

## A ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E LINGUÍSTICO-DISCURSIVA DE SEMINÁRIOS EM CURSO DE LETRAS

Igor Dessoles Braga (UFRN)<sup>1</sup>

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha (UFRN?)<sup>2</sup>

### RESUMO

Silva (2013) afirma que as pesquisas voltadas aos gêneros orais formais em contextos de ensino-aprendizagem são ainda inexpressivas no cenário nacional, mesmo que esses gêneros constituam, como a autora ressalta, instrumentos importantes para o desenvolvimento da capacidade de se expressar oralmente em situações formais. Nesse sentido, o gênero seminário recebe diversas críticas, tanto de alguns professores, que acreditam não proporcionar o gênero um aprendizado real, quanto de alguns alunos, que não compreendem a condição *sine qua non* da produção textual, isto é, a percepção da situação de produção e do propósito comunicativo, sem os quais o estudo do gênero se torna apenas uma atividade mecânica. Sendo assim, percebendo-se a necessidade de trabalhos que descrevam e sistematizem gêneros orais, juntamente com a problemática do gênero supracitado, busca-se observar, nesta pesquisa, possibilidades de constituição do seminário no curso de Letras. Para tanto, em um *corpus* composto de vídeos e transcrições de nove (9) seminários realizados em curso de graduação em Letras, serão analisadas a organização retórica e linguístico-discursiva, com base no modelo CARS para análise de gêneros de Swales (1990; 2009), considerando-se também as discussões sobre propósito comunicativo e comunidade discursiva. Além da proposta de Swales, orientam este trabalho aportes teóricos acerca de gêneros textuais e discursivos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2001), Schneuwly *et al.* (2004); de retextualização, de Travaglia (2003); de *continuum* das relações entre oralidade-escrita, de Marcuschi (2001); de seminário, de Dolz *et al.* (2004). Constatou-se na análise a presença de quatro (4) movimentos retóricos principais, quais sejam: Estabelecimento do território, Exposição do conteúdo, Conclusão e Pós-exposição, constituídos por passos cuja constituição linguístico-discursiva revela o enfoque na exposição do conteúdo em detrimento de reflexões e da participação do público, de modo que o seminário tende a se configurar apenas como o cumprimento de uma tarefa.

**Palavras-chave:** Oralidade. Seminário. Movimentos retóricos.

<sup>1</sup> Graduando em Letras – Língua portuguesa e literatura – pela UFRN.

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pela UFMG. Atualmente, é Professora Adjunta I da UFRN.

## 1. Introdução

Não obstante o seminário ser um dos poucos gêneros orais trabalhados em sala de aula, a crítica, tanto de alguns teóricos, como Balzan, Pierroti, Masetto, quanto de alguns estudantes, ainda recai sobre ele. Por parte dos teóricos, os autores a seguir ressaltam o descaso dos professores e dos alunos com o gênero, o que põe em questão os seus reais propósitos comunicativos.

Balzan (1980) compreende que há pouca interação entre os componentes dos grupos que apresentam seminários na esfera escolar e, quando há, a própria apresentação é dividida em “partes”. Também entende que o argumento do seminário a fim de dinamizar as aulas é falho, já que o professor não comenta o seminário dos alunos e esses, por sua vez, não buscam interagir com os ouvintes. Pierroti (1990) percebe o seminário como uma metodologia baseada na distribuição de temas por grupos em que muitas vezes há a simples reprodução do conteúdo, sem a reflexão por parte dos alunos. Os próprios professores compreendem esse problema, ao pedirem para os estudantes que não simplesmente “copiem e coleem” o conteúdo da apresentação de sites da internet, como o *Wikipédia*. Outro crítico desse gênero é Masetto (2003), que afirma que os professores pouco intervêm durante e após as apresentações e que o seminário não é mais que um resumo a ser apresentado em sala de aula. Por fim, Severino (2007) mostra que o seminário pode ser tornar apenas uma aula expositiva, sem que haja a adequada preparação dos componentes para a exposição, tendo em vista que os alunos se colocam na posição de especialista.

Por parte dos alunos, há os que defendem opiniões semelhantes às desses teóricos e os que discordam deles, mas também há os que veem simplesmente a oportunidade de “fazer algo fácil”. Uma vez que os professores não recebem adequada formação para a análise de gêneros orais, a atividade em sala de aula parece apenas uma maneira de complementar a nota, ignorando os aspectos sistemáticos necessários para o seu funcionamento correto.

Além dos problemas já citados, percebe-se que não existe uma preocupação real sobre as questões relativas à oralidade no Brasil, principalmente no meio acadêmico. Analisando os anais e programas das edições do Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, não se encontram mais que 5% de trabalhos sobre produções orais. Surge o seguinte questionamento: como podem os professores utilizarem ferramentas que os instruem no dia a dia da profissão se essas não são encontradas?

Assim, com base na discussão supracitada, objetiva-se, ao longo do trabalho, fazer uma breve caracterização do gênero seminário. Para tanto, analisam-se nove seminários, coletados previamente em turmas de Letras da UFMG, considerando suas condições de produção, organização retórica e marcas textuais.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Gênero textual

No livro *Estética da criação verbal*, especificamente no capítulo intitulado *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003 [1953]) se refere aos gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados por “diversas esferas da atividade humana”. Isso significa dizer, em primeiro lugar, que os gêneros podem ser mais ou menos maleáveis, dependendo das possibilidades de alteração/subversão da sua forma prototípica, ou, em outras palavras, dependendo da relativa estabilidade que possuem. Uma história em quadrinhos, por exemplo, é menos estável que um formulário, devido à estrutura padronizada que este normalmente possui.

Em segundo lugar, o que determina ou não sua existência são as necessidades de um determinado grupo social, as “esferas” a que o autor se refere. Utilizando-se novamente de um dos gêneros mencionados, pode-se perceber que as HQs são normalmente associadas à esfera jornalística ou à literária. À qual esfera o gênero pertence depende, sobretudo, dos propósitos dos integrantes de uma determinada comunidade, sejam, por exemplo, de utilizar o texto como forma de

entretenimento/fruição ou de conhecimento. Outros aspectos relevantes são o local onde o gênero circula, o suporte material, o público-alvo, enfim, as várias particularidades que permitem (ou que obrigam) a sua utilização em determinados contextos. Sobre os gêneros, vale destacar ainda que são compostos, segundo Bakhtin (2003 [1953]), por estilo, conteúdo temático e construção composicional. Corroborando com as ideias explicitadas, Marcuschi (2010) acrescenta que os gêneros são mutáveis, podendo adquirir novas características ou desaparecer. Afirma ainda que são variados — sendo impossível chegar ao certo à quantidade existente — e que se caracterizam, principalmente, por suas funções comunicativas, em detrimento dos aspectos linguísticos. Reconhece, no entanto, que não raras vezes são esses aspectos os responsáveis pela definição do gênero, não devendo por isso desprezar a forma.

Sendo o seminário um gênero textual, ele se configura de acordo com a situação comunicativa em que ocorre. A situação definirá, por exemplo, o uso ou não de slides, o tempo de duração, a quantidade de pessoas por grupo, a linguagem adequada e uma série de outras características.

No que concerne ao objeto da pesquisa, o texto, mais especificamente o oral, percebeu-se que, por essa pesquisa tratar da materialidade linguística, faria-se uso do termo gêneros textuais, em detrimento de discursivos, apenas uma escolha dentre as diversas possibilidades terminológicas.

Em Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, Schneuwly (2004) afirma que os gêneros são megainstrumentos. O autor utiliza uma metáfora — compará-los a uma usina — para explicar que, sob o seu ponto de vista, os gêneros funcionam em vários níveis, como um conjunto de instrumentos que são utilizados para agir em determinadas situações. Para a utilização desses instrumentos, vale salientar, é necessária a apropriação deles, em outras palavras, que — por meio do desenvolvimento de uma série de capacidades individuais — saiba-se produzir textos (orais ou escritos) de forma coerente e coesa e, mais ainda, que atinjam de forma satisfatória aos propósitos do enunciador. Os gêneros têm, assim, um papel de



mediadores da linguagem, na medida em que sua utilização torna possíveis as atividades comunicativas.

Essas atividades, portanto, diferentemente da perspectiva da psicologia, que as concebe em dois polos, o sujeito e o objeto, são, na perspectiva do interacionismo social, tripolares, isto é, partem de um sujeito – com determinadas intenções comunicativas –, inserido em uma determinada situação social, para outro.

Tendo em vista as concepções supracitadas de Schneuwly (2004) acerca dos gêneros textuais e a sua proposta encarar os gêneros como “instrumentos culturalmente forjados”, isto é, criam-se os gêneros para atingir determinados objetivos em uma determinada cultura; podemos, nesse sentido, perceber o seminário como instrumento a ser utilizado para desenvolver o “oral formal” do aluno, que envolve, por exemplo, a capacidade de argumentação, a adequação à norma culta, a capacidade de sistematizar a fala. Essas habilidades vão além do contexto acadêmico, uma vez são necessárias até em situações informais, como em uma conversa espontânea sobre temas mais complexos que permeiam o cotidiano.

## 2.2. Retextualização

Neusa Travaglia (1993) foi a primeira a utilizar o termo retextualização, mas, diferentemente do sentido em que hoje é aplicado, restringia-se à área da tradução, à passagem de uma língua para outra. Atualmente, considera-se, conforme Dell’Isola (2007) e Silva (2013), que a retextualização se refere a qualquer ato de transformar um texto em outro mantendo a mesma base informacional.

Travaglia utilizou o termo inicialmente em sua tese de doutorado; posteriormente, passou a ser utilizado com frequência em diversos estudos — é notável a frequência de atividades acadêmicas em que se exigem competências relacionadas à composição de novos textos, com base nos textos de origem. Os alunos ao lerem mobilizam determinados conhecimentos ao mesmo tempo em que adquirem novos, o que lhes permite dissertar sobre o conteúdo aprendido; da mesma forma, o

professor, com base em leituras prévias, repassa aos alunos o estipulado na ementa da disciplina. Essas atividades mencionadas, por via de regra, são atividades de retextualização, uma vez que há uma produção textual (oral e escrita) por meio de textos-base. Assim, os estudos acerca da retextualização aos poucos ganham força, principalmente porque retextualizar, como destacado, é uma competência necessária para vida escolar e acadêmica, embora, mais que isso, faça parte também de diversas atividades comunicativas do dia a dia.

Nessa pesquisa, observa-se esse fenômeno com o objetivo de analisar a mudança do texto escrito para o oral — o seminário é um exemplo claro de retextualização, uma vez que se faz por meio da escrita a pesquisa, a criação de resumos, a sistematização da fala para, no momento da apresentação, expor o conteúdo oralmente. No entanto, é preciso lembrar que o termo pode ser usado para descrever a transformação do texto oral para o escrito, do oral para o oral e do escrito para o escrito.

### **3.4. Continuum tipológico**

Considerando a fala como uma forma de produzir textos na modalidade oral e a escrita como uma forma de produzir textos por meio de convenções gráficas, pode-se conceber a fala e escrita como atividades comunicativas, uma vez que – como parece estar estabelecido de forma consensual entre as diversas teorias linguísticas – todo texto é produzido com determinados fins. Compreender essas atividades simplesmente como códigos, portanto, tem por consequência a redução de suas características ontológicas e, mais ainda, dos aspectos sociais a que suas manifestações estão intrinsecamente ligadas.

Quanto aos estudos acerca da relação entre fala e escrita, vale destacar que diversas tendências linguísticas, representadas, por exemplo, por Bernstein, Labov, Halliday e Ochs, inicialmente, julgaram ser essas modalidades dicotomias estritas. Além de, como apresentado, essas perspectivas descaracterizarem e restringirem as

manifestações de linguagem dessas formas comunicativas, também as tomam, de maneira simplista, como polos opostos.

Outras perspectivas surgidas posteriormente são a fenomenológica de caráter culturalista, a variacionista e a sociointeracionista. Embora essas tenham apresentado um avanço em relação às anteriores é importante destacar, sobretudo, que existiram (e existem) diferentes maneiras de observar os fenômenos da fala e da escrita e os seus entrecruzamentos.

Uma dessas perspectivas é a de Marcuschi (2001), que afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. Dessa forma, os gêneros textuais aproximam-se ou distanciam-se da escrita e/ou da oralidade, de acordo com a maneira como são concebidos nas diversas práticas sociais de que fazem parte.

Gêneros como a carta pessoal, por exemplo, encontram-se distantes de outros como o texto acadêmico por - mesmo sendo da modalidade escrita - possuírem graus diferentes de formalidade; e são esses graus, inclusive, que também determinam que essas cartas são comumente mais próximas da fala do que textos acadêmicos, por causa da menor estabilidade que possuem, isto é, por não estarem submetidas a regras rígidas de produção, podendo, de certa forma, carregarem marcas presentes da fala cotidiana, habitual.

Sendo o seminário um gênero exposto oralmente, mas que contém textos-base, a noção de continuum é necessária para a percepção de que nesse evento sociocomunicativo as modalidades orais e escritas são interdependentes e, também, de que, por estar situado no ambiente escolar/acadêmico, possui uma formalidade maior.

### 3.5. O conceito de seminário

A palavra "seminário" descende de semen(inis), que significa "semente". Vieira (2007), em *Seminários Escolares: gêneros, interações e letramentos*, afirma que três das sete acepções que o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa de 2001 comporta com relação ao termo estão relacionadas à ideia de "semear" conhecimentos e valores; que o *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de 1973, mostra-o como "congresso científico e cultural"; e que o *Minidicionário Aurélio* de 1993 o apresenta como um "grupo de estudos em que se debate matéria que cada participante expõe". A autora utiliza as acepções de diferentes dicionários para defender a ideia de que o seminário que conhecemos hoje não estava bem definida, configurando-se, assim, como um fenômeno relativamente recente.

Segundo Vieira (2007), áreas de conhecimento diferentes tendem a conceber o gênero seminário de diferentes formas – a autora ressalta, por exemplo, que há diferenças entre as visões da Linguística Aplicada, da Linguística Textual e da Educação sobre o fenômeno. É considerado, na perspectiva aqui adotada pesquisa, um gênero oral – embora seja sistematizado por meio da escrita – presente no meio acadêmico. Basicamente, um ou mais alunos assumem o papel de especialista sobre determinado tema que precisam apresentar para o restante da turma (DOLZ et al. , 2004; SILVA, 2013). O seminário, nesse contexto, é utilizado em uma disciplina específica como instrumento avaliativo, a fim de observar nos alunos a apropriação do tema proposto.

### 3.6. Movimentos retóricos

John M. Swales, linguista de origem britânica, propõe, no decorrer de sua obra, uma análise dos gêneros textuais. Sua proposta, pautada na sociorretórica, visa a conscientização linguística no processo ensino-aprendizagem por parte dos alunos das diversas ações que ocorrem ao longo dos eventos comunicativos do gênero



trabalhado. Segundo Swales (1990), gênero textual é "uma classe de eventos comunicativos, com um propósito comunicativo realizado por comunidades discursivas [...]". Três elementos são fundamentais nessa concepção: classe, propósito comunicativo e comunidade discursiva. Ao longo do tempo esses conceitos foram aprimorados e repensados, com base nas críticas recebidas pelo meio acadêmico.

O primeiro elemento é composto, como destacado, por eventos comunicativos, situações em que a linguagem, sobretudo a verbal, mostra-se indispensável. O segundo, por sua vez, refere-se aos objetivos do gênero, à ideia de que os eventos comunicativos possuem um propósito comunicativo em comum. Elemento mais importante na teoria de Swales — ao menos em sua fase inicial —, o conceito de propósito comunicativo foi revisto, sobretudo pela dificuldade de afirmar de forma categórica qual o objetivo de determinado gênero; muitos, por exemplo, possuem sentido apenas se analisados na situação em que se encontram, motivo que levou o autor a priorizar o contexto em suas publicações mais recentes. Por fim, o terceiro diz respeito a comunidades que utilizam o texto como forma de agir socialmente e que, para isso, ensinam aos membros novatos as regras (ou convenções) que regem o discurso proferido no meio. O autor reconhece, no entanto, que — semelhante à discussão do propósito comunicativo — é difícil identificar de forma clara as comunidades; elaborando, dessa forma, características que podem defini-la, como o objetivo, os mecanismos de comunicação, o léxico e as decisões sobre o repertório de gêneros utilizado.

Considerando os conceitos supracitados, o autor, para a análise dos gêneros textuais, faz uso do modelo CARS (create a research space), que possibilita a percepção de regularidades presentes nos gêneros, as quais ele divide em movimentos (moves, no original), que contêm passos (steps).

### 3. Resultados e discussões

Ao todo, encontraram-se 4 movimentos retóricos e 24 passos. No entanto, vale destacar que, mesmo tendo alguns passos aparecido em outros movimentos, optou-se por mencioná-los uma única vez.

#### 3.1. Estabelecimento do território

O primeiro movimento encontrado é o *Estabelecimento do território*, em que os apresentadores buscam situar os ouvintes no seminário a ser apresentado. Esse movimento também pode ser chamado de Introdução, uma vez que busca apresentar os elementos que estarão presentes no decorrer de apresentação. É necessário pontuar que a utilização de cada um dos movimentos, com exceção da *Exposição do conteúdo*, é opcional, o que significa que muitos alunos podem partir para a explanação, seja por falta de estruturação, seja por escolha própria.

##### 3.1.1. Cumprimento à plateia

Dentro desse movimento, podem-se encontrar diversos passos, como, por exemplo, o Cumprimento à plateia, em que um apresentador cumprimenta os ouvintes – geralmente com locuções interjetivas que demonstrem polidez, como “Bom dia”. Essa expressão pode ser seguida de um vocativo, sendo os mais comuns “gente” e “pessoal”. A seguir, observa-se a ocorrência desse passo em um dos seminários analisados:

(1) *Bom dia pra todo mundo!*

No exemplo acima, o apresentador cumprimenta a “todo mundo”, isto é, a todos que se encontram presentes em sala de aula.

### 3.1.2. Indicação e apresentação do tema

Outro passo possível é a *Indicação e apresentação do tema*, em que é exposto o tema, às vezes um geral e um específico. Os alunos, para fazer a indicação, normalmente utilizam a seguinte fórmula: verbo no futuro do presente + verbo no infinitivo, como em “vou falar sobre” ou “vamos falar sobre”. A utilização da primeira pessoa do singular ou do plural é opcional e pode refletir uma marca de subjetividade, a intencionalidade de tomar ou não para si a responsabilidade enunciativa. Esse foi o passo introdutório mais recorrente na análise.

(2) *A gente vai tratar então sobre esse texto da Dóris de Arruda Carneiro: O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião.*

“A gente” refere-se aos componentes do grupo. O enunciador afirma, no exemplo supracitado, que os componentes utilizaram o texto-base “O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião” para nortear a discussão.

### 3.1.3. Justificativa

No passo a que chamamos de Justificativa, os apresentadores buscam - como o nome sugere - justificar algum aspecto de sua apresentação, como no exemplo a seguir:

(3) *Eu falei um pouco rápido porque na hora que a gente for analisar cada artigo e cada notícia a gente vai adentrar um pouquinho. Sem 3*

Nessa transcrição, o enunciador explica o porquê de ter falado rápido em determinado momento. Ele se utiliza, para tanto, de uma oração subordinada adverbial causal. Outras formas de tornar explícita a justificativa são “Nós quisemos fazer...” ou “Isso é apenas...”.

Independentemente da forma utilizada, é interessante destacar que nesse passo normalmente são responsabilizados (ou culpabilizados) os componentes do grupo por suas decisões, dependendo das marcas enunciativas utilizadas - sejam um “eu”, por exemplo, ou um “nós/a gente”.

#### **3.1.4. Apresentação dos componentes do grupo**

Há ainda a Apresentação dos componentes do grupo. Neste passo o apresentador diz o nome dos componentes, normalmente ao mesmo tempo em que relaciona às pessoas correspondentes, com um gesto. O apresentador, para fazer essa relação entre o nome e as pessoas, pode utilizar elementos dêiticos, pronomes pessoais, possessivos ou demonstrativos, seguidos de um verbo no presente, como em “meu nome é x, esse/essa é y...” ou “eu sou x, esse/essa é y...”. Há também a possibilidade de se utilizar o verbo na voz passiva, como em “O grupo é formado por x, por y...”. Um caso único, mas que também se mostrou possível, foi a apresentação dos indivíduos sem nenhum elemento anterior ou posterior aos substantivos. Em um dos seminários, após um componente fazer a Apresentação e indicação do tema, disse, simplesmente, “A., B. e C.” (Os nomes dos apresentadores foram substituídos por letras para preservar sua identidade). Também é esse o momento para se justificar rupturas na composição original do grupo, como quando alguém teve de faltar à apresentação por determinados motivos.



### 3.1.5. Percepção do canal

No passo *percepção do canal*, os interlocutores são questionados pelo enunciador quanto ao funcionamento do canal - o meio de transmissão da informação. Em outras palavras, se conseguem ver as informações presentes no slide e escutar as presentes na fala do apresentador. Observe o exemplo a seguir:

(4) *Aí atrás tá todo mundo ouvindo direitinho?*

“Aí atrás” se refere ao fundo da sala. Essa expressão pode ser suprimida, uma vez que, nos seminários analisados, muitos preferiram perguntar ao público em sua totalidade.

A *Percepção do canal* é um passo utilizado normalmente com dois intuitos. Ou o apresentador possui apenas uma preocupação com o seu público, ou possui insegurança quanto a algo não realizado adequadamente. No segundo caso, a motivação pode ser um *slide* feito com cores inapropriadas ou o uso demasiado de expressões repetitivas, como “né”. Também é comum a insegurança quanto a uma característica física do apresentador, como, por exemplo, voz baixa.

### 3.1.6. Roteiro

O passo *Roteiro* pode ocorrer de duas maneiras no decorrer da apresentação. Na primeira, é feita uma esquematização dos conteúdos que serão expostos. Observemos o exemplo abaixo:

(5) *Aí a gente dividiu nosso trabalho em seis partes: Primeiro a gente vai falar um pouco a respeito da teoria que a Dóris traz. Depois a gente vai trazer um artigo de opinião pra analisar,*

*mais próximo mesmo do que ela falou que seria um artigo de opinião. Depois um outro artigo de opinião que ta mais híbrido, tem umas características que deslocam um pouco da nossa percepção. E depois dois artigos de opinião, e como a autora fala que queria trabalhar o artigo de opinião e a notícia na escola e tudo mais, e ela se propõe, mas não cumpre então a gente trouxe dois livros didáticos pra poder discutir também.*

O apresentador, no exemplo supracitado, detalha que a apresentação será dividida em 6 passos. No entanto, nem todos passos são destacados, possivelmente por falta de uma memorização prévia.

Os elementos que dão prosseguimento às ideias do texto são “ai”, “primeiro” e “depois”. A utilização de um ou outro elemento coesivo pode demonstrar o nível de adequação dos alunos com relação ao evento sociocomunicativo, ou seja, demonstra se os alunos possuem ou não domínio do oral formal.

O exemplo a seguir contém características próprias. Observemos:

(6) *Nós vamos começar nosso trabalho.*

Embora não haja uma apresentação do roteiro - como no exemplo anterior -, há menções. Essa é a segunda possibilidade de ocorrência do *Roteiro*. Nessa perspectiva, são feitas apenas referências ao andamento da apresentação.

### 3.1.7. Interlocução

Na *Interlocução*, há um diálogo entre o enunciador e o enunciatário. A utilização desse passo pode ser motivada por diversos fatores. Por um lado, o público pode não ter entendido algo ou querer acrescentar; por outro, o apresentador pode querer dinamizar a apresentação, questionando o conhecimento prévio dos

interlocutores ou pedindo para que leiam o conteúdo do slide. Observemos a transcrição a seguir:

(7) *Nós vamos apresentar o trabalho sobre o texto “Entrevista: uma conversa controlada” é um texto de Judith Chambliss. A gente acha que fala assim.*

*- Hoffnagel (alguém completa).*

*- Aluno 2 – Ela é brasileira?*

*- É norte americana.*

No exemplo (7), a motivação para o diálogo é a pronúncia incompleta do nome da autora por parte do apresentador. Um dos interlocutores presentes na sala resolve fazer um acréscimo à fala. Em seguida, devido à pausa, outro aluno se sente confortável para fazer uma pergunta ao grupo.

### 3.2. Exposição do conteúdo

São variadas as possibilidades de transição entre o primeiro movimento, o Estabelecimento do território, e o segundo, a Exposição do conteúdo. Embora o aluno tenha liberdade para escolher o modo como a exposição se inicia, percebeu-se, durante a análise, uma tendência de começar a apresentação por meio de conectores, especificamente o “Então”, seguidos por um vocativo, como em “Então, gente” ou “Bem/bom, pessoal”.

A Exposição do conteúdo é único movimento obrigatório, já que não há seminário sem que o conteúdo seja exposto.

### 3.2.1. Teorização

O passo mais importante da *Exposição do conteúdo* é a própria exposição, ou, em outras palavras, a *Teorização*. É aqui que os textos-base serão retextualizados para os ouvintes. Vejamos esse passo a seguir:

(8) *Então o que seria o dialogismo? Seria a relação do enunciado com o que já foi dito sobre o mesmo assunto e o que me suceder na corrente ininterrupta da comunicação verbal. Então é aquele dizer sobre o dizer*

Quando o apresentador, na transcrição acima, explica a noção de dialogismo, está retextualizando os conhecimentos adquiridos no texto-base “O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião”. Mesmo que essa explanação estivesse fundamentada em outras fontes, pode-se afirmar que, sempre quando o enunciador estiver se reportando diretamente aos principais temas do seminário - explicando, conceituando, teorizando -, ele estará expondo o conteúdo.

A *Exposição do conteúdo* é o cerne da apresentação dos seminários. Dentre todos os passos, é o único obrigatório, tendo em vista que não há apresentação sem que o conteúdo seja exposto.

### 3.2.2. Impressão pessoal, Experiência e Exemplificação

Há uma alternância entre a Teorização e outros passos. No corpus coletado, referente aos alunos de Letras, foram encontrados *Impressão pessoal, Experiência e Exemplificação*.

A transcrição a seguir pode ajudar a compreender esses passos:



(9) *Porque, então, utilizar Cartas do Leitor como um gênero bom para se trabalhar com aluno em sala de aula. Por causa dessas razões que ela enumera no texto. Você vai trazer alguma coisa que interessa pro aluno, que tem a ver com a realidade dele. Imagino que muita gente que ta aqui, que já tem experiência em sala de aula, sabe da dificuldade que é você fazer um aluno escrever. Quantas vezes ele vira pra você e fala que “deu um branco”, que não sabe nem por onde começar. Eu mesmo, há um tempo atrás, me perguntava: “o que você vai fazer para você ajudar o aluno escrever?”. Eu, por exemplo, venho daquela formação que era só aquela dissertação, aquela coisa artificial, que não tinha nenhum propósito.*

Esse exemplo contém a estrutura Teorização>Impressão Pessoal>Experiência. Inicialmente, o aluno está apenas utilizando o texto-base para conduzir uma discussão, acerca dos benefícios de se utilizar a carta do leitor em sala. Em seguida, por meio do “imagino”, começa a expor uma opinião pessoal, marcando o início do seu ponto de vista sobre o assunto. É importante destacar que ele parte de uma suposição, sem critérios científicos que comprovem o seu dizer. Por fim, começa a mostrar a sua própria experiência e, a partir desse momento, podemos visualizar a inserção do sujeito no discurso. O problema da utilização dessa estrutura é que ela tem de vir amarrada à teoria, uma vez que, estando as partes desconectadas, o aluno pode se utilizar de artimanhas para ludibriar o professor e os interlocutores.

A estrutura Teorização>Exemplificação é a mais recorrente em seminários. A forma mais comum de transição entre esses passos se inicia por meio de “por exemplo”.

Em todos os seminários do *corpus* analisado foram dados exemplos. Sendo a exemplificação uma forma de tornar os assuntos mais claros, sua utilização, ao longo da apresentação, torna-se imprescindível. Para tanto, é preciso ter ciência dos

exemplos a serem utilizados, uma vez que, assim como os passos anteriores, a sua utilização indevida pode ter consequências para a compreensão do assunto por parte dos alunos.

### 3.3. Conclusão

A *Conclusão* marca o término da apresentação. Nesse movimento, há três tipos de passos presentes. No primeiro tipo, os conceitos desenvolvidos ao longo da apresentação são consolidados por meio de uma *Retomada das principais ideias* ou de uma *Experiência* do enunciador; no segundo, o embasamento teórico utilizado para fundamentar a exposição é apresentado por meio da *Indicação das referências*; e, no último, são utilizados elementos que demarcam a finalização da exposição, por meio de um *Encerramento* e de uma *Despedida*.

### 3.4. Pós-exposição pelo professor

O quarto e último movimento é a *Pós-exposição*, em que há uma forte interação entre o apresentador e os interlocutores. Dentre todos os movimentos encontrados esse é o mais ignorado no contexto acadêmico, mesmo que seja uma parte fundamental da avaliação, constituindo-se como um momento de reflexão conjunta. Contendo os seminários uma série de conteúdos que não serão repostos pelo professor, é necessário que os alunos se sintam confortáveis para preencher as lacunas restantes nesse momento de interação. Dois passos foram encontrados: *Aspectos do seminário a serem destacados*, referente a comentários e sugestões dos interlocutores, e *Questionamentos*, referente a dúvidas suscitadas no decorrer da apresentação. Por fim, há também a *Avaliação do seminário* – passo normalmente executado pelo professor – que engloba a discussão sobre aspectos teórico-metodológicos.

#### 4. Considerações finais

A partir da análise, verifica-se, primeiramente, que os seminários analisados do curso de letras não costumam, por via de regra, constituir um momento de reflexão conjunta. A Pós-exposição - ou a própria Exposição do conteúdo - deveria conter, necessariamente, as opiniões, avaliações, críticas, dúvidas dos participantes do evento sociocomunicativo na construção do saber, mas, no entanto, não estão presentes. Outro fator negativo observado é a utilização, no passo Exemplificação, de exemplos desconexos, que não permitem aos interlocutores a compreensão do conteúdo. Isso decorre, certamente, da falta de planejamento prévio, assim como da falta de domínio de assunto; esses problemas também ocasionaram, no passo Justificativa, tentativas de ludibriar o professor quanto a imprevistos na apresentação.

Pode-se, ainda, ressaltar a falta do movimento Conclusão - que aparece apenas em aproximadamente 44% dos seminários - e de informações extras. Os alunos não se preocuparam em trazer curiosidades ou de sistematizar, ao final da apresentação, as principais ideias apresentadas, restringindo-se apenas à retextualização do texto-base.

Apesar dos elementos negativos supracitados, alguns seminários se mostraram bem estruturados, embora não tenham apresentado a maioria dos movimentos retóricos possíveis; permitindo, assim, a compreensão de que os moves e os steps não necessitam ser seguidos à risca. Na verdade, espera-se que os movimentos retóricos aqui presentes possam ser utilizados como ferramentas no ensino do seminário, já que a compreensão das diversas possibilidades de constituição do gênero permite aos alunos adequar a apresentação ao tempo disponível, à temática e aos critérios de avaliação.

É preciso destacar, sobretudo, que, a exemplo de algumas apresentações analisadas, o seminário pode contribuir de forma significativa em sala de aula, proporcionando a capacidade de sistematizar a fala e adequá-la ao oral formal, competências necessárias em diversas instâncias do dia a dia.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALZAN, Newton Cesar. *Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 19-20. 1980.
- DELL'ISOLA, Regina. L. Péret. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de e ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Gláís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1998].
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. e HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Sao Paulo: Cortez, 2001.
- MASETTO, Marcos. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- PIERROTI, Amábile. *Como vai o seu curso de Letras?* Brasília, 1990. (mimeografado).
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In: / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Ana Virgínia Lima da. *Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica*. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, 2011, Caxias do Sul. *Gêneros Textuais/Discursivos e Letramento*. Natal: UFRN, 2011. 1 CD-ROM.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. *O Ensino em Foco*. Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Tubarão: UNISUL, 2007. 1 CD-ROM.
- SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3, 2005, Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2005. 1 CD-ROM.
- SWALES, John. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.
- TRAVAGLIA, N.G. 2003. *Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1996.
- VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.