
2. O porquê de se trabalhar, especialmente, com os gêneros orais na sua variação formal;
3. O porquê de se trabalhar com o gênero oral formal seminário no contexto do Ensino Fundamental II.

Então, diante do que já fora exposto, falta apenas elucidar que entendemos o Ensino Fundamental II como sendo a fase mais propícia ao trabalho sistêmico e globalizante com o gênero seminário, visto que, nas etapas precedentes de ensino e de aprendizagem, por exemplo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GOMES-SANTOS, 2012) e inclusive na Educação Infantil, a “exposição oral” pode/deve estar dividida nas suas diversas variações (exposição biográfica, exposição explicativa etc.), desmistificando a concepção de que “[...] as crianças são capazes de aprender apenas cantigas de rodas ou histórias infantis” (NASCIMENTO, LEAL e SEAL, 2012, p. 185). Além disso, o segundo segmento do EF é um período de transição entre a Educação Básica I e o Ensino Médio (Básica III), em que as atividades de produção do gênero seminário são ainda mais frequentes e quase sempre desvinculadas do estudo de suas dimensões ensináveis, pois muitos professores, inclusive os de Língua Portuguesa (maiores responsáveis pela escolha dos materiais didáticos para o curso dessa disciplina), já esperam encontrar nos alunos ingressantes as competências necessárias para o bom desenvolvimento dessa tarefa.

1.2 SOBRE A METODOLOGIA ADOTADA

A “exposição” é uma das atividades orais que necessitam ser planejadas, antes de apresentadas, e que acontecem com certa frequência no ambiente escolar. Junto, temos o debate regrado, a entrevista, o júri simulado, entre outras. Mas, ainda assim, “sempre” parece mais fácil, para o professor, solicitar aos alunos que produzam um seminário.

Durante o ano letivo, professores diversos e de vários componentes curriculares – História, Geografia, Ciências, Artes, Português etc. – costumam utilizar a “exposição oral” como uma das formas de avaliar o desempenho de seus alunos a respeito de conteúdos abordados, ou não, em sala de aula. Tal ajuizamento, quase sempre, está restrito à atribuição de notas finais, sem levar em consideração a soma, avaliação somatória (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) dos objetivos didáticos, relativos à constituição desse gênero discursivo, alcançados em cada uma das etapas pelos discentes.

No que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, o seminário é uma atividade que não funciona somente como um instrumento de comunicação entre o(s) aluno(s)-expositor(es) e aqueles que constituem o auditório (inclusive o professor), mas também como um objeto de ensino e de aprendizagem indispensável para o bom desempenho dessa prática, nessa e em outras disciplinas. Bem, isso é o preconizado. Porém, com base em nossa prática docente diária e na literatura específica disponível, o que se vê, com frequência, nas aulas de língua materna são “exposições orais” concretizadas sem que antes se tenha feito um planejamento adequado, cujo motivo pode estar associado à inconsistência dos materiais didáticos e/ou de apoio à disposição da escola e, conseqüentemente, dos discentes.

Deste ponto de vista, a exposição permanece como uma atividade bastante tradicional, na qual, para qualquer tipo de pedagogia, vêm-se expor diante da classe as aquisições anteriores dos alunos – e mesmo seus *dons* –, quando não, meramente, a ajuda dos pais no momento da preparação (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184, grifo dos autores).

Os estudantes atendem a um único comando: o de apresentar. Essa é uma deficiência geral já bastante discutida e que precisamos investigar com zelo. Nesta direção, o desenvolvimento deste trabalho pauta-se – além, é claro, da pesquisa bibliográfica realizada – na análise de como determinados livros didáticos de Língua Portuguesa sugerem a abordagem do seminário nos anos finais do Ensino Fundamental. E, a partir dessas reflexões empreendidas sobre o objeto de estudo e o objeto de ensino, ser capaz de apresentar propostas de redimensionamento metodológico, cuja finalidade é subsidiar e não substituir as

ferramentas que o professor, provavelmente, já dispõe para as atividades com o referido gênero no EF.

Nesta seção, iremos nos deter ao plano de nossa investigação, isto é, discorreremos sobre a metodologia adotada: a natureza, o objetivo e a abordagem da pesquisa; os materiais que estão sendo analisados, tecnicamente falando, a amostra; e as categorias de análise traçadas.

1.2.1 A tipologia da pesquisa

Para confrontarmos a visão teórica do problema com os dados da realidade, precisamos delinear muito bem a pesquisa quanto à *natureza*, ao *objetivo* e à *abordagem*.

Primeiro, quanto à natureza, nossa pesquisa não se vale de informações fornecidas por entidades físicas ou objetos sociais, por isso, impossível classificá-la como *experimental* ou *de campo*, por exemplo. Utilizamos das chamadas “fontes de papel” para proceder à coleta de dados – que irão receber de nós um tratamento analítico a partir do estabelecimento de categorias – e, portanto, embora tenha sido exigido um trabalho de caráter bibliográfico, nossa pesquisa não se vale, também, exclusivamente disso. Sendo assim, pelas ressignificações que acreditamos brotar, devido à revisão teórica e à análise dos livros empreendidas nesta dissertação, consideramos nossa pesquisa *documental*, pois

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, **ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa** (GIL, 2012, p. 51, grifo nosso).

Segundo, quanto aos objetivos, entendemos que a pesquisa *exploratória*, na verdade, é uma fase pela qual já passamos, antes do planejamento formal deste trabalho, ao buscarmos maiores informações acerca do assunto investigado, delimitarmos o tema, orientarmos a fixação do problema e a formulação das hipóteses etc. Já para ser *explicativa*, precisávamos demonstrar preocupação em determinar o que contribui para a ocorrência de certo fenômeno, o porquê das coisas, mas essa não é finalidade nossa. Queremos “apenas” registrar, analisar, classificar e interpretar alguns dados, sem, de nenhuma maneira, interferir sobre os mesmos, o que nos aproxima da pesquisa *descritiva*, já que:

As pesquisas deste tipo **têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno** ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados (GIL, 2012, p. 28, grifo nosso).

Já com relação à abordagem, a noção de quantidade só se apresenta como relevante a nossa pesquisa no momento de constituição dos dados, de triagem para se chegar a uma amostra, como veremos no tópico seguinte. O comprometimento com a emancipação dos sujeitos, o diálogo que mantém com outras áreas do saber, o ciclo de perguntas e respostas capaz de proporcionar, o processo indutivo da análise dos dados, a própria natureza documental e objetivos descritos da pesquisa – além, claro, da contribuição que é dada à criatividade e ao pensamento crítico – permitem que classifiquemos nossa pesquisa como sendo *qualitativa*, visto que

[...] ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há formulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, **a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador** (GIL, 2012, p. 175, grifo nosso).

Portanto, para sermos capazes de empreender nossa análise e termos a liberdade de conferir a ela nosso estilo, é de fundamental importância iniciar à constituição de um *corpus*.

1.2.2 A constituição dos dados

Nem sempre é possível pesquisar todos os documentos disponíveis e que se deseja estudar, talvez pela escassez de recursos ou – como é o nosso caso – pela premência do tempo. Assim,

[...] utiliza-se o método da amostragem, que consiste em obter um juízo sobre o total (universo), mediante a compilação e exame de apenas uma parte, a amostra, selecionada por procedimentos científicos (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 147).

Diante dessa possibilidade de fazer ciência metonimicamente, nossa parte vem de um todo composto por doze (12) coleções, as quais, ao todo, somam quarenta e oito (48) volumes

de Língua Portuguesa aprovados pelo processo avaliatório no PNLD/2014 e, por isso, colocados à escolha dos professores dos 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e da equipe pedagógica de escolas públicas do país. A seleção desse universo se deu muito mais pela necessidade de intervir, de alguma forma, nessa etapa do ensino e da aprendizagem caracterizados pelo amadurecimento dos alunos em relação ao primeiro segmento do EF, pela abordagem mais específica dos conteúdos trabalhados, pela evasão que se tornou recorrente nessa fase da vida escolar e, também, pelas demandas básicas do mundo do trabalho.

Todavia, ante a impossibilidade de analisar se, em todas as coleções, as atividades sobre o seminário contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias desse gênero, utilizamos a *amostragem por tipicidade ou intencional*, que, segundo Gil (2012, p. 94),

[...] consiste em selecionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerado representativo de toda a população. A principal vantagem da amostragem por tipicidade está nos baixos custos de sua seleção. Entretanto, requer considerável conhecimento da população e do subgrupo selecionado. Quando esse conhecimento prévio não existe, torna-se necessário a formulação de hipóteses, o que pode comprometer a representatividade da amostra. [...] Daí por que a generalização a partir de uma amostra desse tipo pode ser bastante arriscada.

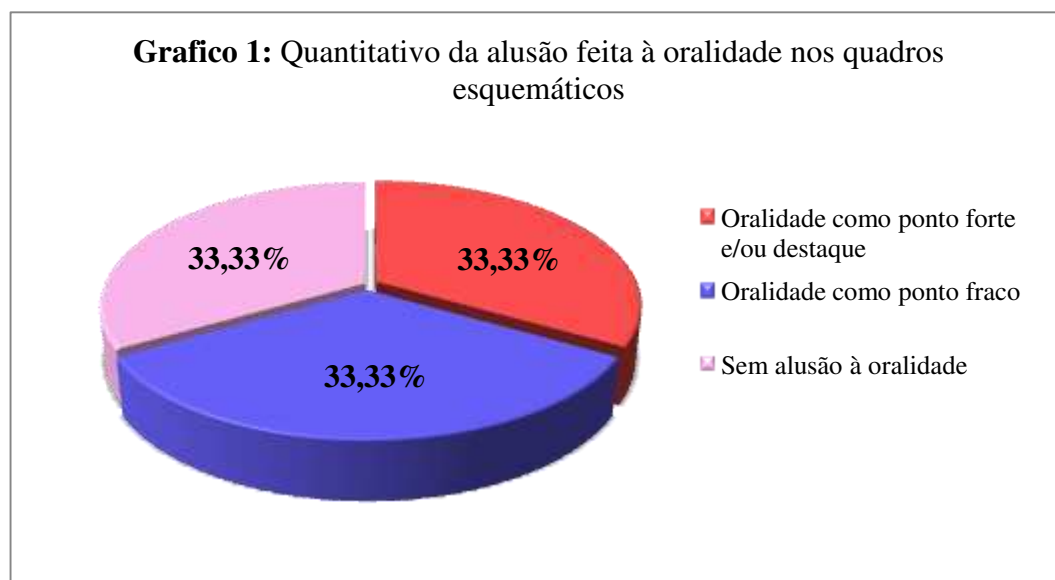
Não objetivamos, no entanto, chegar a amplas generalizações com as informações a serem obtidas e confrontadas. Preferimos excitar à reflexão, problematizar de novo, engendrar outras indagações e hipóteses etc.; aliás, segundo Minayo (2003), a abordagem de nossa pesquisa permite compará-la a uma espiral, que começa “[...] com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações” (p. 26). Além disso, longe de querer generalizar nossas interpretações – sobre as respostas encontradas – para outros materiais que desconhecemos, fazemos, justamente, uma crítica à maneira como o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014) utiliza dessa estratégia para avaliar as coleções de Língua Portuguesa destinadas ao segundo segmento do Ensino Fundamental.

Na parte dedicada às resenhas das coleções, o Guia resume, em quadros esquemáticos, as análises que foram feitas das obras e, em cada representação gráfica dessas, são realizados apontamentos acerca de: (i) *pontos fortes*, ao serem consideradas proveitosas as abordagens e metodologias sobre determinados eixos de ensino; (ii) *pontos fracos*, quando são vistos problemas de insuficiência e/ou de inadequação, principalmente, na leitura, na produção de textos escritos, na oralidade e/ou nos conhecimentos linguísticos; (iii) *destaque*, nas situações em que, dentre os pontos positivos, algo é tratado como exemplo de atividade eficaz; (iv)

programação do ensino, em que se apresenta a organização da coleção, em unidades e capítulos, para o decorrer do ano letivo; e (v) *Manual do Professor*, onde se caracteriza o “livro do docente” e é exposta sua funcionalidade para o conjunto de volumes avaliados.

O critério utilizado para a seleção de um primeiro subgrupo está ligado a esses resumos, a dois dos cinco itens aludidos no *quadro esquemático*. Foram selecionadas as coleções que, nas resenhas do Guia de Livros Didáticos, tiveram a oralidade, de alguma forma, avaliada como *ponto forte e/ou destaque*. Essa escolha técnica se justifica pelo nosso objeto de estudo, o seminário, que é – até que nos prove o contrário – uma produção oral das mais requisitadas por professores de escolas públicas do país. E, além disso, como já é sabido, hipotetizamos que alguns desses livros selecionados, da maneira como suas coleções se encontram analisadas, podem estar sendo sujeitos a uma generalização e, assim sendo, precisam de um redimensionamento teórico-metodológico urgente no eixo em que são considerados proficientes.

Apenas quatro (04) coleções não tiveram sua competência com a oralidade negada pelo Guia, isto é, vista como ponto fraco ou nem sequer mencionada. São, no total, dezesseis (16) livros avaliados positivamente no eixo em que se dá a produção oral. O gráfico 1 permite ver isso em percentuais.



De posse desses 33,33% de menções positivas, um novo subgrupo precisou ser criado, agora para discriminar os volumes que abordam, com mais detalhes, o estudo da produção do gênero seminário. Com isso, chegamos a mais um número, composto por quatro (04) livros,

um de cada uma das quatro coleções analisadas pelo Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014) de Língua Portuguesa como fortes e/ou destacáveis na oralidade. Observemos quais são:

Quadro 1: Coleções bem avaliadas na oralidade e seus volumes que tratam do seminário

COLEÇÃO COM ORALIDADE AVALIADA POSITIVAMENTE NO PNLD/2014	VOLUME QUE ABORDA O ESTUDO DA PRODUÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO
<i>Universos: língua portuguesa</i>	7º ANO
<i>Perspectiva: língua portuguesa</i>	7º ANO
<i>Português: uma língua brasileira</i>	8º ANO
<i>Vontade de saber português</i>	9º ANO

Por fim, elegemos dois volumes, considerando ser essa uma análise qualitativa, mais apurada, em que uma quantidade menor de dados pode, muitas vezes, propiciar maiores e melhores reflexões sobre o material disponível e a temática em questão, evitando, inclusive, algumas repetições desnecessárias. Mas esta última filtragem também não foi aleatória.

Em uma breve apreciação do sumário do livro *Português: uma língua brasileira* (8º ano), por exemplo, saltou-nos aos olhos a maneira singular como este divide a abordagem conferida ao seminário em duas seções de um mesmo capítulo, uma dedicada à produção escrita e outra voltada para a produção oral do gênero. Esse fato despertou nossa curiosidade em saber até que ponto essa separação, do jeito que lá se encontra, é frutífera e contribui para o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do seminário.

Já para a escolha do segundo volume a ser analisado no quarto capítulo, foi levado em consideração um dos contextos de circulação de sua coleção, isto é, o das escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de São João do Rio do Peixe – sertão da Paraíba. Desse modo, tal realidade concreta nos instigou a optar pela análise do livro *Vontade de saber português* (9º ano).

Além disso, nos dois últimos anos do EF, a compreensão e a produção de “exposições orais” precisam ser, sistematicamente, intensificadas, porque são nas próximas etapas da vida escolar do aluno, ou seja, no Ensino Médio e no Ensino Superior, que as exigências para apresentações públicas desse tipo costumam se multiplicar e, paradoxalmente, delas é subtraído o tempo destinado para discutir o gênero.

Portanto, com tais *corpora*, daremos ênfase à maneira como o gênero oral formal seminário é sugerido pela principal ferramenta escolar do aluno, instrumento que norteia a

labuta diária do professor: o Livro Didático. Para isso, precisamos descrever nossas categorias de análise.

1.2.3 As categorias de análise

Conforme já dissemos, “quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 150). O modelo didático de um gênero é, em regra, construído para facilitar o controle sobre essa situação em que uma prática social de interação precisa ser ensinada e aprendida. Trata-se, portanto, das características gerais de um enunciado (o seu relativamente estável) e das dimensões ensináveis atribuídas ao mesmo após a coleta de documentos autênticos que permitiram caracterizá-lo como tal.

O modelo didático da exposição oral, proposto por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), além de caracterizar, de maneira geral, o que para nós é o seminário formal, apresenta dimensões ensináveis consideradas indispensáveis para qualquer atividade que envolva a abordagem desse gênero discursivo público, a saber: *a situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas*. Logo, são essas as três categorias de análise assumidas, nesta dissertação, para descrever como os livros didáticos já mencionados incentivam o planejamento do gênero seminário no que tange a sua *função social, construção composicional e adequação da linguagem* (ou melhor, das linguagens); enfim, e se o texto oral é tratado numa perspectiva crítico-criativa, por exemplo.

No campo da Didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem por meio da cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas também para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas (VEIGA, 2011, p. 108-109).

Essas particularidades da “exposição oral”, isto é, o conjunto de suas dimensões ensináveis, que serão delineadas no capítulo 3, são internas ao *conteúdo temático*, à *construção composicional* e ao *estilo* desse gênero. Sendo assim, entendemos que, por detalhado que venha a ser o diagnóstico que fazemos do seminário, ou de qualquer outra

produção, sempre andaremos de encontro às teorias bakhtinianas, pois elas conseguem abranger a natureza do enunciado em sua totalidade.

Como qualquer outro gênero, o seminário constitui-se de tema, forma de composição e estilo. Ninguém confunde uma aula expositiva, um artigo de divulgação, uma notícia com um seminário, ainda que possam ter, como ponto de partida, o mesmo tema (BRAIT e ROJO, 2002, p.1).

Coube, neste trabalho, a Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e outros colaboradores da Escola de Genebra descrever, modelizar, a configuração da “exposição oral”, ou seminário, para nós.

Mesmo evitando as digressões e/ou os exageros por meio das dimensões ensináveis da “exposição oral”, é com o intuito de impedir a mecanização da análise e de torná-la mais leve e compreensível que elencamos algumas questões norteadoras, adaptadas do artigo *O gênero seminário: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente*, das autoras Julliane Nascimento, Leila Silva e Marineusa Lima (2012). Estas perguntas possibilitarão refletir não sobre as intervenções de algum docente em determinado contexto escolar, mas em que medida os livros didáticos selecionados para constituir os dados da pesquisa contribuem efetivamente para o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero seminário. Deste modo, temos:

- I. O Livro Didático contribui para a construção, pelos alunos, da função social do gênero seminário?
- II. O Livro Didático explora as características composicionais do gênero seminário?
- III. O Livro Didático propicia a discussão sobre a adequação das linguagens ao gênero seminário?

Como as repostas fornecidas pelos elementos pesquisados costumam ser bastante variadas e desarranjadas, estabelecemos esses três critérios acima para que, mediante agrupamento, façamos uma análise, antes de tudo, organizada e comprometida com a interpretação dos dados.

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de repostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das repostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 2012, p. 156).

Faremos isso a partir da análise dos dois volumes, criteriosamente selecionados e apresentados no tópico anterior, mas, primeiro, precisamos teorizar este trabalho para que essa pesquisa tenha, de fato, fundamento.

2 PONTOS DE VISTA SOBRE A ORALIDADE NOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

A ideia de desenvolver um capítulo como este surgiu da leitura empreendida do artigo *Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente*, publicado por Denise Lino de Araújo, Edimilson Luiz Rafael e Karine Viana Amorim². Nosso objetivo, ao escrevê-lo, é mostrar que, do ponto de vista dos estudos linguísticos contemporâneos, a oralidade pode ser focalizada de s maneiras. Ao fazermos isso, de certa forma, já delimitamos esse objeto de estudo e de ensino em um tempo (a Modernidade) e em uma área do conhecimento (a Linguística) específicos. Não faz parte de nossa finalidade, portanto, falar a respeito da oralidade na tradição ocidental até o ano de 1900 nem, por exemplo, discutir, do ponto de vista da Física, sobre a onda longitudinal que vibra em determinada frequência e chega ao ouvido de uma pessoa.

No capítulo III do *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand de Saussure nos diz que “outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista” (SAUSSURE, 1975, p. 15), o que, para o teórico suíço, não é próprio dos estudos da linguagem humana. Ao escutar uma palavra, expressão ou enunciado qualquer, um observador superficial, provavelmente, “enxergará” tal objeto linguístico na sua completude, porém, um ouvinte mais atento e curioso irá notar aspectos relacionados à história, ao som, à semântica etc., conforme a maneira pela qual analisará essa palavra, expressão ou enunciado. Neste caso, para Saussure (1975, p. 15), “é o ponto de vista que cria o objeto”.

Mais do que um torneio frasal, esse axioma revela um princípio metodológico fundamental a qualquer trabalho, qual seja o da construção do objeto de pesquisa segundo um determinado olhar, um determinado ponto de vista; isto nos faz dizer que um mesmo objeto, se olhado de pontos de vista diferentes, revela-se como plural (ARAÚJO, RAFAEL e AMORIM, 2013. p. 23).

Trata-se de uma máxima bem ao estilo saussuriano, isto é, bastante paradigmática, uma vez que caracteriza o objeto de pesquisa em termos opositivos a depender do ponto de vista adotado pelo pesquisador. E esse princípio metodológico, inicialmente pensado para o estudo das línguas naturais, passou a ser fundamental a qualquer trabalho, o que serviu para consolidar ainda mais as ideias que foram traçadas na base da Linguística Moderna.

² O referente artigo faz parte da obra *Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino* (2013), da editora Bagagem – Campina Grande, organizada pelas professoras Denise Lino de Araújo e Williany Miranda da Silva.

À luz da Linguística, a oralidade é um objeto (de estudo) múltiplo que tem sido apreendido de olhares diferentes. Podemos inclusive dizer que não há uma aceção universal do/para o termo, mas um conjunto de axiomas que o definem com base na perspectiva teórica assumida. E, no entanto, como objeto de ensino, a modalidade oral precisa, da mesma forma que a escrita, ser exposta de diversos pontos de vista, a fim de que seja compreendida em sua completude e complexidade.

Buscamos, então, didatizar os estudos da oralidade em apenas dois importantes quadros (paradigmas), quais sejam: sob a luz do estruturalismo saussuriano, corrente teórica que consagra a Linguística como ciência, e na perspectiva dos usos da linguagem, cujo principal expoente – sobretudo para o ensino de Língua Portuguesa hoje – é o russo Mikhail Bakhtin (2006, 2010). Essa divisão não nos permite falar em uma evolução (temporal e ideológica) da abordagem estrutural à sociointeracionista, visto que: primeiro, mesmo tendo sido publicados depois, os escritos de Bakhtin são contemporâneos aos de Saussure, isto é, datam do início do século XX; segundo, cada abordagem vê a língua de sua maneira, uma como sistema de signos linguísticos e a outra como interação/prática social, igual veremos a seguir.

2.1 SOB A LUZ DO ESTRUTURALISMO SAUSSURIANO

Sistema é um vocábulo que, imediatamente, remete-nos à aproximação e à organização de determinadas unidades – sejam elas planetas (sistema solar) ou órgãos (sistema respiratório, digestivo, circulatório etc.), por exemplo – as quais possuem características semelhantes e obedecem a certos princípios de funcionamento. Saussure pensou o mesmo para a língua (*langue*), isto é, enfatizou a ideia de que ela é um sistema, cujas unidades, obedecendo a certos princípios de funcionamento, constituem um todo coerente. Então, assim como o astrônomo revela a organização dos corpos celestes com o objetivo de descrever o universo, ao linguista caberia observar mais detalhadamente a estrutura da língua a partir da análise de suas unidades, os signos linguísticos.

Essas unidades, todavia, não podem ser compreendidas na sua materialidade e, conseqüentemente, confundidas com letras, palavras e/ou expressões, pois, na verdade, elas fazem parte de um sistema de signos psíquico depositado no cérebro dos indivíduos. “Em resumo, a abordagem estruturalista entende que a língua é forma (estrutura), e não substância (a matéria a partir da qual ela se manifesta)” (COSTA, 2013, p. 115). Isso significa dizer que

a fala (*parole*), assim como a escrita, não faz parte do horizonte de estudos definido por Saussure, apesar de o mesmo reconhecer a existência e a necessidade da análise da substância na formulação de hipóteses acerca do sistema, inclusive para o bem maior do fazer científico, que precisa despertar interesse.

De acordo com Saussure, portanto, a língua (*langue*) é a essência da linguagem humana, o que há em comum entre todos no complexo processo de comunicação, e a fala (*parole*) deve ser tomada como objeto secundário dos estudos linguísticos, por ser algo inteiramente individual do ponto de vista da interação verbal. Essa dicotomia permite compreender a primeira como sendo uma realidade social, um sistema homogêneo, ao passo que delibera à fala a “fama” de acidental e não sistematizada.

O que ocorre ainda hoje, alguns anos depois da publicação do *Curso de Linguística Geral*, são as equivocadas interpretações empreendidas acerca do pensamento saussuriano sobre a natureza da linguagem. Talvez isso aconteça pela dificuldade que muitos têm em compreender as analogias feitas pelo teórico, como a brilhante, conhecida, mas abstrusa metáfora da “partida de xadrez”. A imagem desse jogo de peças “vem consolidar a demonstração da ausência de uma matéria qualquer sobre a qual repousaria a língua” (DEPECKER, 2012, p. 62).

Outra leitura precipitada, que simplifica e modifica o que está no cerne do estruturalismo consagrado por Saussure, é a abordagem da língua, do sistema de signos linguísticos de natureza psíquica, como texto gráfico, isto é, como um conjunto de signos num sistema de escrita. Equívocos iguais a esse talvez se dê pela própria tendência, dualista, em atribuir à escrita a propriedade exclusiva de se opor à fala. Isso, de certa forma, acabou contribuindo para que, historicamente, uma dessas modalidades (a escrita) detivesse mais prestígio sobre/do que a outra (a oralidade) quando o assunto é o ensino e a aprendizagem de língua materna. Na verdade, durante muito tempo, entendeu-se que a fala não poderia ser planejada (sistematizada) por conta de suas condições reais de produção, o que a tornava imprecisa, redundante, fragmentada; enfim, acidental, como veremos no capítulo 3.

Mas essa (falsa) identidade que, para alguns, a língua (*langue*) pode manter com a escrita dentro desse estudo estruturalista sobre a natureza da linguagem humana, na realidade, também advém do fato de Saussure ter feito a linguística do seu tempo (final do século XIX e início do século XX), ou seja, escrito e publicado *Linguística Histórica*, antes mesmo de desenhar as bases da Linguística enquanto ciência da linguagem contemporânea. Então, na totalidade de suas obras, escritas ou não por ele, podemos perceber uma espécie de flutuação

conceitual em torno da definição do objeto linguístico, o que não deixa de ser confuso a uns, mas natural para quem disse: “tudo” depende do ponto de vista.

Mais uma interpretação equivocada diz respeito às unidades constituintes do sistema linguístico, que, por sua vez, é formado de duas partes absolutamente inseparáveis: um *significante* e um *significado*. O primeiro é “apenas” uma impressão psíquica de um som material, uma *imagem acústica* que não pode ser confundida (embora venha sendo) com algo puramente físico, como uma sequência de fonemas, por exemplo; em suma: é “[...] a representação da palavra enquanto fato de língua virtual, estando a fala absolutamente excluída dessa realidade” (COSTA, 2013, p. 119). Já o segundo, o significado, é o que podemos chamar de a outra face do signo, impossível de ser concebida sem o significante (e vice-versa), igual o verso e o anverso de uma folha de papel, segundo Saussure; resumindo, trata-se da *imagem conceptual*, isto é, “[...] representa o sentido que é atribuído ao significante [...]” (COSTA, 2013, p. 119).

Essas imagens (acústica e conceptual) mentais, para a psicologia experimental da época, compunham-se sempre por cadeia e por associação, mas, para Saussure, o linguista deve privilegiar as associações, os *paradigmas*, em detrimento das cadeias, ou seja, ao invés de também tratar dos *sintagmas*, que, de acordo com ele, ficariam mais direcionados ao estudo da fala (*parole*). Além disso, o método de investigação dessa nova ciência, a ciência da linguagem, desconsidera os aspectos evolutivos da língua, a *diacronia*, para estudá-la no que há de estático, a *sincronia*. Para Costa,

Esse tipo de estudo é possível porque os falantes não têm informações acerca da história de sua língua e não precisam ter informações etimológicas a respeito dos termos que utilizam no dia a dia: para os falantes, a realidade da língua é o seu estado sincrônico (2013, p. 118).

Talvez essa não seja a melhor justificativa para atestar a eficácia do método sincrônico, dizendo que os falantes não conhecem e não precisam conhecer a história de sua língua ou a etimologia de alguns termos. Mas o fato é que, para essa concepção de linguagem, ficam excluídas quaisquer relações entre língua e história, língua e distribuição geográfica, língua e cultura, língua e sociedade etc. Nessa perspectiva, sob a luz do estruturalismo saussuriano, o estudo da língua é imanente, isto é, ela deve ser estudada em si mesma e por si mesma. No entanto,

Isso não significa que se possa estudar a língua independentemente da fala, uma vez que, entre os dois objetos, existe uma estreita ligação: a língua é

necessária para que a fala seja compreensível e para que o falante, conseqüentemente, possa vir a atingir os seus propósitos comunicativos; por outro lado, a língua só se estabelece a partir das manifestações concretas de cada ato linguístico efetivo. Assim, a língua é, ao mesmo tempo, o instrumento e o produto da fala (COSTA, 2013, p. 116).

Não desconsiderando a existência e importância da fala (*parole*) ao adotar a língua (*langue*) como objeto de estudo da Linguística Estrutural, Saussure não se deteve à investigação das manifestações orais, porém, deu margem para que outros teóricos a fizessem, levando em consideração não apenas os aspectos linguísticos, mas, sobretudo, as questões extralinguísticas e de uso da linguagem. É o que veremos na próxima seção.

2.2 NA PERSPECTIVA DOS USOS DA LINGUAGEM

Toda aquela importância dada ao estudo do sistema, às unidades da língua (abstrata), passa a ser, nesta perspectiva, depositada na apreciação do enunciado enquanto unidade real e concreta da comunicação discursiva. O Círculo de Bakhtin foi a denominação conferida a um grupo de intelectuais russos que se destacou por desenvolver essa teoria sobre a interação verbal social como sendo a realidade fundamental da língua. Seu principal representante, não restam dúvidas, é o próprio Bakhtin; ele está para a abordagem sociointeracionista assim como Saussure está para a Linguística Estrutural, digamos.

A conceituação de enunciado do Círculo não corresponde à da Linguística Textual nem à da Semântica Argumentativa, pois, nas duas áreas, o mesmo é visto como um elemento interno ao texto, uma *sequência de frases* (KOCH e TRAVAGLIA, 1989) ou a manifestação concreta de uma frase (DUCROT, 1987), enfim, é tomado como uma unidade “menor”. O enunciado também não deve ser equiparado ao *texto* quando este é tratado sem que sua dimensão social seja abordada nem seu vínculo com os outros enunciados – com os quais dialoga – faça parte do seu horizonte de produção e de compreensão, ou seja, quando é estudado numa visão puramente linguística.

Portanto, sua concepção de enunciado não pode ser a de frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciadas, mas de uma unidade mais complexa que “transcende” os limites do próprio texto, quando este é abordado apenas do ponto de vista da língua e da sua organização textual (RODRIGUES, 2005, p. 157).

O estudo do enunciado não desconsidera a natureza sistêmica da língua; pelo contrário, permite compreendê-la de modo mais correto. Bakhtin, inclusive, reconhece a legitimidade desse ponto de vista da Linguística (imane), mas sua orientação é sociodiscursiva e, portanto, seu olhar sobre o texto envolve outros aspectos, como a situação de interação e a relação estabelecida com outros textos/enunciados na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. A dimensão verbal (ou outro material semiótico) do enunciado não é, por conta disso, subestimada, uma vez que, sem ela, estaríamos diante de um fenômeno meramente natural, não sógnico.

No entanto, um enunciado não pode ser considerado uma combinação absolutamente livre, acidental e assistemática de formas da língua, igual supôs Saussure ao distinguir a fala (*la parole*) da língua (*langue*). Se esse arranjo fosse mesmo aleatório, a comunicação discursiva e, conseqüentemente, o sistema da língua estariam ameaçados; ou melhor, nunca teriam sido possíveis de existir. A despeito de toda sua individualidade e caráter criativo, um enunciado, seja ele oral ou escrito, também é social e histórico, tem significado normativo, seu projeto discursivo, função ideológica particular, autor e destinatário bem definidos, assim como esfera (espaço) onde costuma circular.

O desenvolvimento da linguística deve, portanto, a Bakhtin o estudo do enunciado na conjunção das dimensões individual, social e histórica, dado que, para o autor, essas dimensões são inseparáveis. A esse autor se deve também o estudo do processo de comunicação como sendo dialógico e, portanto, interacional (ARAÚJO, RAFAEL e AMORIM, 2013. p. 31).

O dialogismo bakhtiniano não diz respeito a uma simples conversa, a um bate-papo entre duas pessoas, como muitos costumam definir o diálogo. Não devemos, também, reduzi-lo à ideia de intertextualidade no sentido mais restrito do termo – na forma de paródia, paráfrase ou citação de outro texto, por exemplo. O dialogismo envolve tudo isso e um “pouco” mais, são os ecos e as ressonâncias de outros enunciados presentes em cada enunciado particular, ligados essencialmente pelo discurso e não pelas unidades da língua (sistema).

Reiteremos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Mas o enunciado também está ligado a elos subsequentes da comunicação discursiva, pois ele não é só respostas aos discursos alheios, mas está direcionado a alguém, a seu destinatário (ouvinte ou leitor, particular ou público, íntimo ou estranho, real ou virtual etc.), à procura de sua compreensão ativamente responsiva, como veremos no próximo tópico desta seção.

Diante dessas abordagens, concebemos a língua como sendo uma das formas de manifestação da linguagem. Ela faz parte do cotidiano dos indivíduos, representa, portanto, sistemas sociodiscursivos, formulada por situações discursivas, constituída e determinada por interlocutores que dividem conhecimentos, objetivos, propósitos e intenções próprias do ambiente comunicativo em que estão inseridos, em um determinado momento da história.

Essa perspectiva de conceituação da Língua e apresentação dos fatos linguísticos permite considerar os dados da oralidade como realmente o são: manifestações concretas da linguagem, enfeixados em gêneros primários ou secundários, com vistas a interlocutores dialogicamente definidos e em condição de responsividade (BAKHTIN, 2000), i.e., em condições de reagir ao diálogo proposto, e em situações enunciativas singulares (ARAÚJO, RAFAEL e AMORIM, 2013, p. 32).

A oralidade, por esse ponto de vista dos usos da linguagem, não somente passa a ser diferenciada da fala (*parole*) – competindo ainda à Fonética e à Fonologia o estudo do som – como também adquire para si o mesmo *status* que a escrita possui enquanto objeto a ser descrito e analisado a partir de suas relações com os aspectos do contextual sócio-histórico-pragmático. Para Bakhtin (2010), há uma natureza *verbal* (linguística) comum entre os diversos enunciados (orais e escritos, simples e complexos, e de quaisquer campos da comunicação discursiva), mas durante muito tempo eles vêm sendo observados apenas num corte da sua especificidade, das suas distinções. Isso, com certeza, contribuiu, e muito, para a propagação da falsa impressão de que estaríamos diante de duas línguas absolutamente díspares: a fala e a escrita.

De acordo com Bakhtin (2010, p. 274), “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado [...]” e este, por sua vez, possui uma configuração relativamente estável que permite chamá-lo de gênero. Falamos e escrevemos apenas através de *gêneros do discurso*, ou seja, interagimos sempre por meio de enunciados revestidos de discursos, assimilados unicamente no contato direto com a “língua viva”. Logo, o teórico russo compreende que

A língua materna – em sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas

de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, i.e., os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2010, p. 282-283).

Na citação acima, torna-se evidente o quanto a oralidade é importante como fenômeno linguístico, pois é através dela, “de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos”, que, primeiramente, a língua materna chega ao nosso conhecimento, e não a partir de manuais. Além do mais, é nessa relação profícua estabelecida com a linguagem em funcionamento que assimilamos, concomitantemente, as formas da língua (sistema abstrato) e as formas típicas dos enunciados (gêneros do discurso).

Dentre os estudos linguísticos que se filiam a essa tradição dos usos da linguagem (oral), temos, por exemplo, a Sociolinguística Variacionista, a Análise da Conversação, a Semântica, a Pragmática, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e o Letramento (situado na área da Linguística Aplicada); mas nosso objetivo não se estende à descrição de cada um deles. Com isso, queremos apenas registrar que, dentro desse mesmo paradigma, a oralidade ainda pode ser discutida sob diferentes perspectivas, porque, bem ao estilo saussuriano, é o ponto de vista (dos sujeitos) que cria o objeto (da análise).

2.2.1 O papel ativo dos sujeitos na comunicação discursiva

É preciso considerar que a primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico desconsidera a presença de qualquer material semiótico no nível da atividade mental, pois, de acordo com ela, essa expressão (forma) interior comprometeria a pureza (espírito) do pensamento individual. Por conta disso, o dualismo entre o interior e o exterior, isto é, entre a atividade mental e a sua expressão objetiva. Esta, segundo o falso ensinamento, é a única possuidora dos signos linguísticos, como as *palavras*, por exemplo. Também devido sua natureza, desenvolvida sobre um terreno ideal e espiritual das coisas, o subjetivismo individualista considera a atividade mental o centro organizador e formador da expressão, o que vale dizer que as condições reais de enunciação, ou seja, a situação social mais imediata e o meio social mais amplo nada interferem no modo de pensar (expressão-enunciação interior) dos sujeitos.

Bakhtin/Volochínov (2006, p. 116) posicionam-se contra tudo isso, dizendo:

O conteúdo a exprimir e sua objetivação externa são criados, como vimos, a partir de um único e mesmo material, pois não existe atividade mental sem expressão semiótica. Conseqüentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação (grifo dos autores).

A expressão “enunciação”, seja qual for o seu aspecto, sempre será determinada pela situação social mais imediata, portanto. Isso implica dizer que não somos tão individualistas subjetivistas como sugere a primeira orientação do pensamento filosófico-linguístico, pois, ainda que apenas no nível do pensamento (da atividade mental), conseguimos estabelecer um diálogo real com um interlocutor não abstrato, situado em um grupo e em uma época bem definidos pelo *horizonte social*. Deduzimos, apreciamos e somos motivados, por exemplo, sem a necessidade de nos expressarmos exteriormente, porque já temos um *auditório* bem estabelecido no nosso mundo interior, mas que não foi concebido dentro dele.

A palavra, “material semiótico” utilizado como meio de expressão tanto na atividade mental quanto na objetivação exterior do falante, é dirigida a um *interlocutor*. O grupo, a hierarquia e os laços sociais que unem locutor e interlocutor, por exemplo, produzem dessemelhantes maneiras de utilização da palavra, pois “[...] ela é função da pessoa desse interlocutor [...]” (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116). Somente quando apreciamos a linguagem dessa forma é que a sua *função comunicativa* pode ser promovida ao primeiro plano.

No século XIX, a essência da linguagem foi reduzida à criação espiritual do indivíduo. Tanto a *função da formação do pensamento*, proposta por Wilhelm Humboldt, quanto a *função expressiva*, colocada por Karl Vossler e outros teóricos particulares, consideravam a linguagem do ponto de vista, exclusivo, do falante. O desconhecimento – ou ao menos a subestimação – da sua função comunicativa tornava, assim, desnecessária a participação do outro, do interlocutor. Este, se era levado em conta no processo de comunicação discursiva, não passava de um ouvinte passivo, inativo. Porém,

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da

palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 117, grifos dos autores).

Desenhos esquemáticos que sugerem o falante como o único representante ativo da comunicação discursiva não passam de *ficções* deturpadoras de tal processo. Quando um ouvinte concorda ou discorda (total ou parcialmente) de um discurso, quando ele resolve completá-lo, usá-lo ou aplicá-lo, por exemplo, sua posição já não é a de um sujeito passivo; suas ações são evidentemente responsivas. E isso se dá ao longo de todo o procedimento de escuta, ou leitura, e de compreensão das palavras do outro, “[...] às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

O ouvinte é um falante em potencial. Quando escutamos alguém se expressar e compreendemos o significado do seu enunciado vivo, estamos aptos a trocar de posição com esse alguém na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva, ou seja, a nos tornarmos os falantes. Mas é preciso entender que nem sempre a resposta de quem ouve ocorre imediatamente após, e em voz alta, a ação de quem fala. Muitas vezes acontece o que Bakhtin (2010, p. 272) denominou de “[...] compreensão ativamente responsiva de efeito retardado”; o que significa dizer que tudo o que ouvimos, ou lemos, e compreendemos será – um dia ou outro – respondido nos nossos discursos ou nos nossos comportamentos subsequentes.

Na maioria dos casos, os gêneros secundários (ideológicos) – que, para Bakhtin (2010), diferem-se dos primários (simples) porque “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (p. 263) – apresentam esse tipo de compreensão ativamente responsiva de efeito retardado por parte dos ouvintes/leitores. O gênero formal seminário, por exemplo, não exige uma resposta imediata, e em voz alta, do auditório em relação às declarações/explicações do(s) seu(s) expositor(es), principalmente quando os parceiros da comunicação discursiva ainda se encontram, no início da apresentação, assimetricamente bem informados sobre o tema veiculado pela “exposição oral”.

Quando o falante se empenha em tornar a sua fala inteligível para o ouvinte, isso significa dizer que aquele também age em função dessa compreensão ativamente responsiva deste. Mais uma vez tomando o seminário, podemos citar a *preparação* desse gênero oral formal como um exemplo de “[...] momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Após haver se preparado, ele, o locutor, dificilmente

estará à espera da passividade; mas, pelo contrário, aguardará uma resposta imediata e alta, silenciosa e retardada, imediata e silenciosa ou retardada e alta dos seus interlocutores.

Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Portanto, o papel ativo dos parceiros da comunicação discursiva real precisa ser considerado, sem que haja a primazia de algum deles, como na *função da formação do pensamento* de Humboldt, na *função expressiva* de Vossler e nos desenhos esquemáticos das linguísticas gerais, pois há mais semelhanças entre quem fala e quem escuta do que podemos imaginar: o ouvinte é um falante em potencial e o falante é um ouvinte em plena ação responsiva, resumindo.

Tudo nos leva a uma rejeição ainda maior da teoria da expressão subjacente ao subjetivismo individualista. Quando compreendemos o centro organizador de toda enunciação como sendo o meio social (o exterior) que envolve o indivíduo, e não a sua atividade mental (o interior), isso significa dizer que entendemos a importância dos sujeitos da interação (locutor e interlocutor) na concepção dos enunciados reais e concretos, orais e/ou escritos. Nesse caso, a enunciação monológica não é mais o ponto de partida – nem tão pouco o de chegada – das reflexões sobre a língua.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127, grifos dos autores).

Na perspectiva bakhtiniana, a realidade fundamental da língua é a *interação verbal*, cujo modo de existência encontra-se na comunicação discursiva concreta. Essa orientação tem uma importância muito grande para a figura do locutor, mas o seu valor é triplicado quando serve de inclusão ao interlocutor, devido a sua trajetória inegavelmente discriminada nos estudos das relações comunicativas. Basta ter a ideia de que, segundo as ficções criadas, o

ouvinte, um sujeito completamente passivo, não podia sequer concordar/discordar com o discurso do falante, pois essa já seria uma resposta ativa do mesmo.

2.2.2 As perspectivas teóricas de Bakhtin e seu Círculo: releituras

Metateoricamente, alguns intelectuais habituaram-se a dividir os estudos relacionados aos gêneros nas seguintes vertentes: *teoria de gêneros do discurso* ou *discursivos* e *teoria de gêneros de texto* ou *textuais*. Aqueles que ainda se arriscaram a explicar tal separação falam de “[...] diferentes releituras da herança bakhtiniana [...]” (ROJO, 2005, p. 185), das quais uma estaria mais centrada no estudo das situações de enunciação e nos aspectos sócio-históricos dos enunciados ou textos – teoria de gêneros do discurso –, e outra se encontraria mais atenta à descrição da composição e da materialidade textual – teoria de gêneros de texto. Entretanto, não poucas vezes, incoerentemente colocam Bakhtin e seu Círculo como referências apenas da primeira vertente, isto é, da abordagem sociodiscursiva.

Enquanto os trabalhos classificados como adotando uma teoria de gêneros do discurso recorriam a significações/temas relevantes ao discurso, e aqueles classificados como seguindo uma teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a noções herdadas da Linguística Textual³, o Círculo de Bakhtin estabelecia relações dialógicas com essas e com outras concepções, marcadas no seu discurso pela dupla orientação valorativa das palavras *língua* (*língua discurso* e *língua sistema*) e *texto* (*texto enunciado* e *texto sistema*), por exemplo (RODRIGUES, 2005). Bakhtin usa o termo *gêneros do discurso*, mas a sua perspectiva de linguagem é dialógica, ou seja, forma e conteúdo estão unidos no discurso como fenômeno social. O *enunciado* bakhtiniano é um texto mais uma situação social de interação, isto é, um texto enunciado.

Para Bakhtin (2010), qualquer gênero se define por meio de três dimensões essenciais: 1) os objetos do discurso (tema) que são – que se tornam – dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (construção composicional) específica dos textos pertencentes a ele; 3) e as configurações particulares das unidades de linguagem (estilo verbal), que são, sobretudo, a seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são

³ Importante destacar que a questão da diferença entre a teoria dos gêneros do discurso e dos gêneros textuais não está somente na denominação, mas passa, sobretudo, pela concepção de linguagem/língua e pelos pressupostos teóricos.

igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262, grifos do autor).

Se para alguns teóricos torna-se necessário adotar vias metodológicas diferentes para o tratamento dos gêneros, a herança deixada pelo Círculo, especialmente por Bakhtin, apresenta-se como sendo uma referência primeira e fundamental para ambas as descrições, portanto, e não somente à extraverbal.

Jean-Michel Adam, Jean-Paul Bronckart e Dominique Maingueneau são exemplos de teóricos contemporâneos que dialogam constantemente com vozes bakhtinianas, naquilo que escrevem sobre os gêneros discursivos/textuais. Mas, também em decorrência do processo de algumas traduções e do próprio dialogismo bakhtiniano, há uma enorme flutuação terminológica e de conceitos entre eles que, não raramente, contribui para o não entendimento da noção de gêneros.

Bakhtin (2010), ao definir os gêneros do discurso como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, não utiliza o termo *tipos* para fazer alusão àquilo que mais tarde seria cunhado por Adam de *sequências textuais*. Vista como um conjunto de proposições psicológicas que se firma como recurso composicional dos vários gêneros, a sequência textual é um mecanismo de textualização linguisticamente estável o qual, segundo Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), pode ser classificado em cinco tipos: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa e dialogal. Embora com isso a ideia de gêneros seja teoricamente diferenciada da de tipos/sequências textuais, a significação dos termos *tipos* e *tipo textual* é cristalizada e a noção de *gêneros* é dissociada da de *texto enunciado*.

Analisando o desenvolvimento conceitual dos gêneros em Bakhtin, pode-se dizer que sua noção de gênero como *tipo* de enunciado não é a das sequências textuais, nem o resultado de uma taxionomia ou princípio de classificação científica, mas uma *tipificação* social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes (RODRIGUES, 2005, p. 164, grifos da autora).

Ao distinguir os gêneros primários dos secundários, Bakhtin (2010) salienta que muitos destes absorvem e reelaboram diversos daqueles, além de muitas vezes incorporá-los no seu processo de formação – como uma carta dentro de um romance, por exemplo. Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), todavia, em uma equivocada releitura desse discurso, concebeu

os gêneros primários como sequências textuais, ou seja, como artefatos puramente linguísticos que atravessam os gêneros secundários. Assim, ele rompe com o conceito de enunciado formulado por Bakhtin, cuja unidade – real e concreta – faz parte da comunicação discursiva e não do último e superior nível do sistema da língua, pois forma parte das relações dialógicas, que não podem ser igualadas às relações linguísticas.

No Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Bronckart usa a expressão *gêneros de textos* em vez de *gêneros do discurso*, apesar de não haver um conceito (de gêneros) que possamos atribuir de forma isolada a ele (Bronckart). Em Bakhtin, como sabemos, as unidades de análise privilegiadas são os enunciados sócio-historicamente construídos; já no ISD são as ações verbais e não verbais, pois os gêneros recebem dessa perspectiva apenas uma rotulação social trivial. No entanto, Bronckart (1997 *apud* ROJO, 2005) propõe uma equivalência entre a sua expressão *ações de linguagem* e a terminologia bakhtiniana *interação de linguagem* que não a consideramos interessante, porque deixa entrever pontos de vista divergentes: aquela (ações de linguagem) psicológica e esta (interação de linguagem) sociológica.

Nas teorias do ISD, o termo *tipo*, além de figurar na expressão *tipo de discurso*, aparece como referente a *tipo de sequência*. Em alguns trabalhos de (re)elaboração teórica no Brasil, as expressões *tipo de discurso* e *tipo de sequência* ora são intercambiáveis e recobrem, portanto, uma mesma conceituação e classificação (agora em seis tipos) – dialogal, descritiva, narrativa, explicativa, argumentativa e injuntiva –, a exemplo de Rojo (2005), ora são tratadas como conceitos teóricos distintos, a exemplo de Machado (2005).

Talvez porque o seu estudo dos gêneros se volte a uma perspectiva da Análise do Discurso (AD), Dominique Maingueneau optou pela terminologia *gêneros do discurso*, e não *gêneros de texto*. Contudo, também não seria incoerência sua fazer uso desta segunda nomenclatura, já que para eles os textos aparecem como enunciados ligados a contextos institucionais que refletem características sócio-históricas e culturais próprias da sociedade onde circulam.

Maingueneau e Bakhtin aproximam-se menos pelo objeto (unidade) de análise – que, aliás, são distintos um do outro – e mais pelo princípio dialógico de ambas as abordagens. Nem os gêneros nem o discurso; a primazia da *interdiscursividade* na AD fez das trocas entre os diversos discursos o mote desta teoria. Surge, pois, a noção de *arquivo*, definida como “[...] um conjunto de enunciados que dizem respeito a um mesmo posicionamento [...]” (FURLANETTO, 2005, p. 262) e considerada, por muitos, como sendo “sinônimo” de *domínio discursivo*, na concepção de Marcuschi (2002 *apud* ROJO, 2005). A busca de comparações como esta, dá-se, talvez, pela própria falta de clareza como alguns conceitos são

postos e/ou lidos. Acontece, porém, que determinadas releituras maculam, quase sempre, conceitos excepcionais, a exemplo do que fazem com as propostas de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

Se o próprio professor-especialista não assumir uma postura frente a esse bombardeio de terminologias e de conceitos acerca dos gêneros, não temos o direito de esperar o mínimo de (re)ação dos discentes no que diz respeito à absorção dessa noção. Essa atitude depende bastante da leitura (crítica) que pode/deve ser feita das várias releituras (perspectivas teóricas), uma vez que, na tentativa de ajudar, muitas vezes elas acabam dificultando o ensino e a aprendizagem da língua materna, portanto.

3 GÊNEROS COMO OBJETOS DE ENSINO DO TEXTO ORAL

Embora o ensino de Língua Portuguesa esteja, ultimamente, passando por significativas transformações, o seu modelo produz como resultado, muitas vezes, uma falsa preocupação em ensinar a língua viva. Para se compreender e elaborar um texto, porém, é preciso entender a realidade sobre a qual esse mesmo texto atua ou irá agir, isto é, por meio do contato com os gêneros.

Muito já se foi dito acerca dos gêneros discursivos. Acreditamos que hoje não existam professores de Língua Portuguesa os quais ainda não ouviram falar, direta ou indiretamente, sobre as teorias que debatem os gêneros, até porque essas, também, já há bastante tempo, fazem parte dos nossos PCNs. Contudo, isso não significa garantia de qualidade no ensino e na aprendizagem da disciplina.

Trabalhar com a língua desprendida dos seus limites formais, claro, é uma atividade que leva o discente a entendê-la funcionalmente. No entanto, são necessárias práticas coerentes a essa proposta sociodiscursiva, e não se trata de utilizar apenas o texto como pretexto para fins prescritivos. Por exemplo,

Quando o professor leva um poema para a sala de aula e pede aos alunos que classifiquem determinadas palavras desses textos de acordo com a nomenclatura gramatical, ele está dando uma contribuição decisiva para que o aluno perca o interesse por poemas (OLIVEIRA, 2010, p. 107).

O trabalho com a diversidade de gêneros discursivos cria grandes perspectivas no tocante à obtenção de diferentes habilidades linguísticas. Isso ocorre porque os gêneros são manifestações histórico-sociais que representam de forma clara a realidade na qual seus autores estão inseridos, enquanto as múltiplas linguagens expõem as diferentes circunstâncias sob as quais interagimos.

Nessa perspectiva, embora a preocupação com o tratamento da oralidade em sala de aula tenha aumentado nas últimas décadas, como pode ser visto nos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica da disciplina e nos próprios livros didáticos de Língua Portuguesa, a socialização desse conhecimento acha barreiras enormes, historicamente construídas. Mas a maior delas, a qual ainda se encontra enraizada na cabeça de muitos professores e alunos, é aquela que diz ser a escola o espaço do aprendizado da escrita e a rua (ou qualquer ambiente cotidiano) o lugar do exercício oral. Neste capítulo, especificamente, procuramos deixar clara a nossa aversão por essa visão dicotômica do sistema.

À medida que nos fundamentamos teoricamente, somos levados a rever antigos paradigmas e convidados a trabalhar, sistematicamente, com os gêneros discursivos orais nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, é indispensável uma abordagem bem-feita das características da comunicação oral, ou seja, dos enunciados verbais, das unidades suprasegmentais e dos meios não linguísticos. Além disso, deve-se ter consciência de que uma atividade metódica com a oralidade demanda o (re)conhecimento das suas relações com a escrita.

Então, ao longo deste capítulo, constataremos que a prática oral possui uma intrínseca relação com a escrita, pois as duas modalidades são dependentes de seus contextos de uso, mais ou menos formais. Na elaboração de um seminário, por exemplo, é forçoso que seja feita essa afinidade, já que nos três significativos momentos de sua constituição, isto é, no antes e no durante de sua exposição propriamente dita, e na avaliação de ambas as partes, ele se ancora, principalmente, na leitura de outras produções e na organização em esquemas, resumos, citações etc.

Diante das dificuldades ainda existentes de se trabalhar com os gêneros orais formais em sala de aula, também recomendamos, de maneira especial aos professores de Português do Ensino Fundamental II, que sejam feitas, com frequência, atividades sistemáticas que envolvam essa modalidade da língua, a fim de que nossos alunos se tornem capazes de adequar as suas linguagens às situações de interação mais tensas, como são as “exposições orais”.

Por fim, ênfase deve ser dada: ao modelo didático da “exposição oral”, proposto por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004); ao ensino socializado do seminário, apresentado por Veiga (2011); e ao trabalho com as múltiplas linguagens que envolvem tal evento de letramento.

3.1 O QUE ESTÁ IRREDUTIVELMENTE LIGADO AO ORAL

É preciso delimitar e definir um ensino e uma aprendizagem que confirmem legitimidade e pertinência ao oral em relação aos outros saberes de referência (à produção escrita, à leitura e aos conhecimentos linguísticos, por exemplo), às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos. Para isso, pedagógica e didaticamente, o oral (ou os orais) deve, primeiro, ser acentuado naquilo que tem de particular e, só depois, ser situado em relação à escrita.

Sendo assim, aquilo que está irredutivelmente ligado ao oral é a *materialidade fônica*, independentemente de sua heterogeneidade linguística e de sua relação mais ou menos próxima com a escrita, sobretudo porque

O termo “oral”, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano: a laringe, onde se criam os sons, em conjunto com o aparelho respiratório, que fornece o alento necessário à produção e à propagação desses sons, e com as cavidades de ressonância (a faringe, a boca e o nariz), que são cavidades do aparelho fonador que vibram sob o efeito conjugado do sopro e dos sons (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 127-128, grifos dos autores).

Mesmo nesse momento de compreensão da produção sonora vocal do locutor, não devemos esquecer do papel ativo do outro – parceiro da comunicação discursiva –, isto é, do interlocutor. Como vimos no capítulo anterior, acerca do *papel ativo dos sujeitos da comunicação discursiva*, a palavra emitida pelo falante é sempre dirigida a um ouvinte definido, assim como a palavra lançada pelo escritor é sempre dirigida a um leitor específico, porque, segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 116), “[...] ela é função da pessoa desse interlocutor [...]”.

Ninguém está disposto nem foi culturalmente preparado para falar a ninguém (pronome indefinido). Mas, se por acaso uma pessoa vier a se chamar Ninguém (substantivo próprio), como o fez Ulisses, personagem da *Odisseia*⁴, para enganar e derrotar o Ciclope Polifemo, então o sujeito desse nome/apelido já exercerá um significativo papel na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. Somos, portanto, seres sociais, por mais egoístas, subjetivistas e individualistas que possamos parecer. Jamais poderemos nos dar ao luxo de escolher ou não “dialogar”. Sem isso, não existiríamos.

Para muitas disciplinas, o ouvinte é a base do estudo da produção oral e de suas propriedades, como são os trabalhos em fonética da percepção, que repousam sob os conceitos da psicolinguística. Nesse caso, a análise da recepção dos sons é feita a partir do interlocutor. Já a fonoestilística “[...] estuda a variabilidade fônica – tanto do ponto de vista da produção como da recepção – como informação suplementar de uma expressão, no sentido linguístico e sociolinguístico” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 128). Tudo isso deve ser encarado como avanços bastante significativos nos estudos sobre a língua/linguagem

⁴ Homero. *Odisséia*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2004.

que não se assentam na bitolada ideia da enunciação monológica, como fizeram o *objetivismo abstrato* e o *subjetivismo individualista*, portanto.

Uma característica essencial da vocalização, por exemplo, é o fato de que a voz seja simultaneamente produzida e ouvida pelo próprio emissor. Quando isso acontece, ele não deixa de ser um receptor (interlocutor) de seu próprio discurso – ou seja, de estabelecer um diálogo consigo mesmo – e de manter um controle audiofonador que é de fundamental importância para a produção oral.

Além da emissão articulada de vogais e consoantes – cuja combinação gera a sílaba e, conseqüentemente, a palavra enunciada –, a voz produz também unidades vocais maiores de nível suprasegmental. São os elementos prosódicos, chamados, na linguística europeia, de *prosodemas*. “Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 130).

A prosódia se efetiva por meio da expressão dos sentimentos e intenções dos interlocutores. De uma maneira geral, por exemplo, através da transcrição de dados colhidos em situação de apresentação de seminário pelos alunos, pode-se verificar que a elevação do tom de voz demonstra tensão dos discentes, empolgação dos mesmos com o tema da “exposição”, intenção de chamar a atenção da plateia, ou de fazer prevalecer o seu turno de fala, entre outros.

Como uma maneira de aliviar aquela tensão causada por interações orais mais formais, a exemplo do seminário, alguns alunos recorrem comumente às informalidades da língua. Preti (2004, p. 95) cita um desses recursos: a gíria. Segundo ele,

[...] a gíria tornou-se um recurso simples de aproximar os interlocutores, quebrar a formalidade de uma exposição, forçar uma interação mais próxima dos interesses do ouvinte. Assim, quando o falante percebe que seu discurso necessita dessa aproximação (o que é muito comum, por exemplo, nas interações em sala de aula) o uso de uma gíria “alivia” o contexto, transforma uma exposição momentaneamente num diálogo (grifo do autor).

Não podemos, ainda, esquecer do inventário de signos não verbais utilizados pelos falantes durante uma situação de interação comunicativa, porque, quando tomamos a palavra, o corpo também fala através dos movimentos, dos gestos, dos olhares; enfim, por meio dos multicódigos que estão associados a uma vasta gama de fenômenos culturais e sociais.

As nossas atitudes corporais, assim como os nossos enunciados verbais e elementos prosódicos, também são determinadas historicamente, dialogam com as ações do passado e agem em função de uma compreensão ativamente responsiva de quem as vê. Portanto,

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 134).

Os códigos não verbais de comunicação conseguem transmitir, muitas vezes, aquilo que com as palavras não sabemos expressar. Sendo assim, até o silêncio, em determinadas situações, pode denotar aceitação, como no dito “quem cala consente”; se bem que, em outra ocasião, pode vir a significar medo, raiva, desinteresse e/ou incompreensão etc.

No quadro abaixo, a oralidade pode ser vista como uma modalidade da língua que tem seus próprios mecanismos (não linguísticos) de funcionamento. Todos os elementos lembrados são essenciais para um trabalho sobre o oral e para uma tomada de consciência e de controle dos recursos extralinguísticos.

Quadro 2: Meios não-linguísticos da comunicação oral

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

Fonte: DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 134.

Embora importantes para pensarmos e organizarmos um ensino dos gêneros orais, esses elementos, porém, tornam-se insuficientes caso não sejam levados em conta os parâmetros das situações das interações verbais.

A situação social mais imediata é quem irá determinar o sentido dos enunciados verbais, das unidades suprasegmentais e dos meios não linguísticos da comunicação oral. Portanto, esforços não são necessários para compreender que o pano de fundo continua sendo as ideias deixadas pelo Círculo. Ainda segundo Bakhtin (2010), a expressividade é um dos elementos que distingue as unidades do sistema da língua das unidades da comunicação

discursiva, isto é, que diferencia as palavras e as orações dos enunciados. “A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (p. 290).

3.2 RELAÇÕES ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA

Concordamos com Marcuschi e Dionísio (2007) quando afirmam que todos os gêneros escritos e orais são multimodais, ou seja, utilizam dois ou mais modos de representar seu discurso, como (no caso da fala) palavras e entonações; palavras e risos; e palavras e gestos. Além disso, de acordo com Marcuschi (2008), as próprias modalidades da língua – a escrita e a oralidade – entrecruzam-se na construção de determinados enunciados relativamente estáveis, a exemplo da entrevista, da conferência, da palestra, da aula expositiva e do seminário. Portanto,

Ao tratar da fala e da escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009, p. 69).

Várias razões já foram dadas para justificar as “diferenças essenciais” entre a língua falada e a escrita. Os modos de aquisição; as condições de produção, transmissão e recepção; e os meios através dos quais os elementos de estrutura se organizam são alguns desses pretextos. Isto é, tal como Fávero, Andrade e Aquino (2009) declararam, tratam-se de desigualdades de caráter puramente estruturais, que não levam em consideração o contexto e o propósito do evento discursivo; a natureza da atividade comunicativa apropriada ao evento discursivo; e o conhecimento partilhado entre os participantes; além do nível de conhecimento linguístico.

O método que muitos pesquisadores utilizaram para distinguir a linguagem falada da escrita foi o de observar a escolha do vocabulário e da estrutura léxica. Dentre esses estudiosos, Drieman (1962 *apud* FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2009), em uma pesquisa quantitativa, achou as seguintes características para serem o diagnóstico da língua escrita: palavras mais longas (polissílabas), mais adjetivos atributivos, um vocabulário mais variado e um texto mais curto. Depois, outros teóricos aventureiros chegaram às mesmas conclusões – de oposição entre as modalidades – ao abordarem a língua falada como sendo caracterizada

por menos palavras, vocábulos com menos sílabas, frases mais curtas e mais termos pessoais do que o “estilo” escrito.

A escrita, historicamente, sempre foi considerada a verdadeira forma da linguagem, principalmente a literária. Já a fala – instável – não podia sequer constituir-se em objeto de estudo. Apenas no século XX, quando a Fonética passa a disciplina autônoma (com Grimm na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra), essa postura começou a mudar. Porém, esses estudos não resultaram em comparações entre fala e escrita. Assim, as especificidades de cada modalidade foram sendo acentuadas, mas de tal maneira que os seus efeitos (nem sempre positivos), infelizmente, podem ser sentidos, ainda hoje, nas precipitadas (re)leituras feitas de Bakhtin e seu Círculo sobre os gêneros discursivos.

Como já dissemos anteriormente, no tópico intitulado *As perspectivas teóricas de Bakhtin e seu Círculo: releituras*, Bakhtin (2010) atenta para a diferença essencial que há entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). De acordo com o pensador russo, aqueles se instauram em uma comunicação discursiva mais imediata (cartas, bilhetes, relatos, diálogos do cotidiano, conversas de salão etc.), e participam da formação dos gêneros secundários; e estes surgem no âmbito das relações sociais mais complexas, isto é, mais intrínsecas e organizadas (romance, dramas, textos científicos, artigos, palestras, entrevistas, seminários etc.). No mesmo parágrafo do referido tópico, foi dito também que Adam (1992 *apud* BONINI, 2005), equivocadamente, concebeu os gêneros primários como sequências textuais (artefatos puramente linguísticos) que atravessam os gêneros secundários.

Em outras tantas releituras malsucedidas – quando as especificidades de ambas as modalidades são demasiadamente acentuadas e não é levado em consideração, de forma alguma, o que há em comum entre elas –, os gêneros primários tornam-se sinônimos de oralidade e os gêneros secundários, de escrita. E, por isso, uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita (Marcuschi, 2008), ou seja, dos “gêneros secundários”.

Portanto, seria melhor falarmos de características convencionais do funcionamento dos gêneros orais realizados em público – características que são diferentes de um para outro gênero (conto oral, conferência, homilia, debate, entrevista jornalística, entrevista profissional etc.) e cujo grau de formalidade é fortemente dependente do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (rádio, televisão, igreja, administração, universidade, escola etc.) (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p.146).

Também não devemos misturar o discurso bakhtiniano com o de estruturalistas, a exemplo de Joaquim Mattoso Camara Júnior, pois, ao escrever “[...] a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”, Camara Jr. (1969, p. 11) não traz à baila os gêneros discursivos primários e secundários de Bakhtin. Certamente, o que ele contempla nesse trecho diz respeito à língua em termos de desenvolvimento humano, ou seja, à ideia de que os homens aprendem a falar antes de escrever, apenas.

Fazendo das palavras de Street (1995 *apud* MARCUSCHI, 2001) também as nossas, “[...] é difícil não sucumbir a algum dos mitos presentes nessa armadilha, mesmo quando se postula, como nós, a teoria de que a relação se funda num *continuum* e não numa dicotomia polarizada” (p. 27, grifo do autor).

A ideia prescritiva de uma única regra linguística (tida como padrão e representada na denominada norma culta), por exemplo, foi fruto dessa perspectiva dicotômica de análise permanente do código imanente da língua. É através dessa observação – fundada nas condições empíricas do uso, e não nas características sócio-histórico-culturais dos textos – que fala e escrita se apartam, perigosamente. Não existe, então, uma preocupação com os fenômenos discursivos de produção e de recepção dos gêneros (orais e escritos), tal como sugeridos por Bakhtin (2010), mas tão somente a inquietação em considerar a fala como o lugar do erro e a escrita como o local do uso correto da língua. Vejamos:

Quadro 3: Dicotomias perigosas

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 28.

Há, ainda, alguns autores que consideram a fala como *dialogada* e a escrita como *monologada*. Isso é o cúmulo. É o mesmo que desconsiderar o papel ativo do leitor na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. É o mesmo que confundir umas das formas de textualização da fala com a própria modalidade de uso da língua. Por “fim”, é o mesmo que esnoabar a perspectiva dialógica da linguagem, de Bakhtin, a qual diz que “[...]”

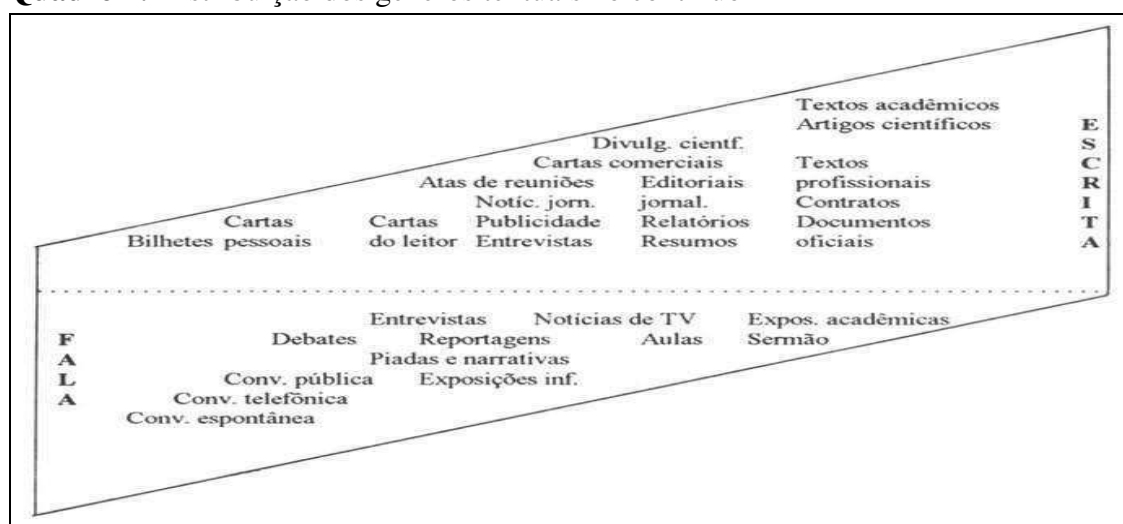
essas relações são análogas (mas, evidentemente, não idênticas) às relações das réplicas do diálogo” (2010, p. 298).

Deste modo, é muito importante chamar a atenção dos alunos para a forma como oralidade e escrita se relacionam, porque, como bem destacou Antunes (2003, p. 99), “[...] embora cada uma tenha as suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições”. Com isto, eles descobrirão que, por exemplo, comparando uma mensagem (torpedo) descontraída com uma conversa espontânea, ou um artigo acadêmico com uma “exposição oral”, há mais semelhanças do que se confrontássemos o SMS (*Short Message Service*⁵) com o trabalho científico, ou o ato de conversar com o seminário, pelo menos teoricamente.

Já que ambas são dependentes de seus contextos de uso, não há sentido taxar as práticas orais apenas como espontâneas, relaxadas, mal planejadas e descompromissadas com as normas da língua padrão; assim como atribuir à escrita a ideia de algo uniforme, invariável, formal e correta não significa explorá-la por completo. Tanto a fala quanto a escrita podem variar e serem mais ou menos formais/informais, portanto; e os estudantes precisam saber disso antes de produzir alguma coisa como, por exemplo, um seminário.

Abaixo, Marcuschi nos chama a atenção para o que vem a ser um contínuo dos gêneros enquanto forma de representação de ações sociais.

Quadro 4: Distribuição dos gêneros textuais no contínuo



Fonte: MARCUSCHI, 1997, p. 137.

⁵ Em português, significa Serviço de Mensagens Curtas. Muito utilizado para o envio de mensagens de texto curtas através de telefones celulares.

A possibilidade de atuações mais ou menos formais nos usos, tanto da oralidade quanto da escrita, permite-nos observar que há traços comuns entre alguns gêneros orais e escritos “[...] que não necessariamente precisam revelar-se na materialidade linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 191), mas nas seleções morfossintáticas, na natureza do léxico, no grau de monitoramento da enunciação etc.

Com base nessa concepção, distinções como o *planejamento* (na escrita) e o *não planejamento* (na fala) são eliminadas. Nesse sentido, podemos entender que não há tantas dessemelhanças entre as duas modalidades linguísticas, apesar de cada uma possuir características que as particularizam. Basta observar o agrupamento e a distribuição dos gêneros nas dicotomias (quadro 3) e no contínuo (quadro 4) para perceber como tudo é mais complexo neste último.

3.3 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO DE GÊNEROS ORAIS (FORMAIS) NA ESCOLA

Embora, tanto na modalidade escrita quanto na falada, o sistema linguístico seja o mesmo para a construção dos enunciados, “[...] as regras de sua efetivação, bem como os meios empregados, são diversos e específicos, o que acaba por evidenciar produtos diferenciados” (MARCUSCHI, 1986, p. 62).

Quando se trata de abordar os gêneros discursivos da modalidade falada, os estudos já não são tão abundantes. Segundo Marcuschi (2008, p. 186-187), “[...] o estudo da classificação das interações verbais orais é bem mais recente e menos sistemático que a classificação dos textos escritos”. Todavia, esses gêneros são fenômenos sociointerativos – iguais à escrita de textos – que não surgem naturalmente, pois são constitutivos da interação comunicativa, e não deixam de ser um conhecimento social dos falantes/ouvintes.

Intuitivamente, conseguimos expressar juízos de valor quanto à adequação dos nossos discursos orais, ou seja, temos uma relativa capacidade para distinguir uma conversa entre amigos de uma reunião de negócios, uma conferência, um debate regrado, um comentário, um seminário etc. Também não poderia ser diferente, já que no cotidiano da maioria das pessoas a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita. “Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade” (CAVALCANTE e MELO, 2006, p. 181).

Em seu livro *Aula de português: encontro & interação*, Antunes (2003) abre espaço para destacar as constatações negativas em torno do trabalho com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa. Essas observações menos positivas do exercício pedagógico serão o nosso

ponto de partida para, assim, explicar o desencontro entre a atividade central da fala e a atenção periférica do oral nas escolas. Além disso, com elas chegamos à importância de se abordar em sala de aula os gêneros discursivos orais que fazem parte da comunicação mais formal de nossa língua.

Segundo Antunes (2003, p. 24-25), pode-se constatar, pois, “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar [...]”; “uma equivocada visão da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática”; “uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal, peculiar às situações da comunicação privada [...]”. Desse modo,

[...] uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar em sala de aula os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas e padrões textuais mais rígidos, além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público” (grifo da autora).

Não poucas vezes, os professores de Língua Portuguesa, guiados pelo Livro Didático, deixam transparecer uma falsa ideia do estudo do oral voltado à curiosidade e/ou à excentricidade da língua, isto é, como se fosse algo incomum. Já em outros tantos casos, a omissão do seu ensino dá-se de forma contrária, ou seja, acredita-se que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós e, por isso, nem precisam ser matéria de sala de aula (MARCUSCHI, 2001).

Pouquíssimas vezes são levadas à(s) aula(s) reflexões mais consistentes a respeito dos gêneros orais, que possam, assim, desmistificar a imagem de “erro” historicamente atribuída a eles. Acontece que, quase sempre, “[...] não se distinguem, portanto, as situações sociais mais formais de interação que vão, inevitavelmente, condicionar outros padrões de oralidade que não o coloquial [...]”, declara Antunes (2003, p. 24-25).

De fato, é inquestionável a importância que se deve dar às reflexões sobre a variação dialetal e a de registros nas aulas de Língua Portuguesa. Sem elas, certamente, o preconceito e a discriminação sobre os falares estariam ainda mais arraigados, visto que a noção teórica e “ideal” de linguagem oral (amarrada à noção teórica e “ideal” de linguagem escrita) não abarcaria todas as estruturas/camadas da sociedade e, logo, não se remeteria aos falantes reais dessa modalidade. Mas, fazer refletir sobre essas práticas não significa, por exemplo, pedir que os alunos conversem, troquem ideias, expliquem a matéria/conteúdo para o coleguinha

vizinho etc., e apenas isso, “[...] sem que se promova uma análise mais consistente de como a conversação acontece [...]” (ANTUNES, 2003, p. 25).

No entanto, “jogar” atividades orais e esperar que os alunos saibam desenvolver com juízo, e sozinhos, o trabalho solicitado não é uma especificidade das práticas mais informais dessa modalidade da língua, nas aulas de Língua Portuguesa. Muitas vezes, os professores lançam mão apenas do nome do gênero oral formal a ser produzido (um debate, uma entrevista, um seminário etc.) e esperam que o restante do serviço – e por que não dizer ele todo – seja completado com êxito pelos discentes, que, mesmo interessados e comprometidos com a disciplina, arduamente poderão ter sucesso numa tarefa dessa natureza.

Neste ínterim, acontece de os alunos serem mal avaliados por não apresentarem “corretamente” a atividade oral formal requerida pelo professor, o qual deveria, primeiramente, definir/esclarecer o gênero discursivo a ser, posteriormente, produzido, pois a caracterização de um conteúdo é de fundamental importância na construção de sentido. E uma das funções do Livro Didático de Português (LDP), por exemplo, é o de dar suporte ao docente na definição e no esclarecimento das atividades de compreensão e de produção oral, assim como nas de leitura e escrita.

O discente deve ser norteado pelo docente (que provavelmente estará sendo orientado pela coleção de português destinada à escola e/ou, quem sabe, por outros materiais didáticos) sobre os contextos sociais de uso dos gêneros orais formais solicitados, assim como familiarizar-se com suas características textuais (composição e estilo, entre outras). Corroborando com tal consciência, Cavalcante e Melo (2006, p. 184) afirmam que

O aluno necessita saber, por exemplo, que apresentar um seminário não é meramente ler em voz alta um texto previamente escrito. Também não é se colocar à frente da turma e “bater um papo” com os colegas sobre aquilo que pesquisou (grifo das autoras).

A *escrita oralizada* consiste nas produções orais mediadas por um suporte escrito, ou seja, “trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 132). Já o *oral cotidiano*, ou *espontâneo*, é a fala improvisada que se elabora em ação, como resultado imediato da situação de interlocução conversacional. No meio desses dois extremos (da escrita oralizada e do oral cotidiano) é que há uma grande variedade de gêneros discursivos orais que necessitam ser encarados como objetos de ensino pela escola, principalmente aqueles utilizados em circunstâncias públicas mais formais, a exemplo do seminário.

Já que a principal função da escola é a de instruir, é necessário, então, que nos detenhamos um pouco mais no ensino dos gêneros orais da comunicação pública formal. Mas essa noção de oral formal precisa de certos esclarecimentos, para que não venha a ser associada, neste trabalho, “[...] a prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 146). As características do oral, para nós, estão ligadas às definições e classificações feitas por Bakhtin (2010) a respeito dos gêneros discursivos.

Portanto, as várias formas típicas de direcionamento de um enunciado falado – com as suas diferentes concepções, também típicas, de destinatários (ouvintes) – são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros orais.

Nessa perspectiva, Rojo (2000, p. 3) revela que:

Pela definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários, a interação em sala de aula constitui um espaço discursivo difícil de situar. Se ela, por um lado, se dá à maneira do diálogo e mais ligada às situações de interação face à face - características, segundo Bakhtin (1979a), dos gêneros primários -; por outro lado, ela já se desenrola em esferas públicas (ou relativamente públicas) de interação social, muitas vezes é mediada por ou media a escrita e apresenta largos trechos cuja forma composicional já é monologizada - características atribuídas por Bakhtin aos gêneros secundários.

É relevante enfatizar que pensar a prática da linguagem oral nas escolas não significa, somente, inventar atividades que permitam aos alunos inserirem-se em situações interessantes de uso da língua, mas também, e principalmente, desenvolver um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a maneira como ocorrem essas atividades orais em sala de aula.

Com isso, estamos admitindo nesta pesquisa que os seminários realizados nas escolas de Ensino Fundamental constituem-se em tarefas produzidas muito frequentemente. Porém, não há uma preocupação por parte do professor, especialmente de Língua Portuguesa, em realizar com os alunos uma reflexão e uma avaliação que, de fato, possam levá-los ao controle voluntário e mais consciente do comportamento linguístico, textual e discursivo dos quais fala Schneuwly (2004).

Entender a linguagem oral, portanto, apenas será possível quando forem percebidas claramente algumas características próprias dessa modalidade. Além disso, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), é necessário compreender qual a sua relação com a modalidade escrita, e aquilo que há de mais peculiar (tema, construção composicional e estilo verbal) ao gênero discursivo a ser ensinado, isto é, no nosso caso, ao gênero oral formal seminário, ou

“exposição oral”. Esta é a condição imprescindível para promovê-lo de simples objeto de aprendizagem ao estatuto de objeto de ensino, como veremos a seguir.

3.4 DE UM MODELO DIDÁTICO A OUTRAS LEITURAS DO GÊNERO SEMINÁRIO

Embasados nessa necessária visão antidicotômica e de relação sistêmica da língua, e tomando como base o nosso objeto de estudo, podemos defender que o som não é uma condição suficiente para definir o seminário como sendo um gênero oral (formal). Este se ancora, principalmente, na leitura de outras produções e na organização em esquemas, resumos, citações etc. daquilo que se pretende expor, isto é, nos gêneros da modalidade escrita.

A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184).

É, no mínimo, uma incoerência desconsiderar a preparação desse e de outros enunciados orais na complexa e ampla cadeia da comunicação discursiva. O seminário necessita, por parte do(s) expositor(es), de um exercício de planejamento do conteúdo e, também, de uma atividade de antecipação e consideração do auditório. Logo, a intervenção didática no trabalho sobre a “exposição” precisa valorizar as dimensões comunicativas que lhe são próprias, as questões ligadas ao conteúdo e, além disso, os procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero.

Quanto às suas características gerais, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) chamam inicialmente a atenção para *a situação de comunicação* específica do seminário, que reúne orador, ou expositor, e auditório; definida, assim, como sendo bipolar. Neste sentido, o orador ou expositor se encontra na função de um especialista que, no decorrer de uma apresentação, tem como objetivo principal diminuir a assimetria de conhecimentos que há entre ele e o seu auditório acerca do tema veiculado pela “exposição”. Para isso, torna-se necessário que aquele que prepara e apresenta leve em consideração sua audiência, ou seja, o seu conhecimento prévio, as suas expectativas e o seu interesse sobre o assunto referencial. Essa estrutura bastante convencionalizada permite que reflitamos, em nossa análise, sobre *o papel ativo dos sujeitos da comunicação discursiva*, visto no segundo capítulo deste trabalho

sob uma perspectiva genuinamente bakhtiniana; porém, agora, dando maior ênfase às suas funções dentro da situação de comunicação do gênero oral formal seminário.

Desse modo, segundo os referidos teóricos, o ensino e a aprendizagem da situação de comunicação da “exposição oral” em sala de aula significa, de antemão, identificar o aluno-orador (ou expositor) e os alunos que constituem o auditório do discurso que veicula um tema. Estes, por sua vez, estão reunidos para ouvir e, assim, adquirir ou enriquecer os seus conhecimentos sobre o conteúdo tratado por aquele, o mais novo e efêmero “docente”, que precisa ser reconhecido (principalmente por ele próprio) como um especialista, ainda que em formação. Portanto, seguindo tal abordagem, transmitir um tema – isto é, informar, esclarecer, melhorar as informações da audiência sobre um conteúdo, diminuindo a assimetria de informações que há entre os dois (enunciador e público) – é o papel do expositor-especialista (ou melhor, dos expositores-especialistas, já que as produções de seminários, na escola, costumam se desenvolver em grupos de três ou mais discentes).

A “exposição oral” é, pois, um excelente lugar para as atividades metacognitivas, ou seja, de “[...] conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 186).

Enfim, conforme Dolz *et al.* (2014),

[...] podemos pois definir a exposição oral como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (p. 185).

A *organização interna da exposição* é outra dimensão ensinável desse gênero a qual merece nossa ressalva. Ela incide, antes de tudo, em trabalhar com os alunos-oradores as capacidades de planejamento de uma “exposição oral”, tais como: pesquisa e seleção das informações disponíveis, reorganização dos elementos retidos, e hierarquização de ideias principais e secundárias, “[...] com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 187). Além disso, no que se refere à construção interna da exposição propriamente dita, consiste em saber distinguir e ordenar as seguintes partes: *uma fase de abertura; uma fase de introdução ao tema; a apresentação do plano da exposição; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; uma fase de recapitulação e síntese; a conclusão; e o encerramento* (DOLZ *et al.*, 2004).

Descrevendo melhor esses passos, temos que, numa perspectiva de ensino, é importante entender que no gênero “exposição oral” há um momento para a abertura, na qual os papéis são bem definidos e, só então, o locutor parte para a introdução ao tema, em que deverá incitar a curiosidade do auditório, seguindo para uma fase de apresentação do plano da exposição. Feito isso, os expositores precisam ir ao desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, “cujo número deve corresponder ao que foi anunciado no plano” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 188). Terminada a exposição propriamente dita, e antes das duas etapas de conclusão, faz-se necessária a recapitulação e síntese dos principais pontos discutidos. Por fim, a conclusão permite que seja transmitida uma “mensagem” final, desencadeado um debate ou discutido um novo problema. O último passo é o encerramento, que se caracteriza, sobretudo, pelos agradecimentos dos expositores ao auditório, e/ou vice-versa quando, por exemplo, o objetivo fundamental de diminuir a assimetria de conhecimentos entre oradores e ouvintes foi alcançado com êxito por aqueles (DOLZ *et al.*, 2004). Aplausos, elogios e até assobios são, portanto, algumas das maneiras que a plateia costuma utilizar para mostrar-se grata à instrução conferida a ela num seminário.

Já um trabalho didático sobre *as características linguísticas* do gênero “exposição oral” precisa, de acordo com Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), fornecer aos alunos-expositores as seguintes operações, peculiares a esse discurso oral formal: coesão temática; sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias, as explicações das descrições, e os desenvolvimentos das conclusões resumidas e das sínteses; introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos); e reformulações (em forma de paráfrases ou de definições).

Antes de falarmos sobre a última das dimensões ensináveis proposta, convém esboçar outras características que integram o modelo didático em questão e que devem ser objetos de alguns trabalhos em sala de aula. O plano, ou esquema, de uma “exposição”, por exemplo, constitui-se como sendo um elemento relevante de reflexão, mas que precisa romper com a ideia limitada que lhe fora atribuída, isto é, de um simples suporte acessório organizado pelo(s) aluno(s)-orador(es). O ensino das relações/diferenças entre a leitura em voz alta e a fala espontânea, por sua vez, depende das atividades conferidas ao estudo do plano, ou esquema, de uma “exposição oral”, nas aulas de Língua Portuguesa. Já no que se refere à oralização da exposição, ela deve

[...] favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto* e *dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a

assimilação do texto etc. [...] captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. (DOLZ *et al.*, 2004, p. 191-192, grifos dos autores).

Ademais, a oralização ajuda na estruturação da própria “exposição oral” – pois uma mudança no nível textual é seguida, quase sempre, por uma mudança no nível da voz – e inclui a gestualidade, a cinestésica e a proxêmica como elementos expressivos característicos desse gênero, importantíssimos no seu ensino e na sua aprendizagem.

Os *objetivos gerais de um trabalho didático sobre a exposição* é a última dimensão ensinável proposta. Trata-se de uma retomada mais global das características específicas da “exposição oral” que são aludidas no modelo didático. Esses objetivos não só permitem o acesso a um domínio da “exposição”, como declaram os autores, mas se encaixam, também, na função de critérios de avaliação das estratégias mobilizadas pelos alunos na preparação e na execução desse gênero. Portanto, para Dolz *et al.* (2014, p. 192), eles estão distribuídos e organizados da seguinte forma:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das idéias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas.

Na metodologia deste trabalho, ao delimitarmos nossas categorias de análise, também ficou bem clara a importância dessas dimensões na apreciação dos dois volumes do segundo segmento do Ensino Fundamental que tiveram suas coleções avaliadas positivamente pelo Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014) para as atividades com a oralidade e/ou a produção oral, como veremos no próximo capítulo. Antes disso, porém, precisamos entender quais premissas envolvem o ensino crítico-criativo do seminário, conforme Veiga (2011), e falar

um pouco sobre as práticas de letramento envolvidas na produção desse gênero escolar, sobretudo, nos dias de hoje.

3.4.1 Seminário: uma técnica de ensino socializado

De origem grega, a palavra *técnica* significa *arte, habilidade* e, portanto, “[...] ela designa sempre uma atividade prática [...]” (VEIGA *et al.*, 2011, p. 8). As técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar e de aprender, mas são “artifícios”, condições que se interpõem na relação entre o professor e os alunos para que esses objetivos didáticos possam ser, de fato, alcançados.

A técnica de ensino não pode/deve ser confundida com o tecnicismo pedagógico, visto como a sobrelevação das técnicas, dos processos, enfim, dos recursos materiais ligados à dinâmica concreta do ensinar e do aprender. Essa autonomia que é conferida aos recursos técnicos outorga à escola (tecnicista) uma autonomia em relação ao processo social e torna, assim, o processo pedagógico descentrado de sua dinâmica que é o saber sistematizado, o conteúdo, e do que a constrói fundamentalmente, isto é, do professor e do aluno.

A técnica de ensino, nesse âmbito, deixa de ser um elemento interposto entre ambos com uma função mediadora, e acaba, no mínimo, substituindo o lugar do professor, se não de fato, pelo menos simbolicamente. Dessa forma, em se tornando o componente principal, a técnica de ensino ocupa o pedestal do processo pedagógico e subjuga a todos, professores e alunos, e a tudo que compõe tal processo (ARAUJO, 2011, p. 20-21).

Ao trazermos para este trabalho um modelo didático do seminário, proposto por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), não significa dizer que achamos que a correta sequenciação dos processos pedagógicos determinados (das dimensões ensináveis) garantirá o ensino e a aprendizagem de qualidade desse gênero. “Nessa perspectiva, a racionalidade do processo pedagógico estaria nos meios: bastariam as estratégias e as táticas bem conduzidas para realizar em plenitude a atividade de ensinar” (ARAUJO, 2011, p. 24). Mas a razão de ser de uma técnica e sua significação devem ser correlatas aos elementos que compõem a prática socioeducacional (aluno, professor, conteúdo, ensino, aprendizagem, educação, situação sociocultural dos sujeitos envolvidos e fins a que se presta). A técnica de ensino é uma condição necessária e indispensável, mas não suficiente.

Como o processo de comunicação entre professor e aluno não pode ser absolutamente formalizado, sob pena de diluir o processo pedagógico, as técnicas de ensino não devem ser concebidas como se fossem algo pronto, destinado a formalizar o processo de ensino. É preciso enfatizar ainda que as técnicas estão a serviço do processo de ensino, e não o contrário. Explicitando melhor: as técnicas estão destinadas ao professor e ao aluno, e não estes às técnicas (ARAUJO, 2011, p. 26).

A análise dos livros didáticos, descrita no capítulo seguinte, assim como qualquer análise que se preze, foi fundamentada em leituras específicas, levou em consideração determinadas categorias (*a situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas*) e fez uso de critérios (perguntas norteadoras) para a melhor organização do texto. Isso não significa dizer que todos os aspectos da *organização interna da exposição*, por exemplo, precisam estar sendo abordados pelo volume x, na seção conferida ao seminário, para que esse estudo da *construção composicional* (ou do próprio gênero) possa ser considerado proficiente. Já aquele volume y, que apresenta todos os aspectos dessas categorias (dimensões ensináveis), também carece de certa atenção, pois isso não lhe garante que suas atividades contribuam, efetivamente, para a compreensão e a produção do seminário nos anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, essas dimensões são necessárias e indispensáveis, mas não suficientes.

De outro modo, a técnica tem propriamente um caráter de subordinação aos fins. Portanto, sua significação é relativa, e guarda relações com aquilo a que, a quem e para que serve (ARAUJO, 2011, p. 26).

No que diz respeito às técnicas de ensino socializado ou de grupos, podemos dizer que sua origem está relacionada ao movimento pedagógico da Escola Nova e aos estudos dos psicólogos sociais, principais responsáveis pela criação da Dinâmica de Grupo. Esse ensino socializado vem sendo largamente utilizado pelos professores, há algum tempo, não apenas como uma forma de amenizar a frequência com que os mesmos se valiam das aulas expositivas, mas também como uma maneira de dar voz e vez aos alunos, até então sujeitos passivos, por meio de novas técnicas propostas e sistematizadas.

Ensaiam-se, assim, nas salas de aulas, sem muito maior frequência do que outrora, modalidades de agrupamento, e formas de organização das atividades de ensino e de aprendizagem, inspiradas nas técnicas que a dinâmica de grupo havia sistematizado; a discussão em pequenos grupos; os grupos de cochicho; a discussão 66 ou Philips 66 (fracionamento do grupo em pequenos grupos de seis, que discutem um assunto durante seis minutos); o simpósio; os painéis; as comissões; o diálogo; a entrevista; a discussão

livre; a dramatização; as oficinas (*workshop*); as conferências; os institutos; o fórum; o *brainstorming*; os seminários etc. (CARVALHO, 1979, p. 216, grifos da autora).

A perspectiva crítico-criativa que assumimos neste trabalho, para a análise das coleções e propostas de redimensionamento metodológico das atividades conferidas ao gênero oral formal seminário, está calcada nas três premissas básicas que também justificam, teoricamente, o ensino socializado, quais sejam: a *interação*, o *contexto* e o *diálogo*.

A primeira, pertencente ao campo psicológico ou afetivo, vincula a noção de grupo à de interação, pois esta é uma necessidade humana que precisa ser exercitada pela/na escola quando se formam grupos com objetivos educacionais, o que “[...] permite afirmar que os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos” (VEIGA, 2011, p. 109). Essa premissa tem muito a ver com o que já discutimos, no segundo capítulo, acerca do papel ativo dos sujeitos da comunicação discursiva, cuja principal referência teórica utilizada foi Bakhtin (2006, 2010), e com o que disseram Brait e Rojo (2002) sobre a construção conjunta do conhecimento presente na elaboração de um seminário produtivo.

Ao sugerir um tema para ser discutido e apresentado sob a forma de seminário, o professor está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre os alunos realizadores e receptores. O que está em jogo não é apenas um tema, mas uma forma de composição e um estilo específico de tratamento desse tema, de maneira que os diferentes resultados sejam produtivos (BRAIT e ROJO, 2002, p. 1).

A segunda premissa, do campo sociológico, refere-se ao modo como essa interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem precisa estar situada, não cabendo mais uma visão de professor e alunos isolados de seus contextos sociais, culturais e históricos. Isso nos remete, de certa forma, ao estudo da oralidade na perspectiva dos usos da linguagem, também discutido no capítulo 2, quando a língua passa a ser descrita e analisada a partir de suas relações com os aspectos do contextual sócio-histórico-pragmático.

Para Veiga,

Na sala de aula, o professor encontra pela frente alunos com diferentes características, provenientes de diferentes famílias, grupos e classes. O professor, por sua vez, é também fruto da realidade, pertence a uma classe social e a um meio familiar, é portador de valores e aspirações (1989, p. 88).

Decorrente das premissas já citadas, a terceira é voltada para o campo político-pedagógico e diz respeito ao estabelecimento do diálogo, à democratização das relações na sala de aula. Engajados num esforço e respeito comuns, professor e alunos podem atingir uma compreensão mais crítica da realidade, sem que necessariamente o papel do docente – de sistematizar e planejar seu ensino – seja esquecido nem sua autoridade – ao exigir do discente mais empenho e disciplina – venha a ser questionada. Aqui, o diálogo não deve ser misturado com o dialogismo bakhtiniano ou confundido com uma técnica pedagógica, mas visto como disse Freire (1986 *apud* VEIGA, 2011, p. 110), ou seja,

[...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.

A ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem, mediada pela cooperação dos grupos de trabalho e pela diretividade do professor, é fundamental para o ensino socializado, cujo objetivo é promover um ensino crítico-criativo. Nesse processo de superação conjunta das dificuldades, tanto o docente quanto os discentes se firmam como sujeitos ativos. No campo da didática, o seminário, por exemplo, como uma técnica de ensino socializado, implica trabalho em grupo, discussão, estudo dirigido, exposição, debate e avaliação. O desenvolvimento da independência intelectual dos alunos – que assimilam, reelaboram e até produzem novos conhecimentos – juntamente com a descentralização da participação do professor – que agora orienta, conduz e dirige o processo de ensino – são características essenciais desse gênero discursivo que, para Veiga (2011, p. 115), tem por objetivos principais:

- investigar um problema, um ou mais temas sob diferentes perspectivas, tendo em vista alcançar profundidade de compreensão;
- analisar criticamente fenômenos observados, ou as ideias do(s) autor(es) estudado(s);
- propor alternativas para resolver as questões levantadas;
- trabalhar em sala de aula de forma cooperativa;
- instaurar o diálogo crítico sobre um ou mais temas, tentando desvendá-los, ver as razões pelas quais eles são como são, o contexto político e histórico em que se inserem.

Portanto, para além das dimensões ensináveis propostas por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), a na análise de como determinados livros didáticos de Língua Portuguesa sugerem a abordagem do seminário no segundo segmento do EF também está

fundamentada nas premissas básicas, características essenciais e objetivos principais que fazem desse gênero oral formal uma técnica de ensino socializado.

3.4.2 Seminário: um evento de letramento

O processo de inserção do(s) sujeito(s) nas práticas sociais de uso da leitura e da escrita é o que irá caracterizar um *evento de letramento*. No âmbito dos estudos da linguagem e da educação, o conceito de letramento é relativamente atual e já foi, equivocadamente, individualizado dos trabalhos sobre alfabetização, confinado às práticas/aos usos escolares e limitado ao mundo da escrita.

No entanto, “o letramento não é alfabetização, mas a inclui” (KLEIMAN, 2005, p. 11); “[...] é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar” (KLEIMAN, 2005, p. 5); e, além disso, “[...] já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais [...]” (KLEIMAN, 2005, p. 12).

Numa perspectiva tradicional de letramento (no singular), que só dá conta da linguagem verbal (por vezes padrão e de uma modalidade específica), essa relação entre a escrita, a oralidade e os outros sistemas semióticos envolvidos na interação – imagens, números, mapas, tabelas etc. – seria um fato difícil de ser admitido, mas que, diante da variedade de novas formas textuais, principalmente atreladas às inovações tecnológicas, está cada vez mais impossível de ser negado. Para Barton e Hamilton (2003, *apud* VIEIRA, 2005, p. 105-106), que fazem uso do termo no plural,

Olhando para diferentes eventos de letramento, fica claro que o letramento não é a mesma coisa em todos os contextos; ao contrário, existem *letramentos* diferentes: A noção de letramentos diferentes tem muitos sentidos: por exemplo, práticas que envolvem diferentes sistemas midiáticos e simbólicos, como um filme ou computador, podem ser vistos como letramentos diferentes, como *letramento de filmes (film literacy)* e *letramento da computação (computer literacy)*; um outro sentido é que práticas em diferentes culturas e línguas podem ser consideradas como letramentos diferentes (grifos dos autores).

Já o seminário, por sua vez, a exemplo da aula expositiva tradicional⁶, muitas vezes é tratado como um evento excepcionalmente oral, pertinente apenas ao desenvolvimento das

⁶ “A importância dada ao papel do professor como transmissor do acervo cultural legou ao chamado ensino tradicional um caráter verbalista, autoritário e inibidor da participação do aluno, aspectos estes transferidos

competências e das habilidades retóricas dos alunos. No entanto, esse é somente um dos aspectos relacionados a essa prática escolar, que mostra uma tendência à multiplicidade textual e carece ser estudada em termos dos multiletramentos presentes.

Tratando-se de um texto oral que não será lido, mas exposto, os expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, caso das ilustrações, *slides*, imagens, mapas, gráficos, tabelas etc. (BRAIT e ROJO, 2002, p. 1).

Nessa citação, as autoras consideram os textos inseridos no seminário como sendo apoios de memória, mas Marcuschi (2001) disse que, com frequência, o aluno apresentador utiliza o texto escrito não como um mero suporte, fazendo dele o cerne de sua “exposição”, o que contribui para alterar a concepção discursiva do próprio gênero, cujo meio de produção é sonoro, porém centrado em uma apresentação majoritariamente lida. O Livro Didático, por exemplo, em algumas apresentações, ora é usado como uma simples fonte de referência na preparação e realização do seminário, ora este se efetiva genericamente através da oralização de textos do LD. Neste segundo caso,

O livro didático, por melhor que seja, restringe a construção do conhecimento a uma só leitura e a um único tipo de interação (aluno-texto do LD), e não pode proporcionar interações outras que estejam além das limitações impostas pelo seu próprio suporte textual e finalidade (VIEIRA, 2005, p. 129).

No que diz respeito ao resumo escrito do texto que os alunos apresentam oralmente, quando providenciado pelos mesmos, pode variar em diversos aspectos: ser mais ou menos elaborado; estar digitado ou escrito a lápis; resultar do processo de cópia e colagem de material virtual encontrado em *sites* ou da leitura crítica feita sobre o tema em diferentes literaturas; vir numa folha de papel ou na tela de um celular etc. Além disso, difere também o uso que se faz dele no momento da exposição propriamente dita, como constatou Vieira (2005) na análise dos letramentos presentes nos seminários de alguns alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

É possível perceber que muitas vezes os resumos são memorizados, mas há casos em que o aluno não utiliza seu resumo em nenhum momento e sua exposição oral, bem mais informal, é permeada por comentários e interações orais com a audiência (VIEIRA, 2005, p. 122).

A escola precisa desenvolver nos alunos a habilidade de selecionar informações, pois, numa pesquisa eletrônica, por exemplo, não basta ter acesso aos recursos tecnológicos (computador, conexão à rede, programas, entre outros) e saber manuseá-los. Tanto são muitos os resultados de uma pesquisa na *internet*, como também é expressivo o número de informações desencontradas, falsas, truncadas, infectadas por vírus etc. Cabe aos professores e aos materiais de uso didático orientar os discentes nesse sentido, indicando-lhes *sites* confiáveis, especializados, mostrando inclusive o que mais irá caracterizar uma página suspeita.

Essas novas formas de comportamento comunicativo nos seminários, advindos da utilização de computadores, *sites*, projetores de vídeo/imagem, programas de apresentação, aplicativos etc., reforçam a necessidade de ampliação do conceito tradicional de letramento. Outras habilidades, além de ler e de escrever, carecem ser desenvolvidas pelos alunos, uma vez que

[...] é a interação internauta-hipertexto por meio de cliques que obedecem ao comando do tato e da visão, associada à reunião num só meio de palavras, imagens e sons, que emancipam o aluno do caráter bem mais linear, estático e verbal dos textos escritos (VIEIRA, 2005, p. 138).

Além disso, Luke (2003, *apud* VIEIRA, 2005, p. 138)

[...] defende que a aprendizagem mediada pelo computador tende a ser uma aprendizagem mais solidária e socializada, pois encoraja os aprendizes a: (a) tomar decisões de risco em grupo, do tipo “vamos clicar aqui e ver o que acontece”; (b) buscar a solução de problemas através da colaboração; e (c) compartilhar informações.

Desde que não se tornem o componente principal e acabem substituindo o papel do aluno-expositor na apresentação de um seminário, essas novas tecnologias, quando se sabe adequá-las à audiência e à situação comunicativa, podem favorecer a construção de sentidos, a interação e o aprendizado de maneira geral. “Assim é possível usar o retroprojetor sem ser tecnicista” (ARAÚJO, 2011, p. 27).

Portanto, a oralidade, a escrita, o tom da voz, os gestos, os movimentos corporais, a música, as imagens e tantos outros elementos acabam por configurar o seminário como sendo uma produção multimodal que precisa ser estudada em termos dos múltiplos letramentos – necessários à construção de sentido. Por isso, neste trabalho, para além da linguagem verbal,

buscamos compreender se os livros didáticos, especialmente os analisados no próximo capítulo, propiciam a discussão sobre a adequação das diferentes linguagens ao gênero em questão. Com isso, redimensionamos um pouco uma das dimensões ensináveis proposta por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) no modelo didático da “exposição oral” para que, só assim, pudéssemos contemplar em nossa apreciação outros modos de representação e comunicação envolvidos nesse evento.

4 O LDP NO CONTEXTO DA VIRADA PRAGMÁTICA: ANÁLISE DE VOLUMES CUJAS COLEÇÕES FORAM RESENHADAS PELO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS

Há, claramente, a nosso ver, dentro da própria sala de aula, sujeitos incapazes de definir e/ou de diferenciar um Livro Didático. E não estamos falando de classificações e/ou de distinções sistematizadas, como em um debate sobre a natureza do suporte/gênero textual/discursivo. A dificuldade parece estar na compreensão da segunda palavra, que especifica o substantivo. Talvez os professores se refiram apenas a este quando, por exemplo, na hora da aula, pedem que “peguem o livro e abram na página...”. Por isso, chamamos Marisa Lajolo (1996, p. 4) a fim de deixar bem claro o que é Didático.

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. [...] o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares. [...] Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar (grifo da autora).

Já se tornou recorrente falar e escrever que o Livro Didático não é nem poderá vir a ser, na prática do professor empenhado, uma “camisa de força”. Longe de querer provar o contrário, concordamos que esse material é só mais uma das inúmeras possibilidades que o docente tem em mãos para desenvolver atividades comprometidas com o programa anual da disciplina e com o projeto pedagógico da escola. Na atualidade, esse discurso é intensificado pela quantidade e pela qualidade de recursos tecnológicos à disposição, principalmente, dos alunos, que, muitas vezes, mostram-se cansados “do fardo que têm que carregar” e enjoados dos conteúdos que, nos livros, precisam estudar.

No entanto, devemos considerar, primeiro, que as novas tecnologias da informação chegaram com força no dia a dia de nossos discentes, mas nossas escolas ainda precisam de muitos investimentos nessa área para que outras ferramentas, capazes de avivar o interesse dessa geração pelos estudos, possam fazer parte das práticas diárias dos professores de escolas públicas; segundo, que o LD de alguns anos atrás já se difere, consideravelmente, dos volumes lançados pelas editoras nos dias de hoje, as quais procuram, cada vez mais, adequar suas coleções à realidade do alunado e às mudanças provocadas por um conjunto de orientações teórico-metodológicas surgidas nas concepções de ensino.

Essas mudanças e as condições que, também, impuseram-se à concepção de língua e de linguagem parecem ter sido determinantes para as transformações que se deram no ensino e aprendizagem de língua materna, na chamada “virada pragmática”.

Esta expressão foi utilizada, inicialmente, para caracterizar uma ruptura epistemológica ocorrida no campo da filosofia da linguagem. Essa virada qualificou-se como “pragmática” porque fez do *uso* da linguagem o objeto privilegiado da reflexão do filósofo, em lugar da *representação* ou do signo, no sentido clássico desses termos (RANGEL, 2002, p. 14, grifos do autor).

O texto passou a ser considerado uma unidade funcional, diferente da ideia de sistema autônomo, passível de reformulação por uma gramática, e da noção de unidade linguística mais alta (que a frase, a palavra, o morfema e o fonema) (CAVALCANTE e FILHO, 2010). Emerge, desse evento, uma maior preocupação com o tratamento dado aos materiais de uso didático, a exemplo do Livro Didático.

Portanto, desde 1996, foram estabelecidos critérios avaliativos oficiais e sistemáticos de seleção dos livros didáticos que compõem o conjunto de obras distribuídas para as escolas públicas do país, com recursos governamentais, a cada três anos.

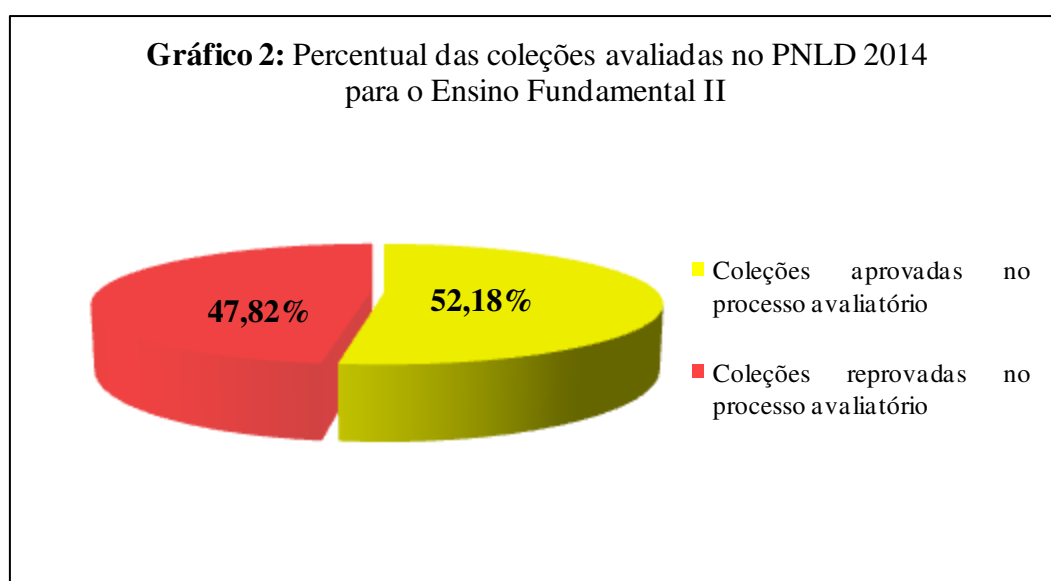
A partir de então, os livros passaram a ser avaliados para que não contivessem mais erros conceituais e abordagens que caracterizassem algum tipo de preconceito. Dessa forma, livros identificados com falhas de conteúdo ou manifestações discriminatórias não integram o Guia do Livro Didático (BRASIL, 2014, p. 29).

O Guia de Livros Didáticos é uma publicação, também disponibilizada pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático, responsável por auxiliar, principalmente, os docentes do Ensino Fundamental e Médio na escolha das coleções mais adequadas ao projeto pedagógico de suas instituições. Aqueles volumes que não passaram pelo crivo da comissão de avaliação foram reprovados ou pelos critérios eliminatórios *comuns* a todas as áreas ou pelos *específicos* de cada componente curricular (quem sabe até devido aos dois). O Guia não divulga as resenhas críticas dessas coleções, mas apenas daquelas que atenderam aos parâmetros de qualidade, os quais, de maneira geral, são estes:

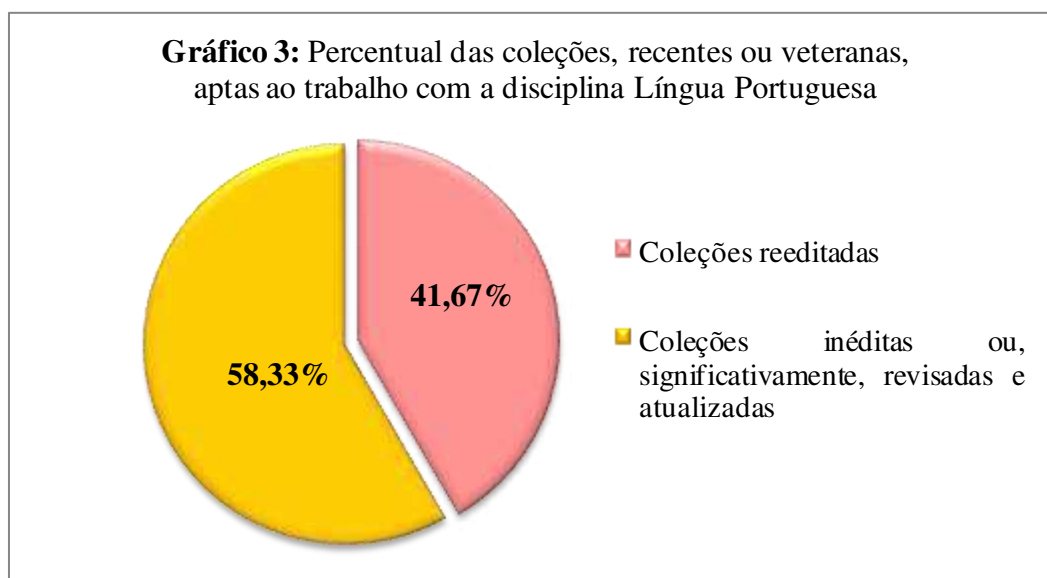
1 Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental [...]. 2 Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano [...]. 3 Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetos visados [...]. 4 Correção e atualização de conceitos, informações e

procedimentos [...]. 5 Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada [...]. 6 Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção (BRASIL, 2013, p. 9-12).

As coleções resenhadas no Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2014) de Língua Portuguesa, assim sendo, conseguiram se adequar a essas exigências legais, éticas, teórico-metodológicas, didático-pedagógicas e de editoração do material impresso e/ou digital. Entre as vinte e três (23) coleções, com volumes do 6º ao 9º anos do EF, que se inscreveram no processo avaliatório, doze (12) foram aprovadas enquanto onze (11) vieram a ser excluídas (BRASIL, 2013). Trata-se de um número de reprovação bastante considerável, o que, por um lado, demonstra o rigor dos critérios de análise adotados e, por outro, evidencia “[...] uma virada pragmática ainda não completa nem suficientemente amadurecida” (RANGEL, 2002, p. 19). No gráfico 2, temos os números percentuais desses dados.



Importante frisar também que, desse total de coleções aptas ao trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, cinco (05) são reedições e, inclusive, aparecem nessa nova etapa (anos 2014, 2015 e 2016) com os mesmos títulos que figuraram no Edital e no Guia de 2011 – quando dezesseis das vinte e seis coleções foram aprovadas pelo PNLD. Outras sete (07) são consideradas inéditas ou obras, significativamente, revisadas e atualizadas, como, aliás, são todas elas, se levarmos em conta as mudanças pelas quais tiveram que passar para adequar seus livros didáticos à virada pragmática e aos novos métodos de ensino vigentes (BRASIL, 2013). Vejamos o gráfico 3, que mostra o percentual dessas informações:



Como no começo deste capítulo, brevemente, tocamos na questão dos recursos tecnológicos, convém ressaltar que o PNL 2014 deu início à incorporação de *objetos educacionais digitais*, representando, assim, tanto um avanço dos instrumentos de trabalho como um desafio ao ensino de Português, visto que, por exemplo, o próprio LD, que já se convencionalizou escrever, editar, vender, comprar etc., ainda precisa ser ressignificado para amadurecer à luz da pragmática. Nesse momento, entretanto, a inclusão desses objetos foi opcional.

As coleções distinguidas como de Tipo 2 possuem, além de volumes impressos, um DVD (*Digital Video Disc*⁷) por ano/“série”. Já as de Tipo 1 são as que se mantiveram com as coleções impressas, tão somente (BRASIL, 2013). A seguir, no quadro 5, podemos ver quais obras recorreram a essa natureza digital dos livros:

Quadro 5: Coleções de Língua Portuguesa aprovadas e suas distinções quanto ao Tipo

TÍTULO DAS COLEÇÕES APROVADAS NO PROCESSO AVALIATÓRIO (PNL 2014)	TIPO DA COLEÇÃO QUANTO AO USO OU NÃO DE <i>OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS</i>
<i>A aventura da linguagem</i>	Coleção Tipo 1
<i>Jornadas.port – língua portuguesa</i>	Coleção Tipo 1
<i>Tecendo linguagens</i>	Coleção Tipo 1
<i>Para viver juntos português</i>	Coleção Tipo 2

⁷ Em português, significa Disco Digital de Vídeo. Corresponde a uma mídia digital utilizada para o armazenamento de dados.

<i>Perspectiva: língua portuguesa</i>	Coleção Tipo 1
<i>Português linguagens</i>	Coleção Tipo 2
<i>Português nos dias de hoje</i>	Coleção Tipo 1
<i>Português: uma língua brasileira</i>	Coleção Tipo 1
<i>Projeto teláris – português</i>	Coleção Tipo 1
<i>Singular e plural – leitura, produção e estudos da linguagem</i>	Coleção Tipo 1
<i>Universos: língua portuguesa</i>	Coleção Tipo 2
<i>Vontade de saber português</i>	Coleção Tipo 1

No contexto da “virada”, em que as reflexões sobre o ensino de língua materna estabeleceram perspectivas teóricas e metodológicas bastante definidas para o LDP, os critérios específicos que orientam essa escolha levam em consideração tanto o perfil dos alunos que integram o segundo segmento do Ensino Fundamental quanto às demandas sociais que a eles se apresentam, principalmente no final desse período de quatro anos, quando o trabalho passa a ser o foco para muitos jovens. Além disso, claro, as então concepções de língua e linguagem passaram a moldar as atividades dos livros didáticos com a leitura, com a produção de textos escritos, com a oralidade e com os conhecimentos linguísticos.

Nesse sentido, as atividades de leitura e escrita, assim como as de produção e de compreensão oral, em situações contextualizadas de uso, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Português a eles destinadas. Por sua vez, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de uso da língua, e não em situações didáticas artificialmente criadas (BRASIL, 2013, p. 17).

A representação clássica do signo linguístico, paulatinamente, foi dando lugar ao uso da linguagem, sem, com isso, inviabilizar o estudo da gramática, por exemplo, que passa a ser vista com óculos sociais. Ler, ouvir, escrever e falar também precisam fazer sentido a professores e alunos, pois são a base para quaisquer outras formas de conhecimento sistematizado na escola e o que há de mais importante numa disciplina que visa o pleno exercício da cidadania. E é por isso que ela procura organizar seu ensino em torno de eixos, dos quais escolhemos o da *oralidade* a fim de tratarmos das abordagens teórico-

metodológicas do gênero seminário em livros didáticos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Nas próximas duas seções, portanto, serão apresentadas as análises dos livros didáticos já discriminados na *constituição dos dados* e propostas as atividades de redimensionamento metodológico, ligadas à compreensão/produção do gênero seminário.

4.1 PORTUGUÊS: UMA LÍNGUA BRASILEIRA

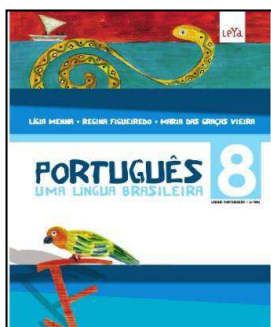
As autoras Maria Regina Figueiredo Horta, Lígia Regina Máximo Cavalari Menna e Maria das Graças Vieira elaboraram uma coleção (6º ao 9º) que se apresenta por unidades temáticas. Vale dizer que, para cada unidade, alguns gêneros discursivos são tomados como referências, indicando, com isso, um trabalho mais aprofundado e diversificado com os textos. Neste sentido, as unidades propõem, em seus capítulos, estudos voltados para a leitura e às produções escrita e oral.

Quanto ao modo como se configuram os volumes desta coleção, todos estão divididos em nove capítulos, sendo que aqueles que se dedicam ao sexto e sétimo anos apresentam quatro unidades e aqueles voltados para o oitavo e nono, duas unidades. É proposto um projeto ao final de cada unidade temática e pelo qual serão integrados os conhecimentos adquiridos e produções realizadas no curso dos capítulos.

Direcionemo-nos, pois, à oralidade, fonte de nossa pesquisa, para diante disso destacarmos o que nos diz o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014) ao analisar as atividades de produção oral desta coleção:

Essas atividades abordam e valorizam a variação e a heterogeneidade linguísticas próprias da produção oral, além de buscarem desenvolver as capacidades e as formas discursivas envolvidas nos usos da linguagem oral em situações formais e/ou públicas pertinentes ao nível de ensino em foco (BRASIL, 2013, p. 98).

Por esse motivo, interessou-nos investigar e observar como os volumes da coleção, que ora apresentamos, demonstram a importância atribuída à produção oral, esta considerada, pelo Guia, acima mencionado, um dos *pontos fortes* da coletânea. Desse modo, encontramos uma fonte de conhecimento didático propulsora de uma reflexão sobre os olhares dos que se destinam a orientar alunos e professores a respeito do ensino e da aprendizagem do gênero discursivo seminário, cerne de nosso estudo.



Assim, chegamos ao volume correspondente ao oitavo ano (figura ao lado) e no qual mantivemos a nossa atenção, uma vez que, dos quatro volumes avaliados do sexto ao nono ano, apenas este abordou, dentre outros, o estudo do seminário. O livro apresenta uma proposta de produção do gênero em foco no quinto capítulo da segunda unidade, sendo, portanto, o eixo não só da produção oral, como também da produção escrita, um dado que saltou aos nossos olhos.

Tal observação foi possível, antes mesmo da análise das seções do livro, verificando apenas o sumário (apresentado por completo nos anexos deste trabalho, bem como todo material analisado). Atentamos para este aspecto porque uma abordagem do tipo poderia indicar uma consciência discursiva bem fundamentada a respeito do gênero, visto que estariam sendo significativamente considerados, no processo de ensino e de aprendizagem, não apenas a etapa da exposição propriamente dita, mas também os momentos que a antecedem e sem os quais a essência do gênero não se completa.

Após tais considerações prévias, detivemo-nos à análise das orientações apresentadas pelo livro, atentando, portanto, e especialmente, para a dimensão dada ao gênero em sua abordagem, quando para o mesmo foram reservadas duas das seções dispostas no capítulo: *Produção escrita e Produção oral*.

Desse modo, algumas perguntas foram feitas e refletidas a fim de aferirmos “se” e “como” o LD aborda o desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero. Para tanto, indagamos:

I. O Livro Didático contribui para a construção, pelos alunos, da função social do gênero seminário?

Inicialmente, para reunirmos dados que pudessem embasar as considerações para este primeiro momento de nossa análise, resgatamos as *dimensões ensináveis*, especificamente a que nos remete à *situação de comunicação*. Lembremos, portanto, que, a partir dessa dimensão, a “exposição oral” reúne, em sala de aula,

[...] o aluno que produz uma exposição e um público – alunos aos quais ele se dirige –, reunido para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 186).

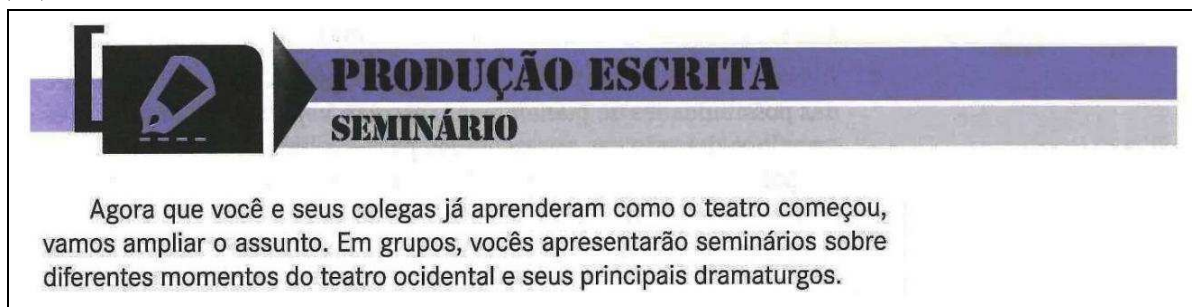
Assim surge a mola propulsora desse gênero sem a qual a sua função social não se cumpre. Neste ínterim, o LD tende a contribuir para a formação desta função social digamos inicial/imediata, e que surge no modo como se convencionou essa situação de comunicação ora fundamentada por Dolz *et al.* (2004).

Conforme dissemos anteriormente em um tratamento prévio sobre o sumário, duas seções foram destinadas para o trabalho com o gênero seminário e, com isso, a sinalização de uma consciência discursiva que deveria estar validada no reconhecer que, naquele momento, o ensino e a aprendizagem de um dado gênero oral necessitarão de etapas de produção voltadas para a escrita. Tal abordagem, a nosso ver, é necessária, mas merecedora de olhares atentos para que a boa intenção saia desse plano e chegue ao campo dos procedimentos bem-sucedidos. Quando pensamos na função social, devemos lembrar que todos os sujeitos da interação têm um papel ativo e que eles mesmos, muitas vezes, não têm uma consciência efetiva de suas respectivas importâncias. Fato este que exige uma atenção redobrada no momento em que estamos lidando com alunos: usuários de sua própria língua.

Quando o LD em questão dedicou uma seção para a escrita do seminário, passamos a observar o tratamento dado ao gênero e igualmente aos sujeitos de sua produção. Por esse motivo, destacamos que o material didático que se propõe a orientar alunos e professores deve estar pautado em noções claras da relevante função que cada partícipe da interação possui no processo de produção do gênero, que, neste caso, tem sua apresentação no âmbito oral, mas não só.

Abaixo, o parágrafo inicial da primeira etapa reservada à produção escrita e pelo qual o exemplar, ora analisado, confirma o conteúdo temático do seminário a ser efetivado:

(1a)



Agora que você e seus colegas já aprenderam como o teatro começou, vamos ampliar o assunto. Em grupos, vocês apresentarão seminários sobre diferentes momentos do teatro ocidental e seus principais dramaturgos.

HORTA, MENNA e VIEIRA (2012, p. 137, 8º ano)⁸

⁸ Para uma melhor harmonia na visualização das informações, a partir de agora e até o fim da apresentação desta análise, as referências das imagens ilustrativas do conteúdo abordado pelo LD em questão mostrarão apenas a página que contém o dado. O mesmo será feito na análise seguinte.

O campo temático, como vimos, foi algo já definido pelo livro, posto que a coleção *Português: uma língua brasileira* organiza seus volumes em unidades temáticas trabalhadas nos capítulos que as seguem. *No Palco e na Tela* foi a temática escolhida para a segunda unidade e, com isso, a “proposta” de continuar estudando para a “exposição” um assunto com o qual os alunos estariam se familiarizando.

Embasados em Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), lembramos que, para uma situação de comunicação concretizar-se, e, conseqüentemente, uma produção efetiva da “exposição oral”, é preciso construir uma noção de expositor-especialista. Dessa forma, quando a escolha do tema já está predefinida, o aluno deve passar por um processo que o leve para um grau de especialidade requerida durante a produção do seminário.

No que diz respeito ao conteúdo temático definido pelo livro ao gênero (ver (1a)), cumpre dizer que avaliamos ter um caráter positivo o fato de o seminário tratar de um tema que deva ser estudado durante toda a unidade. Isso pode ser um indicador de uma noção pela qual se reconhece o processo de construção do sujeito-especialista requerido na formação do gênero. Contudo, isso dependerá totalmente da maneira como os estudos serão conduzidos até a apresentação.

Embora tenhamos encontrado um lado positivo quanto à predefinição do tema, vemos como sendo importante a abertura para outras possibilidades. Neste sentido, ressaltamos que, nas orientações elencadas, não há um direcionamento, aos sujeitos da interação, para possíveis mudanças, no tocante ao conteúdo temático, por vários motivos que docentes e alunos poderiam encontrar ao se depararem com as dificuldades do cotidiano. Todas as sugestões oferecidas como temas e subtemas ou itens se inserem no que foi planejado para a unidade em questão.

Devemos reforçar ainda que, para um ensino socializado do gênero seminário, esse enquadramento temático estabelecido para as atividades a serem produzidas nos capítulos que seguem pode vir a ser inapropriado, visto que é tendencioso a uma limitação da sua dimensão social. Isso porque direciona o aluno a algo que pode estar longe de sua realidade mais próxima e, por conseguinte, ser um fator desmotivador para o aprendizado. No entanto, para que isso não ocorra, o professor, no papel de mediador, deverá conduzir seus alunos às melhores escolhas diante das escolhas a eles oferecidas.

Assim sendo, sobre a mediação e direção das etapas de elaboração do seminário, observemos o seguinte item:

(1b)

4. Agora, combinem com o professor um cronograma de reuniões, dentro das possibilidades do planejamento escolar. Vejam as datas em que os trabalhos deverão ser apresentados para avaliarem o tempo disponível para a pesquisa e a elaboração do seminário. Planejem e marquem os próximos encontros do grupo.

(p. 138)

A relação entre professor e aluno, através da qual a produção do gênero acontece, é algo que deve ser constantemente demonstrado em um material como esse. Apesar de o discurso, exposto logo acima, indicar a presença do professor nas reuniões em grupo, não há, nas orientações posteriores, uma demonstração da sua necessária atividade em todas as etapas deste processo junto aos alunos. Surge, com isso, o seguinte questionamento: o supracitado cronograma de reuniões a ser combinado com o professor seria apenas para a entrega de algo que os discentes teriam feito sozinhos a partir de uma provável leitura daquilo que o LD lhes orienta? Esta pergunta nos faz remeter à necessidade de manifestações claras quanto ao papel do professor e, logo, às suas ações e competências, já que “[...] o sucesso do seminário vai depender em parte do professor e em parte do aluno” (VEIGA, 2012, p. 118). Poderia ser essa a postura a ser tomada e convencionada por qualquer Livro Didático.

Isso nos leva a enfatizar que, nas etapas de elaboração do seminário, compete “[...] ao professor aprofundar o assunto, tendo em vista o estudo analítico das ideias do autor, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o aluno, encaminhar conclusões, enfim, conduzir o seminário” (VEIGA, 2012, p. 114). Desse modo, quaisquer problemas encontrados como, por exemplo, relativos a temas predefinidos e, por ventura, não muito bem recepcionados pelos alunos, poderão ser solucionados pelos próprios sujeitos da interação no instante da construção discursiva do gênero.

Pensando assim, no que concerne à postura atribuída ao professor no trabalho com a “exposição oral”, o que vimos no LD está mais próximo de um comportamento passivo do que de uma representação que leve o docente a ser um coordenador do seminário, um sujeito que está presente em todo o processo de construção do gênero, orientando, conduzindo e apontando direções, conforme salienta a autora acima citada.

Ainda sobre este aspecto, façamos algumas ponderações a respeito da imagem construída pelo livro e atribuída à conduta do professor. Destarte, os dois recortes a seguir retratam duas das orientações expostas nas subseções *Vamos pesquisar* e *Vamos planejar o*

seminário, logo, correspondentes às etapas de pesquisa e de planejamento, respectivamente. Através desses trechos, confirmamos e refletimos a postura do professor, ora apreciada, e direcionada pelo livro. Posto isto:

(1c)

4. Resumam também as informações obtidas na internet. Mas atenção: pesquisar não é “copiar”, “colar”, misturar tudo e entregar ao professor.

(p. 139)

(1d)

VAMOS PLANEJAR O SEMINÁRIO

É hora de planejar como será o seminário do grupo. O mais indicado é fazer um roteiro, que pode ser apresentado ao professor com antecedência, para que ele possa sugerir modificações ou complementos.

(p. 140)

A partir disso, interrogamos: o professor já não deveria estar envolvido nas atividades de construção do roteiro proposto? Se sim, não houve direcionamento para tal, uma vez que, da maneira como as orientações foram expostas, o professor não toma ciência de sua pró-atividade e diretividade nas ações remetidas.

É válido ressaltar que, com o trecho acima, temos a terceira e última orientação em que o professor foi citado na etapa de produção escrita; depois disso, a sua figura não é mais referenciada. Na verdade, a orientação supradita (recorte (1b)), em que é mencionada uma dada atividade a ser realizada pelo docente, é o que podemos visualizar como sendo o mais significativo, inclusive na fase de produção oral. Isto porque, nesta última seção, os alunos procurariam o professor apenas para a estipulação do tempo da apresentação. Nada mais é norteado quanto ao contato entre aluno e professor, para, com isso, demonstrar a indispensabilidade deste enquanto sujeito da interação em todo o processo de construção do gênero.

No entanto, esse não parece mesmo ter sido o objetivo do livro, uma vez que demonstra querer centralizar-se nos procedimentos a serem efetivados pelos grupos de elaboração do seminário. Essa verificação é facilmente percebida pelo modo como foi construída a linguagem, esta direcionada aos expositores. Como exemplificação disso, nos

remetamos, então, aos destaques apresentados nesta análise para a fundamentação de outras reflexões, mas que mostram com clareza a quem o livro dirige sua fala.

Lancemos nosso olhar, neste instante, para outro sujeito da comunicação. Sobre esta questão, cumpre apontar que não foi identificado um olhar deveras preocupado com este outro polo da situação de comunicação: o auditório, conforme tratamento dado por Dolz *et al.* (2014). Por conseguinte, enfatizamos que, na seção dedicada à produção escrita do gênero, foram feitas apenas algumas sinalizações ao público, conforme aborda o LD. Tais indicações estão presentes nas orientações referentes à distribuição de folhetos aos colegas e à montagem de uma apresentação, em *slides* ou cartazes, que não dificultasse a leitura e a compreensão do público. Essas e outras ações estão arroladas na subseção que trata do *Material de apoio*.

Observemos, pois, os itens nos quais há uma referência à existência de um público nesta fase escrita:

(1e)

MATERIAL DE APOIO

1. Para o seminário, a principal forma de linguagem é a verbal. Entretanto, vocês podem usar materiais de apoio, como a lousa, cartazes, *datashow*, transparências em retroprojeto, filmes, *slides*, distribuir folhetos aos colegas etc.

(p. 140)

(1f)

4. Tanto *slides* como cartazes devem apresentar apenas tópicos, frases curtas. As letras devem ser grandes e legíveis. Como tratarão de textos teatrais, coloquem trechos curtos para serem lidos na apresentação.

5. Em programas de edição de apresentações, como o *PowerPoint*, há diversos recursos que podem ser utilizados, diferentes temas, formas e cores. Usem-nos com cuidado, pois muitos detalhes e recursos podem acabar atrapalhando a apresentação e dificultar a leitura do público.

(p. 141)

Neste âmbito, deve-se ressaltar que as operações listadas nesta fase estão voltadas às ações do sujeito-expositor. Já na etapa de produção oral, por sua vez, verificou-se um item no qual há a uma instrução encaminhada especificamente para o público. Uma referência válida

porque aponta o respeito pela fala do outro, porém, frágil por ser a única “ação” dirigida a estes sujeitos frente ao momento da apresentação. Notemos:

(1g)

5. Os seminários só se realizam plenamente na interação com o público, que deve saber ouvir, acompanhar e respeitar os grupos que estiverem se apresentando.

(p. 142)

É preciso deixar claro que, à figura do aluno-expositor pode e deve ser atribuída tal relevância tanto quantitativa quanto qualitativamente como é o que ocorre no LD. Contudo, diante dessas informações, fomos inevitavelmente conduzidos a concluir que faltou para os outros sujeitos da interação demonstrações igualmente claras das suas devidas importâncias neste processo, impossível de concretizar-se sem a participação de todos, a começar pelo professor, convencionado aqui como um coordenador do seminário.

Temos, então, um gênero que ora é estudado e analisado em sua totalidade e, portanto, efetivamente construído através das ações de todos os partícipes da comunicação: professor, aluno-expositor e aquele que preferimos chamar neste momento de aluno-interlocutor ou interlocutores apenas. Tal abordagem surge por considerarmos que as terminologias muitas vezes utilizadas pela literatura e pelos livros didáticos como, por exemplo, *ouvinte*, *público*, *público-ouvinte*, *plateia*, dentre outras, não carregam em si a visão que formamos no decorrer desta pesquisa e, conseqüente, análise. Uma percepção pautada na noção de que o gênero seminário não se construirá sem o expositor, entretanto, não basta. Não é suficiente por quê? Porque os outros sujeitos dessa construção discursiva são do mesmo modo indispensáveis, apesar de ainda um tanto quanto negligenciados, em especial, por parte dos livros didáticos, como foi o caso do volume que agora analisamos.

Sendo assim, a partir de agora, esse tipo de terminologia (aluno-interlocutor; interlocutores) também será adotada sempre que nos propusermos a transmitir um aspecto redimensionado e direcionado ao que Dolz *et al.* (2014) preconizam como *auditório*. Essa necessidade se manifestou no instante em que constatamos uma demasiada omissão concernente a ações direcionadas ao público durante o processo de orientação para a produção do gênero pela obra de Horta *et al.* (2012). Daí o nosso estímulo por elevar tal sujeito ao grau de notabilidade a ele adequado, iniciando, pois, por uma terminologia mais ampla.

Das reflexões sobre os polos responsáveis pela construção do ambiente próprio do gênero, sigamos com a análise e façamos, neste momento, algumas apreciações em relação à definição apresentada ao seminário. As autoras do LD lançam um conceito do gênero que se divide em duas partes: uma para a introdução da seção de produção escrita e a outra para a introdução da produção oral. Abaixo, as definições expostas respectivamente:

O seminário é um gênero textual oral do mesmo grupo de textos didáticos, paradidáticos, verbetes de enciclopédia, resumos. Gêneros desse grupo têm como principal função informar, transmitir conhecimentos sobre um determinado assunto, sobre um tema específico.

Contudo, antes da apresentação do seminário, é preciso um trabalho anterior, voltado para a escrita: pesquisa e resumo. Então vamos lá!

[...]

O seminário é um gênero oral comum no meio escolar, científico e acadêmico. Trata-se de uma apresentação oral que uma pessoa ou um grupo realiza para o público. A finalidade do seminário é expor os conhecimentos obtidos a respeito de um tema, de uma questão, de uma situação estudada. O objetivo de seu grupo será transmitir ao público os conhecimentos que adquiriram com a pesquisa sobre teatro (HORTA *et al.*, 2012, p. 137;141, 8º ano).

Conforme vimos, o livro retrata o seminário como um “[...] gênero textual oral do mesmo grupo de textos didáticos, paradidáticos, verbetes de enciclopédia, resumos” (HORTA *et al.*, 2012, p. 137), uma visão, portanto, equivocada não só pelo caráter meramente transmissor atribuído ao gênero em foco, mas também por tratar outras construções discursivas como igualmente, e simplesmente, informativas, como quando na referência aos textos paradidáticos. Todavia, compreensível, uma vez que foi essa a postura percebida em relação à abordagem do seminário.

Logo, um posicionamento tal que tende a restringir demasiadamente a dimensão e a função sociais de um gênero como esse, que, contrariamente, cria possibilidades de aprendizagem concretas ligadas, por exemplo, à pesquisa, esta compreendida como o cerne do processo de investigação e problematização de um tema. Nesta perspectiva, concordamos com Veiga (2012) ao expressar-se sobre as características gerais do seminário da seguinte forma:

O conhecimento a ser assimilado, reelaborado e até mesmo produzido não é ‘transmitido pelo professor’, mas é estudado e investigado pelo próprio aluno, pois este é visto como sujeito de seu processo de aprender. Isto é, para mim, **um ato de conhecimento e não uma mera técnica para a transmissão do mesmo** (p. 115, grifo nosso).

Diante do exposto, percebemos que o entendimento transmitido aos sujeitos dessa comunicação está equiparado ao que compreendemos ser uma condução de ações que, posteriormente, estarão voltadas para uma mera exposição de conteúdos. Assim, por essa definição, o aluno-interlocutor é visto tão somente como um receptor e o aluno-expositor, outra parte da interlocução, acaba assumindo o lugar de transmissor, apenas. Essa visão ganha ainda mais força ao destacarmos o seguinte trecho retirado da definição apresentada:

A finalidade do seminário **é expor os conhecimentos obtidos** a respeito de um tema, de uma questão, de uma situação estudada. **O objetivo de seu grupo será transmitir ao público os conhecimentos que adquiriram com a pesquisa** sobre teatro (HORTA *et al.*, 2012, p. 137;141, 8º ano, grifos nossos).

Para nós, esta interpretação afasta-se do que acreditamos ser um ensino e um aprendizado socializados do seminário e pelo qual se cria aos alunos a oportunidade de “[...] se desenvolverem no que diz respeito à investigação, à crítica e à independência intelectual” (VEIGA, 2012, p.115).

Neste sentido, corroboramos que uma noção a partir da qual se leva em consideração como objetivos principais do seminário “informar, transmitir conhecimentos” não contribui para a constituição, pelos sujeitos da comunicação, do que promulgamos ser uma consciência sociodiscursiva desse gênero.

Prosseguindo com o intuito de avaliarmos aquilo que o livro *Português: uma língua brasileira* (8º ano) apresenta, no tocante ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias da “exposição oral”, damos seguimento à nossa análise. Desta vez, serão fornecidos dados que informem e/ou justifiquem uma devida exploração (ou não) das características composicionais da “exposição oral”. Para tal, interpelamos:

II. O Livro Didático explora as características composicionais do gênero seminário?

Todo gênero discursivo possui características básicas que o identificam e o fazem distinto de outros. Conseqüentemente, os sujeitos, para o estabelecimento da comunicação, em dada situação discursiva, apropriam-se dessas características. Essa apropriação pode se dar de forma consciente ou não.

Para a constituição do seminário, os sujeitos precisam ser conhecedores de suas características composicionais, do contrário, o gênero não se efetivará. Não estamos falando de aspectos gerais, apenas, mas de etapas de produção elementares e próprias de uma

construção discursiva como essa. São, diante disso, procedimentos a serem realizados com a finalidade de fazer o gênero acontecer.

Ao que, por ora, nos remetemos como sendo etapas e procedimentos para a construção do gênero seminário, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) chamam de *A organização interna da exposição*, a segunda dimensão ensinável. Servimo-nos desta dimensão para, a partir dela, fundamentar este segundo momento de nossa análise.

Posto isso, recordemo-nos que, para Dolz *et al.* (2004), essa organização interna se dá com um planejamento, a partir do qual teremos a realização da pesquisa, a seleção das informações disponíveis, a reorganização dos elementos retidos e, conseqüentemente, a hierarquização das ideias. Para esta etapa, os autores referenciados chamam a atenção para a realização deste planejamento inicial em sala de aula e, embora a figura do professor não tenha sido diretamente citada pelos teóricos, inferimos sua importância neste quadro, pois ele é o sujeito experiente e capaz de conduzir essas primeiras ações, com a finalidade de se evitar, por parte dos alunos, os fragmentos temáticos desconexos que impossibilitam um seguimento efetivo do planejamento, portanto. Essas ações ou operações (denominação esta apresentada pelos autores) antecedem o planejamento textual propriamente dito e por isso a importância de tudo estar devidamente ligado, mantendo um todo coerente que viabilize a produção das fases seguintes.

Segundo Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), algumas fases devem ser respeitadas, as quais dizem respeito à exposição do tema que, pensando assim, “[...] deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna” (p. 187). Dessa construção interna, destacamos, pois, os elementos precípuos do seminário e pelos quais os sujeitos podem apreender o gênero. Ressalvemos que, no decorrer desta análise, outras etapas não elencadas por Dolz *et al.* (2004) podem surgir como também ou igualmente identificadoras do seminário no processo de composição discursiva. Essa possibilidade enriquece os dados investigados/apontados nesta análise e tem como fato gerador os estudos de Bakhtin (2010), pelos quais compreendemos os gêneros discursivos como “[...] *tipos relativamente estáveis* de enunciados [...]” (p. 262, grifo do autor), pois são as recorrências enunciativas de um gênero que o fazem ser característico e apreendido como tal pelos sujeitos ao longo do tempo.

Sendo assim, interessou-nos observar como e o que os livros didáticos, *corpora* dessa análise, apresentam para o ensino e o aprendizado do seminário e, conseqüentemente, apreendermos o que professores e alunos, em contato com tal material, estão institucionalizando a respeito desse gênero.

Neste aspecto, detivemo-nos ao modo como o livro *Português: uma língua brasileira* (8º ano) apresenta o gênero, destinando para a sua abordagem duas etapas: uma para a produção escrita e outra para a produção oral. Após tal verificação, fez-se necessário avaliar, do ponto de vista das autoras do LD, aquilo que seria definido como composição do gênero, as suas características composicionais, por fim.

Diante disso, logo ressaltou aos olhos uma definição exposta na parte inicial da etapa de produção escrita e a partir da qual são apresentados elementos considerados característicos da preparação para o seminário, conforme aferimos. A seguir, o recorte da definição referida:

(1h)

Contudo, antes da apresentação do seminário, é preciso um trabalho anterior, voltado para a escrita: pesquisa e resumo. Então, vamos lá!

(p. 137)

Ao delimitar que antes da apresentação do seminário seria necessário um trabalho voltado à escrita, o livro faz uma importante ressalva. Essa observação indica uma consciência mais ampla e merecida para o gênero, que, apesar de ter seu ápice na exposição propriamente dita, não é caracterizado por isso, apenas. É o que podemos refletir se tomarmos como princípio, além do trecho visualizado acima, a divisão em duas seções para o trabalho com a “exposição oral” e a escolha por destacar o nome do gênero em cada uma das duas seções. Um dado que é deveras importante, visto que uma simples supressão dessa palavra (seminário) poderia indicar que esse gênero se realizaria apenas no âmbito oral, com a apresentação em si, e não, também, no processo de planejamento pela escrita.

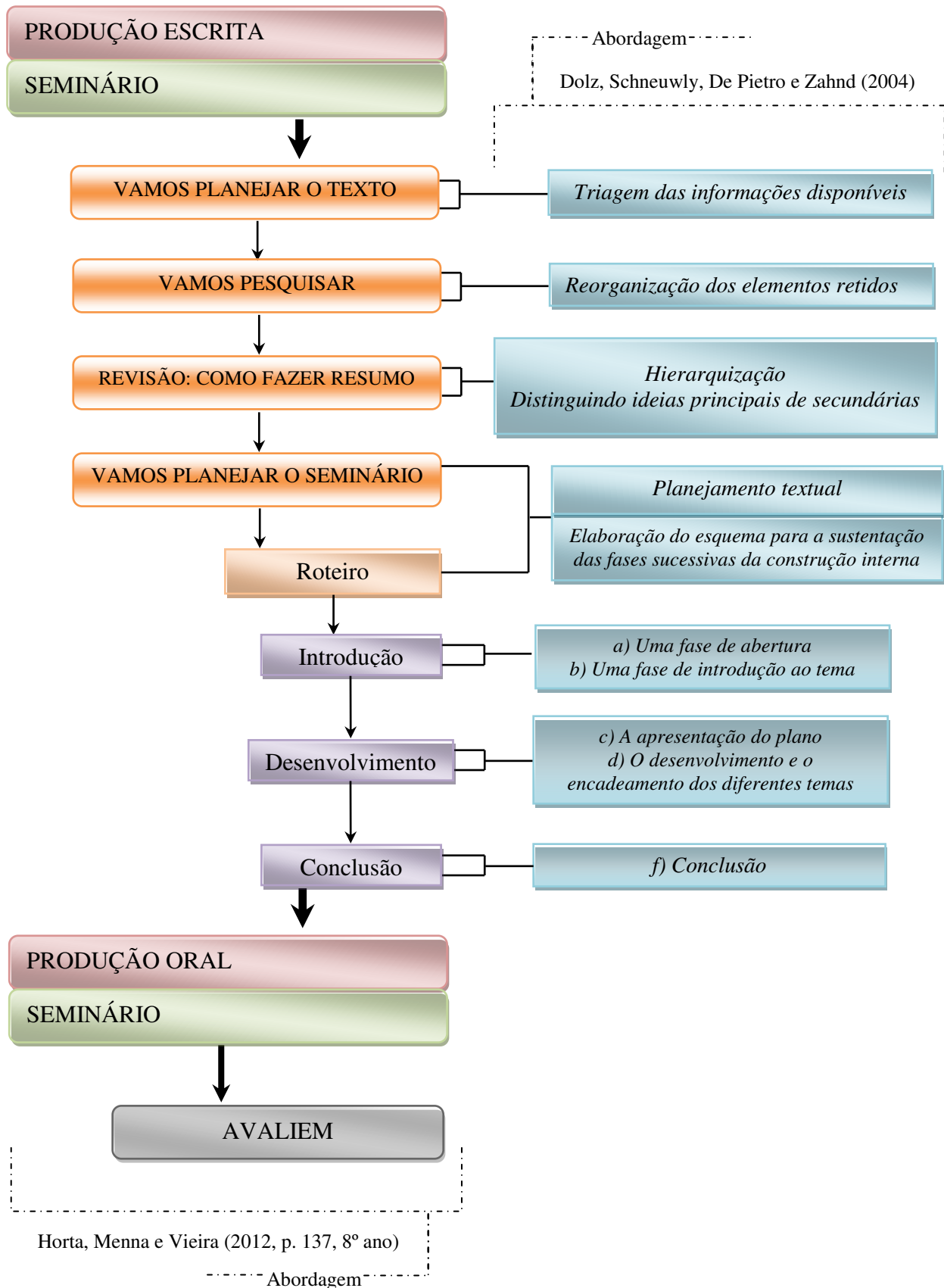
Ao passo que apontamos esses aspectos, procuramos perceber se o gênero foi verdadeiramente o centro das orientações ou se, ao descrever a organização do seminário, algum elemento foi negligenciado ou mesmo demasiadamente descrito em nome de outras finalidades para com esse momento.

O exemplo retratado (ver (1h)) traz uma breve descrição do gênero, com elementos composicionais percebidos pelo LD como próprios da etapa de produção escrita: a *pesquisa* e o *resumo*. Sobre este último, passamos a refletir o porquê de, entre as ações de preparação para a apresentação, o livro preferir destacá-lo junto à pesquisa. Tal fato foi, por nós, compreendido posteriormente e sobre o qual nos pronunciaremos em um momento oportuno.

Depois de aferirmos a bipartição (produção escrita e produção oral) encontrada no trato com o gênero, verificamos a importância de um olhar mais apurado às seções, subseções e a alguns itens pertinentes ao desenvolvimento do trabalho. Essa percepção está validada em reconhecermos que a qualificação conferida ao que se visualizou como etapas preparatórias para a exposição e, claro, ao que se expressou sobre elas fornece à análise desta categoria valiosas impressões no que se refere à maneira como as autoras assimilaram a estrutura composicional do seminário para os destinatários.

Pensando desse modo, achamos conveniente e oportuno, devido à possibilidade que o livro nos ofereceu, elaborarmos um esquema representativo da visão atribuída ao gênero quanto às suas características composicionais. Para isso, conforme já explicitado anteriormente, tomamos como fundamento as seções, subseções e determinados itens elencados no volume. A este esquema relacionamos aspectos pertinentes e previstos na organização interna constituída por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), âncora de nossa análise. Após tal demonstração, faremos as devidas apreciações. Vejamos:

Esquema 1: Apresentação das características composicionais do gênero seminário fundamentada na abordagem atribuída pelo Livro Didático e nos postulados de Dolz *et al.* (2004)



No momento em que direcionamos nossa atenção para a forma como o conteúdo referente ao seminário foi dividido (seções e subseções), dando o devido destaque à ordem das etapas de preparação estabelecida até o momento da apresentação, verificamos a possibilidade de elaboração do esquema comparativo exposto e, com isso, a oportunidade de fornecer uma visão mais ampla daquilo que a partir de agora iremos traçar pontualmente.

Apesar de o nome da primeira subseção transmitir a ideia de um planejamento textual, o que se orienta está, na verdade, voltado para o que Dolz *et al.* (2004) trataram como triagem das informações disponíveis em razão da seleção proposta. Esta tem início com o assunto a ser tratado dentro da temática central e a partir do qual os alunos seguiriam para a subdivisão do tema, primando pela organização dos dados a serem mais aprofundadamente pesquisados e, posteriormente, reorganizados. Para a realização desta operação, o LD apresenta uma proposta de subdivisão de um dos temas elencados, ou seja, exemplifica o que seria a triagem a ser realizada pelos grupos. Observemos:

(1i)

3. Dividam o tema escolhido em itens ou subtemas para facilitar a pesquisa e a organização dos dados. Vejam uma proposta de subdivisão para o tema **a**:

- Tragédia grega e suas características.
- O teatro de Sófocles: quem foi e suas principais peças.
- O enredo de uma peça de Sófocles.
- Um trecho dessa peça e a leitura dramática.
- O teatro de Ésquilo: quem foi e suas principais peças.
- O enredo de uma peça de Ésquilo.
- Um trecho dessa peça e a leitura dramática.

(p. 138)

Essa seleção, e ao mesmo tempo organização do tema, levará o aluno a definir os melhores caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, que já teve início nesta fase, no entanto, será aprofundada e, por sua vez, reorganizada. A reorganização dos elementos retidos, segunda operação abordada por Dolz *et al.* (2004) no modelo didático da “exposição oral” e relacionada à organização interna da “exposição”, será procedida tendo como suporte as informações até então adquiridas e guardadas pela triagem das mesmas.

A subseção proposta e destinada para o que consideramos ser uma reorganização faz referência a pontos significativos a serem explorados pelos alunos e entendidos como ações necessárias para um bom desenvolvimento do trabalho. Neste sentido, o livro destaca aspectos

bem pertinentes e, muitas vezes, negligenciados na produção do seminário. Atentemos para alguns desses pontos:

(1j)

Quando pesquisamos selecionamos textos e imagens, fazemos anotações, esquemas e resumos. Geralmente, o material da pesquisa é imenso e o produto final é bem menor, mas é assim mesmo, temos de ler muito para encontrar o que realmente é mais adequado aos nossos objetivos.

[...]

3. Anotem as informações mais importantes, façam pequenos resumos em folhas avulsas ou no caderno.

4. Resumam também as informações obtidas na internet. Mas atenção: pesquisar não é “copiar”, “colar”, misturar tudo e entregar ao professor.

(p. 138)

A terceira subseção e na qual vemos a “[...] hierarquização, distinguindo idéias principais de secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão visada” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 187), foi dedicada à elaboração de um resumo. Neste instante, o livro relaciona etapas para a produção desse resumo, que já teria sido trabalhado em outro momento e, por isso, o destaque feito na subseção para a revisão.

A operação tratada como hierarquização das ideias está sendo direcionada pela produção do resumo, haja vista, a partir dele, o livro orientar à separação das ideias entendidas como complementares daquilo que é mais elementar e, logo, uma etapa merecedora de maiores destaques. Abaixo, alguns itens indicadores dessa classificação primária e secundária das ideias sobre o assunto e, obviamente, entendida como de suma importância para a próxima fase, o planejamento textual ao que se referem Dolz *et al.* (2004):

(1k)

3. Releia o texto, destacando as palavras que considerar importantes; são as palavras-chave.

4. Identifique a ideia principal e as secundárias.

5. Resuma parágrafo por parágrafo, registrando só a ideia principal contida em cada um deles.

[...]

8. Organize as anotações num resumo. Depois, releia suas anotações, veja se elas formam uma sequência compreensível, corte as informações repetidas.

(p. 139)

Façamos alguns apontamentos a respeito do que julgamos ter sido uma demasiada importância atribuída à elaboração do resumo. Antes, é necessário destacar que a apresentação desta subseção está para nós no rol das orientações válidas a esse processo de preparação na produção escrita do gênero seminário. O que se acentua, diante disso, é uma estranha limitação quanto ao tamanho do resumo a ser (cuidadosamente) realizado pelo aluno, que, talvez, a partir de tal exigência, até esqueça ou se distancie daquilo que deve ser de veras relevante neste percurso: a apreensão das ideias sobre o assunto.

Além de ter sido a etapa em que se destinou o maior número de orientações, o que é positivo, foi orientada ao aluno a produção de um resumo segundo normas que poderiam não ser necessariamente norteadas caso o objetivo não fosse expor tal texto em algum lugar. Com isso, chegamos ao ponto pelo que compreendemos a preocupação demonstrada com a elaboração do resumo. Segundo informamos em outra etapa de nossa análise, o LD dispõe os capítulos em unidades temáticas, pois bem, o que se faz oportuno para este instante diz respeito à execução de um projeto lançado ao final de cada unidade.

A construção do resumo, embora apropriado para esta subseção, ao que tudo indica surgiu por um objetivo maior, ou por mais de um objetivo igualmente importante, pois além de servir como guia para a apresentação seria utilizado no projeto *Mostra No Palco e na Tela*. O resumo, uma produção escrita orientada para o seminário, aparece com outros propósitos, portanto.

(11)

7. A produção escrita de vocês deve ser guardada para ser utilizada no projeto *Mostra No Palco e na Tela*.

(p. 141)

Ressaltamos uma das orientações em que o aluno é levado a considerar que para um resumo ser avaliado como bem feito ou como um “bom resumo” (segundo consta) deve possuir uma determinada dimensão:

(1m)

11. Um bom resumo não deve ultrapassar 20% do texto original. Por exemplo, se o texto lido tiver 100 palavras, o resumo terá em torno de 20 palavras.

(p. 140)

Propor o desenvolvimento de um resumo corresponde a uma das formas possíveis de se proceder à hierarquização das ideias sobre o tema do seminário, por isso julgamos ter sido uma boa orientação destinada ao aluno pelo LD, tomando como cerne para tal os estudos de Dolz *et al.* (2004). A ressalva por nós empreendida está na percepção de que a utilização de um gênero como esse (o resumo), ou qualquer outro, para o procedimento de hierarquização não poderia, em nenhum momento, suplantar a produção do seminário, nem mesmo na parte dedicada à sua elaboração, o que preferimos considerar que não ocorreu, embora outras orientações poderiam ter sido dispostas para uma abordagem mais completa neste sentido.

Essas outras orientações às quais nos referimos como merecedoras de maiores destaques estão presentes, por exemplo, na próxima subseção e na qual vemos a indicação do roteiro da apresentação bem como a estrutura desta. Associamos esta etapa ao que os autores, base teórica desta análise, consideram como sendo “[...] um primeiro nível de intervenção didática, ligada ao conteúdo” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184). Falam, então, de ações das quais destacamos a “[...] elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral [...]” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184). Ao que chamam de esquema de sustentação, o livro aborda como roteiro e para o qual não foram destinadas muitas explicações conforme procederam com o resumo.

Uma vez que optaram por indicar como guia de sustentação para a apresentação a realização de um roteiro, este poderia ter sido mais e melhor vislumbrado. Para tanto, foi exposto um exemplo de roteiro, mas que se confunde com as fases da apresentação, por isso ao elaborarmos o esquema tratamos a subseção *Vamos planejar o seminário* como o planejamento textual e, ao mesmo tempo, o momento em que o aluno partirá para a produção de um roteiro - base para as fases da exposição - mas para o qual não foi atribuído o devido destaque. Um dado que nos remeteu a uma necessária ênfase a ser reservada inclusive no esquema 1.

Concordamos com Dolz *et al.* (2004) ao definirem que um plano, ou um esquema (roteiro), é mais do que um simples guia e, por isso, necessita de uma especial atenção, pois está

[...] longe de ser somente um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos (Dolz *et al.*, 2004, p. 190).

Entendemos, portanto, que o roteiro torna-se uma ferramenta relevante neste processo, pois com ele o sujeito irá “[...] reagrupar o conjunto de informações selecionadas e sumarizadas, dispondo-as em um esquema que servirá de guia para o momento de realização da exposição” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 75).

Diante disso, avaliamos que esta ação foi um tanto quanto negligenciada, verificando neste âmbito a necessidade de uma abordagem mais detida, com melhores explicações a respeito de como o aluno poderia proceder para a construção do roteiro, que consideramos possuir enorme significância para um bom seguimento das partes que estruturam a apresentação.

Consoante informação aludida, a subseção referida engloba as orientações no que diz respeito ao planejamento textual e à roteirização (elaboração de um esquema) das informações para a sustentação das fases sucessivas da apresentação. Desse modo, o que o livro demonstra como exemplo de um roteiro é, pois, a estrutura da exposição propriamente dita. Em razão disso, relacionamos essas etapas ao que Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) estudaram como fases sucessivas da construção interna.

Vale salientar que concordamos com Gomes-Santos (2012) quando este faz a seguinte ressalva no que se refere às fases supracitadas: “Cabe acrescentar que essas fases não são estanques nem descontínuas, principalmente em se tratando de exposições como as de que tratamos, realizadas em grupos de alunos, para os colegas da turma e o professor [...]” (p. 99). Das partes relacionadas por Dolz *et al.* (2004) como constituintes da organização interna da “exposição”, duas não são contempladas no livro pelo que pudemos avaliar. Leia:

(1n)

- 2.** O roteiro pode ser organizado em tópicos para facilitar a consulta na hora da apresentação. Com base no resumo que fizeram, vocês podem escrever tudo o que será falado no seminário, mas esse texto não poderá ser lido no momento da apresentação. É só um guia. Vejam um exemplo de roteiro:
- a) Introdução: Apresentação dos componentes do grupo e do tema que será desenvolvido.
 - b) Desenvolvimento: Os itens que serão abordados, as subdivisões do tema, já feitas no planejamento.
 - c) Conclusão: O que o grupo aprendeu com esse trabalho.

Não há referência a uma fase na qual o expositor faria uma recapitulação ou sumarização do que foi exposto, nem um momento específico para o encerramento e pelo qual seriam transmitidos os agradecimentos, momento este caracterizado pela interação, já que ocorreria a intervenção, por exemplo, do público, conforme Dolz *et al.* (2004) promulgam. Isso não quer dizer que as autoras do Livro Didático tenham cometido um erro para com a apresentação das características composicionais do gênero, pois já destacamos que tais fases não são estanques, assim como também não o são os gêneros discursivos.

Destaquemos, porém, que ao associarmos (ver esquema 1) as partes dispostas pelo livro às fases presentes na obra dos professores Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) não quer dizer que todas as características, por eles atribuídas às fases, estão sendo abrangidas pelo LD como quando⁹:

- a) Na **introdução**: não se faz referência a uma terceira pessoa escolhida como mediadora entre os expositores, seja alguém do próprio grupo seja o professor, tratada numa fase de abertura, por exemplo;
- b) No **desenvolvimento**: não há uma noção de apresentação do plano para o seminário, os objetivos traçados para a exposição e o que foi pensado (planejado) para se chegar ao produto do planejamento (a apresentação do plano da exposição);
- c) Na **conclusão**: não há uma orientação para o expositor direcionar-se ao público a fim de apresentar um problema novo quanto ao tema, ou iniciar uma discussão, chamando o público para participar (momentos da conclusão).

Alguns aspectos acima descritos até podem figurar como propostas de um redimensionamento quanto à exploração da estrutura composicional, mas o fato de deixarem de fora outros procedimentos a serem realizados não pode ser avaliado por nós como um erro ou como resposta negativa à pergunta que inicia esta etapa de nossa análise. Afinal, além de estarmos falando de uma orientação específica dentro de todo um cenário de preparação com a produção do gênero, estamos tratando de elementos que podem, dependendo da abordagem, mudar, faltar ou ainda outros serem agregados como possibilidades ao desenvolvimento do

⁹ Os tópicos estão estruturados com base na ordenação das partes do roteiro exemplificado pelo livro para a apresentação e, especialmente, ao que elas não tratam com base nos estudos de Dolz *et al.* (2004), fundamentação para esta análise.

ensino e da aprendizagem do seminário. Fato este verificado na próxima seção do livro: *Produção oral*.

Estamos, pois, fazendo alusão a outras etapas de preparação possíveis ao gênero e que algum material como um Livro Didático poderia indicar e ser do mesmo modo válidas por estarem transmitindo com igual adequação uma noção à composição do gênero, neste caso, o seminário. Isto foi verificado no livro *Português: uma língua brasileira*, das autoras Horta, Menna e Vieira (2012), na preparação exibida na seção de produção oral, conforme já revelamos. Apreciemos o seguinte exemplo:

(1o)

2. Esquemas e anotações podem servir de apoio. Ensaiar antes e dominar o conteúdo ajuda a controlar o nervosismo. Para o ensaio, vocês podem usar o esquema e um gravador, ou filmadora, falando como se estivessem diante da classe.

(p. 141)

Quando nos deparamos com este item, percebemos uma visão respaldada num reconhecimento de que na produção do gênero seminário o aluno pode e deve entender que, primeiro: esse gênero discursivo oral tem como preparação ações imprescindíveis voltadas para a escrita; segundo: a sua preparação deve ser feita no âmbito oral também. Foi isso que vimos na orientação acima: o livro chama a atenção dos sujeitos para uma preparação oral. Por que não?

O ensaio proposto pode ser validado como uma ação preparatória no âmbito oral. Além disso, a indicação do livro para a gravação em áudio ou em vídeo, imaginando-se, os expositores, na sala de aula, é algo que deve ser devidamente destacado e qualificado como de extrema importância ao processo de apreensão das características composicionais do seminário. Consideramos, portanto, um posicionamento positivo.

Continuando nossas reflexões ainda para esta seção (produção oral), apontemos a subseção que finaliza os trabalhos realizados na construção do seminário:

(1p)

AVALIEM

- 1.** Depois das apresentações, todos vão formar uma roda de conversa na sala de aula. Conversem sobre a participação de cada componente em relação ao conteúdo exposto e à forma de se expressar em público, tendo, como critérios, os elementos levantados no roteiro acima.
- 2.** É importante que a classe comente os aspectos positivos e também o que deve ser aperfeiçoado para futuras apresentações.
- 3.** Sugerimos ainda que cada aluno faça uma auto-avaliação em relação à sua participação como ouvinte dos colegas durante os seminários.

(p. 142)

A avaliação também pode ser considerada um elemento da composição do seminário. Recordemos, pois, o esquema 1, nele a etapa de avaliação proposta pelo livro não está relacionada a nenhuma parte ou subparte prevista por Dolz *et al.* (2004). Fato este que seria diferente se nesta avaliação houvesse uma orientação para a abertura de um debate, por exemplo, ou à proposta de um problema novo lançado ao público diante do tema exposto, pois são elementos tais como esses que Dolz *et al.* (2004) acrescentaram para a fase de conclusão.

Tal relação não foi estabelecida nesta análise por verificarmos o caráter passivo atribuído a esta etapa (avaliação), diferente até do que preconizam os autores, haja vista terem atentado para o aspecto interacional. Entretanto, um posicionamento compreendido em razão da dimensão social atribuída pelo livro ao gênero e sobre a qual discutimos na primeira categoria de análise.

Diante disso, o modo como é explorada a etapa “final” da produção do gênero seminário é avaliado neste trabalho com bastante reserva, porém, não consideramos uma postura errada, limitada sim, mas não errada. Isso devido ao simples fato de que a essa etapa poderiam ser acrescentadas outras ações que, por sua vez, demonstrem uma conclusão crítico-criativa do gênero, como os próprios teóricos, ora mencionados, acabam propondo, embora não tenha sido esta a perspectiva utilizada por eles.

Consoante dissemos em instantes, além das partes e subpartes que Dolz *et al.* (2004) detalham na organização interna da “exposição”, outras poderiam ser ressaltadas como válidas neste percurso. Foi o que fizemos ao frisarmos e refletirmos estes pontos finais

propostos na produção oral. Por esse motivo, ao tratarmos as seções e subseções através de um esquema e, com isso, indicar aspectos pertinentes ao modelo de organização dos estudiosos reverenciados como base desta análise, ressaltamos que não o fizemos com a seção correspondente à produção oral. Tivemos como fundamento, para tanto, as considerações feitas em relação ao modo como foi retratada essa etapa no tocante às suas características composicionais, as quais foram exploradas neste trabalho e avaliadas, em grande parte, como positivas nas duas seções avaliadas.

Dando continuidade, apuramos nosso olhar para a identificação da linguagem presente e requerida na construção discursiva do seminário. Com isso, direcionamo-nos, primeiramente, a observar o espaço destinado pelo livro para tratar das linguagens que permeiam a interação promovida pelo gênero, conseqüentemente, verificamos o que o LD apresenta enquanto linguagens próprias ao seminário e, claro, a maneira como os alunos são orientados neste aspecto. Por isso, desta vez, questionamos:

III. O Livro Didático propicia a discussão sobre a adequação das linguagens ao gênero seminário?

A etapa de apresentação do seminário será o instante em que alunos e docente estarão (ou deveriam estar) em sintonia, já que vários sujeitos serão reunidos em uma situação de comunicação concreta a fim de alcançar objetivos. Os caminhos percorridos até chegar ao destino “final” pretendido e almejado, desde os instantes iniciais em que os sujeitos foram motivados à realização do seminário, proporcionaram (ou deveriam ter proporcionado) variados e ricos momentos de aprendizado. A exposição propriamente dita corresponde a mais uma etapa em que, diferentemente do que muitos imaginam, continua sendo uma proposta para o aprender, o qual ganha ares de ensinar para o(s) expositor(es) e ares de “escutar” para os interlocutores.

É fato que para uma situação de comunicação acontecer é necessária uma linguagem (no sentido amplo da palavra). Diante disso, a apresentação do tema estudado pelos alunos requer, além do uso da língua materna sob determinada maneira, a utilização de outras linguagens motivadoras da interação discursiva entre os sujeitos.

Pensando dessa forma, destacamos que o seminário, assim como qualquer gênero, possui um estilo peculiar à sua função social, o qual irá caracterizar a situação de comunicação tal como também o fará com as pessoas nela envolvidas diretamente. Cumpre ressaltar ainda que ao tratarmos das linguagens características do gênero discursivo seminário

seremos inseridos no campo específico e imediato da situação de comunicação, a primeira dimensão ensinável destacada por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004) e sobre a qual nos debruçamos, dentre outros fatores provenientes, no primeiro questionamento lançado para essa análise.

Iniciemos, pois, quando o livro apresenta a subseção *Material de apoio*, esta pertencente à seção *Produção escrita*. Vejamos, então, os seguintes itens:

(1q)

1. Para o seminário, a principal forma de linguagem é a verbal. Entretanto, vocês podem usar materiais de apoio, como a lousa, cartazes, *datashow*, transparências em retroprojeter, filmes, *slides*, distribuir folhetos aos colegas etc.

(p. 140)

(1r)

2. Porém, não se esqueçam: como o nome já diz, são *materiais de apoio* para a apresentação, ou seja, servirão para ajudá-los a se organizar e devem ser usados com alguns critérios. Não adianta fazer cartazes maravilhosos, usar diversos recursos tecnológicos se não souberem desenvolver oralmente o tema proposto.

(p. 140)

Ao informar a “principal forma de linguagem” como sendo a verbal (ver (1q)) e fazer uma ressalva em relação ao uso dos materiais de apoio (ver (1r)), o livro sinaliza uma demonstração de querer fazer o aluno entender a importância da oralização, que “[...] deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto [...]” (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 191). Assim, vejamos o que preconizam os estudiosos acima no que se refere à oralização, esta presente também no

[...] captar a atenção da audiência, variando a voz; gerenciar o suspense; seduzir etc. [...] contribui também para a estruturação da exposição [...] inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc. (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO e ZAHND, 2004, p. 192).

A oralização tratada acima remete algo diferente de uma simples leitura, abrange outros elementos ligados às capacidades do expositor e necessitadas de serem desenvolvidas

para, com isso, alcançar o propósito discursivo principal: a compreensão dos interlocutores. Desse modo,

Em outras palavras, a realização da exposição por meio da fala do expositor é imersa em um campo em que se conjugam diferentes semioses e se combinam diferentes recursos semióticos, entre os quais: qualidade da voz, recursos prosódicos (velocidade e ritmo da fala, pausa, entoação etc.) e recursos cinésicos (gestualidade, expressividade facial e corporal) (GOMES-SANTOS, 2012, p. 120).

Diante do exposto, observemos trechos nos quais verificamos exemplos da remetida oralização, segundo Dolz *et al.* (2004), e/ou das supramencionadas diferentes semioses, conforme expressou Gomes-Santos (2012). Assim, apreciemos momentos em que o livro adverte:

(a)

[...] os *slides* não devem substituir a exposição oral: não se trata de lê-los simplesmente, mas sim de desenvolver oralmente o que está registrado no *slide* (HORTA *et al.*, 2012, p. 141, grifo das autoras).

Alude:

(b)

Os seminários, em geral, exigem o uso de uma linguagem mais formal. O grau de formalidade pode ser menor ou maior, dependendo do público. Não use gírias e evite vícios de linguagem, típicos do bate-papo, como *tipo, então, né...* (HORTA *et al.*, 2012, p. 141, grifo das autoras).

Orienta:

(c)

Falem em pé, de frente para a plateia. Não fiquem de costas. Se precisarem escrever na lousa, olhem de lado para seu público. Mostrem segurança (HORTA *et al.*, 2012, p. 142).

E ainda destaca:

(d)

Falem alto, mas sem gritar, com clareza, sem correria, para que todos possam entender (HORTA *et al.*, 2012, p. 142).

Esses exemplos chegam até nós como sendo uma visão mais consciente da linguagem presente e própria no/do gênero seminário, uma vez que são direcionamentos oportunos e significativos aos alunos, principalmente no que tange à oralização, entendida como um

aspecto essencial e, ainda, necessitado de maiores cuidados, explicações e demonstrações, afinal, a sua devida efetivação retrata o porquê do seminário ser um gênero predominantemente oral.

Posto isto, algumas relações foram pertinentes para melhor fundamentarmos os recursos semióticos, ora refletidos. Antes, destaquemos o trecho correspondente à letra (b) e pelo qual o LD faz alusão ao grau de formalidade requerido para a linguagem do gênero, destacando, com isso, a relativização desse aspecto, mas que acaba por se estender ao seminário, haja vista o aludido grau maior ou menor não estar voltado apenas para a linguagem verbal empreendida.

Além disso, ainda na letra (b), frisa-se o cuidado que o aluno deve ter com a sua fala, a qual, segundo consta, não deve ser mediada por gírias, estas provavelmente entendidas pelo livro como uma quebra da formalidade explicitada. Acreditamos que tal observação foi considerada necessária para que os alunos não chegassem a entender que o grau formal menor ou maior, a partir de um dado contexto, fosse uma possibilidade para se expressarem da forma como quiserem, utilizando uma variedade da língua informal, permitida pelo gênero apenas enquanto objeto de estudo, talvez.

Tendo como cerne a oralização, quando esta se volta para o objetivo global, segundo reflete Dolz *et al.* (2004), observemos, dos itens demonstrados, o que se refere à letra (a). Nele, o livro chama a atenção à fala do expositor. Um dado deveras relevante e que pode ser remetido ao nível de especialidade exigida para este sujeito. Sendo assim, por necessitar tornar-se um especialista, o processo de desenvolvimento das capacidades deverá envolver, obviamente, a competência oral. Neste percurso, avaliamos que a oralização, ora destacada, poderia ter sido alvo de mais orientações dada a sua importância. No entanto, aquilo que Horta *et al.* (2004) abordaram já pode ser consideravelmente expressivo.

Neste sentido, adentremos no campo da expressividade da voz. Neste refletimos características de extrema significância: uma velocidade adequada, uma entoação agradável e de acordo com a relevância do que está sendo exposto, por exemplo, entre outros fatores. Neste ínterim, seremos levados para o que aludimos como capacidades requeridas pelo seminário ao sujeito-expositor e, por isso, necessitadas de serem desenvolvidas ou atenuadas no processo de construção do gênero.

Um planejamento bem-sucedido transmite ao aluno uma confiança tal que poderá fazê-lo sentir-se motivado a motivar, a começar pela forma como pretende se expressar e, assim, seduzir os interlocutores. Com isso, percebemos que, dos trechos destacados anteriormente, a letra (d) é a que se insere no que estamos a considerar. Um apontamento

como esse pode levar o expositor a compreender que tão importante quanto estudar o tema, é estudar como apresentá-lo.

Por último, atentemos à orientação elencada na letra (c). Esta diz respeito à expressão corporal e aos gestos que dela provierem. Entendemos que as autoras do Livro Didático atribuíram uma dada importância a estes elementos, dos quais uma deve ser destacada. A ressalva a ser feita vai de encontro à proibição lançada aos expositores: “Não fiquem de costas. Se precisarem escrever na lousa, olhem de lado para seu público” (HORTA *et al.*, 2012, p. 142). Avaliamos, então, ter ocorrido um excesso neste aspecto, posto que outras formas e recursos corporais poderiam ter sido apontados a fim de que o expositor compreendesse a importância de se sentir seguro e de demonstrar isso aos interlocutores. Como consequência de uma postura verdadeiramente confiante, a fala do aluno teria maior receptividade e abertura para o entendimento por parte dos outros alunos-interlocutores.

Ao prosseguir com a análise, detivemo-nos a discutir os materiais de apoio ao seminário. Há, dessa forma, algumas considerações pertinentes a serem feitas e exemplificadas através da abordagem conferida pelo livro a este aspecto. Posto isso, buscamos beber mais uma vez da fonte de Gomes-Santos (2012). Nas suas reflexões, os materiais de apoio estão relacionados intrinsecamente ao ambiente da exposição e, por isso, possuem ligação com a gestualidade, esta considerada, portanto, um recurso cinésico presente na fala do expositor. Neste ínterim,

Esses artefatos de apoio à exposição tornam-se cada vez mais incrementados com os recursos de computação gráfica que permitem a reconfiguração das conhecidas transparências do retroprojeter, com suas imagens e seus textos fixos sendo animados em formatos como **power point** ou **prezi**, por exemplo (GOMES-SANTOS, 2012, p. 123, grifos do autor).

Temos um acervo tecnológico (ou não tecnológico) à disposição de muitas escolas, mas com o qual se deve tomar bastante cuidado para, com isso, a variedade e a novidade desses materiais serem utilizadas da melhor forma possível. Pensando assim, lembramos os equívocos cometidos por parte de muitos alunos como quando transformam os materiais ou recursos auxiliares em formas primordiais para o seu trabalho, atribuindo a esses recursos o papel que é deles enquanto expositores. Daí, expor, mostrar, apontar e ler tornam-se as únicas ações muitas vezes empreendidas pelos discentes, demonstrando, na verdade, que não compreenderam as suas importâncias no quadro interacional promovido pelo gênero. Dessa maneira, os alunos sucedem ao absurdo de imaginarem-se como auxiliares daquilo que, não

fosse o trabalho por eles desenvolvido, não estaria ali para representar o que planejaram expor.

Quanto à abordagem conferida no livro em relação aos materiais até então reportados, vale dizer que uma subseção da produção escrita foi destinada para tal. Neste espaço, além de exemplos dos materiais possíveis aos alunos para a fundamentação, representação e roteirização de pontos e/ou partes da apresentação, o LD dedica alguns itens a explicar como proceder com os *slides*, típicos ao formato *PowerPoint*. cremos que, ao colocar este programa de edição como uma referência para esse momento, as autoras tenham considerado ser ele de fácil acesso e, logo, melhor ao entendimento por parte dos destinatários.

Ao atentarmos para esses itens, percebemos que as autoras do LD demonstraram certa preocupação em fazer o aluno entender que aquele programa deveria servir como uma ferramenta de auxílio especialmente para ele e, conseqüentemente, ao público, que, por sua vez, poderia visualizar algo além de um possível roteiro entregue pelo grupo expositor, por exemplo. Abaixo, os itens referidos:

(1s)

3. Cada *slide* ou cartaz deve conter os itens propostos no roteiro. Por exemplo, façam um *slide* para a introdução, um ou dois *slides* para cada tópico que será desenvolvido, um *slide* para a conclusão e um para as referências bibliográficas.
4. Tanto *slides* como cartazes devem apresentar apenas tópicos, frases curtas. As letras devem ser grandes e legíveis. Como tratarão de textos teatrais, coloquem trechos curtos para serem lidos na apresentação.

(p. 141)

Todos os elementos até então postos em discussão e verificação compõem um conjunto de marcas estilísticas provenientes do gênero discursivo oral formal seminário, no entanto, há outras marcas do mesmo modo imprescindíveis e necessitadas de um olhar mais apurado.

Estamos, pois, falando das *características linguísticas* apresentadas por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), e pelas quais fomos levados a conhecer e explorar elementos significativos, considerados por tais estudiosos os principais aspectos do sistema textual da “exposição”.

Neste sentido, “[...] o trabalho didático sobre o gênero exposição deve fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas

(mais ou menos) específicas a esse gênero de texto” (Dolz *et al.*, 2004, p. 189). Com base nos argumentos trazidos, ressaltamos os termos “(mais ou menos)”, estes utilizados para definir a especificidade das operações linguísticas, as quais acabam por receber a mesma característica relativa dos enunciados provenientes dos gêneros discursivos. Uma relação óbvia, ou aparentemente, mas que merece algumas ponderações. Nesse âmbito, a especificidade das operações destacada como relativa justifica-se porque, ao passo que podem ser vistas como características linguísticas do seminário, podem igualmente (todas ou algumas) serem peculiares a outro(s) gênero(s). São, desse modo, operações possíveis de serem identificadas e identificarem algum outro gênero oral formal.

As operações linguísticas abordadas por (Dolz *et al.*, 2004, p. 190) de que falamos são: (i) coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; (ii) sinalização do texto, que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias; (iii) introdução de exemplos para ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso; e (iv) reformulações, a fim de esclarecer termos percebidos como difíceis ou novos.

Diante do exposto, procuramos e encontramos no Livro Didático algo que consideramos demonstrar a presença das noções até então abordadas quanto às características linguísticas. A seguir, um direcionamento feito aos alunos-expositores sobre a linguagem verbal a ser utilizada no momento da apresentação:

(1t)

4. Lembrem-se de assumir uma postura e linguagem adequadas a um seminário:
 [...]
 d) Organizem sua fala com expressões como “em primeiro lugar”, “um exemplo disso é”, “além disso”, “como consequência”, “por um lado”, “por outro lado”, “como conclusão”, “finalmente” etc.

(p. 142)

Os elementos de coesão textual indicados no livro tendem a demonstrar para o aluno que o seu texto precisa ter um encadeamento lógico e necessário para a compreensão dos interlocutores. A presença desses elementos em orientações como essas pode levar o aluno-expositor a perceber que o texto (formal) a ser falado necessita também, tal como ocorre com a escrita, de elementos que têm por funções articular os temas, iniciar explicações, desenvolver pequenas conclusões, introduzir exemplos, fazer reformulações, enfim, construir uma progressão textual.

Consideramos ter sido um direcionamento pertinente, pois destaca algo que é muitas vezes posto de lado pelos livros didáticos. Além disso, vemos uma demonstração em fazer com que o aluno perceba que à sua fala deve ser conferida uma organização lógica, por vezes, difícil de ser compreendida por ele. Cabe ressaltar que fora os exemplos de expressões fornecidos pelo livro outros mais podem e devem ser pesquisados e orientados pelo professor, por exemplo.

Desse modo, e por fim, detivemo-nos a apreciar no livro as orientações quanto ao uso das linguagens pertencentes ao gênero e, com isso, refletir se os sujeitos da interação poderiam, a partir do que lhes foi fornecido, formar uma noção ainda que básica, porém minimamente necessária, do que vem a ser um estilo compatível com o gênero estudado.

Por tudo o que conseguimos refletir, fundamentar e exemplificar, podemos dizer que o Livro Didático *Português: uma língua brasileira* (8º ano) propiciou uma significativa discussão sobre a adequação das linguagens ao gênero seminário.

4.1.1 Propostas de redimensionamento metodológico de abordagens do gênero seminário

Conforme previsto para esta subseção, algumas proposições serão lançadas para o desenvolvimento do trabalho com o gênero discursivo seminário, em sala de aula. Para tanto, tomamos como eixo o tratamento conferido ao gênero pelo Livro Didático *Português: uma língua brasileira* (2012, 8º ano, p. 137-142), posto que tais propostas correspondem a um redimensionamento e, portanto, tendem a contribuir com ações existentes e pertencentes ao contexto escolar vigente.

Assim sendo, as atividades sugeridas¹⁰ percorrem os caminhos (i) do conteúdo temático, (ii) das características composicionais e (iii) das linguagens presentes no gênero. Neste sentido, as propostas seguintes abordam aspectos considerados pertinentes e merecidos de uma olhar mais atencioso. Nesta etapa, será descrito para cada proposição o eixo a ser trabalhado e, conseqüentemente, o quadro situacional a ser criado para o desenvolvimento das propostas.

Contextualizando a primeira proposta

Neste momento, o trabalho está voltado ao conteúdo temático, àquela hora em que o professor se depara com uma predefinição do tema para a produção do seminário, mas que,

¹⁰ As propostas deste trabalho seguem o formato (divisão) das sugestões de atividades apresentadas por Gomes-Santos (2012).

por ventura, não foi bem recepcionado pelos alunos, por vários motivos válidos e possíveis, dada a variedade de contextos sociais nos quais e pelos quais se identificam os problemas, dificuldades e interesses.

Com o propósito de contribuir para a validação da importância dos sujeitos no processo de construção do gênero, pensamos atividades em que o conteúdo temático pudesse surgir com uma problematização. Isso porque acreditamos que, ao nos depararmos com certas dificuldades, devemos saber aproveitá-las em benefício próprio, neste caso, instigando os alunos ao pensamento crítico e à inspiração para momentos de produção motivadores do desenvolvimento de suas capacidades no contexto escolar e para suas vidas.

Para uma problematização do assunto definido pelo livro em questão, o teatro, e a mudança do tema dado pelo livro: “[...] diferentes momentos do teatro ocidental e seus principais dramaturgos” (HORTA, MENNA e VIEIRA, 2012, p. 137), pode o professor:

PROPOSTA 1: Problematizando a situação/formulando novos temas

Objetivo: Encontrar novas possibilidades temáticas a partir do tema lançado pelo Livro Didático.

Atividades

1. O professor pede aos alunos que iniciem uma leitura silenciosa e individual da parte do livro que apresenta o tema e a escolha dos subtemas para o seminário;
2. Finalizado o momento da leitura, inicia-se uma discussão pela qual o professor, enquanto mediador de todo o processo de produção do gênero, deve instigar os alunos a refletirem sobre a validade do tema definido pelo LD;
3. Motivando o pensamento crítico dos alunos, o docente pode entregar uma ficha, que chamaremos de *Ficha Temática*¹¹. Nela, alguns tópicos que poderão ajudar os alunos a exporem melhor suas ideias;
4. Com base nas reflexões feitas e aprofundadas com a ajuda da ficha temática, o professor pode dar início à formação dos grupos como achar melhor;
5. Inicia-se a escolha ou o sorteio dos novos temas que cada grupo irá pesquisar;
6. Em sala de aula, o professor auxiliará cada grupo na divisão do tema em subtemas ou em tópicos para que a pesquisa seja bem direcionada¹².

¹¹ Uma proposta dessa ficha pode ser visualizada nos apêndices deste trabalho.

¹² Foram elaboradas duas sugestões de como o tema pode ser subdividido. Ver apêndices.

Contextualizando a segunda proposta

Esta proposta sugere ações que se inserem no âmbito das características composicionais do seminário. O Livro Didático destaca uma subseção que se configura como etapa “final” da produção do gênero: uma avaliação. Pensamos em uma atividade que pode ser realizada antes desse momento.

Sendo assim, esta proposição surge com o intuito de colaborar com intervenções voltadas para momentos de maior interação entre os sujeitos responsáveis pela construção sociodiscursiva do seminário, no caso, professor, alunos-expositores e alunos-interlocutores. Uma vez que, na produção de um seminário, todos os envolvidos têm sua grande parcela de contribuição para que o propósito discursivo do gênero se cumpra, o professor pode e deve intermediar outras situações comunicativas entre seus alunos que lhes transmitam suas devidas importâncias neste processo.

Para tanto, sugerimos ao professor que na organização do cronograma de apresentações a quantidade de grupos para o dia possibilite a reserva de um tempo da última aula para essa atividade¹³.

PROPOSTA 2: Conversando também se aprende

Objetivo: Construir outros diálogos com base no diálogo promovido pelo gênero.

Atividades

1. Após a apresentação do tema realizada pelo último grupo do dia, o professor abre espaço para um diálogo em tom de conversa (se possível, fazer um círculo na sala de aula);
2. Para dar início, o docente pode solicitar aos alunos-interlocutores que expressem suas opiniões sobre fatores que considerarem relevantes para o momento. Neste caso, o docente pode motivá-los a opinar:
 - a. a respeito do modo como cada grupo organizou a apresentação;
 - b. sobre as informações expostas e consideradas importantes ao entendimento do tema;

¹³ Situação: Se em um determinado dia, o professor disponibilizar duas aulas de aproximadamente 90 minutos para a apresentação de dois grupos, o restante do tempo da última aula, ou aquilo que o professor perceber ser suficiente no momento, pode ser reservado para a atividade que ora sugerimos, seguida, caso considere procedente, da avaliação proposta pelo livro.

- c. em relação ao material de apoio utilizado pelo grupo e, neste aspecto, se consideram ter realmente colaborado para o enriquecimento do assunto e de suas compreensões;
 - d. quanto à relevância do tema para suas vidas.
3. O professor pode instigar os alunos-expositores a contribuírem com a fala dos seus interlocutores, solicitando que destaquem algo relacionado ao tema que, por um motivo ou outro não tenha sido exposto na apresentação, mas que pode colaborar com esse momento do diálogo;
 4. Solicitar aos alunos-expositores uma proposta de problematização do tema aos interlocutores¹⁴;
 5. Motivar os alunos-interlocutores a refletirem hipóteses para a problematização sugerida pelos expositores.

Contextualizando a terceira e quarta propostas

Na análise, ao frisarmos a competência oral requerida pelo gênero aos expositores, destacamos a necessidade de mais orientações, por parte do Livro Didático analisado, voltadas à oralização que, por sua vez, é vista como motivadora da compreensão do texto por parte dos interlocutores no processo de comunicação. Assim, estamos falando de uma oralização que não se reduz à leitura de um texto, nem mesmo a uma leitura proficiente desse texto, estamos, pois, referindo-nos aos recursos semióticos presentes na fala do expositor e que precisam ser objeto de estudo no ensino.

Por isso, refletimos ações ligadas à apreensão das linguagens que caracterizam o estilo do gênero. São intervenções que podem incentivar os alunos a considerarem que tão importante quanto estudar o tema é estudar como apresentá-lo. Desse modo, as propostas três e quatro possibilitam, respectivamente: (i) momentos de discussão sobre os recursos semióticos que contribuem para o desenvolvimento da competência oral dos alunos-expositores, bem como para a compreensão do tema por parte dos interlocutores, e (ii) dinâmicas válidas ao processo de apreensão dos recursos ora referenciados¹⁵.

¹⁴ Essa proposta de problematização já deve ter sido incentivada pelo professor quando na definição e divisão do tema em subtemas (tópicos) ou durante a pesquisa e aprofundamento realizados no decorrer das etapas de preparação para a apresentação. Um exemplo de problematização aos interlocutores pode ser visualizado através das sugestões de subdivisão do tema expostas nos apêndices deste trabalho.

¹⁵ Essas intervenções poderão ser feitas após o planejamento textual. De acordo com as etapas dispostas no Livro Didático *Português: uma língua brasileira* (8º ano), este momento de apreensão das linguagens pode ser

PROPOSTA 3: (Re)conhecendo o estilo do gênero

Objetivo: Discutir a importância da apreensão das linguagens no processo de reconhecimento do estilo peculiar ao gênero.

Atividades

1. Exposição de um vídeo com alguma apresentação realizada que sirva de base para o professor iniciar as reflexões sobre a oralização dos expositores. Este vídeo será mostrado duas vezes;
2. A primeira exibição do arquivo pode ser feita sem o áudio para que os alunos fiquem atentos, unicamente, à postura corporal, aos gestos realizados, bem como à expressividade facial dos expositores;
3. Discussão sobre os aspectos relacionados no ponto 2 acima;
4. Nova exposição do vídeo. Desta vez, pode-se retirar a imagem e fazer a transmissão apenas do áudio da apresentação, a fim de que os alunos agucem a audição e possam estar voltados totalmente aos aspectos prosódicos. Com isso, o professor chamará a atenção para a entoação, as pausas empreendidas, a velocidade da voz, entre outros fatores importantes neste processo;
5. Discussão sobre os aspectos relacionados no ponto 4 acima;

PROPOSTA 4: A expressão que existe em mim

Objetivo: Refletir dinâmicas voltadas para a compreensão de elementos tais como os recursos prosódicos, as expressividades corporal e facial e a gestualidade.

Atividades

1. A partir das reflexões empreendidas na proposta anterior (proposta 3), as ações seguintes direcionam um trabalho dinâmico com os alunos;
2. Exibição de vídeos que ilustram recursos semióticos a serem observados e trabalhados com os alunos;

3. Primeiro vídeo: exemplos de expressividade facial. Neste vídeo, uma pessoa traduz várias emoções conhecidas nos rostos dos *emoticons*¹⁶. O vídeo pode ser encontrado em: <https://www.youtube.com/watch?v=x4WNJbVTozA>:



Imagens retiradas do vídeo *Expressão Facial em movimento*

4. Com o material em mãos¹⁷, o professor distribui aos alunos e propõe que, um por um, ao identificar as emoções traduzidas no vídeo, tente reproduzi-las;
5. Segundo vídeo: relação da expressividade facial com a gestualidade. Uma pessoa faz a tradução, em mímicas, de um texto musical. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VAeX2XWvDs0>:

¹⁶ Palavra que deriva da junção (em inglês) de dois outros vocábulos: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone). Neste caso, referem-se a expressões faciais que exprimem um determinado estado emocional (alegre, triste, raivoso, etc.).

¹⁷ Para esse momento, o professor deve buscar as imagens traduzidas no vídeo apresentado e imprimi-las separadamente.



Imagens retiradas do vídeo *Lenha – Mímica em movimento*

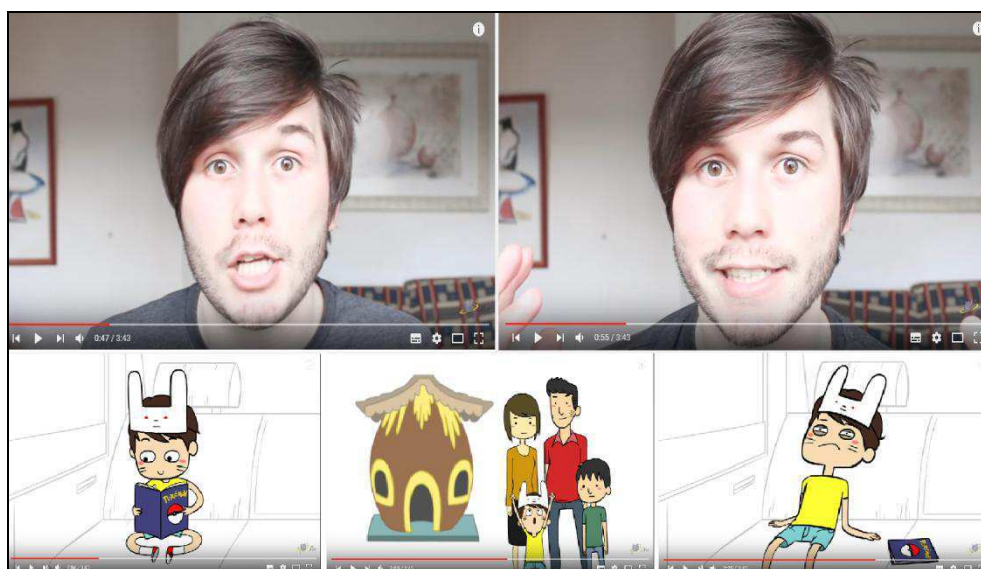
6. Discussão com os alunos sobre a importância das expressões e gestos traduzidos pela pessoa para a compreensão da mensagem que ele quer transmitir;
7. Terceiro vídeo: o foco está na gestualidade. Uma pessoa coordena os gestos a partir de um texto musical, atribuindo à gesticulação o mesmo ritmo empreendido pela musicalidade construída. Acesso disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BZzNBNoae-Y>:



Imagens retiradas do vídeo *Rá-Tim-Bum: A Velha a Fiar em movimento*

8. Discussão com os alunos sobre a sequência lógica dos gestos, atribuindo ao espectador uma imagem visual, progressiva e ritmada das ações presentes no texto musical. Propor aos alunos que tentem fazer conforme a pessoa no vídeo;

9. Quarto vídeo: um contador de histórias. A pessoa presente no vídeo narra uma história vivenciada por ela. Os recursos semióticos até então ilustrados e refletidos estão relacionados também neste momento, mas com o devido destaque à prosódia. Acesso possível em: https://www.youtube.com/watch?v=N3LS1yyPLIQ&index=5&list=PLH5K7f_cdQYV-t8pJsZk4BRm97fY9sgz:



Imagens retiradas do vídeo *Como eu destruí a páscoa* em movimento

10. Discussão sobre os recursos prosódicos utilizados. Neste momento, pedir aos alunos que atentem para os elementos que o sujeito pode agregar à voz tendo como propósitos manter a atenção do outro e ser compreendido. Instigar os alunos a refletirem sobre a utilização da voz para o desenvolvimento da progressão textual, atribuindo, pois, o devido destaque sonoro (altura) àquilo que deve ser exposto com maior ou menor ênfase.

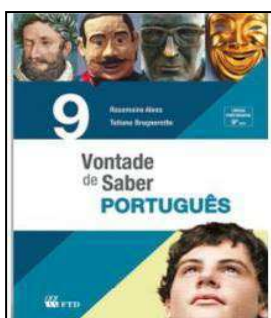
4.2 VONTADE DE SABER PORTUGUÊS

A coleção (6º ao 9º) elaborada por Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto está programada de modo a serem trabalhadas pelo professor e alunos três unidades por semestre, cada uma com dois capítulos constituídos de seções para os quatro eixos de ensino: leitura, produção de texto escrito, oralidade e conhecimentos linguísticos.

Sobre a abordagem da oralidade, o Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014), apesar de conferir a ela uma classificação positiva dentro do *quadro esquemático* localizado na resenha desta coleção, não deixa de fazer uma ressalva importante a respeito:

Menor atenção é dispensada ao eixo da **oralidade**, embora seja focalizada, além da interação em classe, a produção de diferentes gêneros orais formais. Mesmo considerando o número restrito de atividades, há orientação para a produção, o que contribui para exercitar a proficiência no uso da oralidade (BRASIL, 2013, p. 115, grifo do autor).

Das seis unidades dos quatro volumes da coleção, a seção *Produção oral* insere-se apenas em cinco (como se pode ver no sumário do livro analisado, apresentado por inteiro nos anexos deste trabalho) e explora questões relativas ao gênero discursivo a ser produzido, bem como orienta para que essa atividade seja bem desenvolvida. Atenção especial é dispensada à produção de gêneros orais formais, o que revela uma preocupação do material didático em preparar os alunos para situações de comunicação pública. No entanto, como já disse o Guia, a exploração do eixo da oralidade é, quantitativamente, inferior à observada nos outros, principalmente quando se trata de abordar atividades sistematizadas, cujos objetivos se centram exclusivamente no desenvolvimento da competência oral, a exemplo do seminário escolar.



Gênero referido em todos os volumes da coleção, o seminário, apesar disso, não é considerado em sua complexidade por nenhum deles, recebendo dos autores um tratamento menos intensivo do que aquele depositado no estudo dos conteúdos gramaticais, que são progressivamente adensados na coletânea. Para se ter uma ideia, o volume do nono ano (figura ao lado) foi o escolhido para esta análise, além de outras razões, por se tratar daquele livro que apresenta, com mais detalhes, o estudo da produção do gênero seminário. No entanto, nada mais que duas páginas foram utilizadas com esse propósito, uma vez que o objetivo principal do exemplar foi “[...] abarcar toda a sistematização de sintaxe referente a orações coordenadas e subordinadas, prejudicando o equilíbrio na distribuição da matéria” (BRASIL, 2013, p. 119, grifo do autor).

Os professores de Língua Portuguesa e equipes pedagógicas das escolas municipais de Ensino Fundamental II da cidade de São João do Rio do Peixe – sertão da Paraíba – escolheram o *Vontade de saber português* como coleção didática da referida disciplina para os últimos três anos letivos (2014, 2015 e 2016). Esse fato, como já dissemos na *constituição dos dados* de nossa análise, chamou a atenção para uma realidade concreta, metonímia de toda uma região historicamente marcada pelas imposições advindas do Sul/Sudeste, como muitas vezes são os conteúdos e metodologias adotados pelo LD, seja de qual for o componente curricular considerado.

Urge, então, após essas breves considerações feitas sobre a programação de ensino da coleção, a atenção dispensada ao eixo da oralidade pelos autores e o volume que apresenta (com um pouco mais de detalhes) o estudo da produção do seminário, partir para a análise de como esse gênero oral formal é descrito pelo livro, e se este incentiva o planejamento da “exposição” no que tange a sua *situação de comunicação, organização interna e características linguísticas*. Portanto, comecemos perguntando:

I. O Livro Didático contribui para a construção, pelos alunos, da função social do gênero seminário?

Igual à coleção do livro analisado na seção anterior, esta coletânea organiza seus volumes em unidades temáticas, cujos capítulos também se encontram intitulados e carregam consigo questões mais direcionadas sobre um assunto, que é trabalhado durante as seções voltadas para a *Leitura (1 e 2), Estudo do texto, Produção escrita e Produção oral*.

No que diz respeito à produção oral do gênero seminário, o exemplar do nono ano irá contemplá-la em sua última unidade, denominada *Por um mundo melhor*, mais especificamente no primeiro capítulo, designado *Diga não à violência*, o que já nos permite dar uma pista acerca de qual conteúdo irá tratar a elaboração da “exposição” proposta pelo LD. Vejamos:

(2a)

Produção oral

Seminário

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

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

capítulo 1
Diga não à violência

TAVARES e BRUGNEROTTO (2012, p. 241, 9º ano)

Como podemos notar em (2a), o aluno está sendo “convidado” a conhecer um pouco mais e compartilhar, com os colegas de sala, seus conhecimentos sobre a violência, através da elaboração de um seminário. Um olhar um pouco mais atento para essa proposta de produção

textual permite identificar a importância que é atribuída ao gênero discursivo, uma vez que é por meio dele que os alunos terão acesso ao saber e à consequente socialização do conteúdo estudado. Além disso, podemos perceber que a situação de comunicação específica da “exposição oral” apresentada pelo volume condiz, inicialmente, com o que Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) convencionaram chamar de bipolar, isto é, reúne o orador ou expositor (“você”), e seu auditório (“seus colegas de sala”).

Ainda tomando por base o trecho (2a) para falar do recorte temático da proposta de seminário, o livro procura estimular o leitor (aluno) quando se refere à ocorrência da violência em diversas esferas da sociedade e, a partir disso, destaca a responsabilidade de todos em mudar tal conjuntura, primeiramente, compreendendo o assunto para além do que já fora estudado durante o capítulo e das informações trazidas nesse fragmento. Com isso, de certa maneira, o LD contribui para a formação do aluno-pesquisador, sujeito que, através da investigação, tem o poder de criar soluções para os problemas sociais.

Assim como no volume *Português: uma língua brasileira*, que definiu previamente o tema do seminário, este também não deixou a critério do aluno a escolha do conteúdo a ser exposto. Dessa forma, o papel de expositor-especialista precisa ser construído pelo discente ao longo de sua preparação.

O fato dos alunos já terem discutido a temática no decorrer do capítulo, pode indicar a noção que o livro possui de seus próprios encargos na constituição desse sujeito-especialista, não bastando, claro, apenas isso. Como o expositor precisa “[...] construir uma problemática, levando em conta aquilo que os ouvintes já sabem sobre o tema abordado [...]” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 186), então essas leituras, estudos de textos e produção escrita que precedem o trabalho com o seminário ajudam, consideravelmente, no levantamento dos conhecimentos prévios do sujeito-interlocutor.

No entanto, o Livro Didático, mesmo se tratando de um material impresso, bem que poderia sugerir outras leituras (em algum *boxe*, talvez), como as audiovisuais, por exemplo, uma vez que

[...] ao entrar em contato com diferentes fontes de informações que lhe subsidiarão no planejamento da exposição, o aluno tem um acesso preliminar não apenas a conteúdos, mas a diferentes maneiras com que uma exposição pode funcionar e a diferentes recursos que permitem esse funcionamento (GOMES-SANTOS, 2012, p. 50).

Quando a produção textual é escrita, como podemos ver pelo sumário em anexo, inclusive no mesmo capítulo da produção oral do seminário, o LD traz um ou mais gêneros

correspondentes àquele que irá ser elaborado pelos alunos. Assim, além das orientações prescritivas, é disponibilizado, no mínimo, um modelo que ajudará a turma a construir uma representação da situação de comunicação, bem como da atividade de linguagem a ser executada.

Cabe ao professor, portanto, muitas vezes, a tarefa de criar condições para que seus alunos tornem-se investigadores que leem, mas que também escutam e assistem (GOMES-SANTOS, 2012). Esse acervo de informações diversificadas sobre o mesmo tema faz parte do processo de concepção de um especialista atualizado, capaz de provocar nos seus interlocutores o interesse necessário para que haja comunicação, interação, enfim, o diálogo no sentido mais amplo do termo.

Passemos a mais um fragmento da seção do livro, também ligado ao conteúdo temático e à construção da noção de expositor-especialista por parte do aluno, que é, como já dissemos antes, para Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), a percepção que funda a situação de comunicação de uma “exposição oral”:

(2b)

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

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

(p. 241)

O texto em (2b), assim como na proposta do volume analisado em 4.1 faz com o tema envolvendo o teatro, orienta a uma subdivisão da temática da violência em tipos, que, inicialmente, parecem ser sugeridos pelo livro, mas que na análise das características composicionais, no próximo tópico, fica claro o teor prescritivo dos itens selecionados, gerando o mesmo enquadramento temático – e possível limitação da dimensão social – outrora mencionado.

Com isso, não fazemos nenhuma censura a essa subdivisão dos temas (acerca do teatro e da violência), entendendo, inclusive, que ela é necessária para que haja a “[...] assimetria

inicial de conhecimentos que distingue os dois atores desse contexto de comunicação” (Dolz *et al.*, 2014, p. 186) chamado de seminário. Assim sendo, diante do que promulgamos ser um ensino socializado do gênero, não consideramos adequada uma imposição explícita ou velada de um conteúdo, que não abra espaço para adaptações ou direcione os sujeitos para possíveis mudanças, levando em consideração o contexto dos muitos alunos e professores que, por exemplo, nunca foram ao teatro ou estão sujeitos a outras formas de violência.

O próprio fato de o volume requerer dos alunos, além da pesquisa sobre um tipo de violência específico e sua manifestação na sociedade, uma proposta de intervenção social com vistas à redução de atos dessa natureza, como se pode observar no excerto (2b), demanda viabilidade de modificações em torno desse tema, para que os sujeitos desse evento comunicativo tenham a possibilidade de atuar diretamente em combate com os problemas que atingem o seu meio (cidade, comunidade, bairro etc.). Deste modo, certamente, eles se reconhecerão como pessoas capazes de mudar, criar e recriar as coisas que estão a sua volta, ou seja, estarão aptos a exercerem o seu papel de cidadão.

E por falar em papel, também não fica muito claro neste livro qual é a função do professor nas atividades de produção da “exposição oral” dos alunos, além da limitada preocupação que ele precisa ter em ajudar a dividir a turma, dividir a sala, sortear os subtemas e indicar o tempo de cada apresentação. Vejamos, portanto, os únicos trechos nos quais foi citado aquele que, segundo Veiga (2011, p. 115), “[...] orienta, conduz e dirige o processo de ensino” do gênero discursivo seminário, apesar de sua participação não ser a predominante:

(2c)

■ Primeiro, com a ajuda do professor, a turma deverá dividir-se em grupos de cinco pessoas.

(p. 241)

(2d)

■ O professor deverá dividir a sala em cinco grupos e sortear entre eles os tipos de violência pelo qual cada grupo ficará responsável.

(p. 241)

(2e)

O professor vai indicar o tempo que vocês terão para se apresentar, por isso, ensaiem para não ultrapassar o tempo estipulado. Quando for sua vez de assistir ao seminário de outro grupo, procure prestar atenção e não conversar.

(p. 242)

Mesmo não se tratando do Manual do Professor, mas do Livro Didático do aluno, este precisa estar ciente das incumbências dirigidas a cada sujeito de sua interação comunicativa, inclusive daquelas atribuídas ao docente, que não devem se confinar a tarefas um tanto quanto improdutivas como as expostas em (2c), (2d) e (2e).

Descaso maior, no entanto, é dado à figura do aluno-interlocutor, tratado como um verdadeiro ouvinte, no sentido mais reduzido da palavra. Para sermos menos eufêmicos, esse outro polo da situação de comunicação quase que não é referido, sendo, de fato, uma única vez sinalizado pelo que é orientado aos grupos de alunos-expositores e, em duas outras ocasiões, reconhecido como sujeito passivo. Na passagem (2e), por exemplo, é possível perceber essa inatividade de quem passa do papel de expositor para o de quem irá “somente” assistir ao seminário.

Atentemo-nos para a circunstância em que o auditório, como disseram Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004), é perceptível pela sinalização dos elementos da situação de comunicação, mas que sequer é direcionada a ele mesmo uma orientação qualquer:

(2f)

e) **Encerramento:** momento de despedida e agradecimento pela atenção dos colegas.

(p. 242)

Já a outra ocasião em que os “colegas” são tratados apenas como sujeitos passivos nas atividades que envolvem a produção do seminário pode ser vista na própria definição do gênero apresentada pelo volume. Nele, temos que:

(2g)

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

(p. 241)

Essa definição que o livro atribui ao seminário se assemelha bastante ao que a literatura didática, em geral, conceitua como sendo uma aula expositiva tradicional, isto é, “[...] uma comunicação verbal estruturada, utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinados conteúdos aos alunos” (LOPES, 2011, p.41). Pelo que se parece, então, é que tanto esta coleção quanto a que fora analisada na seção anterior entendem, equivocadamente, esse gênero discursivo como sendo uma “aula expositiva dada pelos alunos”. Sobre isso, Balzan (1980, *apud* VEIGA, 2011) aponta alguns equívocos, sintetizados e apresentados por Veiga (2011, p. 112):

- o primeiro equívoco tem origem numa tentativa mal fundamentada de substituir o monólogo do professor pelo monólogo do aluno, que nada tem que ver com seminário;
- o segundo equívoco cai na extrema divisão do trabalho, a descontinuidade e, portanto, a ausência de interação;
- o terceiro equívoco é o de se ficar em generalidades, superficialidades, pois o trabalho conjunto de investigação passa a ser substituído por algo não problematizante.

Posto isto, compreendemos que o Livro Didático *Vontade de saber português*, apesar de conceder ao seminário a sua devida importância, por meio do qual os alunos têm acesso ao conhecimento, não contribui para a construção da legítima função social do gênero, que, para nós, deve estar correlacionada ao diálogo, ao papel ativo dos sujeitos-expositores e interlocutores, à diretividade do professor responsável e às particularidades do contexto de produção.

Ainda no tocante ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias da “exposição oral”, passemos para o próximo ponto, agora com a finalidade de refletir um pouco sobre o seguinte questionamento, pertinente à organização interna desse gênero:

II. O Livro Didático explora as características composicionais do gênero seminário?

Após a delimitação de um tema (ou de subtemas) e a definição daquilo que se pretende fazer, o mais comum é vermos os livros didáticos orientando sobre o “como se organiza” determinado gênero. Isso sugere uma consciência discursiva bem fundamentada sobre a natureza dos enunciados, que, segundo Bakhtin (2010, p. 261),

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

Mesmo não se valendo de expressões como “de maneira (explicitamente) estruturada” (DOLZ *et al.*, 2004), a partir da observação do conceito de seminário oferecido pelo volume em questão, fragmento (2g), é possível perceber a referência que é feita a dois significativos momentos da organização desse gênero discursivo: o planejamento (“conhecimento minuciosamente pesquisado e estudado”) e a apresentação (“uma exposição de um assunto”).

No que diz respeito ao planejamento da “exposição”, a primeira orientação do livro é para que, com a ajuda do docente, a turma se divida em grupos de cinco alunos. Depois, cabe ao próprio professor dividir a sala em cinco grupos e sortear entre eles os tipos de violência a serem apresentados por cada quinteto. Essas duas etapas podem ser visualizadas nos trechos (2c) e (2d) do tópico anterior, utilizados, naquele momento, para destacar as poucas vezes em que o professor é mencionado pelo volume.

Tal imposição na formação das equipes dos seminários, marcada pelo verbo “dever” no futuro do presente do indicativo, é desnecessária e não leva em consideração a heterogeneidade numérica das turmas (não somente do nono ano) de nossas escolas públicas no que se refere à quantidade de alunos por sala. Além disso, aquela subdivisão da temática da violência em cinco tipos (*violência contra si, violência entre grupos, violência contra a mulher, violência contra o idoso e violência contra a criança*), que inicialmente pareciam ser apenas sugestões para os grupos de alunos-expositores, também ganha, com isso, um teor prescritivo, o que compromete a dimensão social da produção textual pelo enquadramento que é dado ao tema.

Com relação ao direcionamento da pesquisa e seleção das informações disponíveis, uma das primeiras operações que antecedem o planejamento textual propriamente dito (DOLZ *et al.*, 2004), o livro *Vontade de saber português* pede que, após a definição do tipo de

violência a ser estudado por cada equipe, os alunos atentem para os seguintes tópicos instrutivos:

(2h)

- a) verifiquem onde, normalmente, ocorre esse tipo de violência;
- b) destaquem quem, geralmente, são os agressores;
- c) pesquisem um caso específico do tipo de violência escolhido que tenha ocorrido na sociedade;
- d) proponham uma intervenção social que possibilite a redução dessa prática nociva.

(p. 241)

Essas questões intervêm na triagem das informações de modo positivo, uma vez que elas conduzem os alunos-pesquisadores a uma organização do variado acervo – sobre um tipo de violência – encontrado em livros, revistas, *sites* etc. No entanto, isso não invalida a mediação que pode/deve ser feita pelo professor, seja agregando a esses aspectos em (2h) mais alguns itens, seja ensinando os alunos a confrontarem os textos pesquisados (a assimilarem suas semelhanças e diferenças), por exemplo.

De acordo com Gomes-Santos (2012, p. 60),

As informações selecionadas tornam-se um registro dos caminhos que o aluno percorreu na coleta de informações sobre o tema de sua exposição. Para o professor, a seleção de informações é um prato cheio para acompanhar, pelo menos parcialmente, as maneiras com que o aluno apreendeu os textos do acervo.

Já no que tange à reorganização dos elementos retidos (DOLZ *et al.*, 2004), o LD é bastante discreto nesse ponto, observado apenas quando o volume pede que “anotem as principais informações coletadas nas pesquisas” (TAVARES e BRUGNEROTTO, 2012, p. 242, 9º ano). No entanto, essa operação é fundamental para que o seminário não se valha exclusivamente da oralização de textos escritos – retirados na íntegra do Livro Didático, da *internet* etc. – e/ou da exibição de vídeos, áudios, entre outros, sem que se tenha feito antes um trabalho de compreensão, interpretação e sumarização dessas informações, imprimindo-lhes, inclusive, uma versão aproximada daquilo que se pretende expor.

Assim, ao sumarizar, o aluno estará dando pistas ao professor do modo com que interpretou as informações do acervo. É por essa razão que a sumarização é tão relevante na tarefa de compor as informações do acervo

no planejamento da exposição (GOMES-SANTOS, 2012, p. 74).

Ao pedir que “organizem as informações em tópicos no formato de roteiro, dividindo-o em introdução, desenvolvimento e conclusão” (TAVARES e BRUGNEROTTO, 2012, p. 242, 9º ano), o livro pode até pressupor, com isso, a necessidade de uma atividade prévia de hierarquização das ideias, mas em nenhum momento ele orienta à distinção das informações principais e secundárias, como o planejamento de uma “exposição” exige, segundo Dolz *et al.* (2004). O que o volume faz de parecido é apenas solicitar que os alunos “pesquisem informações que complementem o conteúdo exposto, como gráficos e citações” (TAVARES e BRUGNEROTTO, 2012, p. 242, 9º ano). No entanto, para roteirizar, como disse Gomes-Santos (2012), dois objetivos complementares são importantes, quais sejam:

- I. hierarquizar as informações conforme seu nível de abrangência, estabelecendo, por exemplo, relações de subordinação entre informações principais e informações secundárias;
- II. distribuir as informações na ordem em que pretende apresentá-las ao auditório (p. 75).

Antes de partirmos para as etapas da apresentação do seminário propostas pelo exemplar do nono ano, convém, primeiro, refletirmos sobre a seguinte passagem:

(2i)

■ Lembrem-se de que todos os integrantes do grupo deverão pesquisar e apresentar o seminário, dividindo as responsabilidades igualmente para que ninguém fique sobrecarregado.

(p. 242)

Vejamos que, nesse excerto, o lembrete que é feito a todos os integrantes do grupo diz respeito à obrigatoriedade de cada um em pesquisar e apresentar o seminário, cuja responsabilidade precisa ser dividida e, portanto, ninguém deve ficar sobrecarregado. Mas entre a coleta de informações e a exposição propriamente dita não há outras operações a serem realizadas, como, por exemplo, a triagem, a reorganização e a hierarquização das notas? Como ficaria a situação daquele aluno que, por ventura, não apresentasse o seminário, talvez pela dificuldade de se comunicar em público? Ele seria avaliado por aquilo que desenvolveu nas atividades de preparação ou estas só teriam validade se o pesquisador também se tornasse um expositor? Por fim, o que o grupo poderia fazer para que essa divisão

das tarefas não prejudicasse a coerência entre as partes no instante da apresentação?

Não queremos, com isso, responder a essas perguntas; tão-somente problematizar. O Livro Didático, no entanto, oferece uma saída para o último dilema listado. Trata-se do ponto que fecha, na seção, esse momento inicial destinado ao planejamento da “exposição oral”. Observemos qual é:

(2j)

- Ensaíem e marquem o tempo da apresentação, fazendo adequações para manter a coerência durante toda a apresentação.

(p. 242)

Como já vimos antes, em nossa fundamentação teórica e análise do primeiro volume, além dos procedimentos referentes ao planejamento de uma “exposição oral”, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004) distinguem fases sucessivas de sua construção interna, isto é, de sua apresentação ou exposição propriamente dita, que o livro em questão, por sua vez, irá chamar: *Dicas para que a atividade seja bem-sucedida*. Todavia, não consideramos o termo “dicas” muito apropriado para essa subseção, pois as etapas a serem descritas nela, na verdade, são peças fundamentais na organização global do gênero. Dirijamo-nos, então, ao modelo oferecido pelo LD e, depois, façamos uma comparação com o que propuseram os autores citados:

(2k)

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

- Na apresentação, sigam essas etapas:
 - a) **Abertura:** quem for iniciar o seminário deve fazer uma saudação, cumprimentando os colegas e apresentando os demais integrantes do grupo.
 - b) **Introdução:** o grupo deverá introduzir o tipo de violência escolhido e falar de modo geral sobre os tópicos que serão desenvolvidos durante a exposição.
 - c) **Desenvolvimento:** esse será o momento de apresentar e expor a pesquisa feita com base nas questões e instruções propostas, de modo organizado e coeso.
 - d) **Conclusão:** etapa de recapitulação dos tópicos apresentados e exposição da proposta de intervenção para reduzir a incidência do tipo de violência na sociedade.
 - e) **Encerramento:** momento de despedida e agradecimento pela atenção dos colegas.



(p. 242)

É notória a equivalência entre essas etapas em (2k) e as fases sugeridas pelos professores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, em colaboração com Jean-François de Pietro e Gabrielle Zahnd. Podemos perceber, inicialmente, algumas diferenças no que diz respeito à quantidade de componentes presentes em cada um dos modelos apresentados, mas que, após uma leitura comparada mais atenta, são desfeitas pela compreensão de que: i) a etapa de *introdução* do volume em análise contempla as fases de *introdução ao tema e apresentação do plano da exposição* propostas pelos teóricos mencionados; e ii) a etapa de *conclusão* do livro organizado por Tavares e Brugnerotto (2012) agrega as fases de *recapitulação e síntese e conclusão* da construção interna de Dolz *et al.* (2004). Em um quadro bem simples, isso pode ser ilustrado da seguinte forma:

Quadro 6: Comparativo dos modelos da construção interna da “exposição oral”/seminário

Segundo Dolz <i>et al.</i> (2004)	Segundo Tavares e Brugnerotto (2012)
FASES	ETAPAS
Abertura	Abertura
Introdução ao tema	Introdução
Apresentação do plano da exposição	
O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	Desenvolvimento
Uma fase de recapitulação e síntese	Conclusão
A conclusão	
O encerramento	Encerramento

No capítulo 3, mais especificamente na seção em que o seminário também é visto como uma técnica de ensino socializado, de acordo com Veiga (2011), deixamos claro a possibilidade de mudanças dessa construção interna concebida por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), pois, em caso contrário, estaríamos diante de um tecnicismo pedagógico, onde o processo de ensino estaria a serviço de um modelo, e não o inverso. Assim,

Seja qual for o modelo de organização global da exposição pelo qual optará o professor, o mais importante é perceber que ele ganha vida quando é efetivamente realizado pelos expositores, ou seja, quando entra em funcionamento pela ação dos alunos (GOMES-SANTOS, 2012, p. 99).

Antes de finalizarmos esta segunda parte desta análise, cabe ainda uma última ressalva, com relação ao que o Livro Didático sugere ser feito na etapa de *conclusão* da apresentação do seminário (ver (2k)). Além da recapitulação dos tópicos, esse é o momento de propor a intervenção que o grupo formulou para reduzir a incidência do tipo violência sorteado pelo professor e pesquisado pela equipe durante o planejamento. Trata-se de uma atividade extremamente válida, que instiga à criticidade e à criatividade dos alunos-expositores, mas que, em nossa opinião, precisa estar aberta à discussão dos alunos-interlocutores, pois, em nenhuma ocasião, estes são chamados a dialogarem sobre o assunto, como é feito por Dolz *et al.* (2004) nas fases de *conclusão e encerramento*. Vejamos:

A conclusão, que transmite uma “mensagem” final, mas que pode também submeter aos ouvintes um problema novo, desencadeado pela exposição, ou, ainda, dar início a um debate etc.

O encerramento. A exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, frequentemente, agradecimentos ao auditório. Esta última fase, também bastante ritualizada, caracteriza-se, além disso, por sua configuração interacional, diferente da que se tem no corpo da exposição, pois nela intervêm muitas vezes a pessoa mediadora, o público etc. (p. 188, grifos dos autores).

Compreendemos, pois, que o LD *Vontade de saber português*, mesmo não acentuando a tarefa de reorganização dos elementos retidos nem conferindo atenção à atividade de hierarquização das ideias principais e secundárias, por exemplo, explora as características composicionais do seminário, uma vez que ele considera os momentos da organização desse gênero discursivo (planejamento e apresentação), conduz à triagem das informações pesquisadas e expõe um modelo de construção interna bem semelhante ao que foi produzido por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004).

Portanto, faltam apenas nossas considerações acerca das *características linguísticas* (Dolz *et al.*, 2004) e de outros modos de representação envolvidos nesse evento de multiletramentos chamado de seminário. Para tanto, indagamos:

III. O Livro Didático propicia a discussão sobre a adequação das linguagens ao gênero seminário?

Bem aquém do que se espera de um trabalho de compreensão e produção textual do gênero seminário, o livro *Vontade de saber português* não proporciona momentos significativos de reflexão acerca da adequação das linguagens.

Após a apresentação do seu modelo de construção interna (fragmento (2k)), o volume mostra seis pequenos pontos que, nesse caso sim, poderíamos chamar de “dicas” sobre como se (com)portar em público. Não há, portanto, referência ao que Dolz *et al.* (2004) chamaram de elementos do sistema textual da exposição, isto é, aos marcadores de estruturação do discurso, aos organizadores temporais e dos tempos verbais, por exemplo. Na verdade, nenhuma menção é feita às estratégias verbais de progressão do tema da “exposição”, como à exemplificação, à reformulação, à narrativização, ao comentário etc.

Além disso, essa seria uma ótima oportunidade do LD abordar os recursos prosódicos e cinésicos da “exposição”, pois

[...] quando o expositor dá voz às informações roteirizadas no momento do planejamento da exposição, sua elocução é emoldurada por um conjunto de recursos semióticos que o subsidiam em sua performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seu auditório com a exposição (GOMES-SANTOS, 2012, p. 119).

No entanto, a preocupação com a gestualidade, a expressividade facial e corporal deu lugar ao estabelecimento de uma postura (formal), que o livro também não se importa muito em explicar para os alunos de como se trata. Vejamos:

(2l)

- Durante todo o seminário, mantenham uma postura formal, evitando conversas paralelas entre os integrantes do grupo.

(p. 242)

Ao propor que “não é necessário que todo grupo fique em pé na hora da apresentação” (TAVARES e BRUGNEROTTO, 2012, p. 242, 9º ano), o volume reitera seu interesse maior por essa postura dos expositores, principalmente daqueles que não estão com a palavra. Logo, fica determinado: “apenas o que estiver falando **deve** estar à frente da turma” (TAVARES e BRUGNEROTTO, 2012, p. 242, 9º ano, grifo nosso).

Enquanto um apresenta, os outros gerenciam, se necessário, os artefatos materiais utilizados como instrumentos de auxílio à exposição. Aliás, sobre tais ferramentas de apoio, o LD faz essa única menção, a qual podemos observar a seguir:

(2m)

- Os outros integrantes, quando não estiverem apresentando, poderão gerenciar, se necessário, os aparelhos eletrônicos, cartazes, entre outros recursos a serem utilizados.

(p. 242)

Contudo, não restam dúvidas de que é relevante um trabalho de conscientização voltado para os modos de utilização desses aparelhos, cartazes e outros recursos, bem como um estudo dos sentidos provocados por eles na realização do gênero discursivo seminário. Pode-se ainda atentar para a estreita ligação que há entre esses suportes diversos, seus textos (verbais e não verbais) e os movimentos (gestos e olhares) de quem fala/vê e de quem escuta/vê durante o evento.

De recurso prosódico, encontramos uma referência à entonação e, com isso, uma atenção para com a qualidade da voz do expositor e a compreensão dos alunos-interlocutores. Então, trata-se de um ponto positivo do livro. Observemos:

(2n)

- Durante a apresentação, fique atento(a) ao tom de voz, pois este deve ser adequado para que todos possam ouvir o que está sendo falado.

(p. 242)

Faz-se necessário, neste momento final da análise, citar o que Bakhtin (2010) diz a respeito desse recurso expressivo que, como vimos no capítulo anterior, está irredutivelmente ligado à produção oral. De acordo com o linguista,

A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. Tanto a palavra quanto a oração enquanto *unidades da língua* são desprovidas de entonação expressiva (p. 290, grifo do autor).

Com base nessa passagem, compreendemos que a maneira mais eficaz de se fazer entender o que é uma entonação, como adequar o tom de voz, quando a entonação ligada à pausa pode sinalizar uma abertura ou fechamento de determinados tópicos de conteúdo da “exposição” etc. é através dos enunciados, ou seja, no contato com a língua viva. É da natureza multissemiótica da elocução de um expositor real, portanto, que o professor deverá

partir e, dessa forma, propiciar aos seus alunos uma discussão fecunda sobre a adequação das linguagens ao gênero discursivo seminário.

4.2.1 Propostas de redimensionamento metodológico de abordagens do gênero seminário

A seguir, apresentamos algumas sugestões de atividades que podem subsidiar a proposta de produção do gênero seminário que acaba de ser analisada. Elas estão voltadas para a escolha dos subtemas das “exposições”; à seleção, reorganização e hierarquização das informações; às estratégias de progressão de um roteiro temático; e, por fim, aos recursos semióticos do texto oral. Antes, porém, precisamos contextualizá-las, visto que não almejamos substituir o que o livro já traz, mas redimensionar metodologicamente sua abordagem.

Contextualizando as atividades

Após apresentar o assunto das “exposições” (a violência), explicitar os objetivos de um seminário e dividir os grupos conforme cada realidade, o professor se encarregará de convidar um profissional da comunidade – policial, assistente social, conselheiro tutelar, promotor, sociólogo, docente ou outro – que possa ministrar uma palestra sobre *Os tipos mais recorrentes de violência que assolam nossa cidade*, por exemplo. Desse modo, os alunos entrarão em contato com um texto oral da ordem do expor, que não é o gênero a ser produzido por eles, no entanto mantém com o mesmo alguns pontos de contato.

Os subtemas (tipos de violência) a serem sorteados para cada equipe só serão escolhidos a partir das informações levantadas pelo convidado. Além disso, um integrante de cada grupo precisará, necessariamente, ficar responsável pela filmagem da palestra, uma vez que quase todas as ações subsequentes a ela exigirão dos discentes a retomada de elementos da exposição que são úteis ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero seminário. Dito isso, prossigamos com as atividades a se realizarem após a apresentação do especialista.

PROPOSTA 1: Escolha dos subtemas

Objetivo: Escolher, coletivamente, os subtemas das “exposições” baseado nas informações apresentadas pelo profissional convidado.

Atividades

1. Discussão oral a respeito da palestra, das questões abordadas pelo expositor e da importância de momentos como esse para a construção do conhecimento;
2. Levantamento coletivo dos tipos de violência que, segundo o especialista, são os mais recorrentes na comunidade em questão;
3. Registro desses tipos (subtemas) no quadro;
4. Sorteio organizado pelo professor.

PROPOSTA 2: Seleção, reorganização e hierarquização das informações

Objetivos: (i) Selecionar, em grupo, informações sobre um tipo de violência de um conjunto de conteúdos sobre a violência; (ii) Reorganizar as informações por meio do processo de sumarização; (iii) Hierarquizar as informações em ideias principais e secundárias.

Atividades

1. Retomada, em equipe, de documentos escritos e audiovisuais para a triagem das informações sobre um tipo de violência específico;
2. Compreensão, interpretação e sumarização das informações selecionadas, imprimindo-lhes uma versão aproximada daquilo que o grupo pretende expor;
3. Distinção das informações (ideias) principais e secundárias;
4. Roteiro organizado pela equipe.

PROPOSTA 3: Estratégias de progressão do roteiro temático

Objetivo: Identificar, coletivamente, as estratégias utilizadas pelo palestrante para topicalizar seu tema.

Atividades

1. Exibição, em sala apropriada, da palestra realizada pelo especialista convidado;
2. Verificação das estratégias de exemplificação, reformulação, narrativização e comentário usadas pelo expositor;

3. Transcrição, em *Ficha de Identificação*¹⁸, de trechos da apresentação referentes ao uso dessas estratégias;
4. Discussão quanto à relevância dessas estratégias para a progressão do tema da exposição (de uma palestra ou de um seminário).

PROPOSTA 4: Recursos semióticos da produção oral

Objetivo: Identificar, em grupo, os recursos semióticos utilizados na produção oral da palestra (pelo profissional) e dos ensaios (pelos alunos).

Atividades

1. Retomada da gravação da palestra, pela equipe, e verificação dos recursos prosódicos e cinésicos usados pelo especialista;
2. Roda de conversa sobre os sentidos da velocidade e ritmo da fala, da pausa, da entonação, dos gestos e da expressividade facial e corporal na apresentação da palestra;
3. Filmagem dos ensaios em grupo;
4. Autoavaliação do modo como se deram as primeiras produções, isto é, como foi a *performance* da equipe.

¹⁸ Para exemplificar, foi elaborada uma adaptação dessa ficha que pode ser visualizada nos apêndices desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma sociedade cada vez mais confinada ao contraditório uso solitário da comunicação, a escola também tem o relevante papel de restabelecer o diálogo face a face entre os sujeitos e de incitar o pensamento crítico-criativo dos alunos. A diretividade do professor e o apoio dos materiais didáticos são fundamentais nesse processo de interação e de construção do saber.

Dar a voz ao discente em sala de aula possibilita conhecer melhor sua realidade, experiências de vida, atribuir sentido aos conteúdos estudados por ele e ir além do currículo escolar proposto, o que o estimula a levantar problemas e identificar respectivas alternativas de soluções para situações, fatos, fenômenos e ideias, por exemplo. Eliminar a passividade e a simples memorização por parte dos alunos, no entanto, ainda parece ser um dos grandes desafios de nossas instituições de ensino, as quais, muitas vezes, veem nessa estreita relação professor-aluno uma prática permissiva.

Por trás de todo esse autoritarismo pedagógico, caracterizado principalmente por apresentar respostas prontas e inibir/reprimir a capacidade do outro de questionar os conhecimentos aprendidos, é que se ergue a bandeira das desigualdades maquiada de educação. Ademais, os jornais, as revistas, o rádio, a televisão, a *internet* etc. atuam da mesma maneira fora dos limites da escola, bombardeando-nos constantemente de informações movidas por interesses particulares e sem nenhum compromisso com a verdade dos acontecimentos.

Nesta dissertação, ao tratarmos do seminário, abordamos um gênero discursivo caracterizado, sobretudo, pela participação ativa e em grupo dos alunos, bem como pelo ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, triagem e hierarquização das informações. Como vemos, trata-se de um trabalho que está na contramão de um ensino tradicional verbalista e na direção de uma educação menos opressora e mais transformadora, capaz de levar seus alunos a reelaborar ou produzir conhecimentos por meio da palavra compartilhada e não da mera transmissão dos conteúdos.

A própria origem latina do vocábulo seminário, *seminariu*, que significa viveiro de plantas onde se coloca a semente e favorece a germinação, já nos serve de metáfora para a principal função desse gênero, que é a de semear ideias, isto é, a de desenvolver nos alunos o gosto pela investigação, o senso crítico das coisas e, conseqüentemente, a independência intelectual peculiar a qualquer cidadão. Mas o que se vê, com certa frequência, são

apresentações orais efetivadas sem o mínimo de preparação. E é praticamente impossível uma planta nascer, crescer e dar frutos sem que antes ela seja adubada, regada, podada...

Nessa alegoria da sementeira, o professor é o jardineiro que ensina a cultivar. O Livro Didático, por sua vez, funciona como uma espécie de ferramenta nas mãos do aluno-aprendiz. E foi sobre esse instrumento que lançamos nosso questionamento a fim de apurarmos quais as contribuições que as atividades de duas coleções (PNLD 2014) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II oferecem ao desenvolvimento das capacidades e das formas discursivas próprias do gênero seminário, uma vez que essas coletâneas foram avaliadas como ponto forte e/ou destaque no eixo em que se dá a produção oral pelo Guia de Livros Didáticos.

A hipótese que elaboramos, com base em nossa prática docente diária e na literatura específica disponível, pôde ser confirmada a partir da análise dos volumes *Português: uma língua brasileira* (8º ano) e *Vontade de saber português* (9º ano); ou seja, apesar da classificação positiva exposta nos quadros esquemáticos do Guia e do que, indiscutivelmente, verificamos como construtivo ao apreciarmos as seções dos dois livros didáticos, não restam dúvidas de que estes necessitam de (ou estão abertos a) um redimensionamento teórico-metodológico na abordagem do gênero discursivo seminário.

A título de exemplo, temos as definições de seminário anunciadas pelos volumes, as quais não contribuem para a construção, pelos alunos, da função social do gênero, já que são conceituações idênticas àquelas atribuídas a uma aula expositiva tradicional dada pelo professor, criticada por nós logo acima e caracterizada pela ausência de interação e superficialidade dos conteúdos.

Para chegarmos a essa conclusão, baseamo-nos primeiramente na definição de gêneros – como tipos de enunciados de natureza social, discursiva e dialógica, relativamente estáveis e constituídos de tema, construção composicional e estilo – proposta por Bakhtin (2010). Depois, tomamos como parâmetro metodológico as dimensões ensináveis da “exposição oral” contempladas no modelo didático concebido por Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004). Mas fomos encontrar na técnica de ensino socializado de Veiga (2011) a perspectiva crítico-criativa que faltava para revigorar nossa pesquisa.

Assim fundamentados, definimos que o seminário escolar, na verdade, é um gênero discursivo oral e público, relativamente formal, no qual geralmente um grupo de alunos se planeja para interagir com seus colegas-interlocutores sobre determinado tema, de maneira (explicitamente) estruturada, sob a diretividade do professor e com o apoio de recursos semióticos diversos.

No que diz respeito às propostas de redimensionamento metodológico apresentadas ao final de cada análise, além da contribuição que almejamos dar com elas às atividades de compreensão e de produção do gênero seminário apresentadas pelos dois livros, também queremos que essas sugestões sejam mais uma lição de que nada está totalmente pronto, ou coisa nenhuma está tão boa que não possa ser melhorada.

Aliás, o ensino de Língua Portuguesa que nós temos hoje nas nossas escolas, em fase de amadurecimento após uma virada pragmática ainda incompleta, não permite que sejamos submissos e aceitemos “de mão beijada” tudo que nos é oferecido, sem que antes seja feito um diagnóstico do material didático por parte do corpo docente especializado. E mesmo que o professor resolva dispor e munir seus alunos de determinada ferramenta, esta não pode ser, jamais, uma camisa de força nas ações diárias de ensinar e de aprender.

Em se tratando da oralidade, a abordagem conferida a ela na sala de aula já é bem mais restrita, e isso não faz o menor sentido. O próprio Guia de Livros Didáticos (PNLD 2014), contraditoriamente, classifica a coleção *Vontade de saber português* como ponto forte no eixo que se dá a produção oral, dizendo que há orientações detalhadas na coletânea para este trabalho, porém, em uma seção específica da resenha, o Guia atenta para a necessidade das atividades com a oralidade serem ampliadas e de receberem dos autores um tratamento mais intensivo.

São muitos os obstáculos que ainda permeiam o ensino e a aprendizagem da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, a começar pela própria bibliografia disponível, que, apesar de existente, não é tão vasta e precisa continuamente ser renovada/revista. Foi o que procuramos fazer nesta dissertação, redimensionando as abordagens teórico-metodológicas do gênero seminário aplicáveis ao segundo segmento do EF.

Almejamos, portanto, que este trabalho não tenha servido apenas como mais um requisito necessário para concluir o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) e que não sirva somente para ornamentar de poeira intelectual a estante acinzentada da biblioteca universitária. Ambicionamos ver esta pesquisa na mão e na mente de professores preocupados, como nós, em regressar à caverna e libertar os sujeitos da escuridão – e do silêncio.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANDRADE, Erick de. **Lenha – Mímica**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VAeX2XWvDs0>>. Acesso em: 29 out. 2016.

ARAÚJO, Denise Lino de; RAFAEL, Edmilson Luiz; AMORIM, Karine Viana Amorim. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. (Orgs.). **Oralidade em foco: conceitos, definição e experiências de ensino**. Campina Grande, Bagagem, 2013. P. 23-48.

ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 11-31.

ÁVILA, Ewerton; NASCIMENTO, Gláucia; GOIS, Siane. Ensino de oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 37-56.

AZEVEDO, Ronaldo de. **Como eu destruí a páscoa**. Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=N3LS1yyPLIQ&index=5&list=PLH5K7f_cdQYV-t8pJsZk4BRm97fY9sgz>. Acesso em: 29 out. 2016.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV. Interação verbal. In: BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 114-132.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

BRAIT, Beth; ROJO, Roxane. Organização de seminário ou exposição oral. In: _____. **Gêneros: artimanhas do texto e do discurso**. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Guia de livros didáticos: PNLD 2014 - Língua Portuguesa: ensino fundamental - anos finais.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013.

_____. **Caderno de Estudos do Curso Programas do Livro - PLi.** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 5. ed., atual. Brasília: MEC/FNDE, 2014.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. **Problemas de linguística descritiva.** Petrópolis: Vozes, 1969.

CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático.** 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CIA DE TEATRO TETELESTAI. Exemplo de expressões faciais segundo os emoticons. **1 - Expressão Facial.** São Paulo, 2014. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=x4WJbVTozA>>. Acesso em: 29 out. 2016.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística.** São Paulo: Contexto, 2013. p. 113-126.

DEPECKER, Loïc. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos.** Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. (1998) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 125-152.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. (1998) A exposição oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito.** Campinas: Pontes, 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** São Paulo: Cortez, 2009.

FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. . In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH,

Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 260-281.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. (1991). 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HORTA, Maria Regina Figueiredo; MENNA, Ligia Regina Máximo Cavalari; VIEIRA, Maria das Graças. **Português: uma língua brasileira, 8º ano**. São Paulo: Leya, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais**. Ministério da Educação. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOHL, Arthur. **Rá-Tim-Bum: A Velha a Fiar**. 2010. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BZzNBNoae-Y>>. Acesso em: 29 out. 2016.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. **Em aberto**, Brasília, ano 16, n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 13-35.

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

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Oralidade e Escrita. **Signótica**. Natal, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-224.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e a escrita. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-29.

NASCIMENTO, Julliane Campelo do; SILVA, Leila Nascimento da; LIMA, Marineusa Alvino da Silva. O gênero *seminário*: habilidades a serem desenvolvidas e o papel da mediação docente. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 161-179.

NASCIMENTO, Maria Tereza Gomes do; LEAL, Rosa Maria de Souza; SEAL, Ana Gabriela de Souza. A exposição oral na educação infantil: contribuições para o ensino dos gêneros orais na escola. In: LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane (Orgs.). **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 161-179.

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

PRETI, Dino. A gíria como um elemento da interação verbal na linguagem urbana. In: PRETI, Dino. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 87-98.

RANGEL, Egon. Livro Didático de Língua Portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 13-20.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM, 2000. p. 1-14.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 185-207.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1975.

SCHNEUWLY, Bernard. (1997). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.





TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. **Vontade de saber português**, 9º ano. São Paulo: FTD, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. (1996). O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 107-118.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **O seminário: um evento de letramento escolar**. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2005.

APÊNDICES

FICHA TEMÁTICA	
Marque a opção que mais se aproxima do que você achou a respeito do tema apresentado no livro para ser estudado e exposto durante a realização do seminário:	
É bom, porém não faz parte da minha realidade.	 ()
Não é bom porque não faz parte da minha realidade.	 ()
É bom porque faz parte da minha realidade.	 ()
É um tema chato. O que estudei até agora não gostei.	 ()
Que fatores contribuíram para você ter marcado tal opção?	
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
Pense em algo que não fuja da temática apresentada pelo livro, mas que você considera mais motivador para a pesquisa e o aprofundamento dos conhecimentos sobre o assunto:	
<hr/> <hr/>	

PRIMEIRA SUGESTÃO

Tema 1: A CULTURA DO TEATRO NA MINHA CIDADE

Proposta de subdivisão para o tema no formato de questões:

- Existe algum grupo de teatro na minha cidade?
- Há, neste sentido, incentivos culturais por parte do Poder Público Municipal? Se sim, o que é feito? Se não, por que nada é feito?
- O que as pessoas mais antigas da minha cidade podem dizer a respeito do assunto, tomando como ponto de partida os tempos de juventude?
 - ☞ Para o desenvolvimento deste tópico o grupo de alunos poderá fazer entrevistas com os mais idosos (conhecidos e parentes). Essas entrevistas, com a devida permissão dos sujeitos, podem ser armazenadas em arquivo audiovisual e apresentado durante a exposição do tema, em sala de aula.
- Em que aspectos esse tipo de cultura pode contribuir para o desenvolvimento da minha cidade?
- O que nós alunos podemos fazer para incentivar a cultura teatral em nosso meio?
 - ☞ Esse tópico tem como função propor um momento de problematização do tema para os interlocutores.

SEGUNDA SUGESTÃO

Tema 2: O TEATRO ENQUANTO CULTURA DE POUCO ACESSO

Proposta de subdivisão para o tema no formato de questões:

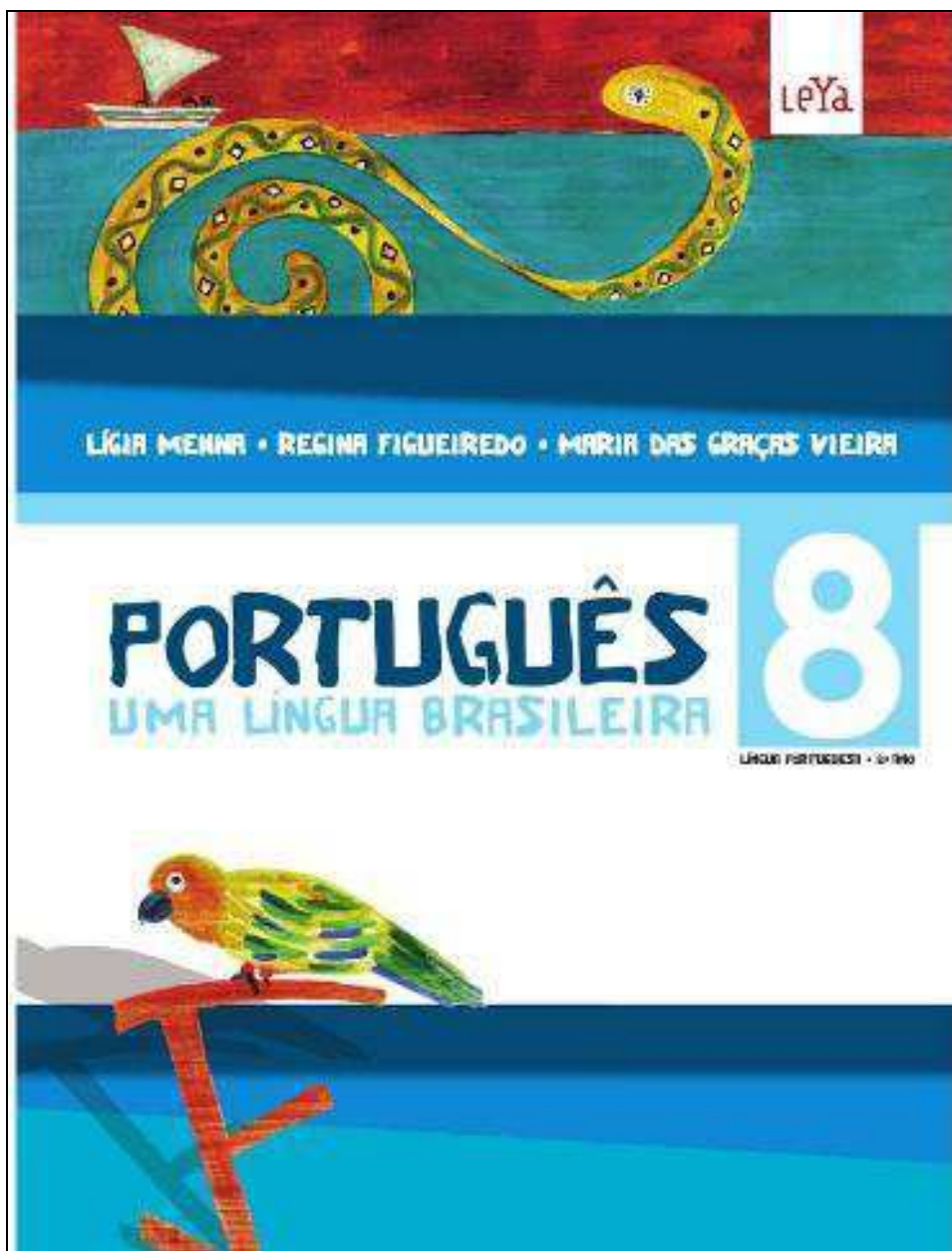
- O acesso à cultura teatral é um direito? Onde posso encontrar essa resposta?
- Que tipo de pessoas frequentam o Teatro?
- As pessoas mais próximas a mim já foram ao Teatro ou assistiram a uma peça teatral? Se sim para qualquer das alternativas, o que elas sentiram depois dessa experiência? Se não, o que se pôs como obstáculo para esse tipo de vivência?
 - ☞ Este tópico propõe a interação dos alunos com outros sujeitos. Para o seu desenvolvimento, o grupo pode, junto ao professor, fazer uma relação das pessoas a serem entrevistadas. Com a devida permissão dos sujeitos, os alunos podem fazer o armazenamento das entrevistas em arquivo audiovisual e exporem durante a exposição do tema.
- Esse tipo de cultura pode proporcionar benefícios à sociedade? Quais?
- As cidades que possuem Teatro são mais desenvolvidas? Quais fatores podem justificar a resposta encontrada?
- É possível desenvolver uma cultura teatral mesmo que não haja espaço próprio para isso? Quais fatores podem justificar a resposta encontrada?

- O que as pessoas responsáveis por resguardar nossos direitos poderiam fazer para que a grande massa brasileira pudesse realmente ter acesso a essa e outras culturas?
 - ☞ Esse tópico tem como função propor um momento de problematização do tema para os interlocutores.

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO	
ESTRATÉGIAS	TRECHOS DA PALESTRA
Exemplos dados pelo expositor (Exemplificação)	
Outros modos de expor o mesmo conteúdo (Reformulação)	
Histórias ou fatos contados pelo expositor (Narrativização)	
Comentários do expositor sobre o tema (Comentário)	

Adaptada de GOMES-SANTOS (2012, p. 116).

ANEXOS



Anexo 2 – Sumário do Livro Didático *Português: uma língua brasileira*

<p>SUMÁRIO</p>			
<p>UNIDADE 1 NOSSO JORNAL</p>		<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS • Propaganda ou publicidade? 99</p>	
<p>Capítulo 1 – Charges 10</p>		<p>Recursos paratextuais 105</p>	
<p>LEITURA 12</p>		<p>OUTRAS LETURAS • Análise 106</p>	
<p>Texto 1: Charge de Angeli 12</p>		<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Análise da propaganda de utilidade pública 106</p>	
<p>Texto 2: Charge de Jean Guêlo 33</p>		<p>Proposta: produzir um..... 106</p>	
<p>Estudo do texto 33</p>		<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA • Revisão dos modos verbais: indicativo, subjuntivo e imperativo 108</p>	
<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS 35</p>		<p>Modo indicativo 108</p>	
<p>OUTRAS LETURAS • Três 37</p>		<p>Modo subjuntivo 110</p>	
<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Charge 30</p>		<p>Modo imperativo 113</p>	
<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA • Revisão de síntaxis: termos da oração 25</p>		<p>VEJA COMO SE ESCRIVE • Formas verbais que apresentam acento gráfico 113</p>	
<p>Revisão: quadro geral 25</p>		<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 116</p>	
<p>Vocabulário 27</p>		<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 116</p>	
<p>VEJA COMO SE ESCRIVE 29</p>		<p>PROJETO Nosso Jornal 119</p>	
<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 30</p>			
<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 31</p>			
<p>Capítulo 2 – Artigo de opinião 32</p>			
<p>LEITURA • “Proibir publicidade resolve os problemas?”, artigo de Patrícia Branco 34</p>			
<p>Estudo do texto 34</p>			
<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS • Argumentação: Expressões importantes na organização da argumentação 45</p>			
<p>OUTRAS LETURAS 44</p>			
<p>Texto 1: “Publicidade infantil pode ser proibida no Brasil”, artigo de Cida Simão 45</p>			
<p>Texto 2: Carta do leitor 47</p>			
<p>Texto 3: Carta do leitor 47</p>			
<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Artigo de opinião e notícia 50</p>			
<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA</p>			
<p>Oração sem sujeito 54</p>			
<p>Sujeito indeterminado 57</p>			
<p>Aposto 60</p>			
<p>VEJA COMO SE ESCRIVE X ou CH 61</p>			
<p>A ou RÁ 62</p>			
<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 65</p>			
<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 65</p>			
<p>Capítulo 3 – Crônica 66</p>			
<p>LEITURA • “GPS”, Crônica de Zeca Baleiro 68</p>			
<p>Estudo do texto 70</p>			
<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS 72</p>			
<p>OUTRA LETURA • “A Julia”, de Lúcia Fernando Veríssimo 77</p>			
<p>Discurso direto e discurso indireto 79</p>			
<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Crônicas 81</p>			
<p>PRODUÇÃO ORAL • Debate regrado 83</p>			
<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA • Complemento verbal e complemento nominal 87</p>			
<p>VEJA COMO SE ESCRIVE • Substantivo derivado 90</p>			
<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 91</p>			
<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 95</p>			
<p>Capítulo 4 – Anúncio 92</p>			
<p>LEITURA: Anúncio de Ministério da Justiça 94</p>			
<p>Estudo do texto 94</p>			
<p>16</p>			
		<p>UNIDADE 2 NO PALCO E NA TELA</p>	
		<p>Capítulo 3 – Texto de livro paratextual e seminário 122</p>	
		<p>LEITURA • “Sergio explôndido”, de Hildegard Feist 124</p>	
		<p>Estudo do texto 124</p>	
		<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS 128</p>	
		<p>Presença de definições ou explicações 130</p>	
		<p>Marcadores temporais 130</p>	
		<p>Adjetivos e locuções adverbiais de tempo 130</p>	
		<p>Linguagem 131</p>	
		<p>OUTRAS LETURAS 132</p>	
		<p>Texto 1: “Resumo do anedoto de Romain e Juliette”, de Hildegard Feist 132</p>	
		<p>Texto 2: “Romain e Juliette”, de William Shakespeare 132</p>	
		<p>Linguagem: Rubricas: metáfora e antítese 135</p>	
		<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Seminário 137</p>	
		<p>PRODUÇÃO ORAL • Seminário 141</p>	
		<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA</p>	
		<p>Conjunção 143</p>	
		<p>Mecanismos de conexão textual 143</p>	
		<p>Do processo ao conteúdo 144</p>	
		<p>VEJA COMO SE ESCRIVE 145</p>	
		<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 146</p>	
		<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 147</p>	
		<p>Capítulo 4 – Texto dramático 148</p>	
		<p>LEITURA • “Procura-se um defunto”, peça teatral de Dias Gomes 150</p>	
		<p>Estudo do texto 154</p>	
		<p>LINGUAGEM E RECURSOS EXPRESSIVOS 158</p>	
		<p>159</p>	
		<p>OUTRA LETURA • “Uma vida para Danilo”, conto de Dalton Trevisan 161</p>	
		<p>PRODUÇÃO ORAL • Letura dramática 163</p>	
		<p>PRODUÇÃO ESCRITA • Adaptação para teatro do conto “Uma vida para Danilo” 167</p>	
		<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA • Vozes verbais 170</p>	
		<p>Voz ativa e voz passiva 170</p>	
		<p>Voz passiva analítica e voz passiva sintética 172</p>	
		<p>Transformação da voz ativa em voz passiva analítica 174</p>	
		<p>Transformação da voz passiva analítica em voz ativa 175</p>	
		<p>com bem e mal 176</p>	
		<p>ATIVIDADES DE AMPLIAÇÃO 178</p>	
		<p>O QUE VOCÊ APRENDEU 179</p>	
		<p>Capítulo 5 – Resenha 180</p>	
		<p>LEITURAS 182</p>	
		<p>Texto 1: “Eu bem acima do pombo”, crítica de Rubem Braga 188</p>	
		<p>Texto 2: “Como desenhar mangá”, reportagem de Diogo Assis 193</p>	
		<p>Texto 3: “Da fúria pro crime”, crítica de João Ribeiro e Afonso Brito 195</p>	
		<p>PARA REFLETIR SOBRE A LÍNGUA • Termos da oração 197</p>	
		<p>Vozes verbais 198</p>	
		<p>Verbo fraseológico 198</p>	
		<p>Frases, orações, período 198</p>	
		<p>PROJETO Mostra no Palco e na Tela 195</p>	
		<p>71</p>	

Anexo 3 – Conteúdo referente ao seminário apresentado pelo Livro Didático *Português: uma língua brasileira* (2012, p. 137-142)

**VEJA O QUE VOCÊ APRENDEU:
TEXTO PARADIDÁTICO**

- Pode ser incluído no grupo dos textos expositivos, como verbetes de dicionário e de enciclopédia.
- Apresenta informações sobre um assunto ou fato específico.
- Como o objetivo é informar e transmitir conhecimentos, há uma preocupação com a compreensão adequada das informações transmitidas, por isso é comum aparecerem definições e explicações.
- Usa-se o pretérito quando se trata de expor acontecimentos situados no passado e o presente para definir ou dar explicações.
- Não há marcas claras do autor do texto; pelo contrário, há um apagamento das marcas de autoria, utilizando-se preferencialmente a terceira pessoa.
- Em geral, a linguagem empregada segue as normas urbanas de prestígio, um registro formal da língua, adequado a um público amplo. Quando o texto visa a um público leitor mais específico, a linguagem também apresenta termos mais específicos, relacionados à área de conhecimento tratada.

**PRODUÇÃO ESCRITA
SEMINÁRIO**

Agora que você e seus colegas já aprenderam como o teatro começou, vamos ampliar o assunto. Em grupos, vocês apresentarão seminários sobre diferentes momentos do teatro ocidental e seus principais dramaturgos.

O seminário é um gênero textual oral do mesmo grupo de textos didáticos, paradidáticos, verbetes de enciclopédia, resumos. Gêneros desse grupo têm como principal função informar, transmitir conhecimentos sobre um determinado assunto, sobre um tema específico.

Contudo, antes da apresentação do seminário, é preciso um trabalho anterior, voltado para a escrita: pesquisa e resumo. Então, vamos lá!

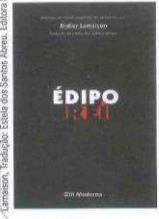
VAMOS PLANEJAR O TEXTO

1. Inicialmente, formem os grupos de trabalho e escolham os temas. Vejam a seguir algumas sugestões, mas existem muitos outros temas a explorar:
 - a) Teatro grego: tragédia: *Êsquilo* e *Sófocles* – pesquisar as peças, o enredo, apresentar cenas e fazer leitura dramática.
 - b) Teatro grego: comédia: *Aristófanes* – pesquisar as peças, o enredo, apresentar cenas e fazer leitura dramática.
 - c) Teatro no Renascimento.

NÃO ESCREVA NO LIVRO. 137

PARA LER

Édipo Rei, de *Sófocles* (adaptado por *Didier Lamaison*), Moderna, 1998. Recriação da famosa tragédia de *Sófocles*, conta a história de *Édipo*. Atormentado pela profecia de *Deífos* ele tenta, em vão, lutar contra seu destino.



Adaptação da tragédia grega *Édipo Rei*, de *Sófocles*, por *Didier Lamaison*. Tradução: *Cláudia dos Santos Almeida*. Editora Moderna, 2011.

- d) Teatro na segunda metade do século XIX: *Ibsen* (1828) e *Tchekhov* (1860-1904).
- e) O teatro épico de *Bertold Brecht* (1898-1956).
- f) O teatro do absurdo: *Ionesco* (1912-1994) e *Samuel Beckett* (1906-1989).
- g) Teatro no Brasil no século XIX ou no século XX.
- h) Tendências contemporâneas (grupos de teatro importantes na minha cidade ou região).

2. Agora vocês vão fazer uma reunião para planejar o trabalho e dividir as tarefas entre os integrantes do grupo. É importante que cada grupo tenha um coordenador.
3. Dividam o tema escolhido em itens ou subtemas para facilitar a pesquisa e a organização dos dados. Vejam uma proposta de subdivisão para o tema **a**:
 - Tragédia grega e suas características.
 - O teatro de *Sófocles*: quem foi e suas principais peças.
 - O enredo de uma peça de *Sófocles*.
 - Um trecho dessa peça e a leitura dramática.
 - O teatro de *Êsquilo*: quem foi e suas principais peças.
 - O enredo de uma peça de *Êsquilo*.
 - Um trecho dessa peça e a leitura dramática.
4. Agora, combinem com o professor um cronograma de reuniões, dentro das possibilidades do planejamento escolar. Vejam as datas em que os trabalhos deverão ser apresentados para avaliarem o tempo disponível para a pesquisa e a elaboração do seminário. Planejem e marquem os próximos encontros do grupo.

VAMOS PESQUISAR

Vocês já sabem que a pesquisa é muito importante para aprender mais sobre determinado assunto e produzir seus próprios textos em diversos gêneros.

Quando pesquisamos selecionamos textos e imagens, fazemos anotações, esquemas e resumos. Geralmente, o material da pesquisa é imenso e o produto final é bem menor, mas é assim mesmo, temos de ler muito para encontrar o que realmente é mais adequado aos nossos objetivos.

1. Pesquisem o assunto em diferentes fontes escritas: dicionários temáticos, enciclopédias, livros didáticos e paradidáticos, livros especializados, revistas, jornais, internet.
2. Durante a pesquisa, selecionem algumas ilustrações para compor o trabalho final do grupo.
3. Anotem as informações mais importantes, façam pequenos resumos em folhas avulsas ou no caderno.

138 NÃO ESCREVA NO LIVRO.

4. Resumam também as informações obtidas na internet. Mas atenção: pesquisar não é “copiar”, “colar”, misturar tudo e entregar ao professor.
5. Anotem as referências bibliográficas do material pesquisado, inclusive das figuras.
6. Vejam algumas sugestões de fontes de pesquisa:
FEIST, Hildegard. *Pequena viagem pelo mundo do teatro*. São Paulo: Moderna, 2005.
HELIODORA, Bárbara. *O teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
YOUSSEF, Samira Youssef. *Teatro brasileiro do século XX*. São Paulo: Scipione, 1995.

Sites

- <<http://educacao.uol.com.br/artes/teatro-grego-diferencas-entre-comedia-e-tragedia.jhtm>> – Teatro grego.
- <<http://educacao.uol.com.br/artes/teatro-no-renascimento-1-a-comedia-como-a-conhecemos-hoje.jhtm>> – Teatro no Renascimento.
- <<http://liriah.teatro.vilabol.uol.com.br/historia/aorigemeevolucado-teatro.htm>> – Origens e evolução do teatro.
- <www.itaucultural.org.br/aplicExternas/enciclopedia_teatro/index.cfm> – Enciclopédia de teatro.

Acesso em: 27 mar. 2012.

REVISÃO: COMO FAZER RESUMO

Vamos rever as etapas para a elaboração de resumos.

1. Leia o texto atentamente, para um contato inicial com o assunto.
2. Circule as palavras que não entendeu. Procure descobrir seu sentido pelo contexto. Se necessário, recorra ao dicionário.
3. Releia o texto, destacando as palavras que considerar importantes; são as palavras-chave.
4. Identifique a ideia principal e as secundárias.
5. Resuma parágrafo por parágrafo, registrando só a ideia principal contida em cada um deles.
6. Elimine, sempre que possível, exemplos, sinônimos, explicações, justificativas, detalhes.
7. Não registre suas opiniões, nem faça comentários a respeito do texto que você estiver resumindo. Atenha-se ao que o autor escreveu.
8. Organize as anotações num resumo. Depois, releia suas anotações, veja se elas formam uma sequência compreensível, corte as informações repetidas.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

139]

PARA LER

Prometeu acorrentado, de Ésquilo (adaptado por Antonio Carlos Olivieri), FTD, 2005. Adaptação de *Prometeu acorrentado* para a prosa. Conheça Prometeu, herói grego que, ao roubar o fogo de Zeus para dar aos homens, provocou sua fúria e foi condenado a um terrível castigo por toda a eternidade.



Prometeu acorrentado, de Ésquilo, FTD, 2005

PARA LER

Hamlet, o príncipe da Dinamarca, de William Shakespeare, adaptação de Leonardo Chianca, Scipione, 2002. Este livro apresenta a história do atormentado príncipe cujo pai morre misteriosamente. Em seguida, sua mãe casa-se com o seu próprio tio, que se apesoa do trono do irmão. Diante disso o príncipe decide desvendar os mistérios e segredos em relação à morte de seu pai.

9. Organize seu texto, observando se ele está compreensível, se há uma ligação lógica entre as frases de cada parágrafo e entre os parágrafos.
10. Volte ao texto principal para conferir a correspondência com as ideias principais e ver se não mudou algum sentido.
11. Um bom resumo não deve ultrapassar 20% do texto original. Por exemplo, se o texto lido tiver 100 palavras, o resumo terá em torno de 20 palavras.
12. Verifique se as informações principais foram mantidas, se o texto ficou coerente, com sentido.
13. Revise a ortografia e acentuação das palavras.

VAMOS PLANEJAR O SEMINÁRIO

É hora de planejar como será o seminário do grupo. O mais indicado é fazer um roteiro, que pode ser apresentado ao professor com antecedência, para que ele possa sugerir modificações ou complementos.

1. O seminário deve ser composto por uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão. Assim, ao pensarem no roteiro, levem em conta essa estrutura.
2. O roteiro pode ser organizado em tópicos para facilitar a consulta na hora da apresentação. Com base no resumo que fizeram, vocês podem escrever tudo o que será falado no seminário, mas esse texto não poderá ser lido no momento da apresentação. É só um guia. Vejam um exemplo de roteiro:
 - a) Introdução: Apresentação dos componentes do grupo e do tema que será desenvolvido.
 - b) Desenvolvimento: Os itens que serão abordados, as subdivisões do tema, já feitas no planejamento.
 - c) Conclusão: O que o grupo aprendeu com esse trabalho.
3. Não se esqueçam de colocar as referências bibliográficas.

MATERIAL DE APOIO

1. Para o seminário, a principal forma de linguagem é a verbal. Entretanto, vocês podem usar materiais de apoio, como a lousa, cartazes, *datashow*, transparências em retroprojeter, filmes, *slides*, distribuir folhetos aos colegas etc.
2. Porém, não se esqueçam: como o nome já diz, são *materiais de apoio* para a apresentação, ou seja, servirão para ajudá-los a se organizar e devem ser usados com alguns critérios. Não adianta fazer cartazes maravilhosos, usar diversos recursos tecnológicos se não souberem desenvolver oralmente o tema proposto.

[140

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

3. Cada *slide* ou cartaz deve conter os itens propostos no roteiro. Por exemplo, façam um *slide* para a introdução, um ou dois *slides* para cada tópico que será desenvolvido, um *slide* para a conclusão e um para as referências bibliográficas. Mas os *slides* não devem substituir a exposição oral: não se trata de lê-los simplesmente, mas sim de desenvolver oralmente o que está registrado no *slide*.
4. Tanto *slides* como cartazes devem apresentar apenas tópicos, frases curtas. As letras devem ser grandes e legíveis. Como tratarão de textos teatrais, coloquem trechos curtos para serem lidos na apresentação.
5. Em programas de edição de apresentações, como o *PowerPoint*, há diversos recursos que podem ser utilizados, diferentes temas, formas e cores. Usem-nos com cuidado, pois muitos detalhes e recursos podem acabar atrapalhando a apresentação e dificultar a leitura do público.
6. Antes da apresentação, façam uma boa revisão de seus *slides* ou cartazes, pois o texto deve estar coerente e claro. Revejam pontuação, acentuação e ortografia. As ilustrações são importantes e bem-vindas, mas devem contribuir para a compreensão do público e não para "poluir" sua apresentação.
7. A produção escrita de vocês deve ser guardada para ser utilizada no projeto Mostra No Palco e na Tela.

5. O *PowerPoint* aqui é citado apenas como um exemplo de um programa usado para criação, edição e exibição de apresentações gráficas.

8

PRODUÇÃO ORAL SEMINÁRIO

O seminário é um gênero oral comum no meio escolar, científico e acadêmico. Trata-se de uma apresentação oral que uma pessoa ou um grupo realiza para o público. A finalidade do seminário é expor os conhecimentos obtidos a respeito de um tema, de uma questão, de uma situação estudada. O objetivo de seu grupo será transmitir ao público os conhecimentos que adquiriram com a pesquisa sobre teatro.

1. Cada componente do grupo ficará responsável por uma parte da apresentação. Todos devem falar, mais ou menos de acordo com um tempo estipulado. Combinem com o professor quanto tempo terão para a apresentação.
2. Esquemas e anotações podem servir de apoio. Ensaiar antes e dominar o conteúdo ajuda a controlar o nervosismo. Para o ensaio, vocês podem usar o esquema e um gravador, ou filmadora, falando como se estivessem diante da classe.
3. Preparem-se para algum imprevisto que possa acontecer – esquecimentos, falha no computador, um cartaz que cai... Pensem nessas possibilidades. Caso aconteça algo, nada melhor que o improviso.

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

141]



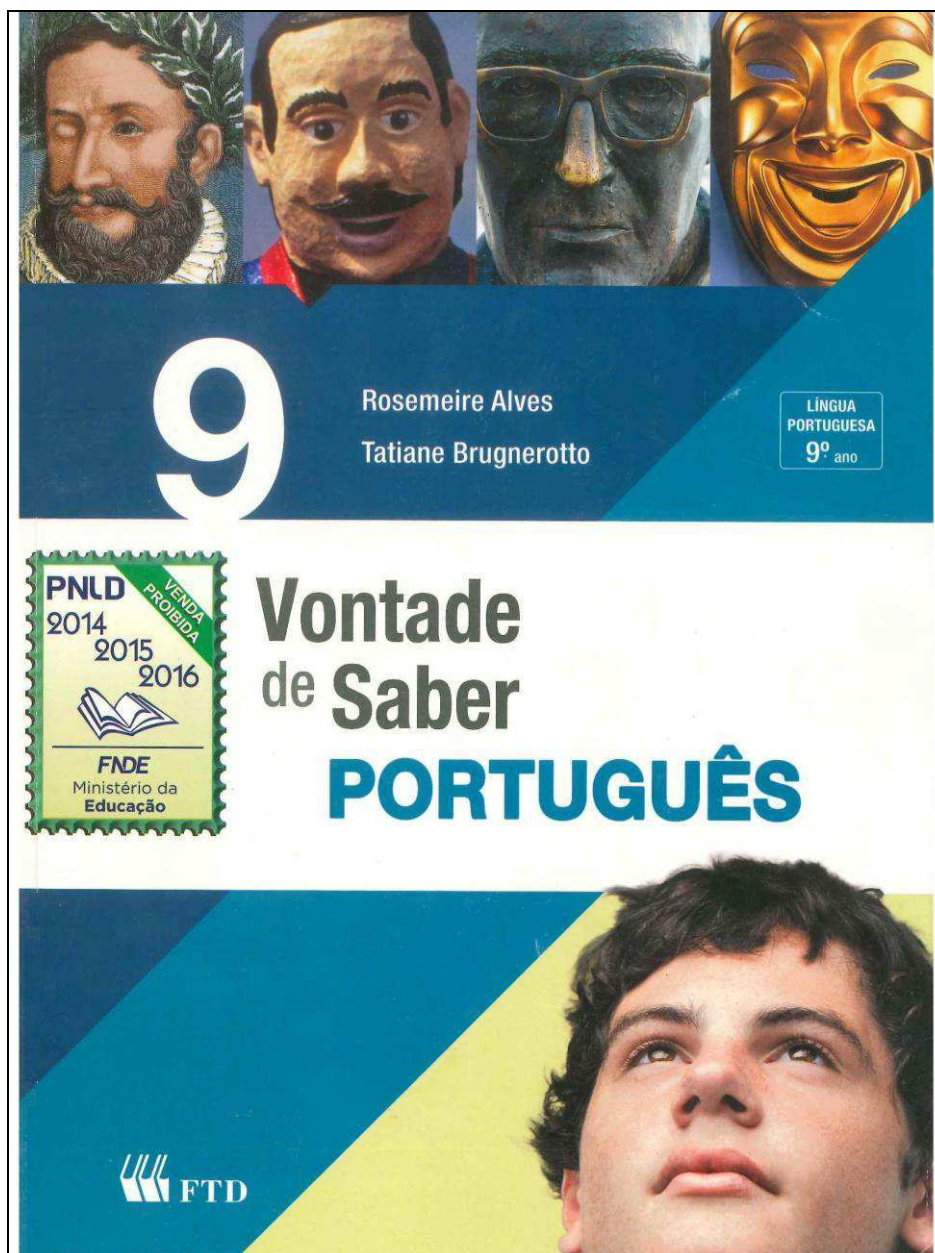
[142

NÃO ESCREVA NO LIVRO.

4. Lembrem-se de assumir uma postura e linguagem adequadas a um seminário:
 - a) Falem em pé, de frente para a plateia. Não fiquem de costas. Se precisarem escrever na lousa, olhem de lado para seu público. Mostrem segurança.
 - b) Falem alto, mas sem gritar, com clareza, sem correria, para que todos possam entender.
 - c) Os seminários, em geral, exigem o uso de uma linguagem mais formal. O grau de formalidade pode ser menor ou maior, dependendo do público. Não use gírias e evite vícios de linguagem, típicos do bate-papo, como *tipo, então, né...*
 - d) Organizem sua fala com expressões como "em primeiro lugar", "um exemplo disso é", "além disso", "como consequência", "por um lado", "por outro lado", "como conclusão", "finalmente" etc.
 - e) Quando um membro do grupo estiver se apresentando, mantenham silêncio, prestando atenção à fala dele.
 - e) Aquele que vai falar primeiro cumprimenta a plateia, apresenta o grupo, o tema e destaca a importância do trabalho, resumindo os tópicos em que o tema foi dividido. Passa a palavra ao colega seguinte.
 - f) O último a falar apresenta a conclusão do grupo e as referências bibliográficas.
 - g) A cada mudança de componente, pode-se perguntar se a plateia está entendendo, se tem alguma dúvida.
 - h) Não se esqueçam: cada fala deve ser encadeada na outra, numa sequência lógica.
5. Os seminários só se realizam plenamente na interação com o público, que deve saber ouvir, acompanhar e respeitar os grupos que estiverem se apresentando.

■ AVALIEM

1. Depois das apresentações, todos vão formar uma roda de conversa na sala de aula. Conversem sobre a participação de cada componente em relação ao conteúdo exposto e à forma de se expressar em público, tendo, como critérios, os elementos levantados no roteiro acima.
2. É importante que a classe comente os aspectos positivos e também o que deve ser aperfeiçoado para futuras apresentações.
3. Sugerimos ainda que cada aluno faça uma auto-avaliação em relação à sua participação como ouvinte dos colegas durante os seminários.



Anexo 5 – Sumário do Livro Didático *Vontade de saber português*

		SUMÁRIO	
1 O mundo das artes	Capítulo 1 Do picadeiro às telas	Leitura 1 - <i>O mundo do circo como você nunca viu</i> – Tania Mena 10 Estudo do texto 12 Leitura 2 - <i>Central do Brasil</i> – Walter Salles 15 Estudo do texto 21 Ampliando a linguagem 24 * Registro formal e informal Produção escrita 26 * Roteiro de cinema Produção oral 30 * Representação de cena A língua em estudo 31 * Orações coordenadas e período composto por coordenação * Pontuação das orações coordenadas	
	Capítulo 2 Universo de formas e cores	Leitura 1 - <i>Autorretrato Tripto</i> – Norman Rockwell 37 Estudo do texto 38 Leitura 2 - <i>Pietà</i> – Michelangelo Buonarroti; <i>A Valsa</i> – Camille Claudel 41 Estudo do texto 42 Produção escrita 44 * Descrição objetiva e subjetiva A língua em estudo 47 * Período composto por subordinação	
2 O jornal que a gente lê	Capítulo 1 Aconteceu, virou notícia	Leitura 1 - <i>Nova data para celebrar o Dia da Língua Portuguesa: 5 de maio</i> – Camila Magalhães; França bane uso da palavra inglesa e-mail – Folha online 51 Estudo do texto 53 Leitura 2 - <i>Consciência eleitoral</i> – Diário do Nordeste 55 Estudo do texto 57 Interação entre os textos 58 Ampliando a linguagem 59 * Jornal: características e estrutura Produção escrita 63 * Notícia A língua em estudo 65 * Orações subordinadas substantivas	
	Capítulo 2 Deu no jornal	Leitura 1 - <i>Dieta do brasileiro é pobre em nutrientes e rica em calorias</i> – Antônio Góis; Denise Menchen; <i>Falta de tempo deixa comida de verdade fora da mesa</i> – Daniel Magnoni 70 Estudo do texto 72 Leitura 2 - <i>Para Ana Maria Machado, falta às crianças exemplo de leitor adulto</i> – Fabricio Gerardi; Thiago Blumenthal 74 Estudo do texto 77 Ampliando a linguagem 80 * Jornal: suporte para vários gêneros Produção escrita 85 * Roteiro de telejornal Produção oral 89 * Telejornal A língua em estudo 91 * Pontuação das orações subordinadas substantivas	
3 “Ao infinito, e além!”	Capítulo 1 O poder da ciência	Leitura 1 - <i>Frankenstein</i> – Mary Shelley 95 Estudo do texto 98 Leitura 2 - <i>Viagem ao centro da Terra</i> – Júlio Verne 100 Estudo do texto 105 Ampliando a linguagem 107 * Conectores Produção escrita 109 * Conflito e desfecho de romance A língua em estudo 111 * Pronome relativo * Orações subordinadas adjetivas	
	Capítulo 2 Uma odisséia na ficção	Leitura 1 - <i>O Homem Bicentenário</i> – Isaac Asimov 120 Estudo do texto 122 Interação entre os textos 124 Ampliando a linguagem 125 * Tipos de discurso Leitura 2 - <i>Star Wars</i> – Capa de DVD 128 Estudo do texto 130 Produção escrita 132 * Sinopse A língua em estudo 135 * Orações subordinadas adverbiais * Pontuação das orações subordinadas adverbiais	

4 Isso é coisa séria	Capítulo 1 Vale a pena refletir	Leitura 1 - <i>Conflitos de Lucas</i> – Júlio Emilio Braz 143 Estudo do texto..... 144 Interação entre os textos 146 Leitura 2 - <i>Bullying: comportamento intimidador é modo de conseguir status entre colegas</i> – Enio Rodrigo..... 147 Estudo do texto..... 149 Produção escrita 152 • Dissertação argumentativa Produção Oral..... 154 • Debate A língua em estudo..... 156 • Estrutura das palavras • Processos de formação das palavras
	Capítulo 2 Assunto em pauta	Leitura 1 - <i>Anorexia nervosa e bulimia</i> – Drauzio Varella..... 165 Estudo do texto..... 169 Leitura 2 - <i>Geração Z – Veja</i> 172 Estudo do texto..... 174 Produção escrita 176 • Carta argumentativa Ampliando a linguagem 178 • Vícios de linguagem: ambiguidade e pleonismo A língua em estudo..... 180 • Concordância nominal
5 É de se aventurar!	Capítulo 1 Um mar de aventuras	Leitura 1 - <i>Viagem a Lilliput</i> – Jonathan Swift 184 Estudo do texto..... 187 Leitura 2 - <i>Homem ao mar</i> – Domingos Pellegrini..... 189 Estudo do texto..... 194 Produção escrita 196 • Cento Produção oral..... 199 • Sarau A língua em estudo..... 200 • Concordância verbal
	Capítulo 2 Uma vida de aventuras	Leitura 1 - <i>Partir</i> – Amyr Klink 204 Estudo do texto..... 208 Leitura 2 - <i>Sem gravidade</i> – Marcos Pontes 210 Estudo do texto..... 212 Ampliando a linguagem 214 • Polissemia Produção escrita 215 • Relato de viagem A língua em estudo..... 217 • Regência verbal e nominal
6 Por um mundo melhor	Capítulo 1 Diga não à violência	Leitura 1 - <i>Do que você tem medo?</i> – Gilberto Dimenstein..... 225 Estudo do texto..... 227 Leitura 2 - <i>Na esquina e na praça</i> – Marina Colasanti 229 Estudo do texto..... 231 Ampliando a linguagem 234 • Figuras de sintaxe Produção escrita 238 • Crônica Produção oral 241 • Seminário A língua em estudo..... 243 • Crase
	Capítulo 2 Do caos à esperança	Leitura 1 - <i>Visão 1944</i> – Carlos Drummond de Andrade..... 246 Estudo do texto..... 249 Interação entre os textos..... 252 Ampliando a linguagem 254 • Recursos sonoros Produção escrita 256 • Poema Leitura 2 - <i>Discurso de Nelson Mandela na entrega do Prêmio Nobel da Paz</i> – Nelson Mandela..... 258 Estudo do texto..... 260 A língua em estudo..... 263 • Colocação pronominal • Uso do hífen
		Ampliando seus conhecimentos 271 Bibliografia..... 272

Anexo 6 – Conteúdo referente ao seminário apresentado pelo Livro Didático *Vontade de saber português* (2012, p. 241-242)

Produção oral

Seminário

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

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

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

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

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



241

Diga não à violência capítulo 1

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

Dicas para que a atividade seja bem-sucedida

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

O professor vai indicar o tempo que vocês terão para se apresentar, por isso, ensaiem para não ultrapassar o tempo estipulado. Quando for sua vez de assistir ao seminário de outro grupo, procure prestar atenção e não conversar.



Marcio Lopez

242