

SEMINÁRIO ACADÊMICO, MAIS QUE UM GÊNERO: UM EVENTO COMUNICATIVO

Glenda Hilnara Feliciano MEIRA
Universidade Federal de Campina Grande
glenda_hilnara@yahoo.com.br
Williany Miranda da SILVA
Universidade Federal de Campina Grande
williany.miranda@gmail.com

Resumo: Bezerra (2003) aborda em uma de suas publicações, a noção de seminário como mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. No referido artigo, percebemos, em comparação ao título de nosso trabalho, os avanços nos estudos acerca desse instrumento de ensino que desenvolve, sobretudo, a oralidade formal utilizada em instâncias públicas. Vários autores apontam perspectivas divergentes sobre a concepção de seminário, embora todos estejam alicerçados na ideia de “semear” conhecimentos e ideias. Estudiosos, além de Bezerra, como Veiga (1991) Dolz e Schneuwly (2004), Vieira (2007), Silva (2007) e Goulart (2010) parecem desenhar um percurso teórico sobre os estudos de seminário. Conversa, técnica de ensino, exposição oral, gênero e evento são noções diferenciadas que constroem um panorama dos estudos do seminário ao longo dos anos, mas não aprofundam uma conceituação teórica. Nesse sentido, o presente estudo objetiva descrever essa trajetória e estabelecer uma definição de seminário, a fim de contribuir para um estudo mais sistematizado e coerente, auxiliando na convergência dos termos aplicados a ele nos estudos subsequentes. Para tanto, utilizaremos recortes de nove seminários realizados num componente curricular do curso de Letras de uma Universidade Federal. A análise dos dados e a abordagem trazida pelos estudos sobre seminário demonstram uma concepção de seminário que parece ir além da noção de gênero, até então a mais utilizada.

Palavras-chave: Seminário Acadêmico; Gênero; Evento Comunicativo

1. Introdução

Durante muito tempo, a oralidade e seu estudo foram desconsiderados em relação à supremacia da escrita, até então tratada como único espaço para reflexão, formalidade e adequação aos diferentes aspectos da situação comunicativa. A oralidade, então, passou na década de 1960 a compor objeto de estudo nos cenários da linguagem, dentro da sociolinguística variacionista, deixando de ser considerada apenas como mera verbalização. Essa perspectiva consolidou-se, de acordo com Marcuschi (2008), na década de 80 quando, dentro dos estudos de letramento, avançou-se na noção de oposição fala e escrita.

Ainda segundo Marcuschi (op cit, p. 25), a oralidade seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, indo das construções mais informais, como as situações familiares cotidianas, às mais formais, como as situações públicas e as produções em sala de

aula. Nesse sentido, momentos diferenciados de trabalho com a oralidade foram introduzidos nos contextos escolares de ensino básico e superior, muito embora a noção de trabalho com essa modalidade ainda se pautasse na simples produção oral espontânea, sem fins específicos e, baseada, em sua grande maioria, na informalidade.

Podemos identificar, pois, que o trabalho com o oral é muito mais do que diferenciá-lo da escrita, uma vez que eles ocorrem num “*continuum* tipológico das práticas sociais de produção de texto” (MARCUSCHI op. cit. p.37). Assim, seria uma modalidade da língua que não constrói com a escrita uma relação de substituição ou exclusão, mas une-se a ela na formação de um todo complementar e universal (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Ao se desenvolverem as situações orais formais, perpassadas pela escrita, agregam-se valores as modalidades, desconstruindo-se a noção de divergência e de oposição. Assim se enquadram as práticas de debate, entrevista e seminário realizados no contexto de sala de aula, pois, essencialmente orais, são alicerçadas por textos escritos que irão conduzir e formalizar os momentos, além de outros critérios apresentados pela própria situação comunicativa.

Diante desse contexto, diversos trabalhos com a oralidade desenvolvidos na atualidade apontam o seminário como uma estratégia de ensino socializador e um dos momentos mais recorrentes em que essa modalidade se efetiva em sala de aula, apesar de ainda não ocorrer de forma sistematizada e relacionada à produção oral formal de instâncias públicas.

Os poucos estudos teóricos que tomam a prática de seminário como objeto de estudo e ensino no ambiente escolar (VIEIRA, 2007; SILVA, 2007; MEIRA E SILVA, 2013) parecem justificar as limitações dos envolvidos na prática de ensino de língua, no que diz respeito à necessidade de um direcionamento mais sistematizado e problematizador. Contexto ainda mais complexo emerge das observações do ensino superior, especificamente da formação de professores, em que haveria a necessidade de um suporte teórico que o auxiliasse na prática de sala de aula, mostrando a todos os envolvidos, professores e alunos, que o seminário é mais do que férias para o professor e obrigações desnecessárias para os alunos que não dominam o conteúdo.

O professor é, além de um profissional que procura desenvolver um conteúdo proposto, de modo que seus alunos compreendam e construam conhecimentos embasados neles, o responsável por propiciar-lhes saberes adequados para elaboração do senso crítico pela reflexão. Assim, essa corrente sequencial de conhecimento deve ter início nos cursos de formação, capacitando os sujeitos e fazendo-os reconstruírem representações tradicionais/estruturais da linguagem em um trabalho que vê o processo ensino-aprendizagem como devolução de conhecimentos, capaz de transformar a vida e a realidade dos sujeitos nela envolvidos.

Nesse sentido, o número ainda restrito de trabalhos realizados sobre o seminário acaba por não aprofundar uma conceituação teórica linear, apresentando-o, além das noções de conversa e/ou técnica, ora como gênero ora como evento comunicativo. Assim, o presente estudo objetiva apresentar um percurso teórico dos estudos sobre seminário e estabelecer uma definição, com base nos conceitos de gênero e de evento comunicativo, acerca desse mecanismo de ensino, buscando auxiliar na convergência das concepções aplicadas ao seminário nos estudos posteriores. Para tanto, utilizaremos recortes de nove seminários realizados no componente curricular Prática de Leitura e Produção de textos II (PLPT II) do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (campus Campina Grande), no período 2010.2.

2. Aspectos metodológicos

2.1 Situando a pesquisa

O presente estudo configura-se como documental, buscando observar a literatura disponibilizada acerca de seminário, de forma a extrair algumas abordagens apresentadas ao longo do tempo ou ainda flagrar as concepções dos próprios autores dos materiais disponibilizados em periódicos, dissertações e livros. Além disso, nosso trabalho também apresenta aspecto etnográfico no que diz respeito a realização de certos procedimentos relativos à observação “em sentido diferenciado de intervenção com a análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28), buscando identificar, descrever e interpretar situações da prática de seminário no componente curricular Prática de Leitura e Produção de textos II (PLPT II), ofertada no período 2010.2 na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Quanto à natureza, este estudo classifica-se como qualitativo por desenvolvermos a interpretação e observação detalhada dos fatos, através de uma abordagem híbrida por seu caráter descritivo-interpretativista, ressaltando as significações contidas nos atos e práticas (CHIZZOTTI, 1991, *apud* Santaella, 2001).

Para tanto, analisamos os dados observacionais com base em vídeo-gravações feitas dos momentos de execução e avaliação do seminário, buscando estabelecer associações necessárias à construção de uma noção teórica coerente, utilizando trechos de transcrição dessas situações. Quanto ao material documental, realizamos uma procura acerca do que vem sendo desenvolvido sobre seminário ao longo dos anos, em diversas fontes, de forma que pudéssemos extrair as informações necessárias e relacioná-las à prática observada.

2.2 Sobre os seminários realizados

Denominamos seminário acadêmico ao objeto de estudo aqui em foco, por realizar-se nas instâncias do ensino superior, de maneira particular, na formação de professores de língua portuguesa. A prática, nesse sentido, mais do que avaliar os sujeitos alunos, para os quais utilizaremos a nomenclatura professores-alunos, tendo em vista a circunstância em que se encontram, trará um suporte didático e formativo à prática docente para a qual estão sendo formados.

Para tanto, a professora do componente curricular PLPT II (Prática de Leitura e Produção de Textos) trabalhou inicialmente as concepções de escrita, a fim de dar suporte aos seminários que corresponderam a um segundo momento, mais voltado para a prática e para a construção de relações entre os conhecimentos já aprendidos e essa situação particular de uso da oralidade formal.

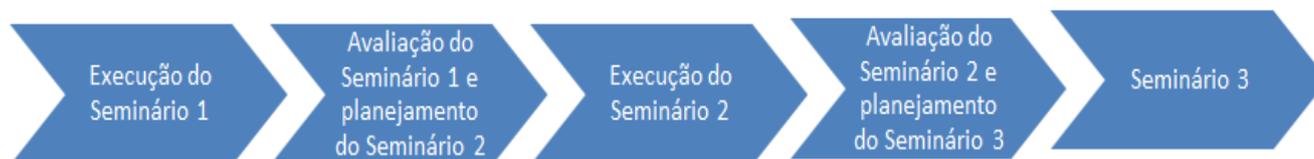
A turma foi dividida em nove grupos, contendo cada um de 3 a 4 alunos, que em um trabalho sequencial buscariam responder a alguns questionamentos disponibilizados pela professora, que configuravam a temática a ser abordada, aspecto bastante problematizar, demonstrando por parte da professora um domínio discursivo voltado às práticas sociais e vinculado ao interacionismo sócio-discursivo. Essa noção pode ser observada na tabela 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 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> | 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 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 8 <i>Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?</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 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> |

Tabela 1: Configuração geral dos seminários

Além das questões que norteiam o desenvolvimento da exposição, é possível observar, que os nove seminários dividem-se em três eixos, a saber: Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita; Escrita, Oralidade e Ensino; e, Escrita e monitoração do texto. Nesse contexto de aplicação, o seminário parece bastante diferenciado da prática comum que vem sendo realizada e descrita pela literatura, pois a proposta evidencia na disciplina uma estratégia de ensino-aprendizagem delimitada, preocupada com o encadeamento dos eixos, interligando as temáticas abordadas entre si e com a temática anteriormente desenvolvida em sala pela professora – escrita - que perpassa todos os eixos.

Para a realização de cada execução, os sujeitos tiveram momentos coletivos de orientação durante a aula, assim como, sessões particulares, caso o grupo necessitasse. Esses momentos coletivos de planejamento corresponderam às situações de avaliação, na compreensão de eixos relacionados em processo, ou seja, a avaliação da prática de um seminário era referência e um primeiro momento de planejamento do seminário seguinte, desenhando o seguinte quadro:



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 a uma das concepções que serão abordadas no tópico seguinte.

3. Seminário: conceitos e características

Muito se tem falado sobre a necessidade de inclusão da oralidade em sala de aula, numa proposta de ensino diferenciado, que não vê apenas a escrita como lugar de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o cumprimento de atividades sociais. O seminário é sempre citado como uma dessas atividades responsáveis pelo trabalho com o oral que envolve práticas de leitura e escrita.

Nessa perspectiva alguns trabalhos vêm apontando estudos diferenciados sobre o seminário, que não necessariamente são excludentes ou sobrepostos, mas complementares, e similares no sentido de ser o seminário um momento em que os alunos tomam uma postura a que não estão acostumados e assumem uma posição de destaque numa situação de exposição oral, diferenciando-se de outras acepções atribuídas ao termo seminário, conforme apontou Bezerra (2003): grupo de estudo, espaço de formação de eclesiásticos, congresso, entre outros.

Outro aspecto que parece relacionar as perspectivas teóricas sobre esse objeto, dizem respeito à ideia de transmissão, passagem, plantio e colheita de conhecimentos, uma vez que, a palavra seminário, etimologicamente, origina-se do latim “seminarium” que significa viveiro de plantas, ou seja, espaço de semear, de cultivar. Essa definição, embora demonstre certo distanciamento dos estudos da linguagem, aponta para a noção, fundamental, de espaço de crescimento e construção, em que alguém (seminaristas) propõe-se a disseminar ou plantar um saber no campo fértil de sala de aula, ambiente propício para que ele cresça, sendo sempre regado por situações semelhantes de plantio de novos saberes.

Sendo assim, a universidade mostra-se terreno bastante produtivo para o desenvolvimento de práticas dessa natureza, contexto em que estudos apontam como surgimento do seminário. Uma dessas estudiosas é Althaus (2011). De acordo com ela o seminário 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, 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 o seminário consolidou-se plenamente.

Os estudos acerca da origem do seminário, expostos por Althaus (op. cit) assemelham o seminário a uma “*conversa animada*”, em que pelo fato de haver um texto sendo apresentado e, algumas vezes, discussões mais acaloradas acerca de interpretações divergentes, 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.

Essa noção demonstra grande distanciamento das situações de seminário atual, pois os alunos já compreendem o grau de formalidade que essa situação necessita, a oralidade das situações públicas. Refletindo sobre outras situações de oralidade em sala de aula perceberemos que, embora a formalidade utilizada no seminário não seja a de maior nível, ela alcançaria um grau de formalidade ainda maior que a de discussão e debates de texto. Essa constatação pode ser observada no gráfico a seguir:



Figura 1: Contínuo de práticas orais acadêmicas em função do nível de complexidade e formalidade

Nesse sentido, ainda que não seja o seminário a prática de oralidade em nível mais formal na universidade, percebemos uma situação que exige do sujeito um posicionamento diferenciado e mais formal que a discussão de textos e o debate, assim como um momento capaz de alicerçar ou embasar situações posteriores que irão requerer do sujeito maior atenção para adequar-se não só a sua formalidade, mas também a sua complexidade.

3.1. Seminário como um conjunto de estratégias ou mecanismos semelhantes a aula expositiva

Longe do espaço universitário, Veiga (1991) propõe uma noção diferenciada acerca do nosso objeto, quando aponta esta atividade como resultado de uma proposta de ensino socializado¹ e, para o ensino tradicional, predominante até a década de 30, a solução, por caracterizar um mecanismo 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* para a transformação de um ensino tradicional estanque, preocupado, sobretudo, com a passagem do conhecimento e não com a aprendizagem dos sujeitos, de fato. A metodologia de trabalho com o seminário seguiu a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, caracterizando-se pela abordagem superficial do conteúdo, a falta de interatividade

¹ O 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), de forma a situar o seminário como um desses momentos capaz de, através das atividades em grupo, desenvolver as relações em oposição ao ensino tradicional.

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 tornasse-se 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.

Dessa forma, percebemos que não houve uma mudança e, conseqüente, avanço significativo na prática de ensino-aprendizagem e de noção de seminário com relação ao exposto por Althaus. 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.

Além disso, muito ainda se verifica da ideia de técnica na fala dos sujeitos envolvidos na situação de seminário, muito embora ocorra no ano de 2010, como é possível verificar no exemplo a seguir.

Exemplo 01: Trecho de avaliação do seminário 05 e 06

Aluna 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 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 prática 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.

Em oposição ao exposto, na década de 90, o seminário passa a assumir papel importante, voltando o olhar a 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.

Segundo Pinto (op cit, p. 65) o seminário seria uma aula dada por um ou mais alunos em que há a apresentação de um tema, tendo como objetivo a posterior discussão por todos. Essa ideia parece limitadora, tendo em vista a construção do conhecimento ser elemento central muito mais que a discussão, apenas uma das etapas.

O que se verificou na realidade foi que os objetivos não correspondiam ao resultado prático, e o seminário passou a ser visto com as mesmas características da aula expositiva, similar a concepção de técnica, em que apenas substituía-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 de construção do

conhecimento, pois as colocações do professor, que parecem diminuir a propriedade de saber dos expositores, leva o restante da turma a questionar a qualidade e a validade da exposição e passa a desinteressar-se pela atividade. Podemos, pois, verificar essa noção na seguinte situação de execução:

Exemplo 02: Trecho de exposição do seminário 03

Seminarista 01: 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 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, mas ninguém responde)) é? ((professora interfere e explica))

Durante sua exposição oral, o seminarista 01, conforme se observa no Exemplo 02, recorreu diversas vezes para a professora na tentativa, não somente de completar ou legitimar a sua fala, mas de explicar um conhecimento teórico 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 alunos se colocam como especialistas, ou seja, aqueles que dominam o conhecimento, demonstrar evidente necessidade de intervenção da professora, além de insegurança com relação ao conteúdo demonstra despreparo didático.

A estratégia encontrada para solucionar o problema foi o retorno à palavra da professora, que detém o conteúdo, domina a situação de sala de aula e a ela cabe a avaliação. Mesmo assim, verifica-se certa resistência por parte da professora, na tentativa de garantir autonomia do conhecimento aos sujeitos e de, diante da sala, na situação de seminário, mostrar que são os seminaristas os detentores da fala.

A persistência do aluno gerou a interferência da professora na explicação do conteúdo, aspecto que corrobora com o apresentado por Veiga (op cit, p. 109) quando caracteriza o professor como coordenador e a ele caberia 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. Situações semelhantes voltaram a acontecer durante o mesmo seminário:

Exemplo 03: Trecho de exposição do seminário 03

Audiência: 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...

Seminarista 02: ((falando sobre artigo científico e ensaio)) é porque é uma pesquisa mais aprofundada...é.. foi isso que eu entendi ao [ler

Audiência: [o ensaio é o artigo científico mais aprofundado?... Não? qual é a diferença?

((turma olha para a professora))

Professora: 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, ai ao [final

Nesse trecho confirma-se o pouco preparo do grupo para a exposição e a ideia da professora de não mais “salvar” a situação, tendo em vista que a repetição das circunstâncias demonstra a falta de domínio do conteúdo e da prática que deveriam ter sido elencadas

durante a preparação/planejamento da execução, ou seja, 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.

3.2. Seminário como evento que propicia o diálogo entre diversos gêneros

Com o passar dos anos, novas perspectivas passaram a compor o cenário dos estudos do seminário, até então tratado de forma limitadora e pouco preocupado com o desenvolvimento de uma oralidade formal. Assim sendo, Bezerra (2003) assumiu o posicionamento de seminário enquanto *gênero textual*, avançando teoricamente na proposta de ensino socializado até então em evidência no ensino, destacando uma preocupação não apenas com os aspectos linguísticos que o constituem e com a passagem do conteúdo, mas com os aspectos culturais que circundam seus produtores (BEZERRA, op. cit).

Convergente a essa teorização, Dolz e Schneuwly também fizeram parte desses interessados, assumindo a concepção de gênero para o seminário como sinônimo de *exposição oral*. Nesse caso, o termo mais do que designar transmissão de conteúdo através da fala, passou a caracterizar-se pela interação facilitada pelas relações face a face, devendo haver, para seu êxito, completo envolvimento dos sujeitos, desde a preparação (planejamento) até a avaliação da execução.

Com esse plano geral, tinha-se agora uma preocupação com a utilização desse recurso em sala de aula, sobretudo por se tratar de um trabalho com a oralidade formal verificada em usos públicos, um instrumento privilegiado de aprender e transmitir conteúdos diversificados (DOLZ, SCHNEUWLY, et. al. 2004).

Embora, levando em consideração esses aspectos e concebendo a linguagem na perspectiva das práticas sociais, devendo adequar-se a instâncias públicas pelas interações face a face, compreender o seminário como sinônimo de exposição oral é insuficiente para abarcar a complexidade de sua realização. Essa ideia limita todo o desenvolvimento do seminário ao momento de execução, ao instante de apresentação, deixando de lado as etapas de planejamento e avaliação que o constroem e o conduzem àquela situação.

A ideia de seminário não é somente exposição oral como se observa na figura a seguir:



Figura 2: Etapas que constituem o seminário

A exposição oral abarca somente a fase de execução, não compreendendo a amplitude do evento que para se concretizar necessita das três etapas – planejamento, execução e avaliação. Isso ocorre também pelo fato de em diferentes gêneros/eventos que envolvem a oralidade terem um momento de exposição, generalizando a concepção apresentada por Dolz e Schneuwly (op cit).

Nesse caso, a noção defendida pelos autores aproxima-se muito mais das apresentações orais em congressos científicos/acadêmicos, ainda que os autores apresentem diferenças, do que da prática de seminário escolar/acadêmico. Diversos aspectos justificam essa constatação: a tomada de fala de apenas um expositor não se configura no seminário, uma vez que, a situação de avaliação em que ocorre necessita da participação de todos do grupo, a possibilidade de haver interferências em todas as unidades retóricas da execução – abertura, fase instrumental e encerramento – conforme atestou o trabalho Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas (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.

Diante de tantas concepções, Vieira (2007) atribui ao seminário a concepção de *evento comunicativo* e de letramento, com função bem definida e forma “relativamente” padronizada, envolvendo modalidades de representação e comunicação. Essa noção, também assumida por Silva (2007), compreende o seminário como um instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo (KLEIMAN, 1995).

Levando em consideração que evento comunicativo é, de acordo com a Etnografia da Comunicação (HYMES, 1982), uma unidade de análise da comunicação linguística, conforme exposto pela sociolinguística interacional, que estuda a linguagem de determinados grupos, entendemos o seminário enquanto evento. Sua aplicação corresponde à materialização de situações orais e escritas, ou seja, não somente momentos de uso da modalidade oral, mas também perpassado e/ou constituído pela escrita, em que se utilizam gêneros diferenciados e originalmente não preocupados com essa situação de uso da língua.

Sendo assim, verificamos nas gravações dos dados que, sete dos nove seminários observados utilizam gêneros para fins de exemplificação do conteúdo que está sendo exposto, conforme observamos nos exemplos a seguir.

Exemplo 04: Trecho de exposição do seminário 01

Seminarista 02: (...) 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. (...)

Seminarista 03: 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 05: Trecho de exposição do seminário 02

Seminarista 04: E pra encerrar, a partir dessa/ desse questionário a gente/ a gente buscou programas que estão sendo providenciadas 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 06: Trecho de exposição do seminário 02

Seminarista 08: 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 (...)

Os excertos acima são transcritos de instantes em que se faz necessário aproximar o conteúdo a ser exposto da audiência, se fazendo mais claro e visualmente facilitando o que está sendo exposto. Além de representar a noção de gêneros diferenciados que constituem o evento, mas não são determinantes, há aqui a preocupação com a transposição didática, que corresponde a 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.” (RAFAEL, 2007, p. 199), principalmente por aplicar-se à formação do professor.

É possível perceber nos exemplos 04, 05 e 06, a introdução de gêneros diferentes, notícia e entrevista, sites, resenha, respectivamente, que inicialmente não foram produzidos ou pensados para essa situação de uso. Nesse caso, serviu como um aporte para o desenvolvimento do conteúdo no que diz respeito à ilustração. Entretanto, é importante ressaltar que no exemplo 04 há um diferencial, pois, como percebemos pela fala da seminarista 03, o gênero entrevista foi pensado e produzido para essa situação em particular, não tendo sido retirado e reaproveitado de outro contexto.

Essa estratégia de transmissão de conhecimento através de outros recursos corrobora, ainda, com a noção de sequencialidade, exposta anteriormente. A própria metodologia utilizada pela professora (Tabela 01: configuração geral dos seminários) para conduzir os seminários, caracterizam a sua concepção além da noção de gênero, tratado como texto materializado em situações comunicativas recorrentes, definido a partir da funcionalidade, dos objetivos enunciativos e concretamente realizado na união de aspectos de naturezas diversas, que dão conta das relações sócio-históricas e institucionais (Marcuschi, 2008, p. 155). Assim, os gêneros levariam em conta somente a concretização, nesse caso, o momento de exposição, não considerando os outros momentos de fundamental relevância na produção do seminário.

Tal constatação é notória quando os sujeitos seminaristas são 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, onde se verifica a qualidade do conteúdo transmitido através da oralidade formal e no estabelecimento das interações; bem como no momento de avaliação, momento em que se verifica alcances e limitações através da avaliação do outro e de si mesmo.

Sendo assim, os seminários acontecem de maneira interligada, não são conteúdos soltos e realizações sem qualquer relação.

3.3. Seminário como eventos inter-relacionados: a sequência didática

O seminário acadêmico deve acontecer contextualizado, sempre procurando basear-se no que foi realizado anteriormente, bem como subsidiando, através das estratégias desenvolvidas e dos momentos de avaliação, a exposição que ocorrerá posteriormente. Essa perspectiva se verifica na fala da professora nos seguintes trechos:

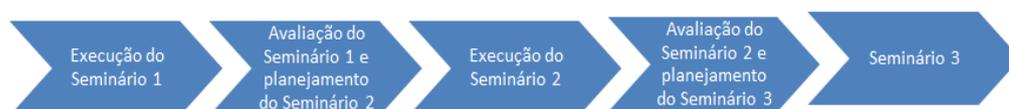
Exemplo 07: Trecho de avaliação dos seminários 01 e 02

Professora: 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? (...)

Entende-se, pela transcrição em destaque, a compreensão da noção de evento comunicativo, 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 ao propor seminários contextualizados e relacionados. Sendo assim, observa com olhar crítico o desenvolvimento dos seminários, já que sabe a funcionalidade e os objetivos propostos com a atividade.

A ideia da materialização 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. Isso fica evidente na fala da professora, sobretudo, quando marca: “depois de hoje tem que ser diferente, tá entendendo?”. Essa fala tira a responsabilidade do primeiro grupo, justamente por este não ter tido situações de avaliação anterior, e evidencia o gráfico trazido no tópico **2.2 Sobre os seminários realizados**, que representa a progressão dos eventos e a relação intrínseca que há entre os momentos de seminário e avaliação dos eventos:



Essa noção é compreendida e assimilada pelo grupo 07, quando durante a avaliação demonstra, diferente da Aluna 01 (Exemplo 01), total relevância e apropriação do que já foi exposto durante as avaliações:

Exemplo 08: Trecho de avaliação do seminário 07 e 08

Aluna 04: (...) somos o sete... então muito já foi avaliado, era o que a gente já conversava “olha gente não pode fazer ISSO... porque na hora... 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 sequência retóricas que digam como tem que ser feito. Essa visão ratifica o que expõe o conceito de evento comunicativo, a situação comunicativa determinará o desenvolvimento da atividade.

4. Considerações finais

O seminário caracteriza-se como um momento de desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito, o que segundo Dell Hymes (1972) seria a capacidade de conhecer e utilizar a língua a partir das experiências sociais, das necessidades e objetivos. Sendo assim, verificamos que o seminário não é mais um simples momento de socialização de textos ou mesmo uma técnica com estratégias que em nada modificam a aula expositiva dada pelo professor.

A prática de seminário aproxima-se do conceito de evento comunicativo inserido em uma prática acadêmica, por preocupar-se na/para sua realização mais do que com o produto final,

mas com toda a situação comunicativa: planejamento, execução e avaliação. Além disso, o evento abarca diversos gêneros, que *a priori* não haviam sido produzidos para essa situação, mas são aproveitados e necessários para promoção do evento, sobretudo, em nível de exemplificação.

Sendo assim, constatamos que as diferentes contribuições se complementam, pois não se desconsidera uma abordagem em sua totalidade, apenas a ela se acrescentam novos valores. Assim, é possível assumir com propriedade a noção de seminário enquanto evento comunicativo, por abarcar as noções de: *conversa*, quando considerada em seu sentido informal durante as situações de planejamento e avaliação; de *técnica*, tendo em vista que se configura como uma ferramenta de ensino-aprendizagem em que se dá espaço a produção oral do aluno; *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 ouvintes, que constituem a audiência, com o conteúdo; e a noção de *evento comunicativo* que abarca todas as outras e 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.

É de suma relevância, ainda, observar que os dados etnográficos aqui utilizados dizem respeito a uma situação particular de realização, não se configurando, metodologicamente, atividade comum nos diversos cursos da academia. Assim sendo, esse trabalho busca subsidiar trabalhos teórico-metodológicos que venham a ser desenvolvidos sobre o seminário, convergindo sempre para a noção de evento comunicativo, muito embora outros aspectos ainda precisem ser analisados, já que esse evento configura-se como ambiente fértil de observação ainda pouco analisado.

5. Referências

- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. In: **X Congresso Nacional de Educação, 2011, Curitiba**.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)
- DELL HYMES. **La competencia comunicativa**. Editorial Pride and Holmes, 1972 - academia.edu. Disponível em http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30362865/competenciacomunicativa_1.1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIR6FSIMDFXPEERSA&Expires=1383016572&Signature=RXyqTUFvSCAhCNvJAo0ERVikLU8%3D&response-content-disposition=inline. Acesso em 22 de outubro de 2013.
- GOULART, Cláudia. 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.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ . (org.) *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: SILVA, W. e LINO de ARAUJO (org.). **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Os seminários. In: _____. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etnografia das formas de consagração e transmissão de saber na universidade**. Niterói: EdUFF, 1999.

SCHNEUWLY e DOLZ, J. A exposição oral. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola** (trad. E org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

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

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

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.