



**O HIPERGÊNERO SEMINÁRIO COMO FERRAMENTA PARA
TRABALHAR A ORALIDADE: UMA ANÁLISE INTERACIONISTA
SOCIODISCURSIVA ¹**

Dylian Maropo de Bonfim²Fábria Isabel Cruz Lima³

Leandra Cristiane Costa de Castro⁴

Nelivaldo Cardoso Santana⁵

RESUMO

Sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2009), objetivamos, nesse trabalho, analisar o papel do hipergênero seminário no desenvolvimento das competências linguísticas orais, em sala de aula, entre estudantes do Ensino Médio. O estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de caso único, com abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica; destaca a importância da interação social no desenvolvimento linguístico; enfoca a linguagem como mediadora destas interações e apresenta o hipergênero seminário como uma ferramenta para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas em contextos específicos de fala, buscando incorporá-lo na prática pedagógica com esta perspectiva.

Palavras-chave: Hipergênero Seminário, Interacionismo Sociodiscursivo, Oralidade.

INTRODUÇÃO

O hipergênero seminário tem sido objeto de estudo e método pedagógico em escolas do ensino básico, pois permite a apresentação, discussão e compartilhamento de informações sobre uma gama de temas. No entanto, muitas vezes o trabalho de didatização desse

1 Texto produzido durante a disciplina “Tipologia e Gêneros Textuais no Ensino”, ministrada no segundo período do ano de 2025, pelo professor Nelivaldo Santana.

2 Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa, turma 2024, Faculdade Letras/Campus Universitário de Altamira/Universidade Federal do Pará; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Língua Portuguesa., dylianmaropob@gmail.com;

3 Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa, turma 2024, Faculdade Letras/Campus Universitário de Altamira/Universidade Federal do Pará; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Língua Portuguesa, fabia.lima@altamira.ufpa.br;

4 Mestrando Acadêmica do curso de Letras Língua Portuguesa, turma 2024, Faculdade Letras/Campus Universitário de Altamira/Universidade Federal do Pará; Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Língua Portuguesa, leandra.castro@altamira.ufpa.br;

5 Professor na Faculdade de Letras “Dalcídio Jurandir”/Campus Universitário de Altamira/Universidade Federal do Pará; Coordenador de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Língua Portuguesa, neliosc@ufpa.br;





hipergênero se mostra, na prática, menos eficaz do que poderia ser, pois o seminário é um hipergênero de texto que pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades orais dos discentes, permitindo-lhes compartilhar conhecimentos, construir argumentos, organizar informações e apresentar ideias de forma clara e eficaz, porém muitos docentes não atentam para um trabalho voltado para a oralidade a partir do seminário.

Consideramos que por sua própria estrutura promover um diálogo entre estudantes e docentes, apresentadores e público, este hipergênero favorece a interação, condizendo com o olhar interacionista sociodiscursivo que destaca a importância da comunicação social no processo de aprendizagem. As características da oralidade, presentes no seminário, também dialogam com o Interacionismo Sociodiscursivo por se tratar de um elemento fundamental da linguagem humana, que, no entanto, tem pouco espaço dentro das escolas, como foi observado pelas autoras deste trabalho ao longo dos primeiros oito meses de atividade no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/2025.

Portanto, neste artigo buscamos realizar uma conceituação do Interacionismo Sociodiscursivo; apresentar as noções de texto e gêneros de texto dentro desta perspectiva teórica, com um olhar voltado para Bronckart (2009); conceituar o que é hipergênero e como o seminário se aplica a essa categoria, embasado em Rocha e Monteiro (2023); traçar a relação entre o hipergênero seminário e a oralidade; expor os problemas existentes relacionados à prática destes pelos docente e discentes no Ensino Médio e finalizar explorando possibilidades de trabalhar o hipergênero seminário para contribuir com o ensino da oralidade, visando a interação social como elemento importante para o aprendizado.

METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de caso único, com abordagem metodológica baseada em revisão bibliográfica. A fundamentação teórica foi construída a partir da análise de livros e artigos sobre: gêneros orais, Interacionismo Sociodiscursivo, o hipergênero seminário e fenômenos linguísticos na oralidade. Também foram obtidos dados durante o estágio de observação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/2025, que influenciaram o direcionamento desta pesquisa e foram comparados e discutidos à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2009) e demais autores.



INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Conforme Bronckart (2009), o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é uma corrente teórica que reconhece o valor da interação linguística na formação intelectual e destaca, pela importância do convívio social na construção do aprendizado e do desenvolvimento humano, a linguagem e a comunicação como elementos indispensáveis para a construção do conhecimento. Por isso, para o ISD, promover a interação é um exercício importante para que ocorra a aprendizagem e faz parte da educação.

A aprendizagem é o processo de adquirir, modificar e aprimorar conhecimentos por meio de habilidades, comportamentos e atitudes desenvolvidas através de experiências, observação e prática. A interação social, por sua vez, permite a transmissão de conhecimentos por meio da comunicação e linguagem, o que é essencial para o desenvolvimento cognitivo e coletivo do ser humano. Portanto, a interação e a aprendizagem são processos indissociáveis. Bronckart (2009, p. 21) declara que “as propriedades específicas das condutas humanas resultam de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos”, tais como a linguagem, os símbolos, os gestos, entre outros.

Para Bronckart (2009, p. 42), “A tese principal do interacionismo sociodiscursivo é que a ação individual é resultado da apropriação das propriedades da ação social, mediada pela linguagem”. Isso significa que as ações individuais são moldadas pela internalização e adaptação de conhecimentos, habilidades e práticas sociais, adquiridas por meio da interação com o ambiente cultural e social em que o indivíduo está inserido. Nesse processo, as pessoas se apropriam de valores e saberes coletivos, repassando tradições e conhecimentos por meio do convívio, diálogo e relacionamentos. Entendemos, portanto, que o ambiente em que estamos inseridos contribui para o nosso aprendizado.

TEXTOS E GÊNEROS DE TEXTO PARA O ISD

Ao tratarmos do seminário no presente artigo, levamos em consideração a noção apresentada por Rocha e Monteiro (2023) deste como um hipergênero. Esta concepção é diferente do conceito de gênero de texto abordado pelo Interacionismo Sociodiscursivo, no





entanto, como propomo-nos a trabalhar com uma análise voltada para o ISD, consideramos pertinente dissertar primeiro a definição de texto e gênero de texto segundo a perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Com relação ao sentido de texto, Bronckart (2009, p. 75) o define como toda unidade de produção de linguagem presente em um contexto e com sentido completo: “Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Assim sendo, a noção de texto para Bronckart (*idem*) tem a ver com a noção de unidade de sentido em situações específicas de fala.

Quanto aos gêneros de textos, Bronckart (2009, p. 35) destaca que “Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non langagières*] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em gêneros”. Ou seja, é a partir dos contextos das atividades humanas não relacionadas a linguagem que ocorre a criação de textos com características semelhantes, estes passam a ser usados em contextos semelhantes e dos conjuntos destes textos agrupados por suas semelhanças surgem os gêneros de texto.

Ao tratar dos gêneros a partir da perspectiva das obras anteriores de Bronckart e de outros teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo, Machado (2005, p. 238) aponta que “o ISD não toma os gêneros de textos como sua unidade de análise privilegiada nem considera que sua análise seja seu objetivo maior”, portanto não há um grande empenho dos teóricos do ISD em tomar os gêneros de texto como unidades de estudo. Além disso, existem dificuldades que os impedem de ser categorizados.

Para Bronckart (2009, p. 73) os gêneros de texto, apesar de suas transformações ao longo da história, “continuam sendo entidades discursivas profundamente vagas”, pois há diversos aspectos pelos quais poderiam ser classificados, mas nenhum dos critérios apresenta a possibilidade de abordar todos os gêneros de texto. Dos destaques realizados por Machado (2005) com relação às dificuldades para “identificar-descrever-classificar os gêneros” evidenciamos duas: o número de gêneros existentes ser teoricamente ilimitado e que os gêneros estão sempre mudando. Ambos os pontos ocorrem pelo mesmo motivo: os gêneros estão ligados aos contextos das atividades humanas, sendo estas sujeitas aos interesses e aspectos de suas épocas, são plurais e se reinventam a cada período da história.

O HIPERGÊNERO SEMINÁRIO





Dada a devida contextualização de texto e de gêneros de texto para o ISD, é essencial perceber-se que não nos opomos às informações anteriormente expostas, mas compreendemos que tratar do seminário, no presente trabalho, como um hipergênero, é uma adição positiva a tudo que já foi dito. Graças às características específicas desta unidade de comunicação (seminário), nos é permitido, apoiado em nossas bases teóricas, apresentá-lo como um hipergênero.

A partir da definição abordada por Rocha e Monteiro (2023), referimo-nos ao hipergênero como uma unidade de comunicação maior composta por uma junção de outros gêneros de texto. Aplicando isso ao seminário, podemos ver esse aspecto claramente quando nos atentamos aos processos envolvidos para sua realização. Desde o período de pesquisa até o momento da apresentação, o seminário pode ser composto por gêneros como: roteiro, resumo, apresentação de slides, comentário, alusão, exposição oral, debates, entre outros. Por possibilitar o trabalho com diferentes gêneros, o seminário torna-se “um instrumento pedagógico privilegiado para aquisição de conhecimento de quem ouve e, sobretudo, para quem o prepara e apresenta” (ALMEIDA; MESQUITA; ALVES, 2018, p. 52).

No contexto escolar a produção do hipergênero seminário proporciona o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à seleção de fontes de pesquisa, leitura e compreensão de textos, discussão para a preparação conjunta da apresentação, elaboração de materiais de apoio, preparação prévia para apresentação oral e formal em situação pública, proposição de debate e resposta a questionamentos, autoavaliação de desempenho, entre outras (ROCHA; MONTEIRO, 2023).

O hipergênero seminário é comumente trabalhado no contexto escolar, não apenas nas disciplinas referentes à língua portuguesa, pois o seu objetivo é expor um assunto a um público específico, o que faz com que este seja um gênero desenvolvido por diversos professores de diferentes áreas do conhecimento. Para ser executado, o seminário exige pesquisas, a fim de se realizar uma boa exposição do conteúdo e preparação prévia de outros gêneros textuais de apoio. Além disso, uma das principais características do hipergênero é a presença da modalidade oral e formal da língua, principalmente no momento da apresentação.

A oralidade é uma das modalidades pelas quais os gêneros textuais se materializam na sociedade e, dentro de uma apresentação de seminário, possui um destaque considerável. Por isso, a partir dele “é possível trabalhar as práticas de oralidade, não sendo, portanto,



destinado, exclusivamente, à área de Língua Portuguesa, mas sim a todas as disciplinas que compõem a estrutura curricular da escola” (ALMEIDA; MESQUITA; ALVES, 2018, p. 51).

De um modo geral, o hipergênero seminário permite que um trabalho pedagógico seja executado em múltiplas áreas do conhecimento, e pode ser utilizado para a exposição de um tema, para trabalhar às características específicas dos gêneros que o compõem e até mesmo para desenvolver a oralidade em sala de aula.

ORALIDADE E O HIPERGÊNERO SEMINÁRIO

No que tange às questões da oralidade dentro do hipergênero seminário e ao seu ensino nas escolas, é sabido que há diversos problemas, mais adiante relataremos alguns deles, porém gostaríamos de desde já estabelecer um primeiro: a priorização da escrita em detrimento da fala. Essa questão possui origens históricas profundas, assunto que não pretendemos adentrar, no entanto é pertinente apontar que a fala é julgada por muitos professores como distante da norma padrão da língua e a oralidade, vista como “algo não planejado e intuitivo, totalmente desassociado da escrita e, conseqüentemente, das práticas de letramento” (ROCHA; MONTEIRO, 2023, p. 15).

Esse posicionamento de parte dos professores prejudica o ensino relacionado à fala nas escolas, pois a oralidade corre o risco de não ser trabalhada, ou de ser trabalhada sem orientações claras que considerem sua real importância. O que acarreta em reações nada benéficas como a não evolução, entre uma etapa e outra do ensino básico, de parte dos alunos, que chegam ao Ensino Médio sem a compreensão de como realizar as apresentações de seminários e outros gêneros orais formais.

No entanto, em contrapartida a posição de que a modalidade oral da língua está distante da norma padrão, é pertinente lembrar os diversos usos próprios da linguagem falada, como Bilro e Costa-Maciel (2017, p. 292) explicitam:

[...] se analisarmos os diversos usos sociais da linguagem falada, poderemos perceber que o oral não se restringe, apenas, à vocalização de palavras em situações “informais”, uma vez que não existe “o oral”, mas “os orais”: cotidianos, formais públicos e escritos oralizados; uns mais informais, outros mais restritos e normatizados, mas todos construídos a partir de um “modelo” idealizado e aceito socialmente, de acordo com as situações de uso e as necessidades dos falantes.





Assim sendo, a modalidade oral da língua é plural, apresentando múltiplos gêneros textuais. De fato há diversos fatores que causam as diferenças existentes nas falas de pessoas que utilizam da mesma língua, porém são fatores completamente esperados, como Possenti (1996, p. 34) elucida, entre eles “Os principais são os fatores geográficos, de classe, de idade, de sexo, de etnia, de profissão etc”, além destes, podemos acrescentar o fator do contexto, pois a depender das circunstâncias externas, os falantes costumam usar da linguagem de formas diferentes. Segundo Almeida, Mesquita e Alves (2018 p. 48): “O falante deve adequar língua falada e escrita conforme a necessidade, mais formal ou menos formal, por exemplo, a fim de atender suas necessidades discursivas”. Portanto, não só é possível, como também esperado, que em certos contextos a linguagem oral seja formal e a escola precisa preparar seus alunos para tais condições.

Com esta visão, partindo da conceituação de Possenti (1996) de gramática normativa como “conjunto de regras que devem ser seguidas” e da gramática descritiva como “conjunto de regras que são seguidas”, relacionamos o uso da linguagem formal diretamente ao emprego da gramática normativa, enquanto a linguagem informal caracteriza-se justamente pela ausência da obrigatoriedade da norma padrão, mas ainda possuindo suas regras internas seguindo a gramática descritiva.

Agora que explicitadas estas questões, consideramos significativa a apreciação das autoras Almeida, Mesquita e Alves (2018, p. 51) ao pontuarem que “Os gêneros orais formais apresentam características estruturais, linguísticas e discursivas específicas que se confrontam com os gêneros orais cotidianos”. Portanto é de suma importância que quando trabalhados gêneros orais, especificamente os formais, nas escolas, os professores abordem os aspectos característicos de cada gênero, pois até a exigência do uso da variante formal da língua pode ser, muitas vezes, penosa para parte dos alunos que não estão habituados ao uso desse tipo de linguagem no cotidiano, assim sendo, precisando de mais assistência.

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção e a realização do seminário, assim como de qualquer outro gênero formal, oral ou escrito, exigem que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas próprias da linguagem oral, e também da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea. (BILRO; COSTA-MACIEL, 2017, p. 296)

Segundo os autores, o hipergênero seminário sendo, como já o classificamos, caracteristicamente oral e formal também necessita dessa preparação específica guiada pelo





professor. Se esta for realizada, o seminário passa a ser, além de seus demais atributos, um instrumento para inserir os alunos em um contexto de uso formal da língua na modalidade oral, cumprindo assim, segundo Possenti (1996), o dever da escola de proporcionar aos estudantes condições para que o português padrão seja aprendido.

O HIPERGÊNERO SEMINÁRIO EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Como já foi dito, o hipergênero seminário é frequentemente usado como estratégia de ensino por professores da educação básica e graduação, mas em sua prática, muitas vezes não ocorre um aproveitamento total das possibilidades que o seminário pode proporcionar por diversas circunstâncias. Procuramos aqui expor alguns dos principais problemas para a realização do hipergênero seminário enquanto instrumento para o exercício da oralidade.

Um dos fatores que contribui para um desenvolvimento dificultoso do hipergênero é a falta de formação adequada relacionada à oralidade para os docentes. Como elucida Rocha e Monteiro (2023, p. 15): “Nesse sentido, muitas/os professoras/professores da rede básica não tiveram acesso a uma formação que trouxesse a oralidade como objeto de ensino e, conseqüentemente, apresentarão dificuldades na didatização de assuntos relacionados a essa modalidade”. Portanto, pela ausência da formação que valorize a oralidade, o docente sente dificuldade em encaixar a habilidade nas suas práticas pedagógicas, e por consequência não consegue ajudar seus alunos a desenvolverem a comunicação oral.

Outra questão relevante é a insuficiência nos direcionamentos com relação ao trabalho com a oralidade pelos principais documentos norteadores da educação. Apesar dos documentos mais recentes passarem a encaixar a oralidade em seus componentes, ainda são orientações escassas considerando a relevância social da modalidade oral da língua. Em uma pesquisa a fim de pontuar as diretrizes referentes à prática da oralidade para o Ensino Médio presentes na BNCC, Severiano (2024, p. 7) expressa que:

No entanto, diante de toda a complexidade e considerando as inúmeras competências e habilidades, o cuidado com a oralidade aparenta ser insuficiente para direcionar as práticas docentes nesse eixo, uma vez que apenas duas habilidades e uma competência abordam o eixo de maneira direta. Sendo assim, não há um direcionamento eficiente, cabendo às escolas, e mais especificamente aos gestores, buscar meios que orientem os docentes para a elaboração de atividades que desenvolvam, nos alunos, essas habilidades [...]



Dessa forma, os educadores sofrem com a ausência de formação e instrução adequadas para trabalhar a oralidade de maneira eficaz em sala de aula. Por essa razão, os enganos com relação a essa área são comuns. Um desses enganos, como já exploramos anteriormente, é a priorização do ensino da escrita e a desvalorização da oralidade pelos docentes. Como consequência dessa posição, tem-se ainda a valorização do silêncio pelos professores, que consideram que os alunos devem falar pouco para que a aula seja proveitosa. Essa situação gera, na realidade, uma falta de diálogo entre educadores e estudantes no ambiente escolar e “Desse modo, o silêncio, muitas vezes exigido para o bom andamento da aula, pode ser compreendido como um elemento que reforça o lugar que a oralidade ocupa nas salas de aula” (SEVERIANO, 2024, p. 3). Toda essa conjuntura vai completamente contra a compreensão interacionista sociodiscursiva, que expressa justamente a necessidade de diálogo para que ocorra um bom aprendizado.

Em resposta às ações anteriores, a atitude dos alunos perante a um seminário como hipergênero oral e formal poderá ser muito diferente da atitude necessária e exigida pelo professor e pelas características do hipergênero, pois em sua maioria, os estudantes chegam ao Ensino Médio sem a instrução adequada acerca das características do seminário e de suas questões relacionadas à oralidade. Em contrapartida, os professores partem do pressuposto de que os alunos já deveriam ter ciência desses pontos, por conta do seu contato com o hipergênero em etapas anteriores da vida escolar.

Além disso, a cobrança para a utilização da linguagem formal na apresentação costuma deixar muitos alunos apreensivos com a forma que irão verbalizar o conteúdo proposto, pois não possuem familiaridade com a modalidade linguística exigida, o que resulta, como ressalta Severiano (2024, p. 9), “que, muitas vezes, a apresentação oral é feita por meio da memorização de textos previamente escritos, de modo que se pode observar a pouca naturalidade no momento da elocução”. Por estes e outros fatores o ensino pleno do hipergênero seminário é muitas vezes impossibilitado e as apresentações são encaradas como grandes desafios por muitos professores e alunos.

ABORDANDO O HIPERGÊNERO SEMINÁRIO NA PERSPECTIVA DO ISD

Apesar das dificuldades práticas relacionadas às atividades ligadas a estes assuntos, a apresentação do hipergênero seminário possui em sua essência a necessidade de interação,



competência linguística se dará, ao longo da vida escolar, à medida que os estudantes forem expostos à diversidade de gêneros textuais, dentre eles o hipergênero seminário.

Os educadores também podem trabalhar o seminário (e outros gêneros) utilizando um planejamento específico, pautado em modelos didáticos, como proposto por diversos autores do Interacionismo Sociodiscursivo. Um modelo didático, como afirma Bilro e Costa-Maciel (2017, p. 294), “consiste na descrição e seleção das principais características ensináveis de um gênero de texto, tendo como objetivo orientar e intermediar as intervenções didáticas dos docentes”, ou seja, verificar características de um gênero que são mais relevantes para o aprendizado do aluno.

No entanto, como destaca Machado (2005), os modelos didáticos dos gêneros não são fixos, podendo variar de acordo com o professor e seus objetivos. Dessa forma, o educador pode montar os seus modelos da maneira que se encaixar melhor para suas turmas, priorizando, por exemplo, as principais dificuldades notadas em suas classes. Essa é outra maneira de unir o Interacionismo Sociodiscursivo ao trabalho com os temas apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou conectar o hipergênero seminário e suas características da oralidade a perspectiva Interacionista Sociodiscursiva, em especial a apresentada por Bronckart (2009). Entre os principais pontos dessa discussão destacamos o uso do hipergênero seminário como ferramenta para um trabalho direcionado a oralidade, e como forma de gerar interação social dentro das salas de aula. Compreendemos a interação entre pessoas através da fala como característica do seminário, portanto explorar, a partir do ISD, as possibilidades de aprendizado provenientes dessa interação, se mostra plausível e seguramente aplicável na prática.

Como foi evidenciado neste trabalho, há diversos fatores que dificultam a didatização do hipergênero seminário e da oralidade nas escolas, mas consideramos que trazer estes tópicos como pauta, possibilita um diálogo com a comunidade acadêmica e docente e, portanto, aumenta as chances de gerar mudanças positivas nas práticas docentes.

Acreditamos, porém, que esta temática pode ser desenvolvida futuramente de outras maneiras, abrindo possibilidades para que em pesquisas posteriores possam ser formuladas outras hipóteses que relacionem o Interacionismo Sociodiscursivo ao hipergênero, com um





possível enfoque nas propostas de modelos didáticos, além de um aprofundamento mais detalhado em outras características da oralidade que também estão presentes no seminário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. L. L.; MESQUITA, E. M. de C.; ALVES, M. M. **Trabalhando a oralidade na sala de aula por meio do gênero seminário**. Interface da Educação, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 46-62, 2018.

BILRO, F. K. S.; COSTA-MACIEL D. A. G. **Didatização do gênero seminário**: análise do relato da prática docente. Veredas - Interacionismo Sociodiscursivo, Juiz de Fora MG, v. 21, nº 3, 2017.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart **In**: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237 - 260.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil), Campinas, SP, 1996. 6ª reimpressão 2000.

ROCHA, A. V. L. S.; MONTEIRO, M. C. B. **O seminário escolar em livros didáticos do ensino médio**. Revista do GELNE, Natal RN, v. 25, nº 2, nov. 2023.

SEVERIANO, M. H. B. S. **O trabalho com a oralidade na aula de Língua Portuguesa**: um olhar para o ensino médio à luz da BNCC. Leitura, n. 80, AL, 2024.

