



GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita – Trabalho 730

É NECESSÁRIO ENSINAR A PRODUZIR SEMINÁRIO? REFLEXÕES SOBRE A DIDATIZAÇÃO DE UM GÊNERO ESCOLAR

Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel - UPE

Fabrini Katrine da Silva Bilro – SEE/PB - UPE

Resumo

É necessário ensinar a produzir um gênero característico da esfera escolar? Quais estratégias de ensino podem ser mobilizadas quando o seminário é tomado como objeto didático? Este trabalho analisa a didatização do gênero de texto seminário na prática de uma professora de Língua Portuguesa, atuante no 9º ano do Ensino Fundamental. Emprega a observação participante e a áudio-gravação na coleta dos dados e, posteriormente, imprime uma análise qualitativa (BARDIN, 1997). Embasa a discussão teórica em Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008, 2010), Dolz et al. (2004) e Vieira (2007), para os quais o seminário, enquanto gênero realizado na modalidade oral, deve ser ensinado e aprendido. Evidencia, a partir dos resultados, que a docente mobiliza um conjunto de estratégias organizativas e didáticas, comprometidas com o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da fala em diversas instâncias de produção, que não se resumem ao ambiente escolar.

Palavras-chave: Seminário; Ensino; Prática Docente.

1 Introdução

Por configurar-se como um gênero frequente nas práticas escolares, parece haver a compreensão de que o seminário não precisa ser ensinado (DOLZ et al., 2004; VIEIRA, 2007). A “naturalidade” de sua existência, no contexto escolar, faz com que a produção deste gênero oral ocorra, em muitas práticas pedagógicas, exclusivamente, a partir da abordagem de suas dimensões organizativas, por exemplo, divide-se a turma em grupos, de acordo com a temática a ser abordada e marca-se um dia para que as apresentações sejam realizadas. Esse direcionamento gera uma impressão equivocada de que basta decorar ou ler fragmentos de textos, diante da sala, sem uma clara compreensão das condições de produção e de realização do gênero. Seria esta uma postura alimentada pela compreensão, superada teoricamente, de que não seria necessário planejar na modalidade oral? (MARCUSCHI, 2010).

O seminário, enquanto evento discursivo, através do qual um locutor interage com seus interlocutores por meio da linguagem oral (DOLZ et al., 2004), pode ser assumido como objeto a ser ensinado e aprendido, se observado, por exemplo, “sob o viés do método sociológico proposto por Bakhtin (2004), que considera o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo como elementos organizadores dos gêneros” (GEDOZ e COSTA-HÜBES, 2012, p. 125).

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o gênero de texto seminário configura-se como um importante instrumento para o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio discursivo oral. Pois, possibilita aos sujeitos envolvidos nesta ação discursiva a exploração em fontes diversas, bem como a seleção das informações coletadas em função do conteúdo e do objetivo pretendido, a partir da elaboração de um esquema que sustenta a apresentação oral e possibilita o compartilhamento de informações de maneira estruturada e direcionada.

É um gênero que, por sua natureza formal, desenvolve competências que, em geral, exigem um maior grau de planejamento no uso da fala pública. Por ser regido por convenções pré-estabelecidas, precede de um controle mais consciente do comportamento linguístico e exige uma antecipação e um planejamento pedagógico direcionado e sistemático (BRASIL, 1998), visto que a situação comunicativa não resulta direta e necessariamente da esfera de motivações já dadas ao aprendiz, da esfera de suas experiências pessoais, mas de um mundo outro que tem motivações mais complexas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

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

Diante dessa percepção, buscamos investigar o que vem sendo discutido no GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, nas últimas Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2010 a 2015, acerca do ensino da oralidade, mais especificamente do gênero de texto seminário. Nesse processo, verificamos, ao longo desses 5 (cinco) anos de evento, a

presença de 6 (seis) trabalhos que se dispunham a discutir sobre o oral, em sua maioria, estudos que tinham como *locus* o livro didático. Destas pesquisas, apenas 01 (uma), na edição de 2015, apresentava a análise de uma proposta de atividade envolvendo o gênero de texto seminário como exemplificação do trato com a oralidade. Dessa forma, não encontramos pesquisas que tomassem o seminário como objeto central de reflexão na prática docente.

Através desse breve levantamento, percebemos que, apesar de o oral configurar-se como um dos eixos de ensino de língua obrigatórios e do gênero seminário constituir-se como uma das atividades mais frequentes no contexto escolar, o número de pesquisas, no cenário apresentado, que refletem acerca do processo de ensino do seminário nas práticas pedagógicas de professores na Educação Básica ainda é incipiente. Panorama que reforça a necessidade de ampliar a compreensão dos docentes, que se encontram no chão da escola, sobre que estratégias são necessárias ao processo de didatização da oralidade.

Nessa direção, destacamos a relevância de nossa pesquisa ao investigarmos o processo de didatização do gênero oral seminário, no âmbito das práticas pedagógicas de uma docente de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Municipal localizada na cidade de Condado – Zona da Mata Norte de Pernambuco. No processo investigativo, utilizamos como instrumentos de coleta a observação participante e a áudio-gravação e tratamos os dados a partir da perspectiva qualitativa, por meio da mobilização de elementos da técnica de conteúdo categorial (BARDIN, 1997), por acreditarmos que o conjunto de técnicas inseridas nessa abordagem corrobora a um melhor tratamento, explicação e sistematização das informações presentes nas mensagens coletadas; ajudando-nos a enxergar os significados contidos nelas.

Inicialmente, apresentamos uma breve discussão teórica acerca do gênero oral seminário, bem como os saberes necessários a sua didatização. Em seguida, trazemos a análise dos dados, em busca de compreender quais estratégias mobiliza a professora no trato com o gênero seminário.

2 Seminário: discutindo um objeto teórico

Diversos estudos (MARCUSCHI, 2008, 2010; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) favorecem o levantamento de questões a respeito do tratamento dado ao ensino dos gêneros de textos no ambiente escolar, especialmente dos gêneros orais, considerados por Marcuschi (2010) como práticas sociais interativas para fins comunicativos que se materializam na realidade sonora. A concepção apresentada remete a um ensino não apenas da modalidade oral da língua, mas dos gêneros orais: atividades de linguagem, consideradas por Schneuwly e Dolz (2004) como megainstrumentos, que concebem aos indivíduos a ampliação de suas capacidades comunicativas.

Para Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros orais representam a materialização da atividade discursiva e oferecem meios para a sua realização. A dupla funcionalidade assumida pelos gêneros dessa modalidade coloca-nos diante da possibilidade de observar o seu ensino sob duas ópticas: a **integrada**, na qual os gêneros orais são usados como ferramentas para aprender/desenvolver capacidades de dizer, de explicar, de argumentar, dentro dos diversos contextos escolares e das variadas disciplinas; e a óptica **autônoma**, de acordo com a qual esses gêneros devem ser abordados como objetos de ensino-aprendizagem em si, não se constituindo como meios para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares.

No contexto escolar, qual tendência prevalece? Seria a perspectiva autônoma aquela de maior projeção? Essa possibilidade poderia ser inferida se levarmos em conta que uma das funções dos docentes que atuam no ensino de língua¹ é o de contribuir para a reflexão dos alunos acerca dos elementos essenciais à realização dos diversos gêneros orais, tais como, aspectos voltados ao conteúdo temático, ao contexto comunicativo, à estrutura comunicacional, às unidades linguísticas e textuais etc. Seja qual for a abordagem, é importante registrar que elas não são excludentes. A adoção da perspectiva autônoma, por exemplo, não limita a importância da utilização do oral como ferramenta de interação, que medeia a aprendizagem dos diversos saberes inerentes às demais áreas do conhecimento.

O seminário é definido por Dolz et al. (2004, p.185) como

um gênero textual oral público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa.

¹ Ressaltamos que o ensino do seminário não se restringe apenas ao professor de língua materna, tendo em vista que a produção deste gênero oral constitui-se como uma das mais frequentes propostas didáticas utilizadas por docentes, não só de Língua Portuguesa, mas das diversas áreas do saber.

Sob essa óptica, esse gênero de texto configura-se como um evento linguístico comumente escolar, no qual um locutor assume o papel de “especialista” e interage com seus interlocutores com o objetivo de transmitir informações e modificar os conhecimentos de seus ouvintes. Características que lhe permite constituir-se como uma oportunidade de incentivar a pesquisa, o trabalho colaborativo e a aprendizagem independente dos sujeitos, tendo em vista permitir a construção conjunta e interativa de conhecimento entre professores – alunos – alunos, por meio da materialização de textos orais e escritos.

Para Vieira (2007) o seminário é um evento comunicativo situado no *continuum* fala-escrita, configurando-se como uma espécie de gênero “suporte”, um evento que abrange diversos outros gêneros orais e escritos, mas que, ao mesmo tempo, não se descaracteriza como gênero base, devido a presença de uma estrutura própria e relativamente estável. Sob esse viés, Dolz e Gagnon (2015) classifica o seminário como um **multigênero**, que designa aqueles gêneros de textos cuja materialização implica na mobilização de uma diversidade de outros gêneros orais e escritos.

Street (2014, p.24) também se afina como esse olhar sobre o seminário e afirma que no contexto de produção desse gênero “[...] tomamos gêneros discursivos emprestados do formato de notas, de palestras e de livros enquanto escrevemos de modos convencionais associados com as interações orais em que estamos engajados”. O autor argumenta que

o todo é de alguma maneira, maior do que a soma de suas partes e é mais significativo examinar essa unidade do que decompô-la em componentes que podem ter aqui uma significação diferente da que têm quando ocorrem como partes de outros todos em outros lugares. (STREET, 2014, p.24)

No seminário, as interações ocorrem por meio de uma relação assimétrica de conhecimento, visto que de um lado existe um “especialista”, destinado a transmitir um conhecimento, e do outro alguém interessado em aprender algo. Essa assimetria constitui-se como um dos principais elementos motivadores da realização desse evento comunicativo e do atendimento a função social do gênero, já que um dos principais objetivos do “expositor” passa a ser a diminuição da diferença de conhecimento entre ele e seu destinatário (DOLZ et al., 2004).

No âmbito das práticas pedagógicas, a produção e a realização do seminário, assim como de qualquer outro gênero de texto formal, oral ou escrito, exige que o sujeito acione e utilize uma série de competências comunicativas próprias da linguagem

oral, e também da escrita, que não são apreendidas de maneira espontânea. Competências que necessitam da elaboração e da efetivação de uma proposta didática que trate o seminário como objeto de ensino-aprendizagem, em que os professores tomem para si a responsabilidade de desenvolver e de realizar intervenções didáticas ligadas aos aspectos do conteúdo (proposição da exploração de diversas fontes de informação, seleção de conteúdos de acordo com suas funções e com as finalidades desejadas e elaboração de esquemas destinados a sustentar a apresentação oral); às dimensões comunicativas (partilha de um saber); e aos aspectos técnicos (procedimentos linguísticos e discursivos característicos desse gênero oral) (DOLZ et al., 2004).

Como meio de viabilizar esse ensino, Dolz et al. (2004), embasados nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, afirmam que, primeiramente, é necessário os docentes elaborarem um modelo didático do seminário, que defina e delimite suas dimensões ensináveis, a partir da consideração das habilidades apresentadas por seus alunos e das capacidades de linguagem que pretendem desenvolver. De acordo com Dolz e Gagnon (2015), para a construção desse modelo, não basta apenas apontar as características próprias a cada gênero, é preciso elencar os aspectos que possibilitam o seu ensino e a sua compreensão pelos alunos, considerando “os saberes de referência que precisam ser mobilizados para se trabalhar com os gêneros; a descrição dos diferentes componentes textuais específicos; as capacidades languageiras dos alunos.” (p.40).

Para Dolz et al. (2004) algumas características do seminário podem se constituir como objetos de reflexão, dentre estas, a **situação de comunicação**: etapa em que são estabelecidos os papéis e a função dos elementos que compõem a situação de exposição, como, por exemplo, o aluno, que desempenha a função de expositor especialista, e os demais alunos e o professor, que assumem a posição de público disposto a ouvir o especialista, tendo em vista aprender um pouco mais sobre determinado tema; e a **organização interna da exposição**: momento de planejamento do seminário, no qual o expositor faz uma triagem das informações pesquisadas, seguida da reorganização dos elementos selecionados e de sua hierarquização – classificando-os como ideias principais e secundárias.

Na etapa de organização interna, as partes que compõem o gênero de texto seminário são distinguidas entre a **fase de abertura**: momento inicial em que o

expositor tem contato com seus interlocutores, definindo a situação de comunicação, sua finalidade e os papéis a serem desempenhados por cada integrante desse evento comunicativo; **a fase de introdução ao tema:** etapa de apresentação e delimitação do assunto que será abordado; **a apresentação do plano:** momento em que é apresentado o percurso que será seguido ao longo da apresentação do seminário; **o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas:** apresentação das informações anteriormente selecionadas; **fase de recapitulação e síntese:** etapa em que são retomadas as principais ideias compartilhadas no momento de exposição; **a conclusão:** momento em que é transmitida uma mensagem final acerca dos conteúdos apresentados ou que são propostos novos questionamentos que possibilitam a realização de um debate; e **o encerramento:** etapa em que os expositores agradecem aos ouvintes.

Nesse contexto reflexivo, também devemos atentar para **as características linguísticas**. Nelas são abordados o repertório de estruturas discursivas, necessárias a construção das operações linguísticas específicas desse gênero, as quais representam os principais elementos do sistema textual da exposição, como: a coesão temática, a sinalização do texto, a introdução de exemplos e a reformulação de informações apresentadas.

De acordo com Dolz et al. (2004), a apresentação do seminário também envolve a mobilização de elementos extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos, recursos que contribuem para a estruturação da exposição e que, por isso, devem constituir-se como objetos de ensino. O domínio desses elementos possibilita aos alunos apresentar as informações de maneira clara, visto que compreendem a necessidade de, no momento de apresentação, falar alto e distintamente, nem muito rápido, nem muito lentamente. Além disso, podem contribuir para chamar a atenção dos ouvintes e indicar uma mudança no nível textual através da variação do tom de voz.

Ainda fazem parte da estrutura composicional deste gênero suportes como imagens, *slides*, vídeos, cartazes, gráficos etc., que servem como materiais que apoiam a apresentação oral, chamando a atenção dos interlocutores e dando sustentação e validação as informações que foram dadas. Dolz et al. (2004) ampliam e ressaltam a funcionalidade desses materiais ao colocarem que estes não se constituem, apenas, como suportes auxiliares produzidos pelos expositores, mas, fazem parte do modelo didático do seminário, de suas dimensões ensináveis e que, por isso, devem ser objeto de reflexão e ensino.

É sobre essas características que os docentes devem se apoiar ao definirem e elaborarem os objetivos e as formas de intervenção didática, uma vez que sua compreensão e seu domínio possibilitam aos alunos competências comunicativas tais como: compreensão dos elementos que compõem a situação comunicativa do gênero, investigação em fontes de pesquisa diversas, organização textual das informações que serão apresentadas, desenvolvimento de habilidades próprias do expor, tomada de consciência da importância do uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos (tom de voz, postura, olhar etc.), dentre outras capacidades discursivas (DOLZ et al., 2004).

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

A seguir, com base nas lentes teóricas que nos ajudaram a discutir o ensino do seminário, apresentamos a análise da prática de uma docente de Língua Portuguesa, atuante nos anos finais do Ensino Fundamental, em busca de compreendermos as estratégias didática que ela mobiliza no processo de didatização desse gênero oral.

3 Seminário: didatização do gênero oral

Para a compreensão das estratégias mobilizadas pela docente, sujeito de nossa investigação, no trato com o gênero de texto seminário, dialogamos com os dados provenientes do momento de observação participante e da áudio-gravação do encontro em que alguns grupos de alunos apresentaram seminários sobre a temática “Vida e Obra de Luiz Gonzaga”.

Ao longo da apresentação dos seminários, percebemos que a docente, a partir da postura e do desempenho apresentado por cada grupo, mobilizava uma série de estratégias organizativas e didáticas de intervenção que contribuíam para uma melhor utilização, por parte dos alunos, dos recursos linguísticos, organizacionais e interativos, essenciais à concretização desse gênero. Foram elas: a) orientação ao uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos; b) orientação acerca da

utilização dos materiais de apoio; c) organização da sequência de apresentações dos grupos; d) verificação da compreensão dos alunos sobre as informações apresentadas; e) contextualização da temática; f) direcionamento das informações apresentadas; g) uso de expressões de incentivo; h) recapitulação e síntese das informações apresentadas pelos grupos.

Dentre as estratégias mobilizadas pela docente, destacamos, inicialmente, a orientação ao uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos (CAVALCANTE e MELO, 2006), mecanismos próprios da realização de um gênero de texto oral. Durante a apresentação de todos os grupos, percebemos que a docente orientava os alunos acerca da importância de utilizarem um tom de voz adequado, para que todos da turma ouvissem o que o grupo estava explicando, assim como da clareza da voz na apresentação das informações, como podemos observar nos seguintes trechos: “Fala mais alto, Júlia!”; “Então, leia aí, Lucas. Alto pra todo mundo ouvir.”; “Não estou escutando não. Fale mais alto, nem a gente que está aqui na frente está escutando, quanto mais quem está lá atrás.”. Por meio dessas intervenções, a docente buscava desenvolver, junto aos alunos, a compreensão de que a exposição das informações apresentadas deveria favorecer uma boa compreensão do texto, através do uso de um tom de voz alto e distinto.

Ao promover uma relação consciente e voluntária dos alunos com o seu próprio comportamento linguísticos e extralinguístico, acreditamos que a docente oferecia-lhes instrumentos necessários a um domínio das capacidades discursivas próprias aos contextos formais de uso da fala, além disso, construía com eles uma representação das atividades de fala em situações complexas, ou seja, que demanda um maior monitoramento do uso da fala (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Para ampliar essa discussão, retomamos as ideias propostas por Marcuschi (2008) sobre o ensino da oralidade, de acordo com as quais para falar bem não é necessário o indivíduo dominar rigidamente todas as competências relativas ao uso da fala, mas saber como chegar a um discurso significativo pelo uso adequado desses elementos, considerando o contexto no qual se materializa e os interlocutores a quem se destina. A proposta não é saber falar, mas saber o que se faz quando se fala.

Além das orientações acerca do uso dos elementos linguísticos e extralinguísticos, percebemos que, em suas intervenções, a docente buscava retomar a função dos materiais de apoio (*slides*, cartazes, músicas etc.), chamando a atenção dos

alunos para necessidade de explicarem as informações trazidas por esses recursos, que por algum motivo eles tinham esquecido de explicar, como podemos ver na seguinte fala: “E isso aqui (apontando para um cartaz), essa imagem aqui é o quê?”. Diante do posicionamento dos alunos frente ao uso desses materiais, que em sua maioria restringia-se à leitura ou à exposição dos cartazes ou *slides* sem uma discussão ou reflexão das informações contidas neles, percebemos que a docente preocupava-se em fazer com que a turma enxergasse e compreendesse o papel desses recursos não como materiais de “decoração”, mas como suportes que fazem parte da organização estrutural do gênero seminário, cuja função é auxiliar e corroborar os discursos produzidos.

Autores como Dolz et al. (2004), ao tratarem da diversidade de suportes que auxiliam a apresentação do seminário, afirmam que a dificuldade apresentada pelos alunos em compreender a verdadeira função desses materiais decorre, em grande parte, do fato deles comportarem o próprio texto de exposição, levando os alunos a preferirem realizar uma leitura mais ou menos proficiente e, quando muito, entrecortada por comentários. Nesse cenário, a intervenção docente apresenta-se como responsável por

levar os alunos a construir exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chaves, alguns marcadores de estruturação que permitam ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribuiu a essas palavras-chave em seu planejamento. (DOLZ et al., 2004, p.191)

Destacamos que em nossa análise sobre a prática da docente não dispensamos a importância da oralização das informações, presentes nos cartazes ou *slides*, realizada pelos alunos. A nosso ver, algumas passagens importantes em termos de conteúdo poderiam ser lidas, no entanto, acreditamos que a prática de leitura dos suportes escritos por si só não colabora para que os alunos compreendam a estrutura de apresentação do seminário, geralmente fundada na alternância entre fala (exposição oral) e fala mediada pela escrita/apresentação de documentos.

Outra estratégia observada na ação docente foi a intervenção em relação à organização dos grupos ao longo da apresentação dos seminários. Por meio de direcionamentos, tais como: “Quem é o próximo?”, “Bora, rapidinho!”, “Bora, meninos, rapidinho!”, “É tu e quem aí no poema?”, “Vamos lá?!”, “Agora é o que? O cordel?”, “Qual é a música?”, “Vai logo, se organiza!”, “Fica aqui... Um, dois, três e já!” A docente ajuda os alunos a perceberem que os grupos devem seguir uma dinâmica de organização, com vistas a realizar a apresentação das informações através de uma

sequência, determinada pela estrutura organizacional do gênero e previamente planejada com eles.

Na direção do posicionamento metodológico da docente, ressaltamos que para Dolz et al. (2004), apesar do seminário se configurar como um gênero comum ao contexto escolar, a compreensão de sua estruturação nem sempre é algo que faz parte do domínio discursivo dos alunos. Devido a isso, para ser “realmente internalizada e tomar aparência de uma operação natural” (p.208) deve ocorrer inúmeras vezes sob o direcionamento do docente.

Após a exposição das informações selecionadas por cada grupo, a docente busca verificar se eles apenas decoraram ou se realmente compreenderam o assunto abordado. Nessa direção, ela lança questionamentos que levam os alunos a exporem suas opiniões:

O que é que vocês assim... o que vocês gostaram mais, acharam mais interessante sobre a vida desse cantor? [...] E aí, sobre a pesquisa que vocês fizeram, eu sei que vocês não colocaram aí todas as curiosidades. Fora essas, aí, que vocês pesquisaram ou alguma dessas, qual a que vocês acham mais interessante? Tem mais alguma coisa a acrescentar do que vocês viram durante a viagem ou do que vocês pesquisaram?

O levantamento de questões, após a apresentação dos grupos, permite à docente, através do estabelecimento de uma dinâmica de interação entre professora e alunos, fazer observações complementares e, principalmente, possibilitar aos alunos se posicionarem diante das informações apresentadas. Por meio da exposição de suas opiniões, os alunos passam a atribuir sentido à realização de uma atividade, vista por muitos, como o mero cumprimento de uma exigência escolar.

No momento das exposições dos grupos, ao perceber que poucos alunos interagiam com aqueles que estavam apresentando, a docente busca integrá-los na apresentação. Para isso, ela amplia os questionamentos, ressaltando que para construir o seminário eles visitaram um museu - onde foram dadas diversas informações -, fizeram uma pesquisa etc., conforme podemos ver nesses trechos: “Veja só, a gente foi aí pra viagem e, agora, a gente tá podendo aí observar, lembrar, ver algumas coisas do que aconteceu, né, durante a viagem...”. A partir dessa retomada das fontes de coleta de informações, a docente direciona alguns questionamentos aos demais integrantes do grupo e também à turma sobre a trajetória do artista em destaque no seminário, a saber, Luiz Gonzaga:

E se a gente fosse falar um pouquinho sobre essa trajetória, né, o rapaz lá no museu deu a explicação sobre a vida dele. Também, vocês aí mostraram, vocês aí fizeram uma pesquisa sobre a biografia dele [...] O que é que vocês, a partir do que vocês analisaram, do que vocês estudaram... Na visão de vocês, como foi a vida de Luiz Gonzaga?

É lá, essa relação ao que vocês viram, essa relação dele com a música, o quê que vocês entenderam? Foi uma coisa que começou assim... de uma hora pra outra, foi uma coisa que foi crescendo aos poucos... Como foi aí essa relação de Luiz Gonzaga com a música?

Nestes trechos, observamos que a docente contextualiza a temática apresentada, com vistas a fazer com que os alunos relacionem os conhecimentos provenientes das diferentes fontes de investigação (visita ao museu, pesquisa em livros, *internet*, leitura de textos diversos, debates etc.), resgatem os saberes construídos nos momentos anteriores à apresentação e exponham de maneira mais ampla as informações lidas.

Além do resgate das informações selecionadas a partir das fontes de investigação, a docente contextualiza o tema por meio da relação entre as informações apresentadas e o próprio dia a dia dos alunos:

Que representava muito bem o que, Paulo? Uma casa de taipa... Um São Francisco... As armas... Um pau de sebo... Coisas que a gente observava ali (no museu) e até hoje, né, na nossa localidade a gente pode observar. E lá, quais coisas que a gente viu lá que representa o sertão que hoje não existe mais aqui e uma coisa que ainda existe?

Através do estabelecimento de uma interação entre os conhecimentos vindos de fontes diversas ao dia a dia dos alunos, ela ressalta para a turma a função social do gênero de texto seminário, bem como a importância deles estarem ali, expondo e construindo aquelas informações junto aos demais colegas. Nesse sentido, a prática da docente coaduna-se com as reflexões trazidas por Marcuschi (2008) ao colocar que nós, sujeitos sociais, enquanto produtores e receptores de textos (orais ou escritos) devemos interagir e colaborar para que o processo de construção de sentido ocorra, visto que a produção de um enunciado não configura-se como atividade unilateral, mas sim, como uma atividade sociointerativa.

Ao passo em que os grupos iam se colocando, a docente ajudava-os a construir as suas respostas, realizando algumas perguntas que faziam com que eles se sentissem mais seguros para expor os conhecimentos que não estavam nos *slides*, mas que eles haviam construído. Como podemos observar no seguinte diálogo estabelecido entre ela e alguns alunos:

Docente: “E daí, de todos esses sucessos que vocês colocaram aqui, tem aqui ‘Sucessos de Luiz Gonzaga’. Desses sucessos aqui, qual o que mais se destacou?”

Alunos: “Asa Branca.”

Docente: “Que é conhecida como o quê? Quem lembra?”

Alunos: “O hino do Nordeste.”

Docente: “E por que é considerada como um hino?”

Alunos: “Por que fala da vida do povo nordestino.”

O diálogo estabelecido pela docente com os alunos, durante toda a apresentação, contribui para o direcionamento das informações a serem apresentadas e, conseqüentemente, para um melhor ambiente de aprendizagem, visto que se apresenta como uma estratégia que fomenta o esforço e o envolvimento dos alunos em um processo de construção interativa de conhecimentos não apenas acerca do conteúdo abordado, mas, principalmente, sobre os elementos que compõem a situação comunicativa do gênero seminário.

Sobre esta estratégia, Vieira (2007), ao investigar a realização do seminário em turmas do Ensino Médio, revela que ao assumir o papel de mediador o professor pode, de maneira ativa, motivar a turma a participar desse evento comunicativo através do levantamento de indagações que façam com que os alunos se posicionem diante das questões levantadas e compreendam a necessidade de ampliar as informações dadas, sempre em busca de compartilhar, o máximo possível, os conhecimentos adquiridos.

Arelado a estratégia de direcionamento das respostas dos alunos, a docente utiliza expressões de incentivo, expressões de concordância etc., como por exemplo, “Muito bem, certo!”, “Isso!”, que apoiam à apresentação dos alunos, sinalizando que estão no caminho certo e dando-lhes mais segurança para a realização dessa atividade discursiva; visto que um dos principais objetivos dos alunos, ao realizarem esta atividade, é atender as expectativas dos professores. De acordo com Guimarães (2004, p.117), a mobilização dessa estratégia está relacionada aos saberes afetivos, definidos por ela como “aqueles utilizados por professoras na interação com o aluno e a aluna, envolvendo as subjetividades e as expectativas de sujeitos sociais.”, com o objetivo de incentivar e estimular os alunos a participarem da atividade proposta.

Por fim, observamos que, ao término de cada apresentação, a docente fez um movimento de recapitulação das informações apresentadas por cada grupo, sintetizando e concluindo a discussão, como vemos nos trechos:

A maioria das músicas dele, mesmo depois de tanto tempo, ainda continuam fazendo sucesso. Geralmente, a gente escuta essas músicas

de Luiz Gonzaga em que época? No São João, né? A gente observa que o xote, o baião, mesmo com pessoas que escutem com frequência em seu cotidiano, mas é mais presente pra nossa realidade no São João.

Então vejam só, aí o cordel mostrou desde o início, um pouquinho da vida, falou um pouco aí sobre a morte, não é, de Luiz Gonzaga, que é considerado o rei do baião.

Ao sintetizar as informações apresentadas por cada grupo, a docente retoma os principais pontos discutidos ao longo dos seminários, transmitindo uma mensagem final acerca dos aspectos mais significativos das apresentações. Nesse dinâmica, a docente oferece aos alunos a oportunidade de ter uma visão geral do que foi exposto, assim como de compreender duas das principais partes constitutivas da organização interna deste gênero oral, a saber: a fase de recapitulação e síntese e a fase de conclusão (DOLZ et al., 2004).

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

4 Considerações

Nesta pesquisa, buscamos investigar, no âmbito das práticas pedagógicas de uma professora de Língua Portuguesa, regente de turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, as estratégias didáticas que este sujeito mobiliza no ensino-aprendizagem do gênero de texto seminário.

No contexto de realização do seminário, no intuito de atender ao objetivo traçado para a atividade, a saber: compartilhar informações sobre a vida e a obra do cantor Luiz Gonzaga, obedecendo a estrutura organizativa característica deste gênero

oral, percebemos que a docente mobiliza estratégias organizativas e didáticas que auxiliam a turma no uso dos recursos linguísticos, organizacionais e interativos, essenciais à apresentação do gênero.

Ao longo das apresentações dos seminários, a partir do desempenho de cada grupo, a docente orientava os alunos acerca do uso dos elementos linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos e da utilização adequada dos materiais de apoio. Ela também auxiliava na organização da sequência de apresentações dos grupos e apresentava a preocupação de verificar se os alunos (do grupo e da turma) tinham compreendido as informações selecionadas e apresentadas, através da contextualização da temática e do levantamento de questões que os levava a se posicionarem e a ampliarem seus discursos de forma direcionada. Além disso, utilizava constantemente expressões de incentivo que transmitiam aos alunos segurança, indicando que estavam no caminho certo. Por fim, a docente ainda recapitulava e sintetizava as informações apresentadas por cada grupo, sistematizando o conhecimento compartilhado.

Acreditamos que a interação estabelecida pela docente com os alunos, durante a realização dos seminários, resultou em uma melhor apresentação das informações selecionadas, bem como contribuiu para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Ao mobilizar estratégias que fomentam o esforço e o envolvimento dos estudantes e que os fazem enxergar os elementos necessários a concretização de uma situação real de comunicação, a docente promove a compreensão não apenas do conteúdo abordado, mas, principalmente, dos aspectos que compõem o uso do oral formal.

Nesse percurso, o sujeito de nossa pesquisa demonstra que a didatização do oral, apesar de incipiente nas discussões propostas pelas formações docentes e pelos currículos de ensino, é uma ação que pode ser desenvolvida e que é necessária no ambiente escolar, conforme sinalizam documentos norteadores da educação no país (BRASIL, 1998) e pesquisas desenvolvidas por autores como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008; 2010) e Bueno e Costa-Hübes (2015). Sua prática revela que é possível desenvolver um trabalho consciente de ensino de língua, comprometido com a ampliação das competências comunicativas dos sujeitos.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. de. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Orgs.) **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 75-93.
- DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 183-211.
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.
- GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Concepção sociointeracionista de linguagem: percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto. **Revista Trama**, Marechal Cândido Rondon – PR, v. 8, n. 16, p. 125-138, 2º semestre 2012.
- GUIMARÃES, O. M. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. 2004. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPEd, 33, 2010, Caxambu - MG. **Anais da 33ª Reunião Científica da ANPEd**. Caxambu, outubro de 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>. Acesso em: 13/03/2017.
- _____, 34, 2011, Natal - RN. **Anais da 34ª Reunião Científica da ANPEd**. Natal, outubro de 2011. Disponível em: http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59. Acesso em: 13/03/2017.

_____, 35, 2012, Porto de Galinhas - PE. **Anais da 35ª Reunião Científica da ANPEd.** Porto de Galinhas, outubro de 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 13/03/2017.

_____, 36, 2013, Goiânia - GO. **Anais da 36ª Reunião Científica da ANPEd.** Goiânia, setembro/outubro de 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso em: 13/03/2017.

_____, 37, 2015, Florianópolis – SC. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd.** Florianópolis, outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 13/03/2017.

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

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

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