

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO



SEMINÁRIOS ACADÊMICOS: CONCEPÇÕES E
ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-DISCURSIVAS

Glenda Hilnara Meira Feliciano

Campina Grande, 2014

GLENDAL HILNARA MEIRA FELICIANO

SEMINÁRIOS ACADÊMICOS: CONCEPÇÕES E
ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-DISCURSIVAS

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguagem
e Ensino da Universidade
Federal de Campina Grande
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em
Linguagem e Ensino.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Williany Miranda da
Silva

Campina Grande, 2014

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F314s Feliciano, Glenda Hilnara Meira.
Seminários acadêmicos : concepções e estratégias didático-discursivas / Glenda Hilnara Meira Feliciano. - Campina Grande, 2014.
104 f. : color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

"Orientação: Prof.^a Dr.^a Williany Miranda da Silva".
Referências.

1. Estratégias Didático-Discursivas - Linguagem. 2. Seminário Acadêmico. 3. Mobilização de Conhecimentos. I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 81:37.02(043)

FOLHA DE APROVAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Williany Miranda da Silva

—
Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
(Orientadora)

Lúcia de Fátima Santos

—
Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Santos
Universidade Federal de Alagoas
(Examinadora)

Denise Lino

—
Prof^a. Dr^a. Denise Lino de Araújo
Universidade Federal de Campina Grande
(Examinadora)



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5

AGRADECIMENTOS

Muitos sonhos e desafios estiveram envolvidos na escrita desse trabalho. E quem esteve ao meu lado, ao longo desses dois anos, sabe as dificuldades que enfrentei para conseguir cursar as disciplinas, realizar o estágio docência e concluir a produção desse texto, em torno de um outro sonho, que foi o casamento, e a realidade de ir morar em outro estado.

Agora, com a sensação de dever cumprido, venho agradecer a Deus que se fez tão presente em minha vida, de uma maneira tão forte e real no semblante e nas palavras de algumas pessoas.

Agradeço ao meu esposo Rafael. Àquele que, na apresentação da monografia, pressionou-me com a promessa de um casamento que só aconteceria com a minha entrada no mestrado. E assim aconteceu, embora ele nem se lembre disso. Pelo companheirismo, compreensão com as minhas noites com a luz acesa, e, principalmente, por me impulsionar a acreditar mais em mim mesma.

Agradeço aos meus pais, Wilson e Zélia, pela fortaleza em tempos de tempestade, e pela alegria a cada nova realização ou publicação. Agradeço também a Moisés, por todas as horas em que eu queria estudar, mas a sanfona dele me fazia dançar sentada e me desconcentrar. A todos os meus familiares, dedico a vocês tudo o que sou e tudo o que, ainda, desejo alcançar, porque cada sonho também têm vocês.

À minha sogra, Dona socorro, que me acolheu de tão bom coração, dando o espaço que eu precisava para escrever!

Aos meus companheiros de trabalho. Aos amigos do PROJOVEM, do acompanhamento pedagógico SESI/PRONATEC e da EEEM Nenzinha Cunha Lima, por toda cooperação, partilha e aprendizagem. Obrigada por tudo!

Aos meus amigos de sempre e aos irmãos de EJC, que me transmitem a força dos anjos através do silêncio de Maria. Amo vocês!

Aos meus amigos de Letras, Glória, Laís, Augusto, Clara, Dayena, Jemima, e, de modo especial, a minha quase gêmea-acadêmica Elisa Cristina, pela companhia em todas as seleções, por todo incentivo, ajuda, choro e sorriso. E ao querido, Manassés Morais Xavier, por ser um exemplo para mim, me ensinando tanto, na graduação, como pesquisadora, no estágio docência e na vida.

Ao Programa de Pós-graduação em Letras, na pessoa da coordenadora Sinara Branco, e a todos os professores que contribuíram significativamente para meu crescimento profissional. Assim como à CAPES, pelo apoio e incentivo através da bolsa concedida para a realização desta dissertação.

Agradeço à minha banca, Professora Lúcia de Fátima e Denise Lino, pela leitura atenta do meu texto e pela construção de reflexões tão interessantes.

E, é claro, a minha Orientadora. Depois de seis anos juntas, entre PIBICs, monografia e dissertação, me orgulho de ter tido a sua presença na minha vida acadêmica. Foi muito choro e medo até eu compreender que eu crescia a cada novo encontro e que aquela menina mimada da graduação, se transformava. Muito obrigada, Williany!

A todos, de coração, muito obrigada!

RESUMO

O seminário é um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do seu objetivo. Para tanto, envolve interações, postura adequada dos envolvidos, gêneros diversos e estratégias de construção de conhecimentos, configurando-se como planejada na medida em que é pensada, organizada e projetada pelo grupo para a transposição do conteúdo, mas também sujeita à dinâmica da oralidade e do universo da sala de aula. Nesse sentido, a realização dessa prática no ensino superior, especificamente na formação de professores de língua portuguesa, contribui no desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos e na formulação de estratégias flexíveis da prática docente, tanto no que diz respeito ao conteúdo, o fazer-saber, quanto à práxis, o saber-fazer. Diante desse contexto, essa dissertação visa contribuir para os estudos da oralidade formal através de uma reflexão mais aprofundada acerca do seminário no âmbito acadêmico, fornecendo subsídios para um trabalho interativo e eficiente com o evento, e, de modo específico: a) Identificar as concepções de seminário acadêmico que norteiam a prática e o discurso dos envolvidos; b) Descrever as estratégias didático-discursivas que permeiam o agir dos sujeitos implicados (professor e alunos); e c) Relacionar a utilização das estratégias didático-discursivas com a mobilização dos conhecimentos no momento da exposição oral. Atendendo aos objetivos, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: *Qual(is) a(s) concepção(ões) de seminário acadêmico subjaz(em) às práticas realizadas?* e *De que maneira as estratégias didático-discursivas utilizadas nas diferentes fases de seminário acadêmico evidenciam a mobilização de conhecimentos expostos?*; à luz dos conceitos de seminário, segundo Dolz e Schneuwly (2004), Vieira (2007), Silva (2007), Goulart (2010) e Meira e Silva (2013), de estratégias didático-discursivas, de acordo com Barros (1999), Matencio (2001) e Aparício (2001) e de competência comunicativa por Hymes (1972). A metodologia, de tipo etnográfico e caráter descritivo-interpretativista, seguiu o procedimento de observação participante e sistemática dos momentos de execução e avaliação de dez seminários realizados no componente curricular Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), ofertada pelo curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo de 2010.2. A análise dos dados revela ação e discurso dos seminaristas limitados à concepção de técnica, enquanto o professor, embasado pelo Interacionismo sociodiscursivo (ISD), compreende o seminário como prática letrada, desenvolvido por etapas de planejamento, execução e avaliação. Quanto às estratégias didático-discursivas, verificamos, quanto ao fazer-saber, ações relativas à interação e à resolução da questão, com a reformulação e a retomada como principais operações, mobilizando o conhecimento estilístico; e no tocante ao saber-fazer, estratégias de utilização do material e de interação mobilizando conhecimentos linguísticos, pragmáticos e textuais. Essas identificações atestaram a limitação ao cumprimento de tarefas estabelecidas durante as avaliações e a necessária relação entre conhecimento teórico e metodológico para o alcance do objetivo do seminário.

Palavras-chave: Seminário acadêmico; estratégias didático-discursivas; mobilização de conhecimentos.

ABSTRACT

The seminar is a formal oral event, placed into an evaluative literate practice, with well-defined steps and rhetorical units which conduct the exposure to reach one's objective. For this reason, it involves interactions, proper posture of those involved, diverse genres and strategies of knowledge building, configuring it as something planned provided that it is designed and organized by the group for the implementation of content, but it is also subject to the dynamics of orality and the universe of the classroom. Accordingly, the realization of this practice in higher education, specifically in the education of Portuguese teachers, contributes to the development of the communicative competence of the participants and formulates flexible strategies of teaching practice, both with respect to its content and praxis. In this context, this thesis aims to contribute to the study of formal speaking skills through further reflection on the seminar in the academic context, providing support for an interactive and efficient work with the event, and, specifically: a) To identify the concepts of academic seminar that guide the practice and discourse of those involved; b) To describe the didactic and discursive strategies underlying the act of those involved (teacher and students); c) To relate the use of didactic and discursive strategies in mobilizing knowledge at the moment of oral exposure. In order to reach the objectives we seek to answer the following research questions: *Which concept(s) regarding the academic seminar underlie the practice taking place?* and *How do the didactic and discursive strategies in the different phases of the academic seminar show the mobilization of knowledge?*; in harmony with the concepts of the seminar, according to Dolz and Schneuwly (2004), Vieira (2007), Silva (2007), Goulart (2010) and Meira and Silva (2013), didactic and discursive strategies, according to Barros (1999), Matencio (2001) and Aparicio (2001) and communicative competence by Hymes (1972). The methodology employed is ethnographic and descriptive-interpretative, following the procedure of participant and systematic observation of the moments of implementation and evaluation of ten seminars as part of the curriculum component of Reading Practice and Text Production II (PLPT II), offered by the course of Letters at the Federal University of Campina Grande (UFCG), during the second semester of the 2010 school year. The data analysis reveals that the action and speech on the part of seminarians is limited to technical concepts, while the teacher, based on Socio-Discursive Interactionism (SDI), comprises the seminar as literate practice, developed in the stages of planning, execution and evaluation. As for didactic and discursive strategies, we find actions related to interaction and resolution of the question, with emphasis on reformulation and resumption as the main operations, thus mobilizing the stylistic knowledge; and with respect to the praxis, we perceived strategies in using the material and producing interaction, which resulted in the mobilization of linguistic, pragmatic and textual knowledge. These identifications testified limitations in the fulfillment of tasks applied during the assessment, and the necessary relationship between theoretical and methodological knowledge for achieving the objective of the seminar.

Keywords: Academic seminar; didactic and discursive strategies; mobilization of knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Concepções teóricas sobre seminário.....	16
Figura 2: Sequência do saber na transposição.....	24
Figura 3: Relação entre os conhecimentos/competências que compõem a competência comunicativa.....	30
Figura 4: Trecho do plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2.....	39
Figura 5: Objetivos do plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2.....	40
Figura 6: Esquema de desenvolvimento do seminário e objetos de análise.....	43
Figura 7: Relação entre os protagonistas e as situações.....	46
Figura 8: Exposição dos protagonistas em função das fases do seminário acadêmico.....	48
Figura 9: Roteiro 1 do seminário 03.....	89
Figura 10: Roteiro 2 do seminário 03.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro geral das unidades retóricas em eventos comunicativos de ensino.....	21
Quadro 2: Configuração dos eixos temáticos dos seminários.....	41
Quadro 3: Levantamento das estratégias durante avaliação.....	50
Quadro 4: Planejamento geral dos seminários.....	66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	7
1.1. PRÁTICAS LETRADAS E SEMINÁRIO: DA ESCRITA À ORALIDADE FORMAL.....	7
1.2. SEMINÁRIO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	10
1.2.1. Seminário acadêmico na formação de professores	17
1.3. MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	23
1.3.1. As estratégias didático-discursivas para mobilização de conhecimentos.....	32
CAPÍTULO 2: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	36
2.1. SITUANDO A PESQUISA.....	36
2.2. DESCREVENDO O CONTEXTO DE COLETA DE DADOS	38
2.3. APRESENTANDO OS PROTAGONISTAS DAS DIFERENTES FASES DO SEMINÁRIO.....	44
2.4. SISTEMATIZANDO OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	47
2.4.1. Constituindo o corpus de análise.....	47
CAPÍTULO 3: SEMINÁRIO ACADÊMICO: CONCEPÇÕES SUBJACENTES	53
3.1. SEMINÁRIO ENQUANTO AÇÃO DOCENTE QUE ENVOLVE TÉCNICA E PRÁTICA LETRADA	53
3.2. SEMINÁRIO ENQUANTO EVENTO QUE RELACIONA GÊNEROS	61
3.3. SEMINÁRIO ENQUANTO PRÁTICA LETRADA.....	64
CAPÍTULO 4: ESTABELECENDO RELAÇÕES DE CONHECIMENTO ENTRE O FAZER-SABER E O SABER-FAZER NO SEMINÁRIO	76
4.1. CONHECIMENTOS COM ÊNFASE NO CONTEÚDO: O FAZER-SABER	76
4.2. CONHECIMENTOS COM ÊNFASE NA METODOLOGIA: O SABER-FAZER..	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	95
REFERÊNCIAS	99

INTRODUÇÃO

Know-how é um termo, de língua inglesa, muito utilizado no setor industrial como equivalente ao português *saber-como fazer* algo, ou seja, designa os conhecimentos necessários para se realizar determinadas tarefas. Para tanto, profissionais de uma dada área buscam engajamento e experiência com a finalidade de adquiri-lo para executar com êxito as funções que lhe são inerentes. Diferentemente desses profissionais ligados à indústria que têm um trabalho técnico, a ação do professor é dinâmica e construída em cada contexto, mas, similarmente, exige do docente esse conhecimento prático, que dê conta da multiplicidade da sala de aula e que, através da interação, alcance, de fato, a construção do conhecimento.

Nessa busca pela vivência de ações e a formulação de estratégias flexíveis da prática docente, o seminário configura-se como um objeto de aprendizagem através do qual se transmitem e se constroem saberes, contribuindo de forma eficaz para o aumento do know-how dos sujeitos em situação de formação, tanto no que diz respeito ao conteúdo, o fazer-saber, quanto à práxis, o saber-fazer.

No desenvolvimento de seminário, conteúdos são estudados e debatidos em pequenos grupos, a fim de que esses adquiram conhecimento teórico suficiente para ser, junto com um grande grupo, reconstruído e apreendido. Nesse sentido, aspectos de diversas ordens compõem o repertório da ação desses sujeitos, principalmente durante a exposição oral.

O seminário é hoje um dos raros momentos em que a oralidade formal configura-se como objeto de ensino e de estudo, tendo sido caracterizado, durante muito tempo, como meio limitador no ensino de determinado conteúdo, com a ausência de interação aluno – conteúdo – professor, de aprofundamento do assunto e de compreensão ampla pelos responsáveis da exposição (VEIGA, 1991). Embora atualmente esse trabalho ainda seja pouco sistematizado, observamos uma constatação dos estudos

linguísticos recentes: a compreensão da língua oral equiparada a importância dada à escrita.

Por aproximar-se de gêneros tipicamente acadêmicos, como a conversação e a palestra, o seminário, na esfera do ensino superior, assume um aspecto diferenciado e, em decorrência desse universo científico, maior complexidade, devendo expressar o resultado de um processo de aperfeiçoamento da prática realizada na escola, abarcando novas possibilidades e características que garantirão a sua qualidade e a confirmação dos seus objetivos. Entretanto, nem sempre é o que se verifica.

Tal recurso de ensino/aprendizagem necessita, na instância de ensino superior, apresentar unidades retóricas e estratégias próximas ao que se observa no seminário escolar, como apontamos em pesquisa anteriormente publicada (MEIRA e SILVA, 2013). Por outro lado, assumindo um contexto diferenciado de aplicação, funcionalidade e objetivos, precisa avançar no que diz respeito à preocupação com a mobilização de saberes a serem apreendidos, caráter que dependerá do grau de envolvimento e do modelo didático proposto.

Ainda em trabalho anterior (Meira e Silva, PIBIC/CNPq 2010/2011), atestamos que, na prática de seminário, o assunto a ser exposto apresenta-se como de grande importância para sua execução. Dessa forma, há a necessidade de uma aproximação e apropriação do conhecimento que facilite e possibilite o “dizer” e o “fazer” dos seminaristas, de modo a ser compreendido por seus interlocutores, aspecto que se comprova com a utilização de estratégias específicas.

Na formação inicial de professores, esse entendimento corresponde a critério de avaliação, por figurar esse momento de exposição oral muito próximo ao evento aula, situação para a qual estão sendo formados. Aspectos como planejamento, problematização, exposição, reflexão do conteúdo e interação caracterizam e aproximam os dois gêneros, transformando ou tornando funcional o uso da língua falada em instâncias públicas, distantes da informalidade da linguagem cotidiana, bem como contribuindo para o know-how dos alunos-professores.

Aliada a essa aproximação, podemos ainda focar como justificativa para a realização desta pesquisa a pouca literatura disponibilizada acerca do seminário acadêmico. Dolz e Schneuwly (2004) desenvolveram estudos sobre a exposição oral dentre as pesquisas do ensino de Francês na Suíça francófona, mas enfocavam apenas uma das etapas – a exposição; no Brasil, Goulart (2006), Vieira (2007) e Silva (2007) também tomaram o seminário como objeto de estudo, entretanto, assim como Dolz e Schneuwly, restringiram-se aos seminários desenvolvidos nas instâncias escolares de ensino básico.

Assim sendo, tornou-se relevante a investigação do condicionamento teórico e prático que estava sendo dado no nível superior de ensino aos futuros profissionais da área das licenciaturas, tendo em vista a recomendação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio, no que diz respeito a práticas pedagógicas que não devem se limitar ao trabalho com a escrita. Mencionou-se, para tanto, a promoção de situações de uso da língua na modalidade oral, sobretudo no tocante ao planejamento e realização de apresentações públicas, para o desenvolvimento da oralidade formal.

Estará em foco não o “treinamento” do uso mais formal da fala, mas a capacitação dos alunos no uso dessa linguagem, adequando-se aos diversos contextos comunicativos, proporcionado por situações didáticas que signifiquem o estudo dessa modalidade, como entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc (PCN 1997, p. 27).

Vemos, portanto, a necessidade de uma prática de seminário fundamentada e preocupada com a mobilização de saberes, uma vez que, na posição de alunos-professores, tais expositores são sujeitos sociais e, assim, suas ações são permeadas por um processo de construção plural de saberes resultantes de suas variadas experiências em instâncias diferenciadas (XAVIER, 2009). Nesse sentido, aplicarão no ensino básico as propostas didáticas desenvolvidas que, sendo proveitosas, quando

adaptadas ao contexto da turma, terão êxito e contribuirão para a formação dos alunos, num processo em efeito dominó.

Com esse pano de fundo, assumimos para este momento, a concepção de seminário enquanto inserida em uma *prática letrada acadêmica* que compõe a ordem do expor e se encontra em um domínio social de comunicação, de transmissão e construção de saberes textualmente diferenciados (MARCUSCHI, 2008). Essa concepção decorre ainda da proposta de continuum de Marcuschi (2008), fazendo-nos refletir sobre um evento de oralidade secundária (BEZERRA, 2003) e posicionando-nos enquanto defensores desta perspectiva, justificada pela mescla das duas modalidades da língua – oral e escrita – em equilíbrio de importância, pela inter-relação de vários gêneros textuais, sobretudo escritos, e pela interação como aspecto relevante da comunicação, que auxiliará outras situações em que se faz uso desse texto oral, ou de estratégia similares a ele.

Esse processo interativo que permeia toda a realização do evento é fundamental para que se atinja o objetivo de apreensão do conhecimento, muito mais que uma transmissão de conteúdos por parte dos seminaristas e uma posição de telespectador que não compartilha do real sentido de participação e construção coletiva no momento da execução do seminário. Para que essa interação aconteça, faz-se, pois, necessário o desenvolvimento de estratégias inseridas no campo do *fazer-saber* e do *saber-fazer*, no que diz respeito às ações de desenvolvimento, mobilização e construção de conhecimentos e, conseqüentemente, os meios práticos facilitadores do alcance dessa teoria, aspecto que contribui para a formação da competência comunicativa dos sujeitos.

Assim sendo, compreendemos nesse trabalho o conceito de estratégias como operações necessárias à interação, aspecto que perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e contribui na construção efetiva do conhecimento.

Dessa forma, buscamos responder aos seguintes questionamentos: *Qual(is) a(s) concepção(ões) de seminário acadêmico subjaz(em) às práticas realizadas?, Quais as*

estratégias didático-discursivas que se verificam na avaliação e na execução do seminário? e De que maneira as estratégias didático-discursivas utilizadas nas diferentes fases de seminário acadêmico evidenciam a mobilização de conhecimentos expostos?

No intuito de responder às perguntas de pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as concepções de seminário acadêmico que norteiam a prática e o discurso dos envolvidos;
- Descrever as estratégias didático-discursivas que permeiam o agir dos sujeitos implicados (professor e alunos);
- Relacionar a utilização das estratégias didático-discursivas com a mobilização dos conhecimentos no momento da exposição oral.

Ao realizar a investigação da mobilização de saberes na prática de seminário na formação inicial de professores, buscaremos contribuir para os estudos da oralidade formal através de uma reflexão mais aprofundada acerca do seminário no âmbito acadêmico, fornecendo subsídios para um trabalho interativo e eficiente com o evento.

Buscando analisar os dados e responder às perguntas de pesquisa, bem como atingir os objetivos estabelecidos, a presente dissertação organiza-se em quatro capítulos.

No capítulo 1, intitulado Fundamentos teóricos, elencamos as principais teorias e teóricos que embasam o estudo. Para tanto, o capítulo compõe-se de três partes. A primeira traz a noção de Práticas Letradas, enfocando a oralidade formal como contínuo da prática escrita. A segunda parte expõe as concepções e as características do seminário e sua relação com a formação inicial de professores. E, finalmente, a terceira parte deste capítulo apresenta as contribuições e os conhecimentos advindos da perspectiva de competência comunicativa proposta por Dell Hymes, bem como a ideia de estratégias didático-discursivas de onde poderão emergir os conhecimentos.

O capítulo 2 – Aspectos metodológicos – situa a pesquisa, descreve o objeto empírico, os sujeitos envolvidos, a sistematização dos dados e traz as estratégias a serem observadas em função das avaliações das exposições e, conseqüentemente, as categorias que conduziram a análise e à resolução da questão.

O Capítulo 3: “Seminário acadêmico: concepções subjacentes” – descreve e analisa as concepções dos envolvidos na prática a partir do discurso, dos documentos utilizados, bem como do uso que se faz deles na situação de execução.

O Capítulo 4 – “Estabelecendo relações de conhecimento entre o fazer-saber e o saber-fazer no seminário” é destinado à identificação das estratégias didático-discursivas, acionadas pelos seminaristas no instante da exposição oral, e a conseqüente relação com os conhecimentos a serem mobilizados, tendo em vista, ainda, a relação entre as diferentes fases – planejamento, execução e avaliação.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

O presente capítulo expõe e reflete sobre conceitos como: práticas letradas, seminário acadêmico, mobilização de saberes e competência comunicativa, compreendendo-os como abordagens necessárias à apreensão dos dados em análise. Assim, o tópico **1.1 Práticas letradas: da escrita à oralidade formal**, aborda a noção das práticas de leitura e de escrita que viabilizam um trabalho de ensino-aprendizagem relacionado aos usos sociais, situando a oralidade formal. Em seguida, **1.2. Seminário: concepções e características** traz as concepções de seminário, assumidas ao longo do tempo, destacando os aspectos constitutivos dessa prática letrada na academia e sua contribuição na formação do professor. Fechando este capítulo, o tópico **1.3. Mobilização de conhecimentos para a competência comunicativa** trata da noção de competência comunicativa proposta por Dell Hymes enfocando os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento e as estratégias didático-discursivas, através das quais esses conhecimentos são verificados, como suporte para elucidar a questão investigativa da presente dissertação.

1.1. PRÁTICAS LETRADAS E SEMINÁRIO: DA ESCRITA À ORALIDADE FORMAL

A concepção de práticas letradas agrega as noções de sujeito e contexto como elementos indissociáveis na construção do processo interativo. Tal compreensão confirma a gênese do termo advindo da Antropologia, dentro da noção de práticas sociais, definidas, segundo Wenger (1998, apud BRAZÃO, 2008) como um fazer

inerente ao social e ao histórico, salientando o percurso dos indivíduos, consolidadas nas relações, (re)significadas pelo contexto e impregnadas de valores.

Esse olhar, que considera os diferentes elementos relativos ao processo interativo, marca a ideia de práticas letradas, diante da noção de que múltiplas relações sociais são estabelecidas pelos sujeitos durante toda a sua vida. Atividades de natureza escolar, acadêmica, religiosa, profissional, entre outras, constituem os sujeitos e requerem deles diferentes movimentos de leitura e escrita.

Caracterizadas como “matrizes históricas que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados ou escritos, com emissores e receptores concretos” (MAGALHÃES, 1995, p. 205), as práticas letradas adaptam os eventos de letramento e são efetivadas por eles, configurando-se algo mais amplo que abarca esses eventos.

Elas emergem, ainda, do modelo ideológico de letramento, por inserir a perspectiva de oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2001), compreendidas em um contínuo, tendo em vista as relações de poder e a variedade de práticas culturais atreladas a esses usos na sociedade.

Diante disso, Marcuschi (2008, p.25) define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora (...) desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos”. A escrita, com o mesmo objetivo de comunicação, diferentemente, apresentaria especificidades quanto ao material e se caracterizaria pela manifestação a partir de unidades alfabéticas, iconográficas ou ideogramas.

Tal compreensão, que não põe as modalidades em polos, é resultado de um processo longo de estudo na ótica do letramento, pois durante as décadas de 1950 a 1980, a invenção da escrita foi assumida sob um caráter de superioridade que marcava a “grande divisão” (MARCUSCHI, 2001, p. 26). Aspectos como sistema,

cognição e uso faziam da escrita forma suprema de uso da língua e consolidava uma perspectiva dicotômica.

Estudos teóricos subsequentes continuavam a enfatizar esse distanciamento entre as modalidades: na visão fenomenológica, apesar da oposição direcionar novas formas de uso e permitir à língua estudo sistemático, em que a escrita abria caminho para o trabalho com a linguagem, ela ainda mantinha valor elevado e globalizante; na perspectiva variacionista, o foco recaía sobre os processos educacionais, sem que houvesse, necessariamente, uma proposta de distinção; e na tendência sociointeracionista, oralidade e escrita eram compreendidas numa percepção dialógica, em que ambas formavam um mesmo “sistema normativo da língua”.

Diante desse panorama, percebemos que o rompimento com o caráter de oposição limitava-se, muitas vezes, à retórica, ficando a ideia de contínuo distante, sendo de fato assumida na década de 80, com os estudos do letramento. Concordamos, portanto, com a hipótese apresentada por Marcuschi (2008, p. 37) em que a diferença entre as modalidades se estabelecem “dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não da relação dicotômica de dois polos opostos”. Assim, formariam as duas, não uma relação de substituição ou exclusão, mas, em união, a construção de um todo complementar, interativo e universal.

Nessa perspectiva, a oralidade como “fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em constante interação com a escrita” (DOLZ e SCHNEUWLY, op. cit. p. 144), aponta para a ideia de oralidade formal, como sendo a prática comunicativa perpassada pelo texto escrito em função do contexto de aplicação.

Dessa maneira, o trabalho com esse oral formal em sala de aula configura mais do que o ensino de variações e a realização de conversas desinteressadas, mas a oportunidade de desenvolver capacidades e provocar no aluno o comprometimento

com a competência comunicativa e interacional, bem como a realização de atividades que efetivam a relação concreta entre oralidade e escrita.

Essa compreensão rompe com a noção de fala como espaço exclusivo da informalidade direcionando, conforme apresentaram Lino de Araújo, Rafael e Amorim (2013), para a necessidade de apreensão da oralidade sob diferentes pontos de vista – seja fonotográfica (ortografia), léxico-vocabular (variação linguística), ou textual (produção oral dos gêneros textuais) –, para que se entenda sua completude e complexidade, da mesma forma como já se vê a escrita.

Proporcionar, portanto, práticas letradas diversas, através de gêneros/eventos¹ da oralidade formal, é forte premissa no desenvolvimento do sujeito, pois viabiliza o acesso a novas e heterogêneas práticas. Nesse sentido, vislumbramos uma oralidade letrada, como propôs Kleiman (2002), que, em situações como o seminário, correspondem à prática letrada escolar e contribui para o desenvolvimento da língua em diferentes graus de formalidade, como exigido em instâncias públicas.

Portanto, conceituaremos e caracterizaremos, a seguir, o seminário dentro da proposta de oralidade formal e das práticas de letramento.

1.2. SEMINÁRIO: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS

Os estudos sobre seminário que vêm sendo desenvolvidos ao longo do tempo demonstram maneiras diferenciadas de compreendê-lo, que não necessariamente são excludentes ou sobrepostas, mas complementares e similares no sentido de configurá-lo como o momento em que os alunos tomam a postura de especialistas e a consequente posição de destaque na circunstância de exposição oral.

¹Trataremos as práticas orais, neste trabalho, enquanto gêneros, não nos preocupando com as concepções diferenciadas assumidas por seus estudiosos – seja gênero, evento ou prática – uma vez que compreendemos a noção de gênero, nesse sentido, como o produto resultado de uma série de ações.

Segundo Althaus (2011), esta prática surgiu no fim do século XVII, na Alemanha, no interior das universidades e, com características bem definidas, correspondia a momentos de socialização de textos nos quais, em torno de uma mesa e coordenados por um professor, os estudantes comentavam os textos e apresentavam opiniões, surgindo alguns debates a partir de interpretações divergentes. Ainda de acordo com a mesma autora, só no século XIX consolidou-se plenamente.

Essa abordagem assemelha o seminário a uma *conversa animada*, em que pelo fato de haver um texto sendo apresentado e, algumas vezes, discussões mais acaloradas acerca das interpretações, faz supor uma produção oral diferente. Entretanto, essa visão limita-se a um uso informal da língua, em que se confunde seminário com momentos de produção espontânea de fala ou ainda discussão e debate.

Longe do espaço universitário, Veiga (1991) propõe uma noção diferenciada acerca do nosso objeto de pesquisa, quando aponta esta atividade como resultado de uma proposta de ensino socializado² e, para a perspectiva tradicional, predominante até a década de 30, a solução de um ensino-aprendizagem diferenciado e preocupado com a construção do conhecimento.

Para Veiga (op. cit.), tendo em vista o seminário como algo já institucionalizado e voltado para a área educacional, sua utilização seria uma ferramenta, uma *técnica* que visava, sobretudo, a passagem do conhecimento. A metodologia utilizada seguiu a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, caracterizando-se pela abordagem superficial do conteúdo, a falta de interatividade dos envolvidos e a substituição do monólogo do professor pelo monólogo do aluno (VEIGA, op. cit.).

Talvez esse fato tenha se dado pelo pouco preparo dos professores, o que fez com que o seminário se tornasse uma estratégia diferente de se dar a mesma aula do professor e da mesma forma expositiva. Transpor a função do professor para o aluno

²O ensino socializado surgiu com a Escola Nova e baseava-se na Psicologia Gestalt e Kurt Lewin trazendo como proposta central a dinâmica de grupo e as inter-relações entre seus membros (VEIGA, 1991).

era dar férias ao docente e adquirir um conhecimento superficial, já que era função apenas dos apresentadores (alunos) estudar o conteúdo e passá-lo.

Dessa forma, percebemos que não houve uma mudança e, conseqüente, avanço significativo nessa prática de ensino-aprendizagem, distanciada da exposta por Althaus (op. cit). Embora esse tenha sugerido certo grau de informalidade, na perspectiva de técnica a adequação da linguagem não parece ser uma preocupação evidente, tendo em vista a transmissão do conteúdo como elemento central.

Na década de 90, então, o seminário passa a assumir papel importante, voltando o olhar para sua aplicação no ensino superior, identificada mesmo com a pós-graduação, como uma prática pedagógica mais democrática que permitiria uma troca intelectual igualitária entre os participantes (PINTO, 1999). Esse instrumento de ensino-aprendizagem alcançaria objetivos concretos nessa instância de ensino, pois os sujeitos envolvidos demonstram maior amadurecimento da sua posição de aluno, enquanto construtor de um conhecimento a ser adquirido.

Entretanto, os objetivos não correspondiam ao resultado prático, passando a ser visto com as mesmas características da aula expositiva, em que apenas substituíam-se o professor pelos expositores. Nessa concepção, apresentada por Pinto (op. cit.), a interação professor-aluno acontece, muito embora seja apenas como forma de correção do conteúdo que está sendo abordado. Isso desconstrói a relação aluno-aluno tão necessária nos processos interacionais e de construção do conhecimento, pois as contribuições do docente conduzem o restante da turma a questionar a qualidade e a validade da exposição, podendo desinteressar-se pela atividade.

Com o passar dos anos, novas perspectivas passaram a compor esse cenário de estudo. Dolz e Schneuwly (2004) assumiram a concepção do gênero seminário como sinônimo de *exposição oral*. Nesse caso, o termo mais do que designar transmissão através da fala, passou a caracterizar-se pela interação facilitada através das relações face a face, devendo haver, para seu êxito, completo envolvimento dos sujeitos, desde a preparação (planejamento) até a avaliação da execução. Todavia, essa

compreensão é insuficiente para abarcar a complexidade de realização do seminário, limitando-o ao momento de execução, ao instante de apresentação, deixando de lado as etapas de planejamento e avaliação.

Tal constatação é notória quando os sujeitos seminaristas são/devem ser avaliados por todos os momentos de interação e produção: no planejamento da atividade, ou seja, na contribuição de leituras, produção de slides e efetiva participação, conforme o professor observa em sala de aula; na execução, em que se verifica a qualidade do conteúdo transmitido e no estabelecimento das interações; bem como na avaliação, momento em que se verificam alcances e limitações da exposição do outro e de si mesmo.

Assim, a noção apresentada pelos autores Dolz e Schneuwly (2004) aproxima-se muito mais das apresentações orais em congressos científicos/acadêmicos do que da prática de seminário escolar/acadêmico, ainda que eles neguem³ essa similaridade, utilizando a formação dos interlocutores. Diversos aspectos justificam essa constatação: a tomada de fala de apenas um expositor, uma vez que, a exposição pode ocorrer com a participação de todos do grupo; a possibilidade de haver interferências em todas as unidades retóricas da execução – abertura, fase instrumental e encerramento – conforme atestou Meira e Silva (2013); bem como a relevância de todas as fases, sobretudo a noção da avaliação, aspecto que constituirá a ligação e a continuidade dos eixos temáticos expostos nas apresentações e garantirá uma sequencialização e continuidade dos momentos.

Convergente à teorização proposta pelos autores acerca do seminário enquanto gênero textual, situamos ainda o trabalho de Bezerra (2003), que também fez parte dos interessados pelo estudo dessa prática de oralidade formal, compreendendo o seminário como *gênero textual*, avançando teoricamente na proposta de ensino

³ De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 217), a exposição se distingue da comunicação oral em congresso por esse último ser, necessariamente, apresentado diante de uma comunidade acadêmica.

socializado, destacando uma preocupação não apenas com os mecanismos para a passagem do conteúdo, mas com os aspectos culturais que circundam seus produtores (BEZERRA, op. cit).

Diante de tantas concepções, Vieira (2007) atribui ao seminário a ideia de *evento comunicativo*, com função bem definida e forma “relativamente” padronizada, envolvendo modalidades de representação e comunicação. Essa noção compreende o seminário como um importante objeto de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua em sua produção.

É possível compreender a ideia de seminário sob esta perspectiva, quando se leva em consideração que evento comunicativo é, de acordo com a Etnografia da Comunicação, uma unidade de análise da comunicação linguística, estabelecido por início, meio e fim, e composta “de atividades ou aspectos de atividades, que são governados por regras ou normas no uso da fala” (Hymes, 1974 apud KLEIMAN, 1995, p. 124).

Entretanto, essa noção limita o seminário a aspectos da interação face a face, dos enquadres e, a priori, desconsidera certos aspectos sociais. Assim, surgem novos olhares que deem conta da amplitude e complexidade do seminário, sem desconsiderar os elementos interativos necessários e aliados à competência comunicativa de Dell Hymes (1972).

Ao observar o seminário como objeto de ensino e de estudo, envolvendo etapas de leitura e escrita, verificamos uma relação direta com a noção de letramento. Nesse caso, a ideia de evento como episódios situados e observáveis – compreendido pelo evento comunicativo – permaneceria, porém o envolvimento e subsídio de materiais escritos fazem assumir o seminário como um *evento de letramento*, sabendo que “eventos de letramento são eventos comunicativos mediados por textos escritos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37), concepção também assumida por Silva (2007).

De acordo com Marcuschi (2001), o primeiro a utilizar essa nomenclatura foi Heath (1982) que o entendia como qualquer contexto em que a escrita integra as relações de interação entre os participantes e os processos interpretativos. Ainda segundo o mesmo autor, Barton (1991) aponta essa noção de eventos de letramento como “atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas”, podendo então ser assim assumida a noção de seminário.

Sendo assim, diante de tantos estudos, o conceito de *seminário* pode ser compreendido inserido em uma *prática de letramento* com objetivos bem estabelecidos, perpassado por práticas de leitura e escrita, e voltado para o desenvolvimento de uma linguagem oral formal capaz de contribuir para outras instâncias públicas, valendo-se de gêneros e suportes⁴ diferenciados para a dinâmica da atividade, como o vídeo e o texto literário. Essa compreensão justifica-se pela conceituação assumida por Street (1993 apud MAGALHÃES, 2005, p. 204) quando apresenta que “práticas de letramento incorporam não apenas ‘eventos de letramento’, ocasiões empíricas integradas pela escrita, como também ‘modelos populares’ destes eventos e as concepções ideológicas que lhes são subjacentes”,

Assumindo essa concepção de prática letrada, o seminário também não deixa de estar inserido em uma *prática comunicativa*, dialógica, interativa e discursiva, convergindo diretamente para a noção de evento comunicativo e de competência comunicativa (a ser apresentada posteriormente), o que demonstra não haver discrepância entre as abordagens. Segundo Street (1993, p. 13 apud MARCUSCHI, 2001, p. 38), as práticas comunicativas equivalem ao “modo pelo qual essas atividades são inseridas nas instituições, situações ou domínios que por sua vez são implicados em outros processos maiores, sociais, econômicos, políticos e culturais”. Assim, em relação à prática do seminário, temos um contexto avaliativo específico, de

⁴ O conceito de gênero diferencia-se da noção de suporte. Segundo Marcuschi (2010) esse último seria o ambiente em que os textos aparecem e que podem, inclusive, determinar o gênero presente.

cumprimento de uma atividade exigida em situação de aprendizagem de ensino superior que auxilia a realização de atividades comunicativas produzidas em outros espaços.

Nessa perspectiva, compreendemos, portanto, o seminário inserido nessa noção de práticas letradas. Implicação que define a seguinte imagem:

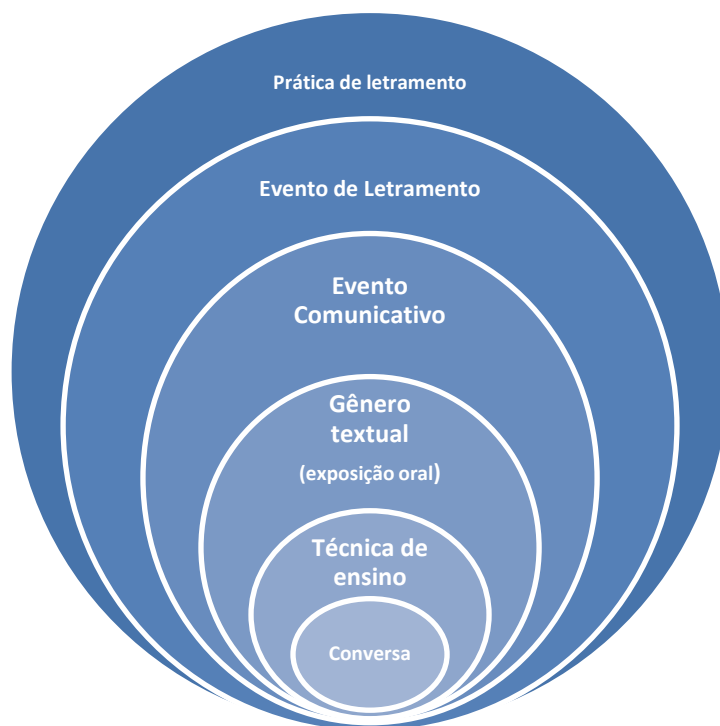


Figura 1: Concepções teóricas sobre seminário
Fonte: Elaborado pela autora

A figura 1 corrobora com o exposto anteriormente e constata que as diferentes contribuições se complementam, pois não se desconsidera uma abordagem em sua totalidade, apenas a ela se acrescentam novas características. Nesse caso, há uma hibridização de perspectivas na construção da noção mais complexa de seminário.

Assim, é possível assumir com propriedade uma noção de seminário que envolve: *conversa*, quando considerada em seu sentido informal durante as situações de planejamento e avaliação; *técnica*, tendo em vista que se configura como uma ferramenta de ensino-aprendizagem em que se dá espaço à produção oral do aluno havendo para tanto etapas e procedimentos a serem seguidos; *gênero textual*, por ser

a execução uma situação de exposição oral com estrutura relativamente padronizada, além de ser constituído de diversos gêneros, desde o roteiro, elemento exigido pela instância comunicativa, até vídeos, entrevistas e poemas que irão alicerçar as exemplificações e a aproximação dos interlocutores com o conteúdo; a noção de *evento comunicativo* que, agregada a todas as outras, introduz a preocupação com os elementos constitutivos da interação face a face, bem como com o caráter processual e interligado da sequência de eventos propostos; e *evento de letramento*, na perspectiva de situações de uso da leitura e da escrita em contextos contínuos e reais. Com esse pano de fundo, estaria o seminário para um evento de letramento inserido em uma prática letrada acadêmica que agrega todos os aspectos e caracterizações advindas das noções apresentadas, tornando complexa sua constituição e realização.

Em suma, entendemos o seminário como um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, planejada, na medida em que é pensada, organizada e projetada pelo grupo para a transposição do conteúdo, mas também sujeita à dinâmica da oralidade e do universo da sala de aula. Nesse sentido, envolve interações, postura adequada dos envolvidos a cada situação, gêneros diversos, estratégias de construção de conhecimentos, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do objetivo, que será dependente, ainda, do modelo didático proposto, como o que pode ser exigido na academia.

1.2.1. Seminário acadêmico⁵ na formação de professores

Assumindo a concepção exposta anteriormente, observamos esse objeto de estudo em função do contexto de produção – a academia. Dessa forma, o seminário acadêmico reveste-se de responsabilidades profissionais a que não se vinculavam no ensino básico regular, muito embora continue sendo um elemento de ensino-

⁵ Compreendemos aqui o termo “acadêmico” relativo à “academia”, espaço de desenvolvimento de estudo e pesquisa em nível superior, no qual o acesso à escrita e à oralidade formal legitima o saber em construção.

aprendizagem “mais complexo e do qual eles [os alunos] devem se inteirar por meio da leitura e da apropriação de novos conteúdos e de novas formas de expressão” (GOULART, 2006, p. 745).

Está, portanto, o seminário no rol dos eventos que utilizam, essencialmente, a oralidade, e dentro da escala do contínuo de formalidade, enquanto uma das práticas que direcionam a realização de outras de natureza mais complexas.

O Gráfico 1, a seguir, ilustra a posição em que se encontra o seminário em relação ao grau de formalidade alcançado por outras práticas letradas acadêmicas que atribuem à oralidade a característica de objeto de estudo e ensino:

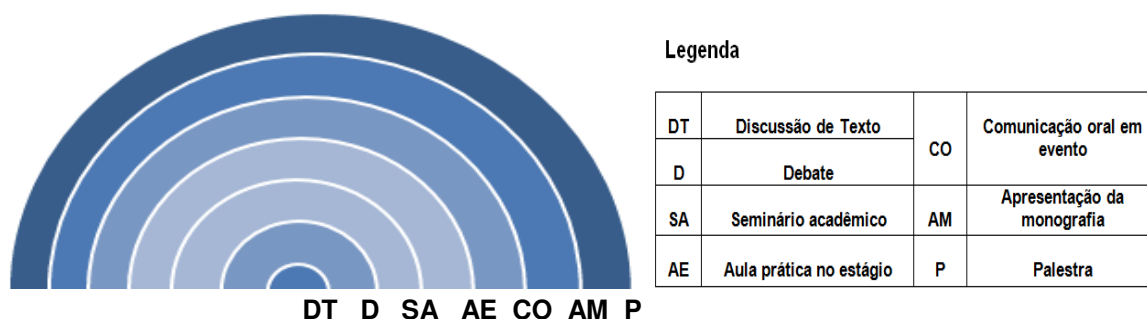


Gráfico 1: Contínuo de trabalho com oralidade na academia em função do nível de complexidade e formalidade

O Gráfico 1 traça um panorama dos gêneros orais e a relação entre eles, destacando o caráter processual, embora não linear com que ocorrem. O seminário seria, portanto, um evento intermediário, trazendo contribuições da prática de discussão de texto e debate na mesma perspectiva em que auxilia outras atividades com maior grau de complexidade, como a comunicação oral em evento científico e a apresentação da monografia.

A discussão de texto, gênero com menor grau de formalidade, embora perpassado pelo texto escrito, assemelha-se à conversa, dividindo entre os envolvidos a responsabilidade pelo turno de fala, não ficando a cargo de apenas um sujeito sua execução. Divergindo desse aspecto, observamos que as outras práticas apresentadas exigem um planejamento que ultrapasse o nível da leitura e compreensão, e avance para a construção de estratégias.

Nesse lugar encontra-se o debate, subsidiado pela discussão, e que, em intervenção sistemática da escola, alcançará um grau de formalidade e, conseqüentemente, de complexidade maior que o primeiro (PEREIRA, 2011, p. 39). Da mesma maneira acontece com o seminário, terceiro evento no gráfico supracitado, pois o anterior não só serve de suporte para uma execução satisfatória, como também corresponde a uma das unidades que o compõe.

Concomitantemente, há uma similaridade entre os eventos seminário e aula prática no estágio (conforme será exposto a seguir) confirmando a ideia de sequencialidade dos eventos e do embasamento que dão até a realização dos de elevada formalidade. Apesar de aproximar unidades retóricas e necessidade de comunicação, características como a situação de produção e objetivos tornam esta quarta prática, no contínuo, mais complexa, requerendo um texto oral mais elaborado.

A palestra ocupa, nesse sentido, o nível maior de complexidade em relação aos gêneros orais expostos, pois, segundo Silva (2011, p. 59), a palestra é um gênero essencialmente oral formal mediado pela produção de um texto escrito e proferido para pessoas que consideram o assunto importante ou pertinente. Nesse sentido, o palestrante precisa estar seguro do tema e ter propriedade para falar sobre ele, num grau de formalidade que, assim como o que está sendo exposto, servirá de argumento para a plateia, pela segurança e complexidade com que se fala.

De maneira geral, tal percurso de trabalho com essa oralidade específica, exposto no Gráfico 1, ilustra os materiais teóricos e a finalidade dos componentes curriculares ao longo da graduação, refletindo a necessidade de eventos mais simples, em termos de formalidade, que contribuam na aplicação dos mais complexos.

No que diz respeito ao seminário desenvolvido no universo acadêmico, apesar de apresentar as mesmas unidades e estratégias da esfera de ensino básico, tem finalidades particulares que atendem aos objetivos do ensino superior e desenvolvem práticas planejadas, relacionadas à atuação dos profissionais.

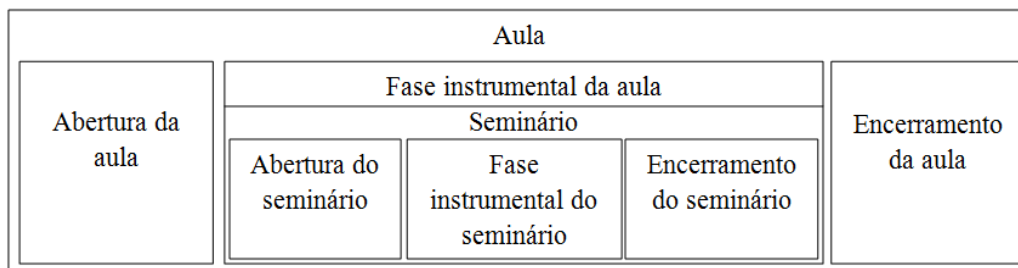
Sendo assim, na formação inicial, além de servir como verificação da apreensão do conteúdo teórico em construção, configura-se como um momento de interação com fins didáticos, em que os especialistas têm a possibilidade de desenvolver ações semelhantes a que executará em sala de aula como professor: planejamento, execução, avaliação, produção de material escrito e abertura para debate com vistas a apreensão do conteúdo.

Portanto, o professor, atuando em sala de aula, instância de produção de conhecimento (RAFAEL, 2001), retomará saberes advindos de diversas instâncias, e que sistematizado na graduação, unir-se-á a outras práticas letradas relativas ao processo ensino-aprendizagem, como a sua própria postura de aluno e outros usos da linguagem formal, agenciando os diversos letramentos. Nesse contexto, trabalhar com o seminário, o debate, a palestra, contribui para uma formação voltada às diversas situações de desenvolvimento da oralidade, pois

(...) segundo o entendimento corrente na Linguística e na Linguística Aplicada, a oralidade é um objeto de estudo e ensino que deve ser abordado em sua especificidade, e indispensável aos cursos de formação de professores de língua materna da educação básica (LINO DE ARAÚJO, RAFAEL E AMORIM, 2013, p. 48)

Tais práticas letradas parecem, portanto, auxiliar a desenvoltura dos alunos-professores por apresentar a necessidade de interação e construção de estratégias para a apreensão do conteúdo a ser trabalhado. Nesse sentido, a prática de seminário corrobora com o apresentado por Lessard e Tardif (2007) ao apontar o principal objetivo do professor como sendo a interatividade, fator essencial para que ambos os eventos – aula e seminário – alcancem seus objetivos.

A similaridade entre os dois não se restringe à interação, aspecto como a estrutura global também os aproxima, conforme é possível perceber no quadro a seguir:



Quadro 1: Quadro geral das unidades retóricas em eventos comunicativos de ensino
Fonte: MEIRA e SILVA (2011)

A disposição das fases – abertura, fase instrumental e encerramento –, conforme exposta no Quadro 1, permite perceber a similaridade entre as partes que organizam a aula e o seminário, de forma que este corresponde a uma etapa dentro do evento maior. Da mesma maneira, o quadro reforça a ideia de seminário como objeto de ensino da aula, na perspectiva de prática de letramento, estando hierarquicamente em função do evento maior, ainda que tragam similarmente três etapas.

A fase de abertura é o momento de introdução do conteúdo, instante em que os protagonistas da ação, professor ou seminarista, posicionam-se enquanto especialistas e mediadores do conhecimento que será exposto. A fase instrumental corresponde a toda estratégia de desenvolvimento da ação para que se conclua a atividade com a fase de encerramento, buscando no debate a compreensão dos envolvidos sobre o conteúdo exposto.

Dessa forma, a prática de seminário configura-se como um momento de capacitar os alunos-professores na apreensão do conteúdo, muitas vezes, através de situações metalinguísticas, e no desenvolvimento de instrumentos e postura didática que darão embasamento substancial à prática em sala de aula. Aliada a essa noção, Bezerra (2007, p. 158) admite que “são fundamentais (...) tanto os conhecimentos científicos, quanto os saberes da prática (isto é, experienciais ou docentes) (...) perpassados por elementos sociais, ético-políticos, culturais, afetivos e emocionais”. Nesse sentido, justifica-se a formação de professor através da prática de seminário, campo de investigação da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), observando o sujeito heterogêneo e a ação auto-reflexiva.

Além disso, de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Letras (2001), objetiva-se “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.”. Esse aspecto atesta a relevância do trabalho com práticas orais e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Entretanto, verifica-se ainda que não há uma constância nos cursos de formação, que ora desprezam o “educar” em função de um “treinar”. Segundo Widdowson (1990, p. 62, apud COSTA, 2008) enquanto a noção de treinamento visa atingir resultados especificados através de técnicas, não abrindo espaço para as situações novas, a proposta da educação observa a flexibilidade das situações reais, chegando a problemas e soluções através de contínuos questionamentos.

Parece, pois, o educar muito próximo à ideia do saber-fazer, desenvolvido a partir de situações imprevisíveis de ensino-aprendizagem, aspecto que se assemelha ao seminário na formação de professores, na ideia de não haver um molde pré-estabelecido a ser treinado, mas uma prática a ser co-construída entre seus envolvidos. Perspectiva semelhante aponta Freitas (2004) quando discorre sobre a necessidade de formar professores para a competência e para a cidadania, tendo em vista o sujeito social e interativo.

Nesse sentido, o seminário contribui não só para a construção de um conhecimento teórico-técnico, mas, sobretudo, para um agir preocupado com a mobilização de diversos conhecimentos, entre eles os que se assemelharão ao realizado na carreira profissional escolhida, bem como no desenvolvimento de uma oralidade formal capaz de contribuir para outras instâncias que exijam essa produção.

Em síntese, o seminário acadêmico desenvolvido na formação de professores envolve práticas que contemplam o fazer-saber e o saber-fazer, elementos que definem toda a ação docente dos sujeitos-professores, configurando-se, portanto,

como uma prática relevante nesse trabalho e no desenvolvimento da competência comunicativa.

1.3. MOBILIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS PARA A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Na prática de seminário o conhecimento precisa ser readaptado das instâncias científicas e teóricas e volta-se para uma proposta de “promover ao aprendiz não um ensino descontextualizado, mas situado nas práticas em sociedade” (XAVIER, 2009). O reconhecimento de outras fontes de saber, como a experiência pessoal, nesse caso específico da atuação do professor, podem (re)significar os saberes, mobilizando-os para contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Nesse caso, a perspectiva teórica da mobilização de saberes, ainda recente dentro dos estudos linguísticos, pode ser associada à prática de seminário, uma vez que essa transformação para um saber ensinável é vista, de acordo com Rafael (2007, p. 199) como

um processo de transposição didática, ou seja, como um processo complexo de transformação e adaptações dos saberes diversos, que tem vistas a construção de situações didáticas de ensino-aprendizagem, e não apenas com o repasse ou aplicação mecânica de saberes acadêmicos.

Aproximando-se, como já exposto, o *seminário da aula*, ambos apresentam essa necessidade de mobilização de conhecimento, através de estratégias específicas que conduzam os interlocutores a sua proposta de exposição. Esta didatização deve ser planejada, na busca por um meio produtivo de transpor e expor, a fim de que atenda aos objetivos tanto na teoria quanto na prática.

Transpor um conhecimento é trazer do campo científico um saber a ser ensinado e adequá-lo à recepção dos alunos, valendo-se da noção de um conhecimento realmente aprendido por eles, buscando a desartificialização e a modelização das

práticas sociais, entendidas como conhecimentos, na passagem para o espaço escolar (S.JOSHUA, 1996 p.65 *apud* HALTÉ, 2008, p. 125).

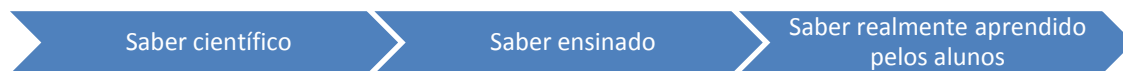


Figura 2: Sequência do saber na transposição
Fonte: Elaborado pela autora

No triângulo proposto pela didática – aluno, professor, saber – a transposição didática põe o foco no saber, no conhecimento que está sendo mobilizado, uma vez que sendo a transposição didática um “analisador (...) é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o *saber*, questiona todo o resto” (HALTÉ, *op. cit.*, p. 118-119).

Este aspecto é relevante, sobretudo na formação inicial, pois segundo Perrenoud (1996, *apud* XAVIER, 2009, p. 101), é preciso colocar a formação inicial/contínua em função da busca pela aquisição de competências profissionais e de adequações de saberes. De acordo com o Livro *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné* (CHEVARILLAD, 1985, *apud* HALTÉ, *op. cit.*, p. 123), o professor é o elemento primeiro da transposição didática, sua intervenção e elaboração de material ocorria a luz de uma aparente escolha teórica, mas que requeria um agir preocupado e adaptado ao que considera ser importante à compreensão dos alunos. Não se verificava, pois, a visão do professor e do aluno como agentes responsáveis por promover e atualizar essa mobilização em sala de aula, estando alheios a esse processo. Todavia, entendemos que o professor é elemento fundamental enquanto desencadeador de uma proposta de ensino aplicável aos alunos, protagonista essencial de papel decisivo (HALTÉ, *op. cit.*, p. 138).

Dentro desse conhecimento readaptado, voltado para uma proposta de “promover ao aprendiz não um ensino descontextualizado, mas situado nas práticas em sociedade” (XAVIER, 2009, p. 110), alguns mecanismos operacionais tornam-se característicos e necessários na transformação desse “saber sábio” em competência (nomenclaturas e considerações sintetizadas por PETITJEAN, 2008, p.84-85 e

também apresentadas por HALTÉ, 2008, p. 125/134 e LIMA, 2011, p. 8): descontextualização ou recontextualização; desincretização ou despersonalização; sequencialização e programabilidade do ensino; naturalização e descontemporaneidade; publicidade e controle.

O discurso teórico apresentado pelos estudiosos faz refletir sobre uma prática didática consciente e pessoal, sem qualquer interferência. Porém, Joshua (apud HALTÉ, op. cit, p. 132) apresenta que nesse processo diversos fatores extra e intra escolares influenciam.

Nesse sentido, Chevallard apontou os agentes da didatização, distinguindo-os em externos (redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais – nos quais podemos incluir os responsáveis pela formação inicial e continuada), e internos (os professores). O professor, portanto seria o agente interno do sistema didático responsável pelos acontecimentos no momento em que transforma sua aula em saberes ensinados (PETITJEAN, 2008).

Halté (op. cit, p. 123-124), corroborado por Caillot (1996), confirma a insuficiência dessa teoria da transposição didática, por quatro fatores: a) a distância entre a ciência e os desejos práticos; b) a presença do professor como agente subsidiário e enganado; c) a falta de uma precisão para o conceito de transposição didática; além da d) ausência de uma classificação negativa ou positiva clara, apenas a validade da sua existência.

Para tanto, PETITJEAN (*op. cit*, p. 103), baseado no autor supracitado, propõe uma nova nomenclatura, afirmando ser *Elaboração Didática* o termo mais apropriado para a proposta. Isso decorre do fato de que esta prática vai além do transpor, deve ser pensada como convocação de uma pluralidade de saberes, havendo necessidade de selecioná-los, integrá-los, operacionalizá-los e conciliá-los.

É, por isso, que ambos os eventos, seminário e aula, necessitam de uma didatização, uma modelização do conhecimento que, na elaboração da didática a ser utilizada inicialmente, precisa ser selecionada, possibilitando uma integralização de

noções entre si, modos de definição e grau de formulação dessas noções; tipos de progressão; formas de programação dos saberes (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamentos, tipos de exercícios, modos de aprendizagem etc.), entre outros (PETITJEAN, 2008, p. 88).

Neste trabalho tomamos a perspectiva de mobilização de conhecimentos, que segundo Vasconcellos (1995, p. 46) seria uma tarefa de caráter pedagógico, dentro da proposta de construção do conhecimento, em que “cabe ao educador não apenas apresentar os elementos a serem conhecidos, mas despertar, como frequentemente é necessário, e acompanhar o interesse dos educando pelo conhecimento”.

Sendo assim, ainda de acordo com o mesmo autor, “a mobilização visa possibilitar o vínculo significativo inicial entre sujeito e o objeto (“approche”), provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, fazer a ‘corte’”, aspecto que, na situação aqui observada, parte tanto do professor quanto dos alunos-professores no momento da exposição.

Seria, então, a mobilização de conhecimentos o ato de transpor um saber científico em outro, adaptando, planejando e orientando o percurso teórico/temático para uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem em que os interlocutores na prática de seminário, compreendam e apreendam de fato o saber transmitido, interagindo e construindo significados.

Esses conhecimentos que podem ser originários de diversas fontes surgem para nós com base na abordagem de competência comunicativa, de Dell Hymes, dentro dos estudos da Sociolinguística Interacional (SI), como aspectos construídos na situação de uso, em consonância com a proposta de prática comunicativa também defendida para o seminário neste trabalho. Tendo sido ampliado o modelo por Gumperz (1982, apud KLEIMAN, 2002), temos uma coerência com os estudos do letramento, pelo seu caráter situado “específico aos contextos de uso e em processo contínuo de desenvolvimento e transformação” (KLEIMAN, op. cit, p. 26)

A abordagem teórica da SI compreende a análise de discurso de linha teórica anglo-americana (LADEIRA, 2007) que busca investigar “a organização social do discurso em interação, ressaltando a natureza dialógica da comunicação humana e o intenso trabalho social e linguístico implícito na co-construção do significado” (RIBEIRO e GARCEZ, 1998, p. 8).

O contexto e os interagentes são, portanto, foco desses estudos, pois produzem o discurso e, conseqüentemente, fenômenos não apenas linguísticos, mas, sobretudo, interacionais, de forma a fazer sentido os diferentes aspectos, além da própria linguagem, como o não verbal e o social. O contexto seria, então, a “criação conjunta de todos os participantes presentes ao encontro e emergente a cada novo instante interacional” (RIBEIRO e GARCEZ, op. cit, p. 8-9).

Para caracterização dos interagentes, dois aspectos diferentes são levados em consideração: os dados contextuais, como participantes, referência, espaço e tempo; e a maneira como os presentes sinalizam e sustentam o contexto interacional.

Refletindo e redirecionando o olhar da SI sobre a prática de seminário, observamos seminaristas e interlocutores, construindo o conteúdo referencial, dentro do espaço de sala de aula de ensino superior com professores formadores interessados na postura dos envolvidos enquanto alunos-professores, num delimitado espaço de tempo em que a atividade se desenvolve dentro da amplitude de conteúdos e estratégias do componente curricular. Essa constatação corrobora com o apresentado por Goffman (1998, p. 11) quando afirma que “o estudo da relação língua e sociedade passa a ser visto a partir do uso da fala em contextos sociais específicos, assumindo um arcabouço teórico mais complexo”.

Essa complexidade advém ainda do desenvolvimento de uma competência para a comunicação ou competência comunicativa que subjaz a compreensão de mecanismos e conhecimentos necessários para o estabelecimento das interações. Para esse aspecto, apontaram Gumperz (1982 apud KLEIMAN, 2002) e Hymes (1966 apud KLEIMAN, 2002), na definição de ações e conhecimentos necessários para

comunicar-se com membros de uma comunidade, envolta de atitudes, valores e motivações.

La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.⁶ (DELL HYMES, 1972, s/p)

Embora o termo competência sugira desempenho, como outrora o distinguiu Chomsky, a ideia exposta por esses autores busca caracterizar as comunidades de fala de forma heterogênea e apresentar a capacidade de produzir e compreender a linguagem em eventos sociais.

Nesse sentido, e avançando na inclusão do contexto social à linguagem, Gumperz (1982, p. 325) define a competência comunicativa como o “conhecimento das convenções linguísticas e comunicativas que os falantes devem ter para iniciar e manter envolvimento conversacional”. Seria, ainda, uma competência social, pois de acordo com Erickson e Shultz (1998, p. 143), “para interagirmos, de maneira aceitável, é preciso que tenhamos a capacidade de produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas também apropriadas à situação”.

Portanto, ser competente é possuir os requisitos necessários para se fazer compreender nas diversas situações de comunicação, sendo esse o instante de afirmação da identidade social do sujeito falante-ouvinte da língua. Para tanto, selecionar, diante das possibilidades de formas linguísticas disponíveis mais do que uma escolha individual, corresponde a “regras de codificação, que transformam em desempenho linguístico a estrutura profunda de relações interpessoais” (BLOOM e GUMPERZ, 1998, p. 55).

Há, portanto, conforme Hymes (1972), duas formas através das quais se manifestam essa competência: a) o sistema primário, que abarca as situações

⁶ A competência comunicativa é o termo mais geral para a capacidade comunicativa de uma pessoa, capacidade que abrange tanto o conhecimento da língua como a habilidade para utilizá-la. A aquisição de tal competência está mediada pela experiência social, as necessidades e motivações, e a ação, que é por sua vez uma fonte renovada de motivações, necessidades e experiências. (Tradução nossa)

cotidianas, o universo social em que estão os sujeitos inseridos, desde as ligações telefônicas a elaborações de cartas e memorandos; e b) o sistema secundário, que, por serem de maior complexidade e elaboração, exigem maior capacidade cognitiva.

Assim, definimos o seminário acadêmico aqui em estudo, como competência do sistema secundário por relacionar-se ao âmbito profissional e que, segundo Kleiman (2002), seria essa competência a responsável por viabilizar a descrição dos elementos que configuram o perfil do sujeito sob uma perspectiva de prática discursiva, visto que as ações do discurso e da prática são condicionadas e limitadas por esse contexto de formação.

Além disso, e ainda de acordo com a mesma autora, quatro parâmetros complementam a ideia da competência: a) o que pode ser dito; b) o que é adequado; c) o que é viável; e d) o que realmente acontece. No cenário educacional, essas noções dizem respeito à ação do professor em sala de aula e, conseqüentemente, ao alcance de determinado objetivo, seja na amplitude da aula ou em outro evento permitido pelo contexto.

Nesse sentido, a competência comunicativa está ligada a formações culturais, sociais e ideológicas, mas também a um universo de outras competências também nomeadas por Kleiman (2002) como conhecimentos. A saber:

- Linguístico: capacidade de produzir e interpretar signos verbais, abarcando os níveis semióticos, com função de significar; e semânticos, de comunicação. Sendo assim, nesse campo semântico, aspecto que nos interessa neste estudo, compreende-se o contexto, na relação entre homem-homem e homem-mundo;
- Paralinguístico: capacidade de utilizar adequadamente signos não verbais. Relacionado às produções orais, estão a entonação, a cadência e ênfases na pronúncia; e à escrita, entre outros aspectos, pontuação, tipo de letra e espaçamento;
- Quinésico: diz respeito a maneiras (in)conscientes de passar informações através de gestos, expressões faciais, movimentos corporais etc;

- Proxémico: capacidade para compreender e apreender os espaços, tanto na vida pública como privada, e as relações interpessoais geradas, aspecto que se diferencia de uma cultura para outra;
- Pragmático: diz respeito ao uso adequado de ações sociais, estratégias linguísticas, a partir das intenções e finalidades em determinado contexto situacional.
- Estilístico: habilidade para saber o modo mais adequado de dizer algo, de maneira a atingir seu objetivo, contribuindo diretamente para o conhecimento pragmático, tendo em vista que as atitudes estilísticas são fundamentais para a estruturação da comunicação. Além do princípio de cooperação que está imbuído nessa premissa, ser claro, sem ambiguidades, ser breve e ordenado, são máximas que definem esse conhecimento;
- Textual: liga-se à comunicação com base em um sistema de signos com propósito comunicativo específico, de maneira a envolver as outras competências, além da cognitiva e semântica. Nesse sentido, converge bastante para a noção de competência comunicativa pelo fato de o processo de (de)codificação de textos envolver variadas competências.

Os sete conhecimentos aqui descritos constituem o universo da competência comunicativa e se configuram, visualmente, da seguinte maneira:

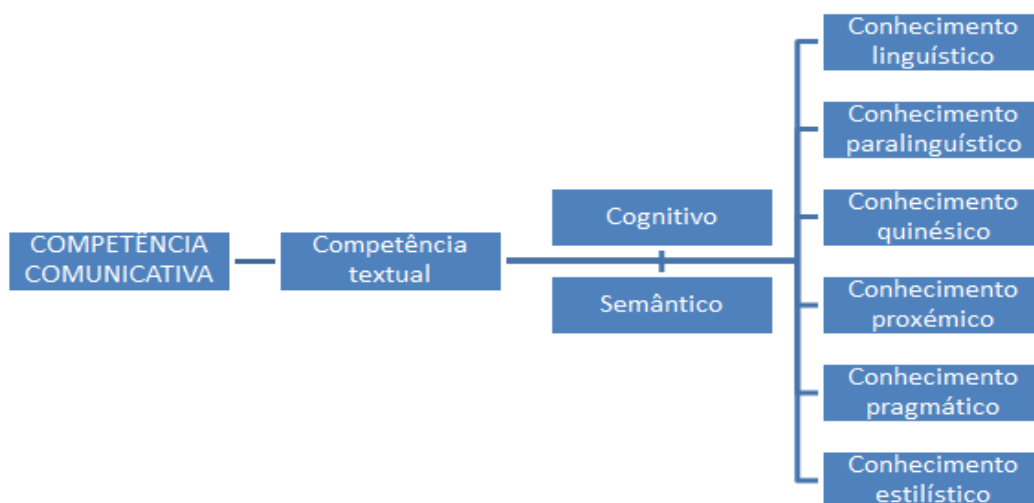


Figura 3: Relação entre os conhecimentos/competências que compõem a competência comunicativa
 Fonte: Elaborado pela autora

Observa-se, a partir da Figura 3, a similaridade entre as noções de competência comunicativa e competência textual. É possível perceber que todas as partes que constituem a competência maior é antes parte da competência textual, entretanto não são sinônimos. Hymes (1972) parece sugerir que o conhecimento cognitivo e semântico está diretamente relacionado à competência textual, de maneira que tudo estaria atrelado ao social para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Além disso, Hymes (op. cit, s/p) preocupa-se em diferenciar as noções de competência comunicativa e competência linguística

La noción de *COMPETENCIA COMUNICATIVA* trasciende la de *competencia lingüística*, pues para comunicarnos de manera eficaz necesitamos conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.)⁷.

Por um lado o conhecimento linguístico está mais ligado a aspetos constitutivos da linguagem, verbal e não-verbal, “(a)o conhecimento tácito da estrutura da língua (...) que geralmente não é consciente ou que está disponível para relato espontâneo, embora necessariamente implícito no que o falante-ouvinte (ideal) possa dizer” (HYMES, [1971] 2009). Por outro lado, aliado a isso, a competência comunicativa considera todos os elementos circundantes, relacionando o processo de interação social do falante ao seu contexto de uso (BORTONI, 2005).

Entendemos, pois, neste trabalho, que o seminário é uma prática de desenvolvimento dessa competência e, portanto, diversas capacidades/conhecimentos são mobilizados para que o sujeito produtor da fala comporte-se de maneira adequada e eficaz no contexto de sala de aula de formação inicial. A prática letrada aqui estudada corrobora para a apreensão de mecanismos relativos à elaboração didática e à competência comunicativa.

⁷ A noção de competência comunicativa transcende a de competência linguística, pois para nos comunicarmos de maneira eficaz, necessitamos conhecimentos verbais e não-verbais (quinésicos e proxémicos), normas de interação e de interpretação, estratégias para conseguir as finalidades que propomos e conhecimentos socioculturais (valores, atitudes, papéis, relações de poder, etc) – *Tradução nossa*.

Diante do exposto, é possível agrupar os conhecimentos em dois grandes grupos: os relativos aos signos não-linguísticos, aspectos do corpo e do contexto espacial, abarcando as competências paralinguística, quinésica e proxémica; e os relativos a aspectos verbais, da linguagem enquanto produção, que envolvem as competências linguística, pragmática, estilística e textual.

Interessa-nos, pois, esse segundo grupo: **linguístico**, no seu campo semântico; **pragmático**, quanto à utilização de estratégias linguísticas; **estilístico**, pela maneira como o dizer se realiza na busca por alcançar o objetivo da atividade; e **textual** no tocante ao conhecimento da materialidade do texto; conhecimentos que serão mobilizados diante das estratégias didático-discursivas acionadas pelos sujeitos.

1.3.1. As estratégias didático-discursivas para mobilização de conhecimentos

O termo *estratégia*, recente nas questões de ensino, parece ser aplicado de forma aleatória dentro dos estudos no campo da Linguística Textual. Segundo Barros (1999), esse conceito diz respeito ao encaminhamento da interação pelo professor através de aspectos organizacionais, ou ainda como a identificação de mecanismos de formulação e reformulação com vistas à eficiência da interação em sala de aula.

Refletir sobre essas ações está diretamente relacionado a aspectos metodológicos, utilizados na produção de significados e interação proporcionados pelo discurso. “Nesse sentido, a organização global de uma aula pode ser descrita através do agrupamento de sequências com base em suas funções didático-discursivas e nos focos discursivos privilegiados” (APARÍCIO, 2001, p. 185). Seria, portanto, aspectos dessa natureza a serem observados em aulas do ensino superior em que o seminário corresponde: à atividade metodológica de desenvolvimento do conteúdo, o fazer-saber, e de ações didáticas, o saber-fazer.

Nessa perspectiva, as estratégias a serem observadas assumem também, diante da noção de competência, de seminário enquanto prática letrada, a abordagem de

estratégias comunicativas que, segundo Faerch e Kasper (1983, apud BARROS, 2002), são “planos conscientes para resolver aquilo que se apresenta como um problema para um indivíduo na busca de um objetivo comunicativo”. Entretanto, Matencio (2001) defende que nem sempre as razões para tal utilização são conscientes, o que nos faz entender as estratégias ora como improvisações, ora como realizações planejadas e intencionais.

Nesse sentido, Matencio (2001, p. 147) assume que as operações didático-discursivas desenvolvem-se pelo professor, pelo aluno e na situação da aula. Nesses casos, efetua-se através de três categorias denominadas em função da natureza e das ações do professor: *informativa*, *incitadora* e *apreciativa*. Iluminados por esse estudo e tendo ciência de que há entre elas diferentes ações, assumimos as estratégias a serem identificadas neste trabalho em função da relação mais direta que se estabelece com as exigências da prática de seminário.

Assim, a noção de estratégias didático-discursivas como mecanismos facilitadores da interação, responsáveis pela mobilização do conhecimento, na elaboração de um saber técnico-científico em saber ensinado, envolve diferentes mecanismos e agrupa-se sob as categorias supracitadas. Para tanto, temos as seguintes estratégias a serem analisadas durante a exposição:

- **Operações de Natureza informativa**

a) *Estratégia de desenvolvimento da prática de seminário*: compreende a essência do saber-fazer, aspectos relativos à desenvoltura didática e discursiva do sujeito no instante da exposição oral. De posse das informações acerca das unidades e subunidades retóricas (estratégias) que compõem o seminário, essa estratégia corresponde a meios utilizados para o andamento do gênero e o alcance dos objetivos da atividade específica e da interação com os envolvidos. Essa estratégia pode consolidar-se através de:

- *Encadeamento das fases* de maneira oral, na busca por estabelecer e consolidar o desenvolvimento das diferentes subunidades das fases de abertura, desenvolvimento e fechamento;
 - *Retomada* do discurso do outro seminarista, a fim de consolidar o conhecimento em construção.
- b) *Estratégia de resolução da questão*: artifício para que o grupo atinja o objetivo da atividade proposta pela professora. Relaciona-se às tentativas de repasse da responsabilidade a todos os envolvidos de forma que se chegue à conclusão esperada pelo grupo e (não) construída a partir de toda a exposição. Nesse caso, concretiza-se por ações de:
- *Indicação*: resposta à questão norteadora, que pode ocorrer pelo grupo, durante a exposição; pelos interlocutores, durante o encerramento, através da *solicitação*; ou pelo professor, no instante da avaliação. Esse último configurando-se como limitação do grupo.
- c) *Estratégia de utilização dos materiais*: uso dos recursos disponíveis, sobretudo os slides e o roteiro, na ideia inicial de não corresponderem a meros materiais ilustrativos da oralidade, mas suporte e direcionamento da prática como um todo – prática e conteúdo. Nesse caso, essa estratégia diz respeito ao lugar concedido a estes materiais na exposição pelos envolvidos no seminário;
- **Operações de Natureza Incitadora**
- d) *Estratégia de interação*: mecanismo para se alcançar um dos objetivos mais centrais de qualquer gênero oral: a interação. Interagir está relacionado à prática de alcançar o outro, fazendo-o convergir ou discordar das propostas expostas, entretanto de posse de aspectos capaz de fazê-lo posicionar-se de alguma maneira. É a interação que registra o grau de envolvimento e, conseqüentemente, o alcance dos conhecimentos, que pode ou não estar em construção a partir desse comprometimento assumido com o outro no momento de sua desenvoltura. Diversas ferramentas contribuem para que a interação se estabeleça, como:

- *Reforço*: momento em que o grupo questiona, invoca ou repete algo que já foi dito a fim de fixar a ideia que está sendo apresentada;
- *Reformulação*: instante em que se percebe a necessidade de transformação de algo já dito, utilizando para isso uma linguagem diferenciada, próxima e/ou explicativa na busca por fazer-se entender;
- *Retomada*: no sentido de aproveitamento da fala de algum dos envolvidos na situação de seminário, envolvendo-os no discurso.

e) *Estratégia de exemplificação*: diz respeito à aplicação de exemplos ao discurso, garantindo veracidade às informações e aproximando o conhecimento dos sujeitos que participam. Ilustrar conhecimentos que estão sendo expostos facilita a compreensão e desperta o interesse pela relação que se estabelece com outras instâncias e situações, configurando o seminário como uma prática social, segundo a abordagem do letramento;

Tendo em vista que a avaliação corresponde a uma fase do seminário que se apresenta nos nossos dados em função da sua relação e contribuição para as fases de execução, não se configura como de nosso interesse as operações de *natureza apreciativa*, de modo particular, mas a conformidade que constrói com a exposição.

É importante ressaltar ainda que os conhecimentos não estão engavetados, presos ao uso de uma estratégia particular, pois observações relacionadas, por exemplo, ao uso (in)adequado de exemplificações, irão comprometer a interação geral do evento, assim como limitações relativas ao desenvolvimento do gênero irão recair sobre a resolução da questão norteadora, relativo ao objetivo particular desta atividade, estando todos eles concatenados.

Apresentados os aspectos teóricos que nortearam este estudo, apresentamos no capítulo posterior, **Aspectos metodológicos**, a natureza e tipo da pesquisa, os procedimentos de coleta, a descrição dos dados e sua sistematização, elencando, diante disso, as categorias de análise, a fim de ser possível relacionar as estratégias supracitadas aos conhecimentos.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresentamos o percurso estabelecido para resolução da questão norteadora desse estudo. Para tanto, divide-se em três momentos: **2.1. Situando a pesquisa**, apresentando a natureza, o tipo e os instrumentos utilizados; **2.2. Descrevendo o contexto de coleta de dados**, no qual abordaremos o contexto e os procedimentos utilizados a partir dos quais os dados foram coletados; e **2.3. Sistematizando os procedimentos de análise**, etapa que conduzirá às categorias.

2.1. SITUANDO A PESQUISA

Este estudo vincula-se à linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”, aplicada aos estudos de “Ensino-Aprendizagem de Língua e Literatura” centrando na observação, descrição e interpretação das estratégias para didatização do conhecimento em eventos de seminário.

Nosso trabalho insere-se na Linguística Aplicada em função de algumas peculiaridades observadas nesse campo de investigação: a linguagem como elemento central no estabelecimento das interações na prática de seminário, através da comunicação e a relação com outras áreas do conhecimento. Segundo Moita Lopes (2006, p. 19), esse último aspecto abarcaria a complexidade das interações e geraria “configurações teórico-metodológicas próprias, isto é, não coincidentes e nem redutíveis às contribuições das disciplinas de referências”, mas complementares. Nesse caso, a situação particular em observação não envolve conhecimentos advindos somente da área da educação, mas da psicologia e da pedagogia, configurando-se, portanto, como uma pesquisa em Linguística Aplicada.

Este trabalho é de tipo etnográfico por realizar certos procedimentos relativos à observação “em sentido diferenciado de intervenção com a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28), buscando identificar, descrever e interpretar o conjunto de dados coletados.

No que diz respeito à natureza da pesquisa, classifica-se como qualitativa por desenvolvermos a interpretação e observação detalhada dos fatos, através de uma abordagem híbrida por seu caráter descritivo-interpretativista. Nesse sentido, ressaltaremos as significações contidas nos atos e práticas (CHIZZOTTI, 1991, apud Santaella, 2001), buscando “dar conta das preocupações dos atores sociais, tais quais elas são vividas no cotidiano” (DESLAURIERS e KÉRSIT, 2008, p.131).

Para tanto, utilizamos uma diversidade de materiais e procedimentos: anotações em diário de campo, roteiros produzidos pelos sujeitos envolvidos, além da observação participante e sistemática, resultado de gravações em vídeo, marcando certo grau de interação com a situação estudada (ANDRÉ, op. cit).

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 197), algumas considerações são importantes para o que se toma como observação sistemática, a começar pelos comportamentos observados para “definir as medidas observacionais de desempenho para posterior delimitação do âmbito das observações”, os sujeitos e a quantidade de amostras, o cenário de observação, período de coleta e os instrumentos de desenvolvimento.

Essa forma de apreender a situação busca a investigação aprofundada do agir dos sujeitos e o registro de dados singulares da observação dos comportamentos. Para tanto, utilizou-se o recurso de gravação em vídeo de momentos da execução e avaliação do evento seminário e a coleta dos materiais escritos disponibilizados pelos grupos (roteiros) e pela professora (planejamento geral), além das descrições feitas através do diário de campo.

De posse dessas informações, descrevemos a seguir o contexto de coleta desses dados.

2.2. DESCRREVENDO O CONTEXTO DE COLETA DE DADOS

Para a realização desta pesquisa tivemos como dados de análise dez seminários resultantes de atividades planejadas e realizadas no componente curricular Prática de Leitura e Produção de Textos II (PLPT II), ofertada pelo curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no período letivo de 2010.2, parte do projeto curricular anterior, vigente de 1994 a 2010.

O componente curricular em que os seminários aconteceram era disponibilizado para alunos que já tivessem cursado o primeiro período e, de maneira particular nesse contexto de coleta de dados, os cerca de 30 alunos, estavam no segundo ou no terceiro período. Tal aspecto parece indicar uma apropriação ainda tímida dos aspectos relativos ao letramento acadêmico e, conseqüentemente, da postura de professor a ser assumida, fato a ser apreciado no capítulo de análise.

Entretanto, é possível destacar, em contato com os sujeitos envolvidos no seminário, algumas práticas diversas de uso da leitura e da escrita, não só no ambiente escolar, mas, sobretudo, em contextos extra acadêmicos, que podem vir a contribuir na realização do seminário. Experiências profissionais como professor, ministrando aulas no PROBEX (Programas de Bolsa de Extensão) e no cursinho da UEPB (Universidade Estadual da Paraíba); atividades religiosas de leitura e condução de partilha e discussão; e práticas letradas que se desenvolvem no próprio contexto de graduação; definem o histórico de letramento dos sujeitos.

Com relação aos encontros, eles aconteciam pela manhã, duas vezes por semana contabilizando quatro horas semanais, relativo a quatro créditos. Um aspecto particular diz respeito ao fato de esse componente configurar-se como um verdadeiro laboratório de estudos da linguagem, já que contava, além da professora responsável pela disciplina (doravante Professora 01), de uma professora da instituição em processo de coleta de dados para sua pesquisa de doutorado (doravante Professora

02), uma aluna da graduação como monitora (doravante Monitora), uma aluna da pós-graduação em situação de estágio-supervisionado (doravante Estagiária), além da pesquisadora da presente pesquisa.

Seguindo a proposta do plano de curso que traz como ementa: “Aquisição de conceitos relativos à escritura/ Desenvolvimento de uma prática de escritura de gêneros argumentativos do domínio acadêmico”, percebemos uma preocupação com o desenvolvimento da escrita, com seu processo e não com seu produto, conforme se evidencia no uso do termo “escritura”. Os trabalhos com a oralidade formal e com o seminário não se configuram como conteúdos no componente curricular, mas são utilizados como instrumentos metodológicos (tópico 3 do Item IV) e avaliativos (tópico 2 do Item V), resgatando a contribuição da escrita formal, foco de PLTP II, na construção da modalidade oral exigida na prática de seminário.

IV - Metodologia

1. Estudo sistemático de textos extraídos de bibliografia especializada e alguns vídeos com a temática em estudo.
2. Produção de textos acadêmicos (resumo, resenha, artigo), observando:
 - delimitação do assunto e formulação do objetivo
 - plano de conteúdo
 - mecanismos de textualização
3. Realização de seminários:
 - PCN e ensino de escrita
 - Gêneros textuais e ensino de escrita
 - Orientação para a produção de textos em LDP
 - A avaliação do texto escrito
 - Reescritura

V – Instrumentos de Avaliação

1. Produção de resumos e resenhas.
2. Seminários: apresentação e resumo escrito.
3. Provas.
4. Análise de propostas de produção em livro didáticos.

Figura 4: Trecho do Plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2
Fonte: Plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2, entregue aos alunos

Os seminários, realizados em grupos de três ou quatro alunos, tiveram duração de trinta minutos, em média, cada um e foram destinados dois seminários para cada aula, totalizando cinco encontros com essa atividade.

A transcrição dos dados ocorreu sem correção e segundo as regras propostas por PRETI (2002, p. 15) relativo às normas para transcrição. A nomenclatura alfanumérica adotada para citação dos exemplos representa a letra S – indicativa de seminário – acompanhada por números correspondentes à sequência dos eventos e aos sujeitos seminaristas. Assim, na representação S 01.2 entende-se “Segundo Seminarista do grupo 1”.

À guisa de exemplificação, trazemos trechos de alguns momentos em que as estratégias demonstram centralidade na mobilização dos conhecimentos, a fim de oportunizar uma visualização acerca da forma como ocorrerão as exemplificações.

Exemplo 01: Trecho de avaliação dos seminários 03 e 04

Monitora: se perguntássemos a vocês vocês teriam condições de responder a pergunta?

Exemplo 02: Trecho de fechamento do seminário 07

S 07. 1: (...) É:: Esperamos que tenham todos entendido. Então, alguma pergunta sobre nosso trabalho? ((S 07.2 relembra a pergunta))... Ai vem, olha o **PRINCIPAL a pergunta**, olha!! (...) se elas fizessem a repregunta vocês teriam a condição de responder uma prova ou algo desse tipo? ((silêncio)) Tem ((duvida)) não?... não mesmo? Então acho que nós cumprimos **a meta**.

Os exemplos (01 e 02) ilustram como serão apresentados os fragmentos dos seminários no capítulo de análise, bem como a relação e os destaques que daremos a partir dos dados transcritos da escuta acurada do material.

O componente em que se inserem os dados dessa pesquisa teve inicialmente como objeto de estudo as concepções de escrita, conforme apontam os objetivos presentes no plano de curso:

- II - Objetivos:

 1. refletir sobre o ato de escrever;
 2. definir escrita sob diferentes perspectivas teóricas;
 3. estabelecer a relação entre essas perspectivas teóricas com as práticas de sala de aula, propostas de manuais didáticos e de concursos públicos
 4. produzir gêneros do domínio acadêmico (resumo e resenha)

Figura 5: Objetivos do Plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2
Fonte: Plano de curso do componente curricular PLPT II/ 2010.2, entregue aos alunos

A aplicação dos seminários correspondeu, pois, a um segundo momento teórico, em que os alunos-professores iriam colocar esses conhecimentos em prática e aliá-los a novos contextos e conceitos. A proposta foi introduzida a partir de um questionamento, uma pergunta direcionadora que encaminharia a atividade, aspecto relevante na definição dos objetivos e na criação de uma situação didática capaz de promover a interação entre os três pilares do seminário – professor, alunos e conhecimento.

A partir disso, a Professora 01, como forma de planejamento geral dos seminários, distribuiu-os em três grandes eixos temáticos: Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita; Escrita, Oralidade e Ensino; e Escrita e monitoração do texto; como visualizaremos no quadro a seguir:

Eixo 1 Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita	Eixo 2 Escrita, Oralidade e Ensino	Eixo 3 Escrita e monitoração do texto
Seminário 1 <i>Que conseqüências se verificam em exames como PISA, ENEM e SAEB sobre a aferição da capacidade leitora dos alunos brasileiros? Há alguma providência dos órgãos públicos educacionais para contribuir com melhorias na educação básica?</i>	Seminário 4 <i>A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?</i>	Seminário 7 <i>Higienização ou Reescritura – como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?</i>
		Seminário 8 <i>Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?</i>
Seminário 2 <i>A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos? Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?</i>	Seminário 5 <i>O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral- por onde começar?</i>	Seminário 9 <i>Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?</i>
Seminário 3 <i>Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?</i>	Seminário 6 <i>Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor?</i>	Seminário 10 <i>Escrita e psicanálise: Que relações se podem estabelecer entre elas?</i>

Quadro 2: Configuração dos eixos temáticos dos seminários
Fonte: Adaptado com base no planejamento da professora

O Quadro 2 demonstra um trabalho com seminário delimitado, preocupado com o encadeamento dos eixos, interligando as temáticas abordadas, pois como se observa, a escrita (temática abordada nas aulas ministradas pela Professora 01) perpassa todos os eixos, relacionando-os. É importante também ressaltar que, para a realização de cada evento, os sujeitos tiveram momentos de orientação durante a aula, assim como, sessões particulares, caso o grupo necessitasse.

Além dos registros orais, outro elemento de análise serão os materiais escritos produzidos e disponibilizados à turma pelo grupo, como o roteiro da apresentação, e os aparelhos midiáticos, como os slides. Esses instrumentos de auxílio ao seminário representam elementos importantes de estudo, por conduzirem a exposição e direcionarem os interlocutores para os aspectos mais importantes do conteúdo, destacados pelo grupo. Além disso, os materiais justificam a ideia de oralidade formal sob a qual se alicerça o seminário, tendo em vista dois critérios inter-relacionados: a formalidade do evento e o embasamento do texto escrito.

Os roteiros foram disponibilizados à turma durante a fase de execução e constavam ainda como critério de avaliação, sobretudo, por ser esse um mecanismo de auxílio na produção de um texto escrito mais aprofundado, por parte do grupo expositor, acerca da temática exposta. Da mesma forma, esses materiais subsidiariam estudos por parte dos alunos-professores, bem como espaço de anotações para reflexões posteriores.

No que tange aos slides produzidos e expostos em data show, observaremos a utilização desse recurso midiático como estratégia da apresentação, analisando o uso por parte dos seminaristas, a (não) integração com o roteiro e a sua (não) contribuição no desenvolvimento da execução. Diante do exposto, observemos a Figura 6, a seguir, que ilustra os caminhos de desenvolvimento do seminário acadêmico e justificam nosso objeto empírico:



Figura 6: Esquema de desenvolvimento do seminário e objetos de análise
Fonte: Elaborado pela autora

Com base na figura acima, é possível visualizar uma relação direta entre as três fases que compõem o evento seminário – planejamento, execução e avaliação, numa relação circular. A imagem reforça ainda a similaridade com o evento aula, conforme apresentado anteriormente, aspecto que justifica a analogia e a contribuição de momentos como esse para a formação do professor e a construção de estratégias específicas para mobilização dos conhecimentos e desenvolvimento da prática docente.

A mobilização de conhecimento que resulta desse desenvolvimento demonstra a qualidade do seminário realizado e a apropriação do conteúdo por parte dos expositores e, conseqüentemente, dos interlocutores que acompanham o percurso de apresentação.

Um aspecto interessante pela recursividade que o evento permite, dentro desse caminho teórico-prático, é a relação entre planejamento e avaliação, o que configura a última etapa – avaliação – também como um momento de planejamento para o seminário posterior, tendo em vista que a metodologia e as estratégias utilizadas, conforme avaliadas, poderiam ser adaptadas para uma posterior (não) utilização no seminário seguinte. Assim sendo, percebe-se a fase de avaliação

funcionando como agência retroalimentadora para a sequência de apresentação dos seminários.

Diante disso, esperava-se dos envolvidos atividades planejadas e reflexivas que substituíssem o espontaneísmo pela formalidade das práticas profissionais, através da mobilização de conteúdos, de conhecimentos sobre o evento ou de ações didáticas específicas. Assim, destacam-se a importância do conteúdo e da didática como elementos de formação e avaliação dentro da modalidade em estudo.

A Figura 6, portanto, justifica o nosso interesse pelas diferentes fases, sobretudo, por legitimar a concepção de seminário enquanto prática, conforme exposto no capítulo 1 deste trabalho, “Fundamentos teóricos”, e por redefinir papéis dentro da situação como verificaremos no tópico seguinte.

2.3. APRESENTANDO OS PROTAGONISTAS DAS DIFERENTES FASES DO SEMINÁRIO

Além dos aspectos elencados no tópico anterior, é possível focar sujeitos protagonistas diferenciados em cada fase identificada, muito embora todos – professor, seminaristas e interlocutores – estejam diretamente envolvidos com a qualidade e o desenvolvimento do evento como um todo, já que, como observado na Figura 6: “Esquema de desenvolvimento do seminário e objetos de análise”, as fases entrecruzam-se e complementam-se, tendo, em todas elas, a necessidade de contribuição e participação dos envolvidos.

Na fase de planejamento, momento que pode acontecer em instâncias diversas – casa, sala de aula, a própria instituição – observamos que, mais do que um momento de programar o percurso da apresentação, corresponde a uma etapa de destaque da proposta da atividade, evidenciando o papel do professor na condução do seminário. Nesse momento, anterior a qualquer apresentação/ execução, o professor

é protagonista por desenvolver estratégias, a serem identificadas e apreciadas na análise dos dados, que indicam o encaminhamento geral para os seminários, demonstrando as expectativas para com aquela atividade, aspecto esse que, diante de um primeiro olhar, demonstra estar além da simples avaliação como critério de conclusão da disciplina. Buscando, pois, observar o planejamento geral – Situação 1 – dos seminários, é possível identificá-lo como um momento em que não há retorno no sentido de modificação, visto que foi posto como introdução da atividade. Entretanto, esta fase é por vezes mobilizada nos outros momentos, garantindo sua existência e autenticando sua importância.

No momento de execução destaca-se o papel dos seminaristas, alunos na posição de especialistas preparados para desenvolver de forma expositiva o conteúdo indicado inicialmente. Alicerçados por uma proposta de seminário (não) inovadora, os alunos-professores serão responsáveis por desenvolver outras estratégias, buscando atender dois aspectos: o seminário enquanto atividade avaliativa do componente curricular em questão e a aproximação com a docência para a qual se capacitam. Sendo assim, estratégias de naturezas diferenciadas parecem surgir, justificando o emprego da terminologia aluno-professor, pois, estando em situação particular de aprendizagem, também lhe é cobrado o ensino. Observa-se, nesse sentido, a disponibilização e utilização de materiais escritos como o roteiro e os slides de apresentação, que parecem ilustrar estratégias no desenvolvimento do seminário e no atendimento à avaliação.

Na terceira fase, a avaliação, focaliza-se toda a situação comunicativa promovida pelo seminário, de modo que passam a compor o protagonismo desse momento o professor, principal avaliador da desenvoltura e trabalho com o conhecimento teórico; o seminarista, sob os quais os olhares estiveram lançados; e os interlocutores, alunos-professores em formação, que (não) contribuíram com a construção do conhecimento, ou ainda que serão capazes de relacionar sua

apresentação anterior ou posterior com a que se encontra em análise naquele momento, bem como com o planejamento geral.

Assim sendo, estabelecemos:

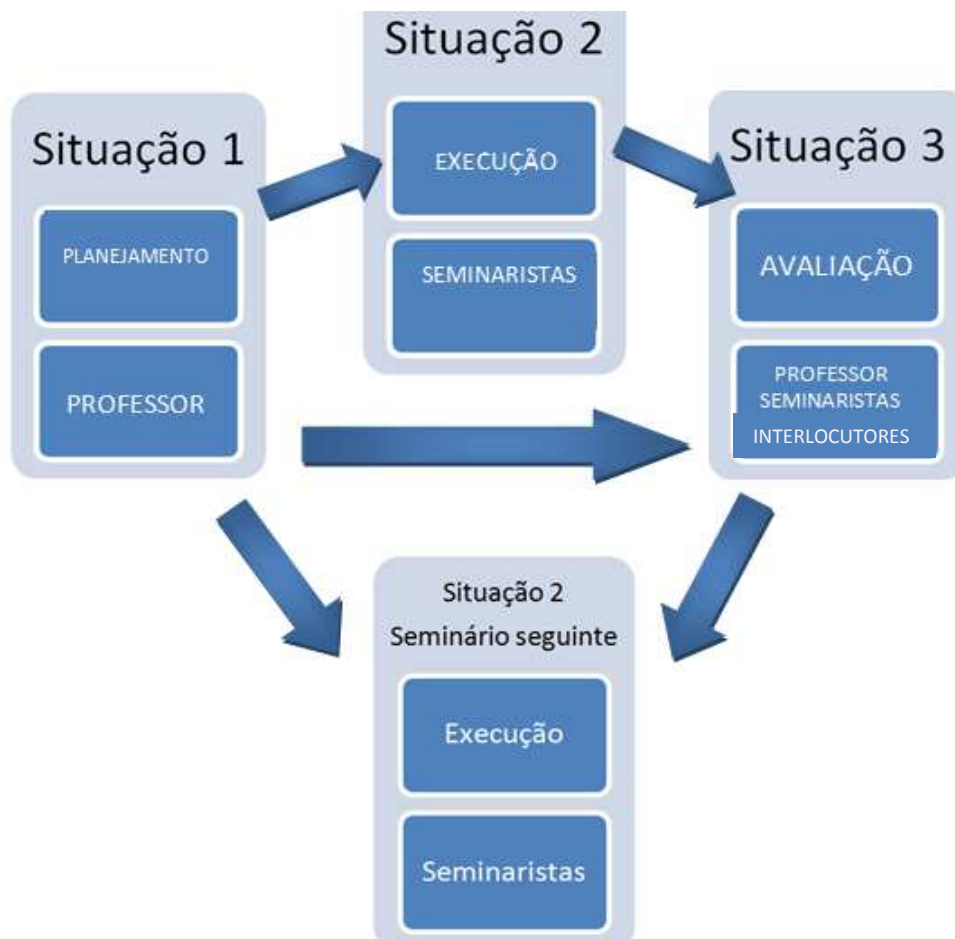


Figura 7: Relação entre os protagonistas e as situações
 Fonte: Elaborado pela autora

Pela Figura 7 acima, é possível identificar que há entre todos os elementos constitutivos do evento uma relação, seja na esfera da configuração do seminário ou quanto aos sujeitos. As setas na imagem garantem essa ideia de continuidade e identificam a natureza particular do planejamento geral, pois não há como interferir na sua essência, mas é atualizado nas avaliações e execuções seguintes. Sendo assim, observa-se sua influência sobre todas as outras etapas, assim como a Situação 1 e Situação 3 como determinantes para a fase de execução – Situação 2 – do seminário seguinte.

Tendo todas as etapas e envolvidos o mesmo nível de importância na construção do seminário acadêmico, optamos por analisar todas as etapas e seus protagonistas, buscando investigar as estratégias do planejamento que são retomadas na Situação 2 e, conseqüentemente, avaliadas na Situação 3 e retomadas com ou sem modificação pelo seminário subsequente.

Tal aspecto aponta para a sistematização dos dados, ideia a ser desenvolvida no tópico seguinte.

2.4. SISTEMATIZANDO OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

2.4.1. Constituindo o corpus de análise

Com base na observação dos protagonistas do evento, é possível identificar que há estratégias diferenciadas operacionalizadas por sujeitos diferentes e em interação em cada uma das fases. Dessa maneira, a relação entre elas parece estabelecer a mobilização de conhecimentos semelhantes, ou seja, há estratégias mobilizadas pelo planejamento geral que são identificadas nas fases seguintes – Situação 1 e Situação 2 – ora de natureza didático ora de natureza discursiva, separadamente ou integradas, bem como entre as outras fases.

Sendo nosso objetivo identificar e relacionar essas estratégias com a mobilização de conhecimentos, a figura a seguir redefine os dados a fim de facilitar a leitura das estratégias em função da mobilização de conhecimento.



Figura 8: Exposição dos protagonistas em função das fases do seminário acadêmico
 Fonte: Elaborado pela autora

Observando a Figura 8, e comparando-a com a Figura 7, percebemos que há uma sequência entre os seminários, o que garante uma estreita influência do atual sobre o seguinte. Nesse sentido, o Seminário 01 não estabelece relações com a sequência de seminários projetados, mas com práticas outras de seminário, externas ao componente curricular. Esse aspecto, também é observado pela Professora 01 no excerto abaixo:

Exemplo 03: Trecho de avaliação do seminário 01

Professora 01: /.../ vou trazer algumas observações necessárias para o andamento e o melhor encaminhamento do/ do trabalho já que serão onze seminários. (...) **depois de hoje tem que ser diferente tu ta entendendo? Então a vantagem de ser o primeiro é essa (...).**

O seminário 10, nessa mesma perspectiva, contribuirá para execuções realizadas em outras situações, uma vez que é o último nessa sequência de seminários.

Assim, a relação estabelecida entre os seminários 01 e 10, comparadas as outras ocorrências, é menos relevante que a observação do contínuo sequencial selecionado para a análise desta dissertação.

Diante desse critério, destacamos oito seminários a serem analisados (S02 a S09), levando em consideração a possibilidade de auxiliar o evento posterior, bem como o de resultar de aspectos levantados nos anteriores.

Tal sistematização iluminará a análise do Capítulo 4 – Estabelecendo relações de conhecimento entre o fazer-saber e o saber-fazer no seminário, uma vez que possibilita verificar e analisar as várias estratégias de seminário a partir da relação que se constrói entre as exposições e delas com a avaliação.

2.4.2. Caracterizando as estratégias a serem analisadas

Observando o corpus de análise, composto pelos oito seminários selecionados, os materiais disponibilizados e os momentos de avaliação, observamos a recorrência de alguns aspectos no discurso dos envolvidos durante os instantes avaliativos, sobretudo por parte da professora 01, da professora 02, da estagiária e da monitora. Os elementos abordados oralmente dizem respeito a estratégias diferentes que interferem no desenvolvimento da prática de seminário e, conseqüentemente, na apropriação de competências e habilidades para a realização de outras práticas orais formais, inclusive a postura docente.

Sendo assim, e de posse da teoria sobre estratégias didático-discursivas, definição e caracterização, elencadas no tópico *1.3.1 As estratégias didático-discursivas para a mobilização de conhecimentos*, reunimos de forma sistemática os aspectos apontados nos instantes de avaliação, como observações importantes e necessárias ao desenvolvimento do gênero, no quadro a seguir:

As Estratégias avaliadas	Transcrições do momento de avaliação de estratégias necessárias
<p>Estratégia didático-discursiva relacionada ao objetivo da atividade específica</p>	<p>Seminário 03: Professora 02: (...) “respondam de forma escrita a pergunta que orienta os dois seminários.” Vocês responderiam? (...) todo mundo responderia com base no que foi apresentado?</p> <p>Seminário 04: Estagiária: “A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática escrita?” Essa foi a pergunta motivadora do seminário 04. Vocês têm condição de responder a pergunta?</p> <p>Seminários 07 e 08: Professora 02: eu gostaria de retomar a pergunta que ((cita o nome da seminarista do grupo 08)) fez né por último... ela brincou com a Reprodução e a produção e é interessante</p> <p>Seminário 09: Estagiária: e outra coisa que eu senti foi no final quando eu retomo a pergunta corrigir/ foi revisar ou corrigir? (...) ai acabou saindo no finalzinho né, avaliar (...)</p>
<p>Estratégia didático-discursiva relacionada ao uso dos materiais para a construção do seminário</p>	<p>Seminários 01 e 02 Professora 01: pra que que a gente tá entregando roteiro? ... então eu posso perguntar a plateia o que foi que vocês fizeram com o roteiro que vocês receberam?</p> <p>Seminários 03 e 04: Professora 02: (...)o fato de ler o slide não interpretar o slide, o/ a outra questão de usar o roteiro (...) Estagiária: (...) é responsabilidade do grupo ler o texto base, procurar referências complementares praqueles que só leram o texto base</p> <p>Seminário 09: Professora 01: muito bem encaminhado mesmo/ a gente vê que vocês estavam com o fluxo da fala bastante monitorado por isso aqui tanto é que quando deu problema ali ((aponta para os equipamentos)) eu disse ((cita o nome da seminarista 09)) respira porque você tem condições de continuar só com/ pelo roteiro.</p> <p>Seminário 10: Estagiária: (...) uma coisa que eu queria chamar atenção pra você é no roteiro quando eu tenho esse “para” “que”... será que o gênero permite isso?</p>
<p>Estratégia didático-discursiva para desenvolvimento do conteúdo</p>	<p>Seminário 03: Professora 01: (...) eu to chamando atenção porque (...) houve um momentozinho crítico na história de ensaio de artigo científico e ai eu quero só retomar pra dá um pouco de conforto, tá, nesse sentido.</p> <p>Seminário 03 e 04: Estagiária: (...) se o grupo não leu a intervenção não acontece, a crítica não acontece, e a re/ o diálogo não se constrói porque nes/ na relação de vocês com o outro/ os outros todos que estão [aqui</p>

	<p>Seminário 06: Professora 02: (...) a gente precisa educar a nossa exposição oral lá na frente esse ritmo em relação ao ritmo do grupo porque se não a nossa ansiedade de dar conta passa para os outros... Monitora: (...) quando o outro fala a pessoa que tá lá ((aponta para frente da sala)) tem que pegar a fala do outro pra não deixar solta (..)</p>
<p>Estratégia didático-discursiva para desenvolvimento do conteúdo a partir de recursos materiais e midiáticos</p>	<p>Seminários 03 e 04: Estagiária: (...) podem procurar e também tem a questão de relacionar exemplos práticos. (...) então é é uma prática que a gente tem que ter pra/ foi uma forma que eles procuraram de ilustrar um pouco a teoria que foi dada para que o seminário fosse desenvolvido certo? E:: é... eu só senti falta assim, por exemplo, vocês fizeram a entrevista com a pessoa, num era bom assim ter? (...)</p> <p>Seminário 09: Professora 01: eu senti fal/ eu senti falta de fazer a relação do grupo que ((cita o nome da aluna)) não disse com o trabalho de Dayena ((aluna da instituição convidada para apresentar o resultado de sua pesquisa de PIBIC sobre avaliação)) que foi exatamente sobre avaliação (...)</p>
<p>Estratégia didático-discursiva de desenvolvimento da prática do seminário</p>	<p>Seminários 01 e 02 Professora 01: (...) Então qual é o sentido de um para o outro, dos dois seminários? há consequência, há uma inter-relação?</p> <p>Professora 01: (...)eu também anotei aqui não houve uma divisão marcada entre as partes do material lido, isso é muito bom, isso significa que todo mundo se responsabilizou por tudo do ponto de vista do estudo do texto. Do ponto de vista da exposição do conteúdo, eu acho que isso fica confuso</p> <p>Professora 01: (...) chamaria atenção para a postura. Quando a gente vem pra cá, a gente tá numa situação formal, né?</p> <p>Seminários 03 e 04 Professora 02: eu tenho que ser alguém muito oportunista, no bom sentido da palavra, porque eu tenho que olhar, por exemplo, para aquela apresentação, e eu tenho de dizer assim “como é/ eu vou fazer a minha apresentação?”</p> <p>Estagiária: (...) seminário que se estrutura em forma de pergunta ele não requer uma turma passiva uma turma afeita a esse tip/ aquilo que tá acontecendo na sala (...)</p> <p>Estagiária: (...)/ esqueceram de responder a questão pronto já teve esse problema os próximos grupos eles vão ter a responsabilidade de.. como é que eu posso dizer?/ melhorar em relação a isso... certo? (...)</p> <p>Seminário 09: Monitora: Algumas coisas mas em termos de prática mesmo do seminário é::/ na hora da análise dos textos, acho que no seminário de vocês, as vezes a gente perde muito tempo cum cum uma vírgula/ chama atenção pra um detalhe pequeno ou então pra vários detalhes coisas que se repetem então a gente tentar é:: amarrar mais isso pra falar de uma forma mais geral né (...)</p>

Quadro 3: Levantamento de estratégias durante avaliação

Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 3: Levantamento das estratégias durante avaliação, apresenta o embasamento dos dados analisados nos capítulos seguintes, pois demonstra os mecanismos exigidos para o bom andamento da sequência de exposições em função do discurso dos avaliadores: necessidade de interação, de exemplificação, compreensão da proposta, desenvolvimento das unidades retóricas⁸ e uso adequado dos materiais escritos e audiovisuais. Esses dados sinalizam e justificam as estratégias didático-discursivas a serem investigadas no Capítulo 4 - Estabelecendo relações de conhecimento entre o fazer-saber e o saber-fazer no seminário.

Tal caracterização direciona o olhar para mobilização de conhecimentos relacionados ora ao conteúdo exposto ora aos aspectos instrumentais de exposição do seminário, critério que conduz às nossas categorias de análise: a) **Conhecimentos com ênfase no conteúdo: o fazer-saber;** e b) **Conhecimentos com ênfase na metodologia: o saber-fazer.**

Antes de investigarmos essa relação, faz-se necessário identificarmos a concepção de seminário que subjaz a ação e o discurso dos sujeitos envolvidos, pois a mobilização dos conhecimentos agrega esses conceitos que contribuem, ou não, para o seu êxito.

⁸Unidades retóricas advêm da *Teoria da Estrutura Retórica do Texto* (TERT) que, segundo Antonio (2010, p. 20), caracterizam-se por uma natureza descritiva e por uma estruturação textual como objeto, relacionando as partes do texto, que definiriam sua execução. Conforme trabalho desenvolvido anteriormente (MEIRA e SILVA, 2011), três unidades retóricas organizam o seminário: abertura, fase instrumental e fechamento, no interior das quais subunidades contribuem para o funcionamento do evento.

CAPÍTULO 3

SEMINÁRIO ACADÊMICO: CONCEPÇÕES SUBJACENTES

Neste capítulo, o intuito da análise é identificar as concepções de seminário acadêmico que norteiam a prática e o discurso dos sujeitos envolvidos. Para tanto, o capítulo organiza-se em função das noções assumidas por eles e estão distribuídos em **3.1. Seminário enquanto ação docente que envolve técnica e prática letrada**, pautada no discurso de mecanismos de treinamento para realização de outras atividades que exijam o mesmo grau de oralidade formal; **3.2. Seminário enquanto evento que relaciona gêneros**, quando os sujeitos são capazes de perceber a relação que há entre cada exposição para a construção geral da atividade; e **3.3. Seminário enquanto prática letrada**, nas situações em que se observa uma proposta de ensino inovador, preocupado com o encadeamento das fases e com a relevância no contexto de produção.

3.1. SEMINÁRIO ENQUANTO AÇÃO DOCENTE QUE ENVOLVE TÉCNICA E PRÁTICA LETRADA

Ao identificar o conjunto de estratégias desenvolvidas para a prática dos seminários em análise de forma semelhante à técnica, conforme proposto por Veiga (1991), estamos constatando evidências tais como: preocupação com um modelo estrutural de exposição, superficialidade do conteúdo com ênfase no produto e na avaliação da atividade, e a pouca interação.

Na proposta de Veiga (1991), exposta no Capítulo 1: Fundamentos Teórica, sendo o seminário uma técnica, a metodologia de desenvolvimento acabou seguindo a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, fazendo com que o seminário fosse apenas uma estratégia diferente de se dar a mesma aula do

professor e da mesma forma expositiva. Transpor a função do professor para o aluno era dar férias ao docente e adquirir um conhecimento superficial, já que era função dos apresentadores (alunos) estudar o conteúdo e passá-lo.

Não é, pois, essa a perspectiva da atividade aqui em análise quando se reflete sobre uma prática auxiliar a contextos relativos à profissionalização. Isso porque se idealiza como aula o momento em que os conhecimentos se constroem pelas interações. Contudo, pautada ainda na ideia retrógrada e estanque da técnica apontamos o dado a seguir:

Exemplo 04: Trecho de avaliação do seminário 05 e 06

Aluna-professora 01: “/.../ no no lugar de vocês apontar os erros e dizer “vocês tem que/” .. vocês que tem que orientar a gente a forma como tem que fazer... e não mostrar apontando os erros.. eu não acho isso certo (...) uma diz “você tá com uma postura muito de aluno” outra “você tá com uma postura de professor”... isso a gente adquire com o tempo.. eu acho que essa essa postura... esse esse amadurecimento a gente vai adquirir com o tempo.. num num é/ no segundo período terce / acho que a gente vai quebrar muito a cabeça a gente vai passar muita coisa pra poder ter uma postura de professor... e deixar de lado essa postura de aluno que a gente tá (...) é uma exigência que a gente ainda não tá pronto pra isso /.../”

Nessa situação, a aluna-professora 01 compreende o seminário como um conjunto de estratégias ou mecanismos, um modelo próprio para utilização em qualquer situação, que deve ser aplicado, apenas, como forma de cumprimento de uma atividade. Nessa situação fica de fora a etapa da avaliação como contribuição para o crescimento acerca do conteúdo, da didática e da fase fundamental na construção do seminário, também negligenciada pela perspectiva da técnica. Não há a noção por parte da aluna de adequação às diferentes instâncias sociais, bem como a necessidade de reflexões para a construção de uma prática docente, evidenciando a perspectiva da aluna em detrimento de seu papel de professora em formação.

A ideia de que refletir sobre os erros para posterior mudança de postura é tomada como um apontamento equivocado que deveria ser substituído pela exposição sobre como se deve desenvolver o seminário – regras, normas, princípios. A avaliação e a auto-avaliação são critérios de aperfeiçoamento da prática profissional do

professor, que, vendo os equívocos de uma determinada situação, busca as melhores alternativas para alcançar determinado objetivo, fazendo disso uma tarefa constante.

Esse posicionamento da Aluna-professora 01 acaba por distanciar-se da noção de letramentos acadêmicos, como propôs Bezerra (2012), baseando-se na crença de que aprender o modelo ou as convenções reguladoras daquele evento é marca suficiente para o seu desenvolvimento em outras práticas letradas. Não entende, pois, a noção de adequação e de objetivos específicos para cada instância social inserida, assumindo, para tanto, a concepção de seminário enquanto técnica e como função e responsabilidade do professor apresentá-la.

A prática acadêmica aqui analisada desenvolve-se buscando critérios específicos, de forma que, ainda que haja uma estrutura que determine o seminário enquanto tal, há diferenças da atividade escolar que o aproxima das estratégias da formação e, colocadas em reflexão, são construídas com os sujeitos. Entretanto, não é esse o posicionamento da aluna que deixa de lado sua postura de professor em formação, para assumir unicamente o caráter de aluna, desconsiderando a relevância das situações avaliativas na constituição do profissional.

Nessa perspectiva, a concepção reitera a proposta de técnica, em que há um modelo a ser seguido, condição suficiente para encaixá-lo em qualquer situação dessa natureza, assim como não entende a etapa de avaliação como parte essencial de ambas as práticas (VEIGA,1991). Distancia-se, ainda, do apresentado por Pinto (1999), por entender o seminário como aula dada por um ou mais alunos em que há a apresentação de um tema, tendo como objetivo a posterior discussão por todos. Nesse caso a discussão seria o foco da exposição, critério que a aluna entende como crítica não construtiva.

Compreensões e posicionamentos diferenciados apontam um aluno-professor durante o momento de avaliação:

Exemplo 05: Trecho de avaliação do seminário 07 e 08
Aluno-professor 02: Assim quando/ quando a gente/ quando o grupo ele sentava pra montar o seminário a gente via/ nós vimos/ nós

víamos a a/ como é importante é:: saber de/ desses desses conceitos sobre o o ensino do do texto na sala de aula porque quando a gente foi ter a orientação com a professora foi quando eu me dei conta que minha prática de texto em sala de aula durante o ensino fundamental e o ensino médio foi embasado na higienização, né, assim dentro de sala de aula nunca houve esse momento de trazer a reflexão (...) eu acho que pra/ para nós que estamos num curso de formação de professor esses seminários está sendo como um instrumental para na/ a nossa prática um dia na sala de aula.

Observamos, no discurso do aluno-professor 02, aspectos importantes relacionados ao seminário enquanto prática de letramento. Primeiramente a preocupação e a referência ao planejamento como etapa fundamental no desenvolvimento da sua exposição – *“quando o grupo ele sentava pra montar o seminário”* – e diante disso os resultados reflexivos e críticos gerados de instantes como esses.

Seguindo este mesmo raciocínio, observamos que ele consegue estabelecer relações concretas entre o conteúdo tema do seminário e a sua prática letrada escolar, quando diz *“eu me dei conta que minha prática de texto em sala de aula durante o ensino fundamental e o ensino médio foi embasado na higienização”*. Esse registro aponta para uma significativa evolução dos aspectos teóricos, tendo em vista que ele reflete sobre algumas situações já vivenciadas – *“dentro de sala de aula nunca houve esse momento de trazer a reflexão”*, demonstrando ser o sujeito advindo de um ensino tradicional em que o conhecimento é posto e não construído, ou seja, em que o aluno é produto do processo ensino-aprendizagem.

Ao estabelecer essa conexão passado-presente-futuro, teoria-prática, realidade do aluno-prática do professor, o seminarista demonstra uma execução na perspectiva da elaboração didática, “o que não se restringe a mera exposição do aluno, futuro professor, às informações teóricas de uma disciplina científica de referência (a Linguística Textual, por exemplo)” (RAFAEL, 2001, p. 159), noção concretizada com a produção dos seminários. Nesse viés o aluno aponta para um saber-fazer que é sugerido por essa atividade oral, quando expõe “para nós que estamos num curso de

formação de professor esses seminários está sendo como um instrumental para na/ a nossa prática um dia na sala de aula”. Assim, o seminário acadêmico na formação de professor ganha características de aula – quanto à postura assumida, às estratégias desenvolvidas e ao domínio da situação –, fazendo dos seminaristas mais do que alunos de Letras em busca de avaliação positiva, mas alunos-professores em processo contínuo de formação.

Outro aspecto relevante resulta do destaque dado pelo seminarista aos momentos de orientação, situações particulares de contato com a professora 01, em que poderiam ser discutidas estratégias de exposição, assim como poderiam ter sido tiradas possíveis dúvidas sobre a temática. Entretanto, de acordo com o diário de campo, esses momentos pouco foram utilizados pelos seminaristas.

O Aluno-professor 02 apreende o valor desse instante, ratificando-o como *scaffolding* (BORTONI, 1995, p. 142), ou seja, “o processo interativo por meio do qual o professor, como um parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento”, processo confundido pelo seminarista 03.1:

Exemplo 06: Trecho de exposição do seminário 03

S 03.1: Bom ((lendo a folha)) práticas de letramento são modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem no evento de letramento... como assim? a:: **a professora pode me ajudar porque ficou alguma coisinha vaga... a:: ficou algo algo vago pra mim, eu não sei se eu vou conseguir falar não.** ((não ocorreu ajuda)) bom, prática de letramento no caso é é.. é o que molda ou determina um evento de letramento.... é isso? ((questiona para a professora 01, mas ninguém responde)) é? ((professora 01 interfere e explica))

Durante sua exposição oral, S 03.1, conforme se observa no Exemplo 06, recorreu diversas vezes para a professora 01 na tentativa, não somente de completar ou legitimar seu discurso, mas de explicar um conhecimento teórico – práticas de letramento e evento de letramento – que era o foco da discussão e que ele demonstrava não dominar – “*eu não sei se eu vou conseguir falar não*”. Embora diversos momentos tenham sido disponibilizados à turma para o planejamento da execução, que é justamente o instante de produção das estratégias e das discussões

teóricas, na situação em que os sujeitos se colocam como especialistas, ou seja, aqueles que expõem o conhecimento porque o dominam, há a necessidade de validar esse posicionamento, de maneira a garantir credibilidade e atenção por parte dos interlocutores.

Entretanto, diante da situação, a estratégia encontrada para solucionar o problema foi o retorno à palavra da professora 01, que domina a situação de sala de aula e a ela cabe a avaliação. Essa evidente necessidade de intervenção da professora, além de insegurança com relação ao conteúdo, demonstra despreparo didático do grupo expositor e um retorno ao tradicionalismo de que o professor detém todo o conhecimento.

A professora 01 resiste em responder, na busca por garantir autonomia aos sujeitos e de, diante da sala, mostrar que são os seminaristas os detentores da palavra, configurando-se o scaffolding, “contribuindo para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e de sua consciência crítica” (BORTONI, op. cit, p. 142).

Na sequência, a persistência do aluno – “é isso?” – gerou a interferência da professora 01 na explicação do conteúdo, aspecto que corrobora com o apresentado por Veiga (op. cit, p. 109) quando caracteriza, dentro da proposta de técnica, o professor como coordenador, cabendo a ele as funções de “aprofundar o assunto, tendo em vista o estudo analítico das ideias do autor, estabelecer relações, levantar hipóteses, provocar o aluno, encaminhar conclusões, enfim, conduzir o seminário”. Nesse sentido, fica claro o aspecto ainda dominante do professor e a superficialidade da apropriação do conhecimento por parte dos seminaristas, que acabam vendo nele a figura responsável por todos os seminários.

Situações semelhantes voltaram a acontecer durante o mesmo seminário:

Exemplo 07: Trecho de exposição do seminário 03

Aluno-professor 03: licença aqui, bem rapidinho ((lendo o roteiro)) esse terceiro ponto aqui “letramento/ estudar letramento é estudar os usos do texto escrito em contextos sociais”, isso Marcuschi aceita isso, eu não entendi direito quando você falou...

S 03.2: ((falando sobre artigo científico e ensaio)) é porque é uma pesquisa mais aprofundada...é.. foi isso que eu entendi ao [ler

Aluno-professor 3: [o ensaio é o artigo científico mais aprofundado?... Não? qual é a diferença?

((turma olha para a professora 01))

Professora 01: agora eu não posso salvar não... porque naquela hora era um problema teórico eu pude salvar, agora não, agora é uma questão de PRÁTICA de exposição de seminário, mas ai você continua (...)

Nesse trecho confirma-se o pouco preparo do grupo para a exposição e a ideia da professora 01 de não mais “salvar” a situação, tendo em vista que a repetição das circunstâncias demonstra a falta de domínio do conteúdo e dos mecanismos práticos que deveriam ter sido elencados durante a preparação/planejamento da execução. Vê-se, portanto, que os seminaristas não consideraram como relevante os momentos de projeção da atividade que culminariam com estratégias bem estabelecidas e um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto, evitando problemas dessa natureza, situações que estão sujeitas a acontecer na atuação do professor.

Diante da situação, a seminarista desculpou-se com a promessa de trazer a resposta em outro momento – “*não, desculpe, desculpe, eu vou/ se vocês quiserem depois eu pesquiso e trago pra vocês(...)*”. A saída encontrada pela aluna compromete a mobilização de conhecimentos na medida em que não atende às expectativas do seu interlocutor, aspecto que se cumpriria valendo-se de estratégias e conhecimentos teóricos anteriormente estudados (REINALDO, 1995), uma vez que, conforme apresenta a professora 01, diz respeito a questões pontuais.

Por outro lado, alguns seminários tiveram uma preocupação mais evidente acerca desse conhecimento mobilizado, preocupando-se em estabelecer interações, conforme é possível verificar no excerto a seguir:

Exemplo 08: Trecho de exposição do seminário 05

S 05.2: (...) Ele ((aponta para S 05.1)) já disse o que é especial/especialista. Pra vocês o que é que vocês entenderam sobre especialista? Só retomando o que já foi dito. Pra ver se vocês tão prestando atenção. (...) então eu vou dizer de novo.

No exemplo fica claro uma abordagem contrária ao exemplo anterior, uma vez que há uma preocupação com o alcance da exposição e busca extrair informações relevantes dos interlocutores para o andamento da exposição. Essa é, portanto, uma postura bastante próxima da que deve ser assumida pelo professor, uma vez que busca o questionamento, a retomada e o reforço do já dito a fim de incutir nos sujeitos as noções apresentadas. Isso é notório quando a seminarista diz “*Só retomando o que já foi dito.*”, mostrando a importância da teoria exposta na construção da sequência do evento (estratégia a ser analisada no capítulo seguinte).

A preocupação com a atenção dada pelos interlocutores mostra a postura de professor assumida nesse instante, pois ultrapassa a ideia de seminário em que um fala, outro escuta e ninguém pergunta para não prejudicar o grupo, defendida na década de 90. Nesse caso, há de fato uma construção de conhecimentos e uma perspectiva de seminário enquanto prática comunicativa, pois seria a comunicação/ interação a chave para se alcançar o objetivo da exposição oral. Desse modo, não tendo retorno satisfatório, repete a explicação demonstrando preparo teórico e metodológico na realização do evento.

A ação docente nesse caso demonstra uma segurança no domínio do conteúdo que permite o contato e a interpelação dos interlocutores. Não houve, pois, um instante da sequência de seminários em que os avaliadores dissessem que esse questionamento ou incitação qualificaria o evento, entretanto, isso foi sendo construído pelas reflexões na fase de avaliação e observado como relevante na exposição de cada um.

Sendo assim, atestamos dois aspectos diante dos dados analisados: 1) a limitação da perspectiva de técnica, pois o seminário não é a efetivação de uma estrutura fixa de execução, mas formulado através da ação, e os especialistas são os responsáveis pela condução dessa exposição; e 2) essa concepção está atrelada à ação e discurso da maioria dos alunos-professores, não sendo assumida pela professora responsável pelo componente curricular.

3.2. SEMINÁRIO ENQUANTO EVENTO QUE RELACIONA GÊNEROS

A compreensão de evento parte da ideia de que o seminário efetiva-se através das relações face a face, em sequência, e mobilizando gêneros diversos, advindos de diferentes instâncias, com função principal de exemplificar o conteúdo exposto. Além desses aspectos, o fato de também ser planejado, ter conteúdo específico e efetivar-se no contexto de ensino, aproximam-no da aula. Diferenciados pela avaliação e por unidades retóricas de abertura e fechamento, o seminário se estabelece como uma atividade exigida por/para o contexto de sala de aula.

Nesse caso, assim como a exposição seria um gênero dentro do evento aula, gêneros diversos constituem o evento seminário, formando o que a linguística denomina de hibridização. No que concerne ao nosso objeto empírico, na essência da atividade, essa mescla ocorre já envolvendo gêneros escritos no planejamento, no caso aqui em particular, artigos científicos, resenhas, resumos, etc, bem como os que orientam e conduzem a apresentação oral como o roteiro e/ou esquema.

Dentre os dados em análise, verificamos, na execução, diferentes formas de contribuição advindas de gêneros escritos e orais diferenciados, não somente no sentido teórico, mas enquanto gênero que dinamiza a constituição dessa prática letrada. Identificamos nas gravações dos dados que há diversas ocorrências em que foram utilizados gêneros para fins de exemplificação do conteúdo que está sendo exposto, conforme observamos nos exemplos a seguir.

Exemplo 09: Trecho de exposição do seminário 01

S 01.3: (...) e nessa parte política eu consegui ver ontem no **jornal** que é:: José Serra ele tá com um projeto de incentivar os alunos a ler mais, é... a:: ter mais acesso a livros e com isso desenvolver essa capacidade leitora que é muito importante. (...)

S 01.2: Ai a gente fez uma **entrevista** com um professor que ensinou em escola pública e privada sobre o que ele acha é:: do ENEM e de como o ensino tá se perpetuando em sala de aula (...) Ai a gente vai passar/ mostrar pra vocês que que ele acha (...) ((apresentam em slides o vídeo da entrevista)).

Exemplo 10: Trecho de exposição do seminário 02

S 02.3: E pra encerrar, a partir dessa/ desse questionário a gente/ a gente buscou programas que estão sendo providenciados para

inserir os alunos nas diversas práticas de letramento existentes (...), foi muito difícil a gente encontrar esses programas/ esses programas aqui em Campina Grande, pelo menos ((apresentação dos programas em slides)).

Exemplo 11: Trecho de exposição do seminário 06

S 06.1: Isso aqui foi uma **sequência didática** produzida pelos alunos do PET⁹, este ano, num curso que eles tão dando de produção de texto e análise linguística que eles me cederam pra eu passar pra vocês (...)

Exemplo 12: Trecho de exposição do seminário 07

S 07.2: E aqui nós vamos ver um exemplo de reescritura, baseados em alguns textos/ algum texto não, um **texto que foi trabalhado aqui na sala** de aula, certo? ((apresenta em slides o texto com correções)) E a gente vê o que avançou depois da reescritura..oh esse aqui foi um modelo de diálogo, que o aluno após a:: articulação do professor, o professor foi revisou o texto e articulou. Após essas articulações (..) o aluno refletiu, e começou a pensar sobre o seu próprio texto (...)

Exemplo 13: Trecho de exposição do seminário 09

S 09.2: (...) Pronto, aqui como a gente pode ver é uma redação... sobre/ uma produção de uma aluno/ uma aluna e:: ela foi escrever uma **notícia** (...) o que eu quero mostrar num é nem a redação em si, é chamar os fatos pela pela correção do professor que tá ai escrito de preto ((produção exposta nos slides)). (...) Pronto, como a gente pode ver nessa outra ((apresenta uma segunda produção corrigida em slides)) é um artigo de opinião...

Os excertos acima são transcrições de instantes em que se faz necessário aproximar o conteúdo, a ser exposto, dos interlocutores, se fazendo mais claro e visualmente facilitando a compreensão. Além de representar a noção de gêneros diferenciados que constituem o evento, mas que não são determinantes para sua efetivação, amplia-se a concepção de gênero assumida para o seminário, e demonstra uma preocupação com a elaboração didática principalmente por aplicar-se à formação do professor, muito embora não seja nossa preocupação nesse momento analisar a funcionalidade e a qualidade dos exemplos apresentados.

É possível perceber, nos exemplos de 09 a 13, a introdução de notícia e entrevista, sites e resenha, que inicialmente não foram produzidos ou pensados para essa situação de uso. Tal estratégia serviu como um aporte para o desenvolvimento

⁹ Programa de Ensino Tutorial oferecido pela própria instituição (UFCG) para alunos da graduação, desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão.

do conteúdo no que diz respeito à ilustração, configurando o seminário como uma relação de outros gêneros que variam de acordo com a necessidade e com o objetivo que cada grupo busca alcançar.

Entretanto, percebemos maneiras diferenciadas de apropriar-se deles, uma vez que observando o exemplo 09, no discurso de S 01.3, o gênero entrevista é pensado e produzido para essa situação em particular, não tendo sido retirado ou reaproveitado de outro contexto. Aspecto que ocorre nas outras situações.

Esse é um mecanismo interessante que ratifica a noção de seminário enquanto evento envolto em uma prática de letramento, não sendo, portanto, um único gênero a constituir o seminário. Tal perspectiva se consolida quando pensamos em todos esses materiais ilustrativos resultado de um material escrito, corroborando para a interação dos sujeitos e consequente construção de significados.

Em todos os casos exemplificados, os textos foram tirados de suas situações específicas e apresentados na tentativa de facilitar a visualização e a construção de relações com o que estava sendo teoricamente desenvolvido (aspecto sob o qual desenvolveremos nossa análise no capítulo posterior). No entanto, a notícia, apontada por S 01.3 foi resgatada apenas no discurso, como ocorre diversas vezes nos seminários, quando relatam episódios pessoais e trazem à mostra situações de escrita que exemplificam o que está sendo exposto. Como no trecho a seguir:

Exemplo 14: Trecho de exposição do seminário 08

S 08.1: (...) transformamos o livro em uma resenha acadêmica () na resenha acadêmica nós podemos intervir com nossa opinião, mas não muda o tema que tem no livro.

Por um lado, o excerto do seminário 08, em que o foco é(são) o(s) processo(s) de retextualização, põe em vista gêneros que fazem parte da vida acadêmica dos sujeitos envolvidos garantindo maior validação da exposição. Por outro lado, situações como essa não parecem ter sido projetadas, planejadas para a situação, mas ocorrem como estratégia momentânea de interação e exemplificação que acaba por não contribuir,

de fato, para a compreensão, são recursos exigidos pela circunstância de exposição oral, e não de produção do seminário.

Aspectos como esse, em que se mobilizam outros gêneros (de maneira planejada ou não) também é apontado pela professora 01, mas registra um olhar diferenciado, como apresenta o tópico a seguir.

3.3. SEMINÁRIO ENQUANTO PRÁTICA LETRADA

Na concepção de seminário enquanto prática letrada há que se considerar a disponibilidade e a relevância que se dá ao material escrito como base para a exposição, a responsabilidade com o contexto acadêmico de produção, o encadeamento da atividade com outros instantes do componente curricular, como a avaliação, que considera todos esses aspectos, e a relação com a formação profissional.

O trabalho com seminário na formação inicial de professor é uma maneira de aprender desenvolvendo, ou seja, envolve estudo, e aprofundamento em determinado conhecimento teórico, com a prática profissional, construindo nos sujeitos competências e habilidades para a ação docente. Essa é, pois, a visão da professora 01 ao propor uma atividade diferenciada.

Segundo Freitas (2004), que estuda a formação de professores de línguas, desenvolver uma abordagem por competência envolve um saber-mobilizar, um saber-fazer, que é capaz de relacionar constantemente os saberes e sua operacionalização. Aspecto este que pode ser verificado no desenvolvimento do componente curricular que estudou, no primeiro momento, com os seguintes textos teóricos:

*KOCH, Ingedore. V. e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual.*

São Paulo, Contexto: 2009.

*MARCUSCHI, L. A., Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas,*

Mercado de Letras: 2001, p. 23-50.

A noção inicial era tratar das concepções de escrita e a ideia de Letramentos já introduzida, segundo proposta do componente curricular, em PLPT I (Prática de Leitura e Produção de textos I), assim embasando o conteúdo teórico dos seminários. Essa preocupação fica evidente no planejamento geral dos seminários em que a professora 01 apresenta o eixo, o tema, os textos-base e o cronograma para cada apresentação, conforme observamos a seguir:

Eixo 1 Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita	Eixo 2 Escrita, Oralidade e Ensino	Eixo 3 Escrita e monitoração do texto
<p align="center">Seminário 1</p> <p><i>Que consequências se verificam em exames como PISA, ENEM e SAEB sobre a aferição da capacidade leitora dos alunos brasileiros? Há alguma providência dos órgãos públicos educacionais para contribuir com melhorias na educação básica?</i></p> <p>Texto base: ROJO, R. Letramento escolar – resultado e problemas – O insucesso escolar no Brasil do século XXI. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.27-39.</p> <p>Data: 22/09</p>	<p align="center">Seminário 4</p> <p><i>A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?</i></p> <p>Texto base: CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C.T.V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, et al. (Org). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola editorial, 2006, p.181-198.</p> <p>Data: 18/10</p>	<p align="center">Seminário 7</p> <p><i>Higienização ou Reescrita- como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?</i></p> <p>Texto base: JESUS, Conceição A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: Geraldi, J. W. e Citelli, B. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 1997, p. 99 – 119.</p> <p>Data: 10/11</p>
<p align="center">Seminário 2</p> <p><i>A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos? Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?</i></p> <p>Texto base: ROJO, R. Letramento (s) práticas de letramento em diferentes contextos. In: Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009, p.95-121.</p> <p>Data: 22/09</p>	<p align="center">Seminário 5</p> <p><i>O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral- por onde começar?</i></p> <p>Texto base: DOLZ, J.; SCHNEUWLY. A exposição oral. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.(cap. 8).</p> <p>Data: 18/10</p>	<p align="center">Seminário 8</p> <p><i>Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?</i></p> <p>Texto base: DELL´ISOLA, R. L. P. In: Retextualização de gêneros escritos. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, (p. 36-44) e MARCUSCHI, L. A. In: Da fala para a escrita (cap. 1)</p> <p>Data: 10/11</p>
<p align="center">Seminário 3</p> <p><i>Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?</i></p> <p>Texto base: Machado, Anna R. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo, Parábola, 2005, v. 3. Trabalhos de pesquisa – diários de leitura para a revisão bibliográfica, São Paulo, Parábola, 2007, v.4. + o texto discutido em sala de Marcuschi (2001).</p> <p>Data: 27/09</p>	<p align="center">Seminário 6</p> <p><i>Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor?</i></p> <p>Texto base: DOLZ, J.; SCHNEUWLY. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.</p> <p>Data: 20/10</p>	<p align="center">Seminário 9</p> <p><i>Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?</i></p> <p>Texto base: SERAFINI, M . T. Como escrever textos (cap. referente à avaliação). Rio de Janeiro: Globo, 1987.; EVANGELISTA, A .e outras. Professor-leitor, aluno autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998. RUIZ, Eliana. Como se corrige redação na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, caps. 1e 2.</p> <p>Data: 22/11</p> <p align="center">Seminário 10</p> <p><i>Escrita e psicanálise: Que relações se podem estabelecer entre elas?</i></p> <p>Texto base: SIGNORINI, Inês. (org.) Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de letras, 2001.</p> <p>Data: 22/11</p>

Quadro 4: Planejamento geral dos seminários

Fonte: Elaborado pela autora a partir do planejamento da professora

De acordo com o Quadro 4, é possível notar que os eventos são orientados a partir de eixos interligados – *Escrita*, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita; *Escrita*, Oralidade e Ensino; e *Escrita* e monitoração do texto – numa proposta em articular as práticas letradas com os demais elementos relativos à leitura e produção de textos orais e escritos, enfocando a escrita como ferramenta fundamental e auxiliar das outras habilidades, aspecto que se observa nos títulos e na organização dos seminários em função deles.

A repetição do termo *Escrita* nos eixos corrobora, ainda, com a noção de seminários interligados, não somente entre si, mas com o contexto de produção em que foi solicitado, uma vez que retoma as contribuições teóricas, conforme verificamos anteriormente: os textos de Koch (2009) e Marcuschi (2001) solicitados como leitura inicial, caracterizando a noção de espiral, pois se toma a escrita como ponto de partida e de chegada. Essa metodologia estabelece uma sequência de trabalho que parece sustentada na noção de sequência didática, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97) em que não há eventos isolados, mas diretamente relacionados com o objetivo de construir significados também a partir de seu desenvolvimento.

Diversos momentos apontam para essa perspectiva como sugere o instante de avaliação que interliga os momentos. Tal encaminhamento foi identificado por uma aluna-professora, seminarista do penúltimo dos eventos, durante o momento de avaliação de seminários, como é possível perceber em seu discurso:

Exemplo 15: Trecho de avaliação dos seminários 09 e 10

Aluna-professora 04: eu acho que/ pelo grupo da gente no caso foi desde aquelas primeiras aulas sobre concepção de escrita até agora e no final encerrou com uma reflexão de como ser/ de como a mente né essa questão que a gente tava falando né da autonomia de ser um bom profissional/ então acho que é como uma evolução desde/ parti/ partir da escrita todos os seminários..e da oralidade e terminar numa coisa maior né que foi o de ((cita nome do seminarista do grupo10)) que terminou abordando os seminários todos.

O trecho referente ao exemplo 15 evidencia a compreensão da atividade proposta enquanto prática, como o termo “evolução” que insinua a noção de progressão e de processo na organização ou sistematização do conteúdo – “*desde aquelas primeiras aulas sobre concepção de escrita (...) e terminar numa coisa maior*” – e da prática docente – “*autonomia de ser um bom profissional*”. Essa percepção por parte da aluna demonstra um amadurecimento da profissional na construção de um contínuo formativo que envolveu o percurso do componente, conforme esperado pela professora 01.

Outro aspecto que é observado e relaciona-se diretamente à formação, inclusive sob uma característica inovadora diante das atividades comuns realizadas em contexto de ensino, diz respeito à temática em formato de pergunta.

Na perspectiva da mobilização para o conhecimento, essa *sensibilização* corresponde ao primeiro nível da construção do conhecimento, a situação orientadora inicial que motiva e aguça a curiosidade por meio de perguntas instigadoras (J. C. LIBANEO, apud VASCONCELLOS, 1995, p. 49).

Para tanto, a promoção de atividades como essa, embasada em perguntas (Cf. Quadro 2) estimula a mobilização de estratégias de diferentes naturezas, expandindo o objetivo da atividade que a princípio, em outros contextos, era a passagem de um conteúdo na busca por uma boa avaliação.

Essa maneira de solicitar e conduzir o seminário em sala de aula, em função de um questionamento, corrobora com Freitas (2004) quando afirma que na proposta da abordagem por competência, tem como elementos centrais a *tomada de decisões* e a *resolução de problemas*. Dessa maneira, muito mais do que conceber a língua “como um instrumento a ser dominado” (SERRANI, 2005, p. 17), extrapola-se o ensino e a formação tradicional com vistas a preparar os alunos-professores “no domínio dos conteúdos, das técnicas e estratégias de ensino” (FREITAS, op. cit, p. 124).

Assim, tal organização em função de um planejamento geral em torno de questionamentos e espaço reservado para avaliação, com apontamentos relevantes e

necessários para o andamento da sequência de práticas, define um modelo didático específico que se assemelha a estrutura tripartida da troca interativa em sala de aula, apresentada por Matencio (2001, p. 113), contribuindo dessa forma significativamente na formação do professor. 1) “O professor abre a troca, geralmente com uma questão”, aspecto que acontece com o próprio planejamento geral do seminário e as perguntas sugeridas; 2) “O aluno responde”, através da execução do seminário, realizando etapas e construindo estratégias que alcancem o objetivo de resolução da questão proposta; e 3) “O professor avalia sua resposta”, terceira etapa da prática de seminário, que encerra cada evento; configurando, pois, uma tarefa didática de negociação entre estrutura e personagens (MATENCIO, op. cit).

Essa compreensão reafirma a ideia de seminário como um momento da aula, divergindo do senso comum “seminário é aula dada pelos alunos”. Na mesma perspectiva diferencia-se de outros gêneros e eventos, como a palestra e a comunicação oral em evento, no que diz respeito a, nesses últimos, o papel da pergunta ocupar um espaço de aproximação, porém sem que haja um retorno dos seus interlocutores, aspecto constitutivo do seminário.

Nesse sentido, o seminário enquanto objeto de ensino-aprendizagem seria mais que técnicas de passagem do conteúdo, avaliativa ou de desenvolvimento de uma linguagem específica, mas também momento de reflexão, relação e construção de conhecimentos que garantirão aos participantes a convergência da resposta esperada com base nas exposições realizadas. O trabalho com o seminário constitui-se, portanto, como uma prática letrada em que a escrita, a compreensão e a interação estariam imbricadas, transcendendo a noção de evento situado.

A perspectiva de prática de letramento assumida pela professora 01 na proposta de realização de seminários efetiva-se na preocupação em envolver aspectos, aparentemente, externos à sala de aula, mas voltados às indagações expostas nas perguntas norteadoras. Essa estratégia é observada na inclusão dos exames nacionais, documentos oficiais e áreas afins – Seminário 01, 09 e 10,

respectivamente— o que torna ainda mais funcional e próximo a vivências da profissionalização a atividade com seminário. Nessa noção inclui-se a concepção de formação cidadã/ intercultural, pois segundo Pellegrini (2000, p. 29 apud FREITAS, op. cit, p. 124), o professor não pode “se manter isolado em sua sala de aula, dando a mesma aula de sempre, alheio ao que acontece no restante da escola, na comunidade e no país”. Tal aspecto torna significativo e funcional o conhecimento que está sendo construído, aproximando e motivando os sujeitos. Essa motivação seria, pois, um “complexo e dinâmico processo de interações entre os sujeitos (...), os objetos do conhecimento (...) e o contexto em que se inserem.” (VASCONCELLOS, op. cit, p. 54).

É possível ainda perceber uma preocupação da professora 01 em realizar cada seminário como atividade situada, conforme propõe a perspectiva de evento de letramento, no sentido de não ser um artifício para que possa “tirar férias” como expunha a noção de técnica (VEIGA, 1991), ainda que vinculado diretamente aos outros eventos. Tal constatação é observada no cronograma proposto no planejamento, sabendo que, para o cumprimento da carga horária do componente curricular, dois encontros eram realizados por semana.

Os seminários que correspondem ao primeiro eixo ocorrem imediatamente seguidos, havendo uma pausa após a conclusão desse primeiro grupo de seminários. Durante a semana que separa os dois eixos (2 e 3), noções teóricas foram trabalhadas em aulas expositivas, textos foram utilizados para garantir a fundamentação do exposto nas exposições e atividades escritas foram realizadas. Maneira similar marcou a separação entre os eixos 2 e 3, havendo apresentações orais de alunos convidados da instituição que utilizaram na elaboração de suas pesquisas as teorias que estavam sendo estudadas e apresentadas nos seminários, contribuindo para o planejamento e ilustrando a utilização daquele conhecimento nas situações futuras exigidas pela instância acadêmica.

Essa estratégia, portanto, rompeu com a sequencialidade dos eventos no intuito de (re)significá-los, não os caracterizando como aula, mas um momento da aula.

Assim, o componente curricular fluiu, aconteceu, tendo o seminário um lugar reservado como qualquer outro evento de letramento, como as próprias produções escritas avaliativas.

Diante disso, ainda que sendo um momento particular, um acontecimento episódico, o seminário é visto pela professora 01 como uma prática de letramento por ser passível de reflexão, envolvendo ações e esta a partir do que sabem e de sua crítica sobre isso, ou seja, “formas particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e as formas de realizá-las nos diferentes contextos sociais” (STREET, 2003 apud SILVA, 2007, p. 20).

Convergindo com essa ideia está a necessidade de elaboração do gênero, quando levando em consideração o momento de exposição, pois não há regras e modelos a serem seguidos, como aponto no primeiro tópico deste capítulo, mas a construção de um modelo didático em função do que trazem os sujeitos como conhecimento prévio e da forma como isso vai se efetivando na atividade, proposta que se assemelha à noção de sequência didática.

Essa perspectiva evidencia ainda, a relevância das situações de avaliação, que passam a configurar observações a serem desenvolvidas e, conseqüentemente, superadas nas exposições subsequentes, elevando o grau de responsabilidade da(s) última(s) produção(ões), como se verifica no discurso da professora 01:

Exemplo 16: Trecho de avaliação dos seminários 01 e 02

Professora 01: Então qual é o sentido de um para o outro, dos dois seminários? há consequência, há uma inter-relação? Então **à medida que um seminário consegue trazer, e isso é muito bom, as coisas que leram, que fizeram** lá em PLPT I, deixaram de fazer em relação ao seminário que acabou de ter sido exposto, então eu tava muito preocupada em relacionar esse conteúdo com o conteúdo de PLPT I, mas deixei de fazer com relação ao que antes de mim aconteceu aqui (...)

Depois de hoje tem que ser diferente, tá entendendo? A vantagem de ser o primeiro é essa... “eu não sabia”... “eu esqueci”... o terceiro não pode fazer isso, “eu esqueci”. Como se a gente já lembrou? Entende o que eu to dizendo? (...)

Observamos, pois, que a professora 01 no Exemplo 16, contrariamente às noções de técnica (VEIGA, op. cit), propõe um seminário acadêmico contextualizado, baseado nas realizações anteriores, bem como atividade capaz de subsidiar, através das estratégias desenvolvidas e dos momentos de avaliação, a exposição que ocorrerá posteriormente. Sendo assim, o planejamento geral da professora comunga com o princípio da modularidade das sequências didáticas, de Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), no sentido de destacar os procedimentos relativos à observação e à descoberta, assumindo, pois, um caráter construtivista, interacionista e social.

Nesse viés compreende-se, ainda, a noção de prática comunicativa, pois segundo Vieira (2007), um dos aspectos que compõem essa perspectiva teórica é a situação comunicativa, aspecto com o qual o professor idealizador da atividade se preocupa em propor seminários contextualizados e relacionados. Sendo assim, observa com olhar crítico o desenvolvimento, já que sabe a funcionalidade e os objetivos pretendidos.

A ideia da homogeneidade do gênero é nesse momento superada pelas noções de sequência e inter-relação, percebendo que um seminário só atinge sua meta em função dos levantamentos teóricos e críticos que foram elencados pelo anterior, em cada situação particular de exigência dessa atividade. Isso fica evidente no discurso da professora 01, sobretudo, quando marca: “*depois de hoje tem que ser diferente, tá entendendo?*”. Nesse instante ela tira a responsabilidade do primeiro grupo, justamente por este não ter tido situações de avaliação anterior, e evidencia a progressão dos eventos e a relação intrínseca que há entre os momentos de seminário e avaliação dos eventos.

Compreender o seminário acadêmico sob esse encaminhamento demonstra não só amadurecimento contínuo da sua atuação enquanto professor e enquanto aluno, mas uma aproximação mais evidente com uma concepção de eventos de letramento redefinidos por uma prática letrada específica e, por isso mesmo, com caracterizações particulares. Noção também incorporada ao discurso da Professora 02, no seguinte trecho:

Exemplo 17: Trecho de avaliação dos seminários 03 e 04

Professora 02: (...) na apresentação dos dois últimos seminários. A professora (01) fez referência a algumas coisas entre elas a postura, né, por exemplo o fato de ler o slide não interpretar o slide, o/ a outra questão de usar o roteiro, hoje acho que os grupos melhoraram em relação ao que foi apontado pela professora (01) na na última apresentação e fazendo referências com os trabalhos anteriores. Então nesses aspectos, vejam, que é um aspecto que tá sendo pontuado a gente pode dizer que os grupos de hoje, mesmo com suas fragilidades, tentaram abarcar (...) eu tenho que olhar, por exemplo, para aquela apresentação, e eu tenho de dizer assim “como é/ eu vou fazer a minha apresentação?” (...) O que você aprovou em determinado seminário certamente você vai fazer para o seu e o que você reprovou você vai tentar melhorar no seu, num é isso? Então nós estamos nesse espaço que a gente chamou de agência de letramento, nós estamos nos letrando aqui numa prática de seminário. Como é que eu apresento seminário?

Nesse excerto, a Professora 02 retoma o discurso da Professora 01 em função das exposições 03 e 04 realizadas. Há aqui uma preocupação já com o resultado dos apontamentos feitos na seção de avaliação anterior, pondo em relevo a responsabilidade dos seminaristas na utilização dessas informações na produção do gênero.

Percebe-se, pois, um avanço significativo em relação aos critérios apontados, ainda que em outros sentidos o evento tenha apresentado limitações, observação que demonstra resultados significativos e colabora para uma construção e não imposição dos componentes do seminário enquanto gênero, característica destacada no trecho “*eu tenho que olhar, por exemplo, para aquela apresentação, e eu tenho de dizer assim ‘como é/ eu vou fazer a minha apresentação?’ (...) ‘Como é que eu apresento seminário?’*”.

Essa noção é compreendida e assimilada pelo grupo 07, quando durante a avaliação demonstra compreender as observações feitas durante as avaliações:

Exemplo 18: Trecho de avaliação dos seminários 05 e 06

Aluno-professor 05: A questão da avaliação tinha que acontecer.. o que foi que a gente combinou (...) do primeiro ao quinto cada um foi avaliado porque a gente até conversava OLHA gente/ não pode fazer isso porque na hora é:/ pode ser que a gente se prejudique.

Embora haja no discurso do aluno-professor uma preocupação com os critérios de avaliação – “*pode ser que a gente se prejudique*” – vê-se, nesse momento, a proposta de construção do momento da exposição pelos próprios sujeitos envolvidos durante sua produção, sem haver a necessidade de expor modelos prontos e sequências retóricas que digam como tem que ser feito. Essa visão ratifica o que expõe o conceito de evento de letramento, a situação comunicativa determinará o desenvolvimento da atividade, como registra uma aluna-professora:

Exemplo 19: Trecho de avaliação do seminário 05 e 06

Aluna-professora 05: a:: então é por isso que a professora (01) deu as perguntas/ tudo/ pra que a gente pudesse fazer o seminário como a gente fez e apresentou (...) a gente entendeu o porquê dessa proposta dentro do próprio estudo.

Nesse caso, a significação vai se efetivando concomitantemente à atividade, aspecto constitutivo da elaboração do conhecimento, “processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos de conhecimento – sobre os quais ele dedica sua atenção – e a conseqüente construção do sentido dos mesmos no sujeito.” (VASCONCELLOS, op. cit, p. 51-52). Assim, os alunos-professores se dão conta de que não há fórmulas prontas e de que a motivação dada pela professora 01 gera a inquietude e, em decorrência disso, o domínio do conteúdo e o domínio da prática oral específica na garantia de êxito na avaliação.

Em nenhum momento do componente curricular, a professora 01 justificou objetivamente o fato de a atividade estar sendo orientada daquela maneira particular, através de perguntas. Destaca-se, pois, que a aluna, no trecho do Exemplo 19, conseguiu se apropriar da finalidade e funcionalidade dessa forma de conduzir a atividade, através do estudo de seu próprio conteúdo para exposição e das reflexões que foram sendo construídas ao longo dos momentos avaliativos, perspectiva que se equipara a concepção assumida pela professora 01 na sugestão e condução do seminário: uma prática letrada.

Vemos, portanto, que as observações feitas nesse capítulo apontam diferentes concepções de seminário no componente curricular – técnica, gênero, prática letrada – assumidas por sujeitos diferenciados – professor, alunos em formação ou especificamente na posição de seminaristas – em situações como execução e avaliação, bem como posicionamentos diversos advindos do mesmo sujeito em situações particulares. Essa constatação torna evidente a noção de prática letrada como global em relação às outras concepções, por corresponder a modelos construídos para usos culturais, mas que diferem de um contexto a outro.

Em síntese, essa concepção concilia a perspectiva de técnica, gênero e evento, confirmando a proposição teórica de que não há exclusão entre elas, e a evidência de que os sujeitos flutuam nessas noções. Apesar disso, verifica-se que as noções de técnica e evento associam-se, em sua maioria, à atividade e ao discurso dos sujeitos em formação, enquanto que o seminário como prática letrada acadêmica é assumido essencialmente pela professora 01, numa proposta de ensino reflexiva, possivelmente pela tradição escolar ainda presente e, conseqüentemente, a pouca maturidade acadêmica dos alunos-professores em relação à professora.

Esse encaminhamento que parte do planejamento geral define o seminário como um modelo de ensino compartilhado com os alunos. Eles co-constroem o cenário de ensino-aprendizagem com flexibilidade para desenvolver alguns aspectos da proposta, que vai tomando formato à medida que as etapas vão se sucedendo, razão pela qual se justifica o reconhecimento da base teórica do ISD – *Interacionismo sócio-discursivo* – de Bronckart (1997) como principal influência dessa proposta. Além disso, figura um trabalho inovador, diante das propostas de desenvolvimento de seminário e contribui para uma formação além da noção transmissiva de conhecimentos.

Com esse pano de fundo, verifiquemos agora como os alunos-professores, na posição de seminaristas, se apropriaram dessa perspectiva no desenvolvimento de estratégias para a mobilização de conhecimentos.

CAPÍTULO 4

ESTABELECENDO RELAÇÕES DE CONHECIMENTO ENTRE O FAZER-SABER E O SABER-FAZER NO SEMINÁRIO

Este capítulo corresponde à descrição, análise e relação das estratégias didático-discursivas que permeiam o agir dos sujeitos com a mobilização do conhecimento no momento da realização do evento. Para tanto, está organizado em dois aspectos que envolvem o saber: **4.1 Conhecimentos com ênfase no conteúdo: o fazer-saber**, com abordagem estratégias didático-discursivas mobilizadoras dos conhecimentos relativos à construção efetiva do conteúdo; e **4.2 Conhecimentos com ênfase na metodologia: o saber-fazer**, com estratégias relacionadas à manipulação de aspectos instrumentais que desenvolvam o gênero seminário, como o cumprimento das etapas e a utilização de recursos.

4.1. CONHECIMENTOS COM ÊNFASE NO CONTEÚDO: O FAZER-SABER

Segundo o dicionário Aurélio, *saber* é ter conhecimento, possuir capacidade para, expressar habilidade de, ou ainda, um substantivo masculino relativo a um conjunto de conhecimentos. Nessa perspectiva, o fazer-saber compreende a elaboração e construção do conhecimento, do saber científico, conteúdo da exposição.

No caso do seminário acadêmico, os saberes emergem da situação, pois é compreendendo a proposta, tomando posse do assunto a ser desenvolvido e traçando estratégias de alcance dos objetivos, que os saberes teóricos (TARDIFF, 2002) surgem, buscando interação, exemplificação e resolução da questão, através das ações de retomada e reformulação.

Esse conhecimento conteudístico inicia-se no planejamento geral da professora 01, no momento em que demonstra quais os conteúdos que serão abordados e quais

as relações que são possíveis de estabelecer entre eles e a situação de ensino, confirmando a noção de sequência didática, previamente planejada para o componente curricular, corroborando com Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1997).

O fazer-saber na exposição parte, portanto, desse modelo didático proposto no planejamento e das orientações para a construção do conhecimento que ocorrem nas diversas fases. Assim, a análise aqui proposta partirá dos aspectos apontados durante a avaliação, retomando e aprofundando o Quadro 3: Levantamento das estratégias durante avaliação (Capítulo 2, p. 50 - 51), para a observação dos procedimentos assumidos pelos seminaristas a partir de então.

Um dos aspectos apontados pela professora 01 e pela estagiária durante esses momentos de avaliação diz respeito à utilização do texto-base como única fonte de informação. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), é parte da atividade individual ou em grupo a pesquisa de elementos pertinentes em um texto-fonte. Entretanto a restrição a um único texto torna superficial aquele conhecimento teórico que está sendo desenvolvido, tendo em vista que o seminário, sobretudo esse que se pauta em um questionamento, não é a discussão de um texto ou sua oralização, mas a formulação de uma resposta a partir de um texto comum a toda a turma, o texto-fonte ou base, incrementado, refutado, reafirmado e complementado por outras fontes e autores. Essa maneira de agir contribui para o aumento do universo de conhecimentos do aluno, e para as posteriores discussões, e no desenvolvimento de estratégias que alcançam a resolução da questão e a interação.

Examinemos, portanto, a orientação para dois procedimentos do fazer-saber, feita pela estagiária: a indicação de leituras complementares e a apreciação crítica das ideias dos autores:

Exemplo 20: Trecho de avaliação do seminário 03

Estagiária: (...) pra que o seminário aconteça enquanto seminário não é só responsabilidade do grupo/ não é só responsabilidade do grupo ler o texto base, **é responsabilidade do grupo ler o texto base, procurar referências complementares praqueles que só**

leram o texto base, pra que eles reflitam também em cima das outras referências, certo? Mas é responsabilidade da turma também ter lido esse texto para que ocorra a discussão, certo?

(...) ai eu disse “olhe... tem muitos bancos de teses (...) vocês entram na internet e em cinco minutos vocês acham dissertações e teses (...) então tá ai uma sugestão também, certo?

Aluna-professora 06: (...) mas como é que a gente vai trazer uma tese de 40 e poucas páginas?

Estagiária: não... não é trazer.. você/ **você vai trazer integralmente? Num vai.**(...)

Embora a responsabilidade recaia sobre o grupo apresentador, evidencia-se no discurso da estagiária a participação de todos os envolvidos na construção dos significados da exposição. Nesse sentido, o seminário transcende a discussão do texto ou a simples transmissão do conteúdo posto nele, uma vez que, sendo assim, a leitura por parte dos interlocutores seria suficiente para a compreensão do assunto.

A estagiária, na postura de avaliadora, sugere a ideia de introdução de outras leituras no instante da exposição, assim como a preocupação em adequar esse conhecimento científico ao contexto da apresentação – “*você vai trazer integralmente? Num vai.*” Nesse caso, muito mais do que mostrar o uso de outras fontes, a observação recaia sobre a elaboração didática e o posicionamento crítico.

Diante desse fato, é possível observar algumas mudanças de postura nas exposições seguintes, como perceberemos no exemplo 21, a seguir:

Exemplo 21: Trecho de exposição do seminário 06

S 06.2: (...) **nós vamos trabalhar esse seminário todinho em cima do que é uma sequência didática.** (...) Segundo os autores ((cita os autores do texto fonte)) ele diz que ((lê os slides contendo a concepção de sequência didática)) “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” isso é uma sequência didática, quer dizer, a sequência didática ela vem/ vem fazer com que o professor possa trabalhar melhor um texto/ um gênero textual dentro de uma sala de aula (...) **ai vamo pegar o material antes de trabalhar aqui vamo pegar o material de base, né, que foram os texto que foi lido que a gente vai trabalhar (...)** só que eu gostaria que vocês me ajudassem na leitura do texto pra que o texto base não fique **totalmente descartado, né,** então vamos lá ((pede para uma aluna ler o conceito de produção inicial apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly após a leitura a seminarista pergunta sobre o que ela entendeu do conceito de apresentação inicial e a aluna mostra-se confusa, seminarista explica)) (...) **Aqui no livro de Marcuschi** na

pra/ na página duzentos e vin/ na página duzentos e catorze ele diz mais detalhadamente cada um desses processos apesar de que a apostila ela também define bem direitinho o que é. Na apostila ela diz assim ((lê trecho no texto base sobre a apresentação inicial)) **ai o Marcuschi diz assim** ((lê com o livro em mãos)) (..) bem, vamo então pra produção inicial (...) ((aluno lê a concepção trazida no texto base)) a produção inicial é o momento em que o aluno vai escrever o texto (...) **Ai aqui em Marcuschi diz assim** ((lê trecho do livro desse autor)) Quer dizer a produção inicial é a produção em que o aluno vai escrever tudo aquilo que o professor expôs (...) segundo esses teóricos que a gente tá traba/ tá trabalhando ((cita com certa confusão os nomes Dolz, Noverraz e Schneuwly)) que a gente tá estudando, segundo eles tudo começa da primei/(..) da produção inicial. (...) os módulos, segundo esses teóricos, é trabalhado acima da dificuldade encontrada na produção inicial do alunos (...) **vamo ver o que Marcuschi fala sobre o módulo** ((lê no livro a concepção do autor)) ai ele diz assim também ((lê novamente))

Os trechos destacados no exemplo acima registram a estratégia de interação por meio da retomada do discurso de outro teórico, que não o do texto-base, na busca por reformulações e aproximação desse conteúdo a seus interlocutores.

De acordo com o Quadro 4: Planejamento geral dos seminários (Capítulo 3, p. 66), o grupo tinha como temática a ideia de gênero textual e sequência didática, tendo sido apontado como texto-base o estudo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o trabalho com gêneros na perspectiva da sequência didática. No discurso, a seminarista aponta diversas referências à obra de Marcuschi acerca da mesma temática.

Essa forma de desenvolver a exposição marcou a transformação da informação na busca por aproximar e facilitar a compreensão dos interlocutores através de uma linguagem mais acessível e um conhecimento menos especializado, haja vista lacunas possivelmente encontradas pelo próprio grupo no instante do planejamento. Tal constatação corrobora com o apresentado por Lino de Araújo (2004, p. 84) quanto ao lugar estabelecido por essas reformulações na exposição didática: “Trata-se da construção de informações novas, ou melhor, de explicações, que guardam relação com as fontes de origem, mas que jamais podem ser confundidas com as mesmas”.

Dessa maneira, vemos uma contribuição significativa no discurso da seminarista ao buscar tornar claro o conhecimento, operação tão necessária na ação docente.

Paralelamente a isso, verificamos uma preocupação excessiva com as ressalvas feitas durante a avaliação sobre exposições anteriores (Exemplo 20), embora pouca compreensão dessa observação, pois observamos a contribuição do texto em diversos momentos apenas como leitura, sem uma preocupação com o acesso visual desses trechos por parte de quem assiste, através de qualquer recurso – slide, roteiro ou mesmo a lousa, que facilitariam a aproximação do conteúdo.

Além disso, a estratégia de reformulação teórica, no trecho *“os módulos, segundo esses teóricos, é trabalhado acima da dificuldade encontrada na produção inicial do alunos (...) vamo ver o que Marcuschi fala sobre o módulo ((lê no livro a concepção do autor)) ai ele diz assim também ((lê novamente))”* pautam-se apenas na leitura oralizada, dificultando a mobilização de um conhecimento estilístico que alcançasse os interlocutores, como comprovamos na avaliação do seminário feita por uma aluna-professora:

Exemplo 22: Trecho de avaliação do seminário 06

Aluna-professora 07: Assim, eu achei ótimo o seminário, eu só achei um pouco confuso na hora que ((diz o nome da seminarista)) tava relacionando as duas leituras, dos dois autores, entre Marcuschi e o autor que eles estavam apresentando o seminário. Ai ficou assim um pouco meio confuso porque era muita informação ao mesmo tempo pra gente juntar as duas e dis/diferenciar ou ver o que tem de igual. Só foi isso, mas o resto foi ótimo

A confusão apontada pela aluna diz respeito a uma estratégia de retomada e reformulação pela utilização de referências complementares, buscando interação, que não atingiu o êxito esperado, acabando por dificultar a relação dos interlocutores com o assunto. Trazer as duas leituras para a sala de aula não contribuiu para a estratégia de exemplificação nem se construiu uma relação direta entre as duas leituras. Isso corrobora com o discurso da Aluna-professora 07 quando comenta a dificuldade em

relacionar os teóricos quanto a diferenças e semelhanças, incidindo sobre um excesso de informações. Essa quantidade está atrelada à extensão do exposto pela aluna, uma vez que a proposta teórica mostra-se coincidente, ou seja, sem a exposição de qualquer contradição ou complementaridade das propostas teóricas.

A seminarista 02 do grupo 06, no exemplo 21, centra seu estudo no texto complementar quando diz *“eu gostaria que vocês me ajudassem na leitura do texto pra que o texto base não fique totalmente descartado, né, então vamos lá”*. Como o próprio termo aponta (Texto-base), não há possibilidade de descartar o texto que alicerça toda a exposição, pois sua ausência comprometeria a qualidade do seminário e causaria desconforto e questionamentos, uma vez que foi o texto disponibilizado a todos os envolvidos.

A estratégia, em foco, de retomada e reformulação com vistas à interação demonstra uma clara intenção avaliativa por parte da seminarista, pois é perceptível o uso do texto complementar como recurso para cumprimento do conteúdo. Esse aspecto comprova-se com o uso demorado da leitura do texto de Marcuschi, enquanto que o texto-base orienta a formulação do roteiro, que apresenta os mesmos tópicos e é trazido em slide, lido e comentado, embora todos tenham acesso e, provavelmente, tenham-no lido.

Dessa maneira, a competência comunicativa é prejudicada pelas limitações na interação, aspecto que constatamos com o discurso da aluna, no exemplo 22, e que é confrontado pelos seminaristas:

Exemplo 23: Trecho de avaliação do seminário 06

S 06.2: tá dizendo esse no caso né? ((com o livro de Marcuschi na mão)) ó veja, é porque realmente a gente tentou fazer isso porque nós [estávamos

S06.1:[porque se você for ler a parte de sequencia didática, Marcuschi vai trazer toda a ideologia, mesma coisa que os três trazem. Então o que a gente falou aqui é a mesma coisa que os três, por isso a gente não disse Marcuschi, a gente disse na entrada que Marcuschi também fala por quê? É a mesma perspectiva, ele só faz pegar, colar e modificar algumas coisas...

S 06.2: pra mim foi mais fácil trabalhar com Marcuschi, por quê? Porque Marcuschi resume de uma forma mais simples, porque se eu

fosse trabalhar com o material, ele explana mais lá, sabe? Faz um rodeio enorme, Marcuschi não, ele vai logo no objetivo. Então pra mim trazer pra dentro de sala de aula eu achei melhor Marcuschi porque ele trabalha na mesma expectativa, do mesmo jeito sem tirar e nem botar nada é o mesmo jeito..

Estagiária: você preferiu devido a linguagem?

S 06.2: exatamente, eu achei mais fácil de expor pra o/ pra turma.

Na explicação dada pelos seminaristas atestamos a ideia de que a referência complementar configura um uso particular, auxiliar na compreensão acerca da temática pelo grupo. Utilizar os dois textos durante a exposição comprometeu o entendimento, aspecto que vai de encontro à noção de elaboração didática, por não haver um recorte e um planejamento adequados (RAFAEL, 2007), por parte da equipe expositora, que tomasse o texto de Marcuschi como objeto de reflexão.

Dessa forma, verificamos que os apontamentos dos avaliadores quanto às estratégias do fazer-saber foram relevantes e suscitaram consequente mudança dos seminaristas que passaram a cumprir com as orientações. Entretanto, na exposição do seminário 06, as estratégias de retomada e reformulação através de leituras complementares não surtiram o efeito desejado de alcance da interação para a construção do conhecimento, sobretudo pela leitura oral integral dos trechos.

A busca pelo esclarecimento, nesse caso através da explicação, que deveria apontar para um compromisso com o conteúdo e com a transmissão de um saber, não manteve a interação no nível de entendimento dos interlocutores (LINO DE ARAÚJO, 2004) comprometendo a mobilização do conhecimento.

Assim, embora a utilização de outros textos demonstre uma apropriação e uma apreciação madura do saber em construção, o caso em análise acabou por não tornar funcional a utilização desse recurso, ratificando o que Kleiman (2002) aponta como distinção entre o saber-dizer e o saber-fazer, de forma que S 06.2 sabe dizer, mas não se apropria das estratégias de retomada e reformulação para a mobilização do conhecimento estilístico. Se, segundo Hymes (2009), a competência é resultado do conhecimento tácito e da habilidade para o uso, percebemos uma inadequação desse

uso, aspecto que não contribui para a interação e compromete a qualidade e o alcance do dito, não caracterizando a habilidade de adequar o modo de dizer e, conseqüentemente, mobilizar o conhecimento estilístico.

Outro apontamento do fazer-saber diz respeito ao que precisa ser considerado nas relações interativas construídas com os interlocutores no momento de execução. Sabendo da necessidade de interação, diversos seminaristas se preocuparam em indagar os interlocutores na tentativa de cumprir com os objetivos do evento, como exemplificam os excertos que seguem:

Exemplo 24: Trecho de execução do seminário 06

S 06.1: ((solicita a leitura de trecho do texto-base pela aluna)) E então.. tu entendesse o quê da apresentação inicial?

Aluna-professora: ((responde))

Seminarista: ((volta para a turma)) Alguém entendeu o que seria essa apresentação inicial? Não! então.. a apresentação inicial /.../ ((inicial a explicação))

(..)

Você entendeu alguma coisa com relação a essa produção inicial?

((aluno responde))

É... ó.. a produção inicial é (...) o momento em que ((inicial a explicação))

O uso da estratégia interativa de retomada da fala dos interlocutores contribui sobremaneira para o desenvolvimento da exposição, fundamentando o conteúdo teórico exposto, através do aproveitamento do discurso de quem participa do evento, na medida em que revela a construção do conhecimento em oposição à passagem dele.

Tal aspecto não se verificou no exemplo 24, uma vez que S 06.1 desconsiderou o que estava sendo dito pelos interlocutores e avançou para outras interações ou apresentações teóricas, não tornando como ponto de partida as compreensões advindas desses participantes do evento.

Durante o momento de avaliação do seminário, vejamos o que a monitora registrou:

Exemplo 25: Trecho de avaliação dos seminários 05 e 06

Monitora: e uma dica também é que quando o outro fala a pessoa que tá lá ((aponta para frente da sala)) tem que pegar a fala do outro pra não deixar solta que as vezes assim a aluna leu ai perguntou “o

que você entendeu?” Ai a aluna disse o que entendeu ai pronto ai o seminarista foi falar o que Marcuschi tinha falado (...) e desconsiderou o que ele falou... é muito rápido, correndo muito ai acaba atropelando...

O discurso da monitora demonstra a necessidade de considerar a contribuição do auditório na validação do processo interativo e, conseqüentemente, na construção do conteúdo. Há, portanto, o uso da *estratégia de retomada*, nesse caso não desenvolvida com êxito pelo seminário avaliado, por não conseguir valer-se do exposto pelo outro na continuidade da explicação.

Essa forma de reagir diante das situações em sala de aula, que se reflete na ação docente, pode desmotivar novas contribuições dos interlocutores, tendo em vista não serem consideradas relevantes para o andamento teórico do evento, não havendo necessidade dessa exposição de face.

A estratégia didático-discursiva de retomada e encadeamento das fases através do discurso dos interlocutores do processo de exposição, com vistas ao desenvolvimento da prática de seminário não foi alcançada por grande parte dos seminários, de modo a não mobilizar o conhecimento linguístico estabelecido pelas relações.

O fazer-saber, portanto, diz respeito ao condicionamento teórico dado à exposição que, mobilizando o conhecimento, sobretudo, estilístico, busca clareza, brevidade e ordem através da cooperação. Entretanto, somente demonstrar que detém as informações, expandindo-as, não é premissa para que as estratégias de reformulação e retomada alcancem a interação desejada.

Diante disso, percebemos que há uma relação direta entre o fazer-saber e o saber-fazer, em que um contribui diretamente para a efetivação do outro. Desse modo, ainda que os seminaristas consigam desenvolver estratégias para um fazer-saber, saber-fazer é essencial para que a estratégia seja realizada com êxito.

4.2. CONHECIMENTOS COM ÊNFASE NA METODOLOGIA: O SABER-FAZER

Segundo Silva (2007), as estratégias que compõem o seminário não são adquiridas naturalmente nem inatas, necessitam de treinamento e aperfeiçoamento para conduzirem à realização de maneira satisfatória, na medida esperada pelos professores (avaliadores), levando em consideração os aspectos contextuais que envolvem os sujeitos.

Embora o seminário seja uma prática processual que é construída pelo histórico de exposições orais e pela sequência de seminários de uma dada situação comunicativa, trazer o treinamento como recurso de aquisição desse aspecto instrumental é bastante limitador. Segundo Widdowson (1990, apud COSTA, 2008), o treinamento por meio de técnicas busca atingir resultados especificados, não abrindo espaço para novas situações, desconsiderando a flexibilidade das interações reais. Sendo assim, não são técnicas que irão construir o desenvolvimento de toda essa prática letrada, mas reflexões sobre ações que definirão um determinado padrão de artifícios para a significação através da oralidade.

No seminário acadêmico, certos elementos induzem a construção de um panorama de estratégias recorrentes que o auxiliarão assim como contribuirão para práticas futuras, não restringindo um modelo de seminário a todas as situações, critério de observação que retoma as concepções de seminário trazidas no capítulo anterior. Para tanto, estratégias voltadas para o cumprimento das etapas do seminário e a utilização dos recursos materiais contribuem para um saber-fazer adequado à situação avaliativa e para o *know-how* dos alunos-professores.

Nesse sentido, retomando a concepção de prática letrada assumida pela professora 01, não há a apresentação de técnicas, mas uma construção coletiva e individual dessa atividade a partir da participação nas exposições e nos levantamentos na situação de avaliação. Esse encaminhamento norteia também a análise aqui

apresentada, partindo do que é posto como procedimento adequado pelos avaliadores, para a ação dos sujeitos.

Vejamos, portanto, quais as recomendações feitas pela professora 01 acerca do uso do material impresso:

Exemplo 26 Trecho de avaliação dos seminários 01 e 02

Professora 01: (...) pra quê que a gente tá entregando roteiro? ... então eu posso perguntar a plateia o que foi que vocês fizeram com o roteiro que vocês receberam?

Aluna-professora 08: eu guardei.

Professora 01: guardou...

Aluna-professora 09: eu acompanhei...

Professora 01: acompanhou... então é uma coisa pra gente pensar qual é a utilidade que tem o roteiro que cada grupo tem o trabalho de organizar, entregar. E eu acredito que do ponto de vista da construção dos dois roteiros, se vocês olharem agora ambos, vão olhar, vão perceber talvez... qual dos dois dá um retrato do que o tema proposto é pra ser realizado?

Aluna-professora 10: Assim.. eu comecei anotar do primeiro, mas não consegui acompanhar, já no segundo eu tive mais a noção direitinho do que elas estavam falando.

Professora 01: então o roteiro legitima ou referencia o que a prática do seminário/ a oralidade aqui tá acontecen/ o roteiro é uma forma de acompanhamento né? (...)

A professora inicia a discussão questionando sobre a funcionalidade dos roteiros recebidos, conduzindo a uma reflexão sobre a qualidade daquele material distribuído, sua (não) contribuição no desenvolvimento da exposição. Ao final ela explicita a importância e o papel do roteiro, *“o roteiro legitima ou referencia o que a prática do seminário/ a oralidade aqui tá acontecen/ o roteiro é uma forma de acompanhamento”* e orienta para o fazer-saber a partir do instrumento. Nesse caso, a professora 01 demonstra para os grupos subsequentes a responsabilidade com a utilização desse recurso, aspecto que se configura como estratégia de utilização dos materiais e é similar ao uso do esquema pessoal.

É importante perceber que, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 223), materiais como, plano de exposição ou esquema necessitam de uma atenção particular, pois não são meros suportes, mas parte do modelo didático do gênero

exposição e “objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos”.

Sendo assim, mais do que uma estratégia de uso do recurso escrito, como bem afirmou os autores supracitados, recorrer ao roteiro configura uma estratégia de desenvolvimento da prática de seminário, aspecto que incumbe os seminaristas de realizarem a hibridização dos gêneros exposição – oral – e roteiro – escrito.

Diante disso, observemos como S 03.1, a partir das observações da professora 01 durante a avaliação anterior, define sua postura:

Exemplo 27: Trecho de exposição do seminário03

S 03.1: A gente vai tentar responder a essa questão aqui que é: Qual a contribuição da noção de letramento e de gênero para a realização de gêneros acadêmico-científicos? Bom, pra dar uma contextualizada, queria lembrar é:: o texto/ o material de Marcuschi que a gente viu em aulas anteriores, alguém tá com o texto aí? Quem não tiver, vai ter no roteirozinho aí pra dar uma ajuda, quem fez o roteiro também vai ajudar. Vamo começar primeiro com a visão dicotômica fala e escrita, essa grande divisão (...)
Bom ((lendo o roteiro)) “práticas de letramento são modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem no evento de letramento...” como assim? :: a professora (01) pode me ajudar porque ficou alguma coisinha vaga... aaa ficou algo algo vago pra mim, eu não sei se eu vou conseguir falar, não. ((não ocorreu ajuda)) bom, prática de letramento no caso é é.. é o que molda ou determina um evento de letramento.... é isso? ((questiona para a professora 01, mas ninguém responde)) é? ((professora 01 interfere e explica))

Percebemos inicialmente uma preocupação em citar e situar o roteiro como elemento constitutivo do seu seminário, pondo em vista a relação com o que está sendo exposto, assim como com o esquema do texto-base, idealmente, produzido de forma individual pelos interlocutores – “*Quem não tiver, vai ter no roteirozinho aí pra dar uma ajuda, quem fez o roteiro também vai ajudar*”. Essa relação, entretanto, acaba limitando-se ao saber-falar, pois não há uma apropriação, de fato, de estratégias para utilização desse recurso.

Sendo o roteiro um gênero produzido pelo grupo, o texto deve conter informações pontuais, direcionadoras da fala e alicerce teórico para quem é potencialmente ouvinte nessa situação de comunicação. O uso que se faz desse

material, no dado em análise, não demonstra, por parte dos seminaristas, letramento didático que os impeça de se comprometerem com as próprias informações desnecessárias ou incompreendidas pelos sujeitos.

Isso faz com que o grupo recorra diversas vezes ao discurso da professora 01, atestando uma concepção similar à ideia de técnica, conforme analisado no capítulo anterior, e demonstrando que o seminarista vale-se das estratégias de interação para tentar extrair da professora o que deseja – “é isso?” – porém não é um mecanismo que alcance a turma, nem que mobilize conhecimentos de fato. Recorrer à professora funciona como uma maneira de preencher as lacunas do roteiro produzido pelo próprio grupo, aspecto que demonstra falta de planejamento.

A estratégia de utilização de recursos nesse caso não corresponde a uma ação social adequada, mas uma ênfase na avaliação positiva, tendo em vista o que vinha sendo tema de discussão nas avaliações anteriores.

Tal constatação torna-se evidente quando observamos que os expositores do grupo 03 elaboraram e distribuíram dois roteiros, em que no primeiro constavam as colocações dos dois primeiros seminaristas e o segundo roteiro servia apenas para S 03.3, como visualizaremos a seguir.

<p style="text-align: center;">UFCG – CH – UAL Disciplina: PLPT II Professora: Alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • DICOTOMIA <ul style="list-style-type: none"> → Oralidade X Letramento → Fala X Escrita → Letramento Autônomo: Independente do Contexto Social → Supremacia da Escrita • ESCRITA X FALA <ul style="list-style-type: none"> → Codificação lexical e sintática X Elementos Paralinguísticos → Coesão e Coerência X Fragmentação/ Sem conexão → Sentido Direto X Sentido Relativo • LETRAMENTO <ul style="list-style-type: none"> → Prática Social: BARTON e HAMILTON (2000) → “Estudar letramento é estudar os usos de textos escritos em contextos sociais.” → Práticas de leitura e escrita na sociedade <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aspecto linguístico ▪ Aspecto crítico ▪ Aspecto cultural → Fala e escrita: centrais para atividades comunicativas em curso → A língua em uso • PARA MARCUSCHI (2001): <ul style="list-style-type: none"> → A língua é: Heterogênea, histórica, social e cognitiva por natureza → Alto potencial ideológico • CONTINUUM FALA - ESCRITA <ul style="list-style-type: none"> → “O contexto cultural exerce forte influência sobre o papel da escrita” numa dada sociedade → Relação Gradual/ Escalar → Interpenetração → Função Social (pg.36) • EVENTOS DE LETRAMENTO (BARTON E HAMILTON, 2000) <ul style="list-style-type: none"> → Episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados → Eventos comunicativos mediados por textos escritos • PRÁTICAS DE LETRAMENTO (BARTON) <ul style="list-style-type: none"> → Modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento • PRÁTICA COMUNICATIVA (GRILLO, 1989) <ul style="list-style-type: none"> → Atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida • DOMÍNIO DISCURSIVO <ul style="list-style-type: none"> → Instâncias de formação discursiva: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Família ▪ Escola ▪ Religião ▪ Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • TIPO TEXTUAL • TIPO DE DISCURSO <ul style="list-style-type: none"> → Sem existência empírica → Categorias: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narração; ▪ Argumentação ▪ Exposição ▪ Descrição ▪ Injunção ▪ Diálogo* • GÊNERO TEXTUAL <ul style="list-style-type: none"> → Forma textual concretamente realizada e encontrada como texto empírico/materializado → “Sua definição não é linguística, mas de natureza sociocomunicativa” → São propriedades emergentes inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para a produção textual em condições sociocomunicativas concretas. <p>QUAIS OS PRINCIPAIS TIPOS DE GÊNEROS TEXTUAIS ACADÊMICOS</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Artigo científico – O artigo científico relata informações e resultados de uma pesquisa de maneira clara e concisa. Sua característica principal é ser publicado em periódicos científicos. ♦ Ensaio - “É uma exposição metodológica dos assuntos realizados e das conclusões originais a que se chegou após apurado o exame de um assunto.” (Medeiros, 2000, p. 112). ♦ Resenha - O resumo crítico é uma redação técnica que avalia de forma sintética a importância de uma obra científica ou literária. ♦ Fichamento - Forma de investigação que se caracteriza pelo ato de fichar (registrar) todo o material necessário à compreensão de um texto ou tema. ♦ Resumo - Resumir é apresentar de forma breve, concisa e seletiva um certo conteúdo. <p><i>Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?</i></p> <p>REFERÊNCIAS</p> <p>Machado, Anna R. <i>Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo, Parábola, 2005, v. 3. Trabalhos de pesquisa – diários de leitura para a revisão bibliográfica, São Paulo, Parábola, 2007, v.4.</i></p> <p>http://www.linkk.com.br/story.php?id=96978</p> <p>http://www.ucb.br/prg/comsocial/cceh</p> <p>http://www.slideshare.net/luciane239/generos-textuais-presentation?src=related_normal&rel=3301399</p>
--	--

Figura 9: Roteiro 1 do seminário 03
Fonte: Elaborado pelo grupo S 03

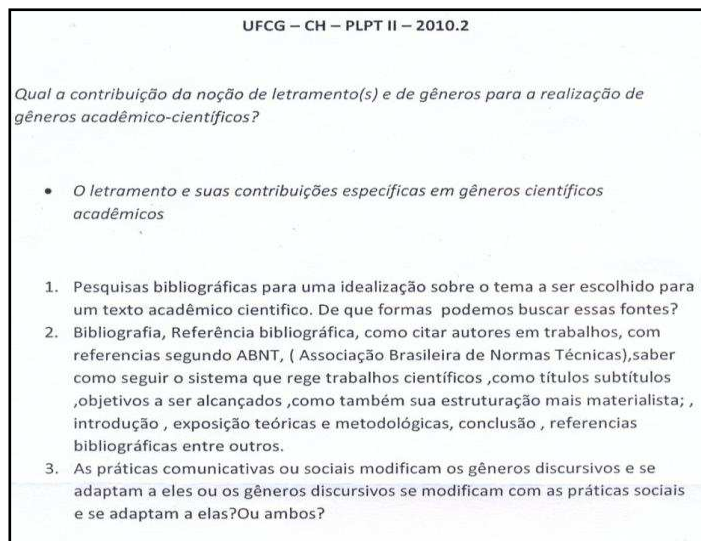


Figura 10: Roteiro 2 do seminário 03
Fonte: Elaborado pelo grupo S 03

Podemos observar que o Roteiro 01, mais extenso, traz tópicos com nomenclaturas específicas da apresentação necessárias para a resolução da questão, sobretudo no referente às concepções de letramento e gênero. Além disso, tendo sido o texto-base de Marcuschi já estudado em sala de aula, deveria ser ele apenas um aporte teórico na resolução da questão, aspecto que se contradiz quando observamos o lugar reservado a esse texto na organização do roteiro. Quanto às contribuições de Machado (2005), restringe-se ao tópico “Quais as principais tipo de gêneros textuais acadêmicos”, ultimo ponto no Roteiro 01, delegando importância menor a esse texto.

O Roteiro 02 demonstra uma tentativa de unir o discurso dos dois primeiros seminaristas e responder à pergunta de pesquisa, como observamos na relação estabelecida entre a questão e o título utilizado como tópico desse material:

Questão-norteadora: *Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?*

Tópico do Roteiro: *O letramento e suas contribuições específicas em gêneros científicos acadêmicos*

Vemos, portanto, a mobilização de um conhecimento linguístico-pragmático na construção da linguagem e das ferramentas aplicadas à situação comunicativa, e na

produção dos roteiros, sobretudo na tentativa de resolver a questão, através da estratégia de indicação.

Para tanto, os subtópicos respondem à pergunta norteadora – 1) a busca de fontes no intuito de contribuir na temática a ser escolhida para a produção e 2) conhecimento das normas e estruturação do gênero – com exceção do último subtópico, constatando a estratégia de indicação, momento em que deixa evidente também o conhecimento textual, pois são recursos que demonstram a compreensão do objetivo do seminário.

Mesmo assim, a própria integrante do grupo interpela a turma quanto à possibilidade de resolver a pergunta:

Exemplo 28: Trecho de exposição do seminário 03

S 03.3: Bem, mais alguma dúvida?

S 03.2: E aí, alguém consegue responder a pergunta?

S 03.3: A a pergunta principal?

S 03.2: Sim, essa ((aponta para o slide contendo a pergunta norteadora))

(...)

Aluno-professor 11: É/ é ela já falou.

S 03.3: ah... eu já respondi então responda aí...

((aluno-professor 11 responde))

A estratégia de solicitação da resposta pelo grupo – “*alguém consegue responder a pergunta?*” – que conduz para a resolução da questão, apresentada por S 03.3, parece não corresponder ao esperado pela seminarista anterior, que busca reforçar o entendimento devolvendo aos interlocutores a responsabilidade na resolução, na tentativa de interagir e mostrar aos avaliadores o alcance do exposto, mobilizando um conhecimento textual, uma vez que mostra a compreensão da interação como fundamental e do reforço como forma de apreensão significativa.

Além disso, o tópico final do Roteiro 2 rompe com o paralelismo dos anteriores, em que há pergunta objetiva e afirmações teóricas para o desenvolvimento da exposição, enquanto que no último há a construção de um questionamento relacionado à temática do seminário, que direciona para a resolução da questão geral – *As práticas comunicativas ou sociais modificam os gêneros discursivos e se*

adaptam a eles ou os gêneros discursivos se modificam com as práticas sociais e se adaptam a elas? Ou ambos? – estratégia de interação bastante positiva, pois demonstra reflexão por parte dos seminaristas e uma postura docente que conduz os interlocutores à construção do conhecimento.

Por um lado, a aprendizagem acontece, segundo apontou Vasconcellos (1995, p. 78), de forma ativa, “resultado da ação de determinado sujeito sobre determinado objeto, qual seja, é fruto da interação do sujeito com o objeto, ainda que se trate de interação de baixo nível, feita de forma a solicitar o mínimo do sujeito”.

Por outro lado, observamos a qualidade deste último recurso disponibilizado, apresentando ideias desconexas e pontuações inadequadas, demonstrando certo descaso na produção desse material, bem como no uso efetivo dos dois roteiros, aspecto que demonstra uma concepção ainda próxima ao seminário escolar, pois conforme apontou Silva (2007, p. 65): “De modo geral, os alunos não retomam explicitamente o roteiro produzido para os seminários durante a exposição. Este parece servir simplesmente como cumprimento de uma formalidade, de uma tarefa didática solicitada pelo professor”. Nesse sentido, o Roteiro 2, por não apresentar uma lógica organizacional como o primeiro, acaba assemelhando-se a um esquema pessoal.

Temos, portanto, um conhecimento pragmático e textual mobilizados. No entanto, sabendo da finalidade do roteiro (e de outros instrumentos) para aquela situação, observamos que o material não cumpriu com sua funcionalidade de maneira satisfatória, embora tenha sido muitas vezes considerado no discurso dos seminaristas. O propósito comunicativo foi desprezado em função das obrigações para com a disciplina e com a prática de seminário, conforme vem sendo avaliado.

A utilização de dois roteiros acabou dividindo a exposição do grupo e demonstrando um conhecimento textual não muito eficaz, no que diz respeito à capacidade de seleção e organização de informações. Essa estratégia de uso dos materiais configurou-se como um *super* cumprimento da atividade, em detrimento do

fazer-saber, aspecto que comprova a noção de relação entre os saberes conteudísticos (fazer-saber) e didáticos (saber-fazer) anunciados no capítulo anterior.

Outro momento que destaca a ênfase nos aspectos metodológicos do evento diz respeito a estratégias de desenvolvimento da prática de seminário acadêmico, ações de natureza informativa que extrapolam a noção de transmissão, com a finalidade de atingir os objetivos da exposição. O exemplo que segue apresenta um trabalho, em certa medida, metalinguístico, pois tem como tema “a exposição oral”, e evidencia essa operação:

Exemplo 29: Trecho de exposição de seminário 05

S 05. 3: Nosso grupo é composto por ((nomeação dos membros)) e é **importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários. (...)** Ai agora a gente vai entrar no 2º eixo que é escrita, oralidade e ensino. Começou com o sexto seminário que foi o das meninas agora, que elas trouxeram pra gente a oralidade. Como é que essa oralidade ela é abordada na escola e como é que ela deve ser abordada nos dias atuais. E aí...essa é a pergunta do seminário anterior (aponta para slide) e agora a gente entra justamente no nosso seminário que é o O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar. **Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta.** Certo?

As estratégias didático-discursivas de desenvolvimento da prática de seminário são identificadas em vários trechos do exemplo 29. Percebe-se uma compreensão das unidades retóricas e das subunidades que constituem a execução do seminário, definindo essa como a etapa de abertura do evento. A apresentação do grupo, a contextualização e introdução do eixo, e a situação da questão norteadora, demonstram preparo teórico e prático na realização do seminário, através da estratégia de encadeamento das fases – “*Ai agora a gente vai entrar (...)/ e agora a gente entra*” – mobilizando os conhecimentos linguístico e pragmático com êxito.

A contextualização teórica que introduz a exposição, parte das apresentações anteriores para a construção de um eixo comum capaz de relacionar os demais seminários. Esse mecanismo de retomada – “*primeiro que a gente desse uma*

retomada do que já foi exposto durante todos os seminários” – conforme o próprio grupo nomeou, situa-se dentro de um contínuo, fazendo seus interlocutores perceberem a contribuição daquele conteúdo na sequência de seminários. Além disso, justifica o espaço reservado àquela apresentação, sinalizando amadurecimento e segurança no conteúdo exposto, bem como a mobilização do conhecimento textual, uma vez que há a preocupação com a materialidade do texto oral enquanto relevante encaminhamento para compreensão do assunto.

Contribuição também importante no trecho em análise verifica-se no instante em que, exposta a questão-norteadora, observamos S 05.3 apontando para a necessidade de reflexão através de todo o percurso de exposição do grupo – *“Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta”*. A estratégia, que desencadeará na resolução da questão, confirma o envolvimento do grupo com a construção, de fato, do conhecimento, revelando mais uma vez a relação entre o que é exposto e a didática proposta.

O saber-fazer corresponde, portanto, aos mecanismos práticos de ação do sujeito para o cumprimento das etapas, dos elementos constitutivos e das exigências expostas em avaliações anteriores. Tais aspectos metodológicos contribuem diretamente para a mobilização dos conhecimentos pragmáticos e textuais e, conseqüentemente, do fazer-saber. O desenvolvimento de estratégias didático-discursivas de cumprimento da prática de seminário e utilização dos materiais revelam e determinam o alcance dos objetivos da exposição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com as práticas orais vêm ganhando espaço na sala de aula, e pesquisas, como as que realizamos, atestam a existência e relevância de atividades que tomam a oralidade formal como objeto de estudo e de ensino. O seminário é, pois, um desses eventos em que todos os envolvidos precisam compreendê-lo como uma instância não somente de transmissão de conteúdo, mas também de construções linguísticas e de posturas comportamentais. O seminário, embora guarde semelhanças com outras situações, de maior ou menor formalidade, que delimitam essas e outras práticas orais formais como aula, conferência, palestra, dentre outras, possui características peculiares que o torna único em sua modalidade de uso da língua.

De posse dessa compreensão, respondemos nesse estudo a duas questões de pesquisa que nortearam toda a nossa investigação.

A primeira pergunta – *Qual(is) a(s) concepção(ões) de seminário acadêmico subjaz(em) às práticas realizadas?* – partiu do pressuposto de que concepções diferentes assumem direcionamentos, posturas e estratégias diferenciadas. Assim, tomando como base as noções de conversa, técnica, gênero (exposição oral) e evento, assumimos um posicionamento que as incluem numa prática letrada acadêmica.

Os dados analisados destacaram três aspectos – “Seminário enquanto ação docente que envolve técnica e prática letrada”, “Seminário enquanto evento que relaciona gêneros” e “Seminário enquanto prática letrada”. As evidências sinalizaram para dois movimentos. De um lado, os alunos-professores que limitam, na maioria das vezes, discurso e ação aos aspectos técnicos que orientam o desenvolvimento do seminário, visando a um treinamento que define qualquer prática oral. De outro, o professor, que procura desenvolver o caráter crítico docente dos sujeitos, através das

etapas de planejamento, avaliação, produção oral e escrita que definem a prática letrada acadêmica – *seminário*.

Embasado por uma concepção sociointeracionista, o professor encaminha um trabalho diferenciado com o seminário: planejado – divididos em eixos e formulado em função de uma pergunta (cf. Quadro2) – executado e avaliado. Essa forma de conduzir a atividade revela a relação com a formação de professor (cf. Quadro 1) e funciona como ação produtiva e de reflexo positivo no desenvolvimento de trabalhos com a oralidade formal.

Vê-se, portanto, ações interligadas na construção do jogo interacional proporcionado pelo seminário, que visa à competência comunicativa do aluno-professor, através estratégias didático-discursivas específicas que determinam a mobilização de conhecimentos.

Sendo assim, respondemos ao segundo questionamento - *De que maneira as estratégias didático-discursivas utilizadas nas diferentes fases de seminário acadêmico evidenciam a mobilização de conhecimentos expostos?*.

Identificamos, nas avaliações dos oito seminários, o apontamento para estratégias didático-discursivas de duas naturezas: *informativa*, no tocante ao desenvolvimento da prática de seminário, à resolução da questão proposta como tema e ao uso de materiais (como roteiro e os slides); e *incitadora*, quanto às exemplificações e às relações interativas construídas durante a exposição oral.

Verificadas as estratégias, apontamos para os conhecimentos aos quais se relacionam, tendo em vista o desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos. Constatamos, portanto, conhecimentos relativos ao assunto, o fazer-saber, e conhecimentos relativos à prática, o saber-fazer.

Ao primeiro verificamos as estratégias didático-discursivas relativas à interação e à resolução da questão, com a reformulação e a retomada como principais operações, que indicaram a mobilização do conhecimento estilístico, limitando-se apenas pela didática utilizada; e no tocante ao saber-fazer, estratégias de utilização do

material e de interação mobilizando conhecimentos linguísticos, pragmáticos e textuais, com função primeira de atendimento aos critérios pontuados durante a avaliação.

Concluimos, portanto, o seminário como uma situação didática institucional de ensino e aprendizagem que necessita da junção dos dois aspectos, o fazer-saber e o saber-fazer. Embora seja o momento de demonstrar conhecimentos teóricos fundamentados e planejados, articular e transpor didaticamente esse saber durante a execução, através de estratégias de interação garantem os resultados esperados pelo próprio modelo didático proposto.

Sendo assim, ações que enfoquem o conteúdo e a práxis, simultaneamente, são necessárias para o desenvolvimento do seminário. Nos dados aqui estudados, verificamos uma preocupação em executar sugestões estabelecidas durante os momentos de avaliação que surtiram um efeito significativo nas exposições posteriores. Entretanto, como ocorreu em dois dos seminários (o terceiro e o sexto), a preocupação dos expositores esteve em comprovar que eles não só estavam dominando o conteúdo teórico, como também estavam seguindo a orientação metodológica do professor, ainda que não estivessem atingindo, de fato, seus interlocutores.

Apontando para a mobilização de conhecimentos linguísticos, estilísticos, pragmáticos e textuais, os dados revelaram diferentes aspectos que comprometeram a qualidade da execução e a necessidade de estratégias planejadas, que visassem à interação e à construção do conhecimento. Além disso, despertaram para a necessidade de uma elaboração didática que ultrapassasse as barreiras impostas pela teoria e alcance os envolvidos na situação de ensino, extrapolando o modelo, as regras e a homogeneidade apresentada pelas teorias.

Em conclusão, a pesquisa realizada mostra a importância do equilíbrio entre o conhecimento teórico e os aspectos mais complexos que emergem das situações

reais, necessitando, pois, de uma exploração direcionada que envolva esses dois aspectos, tão essencial na formação de professores.

Desenvolver, portanto, atividades práticas de oralidade formal, como o seminário, e possibilitar aos sujeitos observarem e refletirem sobre os desafios e limitações imbuídos nessa prática a caminho da formação docente, dinamiza e solidifica o trabalho de sala de aula, dando um suporte substancial aos futuros professores.

Realizar seminários é, longe das noções de “férias para o professor, instante de nervosismo, ideias decoradas e momento de exposição sem interação” (como apontam as imagens de Lucas Carvalho no início dessa dissertação), uma prática letrada complexa que exige de quem *solicita* e de quem *produz* ações específicas, objetivando sempre a produção da oralidade formal e a construção do conhecimento a serviço de uma formação profissional que envolve aprendizagem, mudança de postura e interação com alternância de papéis entre os sujeitos implicados no processo.

Por fim, as conclusões a que chegamos apontam para, pelo menos duas novas direções: uma em relação ao uso desse objeto de estudo e de ensino em outros cursos, que não somente de licenciatura; e outra em apreender as contribuições, que o rol de atividades direcionadas à realização dessa prática, pode ser adaptado e utilizado em outras, a partir de uma metodologia de trabalho, envolvendo movimentos de planejamento e avaliação, fundamentais para o sucesso de qualquer empreendimento com o texto (oral ou escrito) em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ALTHAUS, M. T. M. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. In: **X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba**. Disponível em <<http://www.maiza.com.br/adm/producao/37.pdf>> Acesso em 20 jan. 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995

ANTONIO, J. D. A estrutura retórica de textos orais e de textos escritos. In: **Acta Scientiarum**. Maringá. 23(1):19-25, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2722/1877>> Acesso em 29 de abril de 2011.

APARÍCIO, A. S. M. As ações didático-discursivas do professor para a construção e manutenção dos tópicos em aula de gramática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

BARROS, K. S. M.. Estratégias interativas em sala de aula. In: ____ (org.) **Produção textual, interação, processamento, variação**. Natal (RN): EDUFRRN, 1999.

_____. Aspectos da Interação em Aulas pela Internet.. In: Kazue S.M. de Barros. (Org.). **Atividades de Interação Verbal: estratégias e organização..** 1ed.Natal: PPGEL / Imprensa Universitária UFRPE, 2002, v. , p. 39-50.

BEZERRA, M. A. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)

BEZERRA, M A. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: SIGNORINI, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais**. In: Fórum Linguístico. Florianópolis, v.9, nº 4, p. 247-258, out/dez 2012.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós Chegemos na escola, e agora?** – sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI, S. M. Variação linguística e atividade de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

BLOM, J. P.; GAMPERZ, J. J. O significado social na estrutura linguística: Alternância de códigos na Noruega. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: Editora AGE LTDA, 1998.

BRAIT, B. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

BRAZÃO, P. A prática social, a tecnologia e a construção do currículo. In A. Mendonça, & Bento, A. (org.), **Educação em tempo de mudança**. Funchal: CIE – Uma, 2008. Disponível em <http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/Brazao%202008%20pratica%20social%20tecnologia%20e%20a%20construcao%20do%20curriculo.pdf>. Acesso em julho de 2014.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. De Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. (1ª. ed.) São Paulo: EDUC, 1997.

CARVALHO, Lucas. Cartum (Imagem 1). Drama Universitário. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=551645421559314&set=pb.466780640045793.-2207520000.1394475749.&type=3&theater>>. Acesso em: outubro de 2013.

CARVALHO, Lucas. Cartum (Imagem 2). Drama Universitário. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=590756894314833&set=pb.466780640045793.-2207520000.1394475517.&type=3&theater>>. Acesso em: outubro de 2013.

CARVALHO, Lucas. Cartum (Imagem 3). Drama Universitário. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=592790320778157&set=pb.466780640045793.-2207520000.1394475517.&type=3&theater>>. Acesso em: outubro de 2013.

CARVALHO, Lucas. Cartum (Imagem 4). Drama Universitário. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=582677415122781&set=pb.466780640045793.-2207520000.1394475549.&type=3&theater>>. Acesso em: outubro de 2013.

CARVALHO, Lucas. Cartum (Imagem 5). Drama Universitário. Disponível em <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=507167862673737&set=pb.466780640045793.-2207520000.1394475910.&type=3&theater>>. Acesso em: outubro de 2013

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES492.pdf>> Acesso em: 10 jan 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jan.2008.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1998.

COSTA, M. A. M. **Do sentido da contingência à contingência da formação: um estudo discursivo sobre a formação de professores de inglês**. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-11092008-175900/>>.

DESLAURIERS, J.P. & KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp. 127-153.

DOLZ, J e SCNHEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCNHEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. A exposição oral. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCNHEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto: Questões e métodos na análise da competência social. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: Editora AGE LTDA, 1998.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicação para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H.V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes; Arte Língua, 2004, p. 117-130.

GOFFMAN, E. A situação Negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: Editora AGE LTDA, 1998.

GOULART, C. **A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado**. In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2006, Uberlândia. No prelo. Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf. Acesso em 10 de Nov. de 2010.

GUMPERZ, J. J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso**. Porto Alegre: Editora AGE LTDA, 1998.

HALTÉ, J.F. O espaço didático e a transposição. In: GUEDES, Ana Paula e VIVIANI Zélia Anita (Tradução) [1998]. **Fórum Lingüístico**, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

HYMES, Dell. **La competencia comunicativa** - Editorial Prideand Holmes, 1972 - academia.edu. Disponível em <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30362865/competenciacomunicativa_1.1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1383016572&Signature=RXyqTU FvSCAhCNvJAo0ERVikLU8%3D&response-content-disposition=inline>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

_____. Sobre competência comunicativa. In: FRANCO, M. M. S.; FERREIRA, M. E. S.; ZOCARATTO, B. L. (tradução) **Revista Desempenho**, v. 10, n. 1, jun/2009. Disponível em <http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/05_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Oralidade letrada e competência comunicativa: implicações para a construção da escrita em sala de aula. IN: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v.6, n. 11, p. 23-28, 2º sem 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art02.pdf>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

LADEIRA, W. T. Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. In **Revista de C. Humanas**, Vol. 7, Nº 1, p. 43-56, Jan./Jun. 2007. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol7/artigo3v ol7-1.pdf>>. Acesso em 01 de outubro de 2013.

LESSARD, C; TARDIF, M. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LIMA, M. J. C. Da teoria à prática em sala de aula: análise da transposição didática apresentada pelo gestar II para a produção escrita à luz da perspectiva sócio-histórica de linguagem. In: **Anais VII Congresso Internacional de Abralín**. Curitiba, 2011.

LINO de ARAÚJO, D. Os fundamentos teóricos: a explicação no centro da discussão jornalística e linguística. In: _____. **Um “professor” no horário nobre: estudo sobre a explicação nos telejornais** - Tese de Doutorado. Faculdade de Educação USP, 2004.

_____. A explicação: um evento com muitas interpretações. In: _____. **Um “professor” no horário nobre: estudo sobre a explicação nos telejornais** - Tese de Doutorado. Faculdade de Educação USP, 2004.

LINO DE ARAÚJO, D. ; RAFAEL, E. L.; e AMORIM, K. V. Estudos de oralidade: o ponto de vista na percepção do objeto e suas implicações para a formação docente. In: LINO de ARAÚJO, D. e SILVA, W.M. (Org) **Oralidade em foco**. Campina Grande: Bagagem, 2013, p. 23-53.

MACHADO, M. Z. V. Ensinar português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 417-437.

MAGALHÃES, I. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

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

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MATENCIO. M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Escrita e leitura: natureza do processo. In: _____. **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: LINO de ARAÚJO, D. e SILVA, W.M. (Org) **Oralidade em foco**. Campina Grande: Bagagem, 2013.

_____. Estratégias Textuais e Discursivas na prática de seminários na formação inicial. In: VIII **Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande**, (PIBIC/CNPq/UFCG, 2010-2011).

_____. **A prática de seminário e as unidades retóricas como fatores intervenientes.** Monografia de graduação. Campina Grande, UFCG, junho de 2011. (no prelo)

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo aplicado como linguista aplicado. In: _____. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

MOREIRA, H.: CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: concepções divergentes sobre o gênero resenha crítica.** Campinas, Unicamp, 2011. (dissertação de mestrado)

PEREIRA, B. A. e SILVA, W. M. A prática do gênero debate como objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar. In: **VI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande,** (PIBIC/CNPq/UFCG, 2007-2008).

_____. **O debate no ensino de português: do livro didático à sala de aula.** Campina Grande, PB. 2011. (dissertação de mestrado)

PERRENOUD, P. **Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor.** *L'Éducateur.* nº 9, 10, 11 e 12. Tradução de Luciano Lopreto, 1996, p. 205-248.

PETIJEAN, A. **Importância E Limites Da Noção De Transposição Didática Para O Ensino Do Francês.** In: GUEDES, Ana Paula e VIVIANI Zélia Anita (Tradução) [1998]. Fórum Lingüístico, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

PINTO, P. G. H. da R. Os seminários. In: _____. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão de saber na universidade.** Niterói: EdUFF, 1999.

PRETI, D. (org). **Interações na fala e na escrita.** São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, A. B. **A formação do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

REINALDO, M.A. Organização da Explicação em contexto acadêmico. In: _____. **A formulação textual na explicação de textos por alunos universitários** - Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. Apresentação. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do discurso.** Porto Alegre: Editora AGE LTDA, 1998.

RIBEIRO, V. M. Uma perspectiva para o estudo o letramento – lições de um projeto em curso. In: KLEIMAN, A. B. e MATENCIO, M. de L. M. (orgs.) **Letramento e formação do professor:**

práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2005, p. 17-40.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos – diversidade cultural e de linguagens na escola. In:

ROJO, Roxane Helena R. e MOURA. E. (Orgs), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-31

_____. Letramento(s) práticas de letramentos em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 95-121.

SANTAELLA, L. A pesquisa, seus métodos e seus tipos. In: **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001. P. 102-149.

SCNHEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. IN: SCNHEUWLY, J; DOLZ, J e colaboradores (org.). **Gêneros orais e escritos na escolar**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: _____. **Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita**. Campinas: Pontes, 2005, p. 15-27.

SILVA, M. C. **O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário**. Campina Grande, PB. 2007. (dissertação de mestrado, inédita)

SILVA, P. S. L. **Palestra na escola: um gênero ensinável?**. Campina Grande, PB. 2011. (dissertação de mestrado)

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre letramento: Histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes e CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.) **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento** em sala de aula. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: ____ (org) **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papyrus, 1991.

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

XAVIER, M. M. **A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras**. Campina Grande, UFCG, dezembro de 2009. (dissertação de mestrado)