

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E DE PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE

O GÊNERO SEMINÁRIO COMO PRÁTICA DE ORALIDADE EM SALA DE AULA

**TERESINA
2018**

EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE

O GÊNERO SEMINÁRIO COMO PRÁTICA DE ORALIDADE EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, da Universidade Estadual do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

**TERESINA
2018**

A553g Andrade, Evaldo Ribeiro de.

O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula /
Evaldo Ribeiro de Andrade. - 2018.

180f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI,
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual – Diversidade Social e
Práticas Docentes.

“Orientador(a): Prof.(a) Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

IVALDO RIBEIRO DE ANDRADE

" O GÊNERO SEMINÁRIO COMO PRÁTICA DE ORALIDADE EM SALA DE AULA"

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às oito horas, do dia 20 de fevereiro de 2018, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo – UESPI

(Presidente)

Professora Dra. Beatriz Gama Rodrigues – UFPI

(1ª examinadora)

Professora Dra. Stela Maria Viana Lima Brito – UESPI

(2ª examinadora)

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Nize da R. S. Paraguassu Martins / Portaria UESPI Nº 0051
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha existência e por tudo que aconteceu comigo nesses anos de estudo e por me conceder saúde física e emocional, tão necessárias para superar momentos de desventura.

Agradeço às pessoas que, de alguma maneira, tiveram grande importância nesses últimos anos em que almejei um sonho e agora o vejo concretizar-se, simbolizado através deste trabalho. Pessoas que, cada uma ao seu modo, foram importantes nesse período e contribuíram para o meu êxito, por isso agradeço especialmente:

À minha orientadora, profa. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo, por ser a mentora deste trabalho e por quem tenho uma grande admiração e apreço e por sempre me incentivar em minha qualificação profissional.

À Profa. Dra. Stela Maria Viana Lima Brito por ter contribuído de forma tão significativa para a construção deste trabalho.

Aos professores do ProfLetras/UESPI, por dividirem seus conhecimentos e colaborarem para minha formação.

À minha mãe, Maria Eva, pela preocupação, pelo esmero, pelo apoio e por ser a pessoa que, neste momento, deixou-me sem palavras exatas para expressar o quanto ela é importante na minha vida.

Ao meu pai, Francisco das Chagas, por sempre acreditar que eu sou capaz de vencer os desafios que a vida proporciona e por ter contribuído para a formação de minha personalidade.

Às minhas irmãs Luzivanda, Erlane e Elivanda e o meu irmão Erasmo, por me incentivarem, pela compreensão e carinho doados.

Aos novos e queridos amigos do curso: Benedito, Cláudia, Dariana, Kleoneide, Lucélia, Lucilda, Orlando, Rogério Alves, Rogério Batista, Vanessa e Wilma, dos quais irei sentir muita falta, pelos momentos de alegria compartilhados.

Ao grupo AME, do qual fazem parte Ayra, Mariluce e eu. Agradeço a essas duas amigas-irmãs por tolerarem minhas brincadeiras, pelos momentos incríveis que passamos juntos, pela preocupação, pela confiança, pelo amparo e pelos incentivos.

A todos que se dispuseram a colaborar com esta pesquisa e que me ajudaram ao longo de minha vida acadêmica.

RESUMO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), ao considerarem a modalidade oral como parte integrante do ensino de língua materna, já preconizam o ensino de gêneros orais para que os alunos, além de ampliar suas competências linguísticas e comunicativas, sejam sujeitos capazes de interagir/comunicar-se em diversas instâncias de sua vida pública e, sobretudo, para que estes consigam expandir suas interações para fora do ambiente escolar. Pesquisadores como Goulart (2005), Gomes-Santos (2012) e Schneuwly & Dolz (2004) corroboram esses postulados dos PCN. Desse modo, o trabalho em sala de aula com a modalidade oral da língua deve favorecer a construção de determinados saberes e competências que possibilitem o desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e comunicativas dos alunos. Nesse sentido, o presente estudo objetivou investigar, em uma turma de 9º ano do ensino fundamental, o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral em contextos formais de comunicação. Fundamentada na teoria dos gêneros textuais, esta pesquisa estabelece um diálogo com, dentre outros pesquisadores, Bronckart (2009), Fávero, Andrade e Aquino (2012), Gomes-Santos (2012), Gonçalves (2009), Marcuschi (2006, 2010a, 2010b), Risso (2015), Schneuwly & Dolz (2004) e Urbano (2015) cujas postulações teóricas são essenciais para dar embasamento a este trabalho. Metodologicamente, esta pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva, quanto ao tratamento dos dados, é quali-quantitativa e possui natureza aplicada. O corpus de análise foi composto pela transcrição da apresentação de seis seminários em que se analisou quatro categorias (caracterização do seminário, organização tópica, marcadores discursivos e estratégias de progressão temática). A pesquisa realizada, além de poder contribuir com a prática pedagógica dos professores da educação básica, possibilitou também algumas reflexões acerca do trabalho com o seminário, uma vez que as análises mostraram que, por exemplo, em relação à organização global desse gênero, os alunos ainda não usam adequadamente elementos importantes de sua estrutura, como o fechamento da exposição. Espera-se, portanto, que, dada a necessidade de, na escola, haver uma metodologia que aperfeiçoe o trabalho com a oralidade, o uso dos gêneros orais seja cada vez mais frequente.

Palavras-chave: Oralidade. Gênero Seminário. Ensino.

ABSTRACT

The National Curricular Parameters (hereinafter NCPs), when considering the oral modality as an integral part of the mother tongue teaching, already advocate the teaching of oral genres so that students, besides expanding their linguistic and communicative skills, are subjects able to interact / communicate in various instances of their public life and, above all, to enable them to expand their interactions outside the school environment. Researchers such as Goulart (2005), Gomes-Santos (2012) and Schneuwly & Dolz (2004) corroborate these postulates of NCPs. Thus, the classroom work with the oral language modality should favor the construction of certain knowledge and skills that enable the development of linguistic, discursive and communicative skills of the students. In this sense, the present study aimed to investigate, in a 9th grade elementary school class, the use of the seminar genre as an object of teaching and learning in the development of oral language practices in formal contexts of communication. Based on the theory of textual genres, this research establishes a dialogue with, among other researchers, Bronckart (2009), Favero, Andrade and Aquino (2012), Gomes-Santos (2012), Gonçalves (2009), Marcuschi (2010), Risso (2015), Schneuwly & Dolz (2004) and Urbano (2015) whose theoretical postulations are essential to support this work. Methodologically, this research, in terms of objectives, is classified as exploratory and descriptive, and in terms of type of approach, it is a qualitative-quantitative research and also an applied research. The corpus of analysis was composed by the transcription of the presentation of six seminars in which four categories were analyzed (seminar characterization, topic organization, discourse markers and strategies of thematic progression). The research carried out, besides being able to contribute with the pedagogical practice of basic education teachers, also allowed some reflections about the work with the seminar, since the analyzes showed that, for example, in relation to the global organization of this genre, the students cannot use important elements of the seminar structure properly, such as seminar conclusion. It is hoped that, therefore, regarding the necessity of a methodology in the school which improves the work with orality, the use of oral genres is increasingly often.

Keywords: Orality. Seminar Genre. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais | 28 |
| Figura 2 – Esquema da sequência didática | 39 |
| Figura 3 – Organização global da exposição..... | 47 |
| Figura 4 – Quadro tópico | 55 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Distribuição dos MD conforme suas funções..... | 110 |
| Gráfico 2 – Distribuição dos MD conforme suas classificações | 112 |
| Gráfico 3 – Distribuição dos MD quanto à articulação dos segmentos | 115 |
| Gráfico 4 – Distribuição quantitativa dos MD por grupo | 116 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Dicotomias estritas entre fala e escrita | 24 |
| Quadro 2 – Fala e escrita: condições de produção | 26 |
| Quadro 3 – Distribuição de alguns gêneros conforme o meio e a produção | 30 |
| Quadro 4 – Algumas características do Oral e da Escrita | 32 |
| Quadro 5 – Princípios que regem a construção do seminário | 49 |
| Quadro 6 – Meios não-linguísticos da comunicação oral (seminário) | 51 |
| Quadro 7 – Variáveis e traços definidores dos Marcadores Discursivos | 58 |
| Quadro 8 – Categorias de análise | 77 |
| Quadro 9 – Abertura dos seminários | 83 |
| Quadro 10 – Desenvolvimento do roteiro temático (contextualização) | 85 |
| Quadro 11 – Fechamento..... | 89 |
| Quadro 12 – Panorama dos grupos na apresentação dos seminários | 91 |
| Quadro 13 – Organização tópica do G1 | 93 |
| Quadro 14 – Organização tópica do G2 | 94 |
| Quadro 15 – Organização tópica do G3 | 94 |
| Quadro 16 – Organização tópica do G4 | 95 |
| Quadro 17 – Organização tópica do G5 | 96 |
| Quadro 18 – Organização tópica do G6 | 97 |
| Quadro 19 – Classificação dos MD | 111 |
| Quadro 20 – Síntese das estratégias de progressão temática dos grupos | 126 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|-----|
| Tabela 1 – Distribuição dos MD | .99 |
| Tabela 2 – Função dos MD no G1 | 100 |
| Tabela 3 – Função dos MD no G2 | 101 |
| Tabela 4 – Função dos MD no G3 | 101 |
| Tabela 5 – Função dos MD no G4 | 101 |
| Tabela 6 – Função dos MD no G5 | 102 |
| Tabela 7 – Função dos MD no G6 | 102 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INTERFACES COM A ORALIDADE | 15 |
| 2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo e o Ensino de Língua Portuguesa | 15 |
| 2.2 Gêneros Textuais e Ensino: algumas concepções | 18 |
| 2.3 Oralidade e Escrita | 23 |
| 2.3.1 Fala e escrita no contínuum dos gêneros textuais | 27 |
| 2.4 A Oralidade na Escola..... | 32 |
| 2.5 Sequências Didáticas: um procedimento de ensino..... | 37 |
| 3 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ORAL: o seminário como objeto de ensino..... | 42 |
| 3.1 Seminário: definição e caracterização | 43 |
| 3.2 Tópico Discursivo: algumas considerações..... | 52 |
| 3.2.1 Propriedades tópicas: centração e organicidade..... | 53 |
| 3.3 Marcadores Discursivos no Texto Oral | 56 |
| 3.3.1 Marcadores discursivos sequenciadores..... | 61 |
| 3.3.2 Marcadores discursivos interacionais..... | 62 |
| 3.3.2.1 Variáveis e traços dos MD interacionais..... | 64 |
| 3.4 Estratégias de formulação do seminário | 67 |
| 3.4.1 Estratégias de interação..... | 68 |
| 3.4.2 Estratégias de progressão do tema..... | 70 |
| 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 72 |
| 4.1 Caracterização da Pesquisa | 72 |
| 4.2 Sujeitos e Campo da Pesquisa | 73 |
| 4.3 Procedimentos de Coleta e Tratamento dos Dados..... | 74 |
| 5 ANÁLISE DO GÊNERO SEMINÁRIO | 80 |
| 5.1 Da caracterização do seminário..... | 83 |
| 5.1.1 Abertura..... | 83 |
| 5.1.2 Desenvolvimento do roteiro temático | 85 |
| 5.1.3 Fechamento | 88 |
| 5.2 Da organização tópica | 93 |
| 5.3 Dos Marcadores Discursivos (MD) | 99 |
| 5.3.1 Função | 101 |

| | |
|--|------------|
| 5.3.2 Classificação | 113 |
| 5.3.3 Articulação de segmentos | 115 |
| 5.3.4 Padrão de recorrência | 119 |
| 5.4 Das estratégias de progressão temática | 120 |
| 5.4.1 Exemplificação | 121 |
| 5.4.2 Reformulação | 123 |
| 5.4.3 Narrativização | 125 |
| 5.4.4 Comentário | 126 |
| 5.4.5 Questionamentos | 128 |
| 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO..... | 128 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 149 |
| REFERÊNCIAS..... | 153 |
| APÊNDICES | 158 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)..... | 159 |
| APÊNDICE B – Termo de Assentimento | 161 |
| APÊNDICE C – Carta de Anuência | 158 |
| APÊNDICE D – Declaração de compromisso do pesquisador..... | 159 |
| APÊNDICE E – Transcrição das apresentações dos seminários | 150 |
| ANEXOS | 176 |
| ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) | 177 |

1 INTRODUÇÃO

As aulas de Língua Portuguesa são fundamentadas na elaboração e adoção de princípios metodológicos necessários para a construção de determinados saberes e competências que possibilitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas, discursivas e comunicativas dos alunos. Sendo assim, os professores que planejam as aulas levando em consideração as duas modalidades de apresentação da língua, a oral e a escrita, em situações reais de uso, estariam preparando os alunos para utilizar a língua como sujeitos capazes de interagir em diversas instâncias de sua vida pública e, sobretudo, expandir suas interações para fora do muro escolar.

Ao observar as práticas docentes, enquanto coordenador e professor de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, constatou-se que o trabalho dedicado ao desenvolvimento das habilidades e competências linguísticas, textuais e comunicativas relacionadas à modalidade oral da língua era restrito ou inexistente. Quando ocorria, limitava-se às atividades de leitura em voz alta ou às discussões informais relacionadas aos temas e conteúdo das aulas e raramente se realizava a partir de um gênero oral.

Isso acontece, provavelmente, devido à antiga tradição de ensino e aprendizagem de língua materna que privilegia a leitura e a produção de textos escritos, pois, ao se observar também os manuais didáticos disponibilizados, constatou-se que estes pouco abordam as atividades para desenvolver as habilidades de exposição oral e, quando tratam dessas questões, exiguamente são concretizadas em forma de um gênero textual.

Nesse sentido, entende-se que apenas desenvolver as práticas leitoras e de escrita não é suficiente para atender às finalidades a que se propõe a educação: pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho. É necessária também uma reflexão mais profunda sobre a tomada da palavra publicamente pelos alunos como locutores (sujeitos agentes) e, não apenas, como interlocutores nas diversas práticas sociais, fato ainda pouco considerado pela escola e pelo sistema educacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) de 1998, ao considerar a modalidade oral como parte integrante do ensino de língua materna, já preconizam o ensino de gêneros orais para que os alunos, além de ampliar suas

competências linguísticas e comunicativas, sejam sujeitos capazes de interagir/comunicar-se em diversas instâncias de sua vida pública e, sobretudo, para que estes consigam expandir suas interações para fora do ambiente escolar.

Dessa forma, ao assumir o papel de ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de atividades que serão úteis em sua vida pública, a escola vale-se de diversos gêneros, tais como realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, discursos políticos, causos, entre outros. No entanto, observa-se que os gêneros voltados para a oralidade não são explorados tanto quanto deveriam, ou, quando esse trabalho acontece, não há um desenvolvimento pleno das habilidades das práticas de linguagem oral.

Sabe-se que já existe um consenso sobre a importância de se levar o aluno a poder agir por meio da linguagem (tanto a oral quanto a escrita) para que ele possa, de fato, se tornar um cidadão letrado, contudo, o que estaria dificultando a inserção dos gêneros orais na escola seria o fato de que, ao contrário dos textos escritos, que têm um suporte de ensino em livros, revistas, jornais etc., os orais têm outras formas de configuração e exigem uma organização diferenciada para que se possa tomá-los, efetivamente, como objetos de ensino. Para o fim a que se destina essa pesquisa, optou-se por trabalhar com o gênero oral seminário.

Nessa perspectiva, tendo como motivações a política do programa de Mestrado Profissional em Letras, Profletras, de criar uma proposta de intervenção para um problema vivenciado em sala de aula, e a pouca ênfase dada ao ensino da língua oral na escola, percebeu-se a necessidade e a oportunidade de pesquisar sobre as práticas de oralidade na escola a partir do gênero seminário com alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Teresina. Mais especificamente serão abordados os itens caracterização do seminário, organização do tópico discursivo, os mecanismos de articulação textual (os marcadores discursivos sequenciadores e interacionais) e as estratégias de formulação textual (estratégias de progressão temática e as estratégias interacionais).

A escolha do gênero decorreu do fato de o seminário ser um dos gêneros orais em que o trabalho não se limita somente às aulas de Língua Portuguesa, o que amplia a possibilidade de se fazer um trabalho interdisciplinar. Além disso, pode-se levar os alunos a desenvolverem as capacidades de linguagem que eles precisarão para participar plenamente das situações comunicativas em outros contextos que vão além da sala de aula. A opção pela série, 9º ano, foi motivada por ser a série em

que o pesquisador ministra aulas e por ele perceber que a maioria dos alunos, de forma geral, no final desse nível de ensino, apresentava muitas dificuldades no desenvolvimento das competências de expor oralmente.

As experiências docentes do pesquisador permitem-no afirmar que o seminário é um dos poucos gêneros orais que ainda são trabalhados nas escolas. Sua importância se dá por ser um gênero oral bastante complexo, uma vez que demanda, para ser bem realizado, capacidade superior à necessária para se fazer as discussões informais em sala de aula. Portanto, defende-se a ideia de que trabalhar com esse gênero é uma maneira de oportunizar ao aluno a chance de expressar-se adequadamente utilizando a linguagem oral em um contexto formal de comunicação, uma vez que, em algum momento da vida, poderá ser exigido do cidadão que se utilize dessa modalidade em um contexto semelhante. Assim, o educando deve ter a oportunidade de aprender na escola como utilizá-la.

Diante do exposto, surgiram as seguintes indagações: a exposição oral realizada pelos alunos corresponde ao modelo didático do gênero seminário proposto pelos especialistas? De que maneira os alunos se comportam linguisticamente e textualmente frente às exigências do uso da linguagem oral nos contextos mais formais de fala produzidos na escola? Quais estratégias de formulação textual são operacionalizadas pelos alunos durante a apresentação de um seminário?

Dessa forma, partiu-se das seguintes hipóteses: a) os seminários apresentados pelos alunos necessitam de uma sistematização didática tanto em sua estrutura composicional como na organização das informações; b) o uso dos marcadores discursivos influencia positivamente e negativamente na competência linguística, textual e comunicativa dos alunos; c) os alunos aprestam o seminário utilizando poucas estratégias que possibilitem a progressão textual.

Nesse sentido, o presente estudo investiga o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral. Para isso, definiu-se como objetivos específicos: a) caracterizar a organização da estrutura textual e o propósito comunicativo do gênero seminário considerando o ambiente de sala de aula; b) analisar a organização tópica do texto oral, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição realizada pelos alunos; c) identificar os marcadores discursivos, presentes na exposição dos alunos, que permitem a sequenciação do texto e/ou a interação entre o expositor e o público; d) descrever as estratégias de progressão do tema; e) propor atividades de sequência didática para

o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da oralidade, através do gênero seminário em turmas de 9º ano.

O desenvolvimento desta pesquisa está fundamentado em autores que abordam questões pertinentes em relação a esta temática. Há um diálogo com, dentre outros pesquisadores, Bueno e Abreu (2010), Gomes-Santos (2012), Goulart (2010), Marcuschi (2006, 2010a, 2010b), Jubran (2015), Urbano (2015), Risso (2015), e Schneuwly & Dolz (2004) cujas postulações teóricas, dada a importância desta temática, são essenciais para dar embasamento a este trabalho.

Metodologicamente, esta pesquisa, quanto aos objetivos, classifica-se como exploratória e descritiva e possui natureza aplicada. Para que os dados fossem coletados foi necessária a gravação das apresentações dos seminários. E seguindo a proposta metodológica de sequência didática, alvitada por Dolz e Schneuwly (2004) este trabalho apresenta uma proposta de intervenção construída a partir das dificuldades evidenciadas nas exposições dos alunos, conforme as categorias analisadas.

Por envolver a participação de seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovado pelo mesmo através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 63925416.0.0000.5209, cujo parecer está inscrito sob o número 1.900.503, conforme os dados que constam na Plataforma Brasil.

Esta dissertação, além da introdução, estrutura-se em cinco capítulos com a seguinte configuração: o primeiro capítulo trata das articulações teóricas acerca dos pontos basilares a respeito do ensino de Língua Portuguesa e suas relações com a oralidade; o segundo aborda a teoria dos itens específicos das categorias de análise, focalizando a configuração do gênero seminário; o terceiro apresenta a metodologia empregada na pesquisa; o quarto, a análise dos dados e o quinto traz a proposta de intervenção através de uma sequência didática.

Esta pesquisa possui uma relevância acadêmica e social por colaborar com a construção do conhecimento na área dos estudos dos gêneros textuais, por possibilitar algumas reflexões acerca do tema escolhido, como também por contribuir com a prática pedagógica dos professores. Além disso, propõe algumas atividades orais sistematizadas através de sequências didáticas que podem propiciar ao aluno a oportunidade de apropriar-se de maneira eficiente dos recursos linguísticos, textuais e comunicativos mais adequados às práticas orais na escola e fora dela.

2 ARTICULAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E INTERFACES COM A ORALIDADE

A produção de qualquer que seja a pesquisa, teórica ou prática, implica, inevitavelmente, na apresentação de uma teoria que a fundamente. Assim, como esta pesquisa focaliza o estudo das práticas orais formais na escola de ensino fundamental, mais especificamente as atividades com o gênero seminário, o primeiro ponto nodal deste trabalho é considerar a comunicação oral como processo dialógico, realizado por meio de interações. Por isso, neste capítulo, apresenta-se, primeiramente, a teoria do interacionismo sociodiscursivo e sua aplicação no ensino de Língua Portuguesa. Depois, são discutidos o conceito de gêneros textuais, a relação entre oralidade e escrita e as implicações referentes ao ensino da oralidade na escola. Por último, é feita uma exposição do modelo de sequência didática e sua organização.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo e o Ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil centra-se, conforme os documentos oficiais¹, em três eixos principais: leitura, produção (oral e escrita) e conhecimento linguístico. No entanto, trabalhar com essas três práticas de forma interligadas e/ou alinhadas ainda representa um grande desafio para muitos professores, uma vez que o contexto de cada escola, assim como o de cada turma, o de cada aluno e também as limitações que os sucedem corroboram para ratificar uma problemática: ao final da educação básica, grande parte dos alunos tem dificuldade de interpretar textos e expressar-se através deles, como também revela ter pouco domínio em relação ao conhecimento linguístico.

Ao longo dos anos, são muitas as pesquisas que têm se dedicado em solucionar esse impasse. Durante o século XX, houve um aumento considerável do número de publicações que discutem o que deve ser priorizado no ensino de língua, assim como se desenvolveram importantes concepções linguísticas as quais

¹ O sistema educacional brasileiro pauta-se, primeiramente, na Constituição Federal e, em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (9394/1996). Além desses dois documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também norteiam o ensino no país. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que visa nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da educação básica.

exerce(ra)m certa influência sobre o ensino no Brasil. Como exemplo dessas teorias temos o estruturalismo, o gerativismo, a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, entre outras.

Segundo Machado (2009), a partir da década de 1980, com o desenvolvimento das pesquisas de linguística aplicada e a instauração de uma concepção que vê a linguagem como lugar de interação, os estudos voltaram-se para questões do ensino de línguas, principalmente para o trabalho com o texto. Nesse mesmo período, ganha projeção a teoria do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD)², fundada por Jean-Paul Bronckart e um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra. Essa teoria, conforme Bronckart (2009), concebe as condutas humanas como ações significantes ou ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização. Nesse sentido, ao se conceber a socialização como produto das condutas humanas, faz-se necessário entender que através da linguagem concretizada por meio dos textos e discursos as interações sociais se realizam.

O ISD tem como tese central, segundo Bronckart (2009, p. 42), a ideia de que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Dessa forma, o ISD recorre a Habermas (1987; apud BRONCKART, 2009, p. 42) e utiliza o conceito de *agir comunicativo*, segundo o qual a atividade de linguagem produz formas semióticas “veiculadoras dos conhecimentos coletivos e/ou sociais (...) que definem o contexto próprio do agir humano.” Em outras palavras, as práticas da atividade humana, mediadas pelo agir comunicativo, encontram-se codificadas, semiotizadas, ou verbalizadas na atividade de linguagem.

Corroborando as ideias de Bronckart, Schneuwly e Dolz (2004, p.39), ao refletirem sobre o ensino de línguas, postulam que “para o interacionismo social, a consciência de si, e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com a sociedade e da utilização da linguagem.” Dessa maneira, tal concepção vê a linguagem como lugar de interação, e, a partir dessa constatação, os estudos voltados para o ensino de línguas

² À guisa de informação, esta será a teoria que norteará este trabalho, uma vez que as pesquisas atuais do ISD, de maneira geral, voltam-se a investigar as relações entre práticas de linguagem, atividade e ação, explorando o ensino de gêneros e a produção de materiais didáticos, ratificando, assim, um dos objetivos deste trabalho.

dedicaram-se a compreender o funcionamento dos textos/discursos centrados em um dado contexto.

Nesse sentido, priorizar o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos numa concepção interacionista consiste em prepará-los para dominar a língua nas mais diversas situações, fornecendo-lhes os instrumentos eficazes, além disso, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 42), é necessário também ajudar os discentes a “construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração.” Portanto, ao longo da escolaridade obrigatória, os alunos devem se confrontar com formas ideais de ensino de modo a assegurar a aprendizagem da expressão.

Tendo em vista que a teoria do ISD está centrada na questão das condições externas de produção dos textos, o que leva ao abandono da noção de “tipo de texto” a favor da de gênero textual ou do discurso, recentemente, o trabalho com os gêneros textuais tem sido uma das alternativas buscadas para melhorar o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que

toda língua apresenta-se como um conjunto de subsistemas encaixados, movediços e permeáveis, que são apenas apreensões estruturais abstratas das modalidades de funcionamento dos diferentes gêneros de textos, únicas realidades empiricamente atestáveis da língua. (BRONCKART, 2009, p. 37).

Nesse caso, os gêneros são concebidos, conforme o autor, como as formas comunicativas que põem em funcionamento, através da linguagem, o sistema linguístico e este, por não ser estático, capaz de sofrer mudanças, não pode ser considerado como uma entidade única e homogênea.

Legitimando uma nova abordagem no ensino de línguas, Schneuwly & Dolz (2004, p. 49) defendem que os gêneros textuais “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre comunicação.” Os mesmos autores destacam que o trabalho com a linguagem, no contexto escolar, deve ser feito sob a égide dos gêneros, pois “eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (SCHNEULY & DOLZ, 2004, p. 44). Da mesma forma, aceitando que o trabalho com os gêneros

textuais é importante na nova concepção de ensino de língua, Bezerra (2010, p. 43-44) ratifica a constatação de que

a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção). Assim, o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Pelas argumentações dos autores, observa-se a importância de desenvolver um ensino fundamentado, isto é, baseado nos gêneros textuais os quais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida social e cultural, e, sendo fruto de um trabalho coletivo, “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”, conforme menciona Marcuschi (2010a, p. 19).

Assim, diante das postulações dos autores, fica evidente que o trabalho em sala de aula pautado nos gêneros textuais pode ter consequências positivas para o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, é importante apresentar, segundo os teóricos e especialistas da linguagem, os conceitos de gêneros textuais que fundamentaram este trabalho.

1.2 Gêneros Textuais e Ensino: algumas concepções

Os gêneros textuais, conforme Gonçalves e Bernardes (2010), ganharam destaque no Brasil a partir de 1998, após a publicação dos PCN de Língua Portuguesa, segundo os quais cabe ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de desenvolver no aluno a capacidade de interagir, de comunicar-se em qualquer contexto no qual ele se encontre, isto é, de “realizar uma atividade discursiva” (BRASIL, 1998, p. 20). Os autores ainda discorrem que o discurso é produzido linguisticamente por meio de textos organizados dentro de uma estrutura determinada pelas condições de produção, tais como, contexto vigente, finalidade do locutor, conteúdo, destinatário etc, e serão estudados/trabalhados, em sala de aula, a partir dos gêneros textuais que se constituem como um “instrumento mediador” nesse processo de ensino-aprendizagem. “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”, sendo, portanto,

“necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros” (BRASIL, 1998, p. 23).

Partindo do pressuposto básico de que a comunicação verbal só se realiza através de um texto concretizado em um gênero, Bronckart (2009, p. 72) postula que “os textos são produtos da atividade humana e, (...) como tais, estão relacionados aos interesses, às necessidades e às condições de funcionamento das formações sociais em que são produzidos.” Segundo o autor, como os contextos sociais de produção de texto são muito diversos e evolutivos, e as finalidades são distintas, produziu-se ao longo dos anos diferentes “espécies de textos”.

Diante dessa diversidade de textos, manifestou-se uma preocupação em nomeá-los e delimitá-los, resultando na elaboração de múltiplas classificações, centradas, em sua maioria, na noção de gênero de texto ou gênero do discurso. Desse modo, a acepção de gênero textual proposta pelo escritor genebriano parte da definição de texto, reconhecido como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero” (BRONCKART, 2009, p. 75). Disso resulta a ideia de que qualquer texto, para o autor, pode ser cognominado a partir de um gênero, destarte, todo e qualquer exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um gênero textual.

Na acepção de Bakhtin (2000), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados (oral ou escrito) elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São eventos linguísticos, mas não são definidos somente pelas características linguísticas, pois, além desta, possuem também natureza histórica, sócio-interacional e ideológica. Nesse sentido, observa-se que os gêneros textuais são os textos produzidos pelo indivíduo nas diversas situações de comunicação das quais participa, conforme a finalidade e as condições específicas de cada situação e são compostos, segundo o autor, por um conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional específicos de uma determinada esfera de utilização da língua.

A respeito do que foi mencionado, Bakhtin (2000) assevera que os gêneros possibilitam ordenamentos textuais-discursivos que servem como parâmetros para falantes e/ou escritores. Dessa maneira, assegura que

os gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. (BAKHTIN, 2000, p. 301-2).

Assim, para esse autor, a linguagem é concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico e os gêneros são tipos de enunciados que existem no interior das diversificadas esferas da atividade humana e dos quais fazemos usos, conscientemente ou não, nas mais distintas situações comunicativas.

A ideia metafórica de que o gênero é um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem é desenvolvida por Dolz & Schneuwly (2004). Os autores consideram que

todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencente ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Situada numa perspectiva bakhtiniana, a definição dos autores promove três elementos centrais para a configuração dos gêneros, que conforme Schneuwly (2004, p. 23). “mesmo sendo mutáveis, flexíveis, têm uma certa estabilidade”, ou seja, eles possuem uma certa *estrutura* definida por sua função, são caracterizados por um *plano comunicacional* e possuem um *estilo* (grifos nossos), que deve ser concebido como um elemento característico do gênero e não como um efeito da individualidade do locutor.

Para Bezerra (2010, p.43), os gêneros textuais são “textos particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definidos.” A autora amplia a definição de gênero ao contemplar os elementos extratextuais como o locutor e interlocutor. Também defende a tese de que “o estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e

funções numa situação comunicativa.” (BEZERRA, 2010, p. 44). Dessa forma, o aluno, mediado pelo professor, poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo.

Ao conceber que os gêneros textuais não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa, Marcuschi (2010a, p. 19) caracteriza-os “como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”, afirma também que eles são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social dos sujeitos, sendo, portanto, criativos. A expressão gênero textual é usada para referir-se aos “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedade funcionais, estilo e composição característica.” (MARCUSCHI, 2010a, p. 23).

Mais do que uma forma, o gênero é uma “ação social tipificada” que a recorrência de situações o torna reconhecível. Portanto, mesmo apresentando uma certa estabilidade, como já preconizaram Bakhtin (2000) e Schneuwly (2004), Marcuschi (2006, p. 25) acrescenta que “eles não são classificáveis como formas puras e nem podem ser catalogados de maneira rígida.” O autor conclui a sua abordagem afirmando que

os gêneros não são estruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático e nem puro. Quando ensinamos a opera com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não o simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Dada essa visão, a concepção que subjaz este trabalho é a que trata o gênero não como um bloco monolítico pertencente a uma estrutura estática, pronta e acabada, mas a que o concebe como um meio ou instrumento em constante construção na interação e no próprio processo de planejamento e verbalização, “respondendo às necessidades de linguagem em expressão escrita e oral, em domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade (inclusive na escola)” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 50), desenvolvendo, assim, a competência comunicativa dos alunos.

Segundo Rojo (2005, p. 185), há duas vertentes da Linguística que tratam dos gêneros: a Teoria dos gêneros do discurso (ou discursivos) e Teoria de gêneros

de texto (ou textuais). Embora as duas estejam embasadas em Bakhtin e seu círculo, a primeira centra-se “no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos” e a segunda focaliza a “descrição da materialidade textual”.

Nesse contexto de discussão acerca da terminologia mais adequada quando se estudam os gêneros, destacam-se as colocações de Bezerra (2017, p. 28). Para o autor, “não existem dois objetos distintos, gêneros *discursivos* e gêneros *textuais*, (...) o que obviamente pode acontecer são distintas formas de abordar teoricamente o mesmo objeto” (grifos do autor). O estudioso afirma ainda que “os gêneros são efetivamente tanto discursivos quanto textuais” e que abordá-los apenas em um ponto de vista, “seria, portanto, abordar apenas um lado da questão” (BEZERRA, 2017, p. 32). Isto significa que o viés de análise do gênero é que deve definir qual nomenclatura deve ser utilizada. No caso desta pesquisa, a terminologia adotada é “gêneros textuais”.

Enfim, se há pretensões de tornar o ensino de Língua Portuguesa inclusivo, democrático e de qualidade, deve-se, de acordo com Crescitelli e Reis (2014, p. 29), conceber também a fala como forma de contemplar as modalidades integrais da língua, uma vez que “esta se constitui pela oralidade e pela escrita e, portanto, é necessário dedicar ao ensino da oralidade o mesmo tratamento que é dado ao da escrita.” Por isso, ensinar a Última Flor do Lácio nos níveis fundamental e médio só faz sentido com base em textos orais e escritos em que leitura, produção textual e análise linguística devem estar em constante interação.

Sabe-se que tanto a oralidade quanto a escrita são duas práticas sociais que o homem utiliza para estabelecer a comunicação verbal, e os propósitos comunicativos dessas práticas sociais são organizados por meio de gêneros textuais que possibilitam a interação verbal entre os usuários da língua. Assim, por serem as formas de interação suscitadas para serem trabalhadas em sala de aula, buscou-se no tópico seguinte tratar das relações (semelhanças, diferenças, continuum) existentes entre elas.

2.3 Oralidade e Escrita³

Durante muito tempo a língua falada foi considerada o lugar do caos por conter um considerável número de elementos pragmáticos, tais como, pausas, hesitações, truncamentos, repetições, ênfases, alongamentos de vogais e consoantes, entre outros. Porém, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), com o surgimento dos estudos do texto, a linguagem deixa de ser vista como mera verbalização e passa a fazer parte das análises textuais. Nesse sentido, os estudos da língua falada e da língua escrita ganharam novos contornos, uma vez que se passou a observar as condições de produção de cada atividade interacional.

Marcuschi (2010b) faz algumas observações sobre a relação entre as duas dimensões no tratamento dado à língua falada e à língua escrita. De um lado, oralidade e letramento (distinção entre práticas sociais), do outro, fala e escrita (modalidades de uso da língua). Para o autor, a oralidade é uma prática social interativa com finalidade comunicativa apresentada sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; o letramento envolve as mais diferentes práticas da escrita na sociedade; a fala (situada no plano da oralidade) é entendida como uma forma de produção textual-discursiva com fins comunicativos na modalidade oral; a escrita (situada no plano do letramento) é um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com algumas especificidades e caracterizada por sua constituição gráfica.

No entanto, ao longo dos anos, a relação entre as duas modalidades de uso da língua, fala e escrita, era vista numa perspectiva dicotômica que dividia a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes características próprias, específicas, tais como as que se veem no Quadro 1:

Quadro 1: Dicotomias estritas entre fala e escrita.

| Fala | Escrita |
|-----------------|--------------------|
| contextualizada | descontextualizada |
| dependente | autônoma |

Neste trabalho, para nomear o tópico 2.3, optou-se por escolher a terminologia *oralidade*, por ser a prática interativa própria do gênero seminário cuja realização requer um evento de fala. No entanto, seguindo as postulações dos teóricos Fávero, Andrade e Aquino (2012), Koch (2014) e Marcuschi (2010b), ao abordar o tratamento dado às duas dimensões de uso da língua serão usados os termos fala e escrita.

| | |
|-----------------|-------------|
| implícita | explícita |
| redundante | condensada |
| não planejada | planejada |
| imprecisa | precisa |
| não normatizada | normatizada |
| fragmentária | completa |

Fonte: (MARCUSCHI, 2010b, p. 27)

Essas dicotomias são resultado de uma observação fundamentada na natureza das condições empíricas de uso da língua, e não de características dos textos produzidos, conforme assegura Marcuschi (2010b). Para o autor, essa perspectiva dicotômica foi muito difundida nos manuais escolares e gramáticas pedagógicas que conduziu o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais baseadas na modalidade escrita, visto que a fala era considerada “o lugar do erro e do caos gramatical” e a escrita foi tomada “como o lugar da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010b, p. 28). Nessa visão dicotômica, percebe-se claramente que as características foram estabelecidas tomando como parâmetro o ideal da escrita, recaindo sobre a fala uma visão preconceituosa.

Ao criticar essa perspectiva, Koch (2014) argumenta que é evidente que tanto a fala quanto a escrita possuem características próprias, no entanto nem todas essas propriedades são exclusivas de uma ou de outra das duas modalidades, sendo o contexto interacional um fator preponderante para determinar as especificidades de cada modalidade. Assegura também que fala e escrita possuem complexidades diferentes.

A questão que se discute é que a distinção entre fala e escrita não pode ser concebida apenas observando as características estruturais das duas modalidades. De modo geral, ambas se diferem em seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos estruturais são organizados.

Com base nos estudos sobre essas duas modalidades linguísticas, atualmente a relação entre oralidade e escrita não é considerada como puramente dicotômica – para Koch (2014), por vezes, ainda hoje isso acontece –, elas são concebidas como práticas sociais vistas como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010b,

p. 16). Conforme esse argumento, verifica-se que as particularidades entre oralidade e escrita se mesclam cada vez mais dentro das esferas sociais de uso da língua. Em vários momentos, é possível se deparar com situações diversas em que tanto a escrita quanto a oralidade se fazem presentes complementando-se.

Abandonando a visão dicotômica, Fávero, Andrade e Aquino (2012) propõem um esquema para estabelecer as relações entre fala e escrita baseado nas condições de produção de cada modalidade. Segundo as autoras, tais condições possibilitam a efetivação de um evento comunicativo e são distintas em cada modalidade.

Quadro 2: Fala e escrita – condições de produção.

| Fala | Escrita |
|---|--|
| Interação face a face | Interação a distância (espaço-temporal) |
| Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção | Planejamento anterior à produção |
| Criação coletiva: administrada passo a passo | Criação individual |
| Impossibilidade de apagamento | Possibilidade de revisão |
| A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor | A reformulação é promovida apenas pelo interlocutor |
| Acesso imediato às reações do interlocutor | Sem possibilidades de acesso imediato |
| O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor | O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor |
| O texto mostra todo seu processo de criação | O texto tende a esconder seu processo de criação, mostrando apenas o resultado |

Fonte: (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 2012. p. 78)

As condições de produção supracitadas determinarão os aspectos linguísticos específicos, conforme o tipo de texto a ser produzido. Nesse sentido, as diferenças entre fala e escrita se acentuam dentro de um continuum tipológico, conforme defendem os autores Marcuschi (2010b) e Fávero, Andrade e Aquino (2012). Isso quer dizer que nesse continuum, tanto a fala quanto a escrita vão do nível mais informal ao mais formal, passando por níveis intermediários.

A respeito disso, Marcuschi (2010b, p. 34) esclarece que a relação existente entre as duas modalidades da língua não é óbvia e nem linear, uma vez que “elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum” manifestado entre ambas em situações reais de uso da língua. Dessa forma, asseverar a existência de polaridades estritas e dicotomias estanques entre a fala e a escrita é demonstrar, no mínimo, ingenuidade em relação à língua.

Diante desse fenômeno, Marcuschi (2010b) apresenta uma nova perspectiva acerca da relação fala e escrita denominando-a de sociointeracionista. Essa percepção inscreve as duas modalidades em uma perspectiva dialógica, em que ambas apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade.

Esse modelo tende a apresentar as modalidades da língua não pelas suas diferenças (visão dicotômica), mas pelas correlações e semelhanças. Tem como vantagem a percepção, com maior clareza, da língua como fenômeno dinâmico e interativo “voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala” (MARCUSCHI, 2010b, p. 27). Essa concepção defendida por Marcuschi (2010b) já atualiza as relações entre fala e escrita no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), em que a fala já não ocorre necessariamente na interação face a face, por exemplo.

Antunes (2003) chama a atenção para a forma como se concebem a oralidade e suas relações com a escrita. A autora frisa que, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem grandes oposições. Tanto uma como a outra servem para a interação verbal entre os usuários da língua,

sob a forma de diferentes gêneros textuais e de registro que qualquer uso da linguagem implica. Assim não tem sentido a ideia de uma fala apenas como lugar da espontaneidade, do relaxamento, da falta de planejamento e até do descuido em relação às normas da língua padrão nem [...] a ideia de uma escrita uniforme, invariável, formal e correta em qualquer circunstância. (ANTUNES, 2003, p. 99-100).

Percebe-se, então, que tanto a fala quanto a escrita podem sofrer variações, como também podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem encontrar-se mais ou menos formais em relação à norma padrão, porque ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. Essas observações são importantes porque, mesmo sendo precedente à escrita, a fala, do ponto de vista do

prestígio social, é vista com menos prestígios que a escrita. Essa postura ideológica advém do fato de que o texto falado geralmente é analisado sob a ótica do texto escrito.

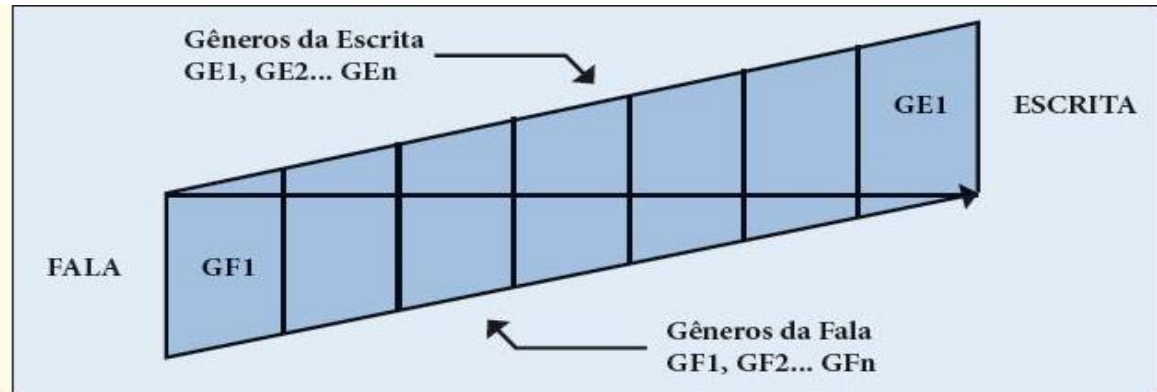
Na perspectiva interacionista, as categorias linguísticas não são dadas a *priori*, mas construídas interativamente influenciadas pelos eventos culturais dos quais fazem parte os falantes/escritores, por isso se preocupa com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade como bem postula Marcuschi (2010b). Para o linguista, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com suas próprias características, mas não opostas suficientemente para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.

Enfim, ao se apresentar essas diferenças (e também as semelhanças) entre a fala e escrita, pretendeu-se criar uma reflexão acerca dos usos cotidiano da língua. Daí pode-se compreender que há práticas sociais mediadas preferencialmente pelo oral e outras pela tradição escrita. Dessa forma, entende-se que a oralidade e a escrita não são responsáveis pelas prováveis dicotomias existentes na língua. Elas devem ser compreendidas em um *continuum* tipológico das práticas de produção textual, fato a ser tratado no item a seguir.

2.3.1 Fala e escrita no *continuum* dos gêneros textuais

Defende-se a ideia de que o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois para Fávero, Andrade e Aquino, (2012. p. 15) “elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis” Defende-se também a ideia de que o ensino da oralidade deve ser concretizado em um gênero textual. Nesse sentido, como já citado anteriormente, tanto a fala como a escrita circunscrevem-se em um *continuum* tipológico nas práticas de produção textual. Isso quer dizer que em determinados gêneros textuais a oralidade e a escrita se entrecruzam. Esquemáticamente a figura 1 apresenta essa noção.

Figura 1: Fala e escrita no *continuum* dos gêneros textuais.



Fonte: (MARCUSCHI, 2010b, p. 38).

A figura acima mostra dois domínios linguísticos (fala e escrita) nos quais se encontram os gêneros textuais (G). Observa-se que tanto a fala quanto a escrita se dão em dois contínuos:

- 1) Na linha correspondente aos gêneros textuais – GF1, GF2...Gn, GE1, GE2...Gn;
- 2) Na linha das características próprias de cada modalidade.

Desse modo, um gênero de fala (GF) circunscrito no módulo GF1, uma conversa espontânea, por exemplo, representaria o protótipo da modalidade, assim como o GE1, textos acadêmicos, seria o protótipo da escrita, não havendo possibilidades de compará-los. Ao passo em que, a partir de GE1, observa-se GE2, GE3, ... GEN, é possível identificar gêneros escritos os quais vão gradativamente assumindo características da fala, passando então à concepção de gêneros falados, a exemplo dos bilhetes e das cartas pessoais que estariam situados no polo esquerdo do plano superior da Figura 1.

De modo inverso, a partir de GF1, que prototipicamente representa os gêneros falados, identificam-se sucessivamente os gêneros GF2, GF3, ... GFn, todos eles realizados através da fala, mas que gradativamente vão se aproximando dos que são concebidos como gêneros escritos, como por exemplo as exposições acadêmicas ou os sermões. Diante dessas considerações, constata-se que há gêneros dos mais diversos domínios discursivos presentes nesse contínuo e que os aspectos da oralidade e da escrita se entrecruzam em alguns momentos, influenciados por certas circunstâncias, constituindo, por vezes, domínios mistos.

Toma-se como exemplo o gênero seminário que, apesar de pertencer à modalidade oral da língua, possui uma interface com modalidade escrita, isto é, a sua elaboração e organização partem de um texto escrito. Isso é nitidamente

perceptível quando o orador vale-se de suportes escritos, como texto colocado em power point, para concretizar a sua apresentação. E, por ser um gênero formal, exige do locutor uma linguagem própria da maioria dos gêneros escritos.

Para Marcuschi (2010b), há textos que se aproximam da oralidade pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, a exemplo das cartas íntimas e pessoais. O mesmo já não acontece com as cartas abertas ou cartas comerciais cujos domínios discursivos exigem maior formalidade e a relação entre os envolvidos no processo comunicativo não é tão íntima.

Como a oralidade e a escrita fazem parte do mesmo sistema da língua, é impossível situá-las em sistemas linguísticos distintos. Na acepção de Marcuschi (2010b), essas duas formas de manifestação da linguagem são realizações de uma gramática única, mas que possuem peculiaridades com diferenças acentuadas do ponto de vista semiológico, de tal modo que a escrita não representa fidedignamente a fala, pois

os textos orais possuem uma realização multissêmica (palavras, gestos, mímica etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas no alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismo de todo tipo) (MARCUSCHI, 2010b, p. 39).

Desse modo, em uma atividade de retextualização do oral para a escrita, por exemplo, vários elementos próprios da fala são, nessa operação, eliminados, como as peculiaridades interacionais, eventuais sobreposições de fala, elementos lexicalizados ou não. Em outras situações, tem-se a substituição de algumas peculiaridades da fala (hesitações, repetições, prosódia) pela pontuação ou outras formas gráficas específicas.

Além disso, a não correspondência exata entre fonema (menor unidade sonora capaz de estabelecer uma distinção de significado entre as palavras) e letra (representação gráfica do fonema) corrobora para a não fidedignidade entre a língua oral e a língua escrita. Para exemplificar isso, tem-se casos em que o mesmo fonema, às vezes, pode ser representado por mais de uma letra, ou a mesma letra representando fonemas distintos. Há também casos nos quais o número de letras nem sempre coincide com o de fonemas, porque há letras que não representam fonemas, como também há uma única letra representando dois fonemas, ou duas letras representando um único fonema.

Mesmo com suas peculiaridades, a oralidade e a escrita se complementam e compreender a relação mista entre os gêneros produzidos nesse continuum parte do entendimento de alguns postulados, tais como: meio e concepção. Assim, a fala é de concepção oral e meio sonoro, e a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. Para ilustrar melhor essa ideia, compara-se quatro gêneros distintos: conversa espontânea, dissertação de mestrado, seminário e entrevista publicada em revista de variedades.

Quadro 3: Distribuição de alguns gêneros conforme o meio e a concepção.

| Gênero textual | Meio de produção | | Concepção discursiva | |
|-----------------------------------|------------------|---------|----------------------|---------|
| | Sonoro | Gráfico | Oral | Escrita |
| Conversa espontânea | X | | X | |
| Dissertação de mestrado | | X | | X |
| Seminário | X | | | X |
| Entr. publ. em rev. de variedades | | X | X | |

FONTE: (MARCUSCHI, 2010b, p. 40. Adaptado)

Os gêneros conversação espontânea e dissertação de mestrado são prototípicos de suas modalidades, ao passo que o seminário e a entrevista publicada em revistas de variedades são mistos, pois neles a concepção e o meio são de modalidades diversas. Assim, conforme as postulações de Hilgert (2006), apresenta-se algumas conclusões:

- a) a fala e a escrita estão numa relação estritamente dicotômica somente como formas de manifestação (fônica ou gráfica) textual; os gêneros de texto definidos, contudo, na perspectiva conceitual, distribuem-se ao longo de um continuum tipológico dos falados aos escritos e vice-versa;
- b) no caso dos gêneros prototípicos (GE1 e GF, conforme a Figura 1), existe uma afinidade fundadora entre o meio e a concepção correspondente; essa afinidade vai diminuindo até se constituir uma nova afinidade com o plano oposto, na medida em que houver um afastamento dos polos prototípicos para os extremos opostos, nos limites de cada plano do continuum;

- c) cada tipo de gênero não se define isoladamente em seu plano horizontal, mas sim na correlação vertical dos dois planos, o que permite afirmar que, à extrema esquerda, localizam-se gêneros conceitualmente falados, mesmo que sejam medialmente escritos (os bilhetes) e, à extrema direita, situam-se textos conceitualmente escritos, ainda que medialmente falados (exposições acadêmicas);
- d) um movimento simultâneo nos dois planos horizontais em direção ao centro do gráfico, levará à identificação de um tipo de gênero, conceitualmente marcado pelo equilíbrio entre a fala e a escrita, como é o caso dos textos noticiosos de jornais e revistas (na escrita) e dos noticiários de televisão e rádio (na fala).

Sob uma perspectiva não-dicotômica e sob o ponto de vista sociointeracional da linguagem, verifica-se que existem, na verdade, gêneros escritos que se situam, no continuum, mais próximos ao polo da fala conversacional – a exemplo dos bilhetes ou cartas pessoais – ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal – é o caso das conferências e exposições acadêmicas – existindo ainda os tipos mistos e outras peculiaridades restritas a cada domínio discursivo que exige um maior ou menor grau de formalidade dos textos orais e/ou escritos.

Em suma, o continuum dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade da língua, possibilitando o surgimento de semelhanças e diferenças quanto ao contínuo das características que particularizam cada gênero. Portanto, tanto a fala como a escrita possuem um contínuo de variações.

Devido a essas variações existentes entre a fala e a escrita, Dolz e Bueno (2015) discorrem que é preciso levar em conta as características dessas modalidades que permitem distingui-las, já que há várias outras que, em determinados contextos, as aproximam devido às duas estarem em um continuum. Essas características estão descritas no quadro a seguir.

Quadro 4: Algumas características do Oral e da Escrita.

| Oral | Escrita |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inscreve-se numa temporalidade (o tempo de uma conversa, ou conferência ou um telejornal etc.); | <ul style="list-style-type: none"> • Inscreve-se em um espaço (de um livro, de uma camiseta, de um corpo etc.); |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Depende fortemente da audição; • As informações não verbais e os elementos referenciais podem ser depreendidos na situação de comunicação; • Sintaxe atrelada ao gênero textual; • Correções feitas por meio de retomadas, hesitações ou rupturas; • Comentários metalinguísticos e palavras passepartouts⁴; • Coesão marcada pela repetição; • Gestão poligerada pelos participantes na situação de comunicação. | <ul style="list-style-type: none"> • Depende fortemente da visão; • O texto pode estar distante de sua situação de produção (lemos hoje romances do século passado); • Esperamos que no texto haja todas as informações necessárias para sua compreensão; • O enunciador pode retornar sobre o seu texto para fazer correções ou completar as informações; • As regras de escrita, válidas para muitos gêneros, prescrevem que não deve haver repetições de palavras ou ideias. |
|--|--|

Fonte: (DOLZ e BUENO, 2015, p. 123. Adaptado).

Dessa maneira, são muitos os gêneros que passam pelo oral que tem uma interface com a escrita, por isso cabe a escola procurar trabalhá-los da melhor forma, seja com atividades de retextualização do oral para o escrito ou vice-versa, seja por meio da oralização ou da paráfrase, isto é, desenvolver atividades que possam permitir aos discentes tomarem consciência das nuances entre a fala e a escrita em seus vários gêneros. A seguir será discutida a necessidade de se trabalhar a oralidade na escola através de gêneros, principalmente por meio de seminário.

2.4 A Oralidade na Escola

No âmbito das atividades escolares, o espaço dedicado ao desenvolvimento apropriado das práticas orais que possibilitam a ampliação da competência linguística, textual e comunicativa dos alunos ainda é incipiente. Isso pode ser ratificado em duas situações: primeiro, quando é atribuída exclusivamente aos professores de língua materna a responsabilidade de desenvolver a linguagem dos alunos; segundo, quando esses professores desenvolvem poucas atividades

⁴ O dicionário Caldas Aulete explica “passepartouts” como uma palavra do francês derivada de passar ‘passar’ + partout ‘por toda a parte’. Em sentido figurado, é aquilo que convém a toda e qualquer situação, que vai bem e agrada em todo tipo de contexto – assim como as palavras e tudo o que elas podem significar.

orientadas para as práticas de linguagem oral, ou seja, não realizam um trabalho de reflexão didática, de forma a possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades em relação aos gêneros orais.

O desconhecimento teórico-prático sobre os gêneros orais e conseqüentemente sobre as práticas de oralidade é compreendido quando se analisa a tradição escolar que, em relação às práticas de linguagem, “quase sempre recorre à escrita como objeto de ensino e, quando se trata de trabalhar com a linguagem oral, poucas ou quase inexistentes são as orientações e proposições”, conforme afirma Costa-Hübes e Swiderski (2015, p. 140). As autoras também enfatizam que existem poucas publicações direcionadas aos gêneros orais e que essa forma de materialização da linguagem, como instrumento de ensino e aprendizagem, ainda não recebe a devida atenção na sala de aula.

Mesmo os PCN abordando a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso, tanto os de domínio oral quanto os de escrita, as diretrizes curriculares ou os programas de ensino divulgados pelas Secretarias de Educação ainda não tratam os gêneros orais como um objeto de ensino. A convicção de que a escola é o lugar de se ensinar gêneros escritos é um dos possíveis motivos para não se desenvolver atividades planejadas e sistematizadas sobretudo com os variados gêneros orais. A respeito disso, os PCN enfatizam que

ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apóiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.) (BRASIL, 1998, p. 67-68).

Se a escola assume o papel de preparar o aluno para o mundo fora dela, é essencial que se planeje aulas e projetos que se relacionem às práticas sociais. Dessa forma, algumas atividades orais sistematizadas previamente como debates, entrevistas de emprego, discursos, seminários e jornal falado poderiam propiciar ao aluno a oportunidade de apropriar-se de maneira eficiente dos recursos linguísticos, textuais e comunicativos mais adequados às práticas orais na escola e em situações exteriores a ela. A intenção não é ensinar o aluno a falar, uma vez que ele já chega à escola, de certo modo, dominando essa modalidade, “mas mostrar-lhe como a fala se organiza e ensiná-lo a usar as formas orais em situações que nem sempre ele

vivencia no seu cotidiano” (SANTOS, RICHE, TEIXEIRA, 2015, p. 98) a fim de prepará-lo para o exercício da cidadania em circunstâncias distintas ao mesmo tempo em que desenvolve a sua competência comunicativa.

As reflexões de Santos, Riche e Teixeira (2015), a respeito da efetivação de uma prática pedagógica que inclua o ensino dos gêneros orais, salientam a importância do professor conhecer as propostas dos PCN de Língua Portuguesa e o entendimento do porquê de enfatizarem o trabalho com textos em sala de aula. Nessa perspectiva, os gêneros textuais funcionam como um instrumento de ensino, que não só amplia a competência linguística, como propicia formas de aprendizagem e participação social.

Conforme o já exposto, viu-se que os gêneros, por serem instrumentos que medeiam a atividade de linguagem comunicativa, constituem a referência essencial para a abordagem do ensino e das práticas de linguagem na escola. Dentre a enorme variedade de gêneros, a escolha daqueles que podem, e talvez mesmo devam tornar-se objetos de ensino requer uma atenção especial para aqueles usados na comunicação pública formal e que sejam capazes de incorporar a reflexão sobre os gêneros às atividades linguísticas do aluno, de tal forma que ele venha a ampliar sua competência discursiva para as práticas de escuta, leitura e produção de textos.

Nesse sentido, para o trabalho com a modalidade oral da língua, defende-se o uso dos gêneros orais formais⁵, a exemplo do seminário, como objetos que medeiam a aprendizagem, corroborando, assim, com as postulações dos PCN, segundo os quais

ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 67).

⁵ A noção de oral formal aqui referida não diz respeito às prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) exercidas sobre um oral padrão independente das situações de comunicação efetivas, mas, conforme descreve Schneuwly & Dolz (2004), às características decorrentes das situações e das convenções ligadas aos gêneros. Características que são diferentes de um gênero para outro (conto oral, homilia, conferência, debate, entrevista jornalística, seminário etc) e cujo grau de formalidade depende do lugar social de comunicação, isto é, das exigências das instituições nas quais os gêneros se realizam (televisão, rádio, igreja, universidade, escola etc).

Dessa forma, um dos motivos pelos quais a escola deve priorizar o trabalho com os gêneros orais mais formais está relacionado ao fato de os alunos dominarem, com certa desenvoltura, as formas cotidianas de produção oral. Nesse aspecto, o papel da escola é, “então, o de levar os alunos a aprender a moldar as formas cotidianas de produção oral a outras esferas mais formais de utilização da língua.” (GOULART, 2005, p.57).

Cabe ressaltar que a ‘beleza’ das propostas de se trabalhar com os gêneros orais, principalmente com aqueles produzidos na interface oral-escrito ou escrito-oral, a exemplo dos seminários, é, diversas vezes, ofuscada por algumas dificuldades imbricadas no processo de ensino. Dentre essas dificuldades está a de delimitar o oral a fim de escolarizá-lo,

uma vez que a) ele está presente em todo lugar, tanto fora como dentro da escola; b) é simultaneamente objeto de aprendizagem e ferramenta para o ensino; c) implica o conjunto da pessoa (sua voz, seus gestos, seu olhar, seus movimentos, suas roupas etc.); e d) não combina como modelo de aula tradicional, nas quais só o professor fala e os alunos ficam quietos em seus lugares. (DOLZ; BUENO, 2015, p. 121-2).

Compreende-se que essa dificuldade é decorrente das múltiplas facetas e possibilidades de realização dos textos orais, como sugerem os autores. Uma maneira de resolver esse impasse seria concretizar a escolarização do oral através dos gêneros, como já mencionado, no entanto uma outra dificuldade se apresenta: a disponibilidade de acesso e sistematização didática. Ao contrário dos “gêneros especificamente escritos que podem ser encontrados em vários lugares (livros, jornais, internet etc.), os gêneros orais não se encontram já “recortados” para os professores poderem levá-los para a sala de aula.” (DOLZ; BUENO, 2015, p. 122). O alerta feito pelos autores está no fato de ainda não haver um suporte, a exemplo de um livro de crônicas ou contos, que reúna os melhores trabalhos para a apresentação dos gêneros orais.

Mesmo diante desses possíveis empecilhos, os autores ratificam a ideia de que é preciso buscar alternativas para o trabalho com os gêneros orais, porque eles são mediadores da construção de conhecimento. Por isso, para que ocorra o domínio de formas complexas do oral, é preciso um longo processo, daí a necessidade de ser bem trabalhado na escola.

Não obstante a tudo isso e considerando os gêneros como eventos comunicativos inseridos na perspectiva sociointeracionista, Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 20) elencam os aspectos significativos que devem ser levados em conta na produção de um texto oral. São os seguintes:

- a) situação discursiva: formal, informal;
- b) evento de fala: casual, espontâneo, profissional, institucional;
- c) tema do evento: casual, prévio;
- d) objetivo do evento: nenhum, prévio;
- e) grau de preparo necessário para a efetivação do evento: nenhum, pouco, muito;
- f) participantes: idade, sexo, posição social, formação profissional, crenças etc.;
- g) relação entre os participantes: amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos, parentes;
- h) canal utilizado para a realização do evento: face a face, telefone, rádio, televisão, internet.

Numa situação de interação, a seleção de um ou outro item, dentre esses elencados acima, interfere nas condições de produção do texto falado/oral, determinando a especificidade do evento discursivo. Assim, para o trabalho com gêneros orais em sala de aula é necessário que sejam explicitados para os alunos, conforme sugerem as autoras, todas as variáveis que podem interferir no modo como esse gênero será apresentado. São elas: o propósito, o assunto, a situação, os papéis dos participantes, o modo do discurso e o meio, isto é, deve ficar claro para o aluno o que será feito, como será feito, para quem será feito, de que forma será feito.

Ainda sobre os aspectos significativos, elencados pelas autoras, a ser considerados no momento da produção do texto oral, é necessário ponderar a assertiva do item d), que trata do objetivo do evento. Nesse item, as articulistas asseguram que pode haver evento textual sem objetivo. Será se realmente existe texto sem objetivo? Acredita-se que, por mais informal que seja, mesmo não sendo planejado, o texto sempre terá um objetivo. Seja informar, orientar, convencer, divertir, entreter, ou simplesmente testar o canal. Logo, compreende-se que esse item seria mais coerente se tivesse a seguinte redação – Objetivo do evento: planejado, não-planejado, mais ou menos planejado.

Em relação às atividades pedagógicas relacionadas ao ensino da oralidade, Antunes (2003, p. 24-5) aponta algumas “constatações menos positivas” ainda vivenciadas no ambiente escolar, dentre as quais:

- uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar (...);
- uma visão equivocada da fala, como o lugar privilegiado para a violação das regras da gramática (...);
- uma concentração das atividades em torno dos gêneros da oralidade informal (...);
- uma generalizada falta de oportunidades de se explicitar (...) os padrões gerais da conversação, de se abordar a realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, (...) além do atendimento a certas convenções sociais exigidas pelas situações do “falar em público”.

As constatações da autora só confirmam o negligenciamento dado à oralidade nas aulas de Língua Portuguesa como também nas de outras disciplinas, uma vez que esta modalidade pode e deve ser também trabalhada de forma interdisciplinar, pois todas as ações relacionadas ao ensino da língua(gem) convergem para um ponto comum e relevante: a ampliação das competências comunicativo-interacionais dos alunos.

Desse modo, aceitar o caráter interacional da oralidade e sua realização em diferentes gêneros e registros textuais, leva o professor de português, de acordo com Antunes (2003), a trabalhar a oralidade para que esta seja orientada, dentre outras características: para as suas especificidades; para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais; para facilitar o convívio social; para reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto; para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores. Com essa perspectiva, a oralidade apresenta a mesma dimensão interacional que foi pretendida para a leitura e para a escrita.

Apesar das dificuldades, Schneuwly e Dolz (2004) veem os gêneros orais tão ensináveis quanto os escritos. Com o intuito de superar essas dificuldades, os autores propõem uma estratégia que pode tornar o ensino de textos, tanto orais como escritos, algo produtivo e eficaz, dada a necessidade de fomentar a comunicação como objetivo primeiro do ensino de língua. Tal estratégia foi denominada sequência didática, assunto esse que será tratado no próximo tópico.

2.5 Sequências Didáticas: um procedimento de ensino

O trabalho com os gêneros textuais, tanto os orais quanto os escritos, requer planejamento e sistematização de conteúdos. Dessa forma, pode-se realizar atividades ou exercícios múltiplos e variados, e isso permitirá aos alunos a apropriação das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, nas mais diversas situações de comunicação.

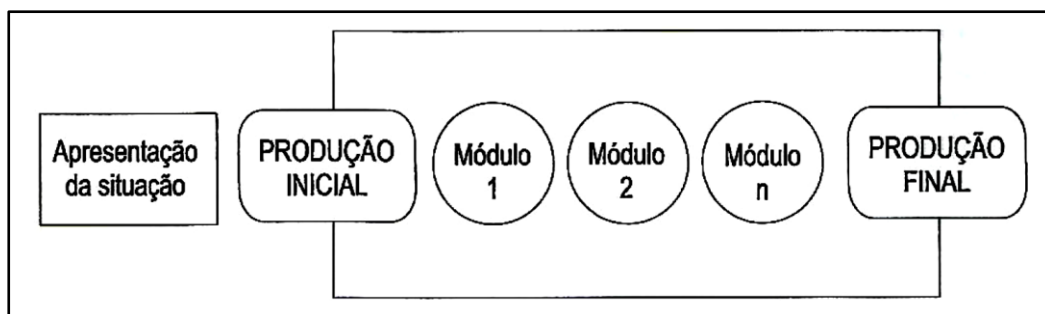
Nesse sentido, as sequências didáticas, “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82), representam um importante recurso para facilitar o trabalho docente.

Proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o modelo de trabalho denominado sequência didática “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Portanto, as sequências servem para facilitar o acesso dos alunos às práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Convém frisar que os autores destacam a importância de se realizar, sempre que possível, a sequência didática no âmbito de um projeto de classe, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes.

A representação da estrutura de base de uma sequência didática é formada por quatro etapas e pode ser representada pelo esquema a seguir:

Figura. 1: Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Os componentes da sequência didática são assim descritos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

- a) Apresentação da situação: o professor expõe aos alunos as atividades de linguagem a serem executadas na produção final, é o momento em que a

turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser estudada. Essa fase deve fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam a que atividade comunicativa visada e aprendizagem de linguagem a que se relaciona;

- b) Produção inicial: os alunos apresentam uma primeira produção do texto escrito ou oral e, assim, tomam consciência das representações que têm da atividade inicialmente proposta. É nesse momento que o professor faz um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, do que ficou claro para os discentes na apresentação da situação e pode direcionar melhor o trabalho, refinando a sequência, modulando-a e adaptando-a às reais necessidades dos alunos, ou seja, essa etapa propicia um levantamento diagnóstico dos problemas mais relevantes que serão objetos de trabalho nos módulos;
- c) Módulos: são atividades ou exercícios para se trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e que dão aos “aprendentes” os instrumentos necessários para superá-los. Na elaboração dos módulos, recomenda-se que variem as atividades e os exercícios propostos, trabalhando problemas de níveis diferentes. Ao realizar os módulos, o aluno deve aprender a falar sobre o gênero em estudo, isto é, capitalizar as aquisições. O professor pode elaborar junto com o aluno uma lista com o registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante esse trabalho;
- d) Produção final: o aluno coloca em prática o conhecimento adquirido sobre o gênero durante a realização das atividades nos diferentes módulos, oferecendo ao professor condições de avaliar o trabalho desenvolvido ao longo da sequência didática. O docente, caso queira, pode realizar uma avaliação somativa, para verificar a conformidade dos resultados finais com os objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos no intuito de validar ou certificar a aprendizagem.

Nesse sentido, a realização das sequências didáticas permite ao professor alçar os pontos problemáticos na apropriação de um gênero e, assim, ter condições de desenvolver nos alunos capacidades de análise que lhes deem oportunidades de

melhorar seus conhecimentos, de modo a favorecer o controle consciente dos processos envolvidos na produção oral ou na escrita de um texto.

Sabe-se que as turmas são, em sua maioria, bastante heterogêneas, por isso, o trabalho com as sequências didáticas não pode ocorrer sem um adequado planejamento. Assim, ao elaborar e desenvolver de uma sequência didática, o professor deve levar em consideração as características da classe. Essa mesma atenção deve ser dada caso o professor já encontre uma sequência pronta. Para aplicá-la, o educador, além de adaptar os módulos conforme as peculiaridades da turma, deve, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

- Analisar as produções dos alunos em função das características do gênero e dos objetivos da sequência;
- Escolher as atividades imprescindíveis para a realização e a continuidade da sequência;
- Prever e elaborar, para os casos de insucesso, intervenções diferenciadas e um trabalho mais aprofundado para as dimensões mais problemáticas.

Vale ressaltar também o caráter modular das atividades propostas. A ordem dos módulos na sequência didática não é aleatória. Determinadas atividades apresentam uma base ancorada, isto é, elas funcionam como pré-requisitos para a realização de outras. Tais observações, em linhas gerais, são pertinentes e aplicáveis tanto com a expressão escrita quanto com a expressão oral.

Todavia, convém frisar algumas diferenças intrínsecas às sequências didáticas quando estas forem destinadas ao trabalho com gêneros orais ou escritos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), existem três diferenças particularmente importantes, pois todas decorrem da materialidade do objeto escrito ou oral, uma vez que este, a priori, desaparece logo que é proferido, enquanto aquele é, essencialmente, permanente. Essas distinções foram assim descritas pelos teóricos:

1. Possibilidade de revisão: na escrita, o processo de produção e o produto final são, normalmente, separados. O texto permanece provisório até o momento em que o escritor o dá a seu destinatário, visto que, nesse ínterim, ele pode ser retrabalhado, revisto, refeito e até mesmo ser

descartado. Já no texto oral, o processo de produção e o produto constituem um todo. Como o controle do próprio comportamento é realizado durante a produção, é importante criar automatismos, preparar a fala, principalmente se esta é pública, por meio da escrita e da memorização.

2. Observação do próprio comportamento: por ser considerado como uma forma permanente e exteriorizada do próprio comportamento da linguagem, o texto escrito é observável, de uma certa maneira, como um objeto exterior orientado pelo olhar. O processo de exteriorização do texto oral desaparece imediatamente, não se prestando a uma análise posterior para se compreender e analisar seu modo próprio de funcionamento. Seu comportamento só é observável a partir de uma gravação que transforma a fala em um objeto de análise.
3. Observação de textos de referência: o texto escrito pelo autor ou especialista, como também por algum aluno, podem ser comparados, analisados profundamente conforme aquilo que a crítica elegeu como referência. Para a observação do texto oral existem três meios: a gravação e a consequente possibilidade da escuta repetida que permite a verificação das hipóteses levantadas; escuta dirigida pela escrita, que deixa traços que podem ser analisados e discutidos; e a transcrição que transforma o oral em escrita observável de maneira permanente.

Diante de todas essas considerações, fica evidente que os gêneros orais, mesmo com suas peculiaridades, podem ser trabalhados por meio de sequência didática, já que elas “visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 96). Os autores enfatizam, porém, que as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a terem um melhor domínio da língua, devem apoiar-se a outros métodos e conhecimentos como abordagem complementar.

Por conta da especificidade de construção do texto oral, o capítulo seguinte apresenta o gênero seminário como objeto de ensino caracterizando-o, sublinha também algumas estratégias responsáveis pela configuração do texto falado e que possibilitam o processo de interação verbal.

3 A CONSTRUÇÃO DO TEXTO ORAL: o seminário como objeto de ensino

A enorme complexidade do processo de construção do texto em geral e do texto oral em particular inegavelmente envolve uma gama de atividades e estratégias. Nesse processo de construção, o falante visa à produção de sentidos, possibilitando a interação verbal.

De cunho social, essa interação está intimamente ligada à oralidade, uma vez que o texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, no entanto, deixar de lado a sintaxe geral da língua e se configura num processo dinâmico com uma estruturação própria ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção.

Nesse sentido, qualquer texto, escrito ou falado, é resultado de uma coprodução entre interlocutores, conforme destaca Koch (2015), sendo que no texto falado, pelo fato de os interlocutores já poderem estar copresentes, ocorre também uma interlocução ativa, refletindo um processo de coautoria entre os participantes da situação discursiva. Isso ocorre porque os recursos tecnológicos, a exemplo de canais midiáticos como o Youtube, as chamadas pelo Skype ou um stream de videogame pelo Twitch, permitem a realização do texto oral através da copresença de seus interlocutores.

De certo modo, é preciso destacar as diferenças de grau de manifestação da produção ou coprodução discursiva, conforme o texto apresente um teor mais dialógico ou menos dialógico. Há textos orais em que a produção/coprodução verbal é bem ativa, como as conversas espontâneas, já em outros, caso das elocuições formais (exposições acadêmicas, seminários) o teor é menos dialógico, com uma coprodução verbal menos ativa.

Seguindo a perspectiva de que os gêneros orais devem ser ensinados/trabalhados na escola como uma forma de desenvolver a oralidade dos discentes, propõe-se que o gênero seminário, passível de ser utilizado em aulas de diversas disciplinas, seja sistematizado para que seja percebido como objeto de ensino ou, como sugerem Gonçalves e Bernardes (2010), como um “objeto de conhecimento” mediado pelo professor no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o trabalho escolar a partir de um modelo de gênero cujas dimensões ensináveis já tenham sido definidas de maneira precisa, facilita as possibilidades de seu ensino. Esse modelo, segundo Dolz e Gangnon (2015, p. 39), “pode ser também compreendido como uma espécie de matriz permanente que integra os novos textos aos pré-construídos existentes.” Em alguns casos, os contornos imprecisos dos gêneros suscitam a criatividade e a autonomia dos alunos.

A ideia de se trabalhar com o seminário está ancorada nas propostas dos PCN terceiro e quarto ciclos, uma vez que dentre os gêneros orais previstos por esses documentos, para a prática de produção em sala de aula, encontram-se: a) na esfera literária: canção e textos dramáticos; b) na esfera da imprensa: notícia, entrevista, debate, depoimento; c) no campo da divulgação científica: exposição, seminário, debate.

Tendo em vista esse processo de produção textual oral, este capítulo, primeiramente, faz, portanto, a caracterização de um modelo do gênero seminário destacando suas dimensões ensináveis, depois tece também algumas considerações a respeito do tópico discursivo, sobre os marcadores discursivos geralmente empregados nessa modalidade de texto e, por último, elenca as estratégias de formulação do seminário.

3.1 Seminário: definição e caracterização

Há situações em que uma pessoa ou um grupo de pessoas ao desenvolver uma pesquisa tende a apresentar os resultados a um público. Esse tipo de texto, produzido oral e publicamente, chamado seminário, é um gênero expositivo cuja finalidade é a transmissão de saberes construídos historicamente pela humanidade. Por ser um gênero oral, o seminário só se realiza plenamente quando é apresentado numa situação concreta de interação. Na definição de Marconi e Lakatos (2010, p. 17)

seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate; sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar. Essa técnica desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos.

Muito mais do que uma técnica de estudo, o seminário⁶, de acordo com Dolz et al (2004), representa um instrumento de transmissão de diversos conteúdos, principalmente para aqueles que o prepara e apresenta, pois “fornece um instrumento para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual.” (DOLZ et al, 2004, p. 184). Os

⁶ Os autores utilizam a terminologia expressão oral para referir-se ao gênero seminário.

autores também definem seminário “como um gênero textual 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 lhe explicar alguma coisa.” (DOLZ et al, 2004, p. 185). Desse modo, segundo os articulistas teóricos, esse gênero apresenta a particularidade de uma comunicação bipolar, porque nela, numa situação de comunicação específica, se apresentam o expositor ou “especialista” e o destinatário ou auditório.

Baseando-se nos autores supracitados, Bueno e Abreu (2010, p. 123) descrevem o seminário como “um gênero oral bastante complexo na medida em que demanda, para ser bem realizado, capacidade superior à necessária para se fazer uma exposição oral em público.” Os autores também falam da necessidade de dividir o seminário em duas etapas sendo a primeira a preparação e a segunda a apresentação.

A primeira etapa, segundo Bueno e Abreu (2010, p. 123), “diz respeito à organização do grupo, do tempo e distribuição das tarefas, pesquisa e leitura de textos, fichamentos,” elaboração de roteiros, slides, transparências etc. A segunda etapa refere-se à efetivação do seminário propriamente dito, em que o locutor deverá saber usar a linguagem adequada, atentar para o conteúdo a ser exposto e a ordem de apresentação, “será preciso ter claro qual a aparência e postura física a ser adotada (roupas, mãos, olhares, tom da voz etc.) para que se consiga atingir a finalidade do seminário.” (BUENO E ABREU, 2010, p. 123). Na concepção desses estudiosos, a realização do seminário na perspectiva do ensino, em que se trata de construir um objeto ensinável, requer um certo grau de elaboração e planejamento, não podendo ocorrer de forma improvisada.

Fávero, Andrade e Aquino (2012), ao elencarem os aspectos significativos que devem ser levados em conta na produção de um texto oral, caracterizam o seminário, no contexto de sala de aula, da seguinte forma: faz parte de uma situação discursiva formal, o evento de fala é institucional, tema e objetivos são estabelecidos previamente, o grau de preparo necessário para a efetivação do evento é elevado, a relação entre os participantes é de amizade ou de conhecidos e o canal utilizado para a realização do evento é a interação face a face.

Por ser inscrito numa dimensão interacional, o seminário, de acordo com Dolz et al (2004), apresenta fatores elementares para o ensino, isto é, dimensões

ensináveis, sejam elas: a situação de comunicação, a organização interna da exposição e as características linguísticas.

Na primeira dimensão ensinável, a situação de comunicação – um aluno no papel de expositor-especialista tem a função “de transmitir um conhecimento, ou, dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes” (DOLZ, et al, 2004, p. 186). Os ouvintes são os demais alunos, que têm o desígnio, ao ouvir o “especialista”, de aprender sobre o assunto exposto, adquirir ou enriquecer conhecimento;

A segunda dimensão é a organização interna da exposição – gerenciada pelo aluno-expositor, essa fase suscita, como principal objetivo a ser observado pelo professor, a capacidade que seu aluno tem de planejar um texto. Para concretizar essa competência, o “especialista” deverá fazer o crivo das informações a serem apresentadas, hierarquizando e a organizando as ideias principais e secundárias, com a finalidade de garantir uma progressão temática clara e coerente.

Para um maior entendimento da temática exposta pelo “especialista”, ainda na segunda dimensão, numa perspectiva de ensino, tem-se as etapas, definidas por Dolz et al (2004), que permitem a construção interna do seminário, são elas:

a) A fase de abertura: o aluno assume o papel de expositor/especialista e instaura contato com os seus colegas, que assume o papel de auditório, saúda-os. No contexto escolar, geralmente a esta fase é dada pouca atenção;

b) Introdução ao tema: etapa de apresentação e de delimitação do assunto a ser difundido durante o seminário, isto é, o expositor anuncia o tema e os aspectos que focalizará, justificando sua relevância;

c) Apresentação do plano da exposição: o expositor explicitará ao público quais são os passos que irá seguir na explicitação das ideias e dos subtemas, esclarecendo, “ao mesmo tempo, sobre o produto (um texto planejado) e sobre o planejamento” (DOLZ et al, 2004, p. 188);

d) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas: o expositor explanará os conteúdos roteirizados;

e) Recapitulação e síntese: o expositor retoma, sumariza os principais pontos do tema exposto;

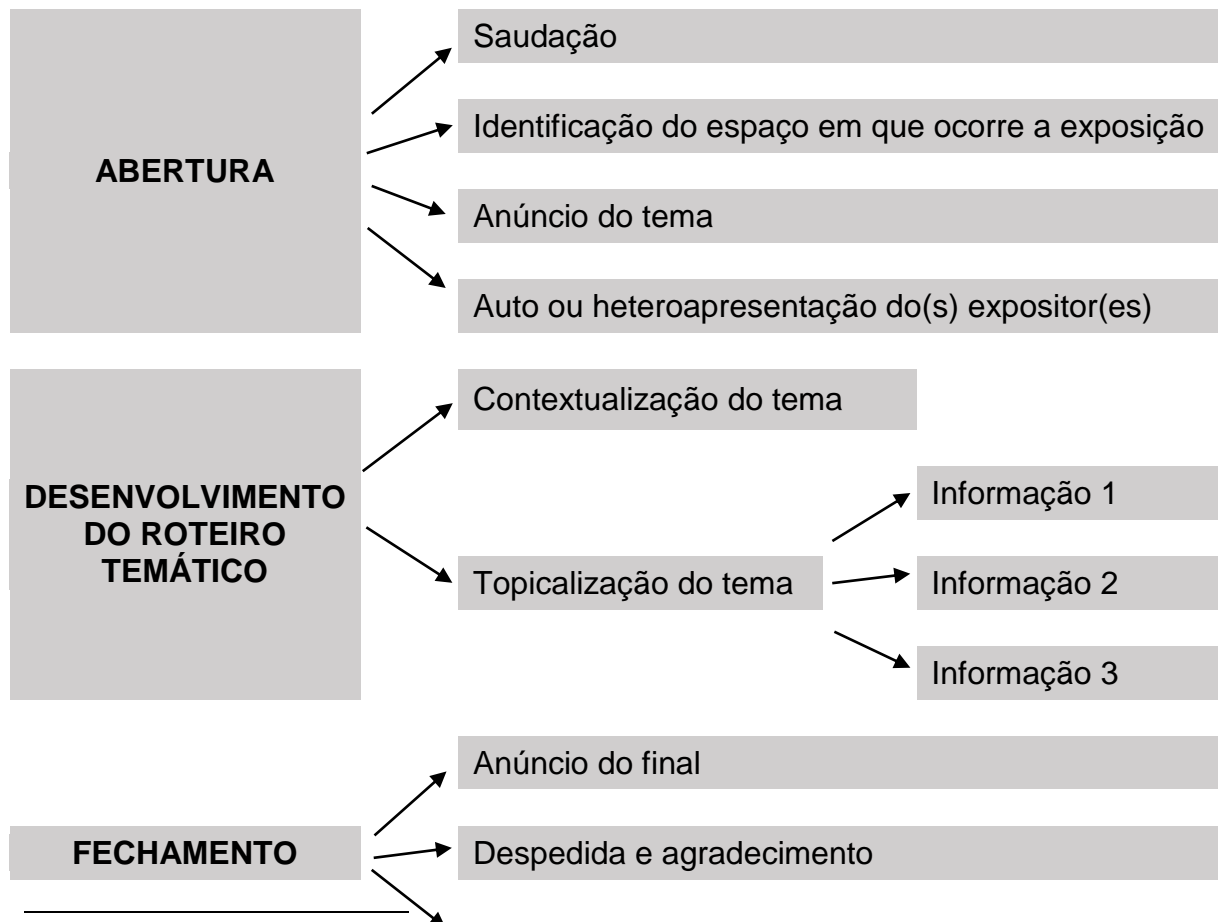
f) A conclusão: mensagem final transmitida pelo aluno-expositor, que pode submeter o ouvinte a um problema novo, ou para um futuro debate;

g) Encerramento: etapa de agradecimento ao público, caracteriza-se por sua configuração interacional, pois o expositor dispõe-se a responder às eventuais perguntas feitas pelo auditório.

E, por último, a terceira dimensão, as características linguísticas representam um repertório de formas que permitem ao aluno construir operações linguísticas, tais como: a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes do texto exposto; a sinalização que distingue as ideias principais das secundárias; a introdução de exemplos para ilustrar ou explicar o discurso e as reformulações para esclarecer conceitos difíceis ou novos.

Gomes-Santos (2012), ancorado pelas concepções teóricas de Dolz et al (2004) cujas propostas podem inspirar o professor como ensinar o seminário⁷, propõe para este gênero uma estrutura global bastante elementar composta de três fases (abertura, desenvolvimento do roteiro temático e fechamento) cada uma das quais comportando diferentes componentes. A figura a seguir esquematiza a representação dessa organização global.

Figura 3: Organização global da exposição



⁷ Tanto Dolz et al (2004), como Gomes-Santos (2012) usam o termo exposição oral.

Abertura de espaço para o auditório

Fonte: (GOMES-SANTOS, 2012, p. 96)

Esse esquema proposto, segundo o autor, é para os anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, ele pode ser perfeitamente adaptado ou mesmo utilizado seguindo essa estrutura nas séries finais do ensino fundamental, principalmente, se nessa fase do ensino, o trabalho com esse gênero não se efetiva como uma prática constante.

As três fases abrangem os componentes essenciais de cada etapa da apresentação, com destaque para a fase de desenvolvimento do roteiro temático, considerada o “miolo da exposição, não apenas por se posicionar entre a abertura e o fechamento, mas, sobretudo, por sua relevância central” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 97), pois é nessa etapa em que as informações organizadas no roteiro sobre o tema a ser exposto passam a ser compartilhadas com o auditório. Nessa fase da apresentação, o expositor atua de dois modos complementares.

Primeiro, ele “contextualiza o tema”, tornando-o presente na cena da exposição, para isso, busca a atenção e a adesão inicial do auditório ao que será exposto. Para Gomes-Santos (2012), há diferentes maneiras de fazer essa contextualização, seja pelo uso de um enunciado prefaciador (“O tema de minha exposição é...” ou “Nossa exposição tratará sobre o seguinte tema...”), seja pelo relato de um fato ou cena que leva a formulação de uma pergunta, cuja resposta é dada por meio da exposição – essa última maneira requer uma progressão na aprendizagem do aluno. Depois, o aluno “apresenta os diferentes tópicos do tema” previstos no roteiro.

Com base nos postulados elencados até agora, já é possível afirmar que o seminário em sala de aula é caracterizado fundamentalmente pela oralidade, uma vez que o aluno-expositor fala para uma audiência constituída pelo professor e pelos demais colegas de classe. Essa oralidade, no entanto, envolve influências da escrita absorvidas pelo aluno através das atividades de leitura e resumo ou roteiro da apresentação, a partir do texto base, indicado pelo professor.

O texto produzido pelo aluno-expositor é caracterizado tanto pelas atividades de leitura quanto pelas atividades de fala espontânea. Desse modo, o primeiro caso, quando o aluno principalmente ler, tende a situar-se no extremo do contínuo fala-

escrita, reproduzindo oralmente o texto escrito de modo que a informação flui sem descontinuidade, dada a ausência quase absoluta de hesitações, pausas ou rupturas, garantindo densidade informacional ao texto produzido.

No segundo caso, o expositor, ao buscar a autonomia de sua fala, elaborando oralmente seu próprio texto, tende a situar-se em vários pontos do contínuo, que vai desde a fala relativamente planejada, com influências marcantes da escrita, até a fala marcada pela presença acentuada dos mecanismos da conversação espontânea. Nesse caso, tem-se ocorrências de diferentes graus de planejamento da fala, assinaladas pela elaboração de esboços ou notas, memorização do texto original ou improvisação a partir de comentários ilustrativos do texto.

Fundamentado na literatura de Dolz et al (2004) e Goulart (2005), Gonçalves (2009) produz um quadro⁸ que metodologicamente emprega os princípios que regem a construção do seminário.

Quadro 5: Princípios que regem a construção do seminário

| | |
|------------------|---|
| A COESÃO | <p>a) coesão temática (garante a articulação das diferentes partes do conteúdo temático a ser apresentado): <i>então, falemos agora da...;</i></p> <p>b) deve haver sinalizações coesivas que diferenciam as partes principais das secundárias: <i>sobretudo, principalmente, é relevante;</i></p> <p>c) deve haver sinalizações que anunciam a conclusão do seminário: <i>portanto, enfim, etc.</i></p> <p>d) deve haver organizadores textuais que garantem a explicação e exemplificação das partes do conteúdo: <i>por exemplo, assim sendo, porque, visto que;</i></p> <p>e) deve haver paráfrases/reformulações para elementos tidos como complexos/densos no texto: <i>dito de outra forma, isto é, quer dizer, etc.</i></p> |
| A LEITURA | São três as formas de utilização das palavras: memorização, |

⁸ O quadro aqui apresentado não contempla todos os itens propostos por Gonçalves (2009). Para evitar repetições, optou-se por não apresentar os itens “Etapas de construção de um seminário” e “Aspectos não verbais” porque estes serão abordados ao longo deste tópico.

| | |
|--|--|
| DURANTE O SEMINÁRIO | leitura em voz alta e fala espontânea. A fala ideal é entrecortada com anotações, recursos multimídia, etc. Nas conferências, tem-se a impressão de que a fala é espontânea, quando muitas vezes, é resultado de sucessivos ajustes de textos escritos. As três formas devem ser objeto de ensino. Além disso, despertar no seminarista a preocupação com a plateia, selecionar as fontes de pesquisa, escrever um texto contendo as informações mais relevantes, ficar atento ao estilo de exposição. |
| O FOCO: OS ESTUDANTES | A oralidade deve facilitar a compreensão do texto. Levá-los a pronunciar as palavras articulada e pausadamente, e, a depender dos objetivos em sala de aula, tentar captar a audiência, variar a voz, gerar suspense/curiosidade. |
| ARTICULAR AS DIFERENTES PARTES DO SEMINÁRIO | Para a introdução, os estudantes podem utilizar as seguintes formas de abertura: <i>“vou tentar-lhes explicar hoje...”; “vou abordar primeiramente....depois....enfim....”, “o assunto de meu seminário é...”; “vamos começar por...”</i> Para o desenvolvimento do tema, os estudantes podem utilizar as seguintes fórmulas fixas. <i>“Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda parte que trata de...”; “...a etapa seguinte é...”</i> Para a conclusão, o anúncio pode ser feito por meio das seguintes expressões: <i>“enfim, ...”; “Para concluir...”; “chegamos à parte final que consiste em...”</i> |

Fonte: (GONÇALVES, 2009, p. 11. Adaptado).

Gonçalves (2009) ao propor o modelo didático do seminário também atribui algumas características a esse gênero, dentre elas: situa-se no mundo do expor; prevalência, a priori, das sequências explicativas e argumentativas; com relação aos aspectos linguístico-discursivos, deve haver predominância de frases declarativas; forte presença de anáforas nominais e pronominais; o léxico é fortemente influenciado pelo conteúdo temático.

É importante ressaltar que a interação entre o aluno-expositor e o público não se realiza apenas através de elementos verbais que distinguem o gênero, mas

também por meio de elementos não-verbais paralinguísticos como qualidade da voz, melodia, ritmo, risos, sussurros, respiração etc, que se associam à linguagem verbal e trazem, “de alguma forma, uma contribuição à construção de sentido do enunciado” (GOULART, 2005, p. 43) e cinésicos cuja abordagem se dará no campo da gestualidade, do movimento de corpo e expressões faciais.

Corroborando Goulart (2005), Dolz e Bueno (2015) postulam que, para os gêneros que se servem do oral, além da parte verbal, é necessário atentar também para os meios não-linguísticos que desempenham um papel importante no momento da interação, para isso apresentam o seguinte quadro baseado em Dolz e Schneuwly (2004):

Quadro 6: Meios não-linguísticos da comunicação oral (seminário)

| Meios paralinguísticos | Meios cinésicos | Posição dos interlocutores | Aspectos externos | Lugar |
|--|--|---|---|--|
| Qualidade da voz, melodia, elocução, pausas, respiração, suspiros etc. | Atitudes corporais, movimentos, gestos no momento da produção, gestos no momento da recepção, olhares, mímica etc. | Ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contatos físicos etc. | Roupas, aparência, disfarce, óculos, limpeza etc. | Luz, disposição dos lugares, ordem, ventilação, decoração etc. |

Fonte: (DOLZ e BUENO, 2015, p. 124).

O levantamento das principais características do gênero oral selecionado até aqui apresentadas faz-se necessário, porque, a partir delas, se visualiza a configuração de um modelo didático desse gênero, para que, dessa forma, sejam feitas as sequências didáticas para se trabalhar com os alunos.

Mesmo apresentando uma interface escrito-oral, não é didaticamente aceitável a apresentação de um seminário em que o aluno-especialista apenas lê. A exposição deve ser apoiada por suportes escritos diversificados, tais como: anotações, gráficos, citações, esquemas, palavras-chave etc., que permitam ao orador lembrar-se dos assuntos a que se referem tais itens. Todavia, algumas passagens particularmente importantes em termos de conteúdo ou de estrutura podem ser redigidas e lidas.

A exposição do seminário é o momento em que o aluno-expositor adquire o estatuto de vocalizador. Gomes-Santos (2012, p. 90) mencionando Goffman (1987) cita três maneiras de o expositor comunicar o conteúdo planejado, a saber: a leitura oral, a memorização e a fala espontânea. Segundo o autor, inicialmente predomina a leitura oral, combinando-se em seguida com a memorização, que posteriormente agrega a fala espontânea.

Mas, ao se observar como vêm ocorrendo as atividades com o seminário em sala de aula, pode-se constatar que é prática recorrente do aluno realizar exposições orais por meio da leitura de um determinado texto escrito, geralmente lido em voz baixa e sem entonação adequada. Para Goulart (2005, p. 81)

isso ocorre porque, provavelmente, o aluno ainda não se apropriou das regras de uso da linguagem nas instâncias públicas de fala e nessa instância específica. Para que ele possa assumir o papel de porta-voz legítimo de seu discurso, faz-se necessário que, entre outras alternativas, o texto escrito desempenhe o papel de suporte de memória e de organizador da fala.

Pelas postulações da autora, compreende-se que as atividades de seminário, tais como hoje são desenvolvidas em sala de aula, não possibilitam a apropriação por parte do aluno dessa posição enunciativa a partir da qual ele deve falar como um “especialista”, conforme sugere Dolz et al (2004).

Diante do exposto, a escolarização dos gêneros orais, para que se possa construir um modelo didático que evidencie suas dimensões ensináveis, no caso aqui abordado, do seminário, suscita, de acordo com Schneuwly & Dolz (2004), inevitavelmente, algumas transformações necessárias quando estes se tornam objeto a ser ensinado. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar o aluno a falar, mas de desenvolver certos enquadres comunicativos, a fim de levá-los a se tornarem locutores e não apenas interlocutores na sala de aula.

Dessa maneira, o discurso que se enuncia no momento da produção de determinado gênero oral implica na preparação do que se vai falar. “Portanto, a produção de gêneros orais formais não pode acontecer na base da improvisação” conforme esclarece Goulart (2005, p. 75). A seguir, passa-se a discutir a noção de tópico discursivo por ser um elemento fundamental na composição e organização do texto oral.

3.2 Tópico Discursivo: algumas considerações

Vista anteriormente como o lugar da desordem, em que tudo era permitido, a fala ganha espaço nos estudos que buscam analisar e compreender a linguagem. Com as pesquisas na área da Análise da Conversação (AC), começa-se a perceber que aquelas concepções eram crendices e que existe, de fato, no texto falado, uma organização com regularidades e passível de investigação.

Não se abordando mais as dicotomias entre a modalidade oral e a escrita, houve, a partir de então, mudanças significativas na forma de conduzir metodologicamente as análises dos textos orais que, por dependerem de fatores internos e externos à língua, exigem uma análise tanto rigorosa quanto as análises de textos escritos, mas fora dos métodos tradicionalmente usados para a análise da língua escrita. Questões novas, como a do turno (a produção de um falante enquanto ele está com a palavra), da estruturação dos tópicos; dos procedimentos de reformulação; do emprego dos marcadores conversacionais (sinais característicos da língua oral); do fluxo conversacional; da densidade informativa; etc. mostraram que a língua falada tem suas próprias regras.

Diante dessa nova realidade, passa-se a discutir a definição de uma unidade de análise do texto compatível com a “abordagem textual-interativa do português falado” (JUBRAN, 2015, p. 85), criando, assim, a categoria de tópico discursivo. Para Nascimento (2012, p. 101), tópico discursivo é “uma categoria analítica abstrata, que se manifesta na conversação, mediante enunciados propostos pelos interlocutores a respeito de um conjunto de referentes”, dessa maneira, o tópico discursivo passa a ser entendido como o elemento que compõe, organiza e fundamenta o texto falado.

Pegando como base o sentido geral de assunto, Fávero, Andrade e Aquino (2012) citando Brown & Yule, 1983, p. 73) definem tópico discursivo como “aquilo sobre o que se está falando”. Com essa definição elementar, os autores deixam entrever que a noção de tópico é uma questão de conteúdo dependente de um processo colaborativo numa situação de interação. A noção de tópico é, por isso, no entendimento de Fávero (1999, p. 39),

de fundamental importância para o entendimento da organização conversacional e é consenso entre os estudiosos que os usuários da língua

têm noção de quando estão discorrendo sobre o mesmo tópico, de quando mudam, cortam, criam digressões, retomam, etc.

Através das palavras da autora, nota-se que o tópico funciona como elemento estruturador da conversação, sendo, portanto, uma atividade construída cooperativamente em que é necessária uma correspondência, no mínimo parcial, de objetivos entre os interlocutores, uma vez que o sentido é construído durante a interação e está determinado por “uma série de fatores contextuais como; conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições etc.” (FÁVERO, 1999, p. 38)

Jubran (2015) considera que a noção de tópico discursivo implica o estabelecimento de traços definidores de uma categoria analítica possível de ser operacionalizada com certa segurança e objetividade na identificação de unidades textuais. A autora ainda assegura que a topicalidade é vista como o princípio organizador do discurso, ou seja, a organização discursiva é conduzida pela estruturação tópica que, no plano de sua realização, é passível de ser identificada e analisada. Sob essa perspectiva, o tópico abrange duas propriedades capazes de particularizá-lo: a centração e a organicidade⁹.

2.2.1 Propriedades tópicas: centração e organicidade

A propriedade da centração diz respeito ao conteúdo, aos dados possíveis de serem observados nas manifestações verbais, “é o falar acerca de algo, implicando na utilização de referentes explícitos ou inferidos que convergem para o desenvolvimento textual.” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2012, p. 41). A centração abrange os traços subsequentes:

- a) a concernência – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto específicos de referentes (objetos de discurso) explícitos ou inferíveis, instaurado no texto como alvo da interação verbal;
- b) a relevância – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;

⁹ Fávero, Andrade e Aquino (2012) acrescentam também a propriedade tópica “delimitação local” que, segundo as autoras, o tópico, embora nem sempre seja evidenciado, é marcado por início, desenvolvimento e fecho. Sendo que os marcadores conversacionais, os elementos prosódicos, as perguntas, as hesitações, as paráfrases etc. delimitam os estágios do tópico.

- c) a pontualização – localização desse conjunto em determinado ponto do texto falado, fundamentada na integração (concernência) e na proeminência (relevância) de seus elementos, internacionalmente instauradas. (JUBRAN, 2015, p. 87).

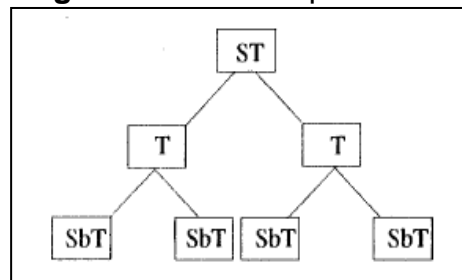
Na acepção de Jubran (2015), os traços caracterizadores da centração – concernência, relevância e pontualização – facilitam o reconhecimento do tópico discursivo de um fragmento textual, além disso, eles devem ser observados em uma perspectiva referencial e interacional. Ainda sobre a Centração, Fávero (1999, p. 40) afirma que esta propriedade “nor-teia o tópico de tal forma que, quando se tem uma nova centração, tem-se um novo tópico.” Portanto, a centração delinea o que se compreende por assunto ou tema do texto

A organicidade, segunda propriedade definidora do tópico discursivo, se realiza pelas relações de interdependência entre os tópicos que se estabelecem, conforme Jubran (2015), em dois planos:

- a) O hierárquico: há dependência de superordenação e subordenação entre os tópicos de acordo com o grau de abrangência do assunto. A relação entre os tópicos dá-se de modo vertical.
- b) O linear ou sequencial: as articulações intertópicas se dão em termos de adjacência ou interposição de tópicos diferentes no texto. A relação entre os tópicos dá-se de modo horizontal.

Dessa forma, a partir das postulações de Jubran (2015), nota-se que as relações de interdependências estabelecidas entre os tópicos, conforme o grau de abrangência do assunto, implica na existência de níveis hierarquizadores na estruturação tópica. Logo, é possível constatar a existência de camadas de organização, que abrangem tópicos bastante amplos, tópicos particularizadores, como também tópicos mínimos.

Nesse sentido, as relações de interdependência entre os níveis hierárquicos de organização tópica originam os quadros tópicos (QT). A noção de verticalidade que se estabelece entre os tópicos acontece de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permite dizer, conforme Fávero (1999) que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo - subtópico (SbT) até porções maiores - tópicos (T) ou supertópicos (ST), constituindo um QT, como ilustra a figura 4:

Figura 4: Quadro tópico

Fonte: (FÁVERO, 1999, p. 47)

Na concepção de Jubran (2015), os quadros tópicos são caracterizados por duas condições necessárias, a de Supertópicos (a) e a de Subtópicos (b), e, ainda, uma possível condição, a de um tópico vir a ser, ao mesmo tempo, Supertópico ou Subtópico (c). Para isso, a autora dá as seguintes explicações:

- a) centração num tópico mais abrangente (supertópico – ST), que recobre e delimita a porção de discurso em que ele é focal;
- b) divisão interna em tópicos co-constituintes (subtópicos – SbT), situados numa mesma camada de organização tópica, na medida em que apresentam o mesmo teor de concernência relativamente ao ST que lhes é comum;
- c) subdivisões sucessivas no interior de cada tópico coconstituente, de modo que um tópico pode vir a ser o mesmo tempo ST ou SbT, se mediar uma relação de interdependência entre dois níveis não imediatos (JUBRAN, 2015, p. 91).

Caracterizado dessa maneira, o QT constitui uma noção abstrata, e seu estatuto concreto é determinado pelo nível de hierarquia pelo qual é observado. Isso porque é possível se verificar a formação de um QT em qualquer ponto da hierarquização tópica, tendo em vista a possibilidade de subordinações contínuas de tópicos.

As relações estabelecidas entre os tópicos, no que se refere à sua distribuição linear no texto, são caracterizadas por dois fenômenos basilares, a continuidade e a descontinuidade.

A continuidade, nas palavras de Jubran (2015, p. 92), resulta de uma organização sequencial dos tópicos, de forma que a abertura de um se dá após o fechamento do outro que o precede. Em outros termos, ela se define por uma relação adjacente entre os segmentos tópicos, “que ocorre na circunstância específica de esgotamento do tópico anterior e mudança para um novo tópico.” É provável que no gênero seminário, o fenômeno da continuidade linear se mantenha

sempre em evidência, uma vez que tal gênero advém de uma situação discursiva planejada e dificilmente ocorre a mudança abrupta de um tópico para outro.

A descontinuidade é decorrente de uma perturbação da linearidade sequencial do texto, percebida nas seguintes circunstâncias:

- a. um tópico introduz-se na linha do texto antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste após a interrupção;
- b. um tópico é apenas anunciado em determinado(s) momento(s) no texto, para somente ser desenvolvido em uma etapa posterior da conversação;
- c. um tópico já abordado anteriormente é reintroduzido em um ponto posterior do texto, de modo que os seus segmentos constituintes ficam distanciados da linearidade textual. (JUBRAN, 2015, p. 94).

A descontinuidade tópica é, portanto, definida pela suspensão definitiva de um tópico provocada pela introdução de um novo tópico, sem a possibilidade de retorno ao tópico precedente, ou pela cisão, isto é, pela intercalação de um tópico não adjacente na linearidade do texto oral.

Pela sua dinamicidade e por apresentar um variado elenco de mecanismos envolvidos em sua organização textual-interativa, os textos de língua falada apresentam alguns traços definidores bem característicos, dentre eles estão os marcadores discursivos, que serão apresentados no tópico a seguir.

3.3 Marcadores Discursivos no Texto Oral

Os marcadores discursivos (MD)¹⁰ referem-se a um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada que envolve, no plano verbal, sons não lexicalizados (uhn uhn), palavras de fundo lexical (claro) ou gramatical (mas), locuções (quer dizer) e sintagmas mais desenvolvidos (bem, voltando ao assunto), aos quais se podem atribuir, de acordo com Risso, Silva e Urbano (2015), a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem.

¹⁰ Neste estudo, adotou-se a denominação de marcadores discursivos, porque parece ser mais abrangente do que de marcadores conversacionais, de uso mais corrente entre alguns autores como Marcuschi (1987) em “Análise da Conversação” e Fávero et al (2012) em “Oralidade e escrita: perspectivas de um ensino de língua materna”. Mesmo esta última sendo de uso mais frequente pelos linguistas brasileiros, corrobora-se as palavras de Risso, Silva e Urbano (2015) ao reconhecerem nessa terminologia uma certa limitação por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, a conversação.

Um dos importantes aspectos da construção textual-interativa, os marcadores discursivos “constituem um dado de análise sempre presente nas preocupações dos linguistas, principalmente daqueles que se dedicam à Análise da Conversação, ou aos estudos da língua falada, de modo geral” (RISSO, SILVA e URBANO, 2015, p. 371). As palavras do autor deixam evidente que dificilmente um trabalho de análise de texto oral, cujo enfoque esteja voltado para a caracterização e apreensão dos aspectos discursivos, deixa de abordá-los. Por esse motivo, seguindo essa linha de raciocínio, é que uma das dimensões do desenvolvimento desta pesquisa, que analisa o texto oral numa perspectiva textual-interativa, focaliza o uso dos marcadores discursivos.

Os MD geralmente surgem na fala quando os falantes precisam monitorar a conversação, processar mentalmente informações, reformular suas ideias e reorganizar o discurso. Podem aparecer no início, no meio ou no fim da produção oral.

Concebidos como uma classe gradiente, própria das configurações discursivas, os MD foram caracterizados por Risso, Silva e Urbano (2015), a partir de investigações sobre as suas propriedades definidoras, mediante a análise de dez variáveis e seus traços constituintes, conforme o quadro a seguir.

Quadro 7: Variáveis e traços definidores de Marcadores Discursivos.

| Varáveis | Traços |
|---|---|
| 1. Padrão de recorrência | baixa frequência; média frequência; alta frequência. |
| 2. Articulação de segmentos do discurso | sequenciador tópico; sequenciador frasal; não-sequenciador. |
| 3. Orientação da interação | basicamente orientador; secundariamente orientador; fragilmente orientador. |
| 4. Relação com o conteúdo proposicional | exterior ao conteúdo; não-exterior ao conteúdo; não se aplica. |
| 5. Transparência semântica | totalmente transparente; parcialmente transparente; opaco; não se aplica |

| | |
|--|---|
| 6. Apresentação formal ¹¹ | forma única, forma variante. |
| 7. Relação sintática com a estrutura oracional | sintaticamente independente; sintaticamente dependente. |
| 8. Demarcação prosódica | com pauta demarcativa; sem pauta demarcativa. |
| 9. Autonomia comunicativa | comunicativamente autônomo; comunicativamente não autônomo, |
| 10. Massa fônica | até três sílabas tônicas; além de três sílabas tônicas. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, com base em Risso, Silva e Urbano (2015).

A partir de um levantamento a respeito das propriedades definidoras dos MD, baseando-se nessas variáveis e nos padrões de ocorrência desses traços, Risso, Silva e Urbano (2015, p. 381) apresentam os seguintes traços identificadores aplicáveis aos MD prototípicos:

- a) alta recorrência (variável 1);
- b) exterioridade ao conteúdo proposicional (variável 4);
- c) transparência semântica parcial (variável 5);
- d) invariabilidade formal ou variabilidade restrita (variável 6);
- e) independência sintática (variável 7);
- f) demarcação prosódica (variável 8);
- g) não autonomia comunicativa (variável 9);
- h) massa fônica reduzida (variável 10).

Segundo os autores, pelo fato de todos esses traços serem aplicados aos MD, dado a sua natureza, eles constituem então um critério para distinguir os MD de outras classes gramaticais. Assim, esses traços são a condição necessária para caracterização de um MD.

Entretanto, os autores também ressaltam que a condição de um MD não é dada obrigatoriamente pela co-ocorrência absoluta de todos os traços considerados fortes para caracterizá-lo. Sendo que os traços (b), na medida em que operam no plano da atividade enunciativa e não no plano do conteúdo, (e), por se tratarem de unidades independentes sintaticamente na estrutura oracional, e (g), na medida que sofrem uma perda parcial de sua transparência semântico-referencial, são os que se mantêm constantes nos MD. E a esses traços duas operações (variáveis) de

¹¹ À guisa de informação, Penhavel (2010), em sua tese de doutorado, não considera, para a definição de MD, a variável “Apresentação formal”, que inclui os traços “forma única” e “forma variante”, por entender que esses traços não são relevantes em termos definicionais.

contrabalanceamento relativas à função textual-interativa se somam, a articulação tópica e a orientação da interação, sendo assim estabelecidas:

- articulação tópica + orientação interacional fraca;
- articulação tópica + orientação interacional média;
- não articulação tópica + orientação interacional forte (RISSO, SILVA E URBANO, 2015, p. 381).

Todos esses traços, em conjunto, constituem uma referência preliminar, uma espécie de núcleo-piloto estável e centralizador para o reconhecimento ou não do estatuto de um MD. Risso, Silva e Urbano (2015) observa que é em relação a esse núcleo-piloto que as demais variáveis são preenchidas dentro de certos padrões de limites de flexibilidades mais ou menos previsíveis e descritíveis. Essa observação revela que as relações combinatórias entre os traços oscilam e que a flexibilidade de combinações se dá dentro de uma certa margem, de acordo com determinados padrões prototípicos.

Diante dessas constatações, entende-se que os MD não constituem uma classe que se esgota nesses parâmetros e que se delimita perfeitamente por eles. Desse modo, tem-se os MD prototípicos, aqueles definidos por Risso, Silva e Urbano (2015) como expressões que manifestam a combinação dos traços supracitados de modo uniforme e integral, e os MD não prototípicos, definidos como expressões menos típicas e modelares que manifestam os traços de modo parcial e com algum desvio, tais MD, de modo geral, não ultrapassam dois traços.

Nas postulações de Fávero, Andrade e Aquino (2012), os MD, produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte, não designam somente os elementos verbais, mas também os prosódicos e os não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala. Os marcadores prosódicos englobam os contornos entonacionais (ascendente, descendente, constante); as pausas (silenciosas ou preenchidas); o tom de voz, o alongamento das vogais, o ritmo, a velocidade etc.

Já os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos abrangem o riso, o olhar, a gesticulação, exercendo uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes. Nas assertivas das autoras, um olhar incisivo pode significar o encerramento do tópico discursivo ou um novo encaminhamento para o texto falado.

Os marcadores verbais, por sua vez, apresentam segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012), um variado repertório de partículas, palavras, sintagmas,

expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. As autoras, citando Marcuschi (1987), apresentam uma sistematização dos marcadores verbais subdivididos em quatro grupos:

- 1) *marcador simples*: realiza-se com uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome etc. Ex.: *agora, então, aí, entende, claro*.
- 2) *marcador composto*: apresenta um caráter sintagmático com tendência à cristalização. Ex.: *então daí, aí depois, quer dizer, digamos assim*.
- 3) *marcador oracional*: corresponde a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais e modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Ex.: *eu acho que, quer dizer, então eu acho*.
- 4) *marcador prosódico*: associa-se a algum marcador verbal, mas realiza-se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte deste grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros. (FÁVERO et al, 2012, p. 48-9. Grifos das autoras).

A partir dessas exemplificações, compreende-se que os marcadores constituem elementos que corroboram na articulação dos textos, encadeando suas partes de modo coeso. Eles, ao mesmo tempo em que asseguram o desenvolvimento continuado do discurso, operam na organização hierárquica do texto, garantido a coesividade entre os tópicos que vão se apresentando verticalmente durante a produção do texto oral.

Ao teorizar sobre os MD, Risso, Silva e Urbano (2015) asseguram que eles operam no plano da atividade enunciativa, e não no plano do conteúdo. Todavia, são os próprios MD que garantem a ancoragem pragmática desse conteúdo, visto que definem a força ilocutória¹² com que ele pode ser tomado, as atitudes assumidas diante dele, a atenção do ouvinte perante a mensagem transmitida e a orientação discursiva suscitada pelo falante no elo sequencial do texto.

Nesse sentido, os MD sinalizam tanto articulações textuais como relações interpessoais, particularizando, respectivamente, dois grandes subconjuntos: os basicamente sequenciadores e os basicamente interacionais, assim denominados por Risso, Silva e Urbano (2015). Sendo que as particularidades funcionais

¹² Força ilocutória é o conteúdo acional (ou dimensão da significação) de um *enunciado* que permite ao *interlocutor*, num específico contexto enunciativo, o reconhecimento do objetivo comunicativo do *locutor*, se é uma ordem, pedido, promessa etc. São vários os marcadores da força ilocutória de um *enunciado*: a ordem das palavras, o contorno entonacional, a pontuação, o modo verbal, os verbos performativos. A força ilocutória (ou ilocucionária) pode ser explicitada ao nível da frase ou não: muitas vezes o contexto torna clara a força ilocutória do ato sem que seja necessário ao locutor recorrer a um indicador sintático.

diferenciadas, no âmbito de um ou de outro subconjunto, não são exclusivas nem excludentes, mas inter-relacionadas correlativamente de forma que “o maior peso do fator interacional corresponde normalmente a uma diluição do papel articulador e, inversamente o crescimento da atuação sequenciadora convive com um grau mais atenuado de manifestação do jogo de relações interpessoais” (RISSO, SILVA e URBANO, 2015, p. 390).

Dessa forma, a linha textual-interativa, na qual os MD estão inseridos, adota uma concepção de texto firmada na perspectiva sociointeracionista, que aponta tanto para os aspectos cognitivo-informativos presentes no produto linguístico, como também para a compreensão desse produto como algo que incorpora os interlocutores, o processo de produção e interação.

A maneira como serão tratados esses agrupamentos dos MD permitirá evidenciar a inscrição destes subconjuntos no processo formulativo e interacional da materialidade linguística do texto, uma vez que se firmam evidentemente como “sinalizadores pragmáticos do monitoramento local do texto falado e das relações interlocutivas” (RISSO, SILVA e URBANO 2015, p. 390) que dão dinamismo a sua coprodução. O tópico a seguir fará uma abordagem acerca dos marcadores discursivos basicamente sequenciadores.

3.3.1 Marcadores discursivos sequenciadores

As pesquisas que se propõem a analisar o fluxo discursivo em textos falados revelam, de acordo com Rizzo (2015, p. 391), a presença de um conjunto de palavras ou locuções envolvidas no amarramento textual das porções de informação liberadas progressivamente ao longo do evento comunicativo, apresentando o traço sequenciador tópico, no ato interacional. Essas palavras ou locuções são os MD sequenciadores.

Como exemplos frequentes das unidades articuladoras estão as formas do tipo: “agora”, “então”, “depois”, “aí”, “mas”, “bem”, “bom”, “olha”, “ah”, “enfim”, “finamente”, “quer dizer”, “por exemplo”, “assim”, “primeiro ponto... segundo... terceiro...”, “etc. e tal”... Por vezes, conforme Rizzo (2015, p. 391), essas formas aparecem duplicando-se em ocorrências conjuntas como: “agora então”, “então aí”, “aí depois”, “mas então”, “mas aí”, “então por exemplo”, entre outras.

Em outros casos, tais marcadores estão diretamente associados à progressão tópica e aparecem acumulando-se com marcadores lexicais, portanto, tendem a executar: a) abertura de tópicos: “bem, pra começar”; b) fechamento de tópicos: “então, para terminar”, “então, resumindo”; c) movimentação tópica: “bem, voltando ao assunto”, “mas, como eu dizia há pouco”; d) estabelecimento de continuidade textual: “agora... o que eu acho é o seguinte”, entre outras ocorrências.

Ao longo de suas argumentações, Risso (2015) destaca que, apesar da produtividade desses mecanismos organizadores da estrutura textual, raríssimo espaço é reservado para eles nas descrições da gramática da língua. Isso se justifica, nas palavras da autora, porque a gramática tradicional, por atentar raramente “às questões linguístico-discursivas que se manifestam no âmbito transfrástico e às estruturas mais particularizadoras da língua falada” (RISSO, 2015, p. 292), menciona brevemente alguns dos mecanismos estruturadores aqui citados, geralmente em um apêndice heterogêneo à classe dos advérbios como palavras de classificação à parte ou com a rubrica de “partículas de realce” ou “palavras de situação”.

No entanto, quando os constituintes estão integrados à estrutura da sentença (um dos traços identificadores dos MD é a sua independência sintática), formas homônimas têm seu enquadramento estabelecido, pela gramática, nas classes das conjunções (mas), dos adjetivos (bom), dos advérbios (agora, então, aí, depois, bem, assim, finalmente), dos verbos (quer dizer).

Enfim, para ser definido como um MD sequenciador, a unidade verbal além de apresentar os traços básicos definidores dos MD (exteriores a conteúdos proposicionais ou tópicos, sintaticamente independentes e insuficientes para constituírem enunciados completos por si próprios), devem manifestar marcas de preenchimento das funções textuais, ou seja, deve haver um forte procedimento que indique a sequencialização do tópico, e uma manifestação mais tênue das relações interativas, essas relações são estabelecidas prioritariamente pelos MD basicamente interacionais, que serão abordados no tópico a seguir.

3.3.2 Marcadores discursivos interacionais

Os MD interacionais, segundo Urbano (2015), desempenham exclusiva ou inclusivamente a função de orientadores da interação. Tais marcadores associam-

se, principalmente, ao grau de comprometimento que a voz autoral busca imprimir no que tange às representações e avaliações construídas pelo interlocutor. Em outras palavras, são aqueles que apresentam uma orientação por parte do falante em direção ao ouvinte, ou vice-versa, buscando uma aprovação discursiva ou a demonstração de que um acompanha atenciosamente a fala do outro.

Na busca de apurar funções, propriedades e comportamentos textual-interativos específicos, Urbano (2015, p. 453) elenca uma lista com agrupamento dos marcadores que constituem uma parcela dos considerados basicamente interacionais.

- a) ah, ahn, ahn ahn, hem?, uhn, uhn uhn, uhn?;
- b) certo, certo?, claro, exato;
- c) é, é claro, é verdade;
- d) entende?, entendeu?, sabe?, tá? viu?;
- e) mas;
- f) não é verdade?, não é?/ num é?, né;
- g) olha/ olhe, vamos ver, veja, vem cá;
- h) pois é, sei, sim.

O agrupamento desses MD obedece a critérios comportamentais específicos, uma vez que, em determinados contextos, os marcadores que estão no mesmo grupo podem substituir um ao outro mantendo o mesmo parâmetro interacional. Em outras situações, alguns desses marcadores exercem funções gramaticais sintático-semânticas, a exemplo do “mas”.

Prototipicamente, além do traço de basicamente orientadores da interação, esses marcadores também “se particularizam por serem exteriores ao conteúdo proposicional, sintaticamente independentes e comunicativamente não autônomos” (URBANO, 2015, p. 452), ratificando, assim, o que Risso, Silva e Urbano (2015) já abordaram ao apresentar os traços identificadores aplicáveis aos MD prototípicos.

Outros três traços particularmente fortes e estáveis, de acordo com as arguições de Urbano (2015), fazem parte da configuração do núcleo-piloto registrado na matriz básica dos MD interacionais, são eles:

- a) transparência semântica: os MD são naturalmente vazios de sentido (a exemplo as formas não lexicais “ah”, “ahn”, “heim?”, “uhn”) ou apresentam perda semântica parcial ou total.

- b) demarcação prosódica: os MD são prosodicamente demarcados em suas fronteiras, ainda que de forma “virtual”, mas reconhecidamente possível.
- c) massa fônica: as formas contêm um número de até três sílabas tônicas.

Para uma abordagem interativa, Urbano (2015) sentiu a necessidade de apresentar um conjunto adicional de variáveis e traços que fossem próprios dos MD interativos, diferenciando-os dos MD sequenciadores já apresentados no tópico 2.2.1 deste capítulo. A seguir será feita uma abordagem dessas variáveis e seus respectivos traços.

3.3.2.1 Variáveis e traços dos MD interacionais

Além das variáveis que formam o núcleo-piloto e os traços que compõem as matrizes básicas dos MD, um conjunto de variáveis e traços configuram e individualizam os MD interacionais. As cinco variáveis com seus respectivos traços apresentados a seguir seguem as proposições de Urbano (2015). São elas: funções textual-interativas, posição na frase oral, posição no turno, coocorrência de outro marcador e natureza dos enunciados anterior ou posterior.

Funções textuais-interativas¹³

Na perspectiva textual-interativa, dificilmente uma forma assume uma função única, geralmente ocorre sobreposição de funções, quando isso ocorre, destaca-se a função mais proeminente. Para Urbano (2015), a função textual-interativa compõe-se de múltiplos subgrupos distribuídos de acordo com os vários graus de envolvimento dos interlocutores, inclusive do envolvimento do falante consigo mesmo. A respeito dessa variável, o autor destaca os seguintes traços:

¹³ Sobre a função dos MD interativos, Bentes, Mariano e Silva (2013), fundamentadas nas ideias de Guerra (2007) que, ao analisar alguns MDs orientadores da interação, percebeu que estes apresentam a característica de estabelecerem uma espécie de conexão discursiva que permite a continuidade da interação, postulam que os MDs interacionais também exercem alguma função na organização do discurso. Assim, os MDs podem ser descritos como exercendo função de orientação da interação e, ao mesmo tempo, como tendo uma função na organização textual.

- (a) fático de natureza imperativa e entonação exclamativa – formas orientadas diretamente para o ouvinte. Ex.: Olha!, Veja!;
- (b) fático de natureza ou entonação interrogativa – formas produzidas pelo falante após uma declaração. Ex.: né?, certo?;
- (c) fático de natureza e entonação interrogativa – formas produzidas pelo falante após uma pergunta também produzida por ele. Ex.: hein?, uhn?;
- (d) feedback – formas produzidas pelo ouvinte que demonstra estar acompanhando e entendendo as observações do falante. Em certos momentos possibilitam ao ouvinte assumir o papel de falante. Ex.: uhn uhn, certo, ahn;
- (e) início de respostas formais ou comentário¹⁴ – formas produzidas pelo interlocutor, ao tomar o turno, em resposta ou como comentário a perguntas. Ex.: Ah!

Posição na frase oral

Tomada como uma unidade comunicativa entonacional delimitada e segmentada de acordo com as intenções do falante e/ou as condições discursivas de produção do texto, a frase oral tem, conforme Urbano (2015, p. 457), feição oracional, embora, muitas vezes, não possua a estrutura e a completude gramatical canônica. Os traços observados em relação posição dos MD na frase são: a) inicial – formas encontradas no início da frase, a exemplo dos feedbacks seguidos da fala do ouvinte ao tomar o papel de falante; b) medial – formas localizadas no interior da frase ou do sintagma e c) final – formas situadas no final de frases.

Posição no turno

Essa variável segue o mesmo paradigma da variável “posição na frase oral”. Ambas revelam uma tendência posicional particular de certos marcadores. Ainda podem sugerir especificações, como no caso das formas que ocorrem isoladamente. Os traços presentes nessa variável, de acordo com Urbano (2015, p. 457) são:

¹⁴ Conforme observa o autor, o termo comentário foi usado no sentido comum de observação, apreciação, esclarecimento, ponderação.

- a) inicial – formas encontradas no início de turnos, a exemplo dos feedbacks seguidos da fala do ouvinte ao tomar o papel de falante.
- b) medial – formas localizadas no interior dos turnos, podendo correr no início e no meio de frases ou de sintagmas.
- c) final – formas situadas no final dos turnos.

Coocorrência de outro marcador

Nessa variável, o que Urbano (2015, p. 458) explicita é que um outro marcador pode ser produzido por quem produziu o primeiro, mas também pelo interlocutor, como, por exemplo, os feedbacks. Assim, os traços possíveis são: a) sem ocorrência; b) ocorrência antes; c) ocorrência depois; d) ocorrência antes e depois; e) ocorrência em sobreposição

Natureza dos enunciados anterior ou posterior

Os MD interacionais eventualmente podem ter uma função correlacionada com a natureza dos enunciados a que se refiram. Assim, os MD produzidos em enunciados que manifestam as funções de feedback e de fático de natureza e entonação interrogativa (cf. item “Funções textual-interativas” traços (b), (c) e (d)), apresentam, segundo Urbano (2015), a essência voltada para o enunciado que o antecede. Os que se relacionam com os enunciados posteriores são os de natureza imperativa e entonação exclamativa, assim como os utilizados no início de respostas formais ou de comentários (cf. item “Funções textual-interativas” traços (a) e (e)). Nessa variável, ainda conforme o autor, tem-se os seguintes traços:

- a) ausência de enunciado escopado (a exemplo dos enunciado interrompidos);
- b) declarativo objetivo;
- c) declarativo subjetivo;
- d) interrogativo;
- e) imperativo;
- f) optativo;
- g) emotivo (URBANO, 2015, p. 458).

No entanto, Urbano (2015, p. 459) aponta algumas dificuldades na observação dessa questão, principalmente no que diz respeito: i) ao frequente caráter bidirecional dos marcadores tanto em relação ao texto, quanto em relação aos interlocutores – a priori, o marcadores “né?”, “sabe?” possuem como enunciado

escopado o anterior, entretanto, o “mas” será o posterior ou o anterior e posterior; ii) à posição do marcador na frase, caso ele seja medial, considera-se, em princípio, todo o enunciado no qual ocorra o marcador; iii) à possibilidade de que o escopo do marcador seja um constituinte apenas, e não um enunciado todo.

Durante a apresentação de um seminário, esses MD, tanto os sequencias como os interacionais, de certo modo, se fazem presentes na fala do expositor como uma estratégia de progressão temática, ou como uma estratégia de interação entre os participantes do grupo ou entre o auditório. Por essa razão, o tópico seguinte abordará as estratégias de formulação textual que operam no funcionamento de um seminário.

3.4 Estratégias de formulação do seminário

Sabe-se que o gênero seminário é caracterizado principalmente pela atividade de expor. Essa atividade é definida, conforme Gomes-Santos (2012, p. 16), como “um movimento de retorno a um repertório de conhecimentos associados à finalidade de apresentá-la a alguém.” Nesse sentido, ganha destaque, nesse processo de construção do gênero, o expositor, pois é ele quem fundamentalmente coloca em diálogo uma multiplicidade de textos para ser apresentada ao público para o qual se destina a exposição.

Para que todo esse processo se configure realmente no gênero seminário, essa atividade não deve ocorrer no improviso, antes de tudo, requer um planejamento em que o aluno ou o grupo seleciona as informações, a partir de pesquisas em variadas fontes, organiza-as em um novo texto e elabora o conteúdo (roteiro) a ser exposto. Esse momento de preparação do seminário é tão importante quanto a apresentação em si, por isso deve ser bem elaborado.

Todas as etapas de desenvolvimento do seminário elencadas no item 2.1 deste capítulo não são estanques e nem descontínuas, como bem aponta Gomes-santos (2012), principalmente quando se trata da exposição propriamente dita, uma vez que este momento é

altamente sensível à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, já que lhe coloca na situação tensa de transformar o roteiro elaborado em um objeto compartilhado, o que implica acionar um conjunto de estratégias que dão corpo à exposição, que constroem sua textualidade (GOMES-SANTOS, 2012, p. 99).

As palavras do articulista teórico evidenciam o quão deve ser bem trabalhada a etapa do planejamento do seminário para que no momento da exposição (situação colocada como tensa), o aluno-expositor possa satisfatoriamente executar a apresentação. O autor fala também das estratégias de formulação textual acionadas pelos alunos durante a exposição.

Tais estratégias, em conjunto e distribuídas entre os participantes do grupo, desenham o funcionamento do seminário, sendo, como explicita Gomes-Santos (2012), seu motor. Não operando isoladamente, mas conjugadas aos recursos semióticos tais como recursos prosódicos, expressividade facial, o olhar, a gestualidade, elas são denominadas, assim, por esse autor: i) estratégias de gestão interacional da exposição e; ii) estratégias de progressão do tema da exposição, que serão discutidas nos tópicos seguintes.

3.4.1 Estratégias de interação

Essas estratégias, segundo Gomes-Santos (2012), incidem sobre a distribuição e a ordenação interventiva dos expositores de uma fase a outra da exposição, à medida que vão construindo seu andamento, e sobre o contato com o público, ou seja, com o auditório.

O autor ilustra algumas situações em que são comuns o uso dessas estratégias. Começa-se pelo uso do *vocativo* que instala o contato inicial com o público através de uma saudação (bom dia, pessoal). Segue-se o *anúncio do tema da exposição* (Hoje nós iremos apresentar um pouco sobre o assunto...), como uma estratégia de convocação do auditório para que ele atente para o tema a ser exposto. A *enunciação de algum conhecimento partilhado* entre o expositor e o público surge como outra estratégia interativa (todos vocês devem saber que...).

Na continuidade da exposição, nos casos de *transição entre as elocuições* dos apresentadores, as estratégias de interação ocorrem, conforme Gomes-Santos (2012, 101), “internamente à fase de desenvolvimento do roteiro temático da exposição” (eu vou continuar a falar sobre...). A fase de fechamento, que delimita a fronteira com o desenvolvimento do conteúdo temático, também recebe expressões próprias desse momento da exposição (para finalizar..., muito obrigado).

Seguindo um pouco dessa perspectiva interativa, mas com o propósito de articular as diferentes partes do seminário, Gonçalves (2009) sugere que: a) para a

introdução, os estudantes possam utilizar as seguintes formas linguísticas de abertura: “vou tentar-lhes explicar hoje...”; “vou abordar primeiramente... depois...enfim...”, “ vamos começar por...”; b) para o desenvolvimento do tema, os estudantes podem utilizar as seguintes fórmulas fixas. “Depois de apresentada a introdução, passemos à segunda parte que trata de...”; “...a etapa seguinte é...”; c) para a conclusão, o anúncio pode ser feito por meio das seguintes expressões: “enfim, ...”; “Para concluir...”; “chegamos à parte final que consiste em...”

Além dessas estratégias interativas propostas por Gomes-Santos (2012) e Gonçalves (2009) em diferentes momentos da exposição é importante frisar que podem aparecer também, no decorrer da apresentação, os MD interacionais, definidos como aqueles que apresentam uma orientação por parte do falante em direção ao ouvinte, ou vice-versa, buscando uma aprovação discursiva ou a demonstração de que um acompanha atenciosamente a fala do outro (esse assunto foi tratado no tópico 3.3.2 deste capítulo). Por esse motivo, considera-se o uso destes MD como uma estratégia interacional da exposição. No entanto, caso esses marcadores sejam usados demasiadamente, passam a representar um incômodo para o ouvinte como também um problema para a processo comunicativo.

O domínio das habilidades e das estratégias interacionais da exposição não é tarefa simples para quem está iniciando o trabalho de se apresentar oralmente e isso fica evidente quando

nas primeiras fases de aprendizagem da exposição é muito comum que a distribuição e a ordenação das intervenções dos expositores, por exemplo, não sejam lexicalizadas, sendo conduzidas por gestos, mímicas faciais, ou direcionamento do olhar, entre outros recursos (GOMES-SANTOS, 2012, p. 102).

Essas dificuldades tendem a ser superadas ou atenuadas à medida em que o aluno vai progredindo na aprendizagem, uma vez que ela incrementa sua capacidade de conduzir a exposição. Se o trabalho com os gêneros orais, principalmente aqueles que buscam uma interação imediata, ocorre frequentemente, é possível que os alunos façam apresentações mais articuladas e mais receptivas ao engajamento do público.

Além de acionar as estratégias de interação, os alunos devem também atentar para o processo de progressão do tema da exposição. Esse assunto será discutido no próximo item.

3.4.2 Estratégias de progressão do tema

Em um seminário, a progressão do tema pode ser efetivada pelo uso de diferentes estratégias que, por um lado, ajudam, conforme Gomes-Santos (2012), na contextualização do tema, chamando a atenção do auditório para ele, e por outro, a topicalizá-lo, ou seja, auxiliam no fracionamento das informações a serem expostas. Para o teórico, as principais estratégias de progressão do seminário são a exemplificação, a reformulação, a narrativização e o comentário, sendo assim caracterizadas:

- (a) exemplificação – estratégia que, na exposição, permite especificar os conteúdos topicalizados e assumir uma função ilustrativa como também explicativa desses conteúdos. Por atuar sobre uma porção específica do conjunto de informações que os alunos expõem, algumas formas linguísticas podem indicar essa estratégia, tais como *vou citar, por exemplo, tipo, é o caso de* etc.
- (b) reformulação – essa estratégia incide sobre porções textuais e procura reorganizá-las em diferentes extensões e com graus diversos de transformação. De acordo com Gomes-Santos (2012), a reformulação tem uma função didática, por que busca tornar mais explícito para o interlocutor o conteúdo topicalizado. Marcas linguísticas como *quer dizer, ou seja*, sinalizam a estratégia de reformulação. Em alguns casos, essa estratégia pode ser introduzida não por uma marca linguística particular, mas pela entonação ou a ênfase dada a determinado segmento quando recategorizado.
- (c) narrativização – segundo Gomes-Santos (2012), essa estratégia, de forma indireta, permite o desenvolvimento do roteiro temático da exposição, podendo ser mediada pelo relato de fatos reais ou imaginários. Ela tem como domínio de atuação tanto na contextualização do tema do seminário quanto na topicalização dos conteúdos do roteiro. Enquanto as estratégias de exemplificação e reformulação deixam mais evidente os conteúdos expostos, a narrativização camufla-os nos eventos e nas ações que o expositor relata. *Certa vez eu vi, teve (houve) uma vez*

que são algumas das marcas linguísticas que podem introduzir os relatos feitos. Essa estratégia é mais comum quando os alunos estão no início dos anos escolares.

- (d) comentário - por essa estratégia, o expositor posiciona-se com relação ao conteúdo exposto. Para Gomes-Santos (2012), provavelmente esta seja a estratégia que, em maior grau, permita ao expositor distanciar-se do roteiro temático da exposição, uma vez que seu objetivo não é topicalizar seus diferentes conteúdos, mas submeter uma determinada verdade sobre eles à apreciação do auditório. “É a estratégia mais sensível à individualidade do expositor”, pois representa o momento “em que ele complementa à sua maneira os conteúdos expostos, conforme seu repertório pessoal de conhecimento” (GOMES-SANTOS, 2012, p. 110).

Por questões didáticas e para identificar melhor cada uma, as estratégias de interação da exposição e a de progressão de seu conteúdo temático foram apresentadas separadamente, mas elas são interdependentes e, também, estão longe de serem as únicas que movem ou que constroem o seminário. Na apresentação desse gênero, a primeira exerce papel nuclear na busca, por parte do expositor, de adesão do auditório ao tema e de manter o público atento ou interessado, ao passo em que na segunda, o expositor tenta constantemente fazer o auditório compreender os conteúdos, interessar-se por eles como maneira de adesão à apresentação.

Ainda sobre as estratégias de progressão do tema de um seminário, Gomes-Santos (2012) apresenta as quatro que ele identificou em suas pesquisas com alunos do ensino fundamental. No entanto, dependendo da turma, do nível de escolaridade e de criatividade dos alunos, é possível aparecer outras táticas que auxiliem na progressão do tema. Fica, assim, a expectativa deste estudo identificar uma outra estratégia que não foi elencada pelo estudioso. O capítulo seguinte delinea o perfil metodológico da pesquisa realizada.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo destina-se a apresentar os passos que permitiram a realização deste trabalho. Além de caracterizar a pesquisa, descreve-se também as etapas de sua realização. Fazem parte também desse capítulo a caracterização do campo de intervenção e dos sujeitos envolvidos na pesquisa e a descrição dos procedimentos de coleta de dados.

4.1 Caracterização da Pesquisa

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, uma vez que seu “objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses.” (GIL, 2002, p. 41). Assim, ao investigar o ensino do gênero seminário como prática de oralidade na escola, possibilitou-se explicitar os possíveis problemas detectados. Também é plausível classificar esta pesquisa como descritiva, pois apresenta como particularidade, conforme Gil (2002, p. 42), “a descrição das características de determinada população ou fenômeno”, visto que foi necessário descrever como ocorreram determinados eventos das categorias de análise.

De acordo com a natureza, desenvolveu-se uma pesquisa aplicada, pois, segundo Barros e Lehfeld (2000, p. 78), pesquisa dessa natureza é motivada pela necessidade de produzir conhecimento para aplicação de seus resultados, e seu objetivo é “contribuir para fins práticos, visando à solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”. Nesse sentido, a pesquisa aplicada almeja a produção de conhecimentos que tenham uma aplicação prática, ou seja, que objetivam minimizar problemas específicos, no caso em estudo, as possíveis dificuldades das práticas de oralidade em uma turma do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Teresina. Corroborando as palavras de Barros e Lehfeld (2000), Appolinário (2004, p. 152) enfatiza que “resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas” é o objetivo das pesquisas aplicadas.

Em relação à abordagem nos procedimentos de coleta dos dados, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se coloca em contato direto com o fenômeno que será estudado e

coleta os dados no local. De acordo com Gil (2002), o estudo de campo utiliza a técnica de observação para estudar um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes. Outro procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, pois este trabalho também desenvolveu-se e fundamentou-se, conforme Gil (2002), com base em material já elaborado.

No tocante ao tratamento dos dados, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, haja vista que seu foco, além de ser a compreensão e a interpretação de determinados comportamentos da situação sob estudo (face qualitativa), é também quantificar alguns dados, isto é, traduzir objetivamente em números determinadas informações para classificá-las e analisá-las (face quantitativa). Para Minayo (2001, p. 22), não existe oposição entre os dados quantitativos e qualitativos, pelo contrário, ambos “se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia.”

4.2 Sujeitos e Campo da Pesquisa

Esta pesquisa realizou-se em uma turma de 9º ano, turno manhã, de uma escola pública municipal de Teresina-PI. Nesta turma estudam 40 alunos com idade entre 14 e 16 anos, sendo em sua maioria estudantes do sexo feminino. Por envolver seres humanos, este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí e aprovado pelo mesmo através do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética - CAAE - 63925416.0.0000.5209, cujo parecer está inscrito sob o número 1.900.503.

A escola localiza-se na zona sul da cidade, especificamente, no bairro Santa Clara. Situada numa região periférica, carente de saneamento e segurança, a escola recebe alunos do próprio bairro e dos conjuntos habitacionais vizinhos.

A instituição atualmente funciona em um imóvel que não tem estrutura de uma escola. É uma casa de dois andares que foi alugada para a prefeitura que fez algumas adaptações no prédio para que funcionasse minimamente e tivesse condições de receber os alunos.

Mesmo com uma estrutura inusitada, a escola conta, atualmente, com turmas do 1º ao 9º anos, sendo 9 salas em funcionamento no turno manhã e 6 salas no turno da tarde. Possui também 1 espaço coberto (“pátio”), 1 quadra não coberta,

1 cozinha, 1 secretaria, 1 diretoria, 1 sala de professores, 1 banheiro para os professores e outro para as professoras, 2 banheiros masculinos e 2 femininos para alunos, 1 depósito de materiais de expediente e uma despensa.

O corpo docente é constituído por 15 professores, sendo 2 estagiários e 13 efetivos, e a escola é mantida com verbas oriundas do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), para aquisição de material permanente e manutenção, e pelo Fundo Rotativo (Recurso fornecido pelo Município), para aquisição de material de expediente, limpeza e manutenção.

4.3 Procedimentos de Coleta e Tratamento dos Dados

Este trabalho segue, para a coleta de dados, a proposta metodológica de uma atividade diagnóstica. Para isso, inicialmente houve uma conversa com os alunos sobre a proposta de um trabalho em que eles deveriam desenvolvê-lo e apresentá-lo através de uma exposição oral, isto é, por meio do gênero seminário.

A fim de evitar possíveis constrangimentos, os alunos foram informados que as apresentações seriam gravadas por meio de uma filmadora e que os seus nomes seriam mantidos em sigilo, sendo que a identificação de cada aluno foi feita pelas abreviações EXP1, EXP2, EXP3... Em seguida, a turma foi dividida em seis grupos e a formação ocorreu a partir da afinidade entre os componentes, resultando na seguinte configuração: um grupo com oito membros, dois com sete e três com seis. Depois houve o sorteio dos temas e da ordem de apresentação para cada grupo. A escolha dos temas segue as orientações dos PCN no que diz respeito aos temas transversais. Optou-se pelas seguintes temáticas, já na ordem de apresentação:

- 1) Combate à dengue;
- 2) Discriminação e preconceito racial;
- 3) O uso racional da água;
- 4) A violência contra a mulher;
- 5) Os usos inadequados da internet e das redes sociais e
- 6) A preservação ambiental.

A seleção dessas temáticas justifica-se porque elas expressam conceitos e valores básicos à cidadania e à democracia e por obedecerem a questões urgentes e importantes para a sociedade hodierna. Destarte, são temas vivenciados

intensamente pelas comunidades, pelas famílias, pelos educadores e pelos alunos em seu dia-a-dia. Por isso, por serem temáticas sociais, constituem uma necessidade de um trabalho mais expressivo e significativo na escola, uma vez que possuem abrangência nacional, relacionam-se à urgência social, possibilitam o ensino e a aprendizagem na Educação Básica e favorecem a compreensão da realidade social na qual os alunos estão inseridos.

Após o sorteio, foram dadas as orientações gerais sobre o gênero seminário tais como: informações a respeito do tempo de apresentação, postura do expositor, elaboração de material, indicação de fontes e linguagem a ser utilizada. É importante frisar que não foram dadas informações sobre as características da estrutura formal do gênero em análise, porque um dos objetivos dessa pesquisa é descrever a organização global do gênero seminário apresentado pelos alunos. Dessa forma, foi possível averiguar se a exposição feita pelos discentes corresponde, mesmo que minimamente, aos modelos teóricos elaborados por especialistas em gêneros textuais.

Deu-se um prazo de quinze dias para que os alunos pesquisassem e organizassem a apresentação que deveria durar até vinte minutos e dez minutos para as arguições e comentários do professor e/ou da turma para os expositores. As apresentações foram divididas em dois dias. No primeiro dia ficaram os três primeiros grupos que apresentariam as temáticas sobre “o combate à dengue”, “discriminação e preconceito racial” e “o uso racional da água”; e no segundo, os outros três que tratariam sobre “a violência contra a mulher”, “os usos inadequados da internet e das redes sociais” e “a preservação ambiental”. Nas datas marcadas (11 e 12 de abril de 2017), as apresentações não ocorreram porque houve um problema de falta de água na escola e os alunos foram liberados mais cedo. Isso obrigou o adiamento das apresentações para os dias 25 e 26 de abril do referido ano, e nessas datas as exposições efetivamente ocorreram.

Dos quarenta alunos que compunham a turma, trinta e quatro apresentaram o trabalho proposto, isso porque cinco faltaram e um foi transferido para outra escola. No primeiro grupo apresentaram cinco alunos; no segundo, oito; no terceiro, cinco; no quarto, seis; no quinto, quatro e no sexto, seis. A ausência de alguns membros dos grupos não impossibilitou a realização dos seminários, embora alguns grupos tenham pedido novamente o adiamento das apresentações, o que não foi concedido.

O professor pesquisador fez a gravação das apresentações para que pudesse analisar detalhadamente os itens propostos nos objetivos e nas categorias

de análise desta pesquisa. Sinteticamente, os principais itens das categorias de análise estão representados no quadro a seguir.

Quadro 8: Categorias de análise

| CATEGORIAS DE ANÁLISE | ITENS |
|--------------------------------------|---|
| 1. Caracterização do seminário | a. abertura; b. desenvolvimento do roteiro temático; c. fechamento. |
| 2. Organização tópica | a. supertópico; b. subtópico. |
| 3. Marcadores Discursivos | a. função; b. classificação; c. articulação de segmento; d. padrão de recorrência. |
| 4. Estratégia de progressão temática | a. exemplificação; b. reformulação; c. narrativização; d. comentário. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Para a caracterização global do seminário, analisou-se como ocorre a articulação entre as fases desse gênero, por isso, em cada uma das fases, identificou-se as marcas linguísticas apropriadas para cada uma das fases e que indicaram o propósito comunicativo e interacional do gênero em estudo. Nesse momento da análise, para caracterizar cada fase, observou-se, se:

- na abertura ou introdução: o apresentador cumprimentou o público? Houve a apresentação dos expositores e a indicação do local? O tema foi devidamente anunciado e delimitado?
- no desenvolvimento: o tema foi contextualizado? O tema foi topicalizado? As informações tiveram uma progressão lógica?
- no fechamento: os expositores fizeram o anúncio do final? Houve despedida e agradecimento? Houve abertura de espaço para a participação do auditório?

A partir da análise dessas informações, que avalia os itens intrínsecos ao gênero seminário, delineou-se um panorama de quantos grupos conseguem ou não apresentar um seminário usando suas características formais. Foi possível também,

através de uma análise descritiva, identificar quais itens avaliados apresentaram problemas e, assim, elaborar sugestões metodológicas que possam melhorá-los.

No que se refere à organização tópica, a análise partiu da representação esquemática de um QT de cada seminário apresentado, totalizando seis QT. O objetivo foi de verificar se as informações foram organizadas satisfatoriamente a partir do tema das exposições (supertópico), como também averiguar se houve delimitação dos segmentos tópicos (subtópicos). Dessa forma, pode-se evidenciar a existência não só da organização horizontal, forma como os tópicos progridem no desenrolar no texto, como também de uma organização vertical, que obedece a uma hierarquia e apresenta camadas de informações superpostas, segundo as relações de subordinação entre supertópico e subtópicos.

Em relação aos MD, para cada grupo, foi feito, primeiramente a quantificação de suas ocorrências e seus enquadramentos conforme a(o):

a) função dos MD: sequenciais ou interacionais. Para os MD sequenciais, observou-se se eles têm a função de: i) abrir o tópico; ii) fechar o tópico; iii) movimentar o tópico ou iv) estabelecer a continuidade textual. A análise dos MD interacionais foi feita conforme sua “função textual”, observando se o enquadramento desses MD obedece à classificação proposta por Bentes, Mariano e Silva (2013):¹⁵

- *checking* – busca a aprovação discursiva. Geralmente produzido pelo falante após uma declaração. São fáticos de natureza e possuem entonação interrogativa. Ex.: certo?, tá claro?, entendeu?, né?.
- *feedback* – marca a aprovação discursiva por parte do ouvinte. Ex.: uhn, isso mesmo, muito bem, é isso aí, ahn, claro.
- *fático exclamativo* – formas orientadas para o ouvinte, por isso possui natureza imperativa. Ex.: ô!, olha!, veja!, aqui ô!, olha só!

b) classificação: simples, composto, oracional, prosódico;

¹⁵ Os autores, para os MD interacionais, usam também a classificação *iniciador* para as formas produzidas pelo (inter)locutor ao iniciar a fala ou o turno, como por exemplo, bem, bom, ah. Entende-se, nesse caso, que os MD sequencias com a função de “abrir o tópico” já cumprem com esse papel, por esse motivo, não será usada a classificação de *iniciador* para os MD interacionais para que não haja redundâncias e também por compreender que estas formas não são interacionais e sim sequenciais.

- c) articulação de segmento: sequenciador tópico, sequenciador frasal, não sequenciador.
- d) padrão de recorrência: baixa frequência (de uma a três vezes), média frequência (de quatro a nove vezes) e alta frequência (de dez ou mais vezes).

Após o levantamento das ocorrências de cada enquadre, organizados em gráficos e/ou tabelas, operacionalizou-se uma discussão e uma análise dos resultados obtidos a fim de compreendê-las e usá-las como forma de orientação na elaboração da sequência didática.

Para analisar as estratégias de progressão temática utilizadas pelos grupos, inicialmente identificou-se quais os tipos de estratégia empregada para progressão do tema do seminário, como também as informações topicalizadas nessas estratégias e as marcas linguísticas que as indicam. As estratégias receberão o seguinte enquadramento: exemplificação; reformulação; narrativização e comentário.

No momento das análises, evidenciou-se apenas os trechos das transcrições que correspondem a cada item das categorias analisadas. A transcrição na íntegra de todos os seminários faz parte dos apêndices desta pesquisa, podendo ser consultada a qualquer momento pelos leitores deste trabalho, caso sintam necessidade.

Cabe ressaltar que as categorias *caracterização do seminário, organização tópica e estratégia de progressão temática* foram analisadas segundo o trabalho apresentado por grupo, isto é, a análise é feita conforme o desempenho de cada grupo. Já na categoria *marcadores discursivos*, a análise leva em consideração a ocorrência geral desses marcadores em todos os grupos.

A análise crítico-descritiva do corpus coletado possibilitou o planejamento e elaboração dos módulos didáticos, que foram construídos a partir das dificuldades e/ou problemas evidenciados nas exposições dos alunos. A sequência didática, isto é, a proposta de intervenção, foi elaborada conforme o modelo alvitrado por Dolz e Schneuwly (2004), e segue as propostas de ensino dos gêneros orais presentes nos PCN e nas Diretrizes Curriculares de Teresina. Para a elaboração da sequência didática, levou-se em consideração os itens avaliados em cada uma das categorias de análise desta pesquisa.

O capítulo seguinte traz o resultado das análises referentes aos dados manifestados nas categorias *caracterização do seminário*, *organização tópica*, *marcadores discursivos* e *estratégia de progressão temática* coletados a partir do gênero seminário apresentado pelos alunos em um contexto formal de sala de aula.

5 ANÁLISE DO GÊNERO SEMINÁRIO

A realização de um seminário é o momento em que os expositores tornam público a uma plateia um roteiro temático previamente elaborado. O diálogo construído entre o expositor e o texto, ao longo do planejamento, se expande, se amplia agora na direção de um auditório. Surge, nesse momento, a capacidade do(s) expositor(es) de dar(em) voz ao roteiro elaborado.

Considerando esse panorama e as apresentações de seminários realizadas por seis grupos de alunos do 9º ano do ensino fundamental, este capítulo tem como objetivo apresentar o cenário descritivo-analítico das exposições temáticas apresentadas. Como já fora mencionado na metodologia desta pesquisa, primeiramente fez-se a análise da categoria *caracterização do seminário*, seguida da *organização tópica*, depois analisa-se o uso dos *marcadores discursivos* e por último as *estratégias de progressão temática*.

Antes, porém, de divulgar as análises propriamente ditas, faz-se necessário evidenciar alguns fatos que foram observados no momento da exposição dos alunos. Mesmo não fazendo parte das categorias de análise desta pesquisa, é importante salientar esses eventos observados, porque, de certa forma, influenciaram na consistência e na diversidade dos dados coletados para algumas categorias.

Em relação à vocalização¹⁶ dos conteúdos, Gomes-Santos (2012) assim como Dolz et al (2004), ambos citando Goffman (1987), mencionam três maneiras de “dar vida às palavras pronunciadas” (DOLZ et al, 2004, p. 190): leitura, memorização e fala espontânea. Dessa forma, durante a apresentação, o expositor pode utilizar individualmente uma dessas maneiras ou combiná-las. Nos seminários analisados, foi possível identificar, além dessas três, outras duas formas (memorização e leitura; leitura e fala espontânea) sendo, portanto, resultantes da combinação das maneiras basilares de realização da exposição. A seguir há uma descrição de como procederam os discentes em cada um desses enquadres.

- 1) Leitura – nesse enquadre, os alunos apenas leram os resumos escritos nos slides, nos cartazes ou nas folhas de anotações. O tom de voz predominante foi baixo e praticamente não houve contato visual com a

¹⁶ Termo usado por Gomes-Santos (2012) para referir-se à exposição propriamente dita, ao momento de realização da fala na apresentação do seminário.

plateia. Os alunos iniciaram suas falas, que não apresentaram marcadores discursivos, sem uma apresentação ou introdução, alguns apenas saudaram a plateia com um “boa tarde”. Essa foi a maneira predominante nas apresentações, com onze alunos recorrendo a essa estratégia. Ficou evidente que esse método de apresentar o seminário é o mais comum entre os discentes quando eles, geralmente, não estudaram o conteúdo a ser exposto e tão pouco se prepararam para a apresentação, logo não é didaticamente aceitável construir uma exposição apenas para ser lida.

- 2) Memorização – nesse modo de realização da exposição, os alunos mantiveram algum contato visual com a plateia durante as falas de introdução e conclusão, no entanto, quase sempre eles olharam para o alto, provavelmente como uma estratégia para lembrar as falas, ou para um ponto fixo no fundo da sala, ou mesmo para um aluno que senta na primeira fila. Houve também oscilação na qualidade da voz, em um dado momento o tom de voz foi alto, em outro, bem baixo. Os meios paralinguísticos (risos) e cinésicos (gestualidade e olhar) se manifestaram principalmente no momento em que os alunos-expositores esqueceram o texto memorizado. Essa maneira de apresentar o seminário revela que, mesmo estudando o conteúdo da exposição, o aluno não consegue espontaneamente discorrer sobre o tema (a ser) exposto. É uma estratégia afanosa que, além de incorrer no risco de esquecimento da locução, não possibilita ao aluno diversificar e expandir o conteúdo apresentado, uma vez que ele não faz uso de material escrito para orientá-lo, ficando, portanto, limitado somente ao texto que memorizou. Sete alunos apresentaram o seminário a partir da memorização do tópico estudado.
- 3) Fala espontânea – foi a maneira através da qual apenas três alunos realizaram a síntese oral de suas pesquisas acerca das temáticas estudadas. Nesse modo de expor, houve a presença de falas de abertura e de conclusão; o tom de voz foi alto; a fala manifestou-se de modo fluente e auxiliada por um texto escrito normalmente topicalizado; os marcadores discursivos fizeram-se presentes com maior frequência, uma vez que o aluno-expositor elaborava mentalmente sua própria fala e para

isso recorria a esses marcadores para, ao mesmo tempo, determinar que ele continuava com o turno de fala e manter, também, a atenção do público; os recursos paralinguísticos, cinésicos e prosódicos foram usados de forma mais consciente. O aluno que expõe o seminário dessa maneira, além de aparentar segurança em sua apresentação, demonstra que fez um estudo mais aprofundado da temática e que compreendeu o assunto.

- 4) Memorização e leitura – nessa maneira de apresentar o seminário, os discentes manifestaram comportamentos atitudinais semelhantes ao dos que realizaram a exposição através do modo de memorização. Este último, todavia, difere do de “memorização e leitura” porque neste o aluno faz uso de material escrito para orientá-lo, podendo, dessa forma, recorrer à leitura de partes do texto de sua apresentação, geralmente anotados em uma folha. As etapas alternam-se. Geralmente o aluno inicia a exposição com a fala memorizada e à medida em que ele vai progredindo e sente dificuldades para externalizar o texto arquivado na memória, lê as anotações para dar continuidade à apresentação. Mas, em nenhum momento, ele ousa explicitar o tema a partir de uma paráfrase, por exemplo. Esse recurso foi utilizado na explanação de dez alunos sujeitos desta pesquisa.
- 5) Leitura e fala espontânea – nesse outro enquadre, a vocalização deu-se inicialmente pela leitura de tópicos e fragmentos textuais expostos nos slides e/ou nos cartazes. A partir dessa leitura, o aluno tentava explicar, com suas palavras, ou parafraseando, o tema estudado. Assim, o uso do texto escrito como apoio possibilitou a fluência, em alguns momentos, da fala dos expositores. Houve contato visual com a plateia durante as falas de introdução e conclusão e os marcadores discursivos apareceram de modo mais frequente. O fato de, nesse modo, o aluno primeiro ler as partes textuais de sua apresentação e só depois comentá-las, isto é, falar espontaneamente é o que estabelece a principal diferença entre essa maneira de apresentação e a que utiliza apenas a de fala espontânea (descrita no item 3), uma vez que, nessa última, quando a leitura acontece, tem como objetivo situar o expositor no planejamento de sua

fala. Nos seminários analisados, três alunos optaram por esse modo de apresentação.

Evidenciadas essas maneiras de vocalização das exposições, passa-se agora à análise da categoria *caracterização do seminário*, na qual se verificou se os alunos usaram adequadamente elementos importantes da estrutura global do seminário e como ocorreu a articulação entre as fases desse gênero.

5.1 Da caracterização do seminário

O seminário, no contexto escolar, é um gênero relativamente formal e se realiza em uma situação de comunicação específica, geralmente em um contexto em que os alunos o apresentam porque é utilizado como uma atividade avaliativa. E por exigir um certo grau de formalidade, tanto no uso da linguagem quanto no respeito às características formais do gênero, é necessário que os expositores sigam um determinado padrão.

Para a análise da estrutura formal desse gênero, tomou-se como referência o modelo didático proposto por Gomes-Santos (2012) para o ensino fundamental (ver capítulo 3, tópico 3.1). Com estrutura elementar, esse modelo é composto de três grandes fases: a abertura, o desenvolvimento do roteiro temático e o fechamento.

5.1.1 Abertura

Por ser a fase mais cerimoniosa do seminário é necessário que se faça, de acordo com Gomes-Santos (2012), não obrigatoriamente nessa ordem, uma saudação, a apresentação dos expositores, a identificação do espaço em que ocorre a exposição e o anúncio do tema. A seguir estão transcritas as aberturas dos seminários dos seis grupos analisados.

Quadro 9: Abertura dos seminários

| G1 – COMBATE À DENGUE | |
|------------------------------|---|
| EXP 1 | boa tarde, é: eu sou Alessandra, ((apontando)) Isac, Patrícia, Marcos Henrique/Henrique ((risos)) Marcos Henrique e Andrea, vamos falar:: |

| | |
|--|--|
| | sobre o combate à dengue↓ |
| G2 – DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL | |
| EXP 1 | boa tarde, nosso grupo é formado por mim Layane, Natália Camila Marina, Jairo Igor e Ronald... [...] nosso tema é o preconceito e a discriminação racial... |
| G3 – USO RACIONAL DA ÁGUA | |
| EXP 1 | boa tarde, meu nome é Arlene e fazem parte desse grupo Cristina, Tatiana, Dariohana e Paulina, nós vamos falar sobre o uso racional da água... |
| G4 – VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER | |
| EXP 1 | boa tarde, é:: eu vou começar falando sobre o assédio é::... a violência PSicológica na verdade, desculpa, |
| G5 – USOS INADEQUADOS DA INTERNET E DAS REDES SOCIAIS | |
| EXP 1 | vamos falar sobre os usos inadequados das redes sociais e da internet, nosso grupo é formado por ((apontando)) Patrícia, Daniel, Larissa e eu, Lívia, |
| G6 – A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL | |
| EXP 1 | boa tarde, nós iremos falar sobre a preservação ambiental, os integrantes do nosso grupo sou eu Domingas, Leandra, Jessiara, Francisca, Ana Alice, Aletrícia e a Géssica que não pode estar presente |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da transcrição das exposições (2017).

Diante desses dados, constatou-se que, em relação à saudação, todos os grupos, com exceção do G5, saudaram a plateia através da expressão “*boa tarde*”. No que diz respeito à apresentação de seus integrantes, momento muito importante para a formalidade exigida pelo seminário, o G4 foi o único grupo que não realizou essa etapa. Provavelmente, esse “esquecimento” tenha sido motivado pelo nervosismo e pela ansiedade de seus participantes.

No que se refere ao anúncio do tema, o G4 novamente foi o único grupo que não contemplou esse componente da fase de abertura. O EXP 1, responsável para fazer a abertura do trabalho, apenas citou o tópico que seria abordado em sua fala, violência psicológica, não mencionando o tema que seria tratado pelo grupo, no caso, violência contra a mulher. A preocupação do expositor foi, após a saudação, mostrar

qual seria o tema de sua fala, conforme se observa no trecho: “*eu vou começar falando sobre o assédio é:... a violência psicológica na verdade*”.

Em relação à identificação do espaço em que ocorre a exposição nenhum dos grupos, como se pode notar pela leitura do Quadro 9, ressaltou essa etapa da fase de abertura. Uma possível explicação para esse ocorrido, talvez seja o fato de os expositores desconhecerem que essa seja uma parte da estrutura composicional do gênero seminário, segundo o modelo didático de Gomes-Santos (2012). A sessão a seguir traz a análise de como se desenvolveu o roteiro temático dos seminários apresentados.

5.1.2 Desenvolvimento do roteiro temático

Dada a sua relevância central, por ser “o miolo da exposição” como postula Gomes-Santos (2012), o desenvolvimento do roteiro temático é a fase do seminário em que o aluno-expositor explana sobre os conteúdos roteirizados, conforme descrevem Dolz et al (2004).

A maneira como é feita a introdução do tema de uma exposição, sem dúvidas, é um fator muito importante e que contribui significativamente para despertar o interesse da plateia pelo conteúdo a ser exposto. Em muitos casos, o expositor inicia a sua fala, na fase do desenvolvimento temático, abordando diretamente o primeiro tópico roteirizado sem contextualizá-lo. Nos seminários analisados, pode-se averiguar que dos seis grupos que fizeram a exposição, apenas um (G2) contextualizou o tema, conforme se observa nas transcrições a seguir.

Quadro 10: Desenvolvimento inicial do seminário (contextualização)

| G1 – COMBATE À DENGUE | |
|--|---|
| EXP 2 | bem, boa tarde, a gente vai começar com os sinais e os sintomas, dores, ((olhando as anotações)) os sintomas são, os sinais, dores na articulações, os doentes da dengue também pode ter abalo no corpo [...] |
| G2 – DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL | |
| EXP 1 | [...] nosso tema é o preconceito e a discriminação racial... e nosso maior objetivo com esse trabalho é mostrar que a gente pode viver melhor em uma sociedade sem preconceito, na Bíblia em Gênesis capítulo dois versículo sete diz... ((lendo as anotações)) “e formou o senhor Deus o |

| | |
|--|--|
| | <p>homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego da vida e o homem foi feito alma vivente”, bom sabemos que foi Deus que nos criou, né isso? [...]</p> <p>em Atos capítulo dez versículo trinta e quatro diz que Deus não faz acepção de pessoas, ele não usa tipo assim... ele não escolhe que ele vai usar, né isso? não importa se ele é moreno ou branco tem cabelos lisos ou cacheados, não importa, tipo se Deus não nos julga pelas nossas características por que, que nós vamos fazer tal acepção? [...]</p> |
| G3 – USO RACIONAL DA ÁGUA | |
| EXP 2 | ((lendo o slide)) “A água é fonte da vida, no entanto, por maior que seja a importância da água, as pessoas continuam poluindo os rios e destruindo as nascentes, esquecendo o quanto ela é essencial para nossas vidas” |
| G4 – VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER | |
| EXP 1 | <p>[...] muitas das vezes quando nós, ouvimos falar em violência contra a mulher de já nós pensamos que foi uma agressão, física ou sexual, mas, o que nós vemos é que não são, só, esses tipos de agressão que tem... [...]</p> <p>a violência psicológica, ela está é:: num dos maiores é:: como é que eu posso falar... abrange a maior parte das mulheres também, por que? Porque todas nós, todos nós, na verdade, no decorrer das nossas vidas nós já sofremos sim, é:: uma violência psicológica, [...]</p> |
| G5 – USOS INADEQUADOS DA INTERNET E DAS REDES SOCIAIS | |
| EXP 1 | <p>“uso inadequado das redes sociais gera riscos para usuários”... ((passando o slide)) ih, meu Deus do céu... “cresce o número de usuários brasileiros que navegam por páginas de redes sociais, segundo a última pesquisa realijá/realizada pelo IBOPI, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatísticas, [...]</p> |
| G6 – A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL | |
| EXP 1 | a preservação ambiental, ganhou destaque no Brasil a partir da década de mil novecentos e setenta com o surgimento de pequenos grupos, que, apontavam a necessidade, de incluir o tema do meio ambiente nas questões da sociedade é:: na década seguinte com a redemocratização do Brasil... cresceu o número de, organizações não governamentais ambientalistas e novas propostas de preservação ambiental [...] |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da transcrição das exposições (2017).

A partir das exposições introdutórias do desenvolvimento temático dos seminários acima transcritas, verificou-se que, após a fase de abertura, no G1, o EXP 1 inicia sua fala por meio de uma saudação (*boa tarde*) e prosseguindo, informa diretamente qual tópico a sua elocução irá contemplar (*a gente vai começar com os sinais e os sintomas*). Nota-se, portanto, que o aluno, ao fazer o uso da construção perifrástica de infinitivo (*vai começar*) que expressa o início do processo da ação verbal, marca explicitamente o começo da fase inicial do desenvolvimento do roteiro temático. Todavia, em nenhum momento, houve uma contextualização do tema, como sugere Gomes-Santos (2012), uma vez que o expositor já informa sobre o que ele irá falar (*sinais e sintomas*).

Destoando da maneira como o expositor do G1 iniciou a segunda fase do seminário, o EXP 1 do G2 vai além do que propõe o modelo didático do gênero seminário alvitrado por Gomes-Santos (2012), porque há uma clara indicação de qual será o objetivo do trabalho apresentado (*nosso maior objetivo com esse trabalho é mostrar que a gente pode viver melhor em uma sociedade sem preconceito*), etapa não contemplada pelo modelo do autor. Sem dúvidas, a explanação do objetivo do seminário é uma das partes que não deve ser ignorada pelos expositores e que precisa fazer parte da fase inicial do desenvolvimento.

Além da indicação do objetivo, o expositor contextualizou o tema de três modos diferentes: Primeiro ele leu o capítulo dois, versículo sete do livro de Gênesis e o comentou; Segundo, citou o capítulo dez, versículo trinta e quatro do livro de Atos comentando-o também e por último fez o questionamento (*se Deus não nos julga pelas nossas características por que, que nós vamos fazer tal acepção?*) para que o público pudesse refletir e chegasse a resposta no final da exposição.

Os expositores dos grupos G3 e G5, responsáveis por iniciar o segundo momento do seminário, apenas fizeram leituras de informações inerentes aos respectivos temas, mas não os contextualizaram. Já em relação ao G4, após fazer a abertura do seminário, o EXP 1 inicia a parte do desenvolvimento fazendo alguns comentários acerca da violência contra a mulher (*muitas das vezes quando nós, ouvimos falar em violência contra a mulher de já nós pensamos que foi uma agressão, física ou sexual, mas, o que nós vemos é que não são, só, esses tipos de agressão que tem*). Embora esses comentários busquem a adesão do auditório à exposição, já que o expositor fala pela coletividade (*nós*), ainda assim não se

configura como contextualização do tema do seminário (violência contra a mulher), que não foi apresentado na fase de abertura, mas uma contextualização do tópico que o aluno-especialista iria apresentar (violência psicológica). Por isso, considera-se que esse tema não foi contextualizado.

No que se refere ao G6, ainda que o EXP 1 tenha apresentado sem recorrer à leitura das anotações, não se verificou uma contextualização do tema, pois as informações evidenciadas já abordavam dados referentes ao primeiro tópico do tema, ou seja, ao retrospecto do surgimento dos grupos e de organizações de preservação ambiental no Brasil.

Quanto à topicalização do tema, pôde-se averiguar que todos os grupos apresentaram pelo menos cinco tópicos de informações. A maneira como essas informações foram topicalizadas, seguindo uma progressão lógica, variaram conforme as estratégias de fracionamento, entre os componentes do grupo, das partes do conteúdo apresentado e das estratégias de progressão temática, que serão tratadas no item 5.4 deste capítulo. É importante frisar que no modelo didático apresentado por Gomes-Santos (2012) a etapa “topicalização do tema” subdivide-se em “informação 1, informação 2 e informação 3”. Mas, como foi possível constatar mais de três informações topicalizadas em todos os seminários apresentados, resolveu-se acrescentar mais um estágio que pudesse contemplar as demais informações, por isso, nessa etapa, para a elaboração da tabela final de caracterização do seminário, acrescentou-se o item “informação N”.

As análises referentes ao modo como foram topicalizadas e hierarquizadas as informações dos temas apresentados serão melhor detalhadas no tópico 5.2 deste capítulo. O tópico seguinte descreve a maneira como os alunos procederam para realizar a fase final do gênero seminário, o fechamento.

5.1.3 Fechamento

A fase final do seminário é o fechamento. Conforme já ressaltou Gomes-Santos (2012), é o momento, logo após desenvolvimento, em que o expositor anuncia o final da exposição e finaliza a explanação do conjunto de conteúdos expostos, despede-se da plateia, agradece pela sua atenção e abre espaço para que ela participe ao se dispor a responder às eventuais perguntas.

Para Dolz et al (2004), esta fase, assim como a abertura, é também bastante ritualizada e que, além de apresentar uma caracterização interacional, quando cumprida, pode dar início a um novo debate. Esse desencadeamento é mais frequente em exposições ou seminários desenvolvidos nas universidades. As transcrições a seguir mostram um panorama de como geralmente se configura a fase final do gênero seminário, quando desenvolvido na educação básica de nível fundamental.

Quadro 11: Fechamento

| G1 – COMBATE À DENGUE | |
|--|---|
| EXP 1 | diminuir os casos de dengue, é recomendado que para evitar picadas você use roupas que cubram totalmente a roupa, é:: uso de repelentes e mosquiteiros em seus leitos ((cinco segundos de silêncio)) ((palmas)) |
| G2 – DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL | |
| EXP 1: | então, nosso grupo teve como finalidade mostrar pra vocês que “se nós combatermos o preconceito, racismo e discriminação estaremos dando um grande passo para a melhoria do mundo, de nós mesmos e dos demais que são apenas nossa imagem e semelhança” ↓ aí a gente vai ((risos)) aí a gente vai passar um vídeo com depoimento sobre preconceito... ((palmas da plateia)) |
| G3 – USO RACIONAL DA ÁGUA | |
| EXP 4 | [...] “a Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia, fluvial do mundo, o volume de água do rio Amazonas é o maior de todos, os rios do globo, sendo considerado um rio essencial para o planeta”... |
| PROF. | Pronto? ((os alunos confirmam balançando a cabeça)) |
| G4 – VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER | |
| EXP 2 | gente, vocês liguem cento e oitenta que é a central de atendimento para as mulheres e denuncie |
| EXP 1 | muito obrigado pela atenção e aos comentários de hoje, muito obrigada |
| G5 – USOS INADEQUADOS DA INTERNET E DAS REDES SOCIAIS | |
| EXP 4 | [...] a gente sabe que qualquer coisa que acontece na internet vai, vira um/uma coisa gigante aí sai compartilhando compartilhando compartilhando quando pensa que não, todo mundo já tem |

| | |
|-------------------------------------|---|
| | aquelas/aquela coisa ((risos)) porque WhatsApp, Facebook tudo, todo mundo não é:: como é: não, não tem como segurar... aí só isso ((risos)) |
| G6 – A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL | |
| EXP 1 | [...]e, então, seria bom se nós fazemos a nossa parte, porque, pode ser pouco, mas vai ajudar muito a preservar o meio ambiente, muito obrigado pela atenção. |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador a partir da transcrição das exposições (2017).

Nas etapas iniciais de aprendizagem do seminário, de acordo com Gomes-Santos (2012), não é raro que a fase de fechamento limite-se ao anúncio do final da exposição com marcas linguísticas como “e aqui acaba a nossa exposição” ou “era só isso, terminamos”. Ainda, segundo o autor, em muitos casos, a oralização desse anúncio pode não ser feita ou ter como destinatário apenas o professor.

Embora não se trate de um seminário apresentado por alunos que estão na fase inicial de aprendizagem desse gênero, as análises realizadas ratificaram as postulações, acerca do fechamento do seminário, do pesquisador supracitado. Dessa forma, pode-se perceber que a ausência de alguns dos componentes de qualquer que seja a fase, demonstra a falta de apropriação, por parte dos discentes, da estrutura formal do gênero em estudo.

Quanto ao G1, nenhum dos componentes dessa fase do seminário foi contemplado. Os alunos sequer usaram algum termo ou expressão que pudessem indicar ou sinalizar que a exposição estava se encaminhando para o encerramento. Observou-se que após o EXP 1 encerrar sua fala, houve uma pausa longa, como todos os outros componentes do grupo já haviam apresentado, então, provavelmente a plateia deduziu que a exposição terminara, e, assim, começou a aplaudir.

O segundo grupo (G2) apresentou um dos componentes da última fase, no caso descrito foi o “anúncio do final”, mesmo não usando uma expressão linguística prototípica que indicasse a conclusão do seminário como por exemplo “*para concluir*”. No exemplo transcrito, o expositor, para encerrar o seminário, utiliza um marcador da estruturação do texto (*então*) para articular o desenvolvimento com o fechamento. A sinalização de que o seminário estava se em sua fase final evidencia-se quando o expositor profere a oração (*nosso grupo teve como finalidade*), pois, ao usar o verbo ter no pretérito perfeito do indicativo, ele exprime a ideia que, naquele

momento, o desenvolvimento da apresentação estava concluído, acabado e que a partir dali o seminário se encaminharia para a sua finalização.

Já no G3 não houve nenhum indicativo linguístico que sinalizasse o fechamento do seminário. Após a fala do EXP 4, houve uma pausa longa o que motivou o professor, com o intuito de saber se alunos já haviam acabado a exposição, a fazer uma pergunta pragmática (*Pronto?*), recebendo uma resposta afirmativa através de um meio cinésico (*(os alunos confirmam balançando a cabeça)*). Nesse grupo, a fase do fechamento não foi contemplada.

Em relação ao G4, identificou-se apenas um dos componentes do fechamento, a “despedida e agradecimento”. Logo após o EXP 2 concluir a sua fala, o EXP 1 encerra repentinamente o seminário agradecendo a atenção e a participação da plateia (*muito obrigado pela atenção e aos comentários de hoje, muito obrigada*).

O G5 também não usou adequadamente elementos importantes do fechamento da exposição, uma vez que não foram realizados “a despedida e agradecimento” como também “a abertura para o auditório”. Não aconteceu aquele momento em que se antecipa para a plateia as considerações finais da exposição. Quando esse instante ocorre, os expectadores já estão preparados para o encerramento do seminário e têm uma percepção de quando isso acontecerá. Nesse grupo, a certeza da conclusão da apresentação só adveio quando EXP 4 anunciou o final, após uma pausa longa, com a frase (*aí só isso*).

O G6, assim como o G2, no fechamento do seminário, utiliza um articulador da estruturação textual (*então*) para conectar o desenvolvimento à última fase do gênero em estudo. No entanto, apenas o uso desse articulador não é suficiente para explicitar para a plateia que a exposição está sendo finalizada. Essa indicação somente acontece quando o EXP1 agradece ao público (*muito obrigado pela atenção*). O quadro a seguir apresenta um panorama sintetizado das partes do seminário contempladas pelos grupos durante a exposição.

Quadro 12: Panorama dos grupos nas apresentações do seminário

| CARACTERIZAÇÃO DO SEMINÁRIO | | G1 | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 |
|-----------------------------|-----------------|----|----|----|----|----|----|
| RTD | SAUDAÇÃO | X | X | X | X | | X |
| | ANÚNCIO DO TEMA | X | X | X | | X | X |

| | | | | | | | | |
|-------------|----------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|
| | IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO | | | | | | | |
| | AUTO OU HETEROAPRESENTAÇÃO | | X | X | X | | X | X |
| DESENVOLVIM | CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA | | | X | | | | |
| | TOPICALIZAÇÃO DO TEMA | INFORMAÇÃO 1 | X | X | X | X | X | X |
| | | INFORMAÇÃO 2 | X | X | X | X | X | X |
| | | INFORMAÇÃO 3 | X | X | X | X | X | X |
| | | INFORMAÇÃO N | X | X | X | X | X | X |
| FECHAM | ANÚNCIO DO FINAL | | | X | | | X | |
| | DESPEDIDA E AGRADECIMENTO | | | | | X | | X |
| | ABERTURA PARA O AUDITÓRIO | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Diante desse cenário explicitado no Quadro 12, constatou-se que os grupos, de modo geral, não usaram adequadamente elementos importantes da estrutura global do gênero seminário, como por exemplo: na abertura, os grupos negligenciaram a “identificação do espaço”; no desenvolvimento, não houve uma preocupação dos grupos, exceto um, em contextualizar as temáticas apresentadas; no fechamento, nenhum grupo realizou o momento de “abertura para o auditório”, apenas dois grupos, mesmo que de forma elementar, fizeram o “anúncio do final” da apresentação e igualmente dois grupos agradeceram pela atenção dada.

O G4 foi o único grupo que não fez o anúncio do tema, nesse item, o expositor anunciou o subtema que seria tratado em sua apresentação. É importante salientar que, embora nenhum grupo tenha identificado o espaço, o G5 não tenha saudado a plateia e o G4 não tenha realizado a auto ou heteroapresentação, ainda assim, é possível afirmar que os grupos, em sua maioria (G1, G2, G3 e G6), souberam como proceder na fase de abertura. Todavia, os grupos (G4 e G5) apresentaram lacunas preocupantes em relação a essa fase do seminário, ao deixar de mencionar, respectivamente, três e dois elementos.

O fechamento foi a fase que praticamente não existiu nas apresentações dos seminários, e isso reforça, por conseguinte, as postulações de Gomes-Santos (2012) ao afirmar que essa etapa, muitas vezes, pode não ser oralizada. Verificou-se que dos seis grupos, dois sequer contemplaram o fechamento e os outros quatro mencionaram apenas um único elemento inerente a essa fase.

Portanto, para a ampliação do conhecimento dos alunos sobre o gênero seminário, levando em consideração a primeira categoria analisada, é necessário

que seja apresentado a eles a configuração desse gênero, segundo a estrutura formal concebida pelos especialistas. É necessário também que sejam trabalhadas com os alunos algumas estratégias práticas que possibilitem a eles desenvolverem a aprendizagem das etapas do seminário, de forma que no momento da exposição elas possam ser percebidas. Na seção a seguir, abordou-se a maneira como foram organizadas as informações do tema dos seminários a partir dos tópicos expostos.

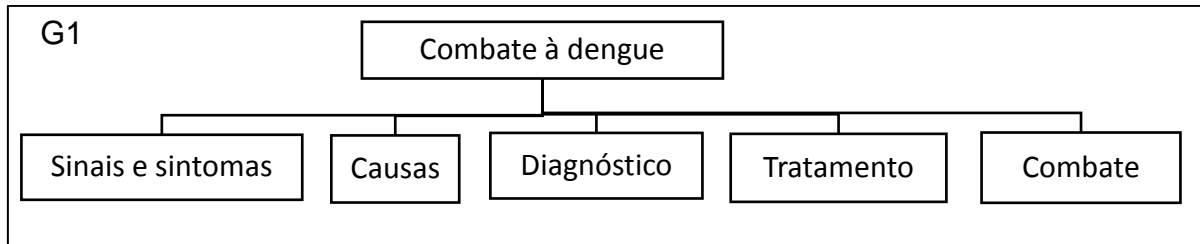
5.2 Da organização tópica

O desenvolvimento do roteiro temático do seminário exige que o expositor organize as informações a partir de uma delimitação dos segmentos tópicos, definidos aqui como subtópicos (SbT), relacionados ao tema da exposição, concebido como o supertópico (ST). Em outras palavras, isso significa que as informações devem estar, a partir do tema do seminário, organizadas e hierarquizadas em camadas superpostas, de acordo com as relações de subordinação entre supertópicos e subtópicos, o que confirma, assim, as argumentações de Jubran (2015) ao discorrer sobre a existência de níveis hierarquizadores na estruturação tópica.

Para analisar a organização tópica dos seminários apresentados, tomou-se como referência o modelo de quadro tópico (QT) proposto por Fávero (1999) (cf. p. 54). Por esse motivo, para cada seminário apresentado, foi construído um QT em que as temáticas correspondem aos ST e as informações subordinadas e/ou adjacentes a eles, aos tópicos ou SbT.

Cabe ressaltar que os tópicos descritos em cada nível e a ordem em que se apresentam foram retratados nos QT, logo abaixo, conforme a organização das informações delineadas ao longo da exposição dos seminários. Desse modo, é possível ter uma visão mais ampla de como os alunos organizaram as informações e se esse arranjo obedece a uma lógica e/ou hierarquia, ou mesmo se foi arrumado de forma aleatória. A seguir, está representada graficamente a organização tópica dos seis seminários.

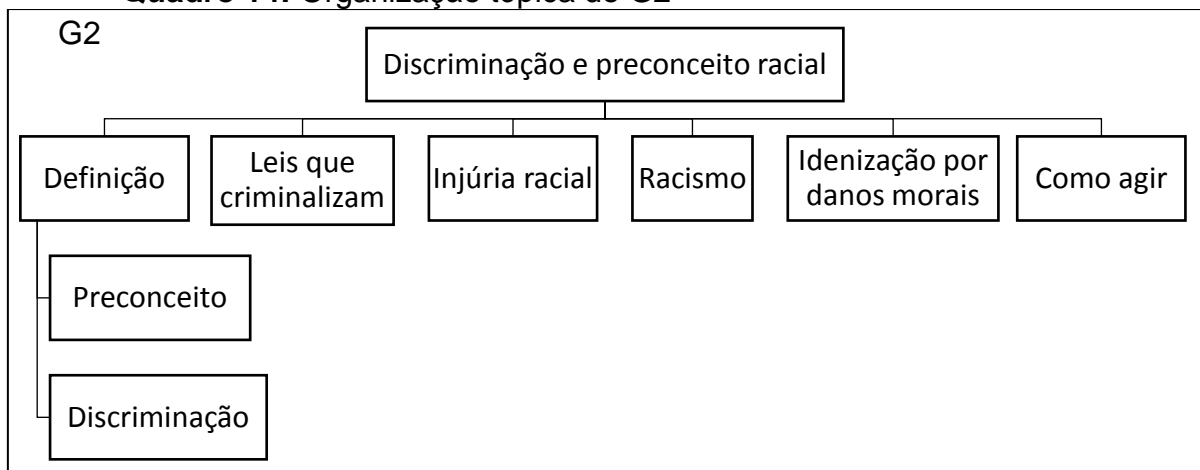
Quadro 13: Organização tópica do G1



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Observa-se nesse QT a maneira como foram agrupadas as informações expostas pelos discentes. Explorando um nível mais horizontal dos tópicos, sem aprofundamento das informações dos SbT, verifica-se que essa organização seguiu uma certa ordenação lógica ao apresentar elementos importantes sobre a temática. No entanto, um dado importante falta a essa apresentação: explicitar, inicialmente, o que é a dengue. Além disso, o tópico *causas* deveria anteceder o de *sinais e sintomas*, configurando, dessa forma, o seguinte arcabouço para os SbT: *conceito – causas – sinais e sintomas – diagnóstico – tratamento – combate*, estabelecendo, dessa forma, conforme Jubran (2015), a relação de continuidade entre os tópicos.

Quadro 14: Organização tópica do G2

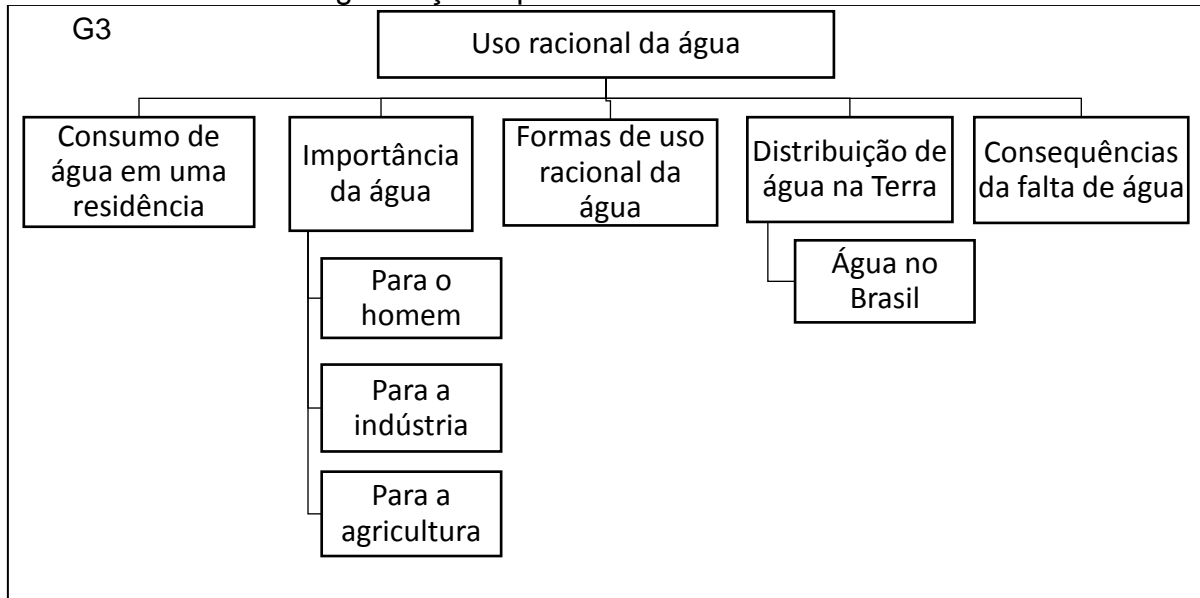


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

O grupo responsável por apresentar a temática *discriminação e preconceito racial*, assim como o G1, explorou prioritariamente o nível horizontal na estruturação dos tópicos. Entretanto, no primeiro tópico (definição) houve, de acordo com Fávero (1999), uma estruturação em nível vertical devido a uma abrangência maior do assunto nele abordado. Destaca-se também, nesse QT, a descontinuidade da linearidade sequencial lógica do texto exposto, uma vez que o tópico *leis que*

criminalizam, por tratar de *injúria racial* e ainda de *racismo*, deveria ser apresentado após esses dois tópicos.

Quadro 15: Organização tópica do G3



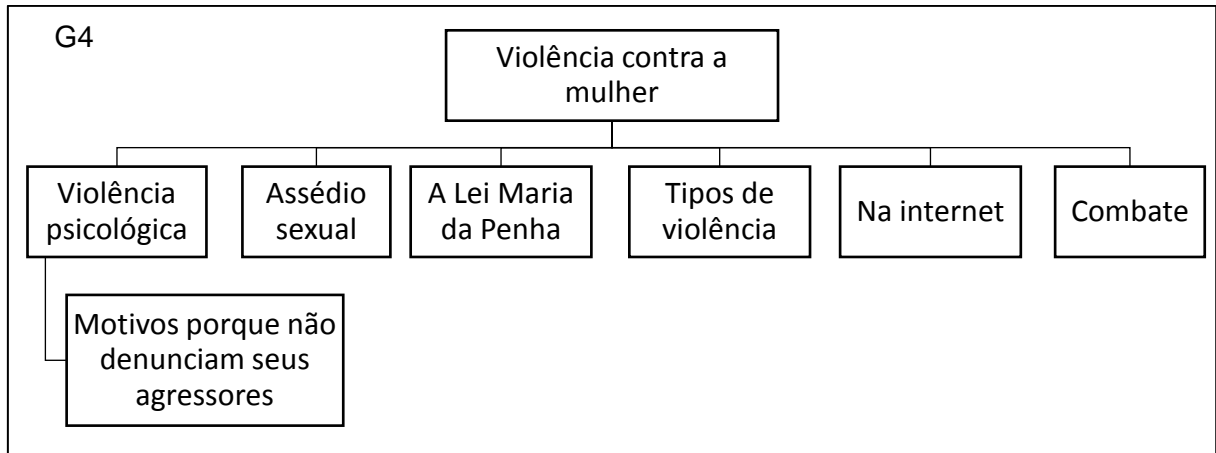
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

O terceiro grupo em sua apresentação dividiu o tema *uso racional da água* em cinco tópicos principais. Porém, apenas em dois deles, *importância da água* e *distribuição de água na Terra*, as informações foram abordadas de modo mais aprofundado, pois esses constituintes tópicos estruturaram-se em mais um nível hierárquico: o primeiro dividiu-se em três constituintes mínimos e o segundo, em um.

Além disso, constatou-se também que a relação entre os tópicos ocorreu de forma descontínua, isto é, a aparente relação adjacente entre os tópicos não seguiu uma linearidade sequencial. O tópico *formas de uso racional da água*, por exemplo, deveria estar na parte final e não intercalado no meio da exposição, uma vez que ele não mantém uma relação imediata com o tópico subsequente.

Diante das informações apresentadas pelo grupo, a fim de manter a relação de linearidade, a exposição deveria seguir a seguinte ordenação dos tópicos: *distribuição de água na Terra* – *importância da água* – *consumo de água em uma residência* – *consequências da falta de água* – *formas de uso racional da água*.

Quadro 16: Organização tópica do G4



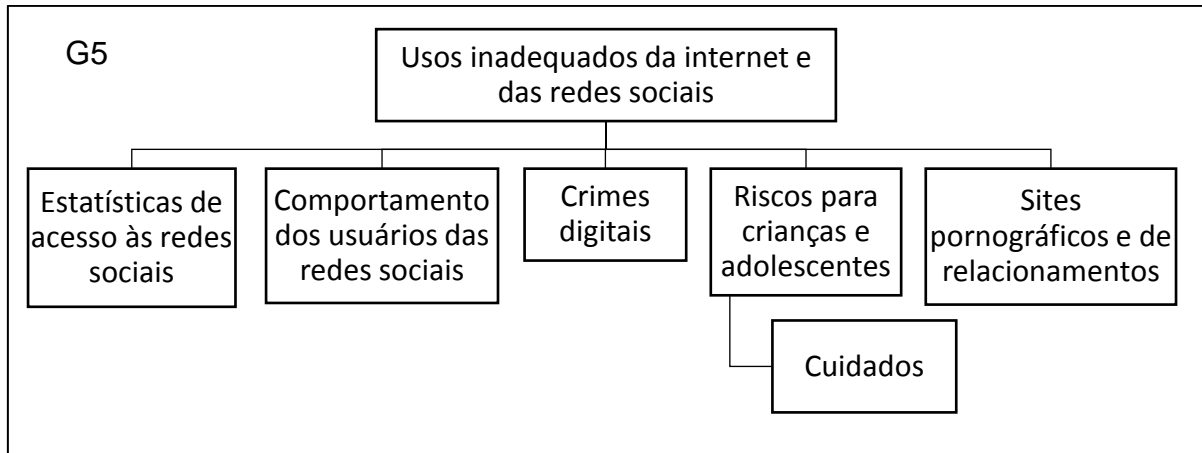
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Ao expor o tema *violência contra a mulher*, o G4 elencou seis tópicos para a apresentação do seminário. Essa exposição é majoritariamente estruturada em um único nível, o horizontal. Apenas o tópico (*violência psicológica*) verticaliza-se em mais um nível hierárquico com o constituinte *motivos porque não denunciam seus agressores*.

Além dessa limitação na elaboração de mais níveis hierárquicos, essa exposição revelou-se também descontínua quanto à linearidade das informações entre os segmentos tópicos. O tópico *tipos de violência*, intercalado no meio da apresentação, deveria ser o primeiro a ser apresentado, e dele fariam parte também, em um nível vertical, os tópicos *violência psicológica* e *assédio sexual*, pois ambos representam formas de violência contra a mulher. O SbT *motivos porque não denunciam seus agressores*, ao invés de ser um constituinte do tópico *violência psicológica*, deveria ser um tópico específico cuja ramificação partiria direto do ST.

Essa apresentação no primeiro nível tópico, conforme a hierarquização lógica de suas informações, deveria ter como delineamento o seguinte esboço: *tipos de violência* (já inclusos os SbT *violência psicológica* e *assédio sexual*) – *na internet* – *motivos porque não denunciam seus agressores* – *a Lei Maria da Penha* – *combate*.

Quadro 17: Organização tópica do G5

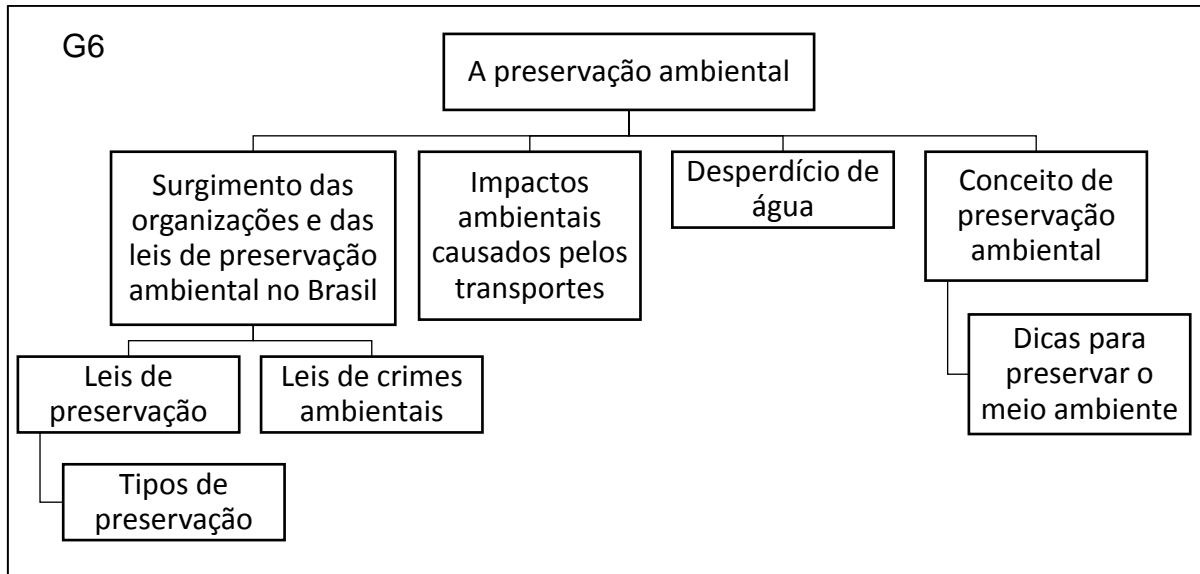


Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

O quinto grupo a apresentar o seminário, assim como os demais até agora analisados, ao organizar as informações apresentadas, estruturou-as principalmente no modo horizontal. Foram topicalizados cinco aspectos concernentes ao tema proposto, dentre os quais apenas um deles (*riscos para crianças e adolescentes*) excedeu ao primeiro nível de hierarquização vertical das informações ao apresentar o SbT “*cuidados*”.

Em relação à organização linear, as informações foram apresentadas de modo descontínuo haja vista que o tópico *sites pornográficos e de relacionamentos* não configura a melhor opção para o encerramento desse seminário e sua apresentação deveria estar conectada no nível vertical ao tópico *riscos para crianças e adolescentes*. Já o SbT *cuidados*, sendo exposto no final da exposição como um dos tópicos do ST, cumpriria melhor sua função comunicativa: o de alertar não somente crianças e adolescentes para os riscos de acesso à internet e às redes sociais, mas para todos os seus usuários.

Quadro 18: Organização tópica do G6



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

O G6, ao apresentar o tema *a preservação ambiental*, elencou quatro tópicos principais, sendo, portanto, o grupo que menos segmentou o conteúdo em um nível horizontal. No entanto, foi o que mais aprofundou o tema em uma escala vertical, chegando a hierarquizar três níveis de subordinação contínua ao ST. Isso revela que, em detrimento de uma apresentação que explorasse superficialmente mais tópicos situados no mesmo nível, a equipe optou por detalhar mais informações a respeito de um mesmo tópico, fato observado no modo como o primeiro item (*surgimento das organizações e das leis de preservação ambiental no Brasil*) foi apresentado.

Quanto à ordem dos constituintes tópicos desse seminário, verificou-se que a organização linear ocorreu de maneira descontínua. O grupo trata do *conceito de preservação ambiental* somente no último tópico do trabalho. Esse conceito deveria compor, não o último, mas o primeiro tópico discursivo da exposição. Outro aspecto que corrobora a descontinuidade tópica dessa apresentação é o fato de *dicas para preservar o meio ambiente* ser um SbT de *conceito de preservação ambiental*. Aquele deveria estar no mesmo nível horizontal que este, constituindo, assim, o último tópico dessa exposição.

Diante dos dados analisados, constatou-se, portanto, de modo geral, que os grupos na maneira como elaboram e organizam as suas apresentações adotam certas atitudes, tais como: i) selecionam informações importantes e relevantes aos temas apresentados; ii) dão ênfase a uma ordenação horizontal das informações abordando geralmente diversos tópicos; iii) tratam de forma superficial, sem

aprofundamento, as discussões sobre a maioria dos tópicos; iv) organizam de maneira descontínua as informações, isto é, não seguem uma hierarquia. Nesse sentido, a falta de articulação ou de uma sequência lógica entre os tópicos pode atrapalhar o entendimento do público ou mesmo provocar seu desinteresse pela apresentação.

Enfim, a seleção e a organização das informações a serem expostas em um seminário devem seguir alguns critérios, como por exemplo, sua relevância e pertinência, e não pode ocorrer de forma aleatória. Por isso, é necessário que o professor oriente os seus alunos na montagem do roteiro de apresentação do seminário. O papel do docente, então, será de sugerir que tipos de informações deverão ser pesquisadas; averiguar se os tópicos elencados pelos alunos são pertinentes ao tema e verificar, junto com os discentes, a ordem como devem ser expostas as informações topicalizadas. Desse modo, é possível que os alunos realizem um seminário com os subsídios e os dados essenciais, sem haver digressões que fujam do roteiro temático ou que o foco da exposição seja informações pouco relevantes. Logo a seguir, versar-se-á sobre a ocorrência dos MD presentes na fala dos alunos durante suas explicações.

5.3 Dos Marcadores Discursivos (MD)

Sabe-se que, em situações dialógicas, os MD estão presentes intrinsecamente na fala. Esses elementos aparecem frequentemente nos textos orais quando os falantes, de certo modo, objetivam processar mentalmente informações, reformular suas ideias, reorganizar o discurso e atuar no monitoramento da conversação.

Diante disso, compreende-se, portanto, que os MD podem assumir e exercer a função de organizadores internos do discurso. Essa aceção corrobora as teorizações de Risso, Silva e Urbano (2015), que consideram os MD como elementos presentes no discurso oral, com a função de participar da organização textual das informações ao longo da fala e, além disso, de dar pistas ao interlocutor do assunto a que o falante se refere.

Nesse sentido, perante às alocações supracitadas e ao fato deste estudo focalizar a abordagem de um gênero oral numa perspectiva textual-interativa, então é viável elencar os MD para constituírem uma das categorias de análise dessa

pesquisa. Primeiramente, fez-se um levantamento quantitativo das ocorrências dos MD presentes nas apresentações de cada grupo. Nesse levantamento, os MD foram agrupados conforme os itens a serem analisados nesta terceira categoria. Fez-se também uso de tabelas e gráficos para representar a distribuição dos MD pelos grupos de acordo com os critérios analisados a fim de facilitar sua compreensão. Analisou-se de forma descritiva o uso dos MD focalizando a sua função, classificação, articulação no segmento tópico e padrão de recorrência. A tabela a seguir apresenta a distribuição, por grupo, em termos quantitativos de ocorrência dos MD.

Tabela 1: Distribuição dos MD

| Marcadores Discursivos | | | | | | | | | |
|-------------------------|---------------------|--------------------|----|----|----|-----|----|--------------|-------|
| | | | G1 | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 | Total |
| Função | sequenciador | Abertura | 6 | 11 | 1 | 8 | 4 | 4 | 34 |
| | | Fechamento | - | 1 | - | 1 | 1 | 2 | 5 |
| | | Movimentação | - | 1 | - | 3 | - | - | 4 |
| | | Continuação | 1 | 22 | - | 36 | 10 | 1 | 70 |
| | Interacional | Cheking | - | 4 | - | 22 | 1 | 2 | 29 |
| | | Feedback | - | 3 | - | | - | - | 3 |
| | | Fático exclamativo | - | - | - | 1 | - | - | 1 |
| Preenchedor de pausa | | 21 | 12 | - | 47 | 8 | 10 | 98 | |
| Classificação | Simples | | 7 | 22 | - | 30 | 9 | 7 | 75 |
| | Composto | | 1 | 14 | - | 29 | 6 | 1 | 51 |
| | Oracional | | 3 | 6 | 1 | 12 | 1 | 1 | 24 |
| | Prosódico | | 17 | 12 | - | 47 | 8 | 10 | 94 |
| Articulação de segmento | Sequenciador tópico | | 5 | 16 | 1 | 28 | 12 | 6 | 68 |
| | Sequenciador frasal | | 2 | 19 | - | 20 | 3 | 1 | 45 |
| | Não sequenciador | | 21 | 19 | - | 70 | 9 | 12 | 131 |
| Padrão de recorrência | Baixa (1 - 3) | | - | - | 1 | - | - | - | 1 |
| | Média (4 - 9) | | - | - | - | - | - | - | - |
| | Alta (10 x ou mais) | | 28 | 54 | - | 118 | 24 | 19 | 243 |
| | | | | | | | | TOTAL | 244 |

Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2017).

A seguir, os itens função, classificação, articulação de segmento e padrão de recorrência estão analisados separadamente.

5.3.1 Função

Por articular segmentos textuais de natureza tópica, os MD “contribuem para o processamento textual-interativo do discurso” como também “codificam orientações dos interlocutores em relação ao processo de interação verbal” (PENHAVEL, 2010, p.28). Nessa mesma perspectiva, Martelotta (2004) julga os MD como expressões que apresentam funções relacionadas a estratégias no processamento de fala no contexto de improviso e também à indicação dessas estratégias para o ouvinte que pode ou não estabelecer uma aquiescência.

É fato que os MD estão presentes nos contextos de fala, não apenas nas situações informais, mas também em contextos que requerem um certo grau de formalidade, a exemplo de uma exposição oral ou seminário. Nessa seção, analisa-se a função dos MD presentes na fala dos alunos durante a apresentação do seminário. Para uma melhor sistematização, os MD foram organizados em seis tabelas, uma para cada grupo, em que se apresentam o marcador, conforme sua função, e a sua quantidade de ocorrências. Em seguida é feita a análise qualitativa apresentando os exemplos, que abordam a função dos marcadores, transcritos das exposições dos alunos. Para evitar redundâncias nas exemplificações, uma vez que o mesmo marcador pode aparecer nos diferentes grupos, optou-se por apresentar logo as seis tabelas e, somente depois, com exemplos retirados dos diferentes grupos, realizar a discussão sobre cada uma das funções dos MD.

Tabela 2: Função dos MD no G1

| FUNÇÃO DOS MD NO G1 | | | Total |
|---------------------|------------|--|-------|
| SEQUENCIAIS | abertura | bem (1); a gente vai começar (1); eu vou falar sobre (1); é (3) | 6 |
| | fechamento | --- | - |
| | movimentar | --- | - |
| | continuar | por exemplo (1) | 1 |

| | | | |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----|
| INTERACIONAIS | cheking | --- | - |
| | feedback | --- | - |
| | fático exclamativo | --- | - |
| PREENCHEDORES DE PAUSA | | é:: (15); na:: (1); e:: (2); a:: (3) | 21 |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Tabela 3: Função dos MD no G2

| Função dos MD no G2 | | | Total |
|-------------------------------|--------------------|---|--------------|
| SEQUENCIAIS | abertura | bom (4); bem (1); agora (1); a gente vai começar (1); eu vou falar sobre (2); vamos lá (1); o meu discurso é (1) | 11 |
| | fechamento | então (1) | 1 |
| | movimentar | voltando ao carro (1) | 1 |
| | continuar | tipo (4); tipo assim (4); ou seja (5) então (5); por exemplo (2); aí (2) | 22 |
| INTERACIONAIS | cheking | né isso? (2); né? (2) | 4 |
| | feedback | pois é (1); é (1); isso (1) | 3 |
| | fático exclamativo | --- | - |
| PREENCHEDORES DE PAUSA | | é: ou é:: (12) | 12 |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Tabela 4: função dos MD no G3

| Função dos MD no G3 | | | Total |
|-------------------------------|--------------------|---------------------------|--------------|
| SEQUENCIAIS | abertura | nós vamos falar sobre (1) | 1 |
| | fechamento | --- | - |
| | movimentar | --- | - |
| | continuar | --- | - |
| INTERACIONAIS | cheking | --- | - |
| | feedback | --- | - |
| | fático exclamativo | --- | - |
| PREENCHEDORES DE PAUSA | | --- | - |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Tabela 5: Função dos MD no G4

| FUNÇÃO DOS MD NO G4 | | | Total |
|-----------------------|--------------------|---|-------|
| SEQUENCIAIS | abertura | sim (1); vou falar sobre (3); é (2); eu vou ler (1); vou começar falando sobre (1) | 8 |
| | fechamento | eu agradeço a todos (1) | 1 |
| | movimentar | como eu (já) falei (2); como a Iracema disse (1) | 3 |
| | continuar | aí (2); assim (1); continuando aqui (1); como dizer (1); então (2); muitas das vezes (13); por exemplo (3); ou seja (5); vamos dizer (7); eu digo (1) | 36 |
| INTERACIONAIS | checking | né? (12); viu? (4); tá? (5); oi? (1) | 22 |
| | feedback | --- | - |
| | fático exclamativo | oh! (1) | 1 |
| REENCHEDORES DE PAUSA | | é:: (41); ah (2); o:: (1); e:: (3) | 47 |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Tabela 6: Função dos MD no G5.

| FUNÇÃO DOS MD NO G5 | | | Total |
|-----------------------|--------------------|--|-------|
| SEQUENCIAIS | abertura | vamos falar sobre (1); bom (1); então (1); pois é (1) | 4 |
| | fechamento | só isso (1) | 1 |
| | movimentar | --- | - |
| | continuar | por exemplo (2); aí (6); tipo (1); tipo assim (1); | 10 |
| INTERACIONAIS | checking | como é? (1) | 1 |
| | feedback | --- | - |
| | fático exclamativo | --- | - |
| REENCHEDORES DE PAUSA | | ih (1); é: ou é:: (7) | 8 |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Tabela 7: Função dos MD no G6

| FUNÇÃO DOS MD NO G6 | | | Total |
|---------------------|--|--|-------|
|---------------------|--|--|-------|

| | | | |
|-------------------------------|--------------------|---|----|
| SEQUENCIAIS | abertura | nós iremos falar sobre (1); é (1); então (2) | 4 |
| | fechamento | é isso (1); então (1) | 2 |
| | movimentar | --- | - |
| | continuar | tipo (1) | 1 |
| INTERACIONAIS | cheking | né? (2) | 2 |
| | feedback | --- | - |
| | fático exclamativo | --- | - |
| PREENCHEDORES DE PAUSA | | é:: (9); e:: (1) | 10 |

Fonte: elaborada pelo pesquisador (2017).

Antes, porém, é importante ressaltar que: a) as análises não se atêm somente às formas prototípicas de MD. Os marcadores verbais que operam no plano textual corroborando na articulação intertópica e intratópica com tendência à cristalização também foram elencados como MD; b) não é foco deste estudo discutir o processo que configura um elemento verbal em MD como elemento que perde seu valor semântico para exercer diferentes funções no discurso. Analisa-se apenas o uso desses marcadores e sua função no texto oral; c) identificou-se outra função nos seminários para os MD, além da sequencial e da interacional, preencher pausas.

No que se refere aos MD com função sequencial, todos os grupos fizeram uso de pelo menos um deles. Apenas o G3, porque os integrantes fizeram a exposição somente lendo as anotações, manifestou um único MD e foi exatamente na fase de abertura do seminário, no exato momento em que o expositor não estava lendo o material, conforme o exemplo a seguir:

(1) – G3

EXP 1: boa tarde, meu nome é Arlene e fazem parte desse grupo Cristina, Tatiana, Dariohana e Paulina, **nós vamos falar sobre** o uso racional da água... (grifos nossos)

A expressão “*nós vamos falar sobre*”, como MD sequencial, tem como função abrir o tópico discursivo da apresentação. Equivalente a essa expressão, outras surgiram ao longo das apresentações sempre que o aluno iniciava a sua fala e tinha a intenção de antecipar o assunto sobre o qual iria discorrer, dentre elas,

destacam-se: “a gente vai começar”, “(eu) vou falar sobre”, “nós iremos falar sobre”, “vou começar falando sobre”. Essas são algumas das expressões que já se cristalizaram, pelo uso, como MD sequenciais usados na abertura de tópicos discursivos nos seminários. Além desses casos, outras palavras também foram utilizadas como iniciadoras do tópico, às vezes sozinhas, ou combinadas com outras expressões.

(2) – G1

EXP 2: **bem**, boa tarde, a gente vai começar com os sinais e os sintomas, [...]

(3) – G2

EXP 1: [...] **bom** sabemos que foi Deus que nos criou, né isso?

(4) – G2

EXP 7: **bom, vamos lá**, O que É, indenização por danos morais?

(5) – G4

EXP 1: boa tarde, **é:: eu vou começar falando sobre** o assédio.

(6) – G5

EXP 4: “[...] é importante acompanhar como seu filho usa a internet, para saber se ele está envolvido em situações perigosas e intervir a tempo”...
Lívia...

EXP 1: **então**, hoje em dia a gente deve ter muito cuidado nas redes sociais na internet, [...]

Os exemplos transcritos atestam que os marcadores aqui destacados são participantes comuns de uma estrutura sequencial, em que o locutor pretende iniciar sua fala. Além de marcarem a abertura dos tópicos, os casos acima citados provocam também o adiamento do conteúdo tópico, funcionando como formas especiais de “atos verbais preparatórios de declarações sequentes” (RISSO, 2015, p. 429).

No caso (6), o uso do *então* funciona também, segundo Risso (2015, p. 417), como um “evidente recurso propiciador de abertura de contato entre os interlocutores”, uma vez que o EXP 1, após a passagem de turno pelo EXP 4, para realizar a articulação textual-interativa, no plano intertópico, recorre a esse marcador.

Poucos MD sequenciais foram empregados no fechamento dos tópicos. Dentre as ocorrências, destacaram-se as seguintes:

EXP 1: **então**, nosso grupo teve como finalidade mostrar pra vocês que “se nós combatermos o preconceito, racismo e discriminação estaremos dando um grande passo para a melhoria do mundo [...]”.

(7) – G2

EXP 4: [...] quando pensa que não, todo mundo já tem aquelas/aquela coisa ((risos)) porque WhatsApp, Facebook tudo, todo mundo não é:: como é: não, não tem como segurar ... aí **só isso** ((risos))

(8) – G5

EXP 1: [...] procurar conversar com:: alguém que possa realmente nos ajudar e não só querer saber da nossa vida, **eu agradeço a todos** que ficaram aí prestando atenção, **muito obrigado** pela atenção de vocês e as meninas vão continuar falando alguma coisa não acabou não ((risos)) isso era só o meu papel, **muito obrigado**.

(9) – G4

EXP 2: [...] o tempo tá quente demais é por causa dessa poluição, desse desmatamento, dessas queimadas que provoca a/o derretimento das calotas polares que são as geleiras e ... ((alguém abre a porta da sala)) e a temperatura sobe, e **é isso**, pode ((acenando para a colega continuar))

(10) – G6

Em (7) o marcador *então* apresenta uma dupla funcionalidade: iniciar o turno do expositor e articular a fala anterior com fechamento do tópico e da exposição. No fecho do tópico, o *então* associa-se, conforme Rizzo (2015), a uma esfera de conclusão, efeito ou resultado, e isso fica explícito quando o expositor fala qual foi a finalidade do trabalho. Ao usar esse marcador associado à retomada do objetivo da apresentação, o locutor já se prepara para o encerramento de sua fala, deixando seu interlocutor ciente disso. Já em (9), o fechamento do tópico é evidenciado pela repetição da expressão de agradecimento.

Destoando desses dois casos, o fechamento do tópico nos exemplos (8) e (10) ocorre de modo inesperado. Não há indicações prévias de que os expositores irão encerrar as suas falas. Após uma pausa longa (8) e uma mais breve (10), os alunos terminam suas alocações, respectivamente, com “*só isso*” e “*é isso*”.

A progressão dos tópicos também ocorre a partir de uma movimentação tópica, isto é, um determinado tópico volta a abordar um assunto anteriormente mencionado, seja pelo mesmo expositor ou por outro. Algumas expressões lexicais funcionam como MD sequenciais cuja finalidade é movimentar o tópico discursivo. Durante as apresentações, foi possível constatar isso na exposição de dois grupos, nos quais os expositores fazem essas retomadas para continuar suas apresentações.

EXP 7: bom ... **voltando ao carro**, no/na indenização pordanos/ por danos materiais é aquilo que gastou, nos danos morais não tem como ser isso [...]

(11) – G2

EXP 1: [...] quando::/quando ela pode ocorrer a violência psicológica? **como eu já falei** é/principalmente através de chantagens [...]

EXP 3: [...] **como a Iracema disse**, a maioria das mul/ a maioria das mulheres elas têm medo de/ de denunciar por medo [...]

(12) – G4

Na fala do EXP 7 em (11) há a retomada de um assunto já abordado ao longo da exposição ao citar o exemplo do carro. O mesmo se verifica em (12) na fala do EXP 1 ao usar o marcador “*como eu já falei*”. Nesse caso, a retomada refere-se a algo dito pelo próprio expositor. A fala do EXP 3 no exemplo (12), traz para o tópico em exposição algo dito por outro expositor, configurando, dessa forma, uma movimentação intertópica.

Em relação aos MD sequenciais que possibilitam a continuidade do tópico, com exceção do G3 porque os componentes apenas leram os textos, todos os outros grupos registraram ocorrência desse tipo de marcador na fala de pelo menos um expositor sendo, portanto, os que tiveram um maior número de registro entre os

que têm função sequencial. Esses MD auxiliam na progressão e na organização do tópico discursivo. Para Penhavel (2010) tais marcadores funcionam como mecanismos de coesão textual e podem estabelecer algum tipo de relação semântica entre diferentes unidades discursivas. Os exemplos a seguir mostram alguns casos de usos desses marcadores.

EXP 1: [...] se Deus não nos julga pelas nossas características por que, que nós vamos fazer tal acepção? **ou seja, tipo assim** buscar pessoas, na/na nossa socie/ sociedade com a qual vamos nos dar bem, **tipo assim** só porque ele é rico eu vou falar com ele [...] a discriminação refere-se portanto, tratar com inferioridade a outra **ou seja** a outra pessoa, **ou seja**, se julgando melhor do que tal pessoa

(13) – G2

EXP 1: [...] porque a partir do momento em que eu sou julgada pela minha forma de ser, pelo meu jeito de agir, quem tem/**muitas das vezes** a pesso/as pessoas até julgam como a pessoa da mente fraca, né, que não tem ali

(14) – G4

um firmamento, **muitas das vezes** não, tá, isso pode acontecer com qualquer um a partir do devido momento em que alguém te aflige é naquilo que você não gosta, **por exemplo, muita das vezes** as pessoas tocam na tua família e tu não gosta [...]

EXP 3: [...] **continuando aqui**, a lei Maria da Penha ela foi, criada **vamos dizer** pra:: [...] a lei Maria da Penha, **vamos dizer**, foi o auge [...] aqui menor de dezoito anos ele é, **vamos dizer**, protegido pela:: justiça, [...]

(15) – G4

(16) – G5

EXP 4: [...] marcando encontro com a pessoa que não conhece, **aí** chega no encontro essa pessoa pode abusar, [...] a gente sabe que qualquer coisa que acontece na internet vai, vira um/uma coisa gigante **aí** sai compartilhando compartilhando [...]

Nesses exemplos os MD sequenciais de continuidade do tópico, além de possibilitar a organização das informações durante a produção oral, tiveram importante papel no momento em que os expositores precisaram reformular suas ideias, conforme os exemplos (13) e (15), e, no processo de elaboração da fala, processar mentalmente as informações a serem explicitadas, segundo os trechos transcritos em (13), (14), (15) e (16). No exemplo (15), o uso do marcador *continuando aqui* proporciona também a retomada do tópico discursivo sobre o qual o expositor falava.

Outro fato importante a ser destacado, nesses exemplos, são as repetições dos MD. Marcuschi (2015) esclarece que a repetição é mais que uma simples característica da língua falada. Ela é, de fato, um dos processos de formulação textual mais presentes na oralidade, isso porque, dada a sua maleabilidade funcional, assume um conjunto variado de funções, dentre elas as que “contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas” (MARCUSCHI, 2015, p. 207). Nos exemplos (13), (14), (15) e (16), a repetição dos marcadores colaboram na continuidade da organização discursiva dos tópicos, auxiliando os expositores no monitoramento e nas escolhas das informações a serem apresentadas.

Os MD com função interacional apresentaram ocorrências nos grupos G2, G4, G5 e G6. Esses marcadores são orientados para o monitoramento da conversação como também para manter relações interpessoais, isto é, há um direcionamento do falante para o ouvinte na busca da aprovação discursiva, conforme alvitra Urbano (2015). Os exemplos que seguem mostram as realizações desses marcadores na fala dos alunos durante a exposição do seminário.

(17) – G2

EXP 1: [...] bom sabemos que foi Deus que nos criou, **né isso?**

Plateia: [SIIIMMM]

EXP 1: e, nesse capítulo fala também de onde?, ele nos criou não foi do pó da Terra?, e tem muitas pessoas que se acham melhor do que outras, [...]

EXP 1: [...] setenta por cento de todas nós, mulheres, boa parte dos homens também **né?** já sofreram esse tipo de violência, [...] vou falar agora sobre os catorzes/catorze motivos das mulheres **NÃO** denunciarem seus esposos, [...] vou ler, são catorze **viu?** [...]

(18) – G4

Em (17), o falante faz uma declaração que termina com o marcador *não é?* como reforço de sua asserção, em um tom interrogativo, típico das interações face a face. A plateia, em sobreposição de voz, claramente manifesta uma resposta acerca do questionamento feito, demonstrando que estava atenta ao que era exposto. Já em (18), o EXP 1, ao expor o conteúdo de suas pesquisas, direciona o fluxo informacional ao seus interlocutores, testando a sua atenção por meio do marcadores *né?* e *viu?*. Esses MD, nessa perspectiva textual-interativa, conforme Bentes, Mariano e Silva (2013), são denominados como marcadores de *checking* por serem fáticos de natureza interrogativa e buscarem a aprovação discursiva do interlocutor de quem os profere.

EXP 7: então se você já sofreu algum tipo de discriminação, e você TER/QUER você tem direito a indenização por danos morais, se você sofreu (tem isso) se nunca sofreu...

Alguém: [nunca faça isso]

EXP 7: **isso**, e nunca faça isso com ninguém realmente, muito obrigado

(19) – G2

(20) – G2

EXP 6: [...] se eu fosse o dono de uma empresa e a Alessandra quisesse trabalhar na minha empresa, e eu fosse racista, vocês acham que eu deixaria ela, trabalhar na minha empresa?...

Plateia: [não

EXP 6: **pois é::** ...

Em (20) e (21), respectivamente, os marcadores *isso* e *pois é* são proferidos pelos expositores após uma rápida interação com a plateia. Esses marcadores, nesse caso, indicam o *feedback* dessa situação de interação, uma vez que marcam a aprovação discursiva por parte dos expositores em relação ao que foi dito por seus ouvintes.

EXP 1: é::... eu vou ler, **oh!**, eu trouxe várias co/ eu queria só que vocês observassem aqui rapidamente [...]

(21) – G4

Em (21), observa-se em destaque (oh!) o único marcador cuja função interacional é de natureza imperativa, uma vez que é uma forma orientada para o ouvinte como uma maneira de solicitar a sua atenção, sendo, portanto, um marcador fático exclamativo.

Durante a apresentação dos seminários, identificou-se também MD cujo padrão funcional não se enquadra nem no nível dos sequenciadores, tampouco no dos interacionais. Estes marcadores foram enquadrados com a função de preenchedores de pausa, conforme pode-se averiguar nos exemplos a seguir.

(22) – G1

EXP 1: [...] a dengue ela é causada pelo mosquito aedes aegypti ou por mosquitos do gênero aedes, **é::**... a dengue ela se originou **é::** de um vírus que circulava em primatas seres humanos [...] em relação ao tratamento da doença não existe uma:: não foi aprovado nenhum antiviral **é:** específico para combater a dengue, também não, não contém nenhuma vacina aprovada para **a:: a: a::** no combate da dengue, algumas pessoas **é::**...[...]

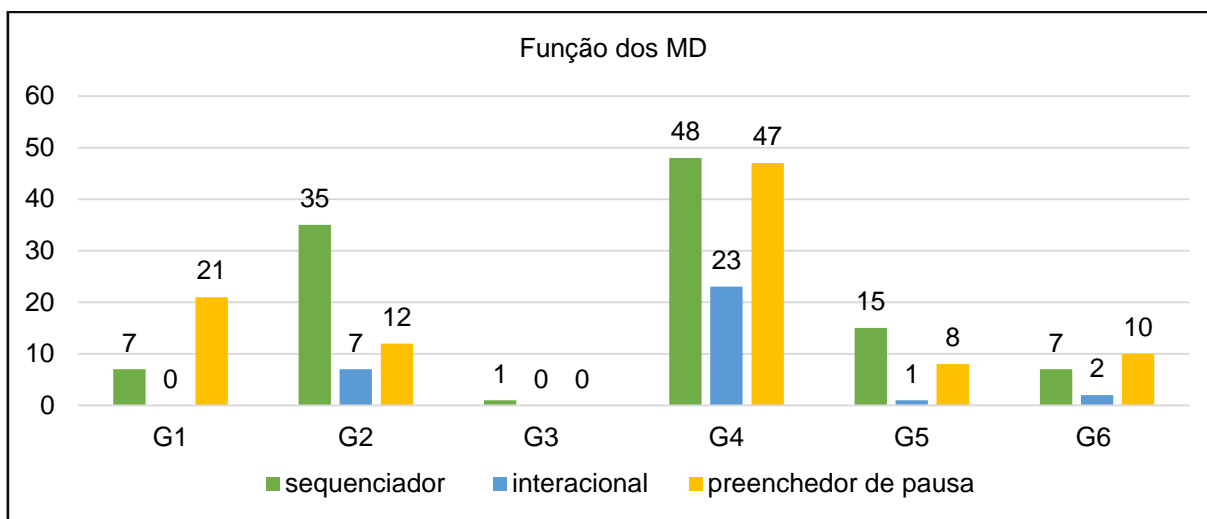
EXP 1: [...] **é::**... a violência contra a mulher pode ser moral, psicológica, sexual e dentre outras né, que eu vou falar:: durante a **é::** as minhas palavras aqui, o que é a violência psicoleogi/psicológica? a violência psicológica, ela está **é::** num dos maiores **é::** como é que eu posso falar... abrange a maior parte das mulheres também, por que? Porque todas nós, todos nós, na verdade, no decorrer das nossas vidas nós já sofremos sim, **é:** uma violência psicológica, como é essa violência, psicológica? A violência psicológica ela é através **é::** de uma pessoa, tratar a outra cum/**é::** com maldade, através da humilhação, **é::**... uma discussão aparentemente normal [...]

(23) – G4

Tanto em (22) como (23) os recorrentes marcadores **é::** ou **a::** foram usados para preencher as pausas em um contexto em que os expositores demonstravam hesitação, fenômeno intrínseco à oralidade, logo esses marcadores são a materialização desse fenômeno. Segundo Martelotta (2004), apesar de serem formas reduzidas, esvaídas de significado referencial e extremamente recorrentes, esses marcadores desempenham a função de manter e ritmar o turno do falante.

Nas apresentações dos seminários, os alunos utilizaram esses marcadores, por um lado, para organizar a linearidade do seu discurso e, por outro lado, como um meio de preencher o vazio causado por uma perda da linha de raciocínio ou por sua insegurança ao ter de dar uma opinião, expressar suas ideias a respeito do assunto que estavam expondo. O gráfico seguinte mostra como foi a distribuição dos MD, por grupo, conforme suas funções.

Gráfico 1: Distribuição dos MD conforme suas funções



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Pelos dados expressos no gráfico 1, constata-se que o G4 foi o que apresentou os MD estabelecendo as três funções em um maior número. Contrapondo esse grupo, tem-se o G3 que apresentou um único MD com a função sequencial. O G1 não manifestou nenhum marcador que estabelecesse a função interacional. Os demais contemplaram, mesmo que minimamente, os três tipos funcionais. A subseção seguinte explicita a distribuição, por grupo, desses MD conforme a classificação proposta por Fávero, Andrade e Aquino (2012) baseadas em Marcuschi (1987).

5.3.2 Classificação

O propósito desse momento da análise é agrupar os MD identificados nas apresentações dos seminários, conforme a sistematização classificatória indicada por Fávero, Andrade e Aquino (2012) e fundamentada em Marcuschi (1987), conforme citam as autoras. Essa classificação (cf. tópico 3.3 do capítulo 3) apresentam os marcadores verbais separados em quatro grupos: simples, composto, oracional ou prosódico. Leva-se em consideração a estrutura composicional dos marcadores, se são partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas ou orações de diversos tipos. O quadro seguinte mostra essa classificação.

Quadro 19: Classificação dos MD

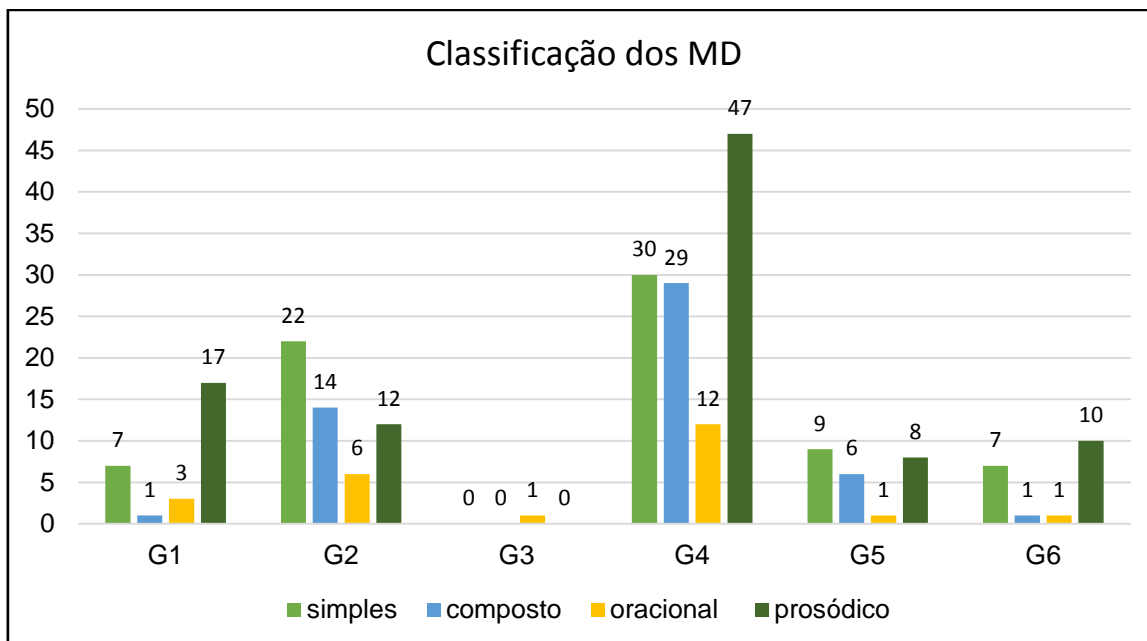
Classificação dos MD

| Grupos | Simples | composto | Oracional | Prosódico |
|-----------|---|---|---|------------------------------|
| G1 | bem, é | por exemplo | a gente vai começar, eu vou falar sobre | é::, na::, e::, a:: |
| G2 | bom, bem, agora, né, tipo, então, isso, aí | tipo assim, ou seja, por exemplo, né isso? pois é | a gente vai começar, eu vou falar sobre, vamos lá, o meu discurso é, voltando ao carro | é:: |
| G3 | | | vamos falar sobre | |
| G4 | sim, é, aí, assim, né? viu? tá? oi? | como dizer, muitas das vezes, vamos dizer, ou seja | vou falar sobre, eu vou ler, vou começar falando sobre, eu agradeço a todos, como eu (já) falei, como a Iracema disse, continuando aqui, eu digo | oh!, é::, ah, o::, e:: |
| G5 | bom, então, aí, tipo | pois é, só isso, tipo assim, por exemplo, como é? | vamos falar sobre | lh!, e:: |
| G6 | é, então, tipo, né? | é isso | nós iremos falar sobre | é:: e:: |

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Verifica-se que, independente da classificação, os MD não foram tão diversificados dentro de um mesmo grupo, muitos deles acabaram sendo repetidos. Apenas os grupos G2 e G4 apresentaram uma variação maior desses elementos discursivos. Observa-se também que boa parte dos marcadores presentes em um grupo se repetiram nos demais. Em relação aos números absolutos, o gráfico a seguir traz a distribuição desses marcadores de acordo com sua classificação.

Gráfico 2: Distribuição dos MD conforme sua classificação



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Constata-se, pelos dados quantitativos do gráfico que os marcadores prosódicos foram os mais utilizados nas exposições. Isso se deve ao fato desses marcadores realizarem-se através das hesitações e das pausas, recursos prosódicos intrínsecos à oralidade. Já os marcadores classificados como oracionais foram os que os expositores menos fizeram uso. Os simples não foram muito diversificados (um pouco mais de meia dúzia), mas tiveram uma repetição mais acentuada que os compostos, por isso aqueles superaram estes em números absolutos. A próxima subseção faz uma abordagem de uma variável dos MD quanto a articulação de segmentos do texto oral.

5.3.3 Articulação de segmentos

Uma das variáveis definidoras dos MD, de acordo com Risso, Silva e Urbano (2015), é a de promover, como nexos coesivos, a articulação de segmentos do discurso. Assim, os MD teriam como traços definidores a capacidade de desempenharem o papel de 1) sequenciadores tópicos: na organização tópica, segundo os autores, abrem, encaminham, retomam e fecham tópicos em posições intra e intertópicas; 2) sequenciadores frasais: na organização da frase, juntam as orações ou os seus segmentos internos, “à semelhança das conjunções e advérbios” (RISSO, SILVA e URBANO, 2015, p. 374); 3) não sequenciadores: para

os teóricos, uma determinada forma não desempenha nenhum papel sequenciador. Nesse caso, têm essa função os MD preenchedores de pausa e os basicamente interacionais.

Os exemplos que seguem foram extraídos da transcrição da exposição dos discentes. Neles é possível averiguar a maneira como os MD realizam a articulação tópica, de acordo com seus traços definidores.

EXP 2: [...] a discriminação refere-se portanto, tratar com inferioridade a outra **ou seja** a outra pessoa, ou seja, se julgando melhor do que tal pessoa
(24) – G2

EXP 3: [...] aqui menor de dezoito anos ele é, **vamos dizer**, protegido pela::
justiça
(25) – G4

EXP 1: [...] a gente diminui dois minutos no nosso banho vai, economizar muita água, porque é um bem muito precioso para a nossa vida, e, **então**, seria bom se nós fizermos a nossa parte [...]
(26) – G6

Em (24), (25) e (26) os MD *ou seja*, *vamos dizer* e *então*, quanto a articulação de segmentos, desempenham a função de sequenciadores frasais, uma vez que ligam os segmentos internos das orações, mas sem manifestar a relação sintático-semântica aplicáveis aos advérbios ou às conjunções, no caso do *ou seja* e do *então* que apresentam um duplo estatuto. Esses três marcadores são, de acordo com Risso (2015, p. 411) exemplos de operadores textuais autênticos, “muito comuns em determinadas manifestações discursivas de língua falada”, e que não estão integrados sintaticamente às sentenças que lhes seguem.

EXP 3: [...] se hoje você tá indo por esse caminho é porque você escolheu,
viu?... é::
(27) – G4

EXP 1: [...] a dengue ela é causada pelo mosquito aedes aegypti ou por mosquitos do gênero aedes, **é::**... a dengue ela se originou **é::** de um vírus que circulava em primatas seres humanos [...] em relação ao tratamento da doença não existe uma:: não foi aprovado nenhum antiviral **é:** específico para combater a dengue, também não, não contém nenhuma vacina aprovada para **a:: a: a::** no combate da dengue, algumas pessoas **é::**...[...]

(28) – G1

Em (27) e (28), os MD em destaque são exemplos de elementos que não estão integrados sintaticamente à estrutura dos enunciados, logo eles não desempenham função de sequenciadores tópicos. Apesar de serem muito frequentes nos textos orais, tais marcadores possuem como função estabelecer uma interação com o ouvinte, mesmo de forma fática, a exemplo do *viu?* em (27), ou simplesmente preencher as pausas, sejam elas breves ou longas, no momento em que o falante planeja suas falas, como é o caso do **é::**, **a::** em (28).

EXP 4: [...] **bem** podemos entender:: que quando uma vítima sofre algum tipo de discriminação, ela não está discriminando a uma só pessoa mas a toda a sociedade na qual ela vive [...]

(29) – G2

EXP 3: [...] todo mundo sabe que no regime fechado é quando o preso, o detento ele não liberdade pra indultos e essas coisas, depois ele foi responder ao seu processo em regime semiaberto... **sim, continuando aqui**, a lei Maria da Penha ela foi, criada vamos dizer pra:: [...]

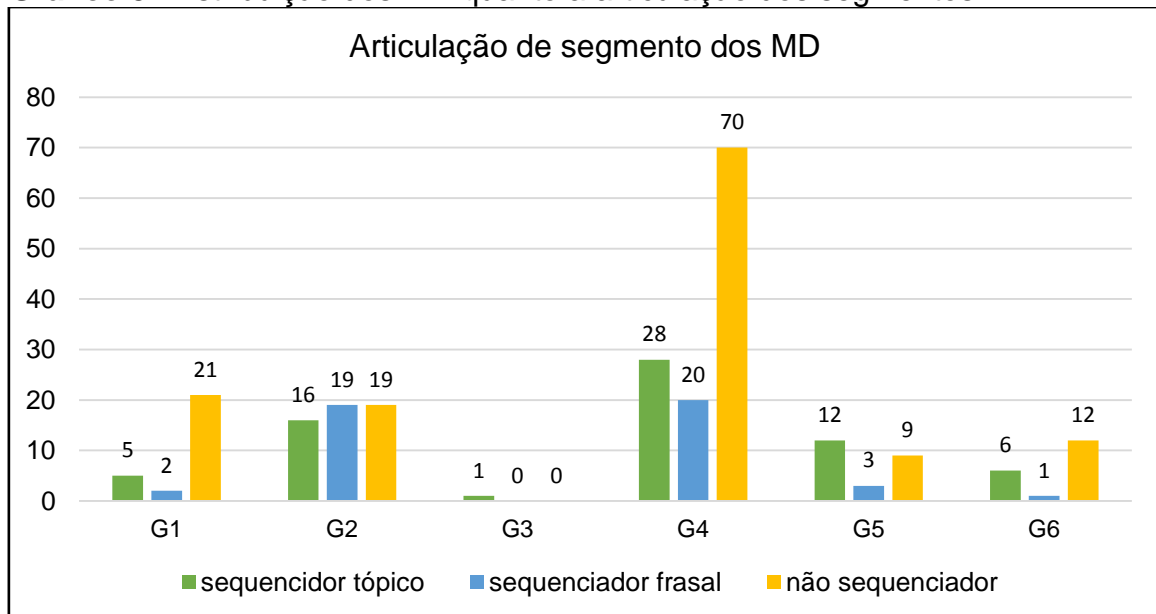
(30) – G4

(31) – G5

EXP 2: [...]é por causa dessa poluição, desse desmatamento, dessas queimadas que provoca a/o derretimento das calotas polares que são as geleiras e... ((alguém abre a porta da sala)) e a temperatura sobe, e **é isso** pode ((acenando para a colega continuar))

Os exemplos (29), (30) e (31) são os casos típicos de MD que funcionam como sequenciadores tópicos na dinâmica dos textos falados. Em (29), o marcador *bem* faz a abertura do tópico, preparando a informação subsequente, ou seja, é uma forma de organizar o fluxo informacional a ser dito pelo expositor. Em (30), tem-se dois marcadores combinados “*sim*” e “*continuando aqui*”, em que o primeiro sinaliza a abertura da retomada do tópico discursivo, e essa retomada é explicitada pelo segundo marcador. Já em (31), o fechamento do tópico é assinalado pelo marcador *é isso*, momento em que o expositor encerra sua apresentação e passa a vez para o outro. O gráfico seguinte apresenta a distribuição de todos os MD identificados, por grupo, quanto à articulação dos segmentos.

Gráfico 3: Distribuição dos MD quanto a articulação dos segmentos



Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O gráfico evidencia que os marcadores com o traço de *não sequenciador* foram os mais recorrentes nas exposições, enquanto os que possuem traço sequenciador frasal tiveram menor índice de ocorrência. Isso corrobora as postulações de Risso, Silva e Urbano (2015) ao esclarecerem que os MD com traços de sequenciador na instância tópico ou como não sequenciador são predominantes

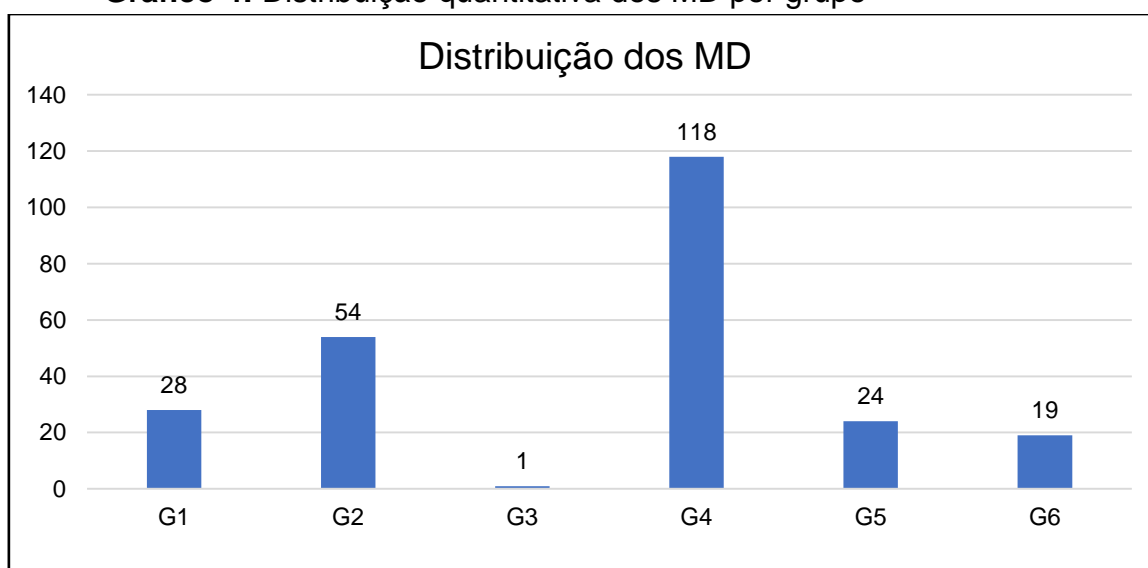
em relação aos de sequenciador na instância frasal. Na próxima subseção, expõe-se o padrão de recorrência dos MD por grupo.

5.3.4 Padrão de recorrência

Imaginar que os MD só ocorrem em uma situação de conversação informal é, de certa forma, negar a importância desses elementos na organização textual-interativa em textos orais. O texto falado, mesmo ocorrendo em uma situação formal de comunicação, geralmente contém em seu delineamento algum tipo de MD. No caso do seminário, dada as diferenças na dinâmica de apresentações desse gênero textual, é esperado que os marcadores estejam em seu arcabouço.

O gráfico 4 faz uma demonstração quantitativa, em números absolutos, de como ficaram distribuídos os 244 MD identificados nos seminários apresentados pelos seis grupos. Os padrões de recorrência para as frequências baixa (de 1 até 3 vezes), média (de 4 a 9 vezes) e alta (acima de 10 vezes) são baseados em Risso, Silva e Urbano (2015).

Gráfico 4: Distribuição quantitativa dos MD por grupo



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2017).

Através dos dados expressos, constatou-se que apenas o G3 apresentou um baixo padrão de recorrência de MD, pois apenas um único marcador foi identificado. A explicação para esse fato é porque todos os componentes do referido grupo realizaram a exposição somente através da leitura. Os demais grupos obtiveram um

alto padrão de recorrência no uso dos MD, com destaque para o G4, que sozinho é responsável por quase metade do número total de marcadores identificados. Alguns motivos explicam esse alto padrão de recorrência dos MD nos grupos, dentre os quais estão a fala espontânea e a memorização. Em ambos os casos é comum, por exemplo, o expositor, enquanto planeja e/ou relembra sua fala, usar algum tipo de MD para preencher as pausas, dar sequência ao tópico ou mesmo estabelecer algum contato com os seus interlocutores.

No caso da memorização, os MD geralmente só eram proferidos quando os alunos esqueciam algum trecho do que havia memorizado, ou, por alguns instantes, esforçavam-se no planejamento de suas falas e, nesse momento, eles recorriam aos MD cuja função era preencher as pausas, a exemplo do é::, a::, e::. Quando os discentes não esqueciam seu texto, não havia ocorrências de MD. Já nas situações em que os alunos explanavam o conteúdo a partir de uma fala espontânea, além dos marcadores que preenchiam as pausas, a presença dos MD sequenciais e interacionais tornava-se mais frequente em suas alocações.

Além da presença dos MD, a fluência de um seminário também depende de algumas estratégias. A seção a seguir apresenta as estratégias de progressão temática utilizadas pelos grupos ao longo de suas exposições.

5.4 Das estratégias de progressão temática

Durante a apresentação do seminário, gênero de natureza coconstruída, os expositores precisam transformar o roteiro elaborado em um objeto compartilhado e isso implica dizer que eles deverão acionar um conjunto de estratégias que irão, segundo Gomes-Santos (2012), dar corpo à exposição, construir a textualidade desse gênero. Entre essas estratégias de formulação textual que permitem a progressão do tema do seminário estão a exemplificação, a reformulação, a narrativização e o comentário. O autor cita essas quatro como as mais elementares, mas por ser um gênero muito dinâmico quanto a sua forma de realização, outras estratégias podem ser efetivadas em sua composição. Passa-se a analisar, a seguir, a presença dessas estratégias nos seminários apresentados. Vale ressaltar que nem todos os grupos, em suas apresentações, utilizaram todas essas estratégias e que outra maneira de progressão temática foi identificada, a exemplo dos questionamentos.

5.4.1 Exemplificação

A finalidade da exemplificação é especificar, através de exemplos, os conteúdos topicalizados. Na exposição sobre o combate à dengue (G1), o recurso da exemplificação, além de ter uma função ilustrativa na elocução, também é explicativa, quando o expositor tenta explicar os tipos de plantas que podem ser feitos chás para tratar a dengue clássica. O recurso linguístico utilizado para indicar essa estratégia foi o *por exemplo*.

EXP 5: [...] é possível também tratar a dengue clássica da forma mais natural através de plantas, ou seja através de chás feito de plantas, **por exemplo**, com a, planta a flor/ a flor (ícone) e a malva branca são exemplos dessas plantas que podem aliviar a febre ajudar na:: na, ajudar o organismo a combater o vírus mais facilmente [...]

A exemplificação assume a mesma função ilustrativa na elocução do EXP 5 do G2 quando este falava sobre injúria racial. A marca linguística usada também foi o *por exemplo*. A medida que a apresentação progredia, para melhor esclarecer as ideias, o expositor recorria a essa estratégia.

EXP 5: [...] injúria é xingamento é atribuir à alguém qualidade negativa por mais que seja falsa () verdadeira, **por exemplo**, aqui ((tocando a colega)) eu chamei a Marina de ladra eu cometi um crime de injúria, o crime de injúria pode ser física verbal, o::u escrita crime de injúria física, tem pena maior caracterizando-se quando for humilhante, **por exemplo**, um tapa no rosto

Ainda no mesmo grupo, o EXP 6, ao falar sobre atitudes racistas, faz uso da exemplificação através de uma pergunta hipotética. A intenção não é apenas perguntar, mas, através desse questionamento, mostrar um exemplo de uma atitude racista. O aluno cria uma situação hipotética, coloca-se como arquétipo de racista e usa como vítima uma colega negra. A expressão linguística que dá origem essa estratégia é a oração **se eu fosse**.

EXP 6: [...] **se eu fosse** o dono de uma empresa e a Alessandra quisesse trabalhar na minha empresa, e eu fosse racista, vocês acham que eu deixaria ela, trabalhar na minha empresa?...

Já na exposição a seguir, ainda do mesmo grupo (G2), mas tratando agora sobre como agir nos casos de discriminação, a estratégia da exemplificação, na fala do EXP 8, tem função de enumerar o que seja os detalhes dos casos de discriminação. Isso é feito pelo uso do termo *tipo*.

EXP 8: [...] se você quer denunciar eu acho tão importante que você preserve todos os detalhes do caso, **tipo** horário, data local e situação e também é importante que você apresente testemunhas que comprovem a ocorrência do crime...

O mesmo processo de exemplificação com função enumerativa por meio da palavra *tipo* também ocorre na exposição sobre preservação ambiental (G6). Nela, o EXP 2, ao falar sobre algumas atitudes que o ser humano pode fazer para preservar o meio ambiente, recorre a esse marcador.

EXP 2: [...] há vários tipos de preservação que a gente pode fazer, é:: **tipo** evitar as queimadas, é, é:: reciclar os lixo e também há muita poluição naquelas indústrias no/nos gases poluentes, nas indústrias, nos carros [...]

A exemplificação foi a estratégia mais recorrente pelos alunos na exposição dos seminários, principalmente quando desempenha função explicativa e aparece marcada pela expressão *por exemplo*. Ela esteve presente em todos os grupos, por isso não se transcreveu todos os exemplos encontrados para a análise não ficar redundante e também porque a proposta dessa categoria é descrever as estratégias

de progressão temática utilizadas pelos expositores dos grupos, sem, necessariamente, quantificá-las.

Os exemplos extraídos dos seminários confirmam as postulações de Gomes-Santos (2012) ao assegurar que a exemplificação age sobre uma parte específica do conjunto de informações e pode ser exposta por diferentes marcas linguísticas. A subseção seguinte trata sobre a estratégia de reformulação.

5.4.2 Reformulação

A estratégia de reformulação consiste, segundo Gomes-Santos (2012), em tornar mais explícito para o interlocutor as informações dos tópicos. Isso implica dizer que o conteúdo topicalizado passará por um processo de transformação para facilitar sua compreensão pelo interlocutor.

Nas exposições analisadas, apenas três grupos (G1, G2 e G4) apresentaram em sua progressão textual a estratégia de reformulação. Para esta análise, apresenta-se um exemplo para cada grupo. Na exposição do G1, o EXP 5, ao falar sobre o tratamento da dengue, reelabora a frase oral incidindo a reformulação sobre uma porção específica da oração anterior ao marcador *ou seja*, no caso, o vocábulo plantas. Assim, o expositor esclarece que o tratamento natural da dengue clássica não é através de plantas, mas de chás feitos de plantas.

EXP 5: [...] é possível também tratar a dengue clássica da forma mais natural através de plantas, **ou seja** através de chás feito de plantas [...]

O mesmo reformulador também é usado pelo EXP 2 do segundo grupo para explicar o significado do termo inafiançáveis. Além do *ou seja*, há também o uso da expressão *o que significa dizer* para explicar o significado do vocábulo imprescritíveis. Novamente observa-se o que Gomes-Santos (2012) considera como a função didática da reformulação, pois a intenção do locutor, consciente ou inconscientemente, ao reformular, é garantir que a plateia compreenda o que foi exposto.

EXP 2: [...]) a discriminação e o preconceito racial embora sejam considerados crimes ainda são práticas recorrentes na sociedade brasileira, é importante saber que estes são crimes inafiançáveis, **ou seja** não pode haver liberdade provisória mediante pagamento de fiança é imprescritíveis... dizer/**o que significa dizer** que a denúncia pode ocorrer a qualquer momento independentemente do tempo que se tenha passado desde o ato discriminatório e criminoso

No G4, o EXP 1 reformula uma porção de texto, relativa às consequências da violência psicológica, lida por ele mesmo. Essa estratégia de reformular um texto lido é muito comum quando o aluno apresenta o seminário alternando leitura do texto com a fala espontânea. É uma estratégia que dá ao expositor uma maior segurança em relação ao não esquecimento das informações a serem apresentadas. No exemplo a seguir, ao tentar reformular um fragmento textual lido, o expositor acrescenta uma informação que só se relaciona com o número de afetados pela violência psicológica, não abordando as consequências dessa violência.

EXP 1: [...] “noventa e quatro por cento sofreram,” é:: inclusive, inclusivamente “esse tipo de violência que abarca de acordo com os pesquisadores, assédio moral por parte do: cuidador im-posição de medo extremo e controle e: coercitivo insultos graves, humilhações ameaças Exigências EXtremas, REjeição e isolamentos... os pesquisadores cons-...taram que aqueles que, passaram por esse tipo de experiência tendiam a sofrer de ansiedade, depressão, baixa autoestima, sintomas de estresse, pós-traumático e a apresentar risco de suicídio, em maior nível do que os que sofreram violência física ou sexual, entre os três tipos de agressão,” gente isso é muito grave, “a psicológica foi a MAIs fortemente associada com transtorno DEpressivo, distúrbio de ansiedade social e GEneralizada, dificuldade de formar vínculos afetivos e abusos, de substâncias” **ou seja**, dentre todas as violências, a psicológica é a que mais abrange a população

A reformulação, portanto, se for bem elaborada ajuda, no processo de exposição, a esclarecer o conteúdo exposto e a facilitar para o interlocutor o processo de compreensão textual. Uma outra estratégia que possibilita a progressão de um seminário é a narrativização, que será abordada na subseção seguinte.

5.4.3 Narrativização

Quando o expositor, para contextualizar melhor o tema de sua apresentação, relata fatos reais ou fictícios, ele está utilizando a estratégia de progressão temática da narrativização. Para Gomes-Santos (2012), os conteúdos expostos na exposição, nessa estratégia, ficam camuflados nos eventos e nas ações relatadas pelo expositor.

Dos seis grupos analisados, apenas um (G4) utilizou a estratégia de narrativização em sua composição. Na exposição sobre a violência contra a mulher (G4), o EXP 3 contextualiza sua fala fazendo um breve relato sobre a origem da lei Maria da Penha. As marcas linguísticas que evidenciam essa estratégia estão relacionadas aos eventos e às ações no pretérito perfeito. Além disso, as locuções adverbiais temporais (*depois de, depois desses*) reforçam a ideia de narratividade do texto.

EXP 3: boa tarde, vou falar sobre a lei Maria da Penha, a lei Maria da Penha foi decretado pelo Congresso Nacional e pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva no dia:: sete de agosto de dois mil e seis e no/perante ao caso doze mil cinquenta e um de Maria:: da Penha Ferraz, ela sofreu agressão é:, vamos dizer violência durante os vinte e três anos de seu casamento, em mil novecentos e oitenta e três ela, teve, duas tentativas de homicídios, pelo marido, e depois de dezenove anos ele passou dezenove anos sem julgamento, depois desses dezenove anos ele passou dois anos em regime fechado,

Além da narrativização, uma outra estratégia de progressão temática usada no desenvolvimento de um seminário é o comentário. Esse será o assunto da subseção seguinte.

5.4.4 Comentário

Como estratégia que promove a progressão de uma exposição ou seminário, o comentário é a que possibilita, de acordo com Gomes-Santos (2012), um posicionamento do expositor com relação ao conteúdo apresentado. E dependendo do repertório pessoal de conhecimentos do sujeito que expõe, essa estratégia tende a facilitar o seu trabalho como também conquistar a adesão do auditório.

Após analisar as apresentações dos seis grupos, verificou-se que em quatro deles alguns expositores fizeram uso dessa estratégia. Primeiramente, observou-se que no G2, o comentário foi exposto somente na parte final da exposição quando o EXP 1 diz novamente a finalidade do trabalho do grupo. Ao dizê-la, o expositor reafirma suas intenções e passa também a agir sobre o auditório, uma vez que o comentário feito tem um forte valor apelativo.

EXP 1: então, nosso grupo teve como finalidade mostrar pra vocês que “se nós combatermos o preconceito, racismo e discriminação estaremos dando um grande passo para a melhoria do mundo, de nós mesmos e dos demais que são apenas nossa imagem e semelhança”

Na exposição sobre violência contra a mulher (G4), o EXP 3 comenta a respeito das leis e do papel dos cidadãos. Esse comentário evidencia a opinião do expositor a respeito da forma de agir das pessoas diante do contexto de violência como também apresenta um caráter injuntivo, assumindo um tom de inconformismo com as atitudes das pessoas, de modo geral, e principalmente com a justiça brasileira.

EXP 3: o grande mal das pessoas daqui é isso eles pensam que as leis, só são mais leis, do tipo tá aqui no papel e não vai passar disso, a gente não deve pensar assim, (tem) que exercer nosso papel como cidadão, sim nós vivemos num mun/num país impune, o Brasil é um país altamente impune, impune PORque aqui menor de dezoito anos ele é, vamos dizer, protegido pela:: justiça,

Um outro caso de uso da estratégia de comentário ocorre quando o EXP 1, na exposição que aborda o tema sobre os usos inadequados da internet (G5), alerta para os cuidados que se dever ter ao usar as redes sociais. As orientações expostas possuem um teor persuasivo, revelando, dessa forma, que essa estratégia possui como característica um caráter altamente argumentativo, conforme cita Gomes-Santos (2012).

EXP 1: então, hoje em dia a gente deve ter muito cuidado nas redes sociais na internet, por exemplo WhatsApp, ter muito cuidado com quem você conversa, com quem você tá teclando, porque as vezes as pessoas, que nem no caso tava explicando lá fora, pede foto nua sua e você vai posta e lá/causa violência [...]

Por último, no fechamento da exposição sobre preservação ambiental (G6), o EXP 1 encerra sua fala proferindo o comentário na forma de um conselho a respeito do que todos devem fazer para continuar preservando o meio ambiente. Essa estratégia, possui um caráter interativo-persuasivo, pois tem como direcionamento a plateia e dela se espera uma mudança de atitude em relação às formas de preservar o meio ambiente.

EXP 1: [...] então, seria bom se nós fazermos a nossa parte, porque, pode ser pouco, mas vai ajudar muito a preservar o meio ambiente, muito obrigado pela atenção

Nota-se, portanto, que a estratégia do comentário, a partir dessas exemplificações, destaca-se pelo seu forte valor argumentativo, uma vez que o expositor direciona o fluxo informacional a seus interlocutores para que estes aceitem suas ideias compartilhando da mesma opinião e/ou mude de atitude.

É importante destacar que além dessas quatro estratégias, identificou-se também uma outra que possibilita a progressão textual e que não foi proposta por Gomes-Santos (2012). Essa outra maneira de progredir o tópico é pautada na elaboração de perguntas pelo expositor durante a sua exposição, por isso, denominou-se aqui de *questionamentos*. Embora não estivesse prevista para ser uma das categorias de análise, optou-se por analisá-la também, dessa forma, a subseção seguinte é destinada para a abordagem analítica dessa estratégia.

5.4.5 Questionamentos

Ao longo das apresentações dos seminários, verificou-se que alguns expositores, para dar continuidade às suas falas, recorriam às autoindagações. Essa estratégia funciona como uma espécie de roteiro das apresentações. As perguntas são feitas para serem respondidas pelos próprios expositores ao longo das suas exposições. Tal estratégia pode funcionar ainda como uma forma de contextualização do tópico.

Na exposição do G2, o EXP 1, ao contextualizar o tema discriminação e preconceito racial com a leitura de um versículo da Bíblia, começa a fazer uma série de questionamentos que possibilitaram a fruição de sua exposição. Esses questionamentos não eram apenas perguntas retóricas, mas perguntas que permitiam que a plateia refletisse acerca da temática abordada. Apesar do uso do MD interacional de natureza fática, *né isso?*, o expositor dá sequência a sua apresentação realizando indagações mais elaboradas.

EXP 1: [...] bom sabemos que foi Deus que nos criou, né isso? [...] e, nesse capítulo fala também de onde?, ele nos criou não foi do pó da Terra?, e tem muitas pessoas que se acham melhor do que outras, e daí vem aquela pergunta, **por que que tem pessoas que se acham melhor do que eu ou de qualquer um, de nós aqui se nós somos fei/é/é criaturas feitas por Deus?**... na Bíblia mesmo fala que nós somos imagem e semelhança dele... ((olhando as anotações)) em Atos capítulo dez versículo trinta e quatro diz que Deus não faz acepção de pessoas, ele não usa tipo assim... ele não escolhe que ele vai usar, né isso? não importa se ele é moreno ou branco tem cabelos lisos ou cacheados, não importa, tipo **se Deus não nos julga pelas nossas características por que, que nós vamos fazer tal acepção?** [...]

Assumindo um caráter provocativo e surpreendente ao colocar o esgoto como solução para a crise hídrica, o EXP 1 do G3 também faz uso de questionamentos para situar a sua exposição e assim ter a atenção da plateia.

EXP 1: o uso racional da água, cada vez mais possível, **e se a solução para a crise hid/ hídrica do Brasil estivesse no esgoto?** estudiosos afirmam que a água do reuso pode ser a nossa única alternativa para a questão do abastecimento [...] “a água de reuso deve seguir parâmetros de qualidade de acordo com as formas de se utilizá-la, **mas afinal como funciona o processo de tratamento de esgoto?**” [...]

No G4, mais de um expositor utilizou essa estratégia em sua fala. Optou-se por mostrar o caso do EXP 2 porque ele, didaticamente, organizou toda a sua apresentação através de questionamentos. Anotou em um cartaz somente as perguntas, leu-as e respondeu-as de forma mecânica. Ao utilizar a estratégia dessa maneira, o expositor deixou em evidência que havia memorizado as respostas, pois sua apresentação não foi além do que estava previsto no par pergunta-resposta.

EXP 2: ((olha as anotações do cartaz)) **“o que é assédio sexual?”**, assédio sexual (indica) qualquer comportamento sexual indesejado, pode-se manifestar de forma grosseira, pode também causar constrangimento à vítima... **“o que fazer se estou sofrendo assédio sexual?”** você não pode transmitir insegurança, não ria de piadas picantes, [...] você deve ligar cento e oitenta, [...] **“de que forma o assédio sexual pode se manifestar?”**, pode se manifestar de duas formas, física e verbal, verbal é quando você constrange um pessoa com uma cantada, indecente é claro, e física é quando você toca em partes, partes da mulher quando ela não te dá permissão para isso... **“quais os lugares onde mais ocorre esse ato?”**, geralmente é nos ônibus, nas escolas, nos hospitais e lugares públicos

Nesse sentido, compreende-se que os questionamentos, assim como a exemplificação, a reformulação, a narrativização e o comentário, é uma importante estratégia para a progressão do tema de uma exposição e por isso eles não poderiam ser ignorados nesta análise. O quadro a seguir apresenta uma síntese da ocorrência dessas estratégias em cada grupo.

| Estratégias | Grupos | | | | | |
|-----------------|--------|----|----|----|----|----|
| | G1 | G2 | G3 | G4 | G5 | G6 |
| Exemplificação | X | X | X | X | X | X |
| Reformulação | X | X | | X | | |
| Narrativização | | | | X | | |
| Comentário | | X | | X | X | X |
| Questionamentos | | X | X | X | | |

Quadro 14: Síntese das estratégias de progressão temática nos grupos

FONTE: Elaborado pelo pesquisador (2017)

As análises demonstram que alguns grupos conseguiram operacionalizar mais estratégias de progressão que outros. De certa forma, quanto mais estratégias forem utilizadas, mais proveitosa será a apresentação do seminário. Essas táticas que conduzem à progressão do tema de uma exposição fundamentam-se, segundo

Gomes-Santos (2012, p. 111), “na tentativa constante do expositor em fazer o auditório compreender os conteúdos, interessar-se por eles e, desse modo, aderir à exposição.” As palavras do autor confirmam o que foi constatado nessa pesquisa. Os dois grupos (G2 e G4), por apresentar um maior número de estratégias, foram os que conseguiram um melhor desempenho nas exposições, tanto pelo fato da plateia compreender o conteúdo porque estava interessada em ouvir, como pela desenvoltura e domínio de conteúdo dos apresentadores. Portanto, o sucesso de uma exposição depende, dentre outros fatores, do uso de estratégias de progressão temáticas interessantes e eficientes.

No próximo capítulo, apresenta-se a proposta interventiva, por meio de uma SD, com base nas principais dificuldades encontradas pelos alunos de uma turma do 9º ano de uma escola municipal de Teresina/PI quanto à organização da estrutura geral do gênero seminário e as suas especificidades.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dentre as várias possibilidades de trabalho com os gêneros, a Sequência Didática (SD) tem se mostrado como uma das mais eficientes. Ela é uma proposta metodológica elaborada inicialmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que envolve o estudo sistemático de um gênero (oral ou escrito) através de um conjunto de atividades a fim de conhecê-lo melhor. A presente proposta de intervenção, através de uma SD, objetiva ampliar as metodologias de trabalho com o gênero seminário. Logo, espera-se que ela possa colaborar com a melhoria do ensino voltado para as práticas de oralidade em sala de aula, nos contextos mais formais de comunicação.

Os módulos da SD contemplam as principais dificuldades manifestadas pelos grupos quanto à forma de: apresentar um seminário de acordo com um modelo didático, contemplando todos os elementos de suas fases; organizar as informações obedecendo a uma hierarquia; usar os elementos de coesão entre as partes do seminário e manter a interação e sequenciação textual; utilizar estratégias de progressão e contextualização temática.

Portanto, a finalidade da SD, elaborada nesta proposta de intervenção, é possibilitar que no término das atividades os alunos sejam capazes de: a) organizar a sua apresentação de maneira a possibilitar a compreensão da audiência; b) compreender as características fundamentais da organização interna de um seminário; c) apropriar-se de procedimentos de planejamento, produção e revisão de um seminário; d) organizar adequadamente as informações a serem expostas conforme uma hierarquia; e) apresentar informações pertinentes ao tema a ser exposto; f) utilizar o registro adequado de fala ao realizar a exposição; g) reconhecer e utilizar as marcas linguísticas características de um seminário; h) utilizar os recursos auxiliares mais adequados à compreensão do aspecto focalizado.

Com esta SD não se pretende, entretanto, esgotar as possibilidades de trabalho com o gênero seminário. Ao contrário, trata-se apenas de uma proposta resultante do levantamento teórico e dos resultados obtidos a partir da pesquisa realizada, por isso essa proposta é um importante recurso para minimizar algumas dificuldades comuns nas apresentações de um seminário em sala de aula. O tempo estimado para a realização desta SD é de 15 aulas cada uma com 50 minutos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO: SEMINÁRIO (9º ano)

Esta SD foi elaborada a partir do modelo didático proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (cf. tópico 2.5 do capítulo 2), porém, a etapa da “produção inicial”, em que se delineia o primeiro esboço do gênero a ser trabalhado, presente no modelo didático proposto pelos autores, não será contemplada. Essa etapa foi substituída pela “apresentação do gênero”. Dessa forma, a produção do gênero será feita juntamente com a realização dos módulos, porque tal procedimento, no caso do trabalho com gêneros orais, entende-se que funciona melhor.

Etapa 1 – Apresentação da situação comunicativa

O objetivo desta etapa é motivar os alunos a produzirem um seminário. Carga horária (C/H): 1 aula.

Professor(a), o primeiro passo desta Sequência Didática (SD) é apresentar uma necessidade que motive o aluno a conhecer, analisar e produzir seminário, de modo que eles tenham interesse pela atividade proposta. Por exemplo, instigue os alunos a perceberem a importância que é saber, adequadamente, expressar-se oralmente e em público, conforme o contexto sócio-comunicativo. Indique situações cotidianas que irão exigir deles um bom domínio da expressão oral, como, por exemplo, nas entrevistas de emprego, nas dinâmicas de seleção de emprego e, até mesmo, no primeiro jantar com a família do(a) namorado(a), de modo que eles percebam que tudo isso requer habilidade para falar adequadamente em público.



Depois disso, apresente sua proposta de trabalho. Peça para os alunos formarem grupos e informe que um seminário será realizado para discutir o(s) tema(s) tal(is) que está(ão) sendo estudado(s)

ATENÇÃO: Quando o professor avisa que o trabalho vai ser em grupo, alguns alunos vibram outros se chateiam. Sabe-se o quanto pode ser complicado trabalhar em grupo em sala de aula. O professor, muitas vezes, precisa mediar conflitos. É importante que os alunos percebam a necessidade de se organizar, de dividir tarefas, de ser solidário e respeitosos com os colegas.

na disciplina tal (se for o caso). Professor(a) este é o momento em que os temas deverão ser sorteados ou escolhidos pelos grupos.

A seguir, defina o contexto de produção do seminário:

- a) determine a finalidade ou objetivo;
- b) defina quem serão os interlocutores;
- c) defina o espaço no qual se realizará (escola, por exemplo, ou classe...).
- d) determine data, quais grupos tratarão de quais aspectos, tempo de cada exposição e planeje, de modo geral, as atividades de estudo do gênero.

Etapa 2 – Apresentação do gênero

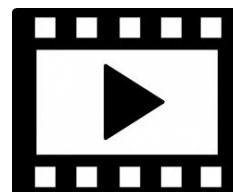
O objetivo desta etapa é apresentar o modelo didático do gênero seminário.
C/H: 2 aulas

Professor(a), para produzirem textos organizados em algum gênero, os alunos precisam ser apresentados a textos de referência. Para isso, inicialmente, levante os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do que vem a ser um seminário. Discuta com eles:

- a) o que é um seminário;
- b) qual a sua finalidade;
- c) como se organiza;
- d) quem dele participa;
- e) quais os papéis/funções dos participantes;
- f) em que lugares/espços sociais costumam acontecer seminários.

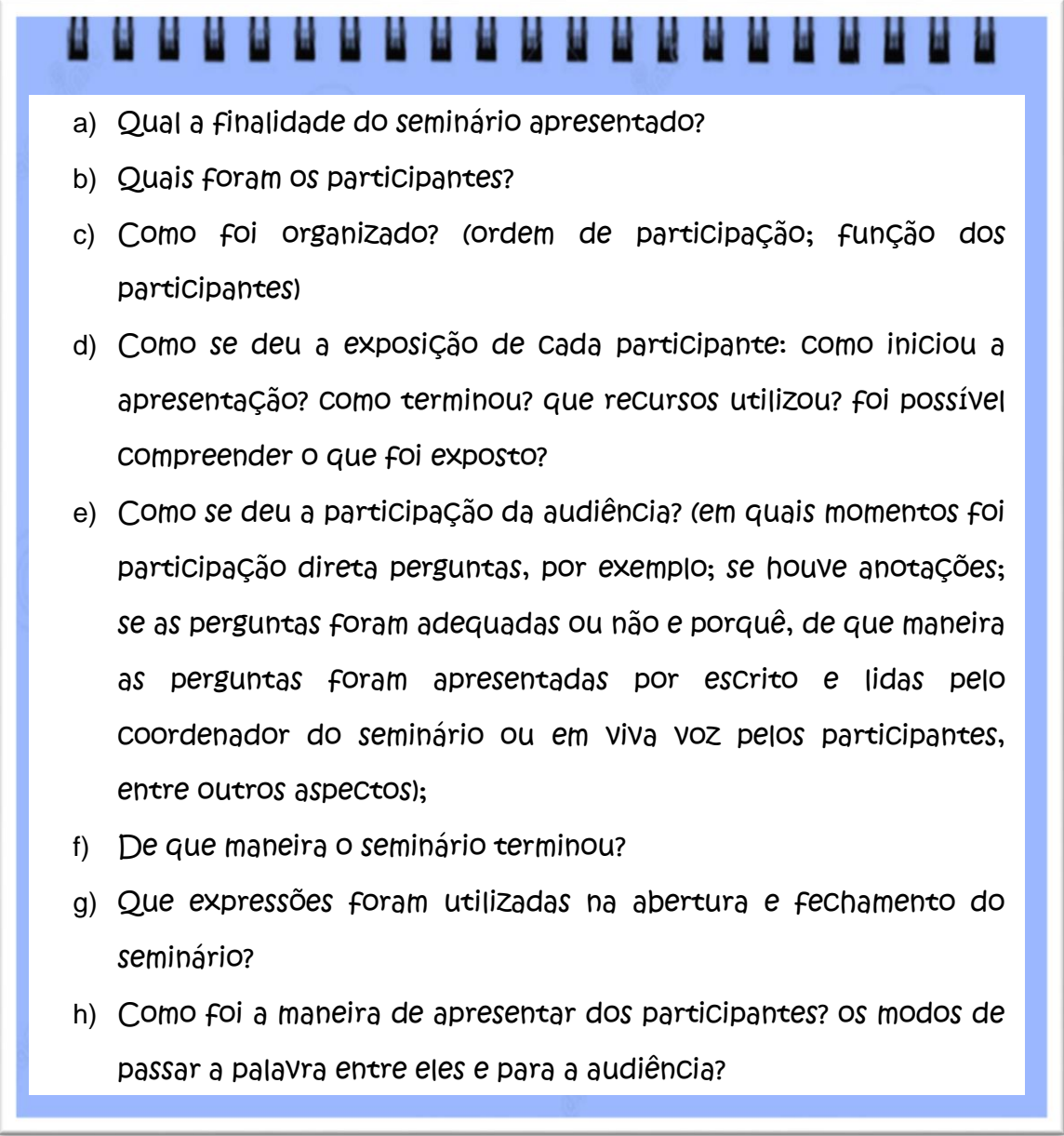


- Registre os comentários dos alunos num quadro e deixe exposto para poder retomar posteriormente.
- Faça a exibição do vídeo “Seminário de Geografia Rural e Cartografia Educação II” que está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zYkPa-PwhMw>, ou do vídeo “Show de apresentação de seminário turma



1º ano A – tecnologia” disponível em :
<https://www.youtube.com/watch?v=XRa4hh4CQOg>. São vídeos curtos, respectivamente, com 7' 57" e 15' 54" de duração, mas que contemplam aspectos importantes da caracterização do seminário.

Ao assistir esse(s) vídeo(s), peça para os alunos fazerem anotações que serão orientadas por um roteiro o qual focaliza os aspectos mais importantes para a organização e participação de um seminário. Elabore o roteiro previamente de modo que contemple os seguintes questionamentos:

- 
- a) Qual a finalidade do seminário apresentado?
 - b) Quais foram os participantes?
 - c) Como foi organizado? (ordem de participação; função dos participantes)
 - d) Como se deu a exposição de cada participante: como iniciou a apresentação? como terminou? que recursos utilizou? foi possível compreender o que foi exposto?
 - e) Como se deu a participação da audiência? (em quais momentos foi participação direta perguntas, por exemplo; se houve anotações; se as perguntas foram adequadas ou não e porquê, de que maneira as perguntas foram apresentadas por escrito e lidas pelo coordenador do seminário ou em viva voz pelos participantes, entre outros aspectos);
 - f) De que maneira o seminário terminou?
 - g) Que expressões foram utilizadas na abertura e fechamento do seminário?
 - h) Como foi a maneira de apresentar dos participantes? os modos de passar a palavra entre eles e para a audiência?

➤ Organize os alunos em grupos e solicite que eles sintetizem os aspectos

observados. Cada grupo deve se deter em um ou dois dos aspectos. Depois, solicite que cada grupo apresente o que foi observado e registre em um cartaz organizador ou no quadro. Compare esse novo quadro com o que foi organizado anteriormente, pontuando as confirmações, os equívocos, as ampliações e os aprofundamentos realizados.

Depois desse estudo, planeje com os alunos como será organizado, de modo geral, o seminário que a classe realizará. Esta etapa é, portanto, o momento de presenciar um seminário para estudá-lo e compreender suas características formais.

Módulo 1 – Preparação dos conteúdos

O objetivo deste módulo é preparar os alunos para a definição dos elementos da pesquisa e para a determinação das fontes de pesquisa. C/H: 2 aulas.

Como os grupos já foram divididos e os temas distribuídos na etapa 1, este módulo será dividido em duas outras etapas: *definição dos elementos da pesquisa* e

Etapa A – Definição dos elementos da pesquisa

pesquisa.

Professor(a), após distribuir o tema, solicite para os grupos:

- a) atribuírem um título ao trabalho;
- b) definirem seu objetivo;
- c) justificarem por que aquele tema é importante;
- d) definirem a metodologia de pesquisa;
- e) formularem as perguntas que devem ser respondidas na pesquisa.

Professor(a), caso os grupos tenham dúvidas de como procederem nessa etapa, apresente para eles a seguinte situação:

Situação 1: Imagine que o tema de um determinado grupo tenha sido “A reciclagem do lixo”, como o grupo deveria proceder para a realização dessa etapa? Use as informações do quadro a seguir para a realização dessa atividade.

| Título | Ajuda a sintetizar as ideias que guiarão o grupo em seu trabalho. Pode ser alterado durante a pesquisa. |
|--------|---|
|--------|---|

| | |
|----------------------|---|
| | Ex.: A reciclagem do lixo no Brasil. |
| Objetivo | Representa a contribuição que o grupo quer dar em relação ao tema abordado. Ajuda a selecionar o material que será lido. Ex.: Conhecer a importância da reciclagem para o desenvolvimento sustentável. |
| Justificativa | Mostra a importância do tema da exposição. Ex.: O Brasil produz cerca de 250 milhões de toneladas de lixo por dia. É preciso mudar a relação que temos com o lixo ou, em breve, não saberemos o que fazer com ele. |
| Metodologia | Indica a maneira como o grupo pretende obter os dados da pesquisa e principais suportes em que esses dados devem ser buscados. Ex.: Leitura de matérias jornalísticas, visitas ao órgão responsável pela limpeza da cidade e a instituições que trabalham com reciclagem, pesquisas na internet ou na biblioteca da escola. |
| Perguntas | Evita a perda de foco durante a coleta de informações, pois funciona como uma espécie de roteiro. Ex.: O que é definido como lixo? Quais são os tipos de lixo? Como o lixo é tratado no Brasil? O que é reciclagem? Que quantidade de lixo no Brasil é reciclado? Há leis que tratam da reciclagem no Brasil? |

Etapa B – Pesquisa

Professor(a), geralmente, a internet é a fonte de pesquisa mais procurada pelos alunos. Tendo em vista o uso recorrente dessa ferramenta na busca de informações para elaborar suas apresentações, os alunos costumam demonstrar poucas habilidades, mesmo sendo muito familiarizados com a internet, no momento de realizar pesquisas, pois acessam sites pouco confiáveis e selecionam informações pouco relevantes. Por causa disso, oriente seus alunos para que, ao pesquisar sobre o tema a ser exposto, eles:

- a) Selecionem, na internet ou em outro meio, dois ou três textos relacionados ao seu tema.

- b) Nos textos selecionados, busquem as respostas para as perguntas elaboradas pelo grupo. Caso as perguntas não sejam respondidas satisfatoriamente no material escolhido, selecionem novos textos.
- c) Façam resumos dos textos pesquisados. Apresentem apenas as informações que são necessárias e pertinentes para o desenvolvimento da apresentação.

Módulo 2 – Organização tópica das informações

O objetivo deste módulo é levar os alunos a organizarem hierarquicamente os tópicos a serem apresentados, agrupando as informações conforme sua relevância e pertinência. C/H: 1 aula.

Professor(a), a seleção e a organização das informações a serem expostas em um seminário devem seguir alguns critérios, como por exemplo, sua relevância e pertinência, e não pode ocorrer de forma aleatória. Por isso, é necessário que você oriente os alunos na montagem do roteiro de apresentação do seminário. O seu papel, então, será de:

- sugerir que tipos de informações deverão ser pesquisadas;
- averiguar se os tópicos elencados pelos alunos são pertinentes ao tema;
- verificar, junto com os discentes, a ordem como devem ser expostas as informações topicalizadas.

A seguir há duas sugestões de atividades a serem aplicadas com os alunos e que irão ajudá-los a compreender como se dá a organização hierárquica em um seminário.

Sugestão 1. Suponha que você deverá apresentar um seminário sobre o tema “Bullying nas escolas”. Nessa apresentação, devem ser trabalhadas as seguintes informações:

| | | |
|--------------------|---------|----------|
| Consequências | Efeitos | Combate |
| Dados estatísticos | Causas | Conceito |

Como você organizaria essas informações em uma sequência lógica, de modo que seguisse uma continuidade linear? Lembre-se, essas informações devem obedecer a uma hierarquia.

Sugestão 2. Os alunos do 9º ano A da Escola Municipal Primeiro de Janeiro estão preparando um seminário sobre “o racismo no Brasil”. João Guilherme elaborou o roteiro para a apresentação das informações seguirem essa ordem:

1. leis que criminalizam
 2. definição
 3. consequências
 4. causas
 5. dados estatísticos
 6. injúria racial x racismo
 7. combate ao racismo
- Dentre essas informações topicalizadas, identifique aquelas que não estão de acordo com uma sequência lógica. Reorganize esse roteiro de modo que as informações estejam organizadas hierarquicamente.

Módulo 3 – Seleção e utilização de recursos de outras mídias

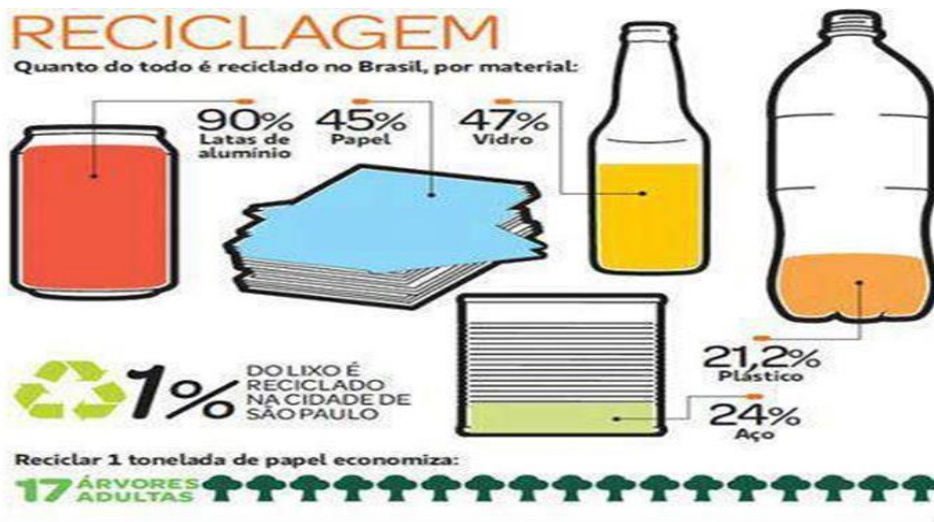
Este módulo tem como objetivo apresentar estratégias que possam contextualizar o tema do seminário através de elementos de outras mídias. Além disso, procura também refletir sobre a escolha do melhor momento para a exibição dos recursos de outras mídias. C/H: 2 aulas.

Professor(a), apresentar músicas ou paródias musicais (em mídia ou ao vivo, com interpretação de membros do grupo) fotografias e pinturas (de artistas renomados ou por artistas do próprio grupo) cenas de filmes e outros materiais, tudo isso pode colaborar bastante para a compreensão do tema de um seminário. Pode representar o diferencial do trabalho.

As questões seguintes são para serem desenvolvidas em sala de aula

com os alunos.

1. Observe o infográfico a seguir. Em que momento de um seminário sobre lixo seria oportuno mostrá-lo?



MUNDO

Maiores produtores de lixo (volume anual em milhões de toneladas)

| | | |
|--------|--|------|
| EUA | | 226 |
| China | | 148 |
| Brasil | | 57 |
| Japão | | 55,4 |
| Rússia | | 48,6 |

Países ricos desperdiçam menos comida e geram menos lixo orgânico:

| | | |
|---------|--|-----|
| EUA | | 23% |
| Noruega | | 31% |
| Brasil | | 60% |

53 MILHÕES DE TONELADAS é a produção de lixo eletrônico no mundo (computadores, TVs etc.).

13% DISSO É RECICLADO

152 PAÍSES IMPORTAM LIXO DOS EUA, maior exportador do "produto".

10 MIL TONELADAS É O QUE A CHINA, maior importador, compra para fazer produtos como papel e brinquedos.

1,2 MILHÃO DE TONELADAS DE MATÉRIA-PRIMA economizadas graças à importação.

12,8 MILHÕES DE DÓLARES valor dos produtos feitos com lixo.

1 MILHÃO DE ANIMAIS morrem por ano por ingerir detritos.

Disponível em: <http://ideiasgreen.tumblr.com/post/29771340819/infogr%C3%A1fico-sobre-reciclagem-no-brasil>. Acesso em 28 de dez. de 2017.

2. Visite o site do Youtube e assista ao vídeo "meio ambiente – reciclagem", disponível no link <<https://www.youtube.com/watch?v=q0dJSM-Wjxk>> (acesso em: 02 de jan. de 2018). Em que momento de um seminário sobre lixo seria mais oportuna a exibição do vídeo? Na abertura, no desenvolvimento ou no fechamento? Justifique sua resposta.
 - Depois de aplicar essas questões, oriente os alunos para selecionarem as

Professor(a), fique atento para que os recursos de outras mídias não sirvam apenas como entretenimento. Eles devem ajudar o grupo a apresentar informações sobre o tema e a defender ideias, além de envolver o auditório.

músicas, fotografias, pinturas, vídeos, cenas de filmes que eles usarão durante a apresentação do seminário, determinando também o melhor momento para mostrá-las.

Módulo 4 – Apresentação gráfica como material de apoio

O objetivo deste módulo é apresentar algumas dicas para a elaboração de uma apresentação gráfica em multimídia (power point, prezi) e/ou cartazes. C/H: 1 aula.

Professor(a), alguns dos principais materiais de apoio para as apresentações orais como seminários são as apresentações gráficas em multimídia (power point, prezi) ou cartazes (estes ainda se fazem presentes nas escolas) que podem ser usados como material de apoio no momento da exposição oral. É comum nas apresentações do seminário escolar, o expositor inserir um texto extenso no slide ou no cartaz e ficar lendo mecanicamente para a plateia do começo ao fim. Isso é desestimulante para o auditório. Outros exageram nas cores, no tamanho da fonte, na quantidade de imagens, além dos que cometem erros ortográficos e gramaticais.

Para uma apresentação simples em power point ou em cartaz, oriente os alunos a:

- a) empregar fonte com tamanho e cor legíveis;
- b) usar entre 5 e 7 palavras por linha;
- c) escrever no máximo 5 linhas por slide e/ou copiar o texto nos cartazes em forma de tópicos;
- d) utilizar gráficos de fácil compreensão;
- e) usar imagens que ilustrem sua fala;
- f) utilizar a apresentação gráfica como apoio e não apenas lê-la;
- g) aproveitar os slides ou cartazes para ampliar a discussão;
- h) não perder o contato visual com público;

ATENÇÃO: Se a apresentação for em data show é aconselhável testar o equipamento com antecedência, verificar a conexão com o projetor e confirmar se o arquivo das mídias é compatível com o programa dos aparelhos eletrônicos da escola.

Módulo 5 – Caracterização formal e linguística do seminário

O objetivo deste módulo é apresentar a caracterização formal do seminário como também os exemplos de marcas linguísticas apropriadas para cada etapa desse gênero. C/H: 3 aulas.

Professor(a), o seminário parte de um texto escrito e materializa-se em um texto oral, e, assim como todos os textos, esse gênero se organiza em partes específicas e com marcas linguísticas próprias, por isso, para a ampliação do conhecimento dos seus alunos sobre o gênero seminário, é necessário que seja apresentado a eles a configuração desse gênero, segundo a estrutura formal concebida pelos especialistas. É necessário também que sejam trabalhadas com os alunos algumas estratégias práticas que possibilitem a eles desenvolverem a aprendizagem das etapas do seminário, de forma que no momento da exposição elas possam ser percebidas através das marcas linguísticas que caracterizam cada etapa. Para isso, mostre aos alunos essas marcas linguísticas a partir dos exemplos elencados para cada fase.

Atividade 1 – Abertura

O expositor (um dos membros do grupo) dirige-se ao público, cumprimenta-o, apresenta os demais componentes e anuncia o tema da apresentação do grupo (não é necessário ser exatamente nessa ordem).

Bom dia, pessoal! Eu sou Felipe e o tema de nossa apresentação é "A produção de lixo no Brasil". Além de mim, meu grupo é formado por Vinícius, Camila, Fernanda e Paulo.

Atividade 2 – Desenvolvimento

O desenvolvimento, segundo o modelo proposto por Gomes-Santos (2012), é formado por duas etapas: A contextualização do tema e o desenvolvimento do roteiro temático.

- **Etapa A:** A contextualização do tema

Nessa etapa o tema da apresentação é delimitado, o aluno diz o objetivo da exposição e faz uma apresentação geral de sua sequência. Além disso ele precisa mobilizar a curiosidade e atenção dos ouvintes, para isso ele pode contextualizar o tema a partir de uma fotografia ou ilustração, apresentar uma música ou cenas de um filme, ou fazer perguntas, conforme já foi e exposto no módulo 3.

Este seminário abordará especificamente o assunto... Falaremos, primeiramente, sobre... Depois, daremos alguns exemplos, para, em seguida, abordarmos os seguintes aspectos... Por fim, vamos... etc.

- **Etapa B: Desenvolvimento do roteiro temático**

É o encadeamento das ideias, dos tópicos. Para que as ideias sejam bem compreendidas pelos ouvintes, é necessário que elas sejam expostas de forma coerente e clara. Oriente os alunos a não falarem todos de uma vez e que eles devem mostrar que há relação entre as falas dos membros do grupo.

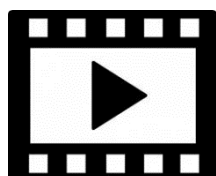
A questão que abordaremos agora é... Isso nos leva à seguinte reflexão:... Então chegamos a um ponto muito importante... etc

Como o colega já assinalou... Isso se relaciona da seguinte maneira com o que foi dito anteriormente... etc

Atividade 3 – Fechamento

É a transmissão de uma mensagem final, mas pode ser também a proposta de um novo problema e o início de um debate, a realização de alguma dinâmica etc. Nessa fase cabe o agradecimento ao auditório.

Agora, finalizando nosso seminário, queremos deixar a seguinte mensagem... Assim, gostaríamos de agradecer a atenção de todos os presentes... etc.



Depois de apresentadas para os alunos algumas marcas linguísticas específicas em cada um dos momentos do seminário, professor(a), divida a classe em grupos e exiba, dessa vez, os dois vídeos das apresentações de seminários já indicados na Etapa 2: “Seminário

de Geografia Rural e Cartografia Educação II” e “Show de apresentação de seminário turma 1º ano A – tecnologia”.

Professor(a), cada dois ou três grupos, por exemplo, analisa a mesma exposição. Na observação dos seminários, os alunos devem ser orientados por um roteiro que focalize os aspectos linguísticos fundamentais do gênero. Entregue o roteiro para os alunos, que devem anotar as observações no caderno.

Sugestão 1. Roteiro de observação

A partir da exibição do seminário, responda:

- a) Como o apresentador, ao iniciar a exposição, entra em contato com o público? Qual foi a saudação inicial?
- b) De que maneira o expositor introduz o tema e delimita o assunto dentro desse tema?
- c) O expositor faz indicações do local da apresentação?
- d) Há desenvolvimento do tema? O apresentador é claro em sua maneira de falar? As informações estão bem organizadas e são coerentes? Há uma progressão lógica das informações?
- e) Como o expositor finaliza a apresentação? Houve a retomada de forma sintética dos principais pontos da exposição?
- f) Ao final da exposição, o expositor lança uma questão aos ouvintes com o objetivo de desencadear uma discussão ou reflexão entre os participantes?
- g) O expositor utiliza os recursos materiais como cartazes, registro na lousa, equipamentos eletrônicos? Esses recursos são usados com eficácia?
- h) Os expositores agradecem o público? Que palavras ou expressões eles usam para fazer esse agradecimento?

Os alunos devem ser orientados a observarem na fala dos apresentadores algumas marcas linguísticas como as expressões: *então*; *portanto*; *sobretudo*; *no*

momento; ao longo desta apresentação...; para finalizar... vamos observar.

Sugestão 2. Correspondência entre expressões linguísticas e fases do seminário.

A atividade a seguir é para os alunos fazerem a correspondência entre as fases de organização do seminário e as marcas linguísticas próprias de cada uma dessas etapas.

| Fases | Expressões linguísticas |
|--|--|
| (1) abertura | () esperamos ter contribuído para ampliar o conhecimento de vocês sobre ... etc. |
| (2) desenvolvimento contextualização do tema | () devemos notar sobretudo esses dois aspectos... Em outras palavras podemos chamar de... E, agora, exemplificando... etc. |
| (3) desenvolvimento do roteiro temático | () Muito boa tarde, pessoal! Hoje nós vamos comentar sobre o assunto das cobras. Eu sou Gustavo e fazemos parte do grupo, João e Martina. |
| (4) fechamento | () Iniciaremos com a descrição geral sobre... logo em seguida abordaremos... e para finalizar, faremos um detalhamento... etc. |

Módulo 6 – Preparação da apresentação

O objetivo deste módulo é preparar os alunos para a apresentação do seminário. C/H: 1 aula.

Professor(a), nesse momento, os alunos já devem ter feito as pesquisas, aprendido as características formais e os aspectos linguísticos inerentes ao gênero seminário. É o momento de fazer uma revisão sobre o que já foi aprendido e preparar a exposição, para isso:

- solicite aos alunos que retomem, em classe, os resumos dos conteúdos pesquisados, sobre os quais versarão as apresentações do seminário;
- Retome os aspectos levantados nos módulos anteriores, as características do contexto de produção do seminário e oriente os alunos para que utilizem essas referências para planejarem suas

exposições.

- Acompanhe os alunos na elaboração do esquema orientador da fala, assim como na seleção de recursos mais adequados ao conteúdo e à compreensão dos interlocutores. Se for o caso, auxilie-os na preparação desses recursos (cartazes, power point, prezi, transparências para retroprojeter, etc). Peça-os que revisem os textos e, se for necessário, ajude-os nessa tarefa.

Módulo 7 – Ensaio geral

Professor(a), este é um módulo opcional. Caso você julgue necessário, reserve duas aulas no horário escolar para os ensaios a fim de acertar os últimos detalhes da apresentação, para isso:

- a) Retome tudo que foi elaborado nos módulos anteriores e estimule os alunos a simularem uma apresentação do trabalho;
- b) Oriente os alunos para que, enquanto alguns representantes do grupo fazem a exposição, os outros membros devem ouvi-lo atentamente para apontar o que ficou bom e deve ser mantido, o que precisa ser revisto ou reelaborado;
- c) Explique que, nos ensaios, os colegas que compuserem a audiência de cada grupo terão como papel fundamental analisar as apresentações criticando-as do ponto de vista da sua adequação tanto às características do gênero e ao contexto de produção, quanto da compreensão da audiência.

Professor(a), em todos os gêneros orais públicos formais, há determinados aspectos próprios da oralidade que devem ser observados, tais como: características da fala, postura corporal e interação com o auditório, por isso é conveniente também observar nesse ensaio se:

- a) O tom e a intensidade da voz do apresentador favoreceram a interação;
- b) O expositor soube utilizar olhares, gestos, expressões faciais e movimentos corporais para manter a escuta atenta;
- c) O expositor buscou interagir com o auditório.

Produção final e avaliação

Professor(a), esse é o momento de os alunos mostrarem o que foi aprendido durante os módulos.

Na data marcada, o grupo apresenta o trabalho levando em conta todas as dicas da SD.

É importante destacar os seguintes aspectos:

- a) Os grupos já devem saber a duração, a ordem de apresentação dos tópicos e a disposição dos recursos que serão utilizados.
- b) Informe à plateia que as perguntas deverão ser feitas no final das apresentações.

Quanto à avaliação, essa deve acontecer no processo e no final. Não se esqueça de avaliar a participação dos alunos no estudo realizado, sua contribuição, seu interesse, o trabalho efetivamente realizado. Se a apresentação for filmada, poderá ser utilizada nessa etapa, para explicações a respeito das decisões que forem tomadas. Solicite, ainda, uma autoavaliação dos alunos, em cada grupo, tanto no que se refere ao trabalho realizado em grupo, quanto no que tange à sua participação individual.

Na avaliação da apresentação, utilize como critério os mesmos apresentados como orientadores da produção, para isso observe se:

- a) Na abertura da exposição, o apresentador cumprimentou o público?
- b) O tema foi devidamente introduzido e delimitado?
- c) Os expositores foram claros em sua maneira de falar? As informações foram bem organizadas, coerentes e tiveram uma progressão lógica?
- d) Na finalização da apresentação, houve a retomada, de forma sintética, dos principais pontos da exposição?
- e) O grupo lançou uma questão aos ouvintes com o objetivo de desencadear uma discussão ou reflexão?
- f) Os materiais de apoio foram bem utilizados?
- g) Os expositores se posicionaram bem diante da turma? (As atitudes, o olhar, os gestos e a expressão facial foram bem dirigidos?)

- h) O tom e o volume de voz variaram adequadamente para não cansar nem desestimular a turma?
- i) O grupo demonstrou que dominava o assunto?
- j) Os expositores estimularam a participação do auditório tornando mais interessante a execução do trabalho?

As SD, embora não sejam o único instrumento de ensino-aprendizagem, sem dúvidas, são uma importante ferramenta metodológica que podem auxiliar o professor a organizar o seu trabalho, permitindo que a aprendizagem ocorra de forma gradual, pois parte de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar a níveis que eles precisam aprender. Dessa forma, ao optar por utilizar esse método de ensino, o professor tem a possibilidade de focalizar suas aulas em aspectos que os alunos ainda possuem dificuldades, uma vez que as SD contribuem com a consolidação de conhecimentos que estão em fase de construção e permitem que, progressivamente, novas aquisições sejam possíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etapa final deste estudo é o momento para refletir acerca de toda a trajetória, dos desafios e dos resultados desta pesquisa. Assim, resgatando o que foi alvitado no objetivo geral, ao se propor investigar o uso do gênero seminário como objeto de ensino-aprendizagem das práticas orais, a conclusão desse trabalho possibilitou afirmar que o trabalho com a oralidade nas escolas ainda é incipiente. Além disso, também permitiu constatar que nas situações formais de comunicação oral, a exemplo do que ocorre com o gênero seminário, poucos alunos, nos anos finais do Ensino Fundamental, conseguiram desenvolver habilidades esperadas para esse nível de ensino.

Como já foi dito na introdução, um dos motivos para a realização desta pesquisa foi a preocupação com a pouca ênfase dada ao ensino da oralidade desenvolvido de uma forma sistematizada que pudesse desenvolver as competências linguística, textual e interativa. Por isso, necessidade do trabalho com a linguagem oral na escola não se define somente, ou mesmo essencialmente, sobre a base de uma visão utilitarista estreita, segundo a qual é preciso ensinar especificamente o que pode servir mais tarde ao aluno. Sabe-se que o trabalho com a oralidade também é uma via particularmente eficaz para o desenvolvimento de uma competência comunicativo-interativa.

A escolha do gênero seminário, como foi justificada, ocorreu porque é um dos poucos gêneros orais trabalhados em sala de aula que não depende somente da disciplina Língua Portuguesa para que isso ocorra (infelizmente ainda há professores de outras disciplinas que acham que a função de trabalhar com gêneros textuais é exclusiva dos professores de Português). Então, esperava-se que, pelo menos, o domínio da estrutura formal desse gênero os alunos soubessem. No entanto, após a análise da primeira categoria, a hipótese levantada de que os seminários apresentados pelos alunos precisam de uma sistematização didática, em relação a sua estrutura composicional, foi confirmada, pois todos os grupos, em relação à organização global desse gênero, não usaram adequadamente elementos importantes, seja na abertura, no desenvolvimento ou no fechamento.

Observa-se que o fato de os alunos ainda não fazerem uma exposição seguindo toda a formalidade exigida pelo gênero seminário decorre de um equívoco muito comum entre os professores. Eles acham que o seminário é algo espontâneo,

que os alunos já sabem como proceder, ou que é só falar o conteúdo estudado. Mas pelo contrário, esse gênero precisa ser ensinado, visto que ele possui dimensões ensináveis, tais como: sua estrutura global, a organização do texto oral, a adequação da linguagem conforme as características do público e também as estratégias de como 'cativar' o público alvo. Se todas as vezes que uma turma tiver que apresentar um seminário, ela for adequadamente orientada a como proceder, certamente, o resultado será uma exposição com características próprias de um seminário.

Além de caracterizar a organização da estrutura textual do gênero em estudo, instigou-se também em verificar como se dava a organização tópica da exposição. A hipótese elencada de que essa organização precisava também ser sistematizada foi confirmada. Todos os grupos apresentaram uma organização descontínua das informações, como também não as aprofundaram, sendo tratadas, portanto, em sua maioria, em um nível superficial. Isso é um forte indício da falta de um planejamento efetivo dos grupos que sequer expuseram um roteiro de apresentação.

Sabe-se que as informações a serem expostas em um seminário devem ser pertinentes e relevantes, e não podem ocorrer de forma aleatória. Cabe ao professor acompanhar todo o processo de construção do gênero, sugerindo que tipos de informações deverão ser pesquisadas; verificando se os tópicos elencados pelos alunos são pertinentes ao tema e averiguando, a partir do roteiro de apresentação elaborado pelos grupos, a ordem de exposição das informações topicalizadas. Desse modo, é possível que os alunos realizem um seminário cujas informações sejam relevantes e que estejam hierarquicamente organizadas.

Ao analisar a terceira categoria, o uso dos MD, observou-se que eles cumpriram funções distintas no texto oral, alguns proporcionavam sequência ao texto, outros procuravam a interação com a plateia e havia aqueles que só serviam para preencher as pausas, enquanto os alunos planejavam suas falas, a exemplo do marcador é::, esse foi o marcador com maior ocorrência exatamente porque é o mais usado em situações de hesitação. Todos os grupos fizeram uso de alguns tipos de marcadores. Apenas o G3 é que fez uso de um único MD. Isso se explica porque este foi o único grupo em que todos os componentes apenas oralizaram o texto escrito, revelando também que não houve um planejamento adequado para a

realização do seminário. Não se pode dizer que, com essa apresentação, o grupo desenvolveu alguma competência da oralidade.

Constatou-se também que a plateia ficava mais atenta às apresentações e conseqüentemente interagindo mais quando os grupos faziam uso de MD interacionais. Destacaram-se nesse quesito os grupos G2 e G4. O uso de marcadores como *certo?*, *né isso?* *né?* promoveu essa interatividade entre expositor e plateia. Os MD sequenciais tiveram um considerável número de ocorrências, 113 no total. Eles desempenharam importantes funções no sequenciamento do texto, principalmente aqueles que são característicos de determinada parte da estrutura composicional seminário, seja por funcionar como os elementos de coesão entre elas ou por iniciar os tópicos.

Quanto às estratégias de progressão do tema, algo importante ocorreu. A proposta inicial era analisar quatro estratégias que poderiam estar presentes nas exposições (a exemplificação, a reformulação, a narrativização e o comentário), porém, no decorrer das análises, verificou-se que uma outra estratégia fazia-se recorrente nas apresentações, no caso o questionamento. Considerou-se esse item como uma estratégia por dois motivos: primeiro, fez-se recorrente em três grupos (G2, G3 e G4); segundo, um expositor organizou toda a sua apresentação por meio desse método, por isso, entendeu-se que se tratava de uma estratégia de progressão temática.

Nessa última categoria, o destacaram-se os grupos G2 e G4 que, respectivamente, apresentaram quatro e cinco estratégias distintas para dar progressão ao tema do seminário. E por causa disso também foram os que melhor se sobressaíram tanto em relação à adesão da plateia como em relação ao grau de informatividade elencado. Os demais, apenas com duas estratégias, não conseguiram manter por um certo tempo a plateia atenta ao que era exposto. Essa constatação revela mais uma vez que faltou planejamento do grupo quanto à forma de apresentar o seminário, ratificando a ideia de que esse gênero não deve ocorrer na forma de improvisação, caso ocorra, o resultado é frustrante, pois o público perde o interesse, e também pouco produtivo, pois nem quem apresenta e nem quem está como expectador alcança a aprendizagem esperada já que não ocorre de forma efetiva as relações interacionais defendidas pelo ISD.

Portanto, a escola, no papel do professor, a fim de mudar essa realidade, deve estar consciente de que trabalhar a expressão oral vai muito além da leitura de

textos em voz alta. É preciso que os alunos sejam capacitados para que consigam perceber as relações entre fala e escrita, sem confundirem produção de textos orais com a oralização da escrita. E diante da diversidade de gêneros que circulam socialmente, é necessário elencar quais deles serão objetos de ensino. A escolha pelos gêneros formais, a exemplo do seminário, se justifica também pelo fato de os alunos já dominarem normalmente as formas de comunicação oral da esfera do cotidiano.

Os resultados desta pesquisa, incontestavelmente, aumentaram o conhecimento do pesquisador não só no que diz respeito às especificidades do gênero seminário e a forma como ele ainda é apresentado pelos alunos do ensino fundamental, mas também propiciou uma compreensão melhor sobre a teoria dos gêneros textuais e o ensino vigente da oralidade. Além disso, mostraram também, como explicitado no início dessas considerações, que o trabalho com a oralidade ainda está aquém do esperado. Se com um gênero oral, teoricamente, entendido como um dos mais simples e recorrentes na escola, os alunos ainda apresentam tantas lacunas na maneira de desenvolver a oralidade é porque ela não está sendo trabalhada da forma como deveria.

Destarte, é por meio de um bom planejamento, da mudança na forma de concepção de ensino ou das situações didáticas de produção é que o aluno terá acesso aos diversos gêneros textuais orais, aprendendo de modo eficaz as diferentes exigências que envolvem a expressão oral e suas especificidades, alcançando, assim, o efeito pretendido com os textos orais que vier a produzir. Tais mudanças provavelmente farão com que a sala de aula (e a escola?) se torne um espaço no interior do qual os alunos possam confrontar-se com situações de comunicação que, de fato, reflitam situações cotidianas de uso da linguagem, a fim de que eles sejam capazes, fora dos muros da escola, de exercer seu papel de cidadão.

Enfim, este estudo, sem dúvidas, colaborou para o aperfeiçoamento da prática docente deste pesquisador e mais do que isso, espera-se que além de auxiliar outros professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental, em especial com o ensino dos gêneros orais, especificamente o seminário, ele possa servir de base para discussões futuras, com o intuito de aprofundar ou mesmo ampliar a pesquisa realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BENTES, Ana C.; MARIANO, Rafaela D.; SILVA, Beatriz F. **Marcadores discursivos e sequências textuais no programa “Manos e Minas”**: uma análise inicial para a tipificação do programa em relação a aspectos textuais-discursivos. Web Revista Sociodialeto. v. 3. nº 9. Campo Grande: UEMS, 2013, março de 2013. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br>> ISSN: 2178-1486 Acesso em: 29 de dezembro de 2016.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta)teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológico. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 39-62.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. (trad.) Ana Raquel Machado, Péricles Cunha. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BUENO, Luzia; ABREU, Cláudia de Jesus. **Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário**. Synergies Brésil nº 8, 2010. p. 119-125.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. SWIDERSKI, Rosiane M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, Luzia. COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de língua portuguesa: **oralidade, escrita, leitura**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 29-40.

DOLZ, Joaquim. BUENO, Luzia. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, Luzia. COSTA-HÜBES, Terezinha da C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2015. p. 117-138.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresetnação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: Dino Preti. (Org.). **Análise de Textos Oraís**. 4 ed. São Paulo, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero "seminário" como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. **V SIGET** – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. Caxias do Sul, 2009.

GONÇALVES, A. V.; BERNARDES, E. S. **O gênero seminário: usos e dimensões ensináveis**. Revista Linguagem, ISSN: 1983-6988, São Carlos, 2010.

GOULART, C. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. 210 f.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto "falado" por escrito: a conversação na internet. In: PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. 6. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006, p. 17-55.

JUBRAN, Clélia Spinardi. Tópico discursivo. In: _____ (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia Spinardi (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 39-46.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria e. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MACHADO, Anna Rachel e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010a. p. 19-38.

_____. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARTELOTTA, M. E. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: Votre, S.J.; Cezario, M. M.; Martelotta, M.E. (orgs.). **Gramaticalização**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2004. p. 82-137.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.

NASCIMENTO, Simone Maria Barbosa Nery. **O tópico discursivo: uma perspectiva de organização textual-interativa na análise da conversação**. Revista *Temporis*(ação), v. 12, n. 1, p. 93 - 111, 2012.

PENHAVEL, E. **Marcadores Discursivos e Articulação Tópica**. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

RISSO, Mercedes Sanfelice. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 391-452.

RISSO, Mercedes Sanfelice; SILVA, Gisele M. O; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (org.). **A construção do texto falado**. São Paulo: Contexto, 2015.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

SANTOS, Leonor W. RICHE, Rosa C. TEIXEIRA, Claudia S. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discursos: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (e colaboradores).

Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.

URBANO, Hudinilson. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, Clélia Spinardi. (org.). **A construção do texto falado.** São Paulo: Contexto, 2015, p. 453-502.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFELETRAS
 PESQUISADOR: EVALDO RIBEIRO DE ANRADE
 ORIENTADORA: PROF. DRA. BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**As práticas de oralidade no 9º ano do ensino fundamental: o gênero seminário em discussão**”. Nesta pesquisa, pretendemos verificar, por meio de observação em sala de aula, o processo de ensino/aprendizagem das práticas de oralidade através do gênero seminário em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

Nosso **objetivo principal** é investigar o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral, conforme a teoria interacionista sociodiscursiva, isto é, a investigação procura compreender e analisar de que forma a prática de linguagem oral é trabalhada em sala de aula a partir do gênero seminário. E os **objetivos específicos** são: a) caracterizar a organização da estrutura textual e o propósito comunicativo do gênero seminário considerando o ambiente de sala de aula; b) descrever as abordagens do gênero seminário no livro didático, nos PCN e nas diretrizes curriculares do município de Teresina; c) analisar, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição oral realizada pelos alunos, como estes se comportam linguisticamente e textualmente no uso da linguagem oral em um contexto mais formal produzido na e pela escola; d) propor atividades de sequência didática para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da expressão oral, através do gênero seminário em turmas de 9º ano.

Para dar procedimento a esta pesquisa utilizaremos o método qualitativo, pois descreveremos as concepções, práticas e metodologias no processo ensino-aprendizagem do gênero seminário no 9º ano do ensino fundamental. Para coletar os dados, será necessário fazer a filmagem dos alunos durante a apresentação dos seminários. Assim, as falas e imagem deles serão tratadas de forma **anônima** e **confidencial**, como também, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a privacidade dos participantes da pesquisa será assegurada uma vez que os nomes deles serão substituídos por outros nomes. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Para que o(a) menor possa participar deste estudo, você, como responsável por ele(a), deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a participação do(a) menor a qualquer momento. Assim, a participação é voluntária e a recusa em

participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais e éticos de sigilo. O sujeito da pesquisa não será identificado em nenhuma publicação. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada.

Uma investigação seja ela da natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, esses sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico desse estudo, o risco estaria relacionado ao incômodo, fadiga, nervosismo e constrangimento que pode ser causado no aluno. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu,

_____,
portador(a) do documento de Identidade _____, responsável
pelo(a) _____ menor
_____, fui
informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e
esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de
participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre
e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você
poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

Fone: (86) 3221 4749 / E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR: Evaldo Ribeiro de Andrade

E-mail: evaldoandrade18@gmail.com

Cel: (86) 99927-2064

ORIENTADORA: Bárbara Olimpia Ramos de Melo

E-mail: barbaraolimpia@yahoo.com.br

Cel: (86) 99924-5418

APÊNDICE B – Termo de Assentimento



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFELETRAS
 PESQUISADOR: EVALDO RIBEIRO DE ANRADE
 ORIENTADORA: PROF. DRA. BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“As práticas de oralidade no 9º ano do ensino fundamental: o gênero seminário em discussão”**. Nesta pesquisa, pretendemos verificar, por meio de observação em sala de aula, o processo de ensino/aprendizagem das práticas de oralidade através do gênero seminário em uma turma do 9º ano do ensino fundamental.

Nosso **objetivo principal** é investigar o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral, conforme a teoria interacionista sociodiscursiva, isto é, a investigação procura compreender e analisar de que forma a prática de linguagem oral é trabalhada em sala de aula a partir do gênero seminário. E os **objetivos específicos** são: a) caracterizar a organização da estrutura textual e o propósito comunicativo do gênero seminário considerando o ambiente de sala de aula; b) descrever as abordagens do gênero seminário no livro didático, nos PCN e nas diretrizes curriculares do município de Teresina; c) analisar, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição oral realizada pelos alunos, como estes se comportam linguística e textualmente no uso da linguagem oral em um contexto mais formal produzido na e pela escola; d) propor atividades de sequência didática para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da expressão oral, através do gênero seminário em turmas de 9º ano.

Para dar procedimento a esta pesquisa utilizaremos o método qualitativo, pois descreveremos as compreensões, práticas e metodologias no processo ensino-aprendizagem do gênero seminário no 9º ano do ensino fundamental. Para coletar os dados, será necessário fazer a filmagem dos alunos durante a apresentação dos seminários. Assim, as falas e imagem deles serão tratadas de forma **anônima e confidencial**, como também, em nenhum momento será divulgado o nome dos participantes em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, a sua privacidade será assegurada uma vez que os nomes dos participantes da pesquisa serão substituídos por outros nomes. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é **voluntária**, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a desistir de participar das atividades propostas e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o

pesquisador ou com a instituição em que estuda. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma atividade de apresentação de um seminário em sala de aula conforme as propostas de planejamento do professor da turma. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Através de seu anonimato será evitado o possível risco de constrangimento e/ou incômodo. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu,

_____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Teresina, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do Pesquisador

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – UESPI

Fone: (86) 3221 4749 / E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

PESQUISADOR: Evaldo Ribeiro de Andrade

E-mail: evaldoandrade18@gmail.com

Cel: (86) 99927-2064

ORIENTADORA: Bárbara Olimpia Ramos de Melo

E-mail: barbaraolimpia@yahoo.com.br

Cel: (86) 99924-5418

Apêndice C – Carta de Anuência



ESTADO DO PIAUÍ – PI
 PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – SEMEC
 ESCOLA MUNICIPAL SANTA CLARA
 CÓDIGO: 44225 CÓDIGO DO INEP: 22138579 CNPJ – 08.714.237/0001 – 46
 RUA LUIZA BARBOSA DE MIRANDA, 3750 FONE: (86) 3219 – 1266
 EMAIL. emsantaclara@gmail.com

DECLARAÇÃO

Eu, “**JULINHO SILVA DOS SANTOS**”, na qualidade de responsável pela “**ESCOLA MUNICIPAL SANTA CLARA**”, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: o gênero seminário em discussão**” a ser conduzida sob a responsabilidade do pesquisador “**EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE**”, e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da UESPI para a referida pesquisa.

Teresina, 29 de Setembro de 2016

Julinho Silva dos Santos
 Diretor - ATP/SEMEC 793/2016
 Esc. Mun. Santa Clara

APÊNDICE D – Declaração de compromisso do pesquisador

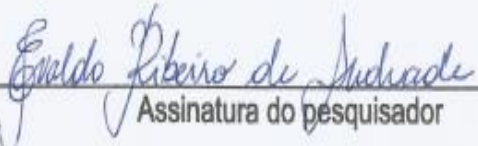


UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO – PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFELETRAS
PESQUISADOR: EVALDO RIBEIRO DE ANRADE
ORIENTADORA: PROF. DRA. BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, **EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE**, CPF nº: 026.971.643-24, matrícula UESPI nº: 4000169, pesquisador responsável pelo projeto **“AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO 9º DO ENSINO FUNDAMENTAL: o gênero seminário em discussão”**, comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos neste projeto e a anexar os resultados desta pesquisa na Plataforma Brasil. Além disso, comprometo-me a manter o anonimato de todos os participantes incluídos neste estudo durante todas as apresentações científicas e publicações realizadas.

Teresina-PI, 19 de janeiro de 2017.


Assinatura do pesquisador

G1 – COMBATE À DENGUE

EXP 1: (00:00:00 – 00:00:13) boa tarde, é: eu sou Alessandra, ((apontando)) Isac, Patrícia, Marcos Henrique/Henrique ((risos)) Marcos Henrique e Andrea, vamos falar:: sobre o combate a dengue↓

EXP 2: (00:00:14 – 00:01:22) bem, boa tarde, a gente vai começar com os sinais e os sintomas, dores, ((olhando as anotações)) os sintomas são, os sinais, dores na articulações, os doentes da dengue também pode ter abalo no corpo ou () ... ((olhando as anotações)) “os sintomas da dengue pode apresentar de duas formas clássca/clássica e a hemorrágica, na dengue a clássica alguns dias depois da picada”... é:: “no período da incubação as pessoas apresentam febre alta de quatro a sete dias, dores musculares, na articulações, dores na cabeça e nos ossos... pode haver/haver sensibilidade à luz... há hemorragia na boca também e no nariz, ainda pode surgir mansas/manchastas asvermelhadas na pele semelhante a ()”, cerca de uma semana depois de aparecer esses sintomas a pessoa deve procurar↑ um médico que essa doença pode levar até a morte do paciente...

EXP 3: (00:01:24 – 00:02:08) as causas, a dengue não é transmitida de pessoa para pessoa, a transmissão da dengue se dá pelo mosquito que, depois de um mês de dez a quinze dias após ser picado alguém pode trans-portal o vírus da dengue durante toda a sua vida, uma vez que o indivíduo é picado... ((olha as anotações))... leva no geral de três a quinze dias para a doença se manifestar ((olhando as anotações)) sendo mais comum, cinco a seis dias, “o mosquito aedes aegypti mede de um centímetro e tem a aparência inofensiva por () tem listras brancas no corpo e nas pernas costuma, picar transmitindo a dengue nas primeira horas da manhã e nas últimas horas da tarde

EXP 4: (00:02:08 – 00:02:30) diagnóstico, para diagnó/diagnosticar a dengue é necessário fazer a sorilogia que é um exame que detecta anticorpos contra:: o vírus e:: e esse exame ((olhando as anotações)) ele é feito a partir, do quarto dia de infecção e:: é feito um a dia/diagnóstico clínico para des/descartar outras doenças↑

EXP 5: (00:02:31 – 00:04:22) boa tarde, eu vou falar sobre o tratamento existe dois tipos de tratamento, existe tratamento para dengue clássica e para a dengue hemorrágica, o tratamento da dengue clássica consiste principalmente no alívio de sintomas através de remédios como o paracetamol com o seu uso recomendado de três (gramas) por dia e a dipirona, o (uso) desses remédios é:: ajuda na/no alívio da/do dores no corpo e na diminuição da febre é:: também recomendado pro paciente se manter em casa em constante repouso e hidratação para que assim seu organismo possa combater o vírus é também de extrema importância que o paciente saiba que durante o tratamento ele não pode ingerir nenhum remédio que contenha aspirina porque caso ingira, ele poderá causar sangramento ou hemorragia, é possível também tratar a dengue clássica da forma mais natural através de plantas, ou seja através de chás feito de plantas, por exemplo, com a, planta a flor/ a flor (ícone) e a malva branca são exemplos dessas plantas que podem aliviar a febre ajudar na:: na, ajudar o organismo a combater o vírus mais facilmente, já na: dengue hemorrágica é necessário que o paciente vá ao hospital para que assim lá ele:: receba lá, receba o soro fisiológico diretamente em sua veia e assim junto com os medicamentos para que diminua o sangramento () e também se ca/em caso de sangramento que há muito sangramento o paciente poderá ser submetido a uma câmara/a uma máscara de oxigênio assim com()/assim como a transfusão de

sangue para que essa ()/se fortaleça possa mais facilmente combater o vírus, e também indo () no hospital o paciente será submetido a exames em quinze minutos e check-up em caso/em casos graves ou em duas e duas horas em casos que o paciente já tenha melhora/melhorado após diminuição/após quarenta e oito horas de diminuição da febre o paciente poderá ser liberado e voltará para casa

EXP 1: (00:04:24 – 00:04:54) é↓ boa tarde, a dengue é uma doença é:: tropical infecciosa causada pelo vírus da dengue, a dengue atualmente é a doença, arbovirose mais comum que atinge a humanidade a é::sendo responsável por um milhão de caso por ano em uma população () três/dois vírgula cinco a três bilhões de seres humanos, a dengue ela:: ((risos)) eu tô nervosa

[

Alguém da plateia:

calma

EXP 1: (00:04:55 – 00:07:43) a dengue ela é um/é uma doença causada pelo vírus a/pelo vírus...((levando a mão ao rosto)) desculpa professor, a dengue ela é causada pelo mosquito aedes aegypti ou por mosquitos do gênero aedes, é::... a dengue ela se originou é:: de um vírus que circulava em primatas seres humanos/não seres humanos nas proximidades da península da Malásia, algumas pessoas é::... falam que para poder... putzs deu um branco↓ () ((olha as anotações))... ((dez segundos)) em relação ao tratamento da doença não existe uma:: não foi aprovado nenhum antiviral é: específico para combater a dengue, também não, não contém nenhuma vacina aprovada para a:: a: a:: no combate da dengue, algumas pessoas é:: ((olha as anotações))... ((cinco segundos)) algumas pessoas dizem como é () controlar o aedes aegypti é, eliminando seus habitats, eles são é:: diminuindo o acúmulo de água, o uso de inseticidas e também com o acompanhamento quando os agentes biológicos nessas áreas... é, para reduzir o aumento/ o aumento do acúmulo da água é o método preferido para é:: diminuir o aumento das larvas de mosquito aedes... e também... eles são, eles mu... ((tapa o rosto com a mão)) os mosquitos aedes eles depositam seus ovos em águas limpas ou seja, as larvas que encontramos em águas sujas eles são:: é de mosquitos simples mais popularmente conhecido como as... os/os pernilongos e:: também é uma/o diagnóstico que foi dado pela::... ((olhando as anotações)) pelos agentes biológicos são importantes para que a gente possa eliminar outros...diminuir os casos de dengue, é recomendado que para evitar picadas você use roupas que cubram totalmente a roupa, é:: uso de repelentes e mosquiteiros em seus leitos ((cinco segundos de silêncio)) ((palmas))

G2 – DISCRIMINAÇÃO E PRECONCEITO RACIAL

EXP 1: (00:00:00 – 00:00:09) boa tarde, nosso grupo é formado por mim Layane, Natália Camila Marina, Jairo Igor e Ronald...

[

Alguém do grupo:

Bruna

EXP 1: (00:00:11 – 00:00:39) nosso tema é o preconceito e a discriminação racial... e nosso maior objetivo com esse trabalho é mostrar que a gente pode viver melhor em uma sociedade sem preconceito, na Bíblia em Gênesis capítulo dois versículo

sete diz... ((lendo as anotações)) “e formou o senhor Deus o homem do pó da terra e soprou em suas narinas o fôlego da vida e o homem foi feito alma vivente”, bom sabemos que foi Deus que nos criou, né isso?

[

Plateia:

SIIIIm

EXP 1: (00:00:40 – 00:01:59) e, nesse capítulo fala também de onde?, ele nos criou não foi do pó da Terra?, e tem muitas pessoas que se acham melhor do que outras, e daí vem aquela pergunta, por que que tem pessoas que se acham melhor do que eu ou de qualquer um, de nós aqui se nós somos fei/é/é criaturas feitas por Deus?... na Bíblia mesmo fala que nós somos imagem e semelhança dele... ((olhando as anotações)) em Atos capítulo dez versículo trinta e quatro diz que Deus não faz acepção de pessoas, ele não usa tipo assim... ele não escolhe que ele vai usar, né isso? não importa se ele é moreno ou branco tem cabelos lisos ou cacheados, não importa, tipo se Deus não nos julga pelas nossas características por que, que nós vamos fazer tal acepção? ou seja, tipo assim buscar pessoas, na/na nossa sociedade com a qual vamos nos dar bem, tipo assim só porque ele é rico eu vou falar com ele, tipo tem preconceito com quem é pobre, não é discriminando mas tem muitas pessoas que faz acepção de pessoas, se Deus não faz por que nós iremos fazer? ... e agora a gente vai começar, com o nosso tema mesmo

EXP 2: (00:01:59 – 00:02:27) a discriminação e o preconceito racial embora sejam considerados crimes ainda são práticas recorrentes na sociedade brasileira, é importante saber que estes são crimes inafiançáveis, ou seja não pode haver liberdade provisória mediante pagamento de fiança é imprescritíveis... dizer/o que significa dizer que a denúncia pode ocorrer a qualquer momento independentemente do tempo que se tenha passado desde o ato discriminatório e criminoso

EXP 1: (00:02:30 – 00:03:27) eu posso ler esse↓ ((lendo o slide)) “o que é preconceito ou discriminação refere-se a ideias negativas a respeito de uma pessoa ou a um grupo de pessoas com base em características físicas ou culturais relativas a uma raça” bom, na verdade o preconceito quer dizer, que certas opiniões e julgamentos que criamos sobre tal pessoa SEM pelo menos conhecer... o nazista acredita que, existe raça superior a outra o qual é uma grande tolice pois, na espécie humana podemos dizer que não existe raça, bom a cor da pele, a cor do cabelo, o tipo sanguíneo são apenas características do ser humano que não o torna melhor e nem pior do que outra pessoa, a discriminação refere-se portanto, tratar com inferioridade a outra ou seja a outra pessoa, ou seja, se julgando melhor do que tal pessoa

EXP 3: (00:03:31 – 00:04:37) boa tarde, como pode haver discriminação? ((lendo o slide)) “sempre há distinção, exclusão, restrição ou privilégio com base na raça na descendência na origem nacional o res/ na étnica na aparência física na condição social ou cultural ela tem como resultado impedir que as pessoas usufruam de direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de condições” ↓discriminação, é dizer é:: distinção ou separação é o ato de cortar ou de separar, não devemos discriminar ninguém pois somos todos iguais perante a lei e perante a Deus o que temos os direi/ temos os direitos iguais a discriminação pode haver de vários âmbitos tais como o social, o idoso, sexual o racial entre outros a discriminação social é quando um grupo ou parte da população trata é/ que diferentes formas, diferentes desiguais os restantes, a discriminação racial é quando

a pessoa é discriminada pela raça pela cor pela etnia ou pela descendência discriminação religiosa é o fato de não aceitar o direito da escolha de uma religião ou crença que se possa ter.

EXP 4: (00:04:39 – 00:05:17) boa tarde, crime de discriminação racial ((lendo os slides)) “a lei número sete mil setecentos e dezesseis barra mil novecentos e noventa e nove criminaliza atos de racismos e estabelece medidas legais que visam garantir à população negra a igualdade de tratamento e de oportunidades, o Estado brasileiro entende que repressão aos crimes previstos nessa lei interessa não só à vítima, mas a toda a sociedade” bem podemos entender:: que quando uma vítima sofre algum tipo de discriminação, ela não está discriminando a uma só pessoa mas a toda a sociedade na qual ela vive pois () na discriminação.

EXP 5: (00:05:21 – 00:06:08) ((lendo o slide)) “crime de injúria qualificada, a injúria consiste em atribuir a alguém uma qualidade negativa que ofenda a sua dignidade, de acordo com artigo cento e quarenta do código penal o crime de injúria qualificada é aquele no qual há uso de expressões de menosprezo à raça etnia cor ou origem da vítima” o crime de injúria diz respeito à honra (afetiva) da pessoa... ((cinco segundos)) injúria é xingamento é atribuir à alguém qualidade negativa por mais que seja falsa () verdadeira, por exemplo, aqui ((tocando a colega)) eu chamei a Marina de ladra eu cometi um crime de injúria, o crime de injúria pode ser física verbal, o::u escrita crime de injúria física, tem pena maior caracterizando-se quando for humilhante, por exemplo, um tapa no rosto.

EXP 6: (00:06:15) boa tarde

Plateia: (00:06:16) boa tarde

EXP 6: (00:06:16 – 00:07:30) eu vou falar sobre o racismo... o rasc/ o racismo consiste em... ((olha pra cima e depois leva a mão ao rosto))... ((vinte segundos)) o racismo consiste ↓ é/ é o racismo existe é o racismo mais, como é que eu posso dizer? ↓ é:: é:: mais polêmico né? sobre esses crimes de injúria, porque atinge apenas uma/alguma classe e algumas culturas, que é a:: negra... pera aí, deixa eu lembrar aqui ↓... é::... consiste e:m dizer que a pessoa/ que uma pessoa é melhor do que a outra... ela... o negro não pode ser igual ao branco só porque e::le é negro... se eu fosse o dono de uma empresa e a Alessandra quisesse trabalhar na minha empresa, e eu fosse racista, vocês acham que eu deixaria ela, trabalhar na minha empresa?...

[

Plateia:

não

EXP 6: (00:07:30 – 00:07:53) pois, é::... ((vinte segundos))

EXP 7: (00:07:53 – 00:10:18) ideniz/boa tarde, eu sou o Ronald e vou falar sobre indenização por danos morais,((lendo o slide)) “caso a vítima de discriminação racial ou injúria qualificada considere que sofreu algum tipo de prejuízo, ela pode entrar com a ação de indenização por danos morais prevista no artigo um cinco nove do Código Civil brasileiro”... bom, vamos lá, O que É, indenização por danos morais? é quando a pessoa sofre algum tipo de dano moral que atinge a sua dignidade, sua honra ou lhe causa algum problema médico ou psicológico... bom, é::... ((verifica as anotações no papel)) mas ao contrário dos danos materiais, que, quando, tipo assim, você sofre um acidente com seu carro, nos danos materiais a indenização só

vai ser aquilo que você gastou para consertar seu carro, nos danos morais não tem como, a gente fazer isso porque não tem como a gente reconstruir a dignidade de uma pessoa, então não tem como a gente definir o tanto certo praquilo, então não tem como fazer isso, então ou seja, é:: indenização por danos mora/morais nada mais é do que::...((verifica as anotações)) uma reparação financeira, pelo aquilo que a gente causou à pessoa, é só:: tipo:: um pedido dis/de desculpa (pedindo) dinheiro pa tentar ajudar a pessoa... isso é indenização por danos morais, agora você deve está se perguntando quando é que a gente pode pedir indenização por danos morais, bom... voltando ao carro, no/na indenização pordanos/ por danos materiais é aquilo que gastou, nos danos morais não tem como ser isso, mas tá escrito pelo direito da pessoa que a pessoa tem direito de mil a mais de quinhentos mil reais por danos morais, por exemplo, nos Estados Unidos é comum a gente ver notícias de pessoas que ganhou mais de milhões, de indenização por danos morais, aqui no Brasil não é muito comum isso mas aqui já teve de cem, trezentos quinhentos mil reais um milhão e até mais, mas não é comum a gente ver isso tudo... isso é o tanto que a gente pode pedir, iss/então se você já sofreu algum tipo de discriminação, e você TER/QUER você tem direito a indenização por danos morais, se você sofreu (tem isso) se nunca sofreu...

Alguém da plateia: [nunca faça isso

EXP 7: (00:10:19 – 00:10:25) isso, e nunca faça isso com ninguém realmente, muito obrigado

EXP 8: (00:10:29) boa tarde

Plateia: (00:10:30) boa tarde

EXP 8: (00:10:30 – 00:12:18) o meu (discurso) é como agir em caso de discriminação, ((lendo o slide)) “se você foi vítima de qualquer tipo de preconceito ou discriminação é muito importante que denuncie, pois a denúncia visa combater esse tipo de prática, desse crime, punir o agente e garantir o direito de igualdade”... então, se você quer denunciar eu acho tão importante que você preserve todos os detalhes do caso, tipo horário, data local e situação e também é importante que você apresente testemunhas que comprovem a ocorrência do crime... e vá até a delegacia mais próxima e preste queixa ou a delegacia especializada, se você precisar de um advogado e não tiver dinheiro para pagar, é só se dirigir à Defensoria Pública ou, escritórios jurídicos que prestam serviços grátis ()/serviços () gratuitos a comunidade, mas o combate do preconceito é ser (tratado) por meio da educação, tipo se a Iracema fosse a minha filha, eu, toda lhe/a educação dela fosse toda preconceituosa e lá mais na frente... mais na frente ela vai/é::... ((onze segundos)) como a Iracema é minha filha, aí eu ensino ela ((pigarreia)) é/ eu vou ensinar el/é::...

Alguém da plateia: [respeito

EXP 8: (00:12:20 – 00:12:52) é, respeito, ensino ela o que é (gostar) () é:: mais na frente no futuro dela quando ela for adulta será que ela vai ser preconceituosa?... Provavelmente não, né? Então, ess/ essa educação que estou dando para ela agora vai servir de parâmetro para compensar () independente de cor, sexo, orientação sexual, é:: crença e situação econômica, afinal somos todos iguais... ((início das palmas da plateia))

EXP 1: (00:12:58 – 00:) então, nosso grupo teve como finalidade mostrar pra vocês que “se nós combatermos o preconceito, racismo e discriminação estaremos dando um grande passo para a melhoria do mundo, de nós mesmos e dos demais que são apenas nossa imagem e semelhança” ↓ aí a gente vai ((risos)) aí a gente vai passar um vídeo com depoimento sobre preconceito... ((palmas da plateia))

G3 – USO RACIONAL DA ÁGUA

EXP 1: (00:00:02 – 00:00:13) boa tarde, meu nome é Arlene e fazem parte desse grupo Cristina, Tatiana, Daríohana e Paulina, nós vamos falar sobre o uso racional da água...

EXP 2: (00:00:18 – 00:00:28) ((lendo o slide)) “A água é fonte da vida, no entanto, por maior que seja a importância da água, as pessoas continuam poluindo os rios e destruindo as nascentes, esquecendo o quanto ela é essencial para nossas vidas”

EXP 3: (00:00:31 – 00:00:59) a importância da água () das nossas reservas naturais, de acordo com as Organizações das Nações Unidas ONU em vinte anos faltará água para sessenta por cento do planeta, os chuveiros são responsáveis por quarenta e seis por cento do consumo geral de água, em uma residência, em um banho de quinze minutos em uma ducha de alta pressão pode liberar em média cento e trinta e cinco litros de água, os vasos sanitários gastam oitocentos no total...

EXP 4: (00:01:06 – 00:01:54) boa tarde, ((lendo o slide)) “a importância da água, para o homem, na higiene, fundamental para a existência de uma vida com saúde e bem-estar, na agricultura, e usada para a rega ou irrigação das culturas que vão oferecer alimento e matéria-prima, na indústria, fornece matéria-prima para o/para o fa/ para o () de produtos, para outros seres vivos, tais/tal como o homem, as plantas, os animais e os organismos mis/microscópicos têm necessidade de água para viver, a água está envolvida na estrutura e nas atividades dos seres vivos, para a natureza, na natureza a água molda rochas, modifica paisagens, forma rios, mares e lagos”

EXP 1: (00:01:58 – 00:03:49) o uso racional da água, cada vez mais possível, e se a solução para a crise hid/ hídrica do Brasil estivesse no esgoto? estudiosos afirmam que a água do reuso pode ser a nossa única alternativa para a questão do abastecimento, o desafio de desenvolver técnicas de reaproveitamento de água utilizada de forma consciente para garantir que não falte é uma importante alternativa... para resolver a crise hídrica no país... o reaproveitamento de água não é um assunto novo ele vem sendo estudado testado alguns anos e atualmente vem ganhando popularidade pelo momento crítico em que vivemos, o exemplo mais difundido é a utilização da água de chuva nos afazeres domésticos além de ser ecologicamente responsável e contribui para a economia do consumo e minimiza a quantidade de água que vai para os sistemas públicos de coleta, evitando enchentes nos períodos de chuvas, ainda que o país possua uma das maiores reservas de água doce do mundo, em torno de doze por cento do total disponível, a crise hídrica vivida atualmente principalmente pela região sudeste, nos mostra a vulnerabilidade na questão, e a solução está na mão de todos, empresas, agricultores e população, SEgundo a política nacional de recursos hídricos... ((olha as anotações)) “a água de reuso deve seguir parâmetros de qualidade de acordo com as formas de se utilizá-la, mas afinal como funciona o processo de tratamento de esgoto?” para que

possamos utilizar a água do esgoto em atividades agrícolas, urbanas, industriais e florestais a primeira etapa é colocá-la em um filtro retire as partes sólidas, na sequência a água vai para um tanque de filtragem biológica... lembrando que ainda assim ela não se torna potável, a grande vantagem desse processo para o desen/empresas poupem a água que é própria para o consumo humano

EXP 2: (00:03:53 – 00:04:08) ((lendo o slide)) “recursos naturais da água, a água é, provavelmente o único recurso natural que tem a ver com todos os aspectos da civilização humana, desde o desenvolvimento agrícola e industrial aos valores culturais e religiosos arraigados na sociedade”

EXP 5: (00:04:12 – 00:05:13) ((lendo as anotações)) “a água é o elemento essencial que contribui para a promoção do desenvolvimento da qualidade de vida, porém é um recurso finito e vulnerável que deve ser usado racionalmente, o uso de fontes alternativas e de estratégias de uso racional de água em edificações é uma forma de amenizar os problemas de disponibilidade de água potável e diminuir a sua demanda... o aproveitamento de água, pluvial é uma, prática, milenar empregada no mundo, todo, essa técnica tem se difundido e se consolidado como uma forma de... mitigar? ((mostra a anotação para a colega que faz um sinal afirmativo)) mitigar os diversos problemas ambientais causados pelo aumento da demanda de água, pela falta de medidas de controle da poluição e de gestão ambiental em áreas/urbanas e rurais”

EXP 4: (00:05:15 – 00:05:41) ((lendo o slide)) “segundo as estatísticas, setenta por cento da superfície do planeta são constituídos de água, dessa água toda o/dessa água toda () o maior volume é de água salgada e somente dois vírgula cinco por cento são de água doce e desses míseros dois vírgula cinco por cento, quase noventa e oito por cento estão escondidos na forma de água subterrânea”

EXP 2: (00:05:47 – 00:06:27) ((lendo o slide)) “distribuição de água na Terra, água salgada noventa e sete por cento oceanos e mares água doce três por cento calotas polares e geleiras setenta e cinco por cento subsolo entre, três mil setecentos e cinquenta metros e setecentos e cinquenta metros treze vírgula sete por cento, acima de setecentos e cinquenta metros dez vírgula sete por cento lagos zero vírgula três por cento, rios zero vírgula zero três por cento, solo/solo umidade zero vírgula zero seis por cento, atmosfera vapor d’água zero vírgula trinta e cinco por cento”

EXP 4: (00:06:32 – 00:06:56) ((lendo o slide)) “recursos hídricos, os recursos hídricos têm profunda importância no desenvolvimento de diversas atividades econômicas. Em relação à produção agrícola, a água pode representar até noventa por cento da composição física das plantas. A falta d’água em períodos de crescimento dos vegetais, pode destruir lavouras e até ecossistemas, devidamente implantados”

EXP 2: (00:06:59 – 00:07:45) ((lendo o slide)) “consequência da falta de água, um sexto da população mundial, mais de um bilhão de pessoas, não têm acesso a água potável, quarenta por cento dos habitantes do planeta, dois:: vírgula nove bilhões, a estimativa da população em dois mil e treze foi de sete vírgula três bilhões não têm acesso a serviços de saneamento básico, cerca de seis mil crianças morrem diariamente devido a doenças ligadas à água insalubre e a saneamento e higiene deficientes, segundo a ONU, até dois mil e vinte e cinco, se os atuais padrões de

consumo se mantiverem, duas em cada três pessoas no mundo vão sofrer escassez moderada ou grave de água”

EXP 4: (00:07:56 – 00:08:27) ((lendo o slide)) “a água no Brasil, o Brasil é um país privilegiado no que diz respeito à quantidade de água, tem a maior reserva de água doce, da Terra, ou seja doze por cento do total mundial, sua distribuição porém não é uniforme em todo o território nacional, a Amazônia, por exemplo, é uma região que detém a maior bacia, fluvial do mundo, o volume de água do rio Amazonas é o maior de todos, os rios do globo, sendo considerado um rio essencial para o planeta”...

Prof: Pronto? ((os alunos confirmam balançando a cabeça))

G4 – VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

EXP 1: (00:00:00 – 00:12:42) boa tarde, é:: eu vou começar falando sobre o assédio é::... a violência psicológica na verdade, desculpa, muitas das vezes quando nós, ouvimos falar em violência contra a mulher de já nós pensamos que foi uma agressão, física ou sexual, mas, o que nós vemos é que não são, só, esses tipos de agressão que tem... eu vou ler aqui algumas agressões que tem contra a mulher... ((olha as anotações no celular)) na verdade eu tô errando aqui o negócio, não é isso é::... a violência contra a mulher pode ser moral, psicológica, sexual e dentre outras né, que eu vou falar:: durante a é:: as minhas palavras aqui, o que é a violência psicolegi/psicológica? a violência psicológica, ela está é:: num dos maiores é:: como é que eu posso falar... abrange a maior parte das mulheres também, por que? Porque todas nós, todos nós, na verdade, no decorrer das nossas vidas nós já sofremos sim, é: uma violência psicológica, como é essa violência, psicológica? A violência psicológica ela é através é:: de uma pessoa, tratar a outra cum/é:: com maldade, através da humilhação, é::... uma discussão aparentemente normal, ou seja, muitas das vezes, através da nossa discussão com nosso vizinho, com o nosso colega de classe, ou com qualquer outra pessoa, nós estamos muitas das vezes, SEM perceber, nós estamos cometendo uma violência, tal violência psicológica, é:: a/é::... com as palavras que nós proferimos pode machucar aquela pessoa e uma coisa muito importante é que::, durante as pesquisas em que eu fiz, eu pude PERceber e fiz também/aprofundi algumas coisas sobre isso, e a/a:: violência psicológica ela pode levar a depressão viu? por que? porque, nós vimos que os sintomas da depressão, a pessoa fica insegura, a pessoa:: quer ficar só, a pessoa:: é: fica com medo... e várias outras constrangimentos que traz a depressão, e se nós formos observar, a violência psicológica ela pode nos causar isso também, porque a partir do momento em que eu sou julgada pela minha forma de ser, pelo meu jeito de agir, quem tem/muitas das vezes a pesso/as pessoas até julgam como a pessoa da mente fraca, né, que não tem ali um firmamento, muitas das vezes não, tá, isso pode acontecer com qualquer um a partir do devido momento em que alguém te aflige é naquilo que você não gosta, por exemplo, muita das vezes as pessoas tocam na tua família e tu não gosta, a partir daquele momento cria um sentimento ruim, um sentimento de rancor, e tudo isso pode levar a:: um/a uma depressão? pode sim, porque a depressão e::la começa disso também, tá, a partir do momento em que, as pessoas começam a te julgar, a te desprezar, a te humilhar, disso tudo gera esse constrangimento, é::... muitas das vezes, acontecem sempre nas pesquisas eles vêm dizendo, no (cônjuge) a dois, ou seja, esse/essa violência pode acontecer é:: não individualmente, né, sempre acompanhada, esse indivíduo, no caso do

casamento, ele pode:: ingerir bebidas alcoólicas pra chegar a esse ponto de:: tratar a pessoa de uma tal forma que ela se sinta isolada, ela/ela/essa pessoa pode é, ingerir bebidas, pode também, ter:: algum contato com drogas... e até mesmo ter é: na família dele algum tempo atrás alguns índices, e alguns parentes dele faziam esse tipo de é:: de violência né?... ou seja, aqui eu até destaquei algumas coisas que, por exemplo, muita das vezes as pessoas dizem, ah o fulano bate na esposa DEle porque o pai dele batia, ou seja, as pessoas pensam assim, essa família faz isso, então no decorrer todim de todas as descendências que vierem, das gerações todos vão fazer, isso é mentira tá? por quê? porque o caráter ele não é herdado, caráter não é herdado, a partir do momento em que seu pais lhe educa daquela forma, ele tá lhe educando da forma certa? sim, beleza, mas é você quem escolhe o caminho que quer seguir, por isso que muitas vezes quando os pais ensina as crianças no caminho certo e no decorrer da juventude dele ou na adolescência, eles escolhem outros caminhos, as pessoas começam a falar, poxa, mas os pais dele ensinaram ele tão bem, é: os pais dele é/é são pessoas tão boa e essa pessoa tão ruim desse jeito por quê? porque o caráter ele não é herdado você é que escolhe o caminho que você quer seguir, se hoje você tá indo por esse caminho é porque você escolheu, viu?... é:: e por exemplo, não porque um/o meu pai por exemplo, ele ba/ ele bate na minha mãe, isso não acontece graças a Deus, ele bate na minha mãe, o meu irmão vai bater na esposa dele, tá, isso não significa nada, ou, se o meu pai Não bate na minha mãe isso não significa que o meu irmão, não/ também não vai bater na esposa dele, isso são... exemplos é comuns que nós vemos no nosso dia a dia... é:: ficou bem claro que isso não/não interfere em nada, outra coisa, SE, o agressor, de tal forma, QUER, se livrar disso, ele tem que procurar, é:: voluntariamente uma pessoa que possa ajudar ele, porque nós sabemos que com as nossas próprias forças nós não conseguimos, por isso que, Deus em primeiro lugar está ao nosso dispor, e:: tem também os psicólogos, psiquiatras pra cuidar de tudo isso porque isso, muitas das vezes são distúrbios que a pessoa tem no decorrer da sua infância, ele sempre viu aquilo dentro de casa, ou por um certo momento ele ingeriu/ingeriu alguma coisa que deixasse ele a certo ponto que levasse ele a cometer aquilo fazendo com que vítima se sentisse mal... é:: outra coisa, não podemos também, ver isso acontecer, ou seja, isso acontecer conosco mesmo e nós simplesmente dizer/dizer ah, mas, ele tá nervo::so, ele nunca fez i::sso, não vai mais acontece:r, ele vai mudar, não, viu? se acontecer uma vez, duas vezes, denuncie tá, procure, alguém que possa lhe ajudar, porque isso é muito grave... é:: quando::/quando ela pode ocorrer a violência psicológica? como eu já falei é/principalmente através de chantagens, eu tava olhando/ eu nunca imaginei que isso poderia acontecer, mas lá vem falando que até através do jeito que a minha colega se veste eu vou falar, mulher por que que tu veste essa roupa? por que que tu vai pra esses lugares com essas pessoas? porque que tu te ajeita assim? por que que tu faz isso assim? isso é uma violência, psicológica, porque é algo que você está mexendo ali com o psicológico da pessoa, por que a/a partir daquele momento ali ela vai se sentir humilhada porque tem gente, facilmente, né se sente assim, outros não aí vai da/da/da personalidade também da pessoa, tem pessoas que pouco: isso importa pra eles, mas já tem outras pessoas que isso influi muito na vida dele... então nós (devemos) prestar atenção muito nisso porque isso é grave, muitas das vezes nós estamos cometendo e por não conhecermos, nós não percebemos, e:: a vítima por também não conhecer os direitos dela, aceita aquilo, se reprime, não busca os direitos, não sabem nem... o que se trata aquilo e fica assim mesmo... ((olha as anotações)) uma pesquisa afirma que “cerca de setenta por

cento das mulheres” sofrem algum tipo de violência ou já sofreu algum tipo de violência, ou seja, setenta por cento de todas nós, mulheres, boa parte dos homens também né? já sofreram esse tipo de violência, a violência psicológica... ((olhando as anotações)) é::... eu vou falar agora sobre os catorzes/catorze motivos das mulheres NÃO denunciarem seus esposos, ou seja, isso acontece em vários lares brasileiros e devido algumas/algumas ocorrências elas não... não prestam ali o depoimento delas, vou ler, são catorze viu? vou ler a primeira “medo/medo do agressor” ou seja elas não, falam não vão denunciar porque elas sente medo de após uma separação, eles irem procu/procurá-la e fazerem alguma coisa, né, porque muita das vezes essas mulheres são ameaçadas até de morte, isso é muito grave... “dependência financeira em relação ao a/ao agressor” muitas das vezes essas mulheres não têm um:: trabalho Fixo, elas não têm um recurso financeiro, elas dependem do esposo, então, isso acaba com que elas, pensem duas vezes antes de fazer essa denúncia... pra que depois ela não venha passar fome, “dependência afetiva” né também entre o esposo, cônjuge deles dois, “não conhecer os seus direitos” como já falei, muita das vezes nós estamos sofrendo algum tipo de violência e simplesmente não conhecemos os nossos direitos e fica assim mesmo, “não ter onde denunciar” muitas das vezes em alguns lugares, não tem ali um lugar onde el/as mulheres possam é:: ir denunciar, aqui em Teresina tem sim onde nós podemos ligar, né, onde podemos, as pessoas algué/alguém acompanhar a nós, mas em alguns lugares no Brasil não tem essa disponibilidade toda... “percepção de que nada acontece com o agressor quando denunciarmos” ou seja, muitas das vezes as mulheres pensam, eu não vou denunciar, porque se eu for denunciar não vai acontecer nada, então não adianta eu ir lá, perder o meu tempo e falar e continuo sofrendo esse tipo de violência... “falta de autoestima” uma coisa muito importante é que na maioria das vezes... é:: as mulheres, em todas as vezes, melhor dizendo, a mulher se sente com a autoestima baixo porque ela:: todo as/ todas as vezes, todos os dias ela/ela é colocada pra baixo... é:: as pess/ o esposo é a humilha e ela não tem prazer pra viver né? é:: “preocupação com a criação dos filhos” todas essas mulheres eu vendo algum depoimento, a grande maioria, no início logo, já tem filhos... e aí o que dificulta por que elas vão pensar também nesse/nesse caso como elas vão criar os filhos, né, a partir daí, e tem vários outros que eu não vou dizer porque acaba se tornando chato aqui uma pessoa só... vai ter vários...

((alguém da plateia comenta algo))

EXP 1: (00:12:45) oi?

Alguém da plateia: (00:12:46) mermã tu já tá com dez

EXP 1: (00:12:47 – 00:16:22) é::... eu vou ler, oh, eu trouxe várias co/ eu queria só que vocês observassem aqui rapidamente, eu vou resumir algumas coisas... é:: “noventa e quatro por cento sofreram, é:: inclusive, inclusivamente esse tipo de violência que abarca de acordo com os pesquisadores, assédio moral por parte do: cuidador im-posição de medo extremo e controle e: coercitivo insultos graves, humilhações ameaças Exigências EXTremas, REjeição e isolamentos... os pesquisadores cons-...tataram que aqueles que, passaram por esse tipo de experiência tendiam a sofrer de ansiedade, depressão, baixa autoestima, sintomas de estresse, pós-traumático e a apresentar risco de suicídio, em maior nível do que os que sofreram violência física ou sexual, entre os três tipos de agressão,” gente isso é muito grave, “a psicológica foi a MAIs fortemente associada com transtorno DEpressivo, distúrbio de ansiedade social e GEneralizada, dificuldade de formar

vínculos afetivos e abusos, de substâncias” ou seja, dentre todas as violências, a psicológica é a que mais abrange a população, é a sexual, a violência sexual, a violência moral, a violência lá que vem falar dos bens né, que eu não peguei direito... e várias outras, outras::s violências, a mAls perigosa, digamos assim, é a violência psicológica porque, prejudica muito, a mulher principalmente a mulher por ser sensível por, todos nós sabemos como somos, e:: vamos ter cuidado pessoal com o que nós falamos, porque muitas das vezes achamos que não tamos/não estamos ferindo as pessoas com as nossas palavras e nós estamos sim e já/ e tem um bom número, de pessoas que desde casa já trazem esse sentimento de/de humilhação, esse sentimento de desprezível, né? muitos lares brasileiros, sofrem isso e aí não é justo a pessoa chegar na escola e em qualquer outro lugar e sofrer novamente tudo isso, isso não é bom, isso realmente machuca e como eu falei pode causar depressão e até mesmo o suicídio, hoje nós vemos que, o número de suicídio se avança né? e:: nas pesquisas mostram que muitas pessoas se suicidam devido a esse tipo de violência, então que nós venhamos a não machucar as pessoas, não cometer esse tipo de violência e também quando nós sofrermos, vamos, é, buscar auxílio, buscar ajuda principalmente quando/quando nós estamos assim, procurar conversar com nossos pais, procurar conversar com:: alguém que possa realmente nos ajudar e não só querer saber da nossa vida, eu agradeço a todos que ficaram aí prestando atenção, muito obrigado pela atenção de vocês e as meninas vão continuar falando alguma coisa não acabou não ((risos)) isso era só o meu papel, muito obrigado.

Plateia: (00:16:22) ((risos)) eita diacho

EXP 2: (00:16:24 – 00:17:32) ((olha as anotações do cartaz)) “o que é assédio sexual”, assédio sexual (indica) qualquer comportamento sexual indesejado, pode-se manifestar de forma grosseira, pode também causar constrangimento à vítima... “o que fazer se estou sofrendo assédio sexual?” você não pode transmitir insegurança, não ria de piadas picantes, se você rir você vai está demonstrando que você/que você tá dando confiança ao agressor e se caso persistir, você deve ligar cento e oitenta, o número de atendimento das mulheres, esse número o governo disponibilizou para que as mulheres ligassem e denunciasses esse abuso, caso o caso for provado a pena é de um ano a dois anos... “de que forma o assédio sexual pode se manifestar?”, pode se manifestar de duas formas, física e verbal, verbal é quando você constrange um pessoa com uma cantada, indecente é claro, e física é quando você toca em partes, partes da mulher quando ela não te dá permissão para isso... “quais os lugares onde mais ocorre esse ato?”, geralmente é nos ônibus, nas escolas, nos hospitais e lugares públicos

EXP 3: (00:17:34 – 00:23:11) boa tarde, vou falar sobre a lei Maria da Penha, a lei Maria da Penha foi decretado pelo Congresso Nacional e pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva no dia:: sete de agosto de dois mil e seis e no/perante ao caso doze mil cinquenta e um de Maria:: da Penha Ferraz, ela sofreu agressão é:, vamos dizer violência durante os vinte e três anos de seu casamento, em mil novecentos e oitenta e três ela, teve, duas tentativas de homicídios, pelo marido, e depois de dezenove anos ele passou dezenove anos sem julgamento, depois desses dezenove anos ele passou dois anos em regime fechado, todo mundo sabe que no regime fechado é quando o preso, o detento ele não liberdade pra indultos e essas coisas, depois ele foi responder ao seu processo em regime semiaberto... sim, continuando aqui, a lei Maria da Penha ela foi, criada vamos dizer pra:: como é que eu posso explicar, é:: em relação à violência contra a mulher, quando o hom/o

agressor tentar coagir ou então ele agride de forma:: psicológica ou fisicamente a mulher e:: com/o nome da lei onze mil trezentos e quarenta é o número da lei que fala que o agressor, ele pode pegar de um até três anos de prisão, se por acaso for aprovado o laudo de que ele agrediu a mulher... ((quatorze segundos)) “ratificado no dia sete de agosto a lei Maria da Penha, com a (promulgação) da lei onze mil trezentos e quarenta” é a disposição legal ela foi aprovada pela OEA ela teve que ir pra fora do Brasil pra poder ser aprovada, porque, o processo ele não tava, como dizer, ele não tava sendo feito, se por acaso não tivesse recorrido aos direitos humanos, essa lei não existiria, porque tava sendo é:: como dizer, exercidos vários casos de mulheres que estavam sendo agredidas e a le/vamos dizer, a lei Maria da Penha, vamos dizer, foi o auge, porque ela sofreu uma tentativa de homicídio, a primeira tentativa o marido dela ele atirou nela com arma de fogo e ela ficou paraplégica, já na segunda tentativa foi por eletrocussão e afogamento, depois disso ela tomou coragem pra poder agredir, ele passou dezenove anos em julgamento e passou dois anos na cadeia e depois disso foi liberado, pra/vamos dizer pra desgosto da sociedade e dela, como a Iracema disse, a maioria das mul/ a maioria das mulheres elas têm medo de/ de denunciar por medo, medo de quê? ah, eu vou na delegacia, ele vai me perseguir eu posso morrer, ah, a lei não vai, não vai exercer nada, o grande mal das pessoas daqui é isso eles pensam que as leis, só são mais leis, do tipo tá aqui no papel e não vai passar disso, a gente não deve pensar assim, (tem) que exercer nosso papel como cidadão, sim nós vivemos num mun/num país impune, o Brasil é um país altamente impune, impune PORque aqui menor de dezoito anos ele é, vamos dizer, protegido pela:: justiça, ele não, ele não, tem direito de pagar pelos atos, aqui o bandido ele pega e mata uma criança e se for possível no dia das crianças ele recebe indulto, ah, vou receber indulto, bandido é solto por bom comportamento, pode ter feito o/o diabo a quatro, mas se por acaso, ele tiver bom comport/bom comportamento ele é liberado da cadeia, é um país onde estru/onde estuprador, recebe indulto no dia das crianças, onde o homem que agride a mulher se for possível eles até colocam pra fora da cadeia pra eles comemorar aquele dia, a gente vive num país (), mas a gente tem que exercer, exercer o nosso direito, a gente tem que denunciar quando a gente souber, de algum tipo de agressão contra a mulher, eu digo, não só contra a mulher, assim como a mulher pode ser agredida, o homem pode ser agredido, muita gente pode ser agredida e a gente não deve aceitar isso, vamos dizer que o caso Maria da Penha foi só mais um caso pra mostrar a realidade daquilo que está acontecendo, porque muitas vezes a gente não, enxerga... ((dez segundos)) ((procurando as informações na folha)) segundo pesquisas, oitenta por cento das mulheres elas sofrem agressão e geralmente essas gres/essas agressões elas partem de parceiros ou ex-parceiros, tem até um comercial que passa na televisão que diz que a cada cinco minutos uma mulher é agredida, segundo pesquisas em cada cinco mulheres, uma é vítima de violência, e ge/geralmente a lei, vamos dizer, ela, ela propicia isso mais aos homens, porque? porque existem muitos casos de agressão contra as mulheres e elas ficam coagidas com aquilo com medo, o medo é o maior, é, vamos dizer, é a maior:: impedimento pra elas poderem, para elas poderem procurar uma ajuda, aqui em Teresina existe a delegacia da mulher e existe os direitos humanos que a gente pode estar ligando pros direitos humanos também porque, a pessoa a partir do momento em que ela é coagida de certa forma que ela se sinta agredida ela deve denunciar sim, a gente tem que dizer não à violência contra a mulher ou contra qualquer outro tipo de violência, obrigada

EXP 4: (00:23:15 – 00:23:49) boa tarde, “existem cinco pontos de violência contra mulher, física te empurram te surra te () moral, calúnia, injúria, difamação, psicológica, te humilha, te insulta e, te persegue, te ameaça, sexual, te pressiona, exige práticas que você não gosta, patrimonial, controla seu dinheiro, não te dá permissão para certas compras, destrói seus objetos, não te deixa trabalhar, oculta bens e propriedades”

EXP 5: (00:23:52 – 00:24:42) eu vou falar sobre violência de gênero na internet, assim, algumas mulheres postam foto na internet no Face de roupas curtas, mostram as costas nuas e etcetra, aí as pessoas vão e falam do corpo dela, essa piriguete não presta só por causa da roupa dela, mas, roupa não define caráter de ninguém... isso não acontece só com as mulheres acontece também com lésbicas e gays e... difamação na internet também é crime, caso o:: o, o criminoso ele postou alguma foto, seja identificado, ele pode ser preso... é isso ((risos))

EXP 6: (00:24:45 – 00:25:34) boa tarde, eu vou falar sob... ((leva a mão ao rosto, sorri)) eu vou falar sobre o combate à violência contra a mulher, então existem várias formas de combater a violência contra a mulher, se voc/se uma pessoa está sofrendo algum tipo de agressão seja ela psicológica, é:: cárcere privado, física tem que denunciar, pode denunciar por medo, mas tem que procurar ajuda, ah eu não consigo... ((esconde o rosto com a mão, anda pela sala)) ((vinte e três segundos))

EXP 2: (00:25:35 – 00:25:39) gente, vocês liguem cento e oitenta que é a central de atendimento para as mulheres e denuncie

EXP 1: (00:25:40 – 00:25:44) muito obrigado pela atenção e aos comentários de hoje, muito obrigada

Plateia: (00:25:45) ((palmas))

G5 – USOS INADEQUADOS DA INTERNET E DAS REDES SOCIAIS

EXP 1: (00:00:00 – 00:01:47) vamos falar sobre os usos inadequados das redes sociais e da internet, nosso grupo é formado por ((apontando)) Patrícia, Daniel, Larissa e eu, Lívia, “uso inadequado das redes sociais gera riscos para usuários”... ((passando o slide)) ih, meu Deus do céu... “cresce o número de usuários brasileiros que navegam por páginas de redes sociais, segundo a última pesquisa realija/realizada pelo IBOPI, Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatísticas, apenas no mês de julho, do ano, passado quarento vírgula três milhões de internautas acessaram páginas de relacionamento na web, com a disseminação das redes sociais o número de recados e mensagens aleatórias publicadas no perfil ou, ou contas dos usuários já começam a superar os de informações relevantes fazendo com o que muitos internautas façam uso dessas ferramentas com diários pessoais, narrando situações cotidianas do dia a dia, expondo suas virtudes, realizações e flu/frustrações, além de divulgarem suas fotos e de outros colegas... essas e outras ações causam exposição muito maior do que o internauta possa imaginar, gera grande, grande propagação de informações em âmbito global que pode interferir ne/negativamente na vida dos usuários”...

EXP 2: (00:01:54 – 00:02:36) segundo as... ((verifica as anotações)) segundo as pesquisas dos profissionais das ações comportamento (grande parte das pessoas que apresentam) padrões inadequados das redes sociais não tem ideia das

consequências que podem enfrentar... ((verifica as anotações)) muitas pessoas ↓ () usam as redes sociais apenas pra criticar ↓ () sem nenhuma responsabilidade... cujo preconceituoso que causa... ((verifica as anotações)) constrangimento, muitas vezes ↓ () por falar em ↓ ((verifica as anotações)) () ou postar algo sigiloso da empresa

EXP 3: (00:02:43 – 00:03:45) ((lendo o slide)) “de acordo com o site, crime digital é a técnica que consiste em enganar a segurança de computadores pessoais ou redes empresárias, segundo a lei atual, copiar senhas informações ou fotografias ainda não é um crime, no código penal, dessa forma, cada cidadão precisa tomar o máximo de cuidado e se proteger sozinho, a expectativa de que haja maior punição desses crime no Brasil, outros atos, ilícitos como clonagem de cartão de crédito ou débito por meio eletrônico, é equiparado ao crime de falsificação, mensagem com conteúdo racista também terão que ser retirados do ar imediatamente, só pode ser punido se for comparado a outro tipo de crime como acessar a conta bancária de outra pessoa e tirar dinheiro, segundo a lei isso é considerado roubo inclusive pelos meio virtuais”

EXP 4: (00:03:52 – 00:05:52) ((lendo o slide)) uso inadequado da internet, a internet e as novas tecnologias são realidades na vida de crianças e adolescentes, o uso inadequado dessas ferramentas tem preocupado pais e familiares de vítimas pois a cada dia crescem os casos de perseguição e abusos na rede... uma mania entre os adolescentes está deixando muitos pais em alerta, pois o jovens estão aderindo, uma prática denomina/denominada sex/sexting,” (o nome é esse aí) “que é a expressão da sexualidade pela internet, uma das formas dessa atividade tem sido muito noticiada ultimamente inclusive em programas de televisão de alto alcance nacional, recentemente vieram a tona alguns casos de vazamento de vídeos íntimos de adolescentes nas redes sociais, o conteúdo que os jovens imaginavam circular em grupo fechado, acaba sendo compartilhado com várias pessoas e a situação foge do controle, e o resultado de tudo isso, na maioria das vezes, é uma vergonha tanto para a vítima quanto para os pais.”... bom, aqui é alguns cuidados, “os cuidados, os pais devem, alertar seus filhos de que a internet é um ambiente público, compartilhamentos que não são adequados em público, também não são adequados em ambiente virtual, assim como eles não devem falar com estranhos na rua, também não devem falar com quem não conhece na internet, qualquer arquivo compartilhado com outra pessoa fica na mão/nas mãos dela até quando ela desejar, não há como garantir que o outro não vai fazer mau uso dessas informações, os pais devem sempre estar abertos para conversar com os filhos estimulando o diálogo dentro de casa, é importante acompanhar como seu filho usa a internet, para saber se ele está envolvido em situações perigosas e intervir a tempo”... Lívia...

EXP 1: (00:05:57 – 00:06:27) então, hoje em dia a gente deve ter muito cuidado nas redes sociais na internet, por exemplo WhatsApp, ter muito cuidado com quem você conversa, com quem você tá teclando, porque as vezes as pessoas, que nem no caso tava explicando lá fora, pede foto nua sua e você vai posta e lá/causa violência, e aí disso causa é, por exemplo, na internet, tem roubo também, tem vários tipos de, de acontecimentos...

EXP 3: (00:06:30 – 00:07:15) e esses roubos que aconte/ é, que acontecem como na internet, o roubo bancário de conta de débito ou outra coisa assim já não é consi/ já não é considerado... pois é as pessoas postam fotos, e vídeos e não sabe o que acontece, botam nas redes sociais e acham que não é nada, depois tem muitas

peessoas repassando as fotos e os vídeos, os outros comentando, aí fica mal falada, depois lá na dele/na delegacia diz ah minha foto tá isso e isso, aí foi um crime que ele cometeu dele mesmo botar a foto dele, ou então as outras pessoas até pode roubar, as fotos dos computadores alheios, dos computadores, dos telefones...

EXP 4: (00:07:17 – 00:08:28) e também tem os casos é, tipo de pessoas que usam a internet para ver vídeos pornografias ou, para é entrar em sites de relacionamentos que/porque acabam sendo, tipo assim, marcando encontro com a pessoa que não conhece, aí chega no encontro essa pessoa pode abusar, e também, pode até matar por conta da internet, porque não sabe com quem está conversando do outro lado... a gente não deve... não devemos conversar com pessoas estranhas, como fala aqui, não podemos é, compartilhar vídeos íntimos em lugar nenhum e nem fazê-los, tipo... e também em público, a gente sabe que qualquer coisa que acontece na internet vai, vira um/uma coisa gigante aí sai compartilhando compartilhando compartilhando quando pensa que não, todo mundo já tem aquelas/aquela coisa ((risos)) porque WhatsApp, Facebook tudo, todo mundo não é:: como é: não, não tem como segurar... aí só isso ((risos))

G6 – A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

EXP 1: (00:00:00 – 00:00:53) boa tarde, nós iremos falar sobre a preservação ambiental, os integrantes do nosso grupo sou eu Domingas, Leandra, Jessiara, Francisca, Ana Alice, Aletrícia e a Géssica que não pode estar presente, a preservação ambiental, ganhou destaque no Brasil a partir da década de mil novecentos e setenta com o surgimento de pequenos grupos, que, apontavam a necessidade, de incluir o tema do meio ambiente nas questões da sociedade, é:: na década seguinte com a redemocratização do Brasil... cresceu o número de, organizações não governamentais ambientalistas e novas propostas de preservação ambiental, algumas se transformaram em políticas públicas, dando contornos mais definidos na legislação ambiental brasileira.

EXP 2: (00:00:54 – 00:02:15) é:: na Constituição antes de, de mil novecentos e oitenta e oito é, já existia leis para preserva/é:: leis a presev/ a preservação ambiental né? só que, essas leis, tinha certas dessas leis que não, não saía só do papel, eles queriam que essa legislação tirasse essa lei do papel e a população começasse a fazer né? um meio de preservação, preservar, e, com tudo isso há vários tipos de preservação que a gente pode fazer, é:: tipo evitar as queimadas, é, é:: reciclar os lixo e também há muita poluição naquelas indústrias no/nos gases poluentes, nas indústrias, nos carros e todos sabemos que a consequência dessa, poluição que há:: no mundo, a temperatura da terra sobe, sobe e o clima fica muito quente, como todos nós percebemos que ultimamente o/o clima/o tempo tá quente demais é por causa dessa poluição, desse desmatamento, dessas queimadas que provoca a/o derretimento das calotas polares que são as geleiras e... ((alguém abre a porta da sala)) e a temperatura sobe, e é isso, pode ((acenando para a colega continuar))

EXP 3: (00:02:16 – 00:02:50) já que muitas leis não são regulamentadas, a biodiversidade ela é a lei mais (rica) do mundo, e também tem os destaques do meio ambiente que é a criação do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente que foi criado em mil novecentos e oitenta e nove... e:: também tem... outros avanços tem () a

fiscalização, o volume de recursos, é:: esses recursos eles são destinados à articulação, do governo federal, e estadual

EXP 4: (00:02:51 – 00:03:53) boa tarde, vou falar sobre a lei de crimes ambientais, a lei de crimes ambientais nove mil seiscentos e cinco foi racionalizada em mil novecentos e noventa e oito e foi regulamentada em mil novecentos e noventa e nove/nove, estabelece penas para infrações e agressões contra o meio ambiente, prevê multas que chega a cinquenta milhões de reais, para estabelecer, as infrações como, pesca em locais proibidos, queima/soltura de balões, é:: desmatamento, é::... ((cinco segundos)) ((verifica as anotações)) eu vou ler mesmo ((risos)) obras (colhedoras) e queimaduras... eu vou falar sobre a outra lei “a lei de número doze mil quatrocentos e oito criada em dois mil e onze, pena de detenção é de seis meses a um ano, se o (ato for) realizado em manutenção ou em coisa tombada em virtude de seu valor artístico ou histórico, a pena é de seis meses a um ano de detenção e multa”

EXP 5: (00:03:54 – 00:04:25) transporte, “um dos principais impactos que nós, seres humanos, temos no planeta é a maneira como nos movimentamos, o desperdício de energia que acontece em nossos carros e outros meios motorizados é imenso, procure ir a pé até a padaria, em vez de tirar o carro da garagem, utilize o transporte público, se este for utilizável (em alguns casos, além da violência, não há qualidade de transporte público), pressione o seu governo local para a construção de ciclovias, e melhora do transporte público”

EXP 6: (00:04:26 – 00:05:07) boa tarde, “água, mesmo em regiões onde a água potável” ↓ ainda é abundante ↓... é importante evitar o desperdício, ↓ “água limpa é um bem precioso, que deve ser poupado,” ↓ se todo mundo diminuir, dois minutos do tempo de banho ↓... podemos... ((cinco segundos)) ((ler as anotações)) podemos poupar milhões de litros, “a preservação ambiental depende de cada um de nós ↓... se você começar a agir agora ↓... agora mesmo, estará fazendo sua parte para preservar o meio ambiente” ↓

EXP 4: (00:05:08 – 00:05:25) “a preservação ambiental é uma preocupação crescente por parte das pessoas, organizações e governo, desde os anos 60, a atividade de organizações de proteção do meio ambiente para tentar garantir que tenhamos um planeta ambientalmente mais sustentável”

EXP 1: (00:05:30 – 00:07:01) então, a preservação ambiental “é a prática de preservar o meio ambiente. Essa preservação é feita para beneficiar o homem, a natureza ou ambos, a pressão por recursos naturais muitas vezes faz com que a sociedade degrade o ambiente a sua volta, por isso é essencial aos poucos o sucesso entre os governos”, então, aqui ((aponta para o cartaz)) há/tem algumas dicas para preservar o meio ambiente no nosso cotidiano, como “reciclar o lixo, ou reaproveitar tudo que se pode/que puder”, porque tem muitas coisas que nós, jogamos fora, mas que, podem ser reutilizadas, “não desperdice energia elétrica”, também a energia elétrica é muito desperdiçada, às vezes as pessoas, não desligam os: eletrodomésticos quando não estão sendo utilizados, “evitar jogar, não degradáveis no ambiente, como materiais plásticos ou outros” porque esses materiais eles levam muito tempo para se decompor no ambiente e, no último “não desperdiçar água” nós, muitas vezes não percebemos, nós desperdiçamos água durante o banho, muitas vezes a gente diminui dois minutos no nosso banho vai, economizar muita água, porque é um bem muito precioso para a nossa vida, e,

então, seria bom se nós fazermos a nossa parte, porque, pode ser pouco, mas vai ajudar muito a preservar o meio ambiente, muito obrigado pela atenção.

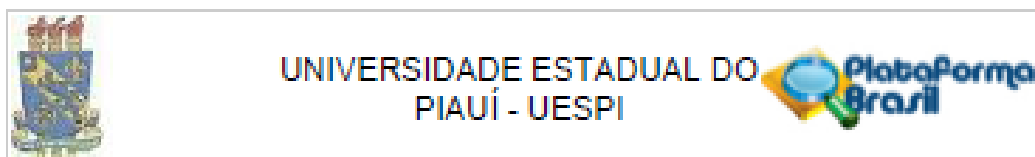
Plateia:

(00:07:02)

((palmas))

ANEXOS

Anexos A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS PRÁTICAS DE ORALIDADE NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: o gênero seminário em discussão

Pesquisador: EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63925416.0.0000.5209

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.900.503

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de campo do tipo exploratória, que ocorrerá com 35 participantes entre 14 e 16 anos, alunos do nono ano de uma escola pública, no qual os participantes apresentarão seminários e terão suas habilidades avaliadas e gravadas. A pesquisa ocorrerá entre 03 e 28 de Abril de 2017.

Objetivo da Pesquisa:

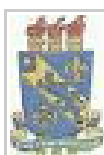
Objetivo Primário:

- Investigar o uso do gênero seminário como objeto de ensino e de aprendizagem no desenvolvimento das práticas de linguagem oral, conforme a teoria Interacionista sociodiscursiva.

Objetivo Secundário:

- Caracterizar a organização da estrutura textual e o propósito comunicativo do gênero seminário considerando o ambiente de sala de aula.
- Descrever as abordagens do gênero seminário no livro didático, nos PCN e nas diretrizes curriculares do município de Teresina.
- Analisar, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição oral realizada pelos alunos, como estes se comportam linguisticamente e textualmente no uso da linguagem oral em um contexto mais formal produzido na e pela escola.
- Propor atividades de sequência didática para o

Endereço: Rua Olavo Bilac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (88)3221-6658 Fax: (88)3221-4740 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUI - UESPI



Continuação do Parecer: 1.900.503

desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da expressão oral, através do gênero seminário em turmas de 9º ano.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Uma Investigação, seja ela de natureza que for, uma vez envolvendo seres humanos, os sujeitos poderão estar suscetíveis de sofrer algum tipo de risco. No caso específico deste estudo, podemos apontar três riscos:a)Constrangimento: a exposição dos dados pode proporcionar constrangimento aos sujeitos. Visando evitar esse possível risco será garantido o anonimato dos envolvidos.b)Saída da rotina: ao propormos uma atividade

diagnóstica poderemos colocar o sujeito em situação que o desmotive, principalmente se for realizada fora do horário escolar. Visando evitar esse possível risco, a atividade diagnóstica será executada no horário normal da escola e respeitando os dias letivos previstos no calendário letivo.c)Traumas: a experiência de participar de uma pesquisa, se negativa, pode causar traumas psicológicos aos envolvidos, para evitar possível risco, assegura-se o cuidado pedagógico com a escolha do Instrumento de coleta de dados e o respeito ao ritmo de aprendizagem dos sujeitos.

Benefícios:

Em contra partida, os riscos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência linguística dos sujeitos, o que oferecerá oportunidade para que se trace estratégia de ensino que contribuirão para melhorar a aprendizagem de Língua Materna no que diz respeito a sua modalidade oral.Analisando o binômio risco versus benefício, percebemos que a realização da pesquisa é relevante, já que proporciona a adição de saberes e que os riscos existentes estão sobre assistência de medidas de proteção aplicáveis no decorrer do processo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Tema relevante

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados:

- Folha de Rosto preenchida, assinada, carimbada e datada.
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em linguagem clara e objetiva com todos os aspectos metodológicos a serem executados e/ou Termo de Assentimento (para menor de idade ou incapaz);
- Declaração da Instituição e Infra-estrutura em papel timbrado da Instituição, carimbada, datada

Endereço: Rua Cláudio Biliac, 2335

Bairro: Centro/Sul

CEP: 64.001-260

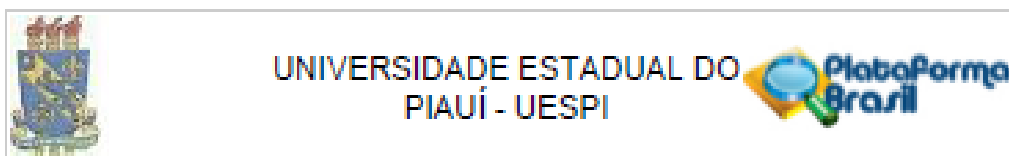
UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3221-6658

Fax: (86)3221-4740

E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.900.503

e assinada;

- Link do Currículo Lattes do pesquisador responsável;
- Projeto de pesquisa na íntegra (word/pdf);
- Instrumento de coleta de dados (questionário/entrevista/formulário).

LISTA DE INADEQUAÇÕES:

NÃO POSSUI A ÁREA TEMÁTICA, TENDO PREENCHIDO COM XXX NO CAMPO DA PLATAFORMA.

Recomendações:

PREENCHER O CAMPO ÁREA TEMÁTICA DA PLATAFORMA.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

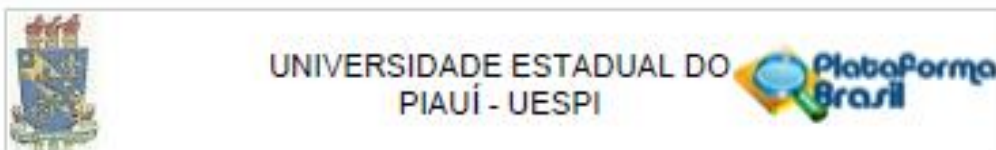
Conforme reunião do Colegiado do CEP/UESPI e de acordo com as normas de ética da Resolução Nº466/12 (CNS/MS) e seus complementares, o presente projeto de pesquisa apresenta o parecer APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 799317.pdf | 19/01/2017 23:15:24 | | Aceito |
| Outros | InstrumentoDeColetaDeDados.docx | 19/01/2017 23:14:10 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | DeclaracaoDeCompromissoDoPesquisador.pdf | 19/01/2017 23:12:56 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermoDeConsentimentoLivreEsclarecido.docx | 19/01/2017 23:12:02 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TermoDeAssentimento.docx | 19/01/2017 23:11:41 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_mestrado.docx | 19/01/2017 23:11:17 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaDeRosto.pdf | 19/01/2017 23:10:02 | EVALDO RIBEIRO DE ANDRADE | Aceito |
| Outros | Carta_de_anuenci.pdf | 08/10/2016 | EVALDO RIBEIRO | Aceito |

Endereço: Rua Otávio Biliac, 2335
 Bairro: Centro/Sul CEP: 64.001-280
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3221-9858 Fax: (86)3221-4740 E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.900.503

| | | | | |
|--------|----------------------|----------|---------|--------|
| Outros | Carta_de_anuenci.pdf | 23:29:12 | ANDRADE | Aceito |
|--------|----------------------|----------|---------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 25 de Janeiro de 2017

Assinado por:

LUCIANA SARAIVA E SILVA
(Coordenador)

| | |
|----------------------------------|--|
| Endereço: Rua Clevo Biliac, 2335 | CEP: 64.001-280 |
| Bairro: Centro/Sul | |
| UF: PI | Município: TERESINA |
| Telefone: (86)3221-8958 | Fax: (86)3221-4749 E-mail: comitedeetica@uespi@hotmail.com |