



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Didatização do gênero seminário: análise do relato da prática docente

Fabrini Katrine da Silva Bilro (UPE)¹
Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel (UFPE)²

RESUMO: Neste trabalho, analisamos o olhar docente sobre a didatização do gênero seminário, a partir do relato da prática de uma professora de Língua Portuguesa, atuante no Ensino Fundamental. Como opção metodológica, realizamos a entrevista semiestruturada e empregamos o prisma qualitativo no tratamento das informações. No campo teórico, dialogamos com Bronckart (2007) e Schneuwly e Dolz (2004), com vistas a refletir sobre a didatização do referido gênero. Com relação aos resultados, evidenciamos que a docente mobiliza estratégias que podem favorecer à compreensão e à ampliação de competências relativas ao domínio discursivo do gênero seminário, em conformidade com as orientações do Interacionismo Sociodiscursivo.

Palavras-chave: seminário; didatização; interacionismo sociodiscursivo; prática pedagógica.

Introdução

O gênero seminário caracteriza-se como um evento discursivo, propriamente escolar, através do qual um locutor interage com seus interlocutores por meio da linguagem oral, apoiado por diferentes recursos, buscando construir e compartilhar informações (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). É um gênero que, por sua natureza formal, propicia o desenvolvimento de competências que, em geral, não são apreendidas no cotidiano, por não fazerem parte das instâncias privadas de produção e exigirem um maior grau de planejamento no uso da fala pública. Por ser regido por convenções pré-estabelecidas, precede de um controle mais

¹ Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa do Estado da Paraíba. fabrinibilro@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. deboracostamaciel@gmail.com

consciente do comportamento linguístico e exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático (BRASIL, 1998), visto que a situação comunicativa não resulta direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas ao aprendiz e de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Dentre a grande variedade de práticas escolares que envolvem o uso da oralidade, o gênero seminário apresenta-se como uma das principais atividades desenvolvidas com o objetivo de possibilitar a interação entre os sujeitos e a aprendizagem de conhecimentos diversos. Trata-se de uma prática que vem ganhando espaço nos planejamentos de aula, nas sugestões de atividades nos livros didáticos, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, bem como nas propostas de tratamento dos gêneros orais como objetos de ensino, conforme revelam pesquisas desenvolvidas por Schneuwly e Dolz (2004), Vieira (2007), dentre outros autores.

A frequência com que o seminário é abordado em sala de aula é apontada por autores como Schneuwly e Dolz (2004), segundo os quais, baseados em dados de uma pesquisa realizada com professores da 6ª série da Suíça francófona, 51% dos entrevistados afirmam recorrer ao gênero frequentemente ou muito frequentemente. Além disso, os dados dessa investigação revelam que esse evento discursivo aparece entre as três atividades que, na concepção dos docentes, melhor possibilitam o domínio da oralidade; configurando-se, também, como a quinta atividade, entre as 21 propostas no questionário aplicado, que são mais desenvolvidas em sala de aula, ficando atrás, apenas, da “leitura em voz alta” (70%), da “compreensão oral de narrativa” (68%) e da “compreensão de instruções e de manuais de utilização” (65%) (DOLZ et al., 2004, p.183-184).

No contexto brasileiro, pesquisas revelam esse mesmo cenário, conforme pode ser observado na investigação realizada por Vieira (2007) com alunos e professores do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Ao entrevistar professores e alunos e acompanhar aulas em que o seminário foi trabalhado, essa autora constatou que esse gênero apresenta-se como uma prática escolar presente e frequente no dia a dia dos alunos, não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas em outras disciplinas. Ao serem questionados sobre a frequência com que propunham o gênero seminário, 09 (nove), dos 11 (onze) docentes entrevistados, afirmaram que desenvolvem essa atividade nas turmas em que lecionam. Posicionamento que foi acompanhado por 100% (de um total de 66) dos alunos entrevistados, os quais, ao responderem sobre a frequência com que seus professores propunham essa atividade, relataram que o seminário trata-se de uma prática constante.

No entanto, para Dolz et al. (2004) e Vieira (2007) a frequência com que este gênero oral é proposto, no ambiente escolar, nem sempre é acompanhada por um trabalho didático direcionado. Por constituir-se como um gênero propriamente escolar, que apresenta uma estrutura relativamente padronizada e uma função bem definida (apresentar e refletir sobre um tema específico), o seminário ocorre, comumente, como algo “natural”, que não precisa ser ensinado nem aprendido. Esse posicionamento gera uma lacuna no processo de ensino e de aprendizagem do gênero, que ocorre sem que haja uma intervenção pedagógica direcionada, que possibilite a construção da linguagem expositiva, por meio da reflexão e da compreensão das dimensões comunicativas (função social do gênero), de questões ligadas ao conteúdo e aos aspectos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral formal.

Tendo em vista que estamos tratando do seminário, gênero oral, como objeto de ensino, é importante definirmos o que estamos compreendendo como o oral e como esse objeto se coloca no campo do ensino. Inicialmente, demarcamos que estamos tratando de práticas de linguagem, materializadas na realidade sonora através de variados gêneros de textos, que intermedeiam as atividades discursivas dos sujeitos, possibilitando a sua interação e participação social (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2010). Essa concepção do oral coloca-nos

diante de duas tendências de ensino da oralidade: 1) oral integrado – ensino do oral enquanto ferramenta para aprender/desenvolver capacidades discursivas, como, dizer, explicar, argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas; 2) oral autônomo – os gêneros orais são abordados enquanto objetos de ensino-aprendizagem, não se constituindo como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Em nosso trabalho, assumimos a perspectiva do oral autônomo, por acreditarmos ser possível e necessário existir, no ensino de língua materna, práticas pedagógicas que promovam um estudo sistematizado e direcionado dos gêneros orais, mais especificamente do gênero seminário, como objetos de ensino-aprendizagem.

A inserção do seminário na perspectiva de objeto ensinável exige uma intervenção didática que aborde elementos essenciais à sua compreensão e à sua produção, que leve em conta as suas dimensões comunicativas, a partir de sua finalidade – transmitir um saber -, mas também que considere aspectos voltados ao conteúdo e aos elementos linguísticos e discursivos que compõem esse gênero. Trata-se de possibilitar aos indivíduos o acesso a instrumentos necessários a um melhor domínio dos elementos próprios do gênero e das situações comunicativas que lhe correspondem.

É certo que defendemos o seminário enquanto gênero e, portanto, como objeto ensinável. Essa assunção fundamenta-se no Interacionismo Sociodiscursivo, teoria que vai além dos estudos linguísticos ao abordar a função da linguagem no contexto do desenvolvimento humano e das atividades formativas, responsáveis pela constituição do indivíduo como sujeito social (BRONCKART, 2007). A partir dessas reflexões, acreditamos que as ideias abordadas por essa perspectiva teórica contribuem para a ampliação das discussões relacionadas a um ensino de língua, no qual se insere a linguagem oral/escrita, comprometido com o desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos. Nossa crença parte da compreensão de que essa perspectiva sugere a abordagem não apenas de conhecimentos teóricos acerca da linguagem, mas de conhecimentos práticos sobre as estratégias de ensino-aprendizagem da língua como atividade de interação e de participação social.

Nessa direção, destacamos a relevância dessa discussão ao investigarmos o olhar de uma docente sobre o processo de didatização do gênero seminário, a partir do relato de sua prática pedagógica. No processo de coleta dos dados, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal localizada na cidade de Condado – PE. A docente foi o único sujeito a voluntariar-se, dentre os 5 (cinco) professores de Língua Portuguesa que atuam na referida escola, para relatar a sua prática pedagógica no trato com o gênero seminário. Ressaltamos que ela teve ciência dos dispositivos legais, descritos no Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), que a acobertava a declinar da investigação a qualquer momento. É importante salientarmos que todas as informações referentes à pesquisa foram submetidas à avaliação do Comitê de Ética, o qual deliberou parecer favorável à realização da investigação.

Optamos em utilizar como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada, por considerarmos ser uma ferramenta adequada e favorável às demandas de nossa investigação (MINAYO, 1993). Os dados coletados foram submetidos a um tratamento, prevalentemente, qualitativo com emprego de elementos da técnica da análise de conteúdo categorial (BARDIN, 1997), por acreditarmos que o conjunto de técnicas inseridas nessa abordagem corrobora a um melhor tratamento, explicação e sistematização das informações presentes nas mensagens coletadas; ajudando-nos a enxergar de uma maneira mais clara os significados contidos nelas. A transcrição das falas do sujeito foi realizada de forma atenta, procurando preservar as informações ditas, as pausas e a originalidade do discurso. Nesse processo, fizemos uso de alguns elementos da análise da conversão de Marcuschi (2003).

Embasados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tecemos algumas considerações a respeito dos gêneros, enquanto atividades de linguagem que intermedeiam a ação dos sujeitos, enfatizando os saberes e as estratégias relacionadas ao ensino dos gêneros orais, em especial do gênero seminário. Ressaltamos que a análise das estratégias, mobilizadas pela docente para o ensino do seminário, a partir da reflexão acerca do relato de sua prática pedagógica, também foi tratada sob a lente da ISD. Nessa dinâmica, ao apresentarmos a reflexão acerca das informações coletadas, visamos colaborar para a discussão sobre a compreensão das estratégias de ensino do gênero seminário como objeto autônomo e, conseqüentemente, para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a ampliação do domínio discursivo dos alunos, em situações formais de uso da língua.

Passemos agora à discussão a respeito dos gêneros de textos, compreendidos sob a óptica do Interacionismo Sociodiscursivo.

1. Os gêneros de textos e o Interacionismo Sociodiscursivo

A concepção interacionista de uso da linguagem concebe a língua como uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa que é contemplada em seu aspecto sistemático, mas, principalmente, em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente. Em sua obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (2011, p.261) afirma que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo discursivo.

Ao compreender que a língua constitui-se a partir da interação verbal, estabelecida por meio dos enunciados – manifestações verbais concretas, produtos da interação social – e não por um sistema abstrato de formas linguísticas, Bakhtin (2011) considera a atividade discursiva como um sistema de práticas (enunciados) com o qual os falantes/ouvintes agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância. Para ele, essas práticas discursivas constituem-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados por ele de gêneros do discurso, os quais apresentam três elementos característicos e indissociáveis, a saber: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

A importância dessa relativa estabilidade para a realização da interação comunicativa entre os indivíduos também é destacada por esse autor. Para ele,

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2011, p.283)

A existência de uma estrutura pré-determinada, que caracteriza e define a maioria dos gêneros, permite a esses padrões comunicativos funcionarem como normas que orientam a estruturação das formas de linguagem, tornando-as reconhecíveis pelos interactantes. Bakhtin (2011) ressalta que essa relativa estabilidade não exclui a diversidade e a criatividade que envolve a realização dessas ações sócio-discursivas, visto que são inesgotáveis as possibilidades de comunicação humana. Acerca disso, ele afirma que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262)

É nessa direção que Marcuschi (2007) reforça o caráter heterogêneo e flexível dos gêneros, considerando-os como eventos “maleáveis, dinâmicos e plásticos” (p.19), que se diferenciam em função dos elementos que compõem o processo comunicativo, como o contexto discursivo, a posição social e as relações existentes entre os participantes da comunicação etc.; refletindo de modo mais imediato as mudanças que ocorrem na vida social dos indivíduos.

Bronckart (2012) compreende esses tipos relativamente estáveis de enunciados como diferentes espécies de textos, produtos “da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais” (p.137), os quais, por apresentarem características relativamente estáveis, são chamados por esse autor de gêneros de textos. Ressaltamos que neste trabalho, por dialogarmos com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, o qual tem em Bronckart um dos seus principais representantes, uniformizaremos o discurso, utilizando a denominação gêneros de textos.

Os gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos, são definidos por Schneuwly e Dolz (2004) como padrões comunicativos, utilizados pelos sujeitos em comunidades de práticas e em domínios discursivos específicos. Elaborados e “validados” historicamente, ao longo do desenvolvimento da sociedade, são resultado de um trabalho coletivo, construído culturalmente. Sendo assim, contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas dos sujeitos, em seu dia a dia, na medida em que definem o que é dizível, apresentam um tipo de estruturação e acabamento e são caracterizados por configurações específicas das unidades de linguagem.

Apesar de os gêneros não serem entidades naturais, mas sim artefatos culturais, construídos historicamente pelo ser humano, eles nos são dados a partir das interações que estabelecemos com o outro e do contato direto com suas enunciações - textos concretos que ouvimos e reproduzimos ao longo da comunicação discursiva com as pessoas -, visto que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Dessa maneira, a concepção que adquirimos sobre determinados gêneros, ao longo de nossa vida, é elaborada através do uso interativo e situado da língua e, constantemente, relacionada aos usos cotidianos da linguagem.

A relação de interdependência e de complementaridade entre a linguagem e a ação humana, no desenvolvimento sócio-histórico-cultural do ser humano, faz com que o Interacionismo Sociodiscursivo considere a linguagem como atividade por meio da qual o ser humano aprende e produz os conhecimentos sobre o mundo em que vive, organizando seu agir sobre esse mundo - seus comportamentos e ações individuais e coletivas; e, assim, se disponha a propor uma teoria sobre o estatuto, os modos de estruturação e as condições de funcionamento da linguagem. Bronckart (2007) afirma que para o Interacionismo Sociodiscursivo a consciência de si, a construção das funções superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem nos diversos contextos de interação.

A escolha, mesmo que inconsciente, do gênero em função de sua finalidade discursiva nos indica os tipos e a estrutura composicional adequados, formando, gradativamente, uma base de orientação para as ações discursivas futuras, um saber social comum, através do qual os indivíduos se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. De acordo com Schneuwly (1988 apud MATÊNCIO, 2007), essas bases de orientação relacionam-se à situação material de produção das ações de linguagem e aos elementos contextuais que norteiam a produção dos gêneros próprios de cada esfera social, dentre eles, a natureza da informação a ser transmitida, os propósitos comunicativos e o lugar social em que a interação acontece. Essa base, juntamente com a gestão textual (transformação dos parâmetros que orientam a ação de linguagem em representações internas que regulam a atividade global de linguagem) e a linearização textual

(processo de verbalização) constituem três grandes instâncias de operações envolvidas na produção de linguagem.

Como apontado anteriormente, a apreensão desse saber discursivo pela maioria das pessoas está diretamente relacionada ao uso cotidiano da linguagem, visto que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados” (BAKHTIN, 2011, p.283), aprender a moldar nosso discurso em forma de gêneros. No entanto, Bakhtin (2011, p.274-275) alerta que, por mais que as enunciações ocorram de maneira aparentemente instintiva, “elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns e **específicas**, e antes de tudo limites absolutamente precisos.” (grifo nosso), que precisam ser estudados e apreendidos pelos indivíduos para que, assim, possam orientar-se e estabelecer uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, tornando-se sujeitos de suas ações linguísticas. Pois,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – **autonomia**-, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2011, p.285, grifo nosso)

O domínio das habilidades comunicativas, voltadas ao uso da linguagem oral ou escrita, nos diversos contextos sociais, exige um trabalho pedagógico sistemático e direcionado, baseado no estudo dos gêneros, que consiga “alimentar” o repertório discursivo dos sujeitos, tornando-o mais complexo e elaborado, especialmente em domínios menos familiares. Trata-se, de acordo com Matêncio (2007), a partir de uma visão interacionista de ensino de língua, de incluir nas práticas pedagógicas situações efetivas de produção, circulação e recepção de textos das mais variadas esferas sociais, que permitam aos indivíduos apreenderem os elementos característicos de cada gênero e, assim, compreenderem o que deve ser feito em cada situação de interação.

A visão apresentada por Matêncio (2007), acerca das atividades próprias ao ensino de língua, requer do docente uma compreensão da linguagem enquanto prática de interação social, situada em contextos reais de comunicação, que se materializa tanto por meio de gêneros escritos como de gêneros orais e que não se restrinja apenas a análise e a observação das propriedades formais e intrínsecas da língua. Essa compreensão possibilita o estudo das modalidades oral e escrita da língua recorrendo ao que Marcuschi (2010) identifica como *continuum* tipológico de gêneros. Nessa óptica, o seminário, enquanto gênero oral, deve ser analisado a partir de outros gêneros de textos, orais e escritos, próximos tanto em grau de complexidade estilística, como em função de suas demandas sociais e propósitos comunicativos.

Com base nessas reflexões, prosseguimos com a análise dos gêneros orais, em especial do gênero seminário, considerando-os como práticas comunicativas que se inter-relacionam de maneira complementar e interativa com a escrita dentro do *continuum* tipológico, perspectiva que dialoga com o tratamento dos gêneros proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

2. Seminário: relações entre oralidade e ensino

Ao tratarmos do seminário, gênero oral, estabelecemos uma relação com os diversos momentos em que utilizamos a fala para exteriorizarmos nossos enunciados. No entanto, 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. O que conduz a análise não apenas da modalidade oral da língua, mas dos gêneros orais: atividades de

linguagem, consideradas como megainstrumentos, que possibilitam a comunicação e a interação social, assim como a ampliação das capacidades comunicativas dos indivíduos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; BRONCKART, 2006).

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 136), “não há um ‘saber falar’ em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam”, mas, práticas de linguagem muito diferenciadas, que abrangem o uso da fala e também da escrita, as quais intermedeiam as interações entre os sujeitos, constituindo-as. Segundo esses autores, essa perspectiva conduz ao tratamento da oralidade a partir do estudo dos gêneros orais, atividades de linguagem complexas, que possibilitam uma intervenção didática direcionada, por permitir a descrição e a compreensão das capacidades discursivas próprias do oral. Configurando-se como instrumentos que, além de auxiliarem o trabalho docente, constituem um ponto de referência para a atividade escolar do aluno, servem para abordar as diferentes práticas de linguagem e a heterogeneidade textual, contribuem para a análise das condições sociais de produção e recepção de textos; e oferecem um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade.

Para esses autores, os gêneros orais configuram-se como instrumentos que, ao mesmo tempo, representam a materialização da atividade discursiva e oferecem meios para a sua realização. Sendo considerados, simultaneamente, como ferramentas didáticas que medeiam as atividades humanas, permitindo a apropriação dos conhecimentos relativos ao contexto social no qual o sujeito encontra-se inserido; e como objetos de ensino, construídos e delimitados em função dos aspectos da língua que precisam ser ensinados e aprendidos. A dupla funcionalidade assumida pelos gêneros orais coloca-nos diante de duas tendências de ensino do oral:

1) *oral integrado* – uso do oral enquanto ferramenta para aprender/desenvolver capacidades discursivas, como, dizer, explicar, argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas;

2) *oral autônomo* – abordagem dos gêneros orais enquanto objetos de ensino-aprendizagem em si, que não se constituem como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares.

Pesquisas realizadas por autores como Schneuwly e Dolz (2004) e Ferraz e Gonçalves (2015) revelam que, no contexto escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, o oral deve ser tomado a partir da perspectiva autônoma, tendo em vista que se apresenta como função dos profissionais dessa área do conhecimento favorecer a reflexão dos alunos acerca dos elementos essenciais à realização dos diversos gêneros orais, tais como, aspectos voltados ao conteúdo temático, ao contexto comunicativo, à estrutura comunicacional, às unidades linguísticas e textuais etc. Esse direcionamento possibilita a ampliação e o desenvolvimento de capacidades discursivas que permitem aos sujeitos reconhecerem e escolherem, de maneira consciente, os recursos comunicativos necessários a sua participação nas situações sociais de interação. Ressaltamos que a adoção da perspectiva autônoma não diminui a importância da utilização do oral como ferramenta de interação, que medeia a aprendizagem dos diversos saberes inerentes às demais áreas do conhecimento.

A organização didática do oral, como objeto de ensino-aprendizagem, deve ser estruturada a partir das características que envolvem a produção e a compreensão de gêneros orais específicos, os gêneros públicos formais, de modo a englobar elementos relacionados à esfera social de produção e de realização desses gêneros, à organização dos turnos conversacionais, à compreensão das regras de convívio social, ao trato das relações entre o oral e a escrita, às variações que sofre a língua em função dos diferentes níveis de usos, bem como à reflexão sobre o que fazemos quando usamos a língua na modalidade oral (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2005).

A escolha pelos gêneros públicos formais reside no fato desses eventos discursivos precederem de um controle mais consciente do comportamento linguístico, visto que são regidos por convenções pré-estabelecidas que regulam e definem seu sentido, o que exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático. Além disso, tratam-se de atividades comunicativas que permitem a identificação de seus elementos estáveis (contexto comunicativo, estrutura organizativa, características linguísticas e extralinguísticas), aspecto que contribui para uma melhor compreensão do docente de que habilidades precisam ser desenvolvidas para a apreensão do oral como objeto autônomo.

O estudo da oralidade enquanto objeto autônomo de ensino, a partir do trato com os gêneros formais, exige, tanto de docentes quanto de discentes, a construção e a mobilização de saberes próprios a esses eventos comunicativos. A concepção de oralidade enquanto saber compreende a existência de uma gama de conhecimentos acerca de sua dimensão como objeto de ensino, cujo domínio possibilita aos sujeitos o desenvolvimento de competências comunicativas essenciais a sua participação como cidadãos. Essa realidade impõe a necessidade de uma compreensão docente acerca desses saberes, ou seja, de que aspectos e através de que estratégias é possível tratar a oralidade no ambiente escolar.

Dentre os saberes necessários ao ensino dos gêneros orais, pesquisas realizadas por Schneuwly e Dolz (2004), Dolz e Bueno (2015), Dolz e Messias (2015) apontam que esses devem abranger elementos voltados:

1. à situação de comunicação, como os papéis assumidos pelos interlocutores, o lugar social de interação e o objetivo de produção;
2. ao conteúdo temático e à organização textual - maneira como o conteúdo é organizado textualmente;
3. à textualização ou mecanismos de textualização - uso dos recursos linguísticos-discursivos;
4. à funcionalidade dos suportes - materiais que apoiam a realização dos gêneros orais;
5. à mobilização do meios extralinguísticos, paralinguísticos (entonação) e cinésicos (gestos, olhares, posição), que compõem a materialidade do texto oral.

Schneuwly e Dolz (2004) alertam que, no processo de ensino, a mobilização dos saberes próprios aos gêneros orais deve ocorrer a partir da consideração de outros aspectos que vão além das dimensões verbais e não verbais de produção, são eles: a compreensão de que a introdução de um gênero no contexto escolar gera um desdobramento em sua concepção enquanto instrumento de comunicação, visto que passa a assumir, também, a função de objeto de aprendizagem; e a percepção de quais capacidades de linguagem precisam ser construídas junto aos alunos, as quais variarão a depender do momento de progresso de cada sujeito ou grupo-sala.

Como meio de possibilitar o ensino dos gêneros orais (e também escritos), o Interacionismo Sociodiscursivo sugere a construção de modelos didáticos, processo que 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. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), para a construção desse modelo, não basta, apenas, apontar as características próprias a cada gênero, é preciso elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e a sua compreensão pelos alunos, considerando “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades linguageiras dos alunos.” (p.40).

O conhecimento das dimensões ensináveis do oral favorece o estabelecimento de um processo de ensino direcionado e sistemático, comprometido com a aprendizagem das diversas

competências comunicativas, necessárias à interação dos indivíduos enquanto sujeitos sociais. Atitude que reflete na ampliação do domínio discursivo dos alunos, visto que, ao serem desenvolvidas atividades com os variados gêneros orais, os indivíduos vão apropriando-se das características correspondentes a essas ações discursivas, desenvolvem uma totalidade de capacidades próprias, saberes que conduzem e que transformam a maneira de cada sujeito se comportar numa dada situação comunicativa.

Inseridos na proposta de abordagem da oralidade como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, viabilizada pelo trato com os gêneros orais formais públicos, ao tratarmos do seminário é necessário que nos debruçemos, mais sistematicamente, sobre seus elementos estruturadores e, sobretudo, sobre a sua função social, conforme veremos a seguir.

3. Seminário: conteúdo, aspectos técnicos e dimensões comunicativas

O gênero seminário é definido por Schneuwly e Dolz (2004, p.185) como “um gênero textual oral público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa.”. Configurando-se como um evento linguístico, comumente escolar, no qual um locutor assume o papel de “especialista” e interage com seus interlocutores, com o objetivo de transmitir informações e modificar os conhecimentos de seus ouvintes. Características que lhe permite constituir-se como uma oportunidade de incentivar a pesquisa, o trabalho colaborativo e a aprendizagem independente dos sujeitos, uma vez que possibilita a construção conjunta e interativa de conhecimento entre professores – alunos – alunos, por meio da materialização de textos orais e escritos.

Vieira (2007) concebe o gênero seminário como um evento comunicativo situado no *continuum* fala-escrita, configurando-se como uma espécie de gênero “suporte”, um evento que abrange diversos outros gêneros (orais e escritos), mas que, ao mesmo tempo, não se descaracteriza como gênero base, devido à presença de uma estrutura própria e relativamente estável. A percepção apresentada por essa autora leva-nos a conceber o seminário como um *multigênero*, conceito apresentado por Dolz e Gagnon (2015), ao tratarem da improvisação teatral como ferramenta didática para desenvolver a oralidade e a escrita, que designa aqueles gêneros de textos cuja materialização implica na mobilização de uma diversidade de outros gêneros orais e escritos. Perspectiva também sinalizada por Street (2014, p.24) ao afirmar que, na realização do seminário,

nós falamos, tomamos notas, lemos textos previamente produzidos, lemos notas em silêncio e em voz alta, tomamos gêneros discursivos emprestados do formato de notas, de palestras e de livros enquanto escrevemos de modos convencionais associados com as interações orais em que estamos engajados – o todo é de alguma maneira, maior do que a soma de suas partes e é mais significativo examinar essa unidade do que decompô-lo em componentes que podem ter aqui uma significação diferente da que têm quando ocorrem como partes de outros todos em outros lugares.

Além de possibilitar o desenvolvimento e a ampliação de habilidades diversas, relacionadas à oralidade e à escrita, por meio da produção dos gêneros de textos que o compõe, o seminário, do ponto de vista comunicativo, permite aos sujeitos aprofundarem e compartilharem conhecimentos acerca de determinados conteúdos, de forma direcionada e estruturada, utilizando a linguagem como meio de interação e construção do saber. É importante destacar que, apesar dessa interação ocorrer de maneira consensual, ela se dá por meio de uma relação assimétrica de conhecimento, visto que de um lado existe um “especialista”, destinado a transmitir um conhecimento, e do outro alguém interessado em aprender algo. Essa assimetria

constitui-se como um dos principais elementos motivadores da realização desse evento comunicativo e do atendimento à função social do gênero, já que um dos principais objetivos do “expositor” passa a ser a diminuição da diferença de conhecimento entre ele e seu destinatário (DOLZ et al., 2004).

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção e a realização do seminário, assim como de qualquer outro gênero formal, oral ou escrito, exige 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. Competências que para serem desenvolvidas necessitam da elaboração e da efetivação de uma proposta didática que trate o gênero como objeto autônomo de ensino-aprendizagem, em que os professores de língua materna tomem para si a responsabilidade de desenvolver e de realizar intervenções didáticas ligadas aos aspectos do conteúdo (proposição da exploração de diversas fontes de informação, seleção de conteúdos de acordo com suas funções e com as finalidades desejadas e elaboração de esquemas destinados a sustentar a apresentação oral); às dimensões comunicativas (partilha de um saber); e aos aspectos técnicos (procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral) (DOLZ et al., 2004).

Como discutido anteriormente, Dolz et al. (2004), embasados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, afirmam que para esse ensino, primeiramente, é necessário os docentes elaborarem um modelo didático que defina e delimite suas dimensões ensináveis, a partir da consideração das habilidades apresentadas por seus alunos e das capacidades de linguagem que pretendem desenvolver. Acerca de um modelo de ensino geral do gênero de texto seminário, esses autores apresentam algumas de suas características que podem constituir-se como objetos de reflexão, a saber:

- a) *A situação de comunicação* - momento em que são estabelecidos o papel e a função dos elementos que compõem a situação de exposição, dentre eles: o aluno, que desempenha a função de expositor especialista, e os demais alunos e o professor, que assumem a posição de público disposto a ouvir o especialista, tendo em vista aprender um pouco mais sobre determinado tema;
- b) *A organização interna da exposição*: momento de planejamento do seminário, no qual o expositor faz uma triagem das informações pesquisadas, seguida da reorganização dos elementos selecionados e de sua hierarquização – classificando-os como ideias principais e secundárias. Nessa etapa, são distinguidas as partes que compõem o seminário e que ordenam a sua apresentação, dentre elas:
 - 1) *a fase de abertura*: momento inicial em que o expositor tem contato com seus interlocutores, definindo a situação de comunicação, sua finalidade e os papéis a serem desempenhados por cada integrante desse evento comunicativo;
 - 2) *fase de introdução ao tema*: etapa de apresentação e delimitação do assunto que será abordado;
 - 3) *a apresentação do plano*: momento em que é apresentado o percurso que será seguido ao longo da apresentação do seminário;
 - 4) *o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*: apresentação das informações anteriormente selecionadas;
 - 5) *fase de recapitulação e síntese*: etapa em que são retomadas as principais ideias compartilhadas no momento de exposição;
 - 6) *a conclusão*: momento em que é transmitida uma mensagem final acerca dos conteúdos apresentados ou que são propostos novos questionamentos que possibilitam a realização de um debate;
 - 7) *o encerramento*: etapa em que os expositores agradecem aos ouvintes.
- c) *As características linguísticas*: aborda o repertório de estruturas discursivas necessárias a construção das operações linguísticas específicas desse gênero, as quais

representam os principais elementos do sistema textual da exposição, como: a coesão temática, a sinalização do texto, a introdução de exemplos e a reformulação a fim de esclarecer dúvidas.

De acordo com esses autores, a apresentação do seminário também envolve a mobilização de elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, recursos que contribuem para a estruturação da exposição e que, por isso, devem constituir-se como objetos de ensino. Ainda fazem parte da estrutura composicional desse gênero suportes como imagens, *slides*, vídeos, cartazes, gráficos etc., que servem como materiais que apoiam a apresentação oral, chamando a atenção dos interlocutores e dando sustentação e validação as informações que foram dadas e que, por isso, também devem constituir-se como objeto de reflexão.

Dolz et al. (2004) orientam que é sobre essas características que os docentes devem se apoiar ao definirem e elaborarem os objetivos e as formas de intervenção didática, uma vez que a sua compreensão e o seu domínio possibilitam aos alunos competências comunicativas, tais como:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração das fontes de informações; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição; de marcar as mudanças de nível e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização de notas. (DOLZ et al., 2004, p.192)

Competências próprias não apenas ao seminário, mas transferíveis aos diversos gêneros de textos que constituem nossas ações discursivas. As quais, quando apreendidas, contribuem diretamente para a construção, em sala de aula, de um ambiente propício ao ensino-aprendizagem do gênero enquanto objeto autônomo e, também, à ampliação das possibilidades de interação e participação dos alunos como sujeitos sociais, no mundo que os cerca.

A seguir, com base nas lentes teóricas que nos ajudaram a discutir acerca da possibilidade do ensino do seminário, seguimos para a reflexão do objetivo desse trabalho: analisar o olhar docente sobre o processo de didatização do gênero de texto seminário, a partir do relato da prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, atuante nos anos finais do Ensino fundamental, em busca de compreender as estratégias que a docente aciona no trato com esse gênero oral.

4. O seminário na prática docente: análise do relato dos usos e da didatização

Ao analisarmos a fala da professora entrevistada, no tocante a reflexão sobre a sua prática de ensino do gênero de texto seminário, observamos que, inicialmente, esse gênero oral se projeta em seu fazer como ferramenta para exploração de temáticas no contexto de um planejamento maior, como por exemplo, o Projeto Didático vivenciado em uma das turmas em que a professora leciona (9º ano), cujo objetivo era discutir sobre o tema “Vida e Obra de Luiz Gonzaga”.

Na entrevista, a professora afirma que elege o tema e convida os alunos a vivenciá-lo através do gênero seminário. Sobre a escolha da temática, ela diz:

E pensando também no tema... a gente selecionou aí um tema que tivesse a ver com o que os meninos estavam vivenciando, na seca que está abalando todo o Nordeste. [...] Então, a gente tentou pensar aí num tema que também pegasse um pouquinho dessa vivência social e também que pudesse pegar em outras disciplinas pra haver também a cooperação com outros professores.

Percebemos no discurso da professora a preocupação em eleger um tema que, naquele momento, fazia parte de uma demanda vivenciada no contexto local dos alunos, uma vez que a escola está inserida na Zona da Mata de Pernambuco, região que enfrenta períodos de secas sistemáticas. Nessa direção, a professora ajuda os alunos a perceberem a necessidade de investigarem e de apresentarem aos demais colegas informações sobre uma situação real e em íntima relação com as suas experiências. Para isso, ela relaciona os objetivos da atividade proposta àquilo que o aluno já sabe e domina (saberes sociais), de modo a possibilitar a elaboração de um “novo” aprendizado e o despertar do desejo de aprender (GUIMARÃES, 2004). Ao selecionar um conteúdo comum à realidade do grupo-sala, que seria abordado por meio da apresentação de seminários, acreditamos que a docente busca dar sentido ao conhecimento escolar, inerente à aprendizagem da oralidade.

Em sua fala, notamos, também, a preocupação em desenvolver um trabalho pedagógico que ultrapasse as fronteiras da disciplina de Língua Portuguesa e que possibilite a interação com seus pares. A preocupação vai em direção a compreensão de Marcuschi (2008) sobre o estudo dos gêneros a partir de uma visão interdisciplinar. Para esse autor, a percepção desses eventos discursivos como formas culturais e cognitivas de ação social possibilita um trabalho didático com a linguagem, permeado pelas atividades culturais e sociais próprias das diversas áreas do conhecimento.

Após descrever como se deu a escolha da temática, a professora revela um investimento nos conteúdos a serem tratados, por meio da mobilização de diferentes estratégias. Na preparação para o seminário “Vida e Obra de Luiz Gonzaga”, a professora afirma:

Aí, no primeiro momento, foi a aula que a gente comentou sobre Luiz Gonzaga. Aí começou a falar sobre o autor, sua importância para a literatura em si, né... E também pra o... pra identidade do povo nordestino, e aí depois eu apresentei um *slide* que falava um pouquinho sobre a biografia dele, algumas curiosidades, mostrei a foto, né, e depois eu mostrei também um local de visitação, que seria o museu Cais do Sertão, pra onde iríamos no final desta sequência. No segundo momento, eu levei eles pra sala de vídeo da escola, a gente montou lá o *data show* com som, com tudo, pra gente apresentar algumas músicas, algumas entrevistas, documentário também que tinha com Luiz Gonzaga que tava disponível no *You Tube*. Aí a gente visitou também algumas páginas da internet que falava sobre ele, que tinha algumas fotos dele, da família. No terceiro momento, na terceira aula, eu trabalhei com eles a música Asa Branca. Nesse momento, a gente cantou a música também, eu levei o áudio, tudo, mas a gente fez aí mais uma análise dessa música. Aí foi mais essa parte da música, foi mais pra [...] fazer eles refletirem sobre algumas questões do Nordeste a partir de um texto escrito. Porque a gente, até então, só tinha comentado algumas coisas,

algumas fotos que a gente tinha visto. A gente não tinha visto nada escrito ainda.

Nesse trecho, a docente revela que introduziu a discussão sobre a temática por meio da apresentação de *slides*, contendo informações sobre a biografia de Luiz Gonzaga e sobre o museu Cais do Sertão, local que seria visitado pela turma. Após esse primeiro momento, os alunos foram levados à sala de vídeo da escola, onde foram apresentadas músicas, entrevistas e documentários, disponíveis no *You Tube*. Podemos também destacar, dentro dessas estratégias, o acesso e a oferta de *links* relacionados à temática do seminário, conforme relata a professora ao indicar que aproveitou o momento, na sala de vídeo, para acessar algumas páginas da internet com os alunos e ao descrever que apresentou “*alguns links da internet*”, agregando-os a outras fontes a serem consultadas pela turma em pesquisas posteriores.

Ao tratar da oferta de *links*, a docente demonstra um cuidado em relação às fontes de investigação. De acordo com ela, na etapa de direcionamento das pesquisas, foram apresentadas orientações para que todos pudessem “*escolher com cuidado os sites que iriam visitar, e tudo mais, pra na hora da pesquisa ter informações em fontes confiáveis*”. Ao ofertar uma variedade de fontes de investigação, observamos que a professora possibilita aos alunos realizarem uma pesquisa, a partir da análise de diferentes perspectivas acerca da mesma temática, desenvolvendo uma compreensão mais ampla sobre essa etapa de planejamento do gênero.

Na fala da docente, percebemos, ainda, a preocupação em abordar o tema através gêneros orais em uma perspectiva de complementaridade com a escrita. Ao descrever o trabalho com a música “Asa Branca”, a professora revela ter abordado algumas dimensões relacionadas às práticas sociais de uso do gênero canção, uma vez que os alunos foram motivados a ouvirem e a cantarem a música. No entanto, ela revela que o objetivo principal dessa atividade era proporcionar aos alunos a análise e o contato com a versão escrita da música, para, assim, refletir sobre a sua temática (sertão nordestino) e o seu autor (características, estilo de linguagem). Nessa dinâmica, percebemos que oralidade e letramento se entrelaçam como atividades interativas, que se relacionam e se complementam no contexto de ensino de língua. Ao assumir essa posição, a professora vai ao encontro das ideias defendidas por Marcuschi (2010), de acordo com as quais, as relações entre a fala e a escrita não se dão em realidades distintas, mas fazem parte de um mesmo contexto discursivo e dinâmico.

Em busca de conhecer mais sobre as estratégias para o trato com o seminário, questionamos a docente a respeito da organização do planejamento do seminário “Vida e Obra de Luiz Gonzaga”. De acordo com ela, todo o planejamento foi elaborado “[...] *juntamente com a outra professora*” de Língua Portuguesa, que atua na mesma escola. Ao estabelecer essa parceria, a docente sinaliza a preocupação de possibilitar o desenvolvimento de um trabalho contínuo e interligado com a linguagem oral, nas demais turmas em que não leciona, com vistas a ampliar o ensino dos gêneros orais, mais especificamente do seminário.

A preocupação da professora em estabelecer o trato com o seminário em outras turmas relaciona-se às orientações dadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). De acordo com esse documento, o trato com a oralidade apresenta-se como um dos eixos obrigatórios a ser vivenciado nas práticas docentes, ao longo de todos os anos de escolarização, tendo em vista que se configura como estratégia fundamental para o domínio da fala pública e o fortalecimento do exercício da cidadania. Sendo função da escola promover a apropriação de habilidades, voltadas ao uso do oral, de maneira progressiva e interligada, nas diversas esferas sociais, especialmente a formal pública, por meio de situações didáticas que levem os alunos a pensar sobre a linguagem oral, para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos.

No contexto das estratégias de planejamento, outro elemento percebido na prática docente diz respeito à distribuição dos tópicos a serem apresentados por cada grupo. Na entrevista, a docente relata:

Eu coloquei os tópicos no quadro, expliquei pra eles cada tópico, que seria trabalhado a biografia, as curiosidades, uma apresentação musical, um recital de cordel ou de poema... e aí, os grupos foram surgindo.

Nesse trecho, a professora amplia as orientações acerca da organização estrutural de apresentação do seminário, sugerindo que os tópicos sobre a temática fossem abordados por meio da apresentação de gêneros diversos (biografia, música, cordel, poema etc.). Em sua fala, destacamos a clareza que a professora demonstra ter ao explicitar um repertório de outros gêneros que irão compor o seminário a ser apresentado. Sua postura sinaliza para a compreensão de que o ensino da construção de um gênero pode vir aportado por uma variedade de outros gêneros, que servem de apoio à efetivação do objetivo pretendido, graças ao diálogo evidenciado por meio das relações estabelecidas entre os gêneros na base da dimensão textual, ou seja, do conteúdo por eles abordado (SANTOS et al., 2007). Nessa direção, o seminário aparece como uma espécie de gênero “suporte”, um evento em que deságuam diversos outros gêneros, mas que, ao mesmo tempo, mantém uma unidade que faz com que não se descaracterize como gênero base.

Aportadas teoricamente na concepção de Dolz e Gagnon (2015) de *multigêneros*, ou seja, gêneros de textos que abarcam outros gêneros, acreditamos que a perspectiva apresentada pela professora assume o seminário como um objeto de ensino complexo, cuja concretização encontra-se diretamente relacionada à mobilização de uma série de conhecimentos práticos e linguísticos, que extrapolam o trato com a modalidade oral da língua, visto que funda-se na inter-relação com outros gêneros de textos, sejam eles orais ou escritos. Ao assumir esse caráter complexo, o seminário constitui-se como um importante meio de desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, a partir da interação entre oralidade e letramento, vistas como práticas sociais que se complementam.

A docente ainda afirma que, ao distribuir os tópicos, os grupos foram surgindo a partir da identificação dos alunos com os pontos elencados. Esse posicionamento revela, mais uma vez, a participação do grupo-sala nas decisões, bem como nas orientações relativas ao planejamento do seminário. Diante disso, percebemos que, ao organizar as ações a serem executadas pela turma, a professora mobiliza estratégias diferenciadas que buscam inserir os estudantes na organização da atividade, despertando neles o interesse em realizá-las.

Observamos, também, na entrevista, que os alunos, juntamente com a professora, organizaram as informações principais que seriam apresentadas. Sobre esse momento, ela afirma: “*eu sentei com alguns por cerca de 5 a 10 minutos, com cada grupo, pra gente tentar ver como era que tava o andamento dessas pesquisas e também a apresentação lá no dia*”. Por meio desse acompanhamento, observa-se que os grupos vão construindo e apropriando-se das características do seminário através de um trabalho contínuo de reflexão e de interação entre alunos e professora. Além disso, essa dinâmica possibilita a eles compreenderem a função da etapa de planejamento no processo de construção do seminário, gênero oral que por sua natureza formal precede de um controle mais consciente do comportamento linguístico - por ser regido por convenções pré-estabelecidas-, exigindo, assim, uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático (BRASIL, 1998).

Os alunos também foram orientados acerca do uso adequado dos elementos extralinguísticos e paralinguísticos/cinésicos:

passei alguns direcionamentos a respeito de seminário, a questão da fala, do comportamento da turma, de tentar passar de forma clara o que eles

pesquisaram. [...] o foco era justamente esse, tentar trabalhar um pouco mais da questão da oralidade, da questão da entonação da fala e tudo mais que às vezes eles ficam ainda um pouco muito retraídos [...] O que eu tentei passar pra eles é que eles deveriam, ali, mostrar o que eles pesquisaram [...] tudo o que eles aprenderam durante toda a sequência de atividades.

Ao tratar de elementos como o comportamento assumido pela turma durante a apresentação, a qualidade da voz, a entonação e a clareza no uso das palavras, a professora possibilita aos alunos uma maior compreensão de que “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.134), mas que abrange toda uma variedade de fenômenos extralinguísticos e paralinguísticos/cinésicos (postura, gestos, distância e posição dos interlocutores, tom de voz etc.) (CAVALCANTE e MELO, 2006). Ressaltamos que a compreensão da amplitude dos elementos linguísticos e extralinguísticos que compõem a comunicação, mediada pela modalidade oral da língua, contribuem para que os alunos possam agir, linguisticamente, de modo mais conscientemente, não apenas no contexto escolar, mas, também, nas variadas situações sociais que exigem o uso da linguagem oral.

Na etapa de planejamento, percebemos, ainda, a presença de orientações acerca da elaboração dos materiais que iriam servir de apoio a apresentação, como cartazes e *slides*. Sobre a organização do seminário, ela diz:

Em um outro momento, eu sentei com esses grupos, que a gente tinha dividido na aula anterior, pra ver como é que eles estavam fazendo, se eles tinham elaborado alguns cartazes [...] Observei a questão também de usar os recursos de *slide*, de vídeo, essas coisas que eles ainda não estão tão familiarizados, porque querem colocar tudo lá no slide e somente ler, e a gente sabe que não é essa a intenção.

Em sua fala, a professora descreve como se deu a elaboração dos materiais, tais como: cartazes, *slides*, vídeos, que iriam auxiliar a apresentação do seminário. De acordo com ela, a produção desses materiais foi realizada dentro e fora do contexto da sala de aula pelos próprios alunos, que se responsabilizaram por sua confecção. Apesar dos alunos produzirem de maneira autônoma os materiais de apoio, sentindo-se parte do processo de construção do seu próprio conhecimento, percebemos que houve um acompanhamento da docente ao longo de toda essa etapa, como é revelado pela professora no seguinte trecho: “*eu sentei com esses grupos, que a gente tinha dividido na aula anterior, pra ver como é que eles estavam fazendo*”.

A professora ressalta que a necessidade de acompanhar e direcionar a construção desses recursos parte da percepção das dificuldades que os alunos apresentam em selecionar as informações que devem ser colocadas nos *slides*, vídeos ou cartazes. Nesse contexto, ela reconhece que seu papel, na orientação dos alunos, é ampliar a compreensão deles acerca da seleção das informações e do uso desses materiais, na situação comunicativa de realização do gênero seminário. Essa dinâmica, para além de contribuir com a organização da construção do gênero, permite aos alunos envolvidos a percepção da funcionalidade e da diversidade de suportes (orais e escritos) que são necessários à produção e à realização desse evento discursivo (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Inseridos nas discussões sobre a funcionalidade dos materiais de apoio, Dolz et al. (2004) afirmam que o gênero seminário constitui-se como um gênero estruturado através da alternância entre discurso e apresentação de documentos (materiais) diversificados, que corroboram para sustentação do que foi dito. Devido a essa característica do gênero, os materiais de apoio - longe de ser apenas um suporte auxiliar - fazem parte do modelo didático do gênero, de suas características organizativas, devendo ser, portanto, constantemente tomados como objetos de ensino, reflexão e compreensão.

Ressaltamos que, na descrição da etapa de planejamento do gênero seminário, a docente revela que foi dado tempo para que os alunos realizassem as pesquisas e a produção dos materiais, dentro e fora do contexto escolar, como podemos observar na seguinte fala da professora:

Foi praticamente uma semana de estudo, de leitura de texto, de debate dos vídeos, da divisão, eu acho que deu quase quinze dias, mais ou menos. Aí teve um momento que a gente parou a questão das leituras e do momento até quando eles trouxeram essa pesquisa com as dúvidas, mas assim foram praticamente 15 dias.

Essa dinâmica de oferta de tempo para realização de todas as etapas de elaboração do seminário possibilita aos alunos desenvolverem as habilidades, voltadas ao trato com a oralidade, em situações formais de uso da língua, dentro de um processo contínuo, obedecendo ao ritmo de cada indivíduo e de cada turma. Além disso, faz com que os alunos compreendam que para a produção do seminário, assim como de qualquer outro gênero oral formal, há a necessidade de um planejamento prévio que contribua para a sua realização. Com isso, eles percebem que, apesar de eles dominarem a linguagem oral em seu cotidiano, existem situações em que essa fala precisa ser mais planejada antes de ser executada.

A partir da análise do relato da prática da docente, percebemos que a interação estabelecida pela professora com seus alunos permeou o desenvolvimento da etapa de organização do seminário, contribuindo para que ela mobilizasse uma série de estratégias que levaram os alunos a compreenderem e a utilizarem elementos essenciais à concretização do gênero seminário, em um contexto real de uso da linguagem oral. No âmbito de seu discurso, observamos que o seminário apresenta-se não só como instrumento para a facilitação da aprendizagem de determinado conteúdo, mas, principalmente, como objeto autônomo de ensino-aprendizagem. Pois, por meio de um constante processo interativo de superação das dificuldades subjacentes à realização do seminário, foram desenvolvidas habilidades voltadas ao domínio desse gênero oral.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscamos analisar o olhar docente sobre o processo de didatização do gênero de texto seminário, a partir do relato da prática pedagógica de uma professora de Língua Portuguesa, atuante no 9º ano do Ensino Fundamental. Percebemos, ao analisar o relato de sua prática pedagógica, que a professora utiliza, em sua metodologia, estratégias didáticas que abordam elementos essenciais à compreensão e à produção do gênero seminário enquanto objeto de ensino aprendizagem, a saber: o quê? Por quê? Para quê? Para quem? Como? Com isso, promove o ensino do seminário enquanto objeto autônomo, possibilitando aos alunos preparar, planejar e realizar o gênero de maneira contextualizada, expor as informações coletadas e selecionadas com clareza, e, conseqüentemente, desenvolver as competências comunicativas necessárias à ampliação de seu domínio discursivo e de sua participação nas mais diversas práticas sociais.

No tocante as estratégias, observamos que a docente inicia o planejamento da atividade com a escolha de uma temática própria ao contexto real dos alunos. Logo em seguida, ela investe nos conteúdos a serem tratados, por meio da realização de leituras, da promoção de debates, da apresentação de vídeos, *slides*, entrevistas, documentários, da análise de músicas em sua versão escrita e oral etc., que inserem os alunos no tema, contextualizando o assunto e despertando neles o interesse em ampliar esse conhecimento. Nesse processo de inserção da turma no assunto abordado, a professora ainda oferta sugestões de fontes de consulta confiáveis,

que possibilita aos alunos terem acesso a diferentes perspectivas acerca do assunto e, assim, construir e selecionar as informações de maneira direcionada.

Após contextualizar e direcionar as pesquisas, a docente distribui, junto aos alunos, os tópicos que serão discutidos e apresentados por cada grupo. Nesse processo, percebemos que a professora amplia essa característica estrutural do gênero seminário ao sugerir que os grupos apresentem as temáticas através de outros gêneros (biografia, música, cordel, poema) e ao estabelecer uma relação de interação, por meio da qual cada grupo escolhe o tópico que melhor se identifica. Ao sugerir a realização de outros gêneros, a docente revela compreender que o seminário configura-se como um *multigênero*, por apresentar a possibilidade de abarcar uma diversidade de outros gêneros em sua composição. Essa dinâmica, além de promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos sujeitos, insere os alunos na organização da atividade, despertando neles o interesse em realizá-la, tendo em vista que se veem não apenas como receptores de informações, mas como atores que agem e interferem ativamente no processo de elaboração e concretização da ação proposta.

No contexto de organização, observamos, também, que a docente acompanha toda a etapa de análise e de seleção das informações que seriam apresentadas e de elaboração dos materiais de apoio. Momentos que a professora reservou para orientar, individualmente, os grupos, auxiliando-os em suas produções. Ainda nessa etapa, observamos estratégias de direcionamento acerca dos elementos próprios à situação de comunicação colocada pelo gênero seminário; das características linguísticas adequadas a esse evento discursivo, o uso do registro oral formal; e da mobilização dos recursos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Aspectos que ampliam a compreensão de que devemos monitorar e adequar nosso discurso, em função do lugar social do qual falamos e no qual estamos inseridos, e de que o discurso oral não se constrói apenas através de meios linguísticos, mas através de uma variedade de outros elementos (postura, gestos, distância e posição dos interlocutores, tom de voz etc.).

Ao lançarmos um olhar sobre o discurso da docente e estabelecermos uma reflexão sistematizada sobre sua proposta de ensino do gênero seminário, pautada em um planejamento com objetivos claros, percebemos que em seu saber-fazer, o seminário apresenta-se como uma prática de linguagem que se constitui como objeto autônomo de aprendizagem; tendo em vista que a análise de suas características serve de base para a organização didática das atividades pedagógicas. Nessa dinâmica, são desenvolvidas habilidades voltadas aos aspectos do conteúdo, às dimensões comunicativas e sociais e aos aspectos linguísticos e discursivos característicos do gênero em questão.

Para além de ensinar aos alunos conhecimentos teóricos acerca da linguagem, o trabalho da docente volta-se à ampliação de uma maior consciência dos sujeitos acerca da natureza social das formas linguísticas que foram usadas em determinados momentos e contextos. Com isso, possibilita aos alunos tornarem-se sujeitos de suas ações de linguagem, tendo em vista que, ao ter suas características dominadas, o gênero de texto seminário é (re)construído pelos educandos, transformando-se em formas mais complexas e amplas de comunicação que ultrapassam o contexto original de enunciação, a saber, a sala de aula.

Didatization of the gender seminar: analysis of the report of the teaching practice

ABSTRACT: In this work, we analyze the teacher's perspective on the didatization of the seminar genre, through from the report of the practice of a Portuguese Language teacher, who is active in Elementary Education. As methodological option, we performed the semi-structured interview and used the qualitative prism in the treatment of information. In the theoretical field, we dialogued with Bronckart (2007) and Schneuwly and Dolz (2004), with a view to reflect on the didatization of this genre. Regarding the results, we noted that the teacher mobilizes strategies

that can promote the understanding and expansion of competences relating to the discursive domain of genre seminar in accordance with the guidelines of Interactionism Sociodiscursivo.

Keywords: seminar; didatization; sociodiscursive interactionism; teaching practice.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdos*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.) *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-93.

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

DOLZ, J.; BUENO, L. 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. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; MESSIAS, C. A rádio como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 169-196.

FERRAZ, M. R. R.; GONÇALVES, A. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 57-89.

GUIMARÃES, O. M. *Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*. 2004. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 5.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003/1986.

MARCUSCHI, L. A. & DIONÍSIO A. P. (Orgs). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATÊNCIO, M. L. M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do interacionismo sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOS, C. F. et al. (Orgs.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

STREET, B. V. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VIEIRA, A. R. F. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2007.