

## Oralidade e letramento na esfera acadêmica: dimensões e usos do gênero seminário

### Orality and literacy in the academic sphere: dimensions and uses of the seminar genre

Juciane dos Santos Cavalheiro<sup>1</sup>  
Universidade do Estado do Amazonas  
[jcavalheiro@uea.edu.br](mailto:jcavalheiro@uea.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5845-8079>

Elaine Pereira Andreatta<sup>2</sup>  
Universidade do Estado do Amazonas  
[eandreatta@uea.edu.br](mailto:eandreatta@uea.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-7446-3276>

Lorena Maria Nobre Tomás<sup>3</sup>  
Universidade do Estado do Amazonas  
[ltomas@uea.edu.br](mailto:ltomas@uea.edu.br)  
<https://orcid.org/0009-0003-3365-8941>

**Resumo:** Este artigo objetiva investigar as práticas de oralidade e a presença dos gêneros orais na esfera acadêmica para, por fim, propor um modelo didático do gênero seminário, dialogando com práticas já realizadas. Para tanto, retomamos conceitos já consolidados e que fundamentam este trabalho, conforme propostos por Bakhtin (2016), Marcuschi (2001, 2005, 2008a, 2008b, 2020), Dolz e Schneuwly (2004), entre outros. Com base nesse aporte teórico, refletimos sobre o currículo construído na formação de professores de Língua Portuguesa, em uma instituição superior. Na sequência, propomos um modelo didático do gênero oral seminário acadêmico, visto que, apesar de ele ser um dos gêneros orais mais praticados na esfera acadêmica,

---

<sup>1</sup> Professora Titular da Universidade do Estado do Amazonas.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas.

<sup>3</sup> Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas.

ainda é frequentemente trabalhado de forma intuitiva. Por fim, relatamos uma experiência de trabalho com o gênero seminário com licenciandos do curso de Letras da mesma instituição. A análise do currículo indicou avanços quanto ao estudo e o tratamento didático da oralidade. No entanto, o trabalho sistemático de gêneros orais ainda é pouco explorado no documento. A experiência com os alunos evidenciou que o gênero oral seminário precisa ser concebido como uma atividade de oralidade, que envolve letramentos, pois é realizado na interface leitura e escrita e faz uso de vários recursos semióticos.

**Palavras-chave:** oralidade; esfera acadêmica; seminário; Marcuschi.

**Abstract:** This article aims to investigate the practices of orality and the presence of oral genres in the academic sphere to, finally, propose a didactic model of the seminar genre, dialoguing with practices already produced. To achieve this, we revisit established concepts that underpin this work, as proposed by Bakhtin (2016), Marcuschi (2001, 2005, 2008a, 2008b, 2020), Dolz and Schneuwly (2004), among others. Based on this theoretical contribution, we reflect on the curriculum developed for the training of Portuguese language teachers at a higher education institution. Next, we propose a didactic model for the oral genre of academic seminars, considering that, although it is one of the most practiced oral genres in the academic sphere, it is often treated intuitively. Finally, we present an experience working with the seminar genre involving students from the Language Studies program at the same institution. The curriculum analysis indicated progress regarding the study and didactic treatment of orality. However, the systematic study of oral genres is still underexplored in the document. The experience with students highlighted that the oral genre of seminars needs to be conceived as an orality activity, involving literacies, as it operates at the intersection of reading and writing and utilizes various semiotic resources.

**Keywords:** orality; academic sphere; seminar; Marcuschi.

## Considerações iniciais

O trabalho com os gêneros orais (ou aqueles na interface com o escrito) ainda enfrenta alguns obstáculos. Dolz e Bueno (2015) destacam a dificuldade de delimitar o oral para escolarizá-lo por algumas razões, quais sejam: estar presente em todos os lugares; ser objeto de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo; envolver um conjunto de elementos além do verbal, como voz, gesto, olhar, movimento, roupa etc.; e não ser compatíveis com o modelo de aula tradicional em que apenas o professor fala. Outra dificuldade mencionada pelos autores é a de acesso, pois, ao contrário dos textos escritos – que são largamente registrados e divulgados em suportes como livros, revistas e jornais –, o texto oral não é costumeiramente registrado (gravado, filmado) e acaba se perdendo. Isso dificulta a prática em sala de aula, pois o professor precisa apresentar bons exemplares dos gêneros com os quais irá trabalhar. O gênero seminário (exposição oral), foco deste estudo, é um dos gêneros que se insere nessa problemática e foi mencionado

pelos autores, que fazem o seguinte questionamento: “quantas vezes registramos as apresentações de nossos alunos para depois podermos trabalhar com as turmas seguintes?” (Dolz, Bueno, 2015, p. 122). Realmente, mesmo com as facilidades trazidas pela internet e pelos *smartphones*, a prática do registro ainda é pouco explorada cotidianamente, sendo mais frequente em eventos de grande porte.

Apesar dos empecilhos, são muitas as justificativas para considerar os gêneros orais objeto de ensino-aprendizagem de LP. Começemos por lembrar que o objetivo do ensino de língua portuguesa é ampliar a competência comunicativa do falante e que ele se comunica via gêneros. Por isso, o ensino de língua materna deve ter como objeto os gêneros discursivos/textuais orais e escritos, como já preveem os documentos oficiais desde a década de 1990. No entanto, ainda em decorrência das dicotomias entre fala e escrita, por muito tempo, pensava-se erroneamente que os gêneros orais eram todos informais e que seriam adquiridos intuitivamente, não sendo necessário serem ensinados na escola e/ou universidade. Mas, como se sabe, atualmente, os gêneros orais são diversos e podem adquirir alto nível de complexidade, devendo ser ensinados sistematicamente nos ambientes formais de ensino. Além disso, as dimensões da competência escrita são melhor aprendidas na relação com a fala, como é evidenciado nas atividades de retextualização propostas por Marcuschi (2008a).

Assim, com este trabalho, propomo-nos a investigar as práticas de oralidade e a presença dos gêneros orais na esfera acadêmica para, por fim, propor um modelo didático do gênero seminário, dialogando com práticas já realizadas. Considerando que este artigo faz parte do Dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”, buscamos, em um primeiro momento, retomar as perspectivas de letramento e oralidade compreendidas como práticas sociais, da relação entre fala e escrita dentro de um *contínuo* das práticas discursivas para, em seguida, contextualizar as implicações que essas escolhas trouxeram para o ensino de língua portuguesa (LP), sobretudo sobre as dificuldades para implementação das práticas de oralidade no ensino de LP, conceitos, noções e problematizações já encampadas por Marcuschi (2001, 2005, 2008a, 2008b, 2020) e ampliadas neste trabalho. Na sequência, começamos a abordar o trabalho com os gêneros orais no contexto educacional e acadêmico, para nos voltarmos a uma realidade concreta: o currículo do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), de modo a evidenciar a presença de tópicos de oralidade/fala distribuídos em três categorias: (1) Estudo de gênero acadêmico oral; (2) Concepções teóricas em torno da oralidade e da interface fala/escrita; (3) Didatização da oralidade.

Em um último momento, a partir da escolha de um dos gêneros orais mais presentes como recurso de ensino-aprendizagem na esfera acadêmica, o seminário<sup>4</sup>, buscamos: (1) compreender e (2) sistematizar este gênero a partir dos postulados teórico-metodológicos desenvolvidos neste estudo; (3) derivar, do proposto sobretudo por Dolz *et al.* (2004) e Zani<sup>5</sup> (2018), algumas dimensões desse gênero ensináveis na esfera acadêmica; (4) propor um Modelo Didático do Gênero seminário acadêmico; (5) relatar uma experiência de trabalho com o gênero seminário com alunos do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas.

<sup>4</sup> Há, como mostrado por Cláudia Goulart, em sua pesquisa de Mestrado (2005), oscilações conceituais em relação à noção de *exposição oral* e de *seminário* com base nas reflexões apresentadas por Marcuschi e pelos teóricos da Escola de Genebra (Dolz *et al.*).

<sup>5</sup> Em sua tese, propõe a construção de um modelo didático do gênero textual/discursivo comunicação oral em eventos científicos.

## Letramento, oralidade e o ensino do oral

Iniciamos esta seção retomando a definição de letramento e oralidade e as implicações que essas perspectivas trouxeram para o ensino de língua portuguesa (LP). Na sequência, refletimos sobre as dificuldades para implementação das práticas de oralidade no ensino de LP, mesmo após mais de duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em seguida, abordamos as particularidades dos gêneros orais e sua relação com a escrita. Por fim, em subtópico, abordamos o trabalho com os gêneros orais no contexto educacional e acadêmico.

O conceito de letramento está presente nas discussões em torno da Linguística e do ensino de língua portuguesa desde as décadas finais dos anos 1980, refletindo uma mudança de perspectiva importante nesse campo. As discussões teóricas da época foram, assim, influenciando o ensino da língua portuguesa. Nessa esteira, destaca-se a noção de gêneros do discurso que se popularizou no Brasil com a publicação dos PCNs no final da década de 1990. A noção de gênero e de interação verbal que embasa esse documento advém dos estudos do que se convencionou a nomear, no Brasil, Círculo de Bakhtin. Os PCNs estabeleceram que o ensino de LP deve ser pautado nos gêneros e, assim, deram um novo direcionamento para esse componente curricular, gerando muitos desdobramentos, como mudanças em livros didáticos, em instrumentos nacionais de avaliação, em componentes curriculares (cf. BNCC), além de novas diretrizes para o ensino superior na área de humanas e muitas pesquisas sobre o assunto.

No entanto, as inovações presentes nos documentos oficiais não garantem mudanças efetivas nas práticas em sala de aula. Nesse sentido, Fiorin (2008) alerta sobre a recepção da noção de gênero no discurso pedagógico, que muitas vezes aborda o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. “O gênero é, assim, um produto, e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português está-se dentro da mesma perspectiva normativa com que se ensinava gramática” (Fiorin, 2008, p. 60). Ainda sobre os PCNs, Faraco (2008, p. 195) avalia que “fica evidente, passados os primeiros dez anos de sua vigência, que eles não foram assimilados pela escola e, por consequência, pouco ou nada têm significado para o seu cotidiano”. O autor atribui a explicação desse paradoxo a um fosso existente entre o saber acadêmico e a escola. Essa perspectiva de ensino tem gerado uma infinidade de trabalhos na tentativa tanto de fornecer subsídios para a prática docente que ponha em prática efetivamente os eixos de ensino (leitura, escrita, oralidade e análise linguística) quanto para a investigação da prática em sala de aula e da implementação das orientações dos documentos oficiais.

Mesmo após vinte seis anos da publicação dos PCNs, o ensino de LP sob o paradigma discursivo ainda está em construção e enfrenta muitos obstáculos. Dentre os eixos mais negligenciados está o da oralidade, havendo inúmeras razões para isso. Uma delas é a própria tradição cultural das sociedades modernas, que tem privilegiado as práticas de letramento (ligadas ao uso da escrita) em detrimento das práticas de oralidade (ligadas ao uso da fala). Mesmo a oralidade tendo uma primazia cronológica em relação à escrita, vivemos em uma sociedade grafocêntrica, onde não dominar o código escrito se torna fator de exclusão. Como destaca Marcuschi (2008a, p. 17), a escrita “*se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar a educação, desenvolvimento e poder”.

Outro fator que contribuiu para a pouca atenção dada à oralidade no ensino advém de mitos reforçados pelas dicotomias estabelecidas entre fala e escrita na década de 1970, segundo as quais a oralidade seria contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária enquanto a escrita seria descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa (Marcuschi, 2008a). Essa perspectiva considera erroneamente “a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua” (Marcuschi, 2008a, p. 28). Conforme Dolz e Bueno (2015), esse mito de uma superioridade da escrita ainda persiste e impede que se perceba a diversidade dos gêneros orais que vão muito além da conversação espontânea e que o oral tem uma riqueza que a escrita não consegue descrever, como o ritmo, a altura, o tom, o sotaque etc. Também sobre essa suposta supremacia, Marcuschi (2007, p. 27) alerta-nos de que “mesmo os indivíduos mais letrados de uma sociedade falam muito mais do que escrevem”. E exemplifica mencionando algumas instituições que fazem uso intenso da escrita como escola, universidades, institutos de pesquisa e que, mesmo assim, usam muito mais os gêneros orais.

Na década de 1980, surge uma nova concepção que trata a relação entre fala e escrita dentro de um *contínuo* das práticas discursivas. Marcuschi (2007, 2008a) corrobora esse posicionamento e explica que:

*O contínuo dos gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem a variação das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (Marcuschi, 2008a, p. 42).

Logo, o que irá determinar se um texto é formal ou informal, por exemplo, não é a modalidade (oral ou escrito), mas o gênero a que pertence, sua esfera de circulação, seu suporte, sua finalidade e a relação entre os interlocutores. Como ressalta o autor, “uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea” (Marcuschi, 2008a, p. 42).

É necessário compreender o funcionamento da língua e dos usos dessas modalidades nas práticas cotidianas. Nesse contexto, Marcuschi (2008a, p. 25) compreende oralidade como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. No que se refere ao letramento, Marcuschi (2008a) reforça a definição trazida por Soares (2006), pois considera que “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (Marcuschi, 2008a, p. 25). Assim, o autor resume a diferença entre oralidade e letramento e entre fala e escrita: enquanto fala e escrita referem-se às modalidades de uso da língua, à organização linguística; oralidade e letramento referem-se às práticas sociais/discursivas nessas duas modalidades (Marcuschi, 2007).

Isso posto, compreendemos, junto com Marcuschi, que classificar um gênero como oral não é uma tarefa fácil. Marcuschi (2008b, p.192) argumenta que “o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada” e explica que um poema declamado não se torna um exemplar de oralidade, é um texto escrito oralizado. Propõe, assim, uma classificação – que dê conta dessa continuidade

entre as modalidades –, entre: a) gêneros tipicamente orais, como as conversações espontâneas; b) gêneros tipicamente escritos, como o artigo científico; c) gêneros produzidos na interface oral-escrito como as entrevistas publicadas em revistas semanais; ou d) na interface escrito-oral, como as notícias de TV (Marcuschi, 2001, 2008b). É de se considerar, assim, as diferenças entre fala e escrita, de forma gradual, escalar.

Além do entrecruzamento entre as modalidades oral e escrito, Marcuschi (2008a, p. 39) ressalta que “os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo)”. A facilidade de acesso e de manuseio das ferramentas de edição de textos, vídeos, áudios e imagem têm promovido práticas de linguagem contemporâneas cada vez mais multissemióticas. Essa multiplicidade de linguagens requer o domínio de novas habilidades tanto para produzir quanto para interpretar esses gêneros. Nesse contexto, surge a noção de multiletramentos para englobar esses novos saberes. Os gêneros orais são multiformes e devem ser ensinados observando-se justamente essas diferentes modalidades que os constituem. Atualmente a posição predominante é a que concebe oralidade e letramento como atividades interativas e complementares (Marcuschi, 2008a), perspectiva que também adotamos neste trabalho.

## **O trabalho com os gêneros orais na esfera educacional e acadêmica**

Sobre o ensino do oral, destacamos a importância da organização da obra *Gêneros orais e escritos na escola* (Schneuwly, Dolz, 2004) que, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, apresenta proposta de sistematização do ensino dos gêneros, orais e escritos, na forma de sequências didáticas. A partir dos trabalhos sobre oralidade de Marcuschi (2001, 2005, 2008a, 2008b) e Marcuschi e Dionísio (2007) e da sistematização para o ensino do oral presente em Schneuwly e Dolz (2004), tanto a prática quanto a investigação sobre o assunto foram ampliadas. No entanto, apesar de estar ganhando mais destaque, pesquisadores como Abreu-Tardelli e Voltero (2019) chamam a atenção para o fato de o oral ter adentrado nos materiais didáticos de língua portuguesa na educação básica, mas continuar ausente nos manuais normativos de produção textual voltados ao ensino superior. Ainda sobre as práticas de oralidade na esfera acadêmica, Forte-Ferreira e Magalhães (2023) realizaram uma pesquisa em duas universidades com 37 docentes de oito cursos diferentes de licenciaturas e verificaram que a produção de gêneros orais é escassa e que, mesmo em cursos de Letras e Pedagogia, as atividades são realizadas, na maioria das vezes, intuitivamente.

Nessa mesma perspectiva, também vale mencionar o trabalho de Ribeiro e Luna (2022), que produzem pesquisa documental das ementas em componentes da área de linguagem em projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia, pertencentes a instituições públicas de quatro universidades de estados do Nordeste; além dos estudos de Luna (2020, p. 301), que investiga o espaço da oralidade em programas do ensino em cursos de Letras, com “resultados [que] apontam que a didática da oralidade está presente em alguns programas como espaço garantido, mas principalmente como espaço possível”.

Logo, a pouca atenção dada à oralidade, mesmo que ainda maior que em décadas anteriores, prejudica os acadêmicos e os futuros professores. Os acadêmicos porque, ao longo de sua graduação, serão solicitados a produzirem vários gêneros orais (e na interface oral-escrito), formais e complexos, como seminários (exposições orais), debates, palestras, comunicações orais, defesas de TCC, além de muito outros que participarão como ouvintes, como conferências, mesas-redondas, minicursos entre outros. Nesses últimos também precisarão conhecer o funcionamento dos gêneros para que possam interagir adequadamente, como prevê o viés da escuta ativa do gênero oral. Já os futuros professores são prejudicados porque “as vivências com gêneros orais e escritos na academia influenciam as ações docentes na escola” (Forte-Ferreira, Magalhães, 2023, p. 238), ou seja, os licenciandos tenderão a repetir a falta de sistematização das atividades orais na universidade em suas práticas docentes. Assim, para superar a ausência de práticas de oralidade sistematizadas na educação básica, é preciso também superá-la no ensino superior.

## Procedimentos metodológicos

Uma vez que, neste trabalho, buscamos investigar as práticas de oralidade e a presença dos gêneros orais na esfera acadêmica, estabelecemos dois movimentos investigativos: o primeiro analisa a matriz curricular do PPC do Curso de Letras de uma universidade<sup>6</sup> brasileira para observar como a oralidade e a fala ganham ou não centralidade neste currículo; o segundo mobiliza um conjunto de conhecimentos já produzidos no campo dos estudos de gênero e oralidade para a proposição de um modelo didático do gênero seminário, o qual dialoga com prática realizada no âmbito da mesma universidade.

Nossa pesquisa tem caráter qualitativo, possibilitando um olhar descritivo e interpretativo diante dos objetos selecionados, considerando seus aspectos essenciais, como a escolha de métodos e teorias já anunciados nas seções anteriores, ensejando reconhecimento e análise de diferentes perspectivas e reflexão/interpretação dos dados observados (Flick, 2009). Para tanto, procedemos à análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Letras da Universidade do Estado do Amazonas, vigente para o quadriênio de 2021 a 2025. O documento, neste caso, representa uma versão construída da realidade a ser avaliada para objetivos específicos (Flick, 2009), ou seja, pressupõe diretrizes, princípios, concepções e saberes daqueles que o construíram a partir de seus conhecimentos e de outros documentos orientadores. No entanto, compreendemos que não traduzem de forma fiel a realidade das práticas de sala de aula do curso investigado. Logo, como procedimento de análise empregamos a prática interpretativa do documento com foco nos tópicos de oralidade e fala a partir do ementário de disciplinas de

---

<sup>6</sup> As práticas realizadas, mesmo que envolvam seres humanos, enquadram-se no que preconiza a RESOLUÇÃO Nº 674, DE 6 DE MAIO DE 2022, que dispõe sobre a tipificação da pesquisa e a tramitação dos protocolos de pesquisa no Sistema CEP/Conep, em seu Capítulo IX “DAS PESQUISAS DISPENSADAS DE REGISTRO NA PLATAFORMA BRASIL”, Inciso VII, ou seja, que informa não haver necessidade de submissão ao CEP quando for “Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o indivíduo”. Nesse sentido, reforçamos: as práticas profissionais mencionadas no artigo são derivadas das atividades docentes das autoras em sala de aula de graduação, sendo que não foram criadas situações diferenciadas para pesquisa, apenas relato e diálogos diante da elaboração do modelo didático de gênero e a experiência. Além disso, os comentários de três alunos presentes no artigo fazem parte de um processo autoavaliativo desenvolvido na prática pedagógica, seguindo o critério ético de anonimização dos sujeitos.

modo a estabelecer três agrupamentos: (1) Estudo de gênero acadêmico oral; (2) Concepções teóricas em torno da oralidade e da interface fala/escrita; (3) Didatização da oralidade.

Em seguida, conscientes das limitações e potencialidades do documento analisado, sistematizamos os estudos sobre o gênero oral seminário a partir de pesquisa bibliográfica, propondo um Modelo Didático do Gênero discursivo seminário acadêmico para, então, trazermos uma experiência concreta de trabalho com o seminário realizada com alunos do curso de Letras da mesma universidade, *locus* da nossa pesquisa. Nesta etapa, utilizou-se a ação de relatar/expor/retomar um conjunto de práticas de sala de aula e, de modo breve, apresentar algumas falas de acadêmicos e sua experiência de aprendizado.

## O currículo do Curso de Letras: o lugar da oralidade

Marcuschi (2020), ao discutir a relação entre oralidade e ensino de língua, alerta para o fato de que, mesmo a fala sendo uma atividade central no cotidiano das nossas práticas sociais e culturais, acaba relegada ao esquecimento nas instituições de ensino, o que se trata, segundo o autor, não de “uma contradição, mas de uma *postura*” (2020, p. 25). No entanto, já destacamos a caminhada legitimada por um conjunto de documentos orientadores, pesquisas e movimentos, desde o final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e seus desdobramentos. No documento, o destaque para a dimensão interacional e discursiva da língua sinalizava para a necessidade da participação plena dos sujeitos em diferentes situações comunicativas, o que significava que os conteúdos para o ensino de Língua Portuguesa deveriam voltar-se a dois grandes eixos, os usos da língua oral e escrita e a reflexão diante desses usos.

Dos PCNs à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a oralidade continua tendo espaço na nova orientação a partir do destaque aos eixos de integração já consagrados que correspondem “às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 71). No eixo que discutimos neste artigo, o documento esclarece: “O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018, p. 78-79).

A BNCC (2018) cita, ainda, um conjunto de gêneros orais, como a entrevista, a mensagem gravada, o seminário, a declamação de poemas entre outros, e observa que o estudo da oralidade também envolve a oralização de textos e apresenta um quadro que parametriza e descreve habilidades a serem buscadas para a reflexão acerca das condições de produção, da compreensão, da produção e dos efeitos de sentido que assumem os textos orais de gêneros diversos, com variados usos linguísticos e semióticos. Storto, Costa-Maciel e Magalhães (2023, p. 205), ao analisarem a presença dos gêneros orais na BNCC, com recorte ao campo voltado à esfera científica, refletem sobre a importância de avaliar o documento tanto por repercutirem na produção de currículos estaduais e municipais, quanto por serem referência para os currículos de formação inicial de cursos de licenciatura, uma vez que o “documento impacta diretamente na aprendizagem escolar, no trabalho do/a professor/a e nos livros didáticos”.

Assim, os documentos mencionados, produzidos para orientar o currículo na Educação Básica, também refletem o conjunto de estudos acadêmicos e diferentes contribuições quanto à língua falada – o que acontece desde os anos 1960. Mesmo que não estejam diretamente relacionados às práticas de

ensino que os envolvem, são importantes aprofundamentos nos estudos da Linguística que influenciam mudanças de concepções no ensino de língua materna, como as correntes sociointeracionistas, as Teorias de texto e de discurso, os campos da Sociolinguística, da Análise da Conversação, da Semântica e da Pragmática, para mencionar alguns. Apesar do diálogo com o campo escolar não ser tão eficaz, ainda assim demonstram avanços nos estudos da língua em uso e repercutem no trabalho com a língua materna. Um exemplo disso reside nas investigações quanto às variedades e preconceitos linguísticos, concepções presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa da última década que desencadeiam exercícios de análise de textos orais, elementos da fala, bem como observação dos fenômenos da variação linguística.

Consequentemente, os cursos de Licenciatura em Letras foram, ao longo dos anos, transformando seus currículos, de modo a aderir aos aprofundamentos propostos pelos estudos acadêmicos e pelos documentos que orientam o ensino de língua na educação básica. Isso, no entanto, não significou a garantia de um espaço maior para o trabalho com a língua oral na universidade ou, ainda, para a preparação dentro do eixo da oralidade de futuros professores, em contexto de formação inicial nos Curso de Letras.

É nesse sentido e diante de todos os conceitos já debatidos neste artigo, que passamos a refletir sobre o currículo construído na formação de professores de Língua Portuguesa, em especial do curso em que nós, autoras deste artigo, atuamos como professoras de Letras<sup>7</sup>.

Marcuschi e Dionisio (2007, p. 15) ratificam que “não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita”, uma vez que elas não competem e têm papéis importantes para a sociedade. Por isso, os currículos precisam se preocupar com “a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado” (p. 15). Dessa forma, procura-se entender em que medida os avanços mencionados tanto nos documentos orientadores da educação básica quanto nos estudos aprofundados da Linguística constituem apropriação de forma consistente e concreta, com sistematicidade e cuidado, ao serem incorporados e transformados em currículo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras e, consequentemente, à prática dos professores que atuam na formação inicial e dos futuros docentes em língua materna.

Nosso objeto de análise foi produzido no ano de 2021 e, portanto, atendeu à Resolução 02/2019-CNE, que tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Em outras palavras, a referida resolução orienta a constituição de currículos para “a formação docente que pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica” (Brasil, 2019, p. 2). Observa-se a intenção de produzir forte relação entre a licenciatura no Ensino Superior e a Educação Básica, inclusive pelo estabelecimento de um conjunto de competências a serem desenvolvidas, as quais são listadas em anexo, ao final do documento<sup>8</sup>.

Passamos a analisar, mesmo que brevemente, a matriz curricular do PPC do Curso de Letras para observar como a oralidade e a fala ganham ou não centralidade neste currículo. Ao produzir tal

---

<sup>7</sup> O Projeto Pedagógico de Curso que nos propomos a analisar é do Curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas, o qual contempla um total de 3.245h em sua Matriz Curricular. O Curso é regular, oferecido nos turnos vespertino e noturno, em Manaus, capital do estado.

<sup>8</sup> Muitas críticas já foram produzidas nesse sentido e não nos deteremos neste debate, mas cabe refletir sobre os equívocos desta relação, especialmente quando a resolução altera a própria concepção de formação de professores, na construção dos currículos dos cursos de licenciatura, ao conferir centralidade ao estudo da BNCC. Também sabemos que a Res. CNE/CP Nº 4/2024 trouxe modificações importantes, mas estas não serão foco de nossa análise.

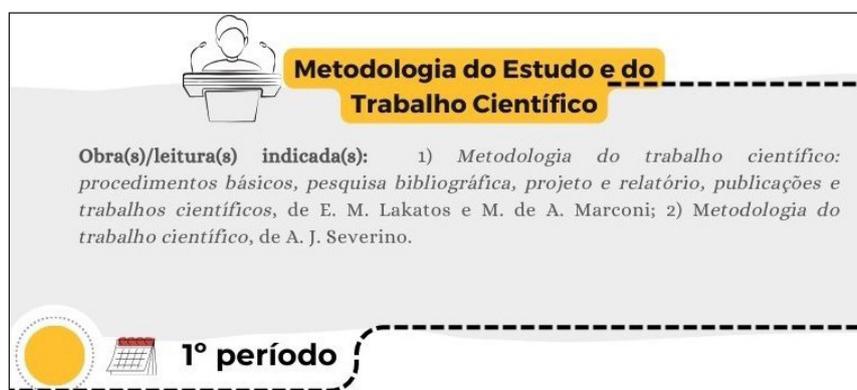
olhar, é importante ressaltar que não queremos dizer que diferentes práticas de oralidade ou análise de fenômenos da língua falada não aparecem em vários componentes curriculares, com práticas de debate, seminário, exposição oral, pesquisas que envolvem a fala, dentre outras atividades. O que empreendemos é a investigação de tópicos que demonstrem um trabalho com linguagem oral de forma mais sistematizada e cuidadosa, a partir da compreensão de que, conforme observado por Marcuschi (2020, p. 29), “*não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua*” e, considerando cursos de Licenciatura, também de didatizar o ensino dessa variedade.

Para tal investigação, nosso foco permanece no campo da linguística e, portanto, não contemplamos disciplinas relacionadas à Educação como Psicologia da Aprendizagem ou às disciplinas do campo dos Estudos Literários. Voltamo-nos, especialmente, às disciplinas de conhecimentos específicos dos estudos linguísticos e à formação para a docência. Nesse sentido, avaliamos a construção das ementas desses componentes para evidenciar a presença de tópicos de oralidade/fala distribuídos nas seguintes categorias: (1) Estudo de gênero acadêmico oral; (2) Concepções teóricas em torno da oralidade e da interface fala/escrita; (3) Didatização da oralidade.

Nas ementas do rol de disciplinas obrigatórias, observamos seus tópicos, os objetivos e as referências, realizando os agrupamentos mencionados a partir de análise da presença de estudos relacionados aos fenômenos da fala, da diversidade linguística, a compreensão de práticas de oralidade no fazer docente e a gêneros discursivos (tópico em que os gêneros orais podem estar relacionados). No PPC do Curso analisado, encontramos apenas uma disciplina que contempla estudos de gênero acadêmico oral, o que não é mencionado em nenhum tópico da ementa ou objetivo, mas é sugerido pela citação de obra em que o gênero seminário é trabalhado; um conjunto de oito disciplinas que aprofundam os estudos da fala/oralidade em contextos diversos de comunicação, muitas delas ainda pertencentes ao que chamamos de núcleo duro dos estudos linguísticos; e quatro disciplinas que contemplam o estudo de práticas pedagógicas em torno da oralidade para o exercício da docência.

A seguir, apresentamos infográficos de cada um desses blocos. Vejamos nossos achados diante da primeira categoria selecionada:

**Figura 1.** Estudo do gênero oral



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Na figura 1, reflete-se a presença de apenas um componente curricular (Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico) que faz menção, em suas referências, a duas obras do campo da metodologia da pesquisa que contempla o estudo do gênero seminário como pertencente à esfera acadêmica. É certo que muitos professores, independente da presença ou não do tópico na ementa, devem produzir atividades em torno de gêneros orais da esfera acadêmica, como seminários, mesas-redondas, comunicação oral etc. Contudo, inserir um gênero no currículo é uma decisão didática importante, assim como excluí-lo, uma vez que esta ação estabelece objetivos de dois tipos: “trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros” (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 69).

Assim, a prática de didatização requer que se explicita um conhecimento implícito do gênero, que este se ensine, seja sistematizado por meio de um modelo didático e uma sequência de atividades, com referência a saberes formulados no espaço acadêmico. Isso significa que precisamos ampliar a presença de tópicos nas ementas, pois não podemos supor que os estudantes de Letras aprendem naturalmente os gêneros orais ou, ainda, que tenham aprendido na Educação Básica.

No projeto de curso analisado, também são presentes componentes que tratam dos fenômenos da fala ou que contemplam a referência a gêneros textuais/discursivos na ementa. A intenção do infográfico (Figura 2) é evidenciar uma linha do tempo no percurso de quatro anos de formação, demonstrando os componentes curriculares que tratam, em alguma medida, de estudos relacionados à fala/oralidade. Os oito componentes dispostos ao longo do curso mostram que, por um lado, pelo menos um tópico está presente em quase todo o curso, e, por outro, evidencia-se um número pequeno comparado às discussões em torno da escrita. Vejamos o infográfico:

Figura 2. Concepções teóricas em torno da oralidade e da interface fala/escrita



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com os dados do infográfico, o conjunto de tópicos das ementas selecionadas, contemplando ou não obra(s)/leitura(s) indicadas nas referências, reflete um ensino das questões orais muito relacionadas a dois campos: à concepção de variação e à concepção de gêneros discursivos. Quanto à primeira, Marcuschi (2020, p. 30), ao refletir sobre a fala em sala de aula, assevera que “um aspecto central no estudo da fala é a *variação*”, por isso produzir estudos diante da variação e mudança, pouco vistos nas aulas de língua, faz com que noções de norma, dialeto, sotaque, gíria etc., possam “tornar-se centrais no ensino de língua e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica” (Marcuschi, 2020, p. 30).

Nesse sentido, parece que o caminho apontado nos tópicos das ementas, em especial de Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Semântica e Sociolinguística contribuem para pensar a variação, incluindo em algumas delas as questões relacionadas a um contexto local, pois referem-se a aspectos da fala do português amazonense, bem como aspectos morfossintáticos para mostrar variações nos falares regionais. Além disso, observam-se direcionamentos para a compreensão da língua em uso, o que implica “analisar *níveis de uso da língua*, bem como suas formas de realização, desde o mais coloquial até o mais formal, seja na fala ou na escrita, sem se ater a aspectos estritamente lexicais” (Marcuschi, 2020, p. 30-31), de modo a interpretar efeitos de sentido em diferentes usos, questões evidenciadas nas disciplinas de Semântica e Sociolinguística.

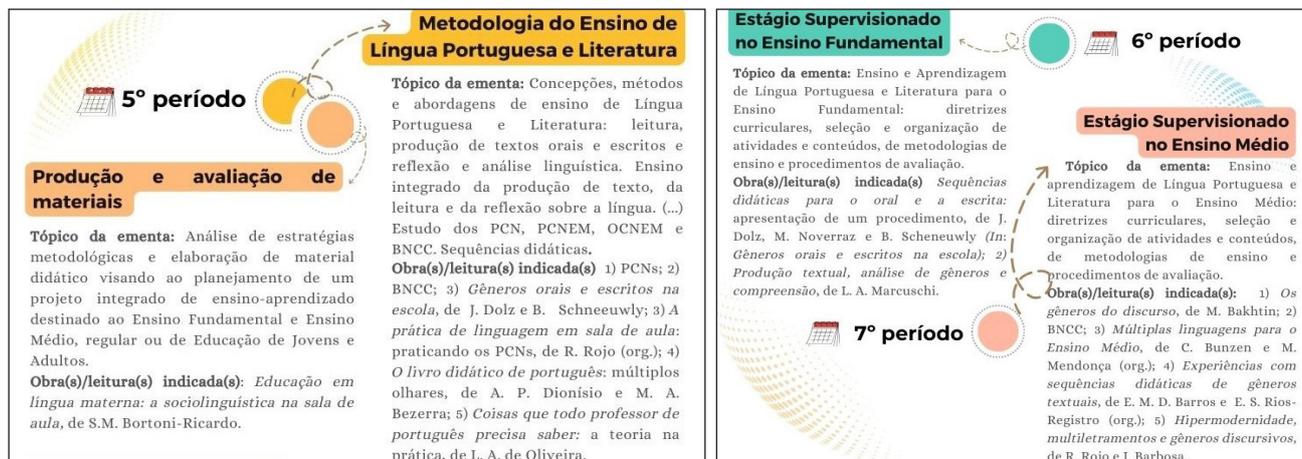
É certo que devemos compreender que, nesse bloco, o enfoque se dá à compreensão e observação dos fenômenos da fala/oralidade, estudando a linguagem como um fenômeno social e cultural, e não necessariamente às questões didáticas que os envolvem ou, ainda, à apropriação do falante, no caso, o acadêmico de Letras. No entanto, é importante sinalizar que o Projeto Pedagógico prevê um conjunto de horas práticas nessas disciplinas que implicam um olhar pedagógico diante dos conhecimentos específicos adquiridos, o que sugere práticas ampliadas de investigação e estudo.

Quanto ao segundo campo observado no bloco analisado – os gêneros do discurso –, consideramos a menção ao estudo de gêneros, o que carrega o significado de abarcar tanto gêneros orais quanto escritos. Isso acontece nas disciplinas de Produção Textual I e II e em Linguística Textual. Nelas, parece estar presente “a constatação de que as relações de oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita” (Marcuschi, 2001, p. 45). Por isso, as diferenças do oral para o escrito são marcadas “por conta da natureza das práticas desenvolvidas que determinam os gêneros textuais como eventos sociocomunicativos situados, culturais e históricos” (p. 45). Logo, no contexto de letramento da esfera acadêmica, a compreensão da ausência da dicotomia real entre fala e escrita, apontada por Marcuschi (2001), proporcionaria situações e condições de produção em que letramento e oralidade seriam vivenciados, a partir de um conjunto de práticas linguísticas e discursivas integradoras, tanto com base no ensino de gêneros tipicamente orais, quanto de gêneros tipicamente escritos, quanto, ainda, daqueles produzidos na interface entre eles.

Contudo, ainda é preciso que os acadêmicos do Curso de Letras sejam levados a produzir práticas didáticas em torno da fala/oralidade e isso significa a presença do que denominamos componentes curriculares de didatização da oralidade, dado que nos propomos a avaliar neste terceiro bloco:

Há quatro componentes curriculares no PPC avaliado que fazem parte do conjunto de disciplinas específicas para a formação de professores que conduzem à categoria analisada. Observa-se, pelos tópi-

Figura 3. Didatização da oralidade



Fonte: Elaborado pelas autoras.

cos presentes nas ementas, assim como pela referência às obras indicadas, a preocupação com a didatização dos saberes que também contemplam o eixo da oralidade, ao lado da leitura, da escrita e da análise linguística, em processos de reflexão da língua em uso. Reforçam-se os estudos relacionados aos gêneros discursivos, às sequências didáticas para o ensino dos gêneros orais e escritos (Schneuwly, Dolz, 2004), em busca de um ensino-aprendizagem que verse sobre a aplicação das teorias linguísticas estudadas ao ensino. Os objetivos das disciplinas esclarecem a necessidade de o estudante do Curso de Letras apropriar-se de subsídios teóricos e práticos para o ensino de língua, articulando teoria, reflexão e prática.

Neste bloco, há um espaço legitimado e maior às questões da fala/oralidade e em disputa menos evidente com a escrita. Isso certamente deriva das investigações e documentos que dão centralidade ao gênero discursivo/textual oral e escrito como objeto de ensino, além do trabalho de pesquisadores como Marcuschi (2001, 2005, 2008a, 2008b, 2020), referenciado muitas vezes aqui. Desse modo, tal foco também se alinha às discussões em torno do ensino de língua materna na educação básica, porém ainda apresenta muitos desafios, uma vez que, “para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao texto escrito, com sua tradição secular” (Dolz, Schneuwly, Haller, 2004, p. 127).

### Proposta/sistematização do gênero oral seminário acadêmico

Nesta seção, definimos e contextualizamos o gênero discursivo seminário a partir de Bakhtin (2016) e Dolz *et al.* (2004); na sequência, derivamos possíveis dimensões ensináveis desse gênero do proposto por Dolz *et al.* (2004) e Zani (2018). Finalmente, propomos um Modelo Didático do Gênero discursivo seminário acadêmico e relatamos uma experiência concreta de trabalho com esse gênero com alunos do curso de Letras da Universidade do Estado do Amazonas.

Dolz *et al.* (2004, p. 185) definem a exposição oral como “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamen-

te) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa”. Como nos lembra Bakhtin (2016, p. 46), toda informação “dirige-se a alguém” – no nosso caso, professor e colegas de curso –, “é suscitada por alguma coisa” (geralmente um assunto determinado pelo professor, que faz parte da ementa da disciplina), “tem algum objetivo” – por exemplo, fazer o aluno ter conhecimento sobre um dos assuntos previstos ou saber se expressar adequadamente de forma oral.

O gênero discursivo seminário acadêmico é, portanto, “um elo real na cadeia da comunicação discursiva”, enunciado por um aluno-expositor aos colegas e ao professor da turma, “em determinado campo da atividade humana ou da vida” – a acadêmica (Bakhtin, 2016, p. 46), cujo objetivo maior é expor um tema – pré-definido e pré-preparado – ao professor e demais colegas da turma.

Dolz *et al.* (2004, p. 185) ponderam quanto à assimetria dos envolvidos – enunciator (aluno, no papel de professor-aprendiz) e público (colegas da turma, além do professor, mais na condição de avaliador) – relativa aos seus respectivos conhecimentos sobre o tema. Há, antes da exposição oral, uma intensa pesquisa acerca do tema. Logo, há, de um lado, um “especialista” sobre o assunto; de outro, um aprendiz/alguém disposto a aprender algo. Faz-se necessário, assim, ao longo da exposição oral, para que haja *compreensão-apreciação* do público, criar meios para suscitar/provocar “a ativa posição responsiva dos outros participantes da comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 44).

O gênero discursivo seminário acadêmico sustenta-se a partir de uma certa historicidade, posto os gêneros discursivos serem *estáveis*, mas, também, por comportarem contínuas transformações, o que é observado por Bakhtin (2016) ao definir os gêneros discursivos como *tipos relativamente estáveis*. De forma geral, comporta-se por possuir “uma estrutura convencionalizada de aprendizagem” (Zani, 2018, p. 117). Faz-se necessário, portanto, um trabalho sistemático de ensino do gênero discursivo seminário acadêmico.

## As dimensões ensináveis e o modelo didático do gênero discursivo seminário

Em “A exposição oral”, Dolz *et al.* (2004, p. 186-192) inserem, nas dimensões ensináveis: (i) *a situação de comunicação*, (ii) *a organização interna da exposição* e (iii) *as características linguísticas de um trabalho sobre a exposição*. Acrescentamos uma quarta dimensão ensinável do gênero seminário, trazida por Dolz *et al.* em “O oral como texto: como construir um objeto de ensino” (2004, p. 125-155). Trata-se: (iv) *dos recursos não verbais na constituição desse gênero*. Estas dimensões auxiliam na elaboração de um Modelo Didático do Gênero discursivo seminário acadêmico.

Quanto à primeira, *A situação de comunicação*, ocorre na esfera acadêmica, geralmente na própria sala de aula. Reúne um expositor/aluno-professor, que se dirige a um público/demais colegas e professor, ou seja, aos interlocutores, que estão ali presentes para aprender algo ou receber a frequência da aula (no caso dos colegas) e, no caso do professor, avaliar<sup>9</sup> o aluno. A duração, geralmente, é pré-programada pelo professor, em torno de 30-60 minutos para cada um dos grupos. O objetivo do se-

<sup>9</sup> Sobre a importância e os critérios de avaliação, reportamos ao trabalho “O papel da *ficha de avaliação* e da *escuta* no ensino do gênero seminário”, realizado por Abreu-Tardelli e Voltero (2019).

minário acadêmico é “transmitir um conteúdo”, de modo a construir novos conhecimentos, tanto para o aluno-expositor, quanto para o aluno-colega de classe. Durante a exposição, faz-se necessário ficar atento aos sinais enviados pelo público, para que de fato o ensino-aprendizagem se concretize. Utiliza-se, para tanto, de recursos como exemplificações, retomadas, reformulações, ou seja, novas formas de dizer. Para estimular a atenção e para verificar se está sendo compreendido, “o aluno-orador deve aprender a fazer perguntas” (Dolz *et al.*, 2004, p. 187). Ademais, como lembram os autores, precisa garantir uma elocução clara, delimitar e expor cada uma das partes que compõem o seminário, fazer uso de materiais de consulta e exposição legíveis e pertinentes.

Quanto à seguinte dimensão, *A organização interna da exposição*, Dolz *et al.* partem de uma primeira operação, que antecede a planificação da exposição propriamente dita, qual seja, o da escolha das informações – ideias principais e secundários – para que se possa garantir uma progressão temática clara e coerente em consonância com os objetivos do tema do seminário. Cabe, neste estágio, o professor auxiliar seu aluno-expositor com a indicação de fontes pertinentes que auxiliem o trabalho de pesquisa para que o aluno construa um plano e elabore uma construção interna de exposição do seminário. Os autores propõem a ordenação de algumas fases para a organização do gênero discursivo seminário (p. 187-188):

a) *Uma fase de abertura* – objetiva definir a situação, os papéis e as finalidades da exposição. Geralmente, a primeira palavra é do professor, que exerce o papel de mediador, ao solicitar que os alunos-expositores ocupem o lugar de expositores-especialistas, momento em que travam o primeiro contato com o público – colegas e professor –, saúda-os e legitima as suas falas.

b) *Uma fase de introdução ao tema* – objetiva apresentar e delimitar o assunto, trazer o ponto de vista adotado, razões da escolha, suas motivações. Busca também mobilizar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto.

c) *A apresentação do plano da exposição* – objetiva apresentar as principais ideias que serão discutidas no decorrer do seminário. Nesta fase, o aluno-expositor apresenta o objetivo da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados.

d) *O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas* – refere-se à apresentação de cada uma das partes expostas no plano de exposição. Se for um seminário de uma obra literária, pode-se fazer uma introdução do autor/da autora, do prefácio, expor uma ou duas análises críticas já consolidadas, dentre outros desdobramentos do assunto a ser tratado.

e) *A conclusão* – momento em que o aluno-expositor expõe uma ideia que sintetiza a exposição. Pode abrir um debate a partir do exposto ou então lançar um novo olhar ou novas problemáticas (Dolz *et al.*, 2004, p. 188). Como “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 28), os limites de cada enunciado concreto “são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 29) e encontram-se intrinsecamente relacionados à vida social, constituindo-se como elos da comunicação discursiva.

f) *O encerramento* – etapa final em que o aluno-expositor finaliza a exposição e agradece a atenção dos colegas e do professor.

Na terceira dimensão ensinável trazida por Dolz *et al.* – *As características linguísticas* (p. 189-190) –, os autores trazem alguns elementos do sistema textual da exposição, tais como: a coesão temá-

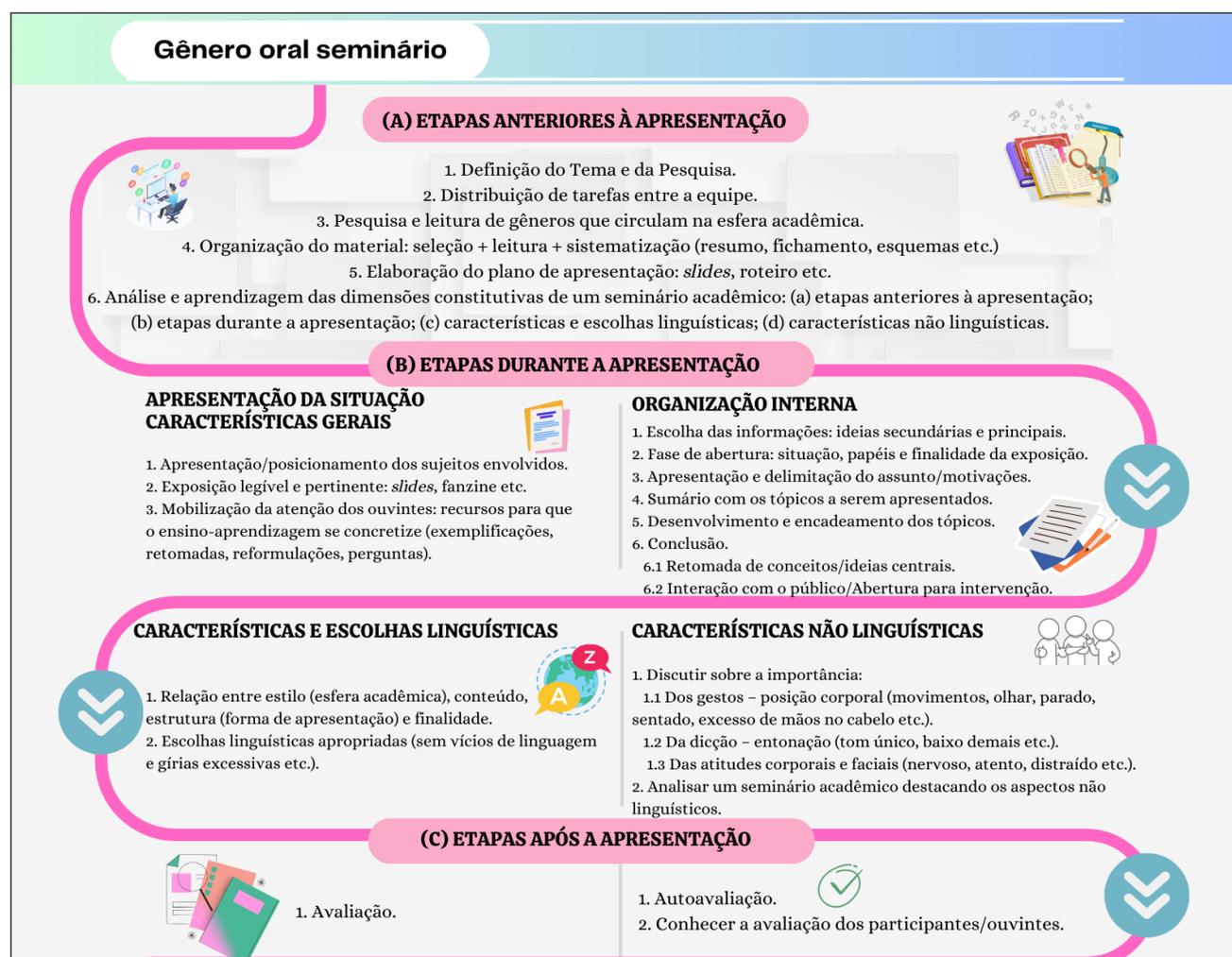
tica, que articula as diferentes partes do seminário; a sinalização do texto, que distingue as ideias principais das secundárias; a introdução de exemplos; e as reformulações de conceitos difíceis ou novos.

Há, ainda, de se considerar, quando do trabalho com o gênero discursivo seminário acadêmico, os *recursos não verbais na constituição desse gênero* (Dolz et al., p. 134-136), elementos que se fazem presentes durante a interação com o público. Encontram-se: a) os *meios paralinguísticos*, que se referem aos elementos prosódicos, conhecidos pelo ritmo da fala e de sua entonação; b) os *meios cinesicos*, relativos às atitudes corporais ou faciais, tais como os gestos, os movimentos etc.; c) *posições dos locutores*: durante a apresentação do seminário, o aluno-expositor precisa estar em uma posição visível ao seu público.

De modo a considerar as dimensões ensináveis expostas, passamos à proposta do nosso Modelo Didático do Gênero seminário acadêmico.

Com base nesse infográfico que sistematiza o Modelo Didático do Gênero seminário, é possível produzir uma ficha de critérios avaliativos, contemplando: (1) *Domínio do conteúdo*: capacidade de apre-

Figura 4. Modelo Didático do Gênero discursivo seminário acadêmico



Fonte: Elaborado pelas autoras.

sentação oral dos conceitos/análises mobilizados(as); referência aos autores dos textos de apoio; clareza, objetividade, coesão e coerência na exposição das ideias; (2) *Organização*: apresentação de roteiro, de slides (ou de outro recurso visual), demonstrando compreensão do conteúdo, citação e comentário com análises pertinentes; (3) *Aspectos linguísticos*: estilo adequado à esfera acadêmica/finalidade, escolhas linguísticas apropriadas; (4) *Aspectos não linguísticos*: gestos, dicção, atitudes corporais e faciais.

## Uma experiência do ensino do gênero seminário na esfera acadêmica

A experiência de ensino do gênero oral seminário se deu com duas turmas de 1º período (vespertino e noturno), na disciplina de Metodologia do Estudo e do Trabalho Científico, que tem carga horária de 60h e não apresenta o tópico específico de seminário, mas itens relativos aos gêneros escritos, como fichamento, resumo e projeto de pesquisa, além de normas da ABNT e questões relacionadas à produção do conhecimento na Ciência e na pesquisa científica.

Para tal atividade, foi necessário estabelecer um forte vínculo entre o trabalho com os gêneros escritos (fichamento, resumo e projeto de pesquisa) e o gênero oral estudado, considerando que o componente curricular não apresenta um tópico que prevê o ensino de seminário, como observamos na segunda seção. Avaliamos também a dificuldade de trabalhar uma sequência didática de gênero de caráter modular, considerando o tempo e a quantidade de tópicos da ementa. Por isso, resolvemos optar pela transposição didática em formato de projeto. Além disso, para trabalhar o seminário e levando em conta que os acadêmicos estavam tendo os primeiros contatos com os textos acadêmico-científicos, decidimos proporcionar atividades a partir da leitura de artigos acadêmicos. A seguir, apresentamos resumidamente as etapas trabalhadas:

1) Leitura de artigo acadêmico<sup>10</sup> e debate em sala de aula – Nesta etapa, em grupos, os acadêmicos foram levados à leitura de um artigo acadêmico de modo a refletir sobre as especificidades dos gêneros que circulam nas esferas acadêmicas: suas características de linguagem, seus blocos de composição, seus objetivos e seus conteúdos. Também foram orientados a destacar trechos que consideravam importantes e marcar aspectos não compreendidos, indicando a necessidade de pesquisar para além do texto. Após a leitura em grupos distribuídos em sala, procedemos à discussão inicial e elaboração de compreensões diante do texto lido.

2) Exploração de coletâneas de artigos acadêmicos e de revistas digitais – Nesta etapa, a professora ofereceu aos alunos um conjunto de coletâneas de artigos acadêmico-científicos para que eles observassem elementos paratextuais do livro (capa, quarta-capa, orelhas, prefácio). Foram lidos, de forma coletiva, os elementos paratextuais de duas dessas coletâneas de modo a compreender os objetivos e a importância de ler os textos que dialogam com o conteúdo da obra. A professora também explorou um conjunto de revistas científicas digitais do campo de Letras, mostrando formas de busca, assim como conduziu à exploração do *Google acadêmico*.

<sup>10</sup> O artigo lido foi “Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?”, de Obdália Santana Ferraz Silva. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK7VSKjhMWTqCrsPQrVYTDdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. de 2024.

3) Leitura e sistematização de gêneros escritos da esfera acadêmica – Foram apresentadas aos acadêmicos as atividades de sublinhar, esquematizar, fichar e resumir, o que contemplou um conjunto de três aulas com atividades de leitura desses gêneros (fichamento, esquema e resumo), assim como exercícios e produção a partir de leituras dirigidas.

4) Introdução e aprendizado do gênero oral seminário – Nesta etapa, considerando a dificuldade de encontrar o gênero para mostrar aos alunos, a professora apresentou o que se pode denominar, metalinguisticamente, de seminário/aula, de modo a explicar as dimensões constitutivas do seminário, buscando e referenciando artigos, teses e seções de livros do campo da metodologia e dos campos dos estudos de gênero. A professora respeitou e evidenciou as etapas de uma apresentação oral, realizando a aula em forma de um seminário, contando com: a) apresentação do interlocutor, considerando apresentador e audiência; b) o uso dos *slides* como roteiro para apresentação; c) as etapas de apresentação (conforme Modelo Didático do Gênero). Destacou-se, na apresentação, a importância das referências, do processo de pesquisa, da organização dos *slides*, caso esses fossem usados como suporte e roteiro. Refletiu-se, por fim, sobre as características linguísticas do gênero e sobre os recursos não verbais de sua constituição. Ao final do “seminário” realizado pela professora, os acadêmicos relataram suas experiências com o seminário na Educação Básica.

5) Divisão de grupos e encaminhamento de produção de seminário – Nesta etapa, os alunos foram divididos em grupos e, diante de conversas já realizadas com eles, optou-se por realizar o seminário a partir da leitura de artigos dos professores do Curso de Letras da Universidade. Como tratava-se do primeiro período, eles gostariam de saber o que os professores pesquisam e que produções já tinham. A professora entrou em contato com os colegas que disponibilizaram sete artigos. De posse desses artigos, eles foram distribuídos nos grupos criados para leitura. Os alunos receberam as seguintes orientações: 1) A atividade deve ser feita a partir das seguintes etapas: (i) Leitura do artigo; (ii) Ato de sublinhar/destacar as ideias principais do texto; (iii) Esquematização das partes do texto; (iv) Fichamento de citações (os comentários devem ser produzidos oralmente); (v) Produção de roteiro de seminário e de *slides* para apresentação; (vi) Envio de roteiro e de apresentação em *slides* dos seminários ao *e-mail* da professora e orientação aos grupos na aula anterior à apresentação; (vii) Produção de cards para divulgação científica em página de *Instagram*. Na exposição da orientação, a professora reforçou que todas as atividades deveriam ser feitas de forma colaborativa e foram retomadas as fases da apresentação oral. Observou-se a importância, por fim, de realizarem pesquisa sobre o(s) autor(es) do artigo a ser exposto, incluindo esse item na apresentação, além de pesquisa acerca dos conceitos trabalhados para garantir segurança no momento da apresentação – o que exigiu orientações extraclasse da professora, uma vez que alguns conceitos eram mais complexos.

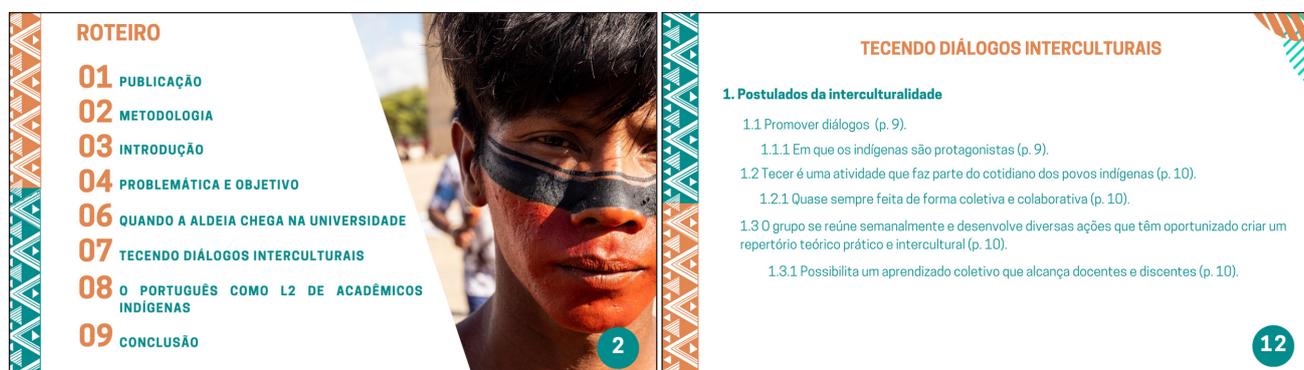
6) Orientação dos grupos durante as etapas de elaboração do seminário – A professora recebeu roteiros, *slides* e orientou os grupos de forma presencial e por meio de diálogos no *Google Sala de aula* e *e-mail*.

7) Apresentação dos seminários e avaliação – Nesta etapa, os sete grupos de cada turma realizaram a exposição oral. As apresentações contaram com *slides*, cada participante da equipe teve seu momento de apresentação e, ao final das apresentações, a professora fez comentários e sugestões para os próximos trabalhos. A avaliação foi realizada a partir de um conjunto de critérios dispostos em uma ficha de avaliação que foi entregue aos alunos. A ficha continha os seguintes itens: (i) Postura, clareza,

objetividade, coesão e coerência na exposição das ideias centrais do artigo; (ii) capacidade de apresentação oral dos conceitos mobilizados, das partes do artigo, com as referências ao autor; (iii) Organização dos *slides*; (iv) Produção de esquemas e resumos em forma de itens, demonstrando compreensão do conteúdo, citação e comentário com análises pertinentes<sup>11</sup>.

Desse modo, as práticas linguísticas e discursivas proporcionadas intencionaram-se integradoras, tanto pelo que se compreende no ensino do gênero seminário, quanto pela necessidade implicada na proposta da disciplina – que prevê produção de textos na interface entre escrita e fala, de textos tipicamente escritos e de textos tipicamente orais. Também é possível exemplificar a preocupação da construção dos *slides* com os trabalhos dos alunos:

Figuras 5 e 6. Captura de tela de *slides* produzidos



Fonte: Arquivo das autoras<sup>12</sup>.

Considerando que os gêneros são formas textuais relativamente estabilizadas, social e historicamente situadas, o seminário é entendido como “uma prática mais abrangente de forma a envolver letramento e oralidade simultaneamente” (Marcuschi, 2001, p. 43), uma vez que os sujeitos, ao produzirem o seminário, buscam a leitura de textos do campo científico e tratam de produzir o texto oral para demonstrar a sua compreensão, acionando formas de elaboração que contemplam os usos desses textos. Foi exatamente isso que os acadêmicos das turmas vivenciaram nesse processo de ensino-aprendizagem, como afirmado por uma delas, em um depoimento à professora: “A elaboração e apresentação do gênero oral seminário exige alguns conhecimentos prévios referente à elaboração de textos científicos” (Acadêmica A), compreendendo que foi necessário ler, resumir e esquematizar o artigo acadêmico para depois, “adaptando-o para uma linguagem oralizada” (Acadêmica A), apresentá-lo ao público. Na fala, há a consciência do processo de planejamento do texto oral.

Assim, a existência de um projeto que toma as dimensões ensináveis do gênero seminário, a partir do seu modelo didático, proporcionou uma situação didática a partir de um conjunto sistematizado de etapas, em “um aprendizado [que] possibilita o exercício do conhecimento teórico de maneira

<sup>11</sup> Aqui, apresentamos os critérios de avaliação aplicados no momento da atividade, mas reforçamos sua reformulação, considerando este estudo, apresentada na seção anterior.

<sup>12</sup> Os acadêmicos autorizaram o uso dos seus materiais e dos seus depoimentos neste artigo.

prática” (Acadêmico B). Desse modo, o projeto de ensino de seminário alcançou seu objetivo de levar os estudantes à apropriação de dimensões constitutivas do gênero textual seminário, compreendendo desde a sua etapa inicial de pesquisa até a etapa final de exposição.

## Considerações finais

Com efeito, conforme verificamos em nossa investigação, a formação do professor de Letras da Universidade do Estado do Amazonas volta-se também à oralidade, que é considerada objeto de ensino e requer aprendizados específicos, compreensão da relação fala-escrita em diálogo com as reflexões sobre o uso da língua em práticas interacionais diversas, bem como práticas de didatização da oralidade. Diante dessa análise, fica perceptível que avançamos em muitos aspectos, garantindo, mesmo sendo menos do que o necessário, oportunidades para o estudo e o tratamento didático da oralidade. No entanto, como constatamos, o espaço para o estudo sistemático de gêneros orais da esfera acadêmica ainda é raro, ou não é mencionado, ficando apenas subentendido pelo emprego do termo abrangente “gêneros acadêmicos” e pelo uso de algumas referências no PPC analisado, de maneira apenas a sugerir o estudo do seminário, gênero por nós analisado.

Diante dos dados observados e da nossa experiência no Ensino Superior, compreendemos que, na esfera acadêmica, provavelmente o gênero oral mais praticado na graduação seja o seminário, utilizado frequentemente como forma de avaliação de conteúdo em diferentes disciplinas. Como vimos, essa prática é insuficiente, pois ele precisa ser tomado como objeto de ensino para ser estudado em sua completude, levando-se em consideração as suas dimensões linguísticas e discursivas. Ao retomarmos/propormos o modelo didático e apresentarmos a experiência vivenciada com a prática do seminário, tentamos contribuir para impulsionar reflexões em torno da sua inclusão nos currículos dos Cursos de Letras, assim como de outros gêneros orais.

Quanto ao trabalho sistemático realizado com o gênero seminário, uma das alunas participantes afirma que “os temas a serem trabalhados contaram com o embasamento teórico de um artigo científico para cada equipe, o que motivou os alunos à prática da ideia de pesquisa e à busca comprometida por fatos adicionais pertinentes ao assunto exposto” (Acadêmica C), evidenciando que o ensino do gênero conduz à curiosidade acadêmica tão necessária para uma postura a ser construída no espaço universitário. A acadêmica ainda acrescenta: “Compreendo o seminário em universidades como uma ação crucial para o estímulo da eloquência dos estudantes, bem como para o desenvolvimento da autoconfiança em relação ao falar em público dos futuros profissionais” (Acadêmica C).

Nesse sentido, não resta dúvida de que um efetivo trabalho com o gênero seminário na esfera acadêmica, o que implica a didatização da fala/oralidade, reafirma o oral como “um mediador privilegiado da construção de conhecimento e dos modelos intelectuais” (Dolz, Bueno, 2015, p. 122). São esses os caminhos que percorremos hoje no Brasil, nas escolas e nos cursos de graduação em Letras. Marcuschi (2020, p. 25) já afirmava que “se torna cada vez mais aceita a ideia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua”. Desde os seus

postulados até os dias de hoje, temos aceitado a empreitada, ano a ano, conscientes dos estudos encampados por esse grande pesquisador e por todos os outros que o seguiram.

## Referências

ABREU-TARDELLI, L. S. VOLTERO, K. M. 2019. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Entretextos*, Londrina, 19(1):13-42. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2019v-19n1p13>

BAKHTIN, M. 2016. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Editora 34, 2016, 174 p.

BRASIL. 2019. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115-119.

BRASIL. 2018. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC.

DOLZ, J.; BUENO, L. 2015. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Gêneros orais no ensino*. Campinas-SP, Mercado de Letras, p. 117-137.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J-F. de. 2004. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado das Letras, p. 183-211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. 2004. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado das Letras, p. 125-158.

GOULART, C. 2005. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 210 p. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2005.359454> Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/359454>

FARACO, C. A. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola, 200 p.

FIORIN, J. L. 2008. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo, Ática. 144 p.

FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre, Artmed. 405 p.

FORTE-FERREIRA, E. C.; MAGALHÃES, T. G. 2023. Oralidade e gêneros orais na formação docente em diferentes licenciaturas. *Revista Educação e Linguagens*, 12(24):236-269. <https://doi.org/10.33871/22386084.2023.12.24.236-269>

LUNA, E. A. dos A. 2020. O espaço da oralidade em planos de ensino da licenciatura em Letras. *Letras*, Santa Maria, Especial, (1):301-320. <https://doi.org/10.5902/2176148539355>

MARCUSCHI, L. A. 2001. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP, Mercado das Letras, p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2005, p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. 2008a. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9ª ed., São Paulo, Cortez, 133 p.

MARCUSCHI, L. A. 2008b. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2ª ed., São Paulo, Parábola, 296 p.

MARCUSCHI, L. A. 2020. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *Livro didático de português: múltiplos olhares*. Campina Grande, EDUFPG, p. 25-46.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. 2007. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 13-30.

RIBEIRO, R. M.; LUNA, E. A. dos A. 2024. O espaço de ocupação do ensino da oralidade no território curricular da formação em Pedagogia. *Revista de Letras*, 41(1): 98-110. <https://doi.org/10.36517/revletras.41.2.6>

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP, Mercado das Letras, 239 p.

SOARES, M. 2006. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 128 p.

STORTO, L.J.; COSTA-MACIEL, D. A. G.; MAGALHÃES, T. G. 2023. Gêneros orais da esfera científica na Base Nacional Comum Curricular. *Calidoscópio*. 21(1):197-217. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.211.11>

ZANI, J. B. 2018. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. Itatiba, SP. Tese de Doutorado. Universidade São Francisco - USF, 303 p.

Submetido: 31/09/2024

Aceito: 02/12/2024