



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**JOSIANE DA SILVA MELO**

**O SEMINÁRIO NA ESCOLA:  
ENSINO E ANÁLISE DO GÊNERO**

**NATAL/RN  
2020**

JOSIANE DA SILVA MELO

**O SEMINÁRIO NA ESCOLA:  
ENSINO E ANÁLISE DO GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha

NATAL/RN  
2020

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA

Melo, Josiane da Silva.

O seminário na escola: ensino e análise do gênero / Josiane da Silva Melo.  
- Natal, 2020.

110f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha.

1. Oralidade - Dissertação. 2. Seminário - Dissertação. 3. Sequência  
didática - Dissertação. I. Rocha, Ana Virgínia Lima da Silva. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 808.5

## **O SEMINÁRIO NA ESCOLA: ENSINO E ANÁLISE DO GÊNERO**

Dissertação submetida ao corpo docente da Universidade Federal do Rio Grande do norte UFRN (Centro de Ciências humanas, Letras e Artes / Departamento de Letras/Profletras-Natal) como parte dos requisitos necessários para obtenção de grau de Mestre. Defendida por *Josiane da Silva Melo* e aprovada em 30 de outubro de 2019.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dra. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha  
Orientadora e Presidente da Banca (UFRN)

---

Professor Dr. Clebson Luiz de Brito  
Examinador Interno (UFRN)

---

Professora Dra. Lúbia de Medeiros Maia  
Examinadora Externa (CEEP)

***A Maria, João Maria, Júnior, Jonas, Jaime, Jardel e Derick, Ad Aeternum.***

## **AGRADECIMENTOS**

*“Rendei graças ao Senhor, porque ele é bom;  
e porque o seu amor dura para sempre.”  
**Salmos 118:1***

### **DEUS, O SENHOR!**

Pai, tu és a minha rocha, a minha força, o meu socorro bem presente em tempos de angústia. De joelhos, em meu quarto, clamei e o Senhor me ouviu. A tua misericórdia me alcançou de modo que nem eu mesma podia imaginar. Toda sabedoria e todo conhecimento vêm do Senhor. A ti a honra, a glória e o louvor.

### **MARIA & JOÃO MARIA**

A vida é um dom de Deus; e, verdadeiramente, Ele me deu os melhores dons: vocês. Paizinho, exemplo de homem, que, com muita humildade, esforço e coragem, trabalhou para sustentar, como diria minha mãe, “quatro bolas de ouro”, e que, seguindo o seu exemplo, sabem de onde vêm e para onde vão. “Mãezinha, eu entrei na UFRN!” Essa era a frase que a senhora sempre quis ouvir, não é verdade? Gostaria de ter realizado seu sonho bem antes, mas infelizmente não foi possível. Obrigada pelas noites mal dormidas quando, sem condições físicas, me esperava da universidade; e por ficar com Derick enquanto eu enlouquecia na escrita da dissertação. Amo vocês!

### **JÚNIOR, JONAS & JAIME**

Meus queridos irmãos, como é bom tê-los comigo. Só para lembrar, sou a princesa da casa. Obrigada pelos conselhos e pelas palavras de incentivo. Elas me

ajudaram a permanecer com os olhos no alvo e a perceber o quanto vocês são importantes para mim. A família unida é a realização dos sonhos de Deus.

### **DERICK**

Filho, perdão por ter te ensinado desde cedo as durezas da vida. Foi duro, muito duro te deixar sob os cuidados de outras pessoas enquanto ficava em frente ao computador escrevendo o seu futuro. Foi para você e por você que não desisti. Mamãe te ama muito, minha joia preciosa.

### **JARDEL**

Amado, você é um ser humano incrível! Ter você é uma graça que só papai do céu pode dar. Agora que terminei, acho engraçado quando penso que, no início dessa jornada, você foi a pessoa que mais discordou do mestrado e, ao final, foi a que mais me ajudou. Dizem que Deus escreve certo por linhas tortas, eu discordo. Acredito que Deus conserta a linha e escreve sobre elas as mais belas histórias, e a nossa é uma delas. Amo-te.

### **PROFESSORA / ORIENTADORA ANA VIRGÍNIA**

Paciência e dedicação são valiosas virtudes que, quando bem administradas, exercem um papel transformador na vida das pessoas; e isso a senhora tem de sobra. Obrigada por acreditar em mim, por permitir que eu continue tentando, pelas atenciosas orientações e por todos os ensinamentos compartilhados. Eles me ajudarão a ser uma profissional melhor. As coisas materiais passam, mas o conhecimento fica para toda a vida. Gratidão.

## **APARECIDA & DARCLEY**

Minhas coordenadoras nota mil! Com vocês aprendi que nem sempre os anjos são seres angelicais, altos, lolros e com asas enormes. Por vezes, eles vêm disfarçados de pessoas amáveis, empáticas e justas, assim como vocês. Gratidão por acreditarem no meu trabalho, por lutarem pela minha permanência na escola e por, corajosamente, enfrentarem tudo e todos pela minha permanência no mestrado. Sem dúvidas, Deus me agraciou com a presença de vocês em cada escola e as usou para que, ao final, eu pudesse dizer: gratidão, terminei!

## **ELISÂNGELA & MARIA LUÍSA**

Amigas, no dia em que conversamos na porta da minha sala de aula sobre as minhas dificuldades em frequentar as aulas do mestrado, jamais imaginei que estava diante de duas pessoas maravilhosas, que, sem hesitarem, me ajudariam a continuar tentando. Aquela carta direcionada à Secretaria de Educação de Parnamirim foi decisiva para que eu não desistisse do mestrado. Obrigada a vocês e a todos os demais colegas que a assinaram. Vocês são demais!

## **AOS COLEGAS DE TRABALHO**

Companheiros, é um prazer enorme está compartilhando com vocês esse momento. Nossas conversas, tanto na sala dos professores quanto nos corredores da escola, ajudaram-me a entender que o nosso ambiente de trabalho envolve muito mais do que questões técnicas, envolvem também aprendizagens que ultrapassam os muros da escola e nos acompanham para toda a vida; e eu aprendo com vocês todos os dias.

## **BRUNA & DAIANE**

Conforme descreve a Bíblia Sagrada “Algumas amizades não duram nada, mas um verdadeiro amigo é mais chegado que um irmão” (Provérbios 18: 24). Como Deus me agraciou com três irmãos, sempre pensei como seria se tivesse convivido com irmãs, e não demorei muito para descobrir, pois logo conheci vocês e achei ótimo! Irmãs, amigas, cunhadas, não importa. Às vezes, o sentimento que há no coração é mais importante que qualquer parentesco ou nomenclatura. Amizade não se vende, nem se compra, conquista-se. Gratidão pelos conselhos e pelo apoio.

## **AOS AMIGOS DA TURMA 5**

Sem competição e com muito companheirismo, finalizamos mais uma etapa das nossas vidas. Gratidão e amizade são o que ficam em nossos corações. Um forte e caloroso abraço. Estamos de parabéns!

## **UFRN & PROFLETRAS - NATAL**

A todos os docentes e demais profissionais que atuam nessa Universidade, minha gratidão!

*“Não fique com medo, pois estou com você; não se apavore, pois eu sou o seu Deus. Eu lhe dou forças e o auxílio; eu o protejo com a minha forte mão.”*

**Isaías 41:10**

## RESUMO

O presente trabalho surgiu a partir da preocupação em relação ao pouco espaço oferecido à modalidade oral em sala de aula, bem como à falta de orientação e organização no desenvolvimento dessa prática, especialmente na produção do seminário, foco da nossa pesquisa. Em vista disso, pretendemos contribuir para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula, visando refletir sobre essa atividade, por meio da análise de uma intervenção didática com o gênero seminário em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Para isso, apoiamos-nos nas concepções teóricas de Bakhtin (2011), Marcuschi (2002; 2007; 2008; 2010), Schneuwly (2004), Travaglia (2013), Bronckart (1999); e nos PCNs (1997) no que concerne aos estudos do gênero e da oralidade, aplicadas ao modelo didático de seminário apresentado por Dolz *et. al.* (2004). O estudo se trata de uma pesquisa-ação que está associada à abordagem qualitativa, e, como estratégia metodológica, trabalhamos com a sequência didática baseada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O *corpus* desta pesquisa constituiu-se de gravações transcritas de três apresentações de seminário, nas quais propomos analisar a possível influência das condições de produção na elaboração e apresentação do seminário, bem como a apropriação, pelos alunos, da organização interna do seminário e de suas propriedades linguísticas. Nessa direção, a análise revela que parte das dificuldades apresentadas pelos alunos é imposta pelo contexto em que são produzidos os seminários, e que, por isso, o professor, quando possível, deve intervir para que as ações propiciadas pelas condições de produção dos seminários sejam, em grande parte, positivas. Revela, também, que a estrutura e as propriedades linguísticas do gênero foram parcialmente apreendidas pelos estudantes, sendo reveladas, muitas vezes, de maneira inadequada no que diz respeito à formalidade exigida pelo gênero, ou mesmo pela ausência de elementos linguísticos essenciais para a compreensão e progressão textual. Desse modo, reconhecemos a importância de um ensino sistemático do seminário, em que sejam trabalhados com os alunos não apenas o conteúdo temático, como geralmente acontece, mas também a construção composicional e linguística, as quais consideramos relevantes para o estudo do gênero.

**Palavras-chave:** Gênero. Oralidade. Seminário. Sequência didática

## ABSTRACT

This work arose from our concerns with the insufficient space given to the oral modality in classrooms, as well as the lack of orientation and organization in the development of this practice, especially when we consider the school seminar, which is the focus of our research. Due to that, we aim to contribute to the development of oral production in classrooms and to a reflection upon this activity. We do that by means of the analysis of a didactic intervention based on school seminars in a ninth level group of middle school. This research is relied on the theoretical conceptions of Bakhtin (2011), Marcuschi (2002; 2007; 2008; 2010), Schneuwly (2004), Travaglia (2013), Bronckart (1999). It is also based on the PCNs (1997) regarding the studies of Orality applied to the didactic model made by Dolz *et. al.* (2004). This study is qualitative research to analyze the results of an action research which consisted in the application of the didactic sequence for school seminars proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The corpus is consisted of transcript recordings from the seminar presentations, in which we attempted to analyze the possible influence of the producing conditions of the elaboration and presentation of seminars, as well as the students' appropriation of their internal organization and their linguistic properties. The analysis reveals that part of the difficulties of the students is imposed by the context of the production of seminars. Due to that, teachers should intervene as always as possible to make the most positive of the actions related to the condition and production of seminars. The analysis also shows that the seminar genre structure and its linguistic properties were partially achieved by the students. Frequently, these properties emerged in an inappropriate manner, lacking formal and linguistic elements which are crucial to the comprehension and progression of the text. Considering that, we recognize the importance of a systemic teaching of the school seminar, in which the students could be exposed not only to the thematic content, but also to the compositional structure and linguistic construction, which we consider to be extremely relevant to the study of the genre.

**KEY-WORDS:** Genre. Orality. School seminars. Didactic sequence.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2. GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA</b> .....	18
2.1 Os Gêneros discursivos: definições e uso.....	18
2.2 Gêneros Oraís .....	26
2.2.1 Definição .....	26
2.2.2 As relações entre fala e escrita .....	28
2.2.3 O ensino da oralidade na escola .....	32
2.3 O Seminário .....	34
2.3.1 Definição .....	34
2.3.2 O seminário como objeto de ensino .....	38
<b>3. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b> .....	44
3.1 Natureza e tipo da pesquisa.....	45
3.2 Ambiente da pesquisa .....	46
3.3 Participantes da pesquisa .....	47
3.4 Processo de coleta de dados e a composição do corpus.....	48
3.5 Etapas da sequência didática.....	49
3.5.1 Apresentação da situação .....	49
3.5.2 Etapa I: atividade diagnóstica.....	51
3.5.3 Etapa II: módulos.....	52
3.5.4 Etapa III: seminários.....	60
3.5.5 Etapa IV: avaliação dos seminários e da sequencia didática .....	62
3.6 Procedimentos e categorias de análise.....	65

<b>4. O GÊNERO SEMINÁRIO: ANALISANDO AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA</b>	<b>67</b>
4.1 Introdução .....	67
4.2 Condições de produção.....	68
4.3 Estrutura do gênero.....	70
4.4 Propriedades linguísticas do seminário .....	88
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>102</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>107</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>110</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Para Marcuschi (2008. p. 162), “Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais”. Com isso, o domínio dos gêneros, tanto escritos quanto orais, faz-se necessário, pois é por meio deles que interagimos socialmente. Sabendo da importância do trabalho com esses instrumentos, entendemos ser imprescindível que o professor coloque à disposição dos educandos possibilidades de leitura, de escrita e de oralidade de forma mais dinâmica, em função da interação. No entanto, Marcuschi (2008) observa que, nas escolas, geralmente, o trabalho com o ensino da língua tem priorizado a escrita. Quando utilizada, a oralidade tem a prática da modalidade gráfica como objetivo. Isso decorre de uma incompreensão sobre a importância do ensino da fala na escola, levando a proposta de gêneros orais sem a devida orientação.

Dessa maneira, propomos, com esta pesquisa, uma intervenção didática com o gênero seminário. A escolha por um gênero oral foi motivada pela preocupação em relação ao pouco espaço dado à modalidade fônica nas práticas de sala de aula, bem como pela falta de orientação e de organização no desenvolvimento dessas práticas em ambiente escolar. Além disso, consideramos importante o trabalho didático com o gênero seminário para o processo de aprendizagem, uma vez que o aluno, ao apresentar suas pesquisas ao público (composto pelos demais estudantes e pelo professor), deve apropriar-se do conteúdo, de maneira que se sinta seguro para discutir e para debater o assunto à medida que forem surgindo questionamentos. Segundo Marcuschi (2010, p. 24) é “interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade, hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”, pois o pouco uso da modalidade oral e a falta de orientações dadas a essa prática têm trazido, para o ambiente de sala de aula, um ensino descontextualizado da realidade vivenciada pelo aluno.

Dolz *et. al.* (2004, p. 125, 126) refletindo sobre a insuficiente atenção dada pela escola à modalidade oral, observam que “O ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta

importantes lacunas”. Dessa forma, supomos ser pertinente a realização desta pesquisa, tanto para que o professor reflita sobre suas práticas no que concerne à orientação do seminário, como para o aluno, que tomará conhecimento de um gênero bastante utilizado no contexto escolar e fora dele.

O interesse em pesquisar a produção de seminários em sala de aula foi motivado, ainda, pela experiência como docente de Língua Portuguesa. No contexto de inquietações com o tratamento dado à oralidade na escola, intriga-nos a maneira como, frequentemente, os seminários são elaborados e produzidos na escola. Disso decorre a falta de planejamento e sistematização das atividades relacionadas ao gênero.

Ao observar a produção de seminários em sala de aula e refletir sobre tal prática, vimos que os alunos buscam o conteúdo a ser apresentado na internet e dividem as falas por tópicos, fazendo com que cada participante estude determinada parte do conteúdo, sem que o assunto seja discutido com os demais componentes e as ações sejam planejadas. Dolz *et. al.* (2004) orientam que os alunos organizem a apresentação do seminário, primeiramente, realizando uma triagem das informações. A partir disso, eles devem reorganizar os elementos retidos e, por fim, realizar uma distinção entre as ideias primárias e as secundárias, a fim de garantir a progressão do tema com clareza. Os autores ainda defendem a ideia de que esse planejamento deve ser “Objeto de um trabalho em sala de aula, para que as ‘exposições’ dos alunos não se reduzam a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si” (*ibidem*, p.187).

Ademais, percebemos também que os alunos não costumam interagir durante as fases de planejamento e de apresentação dos seminários, isso porque não têm preocupação em estudar profundamente o conteúdo para interagir com os demais participantes, mas apenas para “expor” determinada pesquisa. Com base em Dolz *et. al.* (2004), em Bezerra (2003) e nas observações realizadas em sala de aula, verificamos ainda que o aluno, em virtude da falta de atividades que socializam o conhecimento, tende a oralizar aquilo que está no papel, sem internalizar a pesquisa; além de não referenciar as fontes às quais têm acesso durante as etapas de pesquisa e de estudo dos conteúdos. Diante disso, é possível considerar que as intervenções didáticas realizadas pelo professor – como, por exemplo: designar aulas para pesquisa e estudo dos conteúdos; proporcionar momentos de discussão dos temas; orientar quanto à seleção e organização dos textos e dos turnos de fala;

orientar quanto à situação comunicativa, a estrutura composicional do gênero e suas propriedades linguísticas; e definir com a turma os critérios de avaliação do seminário – são condições essenciais para o funcionamento do gênero alvo. Todavia, nem sempre isso ocorre, o que prejudica o desenvolvimento de competências por parte dos alunos, a inserção desses nas práticas formais de uso da linguagem e a eficácia da atividade.

Dentre os diversos problemas relacionados à prática do seminário aqui apresentados, intriga-nos o desconhecimento dos estudantes quanto à caracterização geral do gênero, que corresponde à situação de comunicação, a estrutura composicional e as propriedades linguísticas do seminário. Desse modo, com base em reflexões sobre o ensino da oralidade no contexto escolar, o presente estudo busca responder como os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte desenvolvem o gênero seminário em sala de aula.

Sendo assim, pretendemos, com esta pesquisa, contribuir para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula, visando refletir sobre essa atividade, por meio da análise de uma intervenção didática com o gênero seminário.

Para o alcance do objetivo geral, propomos os seguintes objetivos específicos: 1) descrever e analisar as condições de produção dos seminários; 2) analisar a organização interna e o encadeamento dos seminários na produção oral dos alunos com base na divisão proposta por Dolz *et al.* (2004): abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento/encadeamento dos temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento; e, 3) identificar e analisar as propriedades linguísticas dos seminários.

A seguir, no capítulo 1, *Gêneros orais na escola*, apresentamos as bases teóricas que norteiam esta pesquisa, a saber: gêneros discursivos, oralidade e seminário. Com relação aos gêneros discursivos, consideramos os pressupostos teóricos oferecidos por Bakhtin (2011), Marcuschi (2002; 2007; 2008; 2010), Schneuwly (2004), Travaglia (2013), Bronckart (1999) e os PCNs (1997). Em seguida, discutimos o conceito dos gêneros orais, a “Relação fala e escrita” e “O ensino da oralidade na escola”. Também tratamos do conteúdo central desta pesquisa: o seminário, refletindo sobre sua definição, formação e caracterização.

No capítulo 2, *Aspectos metodológicos*, explicitamos os procedimentos metodológicos deste estudo, expondo a natureza e o tipo da pesquisa, o ambiente

da pesquisa, os participantes, o procedimento didático adotado, o processo de coleta de dados e a composição do *corpus*; e encerramos descrevendo as etapas da sequência didática e os procedimentos e categorias de análise.

No capítulo 3, *O gênero seminário: analisando as práticas orais na escola*, retomamos as teorias referenciadas do primeiro capítulo desta dissertação para analisar os dados colhidos a partir da preparação e da apresentação dos seminários.

Finalmente, nas *Considerações finais*, apresentamos as conclusões e as possíveis contribuições deste estudo para o ensino da modalidade oral no contexto escolar.

## 2. GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

### 2.1 Os Gêneros discursivos: definições e uso

Segundo Bakhtin (2011), a linguagem está presente em todos os campos da atividade humana e se materializa em forma de enunciados orais e escritos realizados pelos indivíduos. Desses enunciados construídos através das condições específicas e das finalidades de cada esfera comunicativa são que surgem os gêneros, nomeados pelo autor como gêneros do discurso.

Ao relacionar o surgimento dos gêneros às possibilidades das diferentes esferas da atividade humana, Bakhtin (2011) concretiza a existência incontável de gêneros que circulam nas mais diferentes práticas sociais, como verificamos no fragmento a seguir:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Dada a importância dos gêneros para a atuação dos indivíduos nos diferentes campos de utilização da língua, Bakhtin (2011, p. 262) observa que cada enunciado é individual, mas que cada campo apresenta seus “Tipos relativamente estáveis de enunciados”. Apoiada por Marcusch (2002) e Schneuwly (2004), a ideia de estabilidade dos gêneros apresentada por Bakhtin (2011) refere-se a “Rigidez mais ou menos formal dos gêneros, que podem ser mais ou menos flexíveis quanto a sua composição” (SILVA, 2013, p. 25). A fim de esclarecer esse posicionamento, estabelecemos uma comparação entre o próprio seminário e o gênero requerimento. Por ser um gênero originalmente realizado na esfera acadêmica, o seminário tem como principal objetivo discutir conteúdos, a fim de despertar no aluno o conhecimento sobre determinados assuntos. Com isso, sua composição e/ou organização tornam-se mais flexíveis a depender da interação entre os participantes. O requerimento, por sua vez, não dispõe da mesma flexibilidade oferecida ao

seminário, uma vez que “O produtor possui pouca ou nenhuma possibilidade de escolha dos recursos utilizados” (SILVA, 2013, p. 25).

Bakhtin (2011) ainda apresenta três elementos que, segundo ele, caracterizam os gêneros nas suas especificidades. São estes: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, os quais consideramos relevantes para o estudo dos gêneros.

Com relação ao conteúdo temático, o autor refere-se aos diferentes temas que podem ser abordados por determinado gênero. No caso do seminário, nosso objeto de estudo, esse pode abarcar variados temas sugeridos pelo professor para a apresentação. Quanto ao estilo, refere-se aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, ou seja, características linguísticas relacionadas à produção do gênero. Do ponto de vista de Dolz *et. al.* (2004), no que concerne ao seminário, corresponde aos elementos do sistema textual da apresentação que asseguram a articulação entre as partes do texto, como a coesão temática, a distinção entre as ideias principais e secundárias do texto, as explicações das descrições, a introdução de exemplos e as reformulações. E, por fim, a estrutura composicional do gênero, que diz respeito, segundo Dolz *et. al.* (2004), a organização interna do seminário (abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento/encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento). Em nossa pesquisa, ao tratarmos da produção do gênero seminário na escola, estabelecemos um diálogo entre a teoria bakhtiniana, no que concerne aos aspectos constitutivos dos gêneros, e as características gerais do gênero seminário apresentadas por Dolz *et. al.* (2004), conforme pontuamos anteriormente, a fim de contribuir para o ensino e aprendizagem do gênero aqui estudado em sala de aula.

Após discutir a relatividade e os aspectos constitutivos dos gêneros, Bakhtin (2011) aborda outra questão importante para o estudo dos gêneros: a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários e secundários. Para o autor, os gêneros primários são os enunciados simples, formados a partir da comunicação discursiva imediata, como, por exemplo as conversas do cotidiano. Os gêneros secundários, por sua vez, relacionam-se às situações mais complexas e elaboradas da língua. Nesse caso, é possível dizer que “Os gêneros primários são o nível real

com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27) e, ainda, que “Os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários” (*ibidem*, p. 31). Visto que os gêneros secundários constituem-se a partir dos gêneros primários e comportam uma linguagem mais elaborada, podemos definir o seminário como um gênero secundário, uma vez que a formalidade expressa pelo gênero exige do aluno um bom domínio da língua e fundamenta-se, principalmente, através da conversa espontânea.

Considerando que “A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola” (DOLZ; SHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 126), ou seja, já domina o uso espontâneo da língua, concordamos com os autores no pensamento de que “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontar com outras formas mais institucionais” (*ibidem*, p. 147). Assim, entendemos que, embora a escola considere importante a presença dos gêneros primários na sociedade, o ensino dos gêneros secundários deve ser priorizados em sala de aula, como é o caso do trabalho com o seminário.

Indiscutivelmente, as concepções de gênero apresentadas por Bakhtin (2011) são de fundamental importância para entender o funcionamento da língua e tudo aquilo que ela representa na sociedade. Mesmo que de forma “macroanalítica” e com “categorias mais amplas” (MARCUSCHI, 2008, p. 152), os subsídios teóricos do autor traçam caminhos para outros estudos complementares dos gêneros, como observamos na teoria de Schneuwly (2004), apresentada no texto *Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas* e publicada na Suíça em 1994, sendo traduzida no Brasil em 2004.

Vinculadas à psicologia, as concepções de Schneuwly (2004) voltam-se principalmente para o ensino dos gêneros na língua materna. Para o autor, os gêneros são instrumentos mediadores das práticas de linguagem, que se materializam nas atividades dos estudantes, em que a “Apropriação não é senão o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção” (MARX; ENGELS, 1845 – 1846/1969, p. 67, *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Com o intuito de responder ao questionamento de como os instrumentos podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades individuais, Schneuwly (2004) enumera dois pontos que nortearam, em parte, nossa pesquisa. No primeiro ponto, o autor concebe a existência de dois polos: de um lado, o sujeito e, do outro, o objeto ou a situação comunicativa sobre o/a qual o sujeito deverá agir. Os instrumentos, para Schneuwly (2004), encontram-se entre esses dois polos, mediando a ação da linguagem utilizada pelo indivíduo. Considerando as práticas de linguagem presentes em sala de aula, podemos perceber que, ao mediar uma ação pedagógica, o professor poderá optar por diferentes tipos de instrumentos. Desse modo, as capacidades desenvolvidas individualmente pelos estudantes dependerão, em parte, da escolha do instrumento. No caso do seminário, ele é um importante “Instrumento para aprender conteúdos diversificados” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 184), pois possibilita o desenvolvimento de capacidades relacionadas à pesquisa, à preparação de conteúdos e às habilidades comunicativas.

Ainda sobre a escolha do instrumento, a partir da perspectiva do gênero como mediador das práticas de linguagem, Schneuwly (2004) destaca que essa escolha é realizada pelos indivíduos a partir dos parâmetros da situação, que servem como guia da ação. Nesse caso, toda ação discursiva é determinada por uma série de parâmetros situacionais, que definem quais gêneros podem ser usados em dada situação.

Quanto à caracterização desses parâmetros, Bronckart (1999) contribui com os estudos de Schneuwly (2004) ao realizar uma análise dos parâmetros da situação de ação do sujeito. Nessa análise, Bronckart define alguns parâmetros, que, segundo ele, podem influenciar a produção textual. São eles: objetivo do texto, destinatários, lugar social dos participantes (aluno-especialista e destinatários), tema, lugar de produção e momento de produção. Tais parâmetros serão considerados para a análise das produções dos seminários, *corpus* desta pesquisa.

Com relação ao segundo ponto abordado por Schneuwly (2004, p. 22), o autor diz que “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito, ele não é capaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Sobre esses esquemas, o autor esclarece que se tratam das articulações do gênero à ação

discursiva, e que funcionam em dois sentidos: 1) o gênero, como instrumento, deve adaptar-se ao destinatário, ao conteúdo e à finalidade da ação discursiva; e 2) os “Gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis” (*ibidem*, p. 25), ou seja, a ação discursiva está condicionada à existência e ao conhecimento do gênero. Dito de outra maneira, a existência do seminário, seu conhecimento, seu controle (ainda que parcial), são condições necessárias para a ação discursiva de produzir e/ou apresentar o gênero.

Após discutir o conceito de gênero, como abordamos anteriormente, Schneuwly (2004) une-se a Dolz e Noverraz (2004) para produzir um texto intitulado *Sequências didáticas para o oral e à escrita: apresentação de um procedimento*. Nele, os autores preocupam-se em expor detalhadamente o procedimento “sequência didática”, propondo uma maneira de trabalhar com os gêneros em sala de aula.

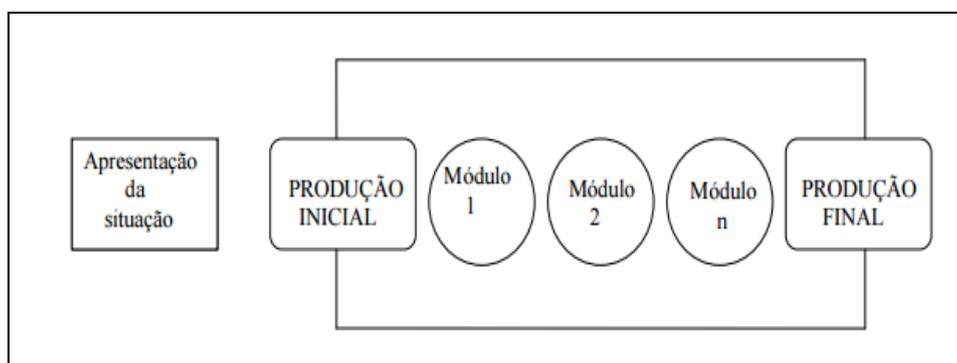
De um ponto de vista prático, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82,83) preconizam que os gêneros podem e devem ser ensinados, sistematicamente, por meio de uma estratégia chamada sequência didática. Para esses autores, as sequências didáticas referem-se a um conjunto de atividades organizadas sistematicamente para trabalhar determinado gênero oral ou escrito. Dessa maneira, a finalidade de uma sequência didática é ajudar o aluno a apropriar-se do gênero, bem como permitir que o estudante escreva e fale de maneira adequada à situação comunicativa na qual está inserido.

Além disso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) observam que, ao trabalhar com os gêneros em sala de aula, a escola deve priorizar aqueles que os alunos ainda não dominam ou não desenvolvem de maneira adequada. Dessa forma, o estudo dos gêneros, por meio da sequência didática, serve, também, “Para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Ao propor, nesta pesquisa, o trabalho com o gênero seminário em sala de aula, baseamo-nos em nossa própria experiência como docente de Língua Portuguesa. Nesse contexto, observamos que, embora a prática do seminário seja recorrente na escola, ela ainda não é realizada de maneira adequada pelos estudantes, tampouco pelos professores de língua, uma vez que a atividade não é orientada e conduzida de maneira que os alunos se sintam seguros quanto à

apropriação do conteúdo e do gênero de maneira geral. Assim, seguindo às orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pretendemos, com este estudo, contribuir tanto para que o aluno se aproprie adequadamente do gênero, quanto para que o professor direcione melhor sua prática no que concerne ao trabalho com os gêneros orais, em especial com, o seminário.

Dada à importância de se trabalhar com os gêneros orais e escritos à luz das sequências didáticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolveram um esquema de uma sequência didática, a fim de orientar o trabalho docente. Para os autores, a estrutura de base da sequência didática pode ser representada da seguinte maneira:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004.

De acordo com o esquema apresentado, os autores dividem a sequência didática em partes distintas de atividades: apresentação da situação, produção inicial, módulo e produção final.

Na apresentação da situação, primeira parte da sequência didática, os autores orientam que os professores façam, nesse momento, a descrição detalhada das atividades que os alunos precisam desenvolver, construindo, junto com esses, a representação da situação comunicativa em que estão inseridos, bem como a atividade de linguagem a ser executada. A fim de esclarecer, didaticamente, esse posicionamento, os autores apontam duas dimensões principais que podem ser seguidas pelo professor.

A primeira dimensão diz respeito ao projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito. Para a realização eficaz desse projeto de produção, os

autores instruem que o professor leve os alunos a compreenderem a situação de comunicação na qual estão inseridos, além de entenderem qual é, de fato, o problema comunicativo que precisam resolver ao final da aplicação da sequência. Para isso, o professor deve responder aos seguintes questionamentos: 1) qual é o gênero a ser trabalhado? 2) para quem se dirige a produção? 3) que forma assumirá a produção? e 4) quem participará da produção?

A segunda dimensão é a dos conteúdos. Nela, a função do professor é levar os alunos a conhecer todos os conteúdos que serão trabalhados e a perceber a importância desses conteúdos para a apropriação do gênero a que se pretende estudar. Entretanto, os autores lembram que a preparação dos conteúdos pode ser realizada “No âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem mais significativas e pertinentes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

De maneira geral, o propósito dessa primeira parte da sequência didática é “Fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (*ibidem*, p. 85).

A segunda parte da sequência didática refere-se à produção inicial ou a primeira produção do gênero. Nessa fase, os alunos serão convidados a elaborar um primeiro texto oral ou escrito. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa da sequência poderá fornecer um diagnóstico inicial, tanto para os alunos quanto para o professor. Aos alunos, vai permitir que descubram aquilo que eles já sabem fazer e conscientizar acerca daquilo que precisam melhorar. Ao professor, nessas primeiras produções, não caberá atribuir nota, e sim servirá para que observe as dificuldades e as limitações dos alunos para que adapte as atividades da sequência a esses problemas.

Os módulos, terceira parte da sequência didática, correspondem ao momento em que o professor trabalhar com os alunos os problemas que foram identificados na primeira produção do gênero, dando-lhes os instrumentos necessários para superá-los. Para os autores, a quantidade dos módulos pode variar a depender do diagnóstico realizado na produção inicial. A fim de preparar os alunos para isso, os autores apresentam pelo menos dois importantes pontos que

devem ser considerados pelo professor na elaboração das atividades: 1) trabalhar problemas de níveis diferentes e 2) variar as atividades e exercícios.

Com relação ao primeiro ponto, *trabalhar problemas de níveis diferentes*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam que o professor trabalhe com problemas relacionados à representação da situação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto e sua realização. No caso do seminário, por exemplo, o professor pode: construir com os alunos a noção de “especialista”, definindo o destinatário (auditório) e a finalidade da apresentação e do gênero visado; orientar a pesquisa de conteúdos em diferentes fontes de informação, para, posteriormente, fazer uma triagem das informações disponíveis; reorganizar os elementos retidos e hierarquizar as ideias principais e secundárias, para garantir a progressão clara e coesa do texto; conduzir a elaboração de um esquema, de um roteiro da apresentação e do material que servirá de suporte; abordar a organização interna do seminário, conforme pontua Dolz *et. al* (2004, p. 183-211); dividir os turnos de fala; e trabalhar com os alunos conteúdos relacionados aos meios extralinguísticos da comunicação oral.

No segundo ponto, *variar as atividades e exercícios*, os autores apresentam três sugestões de atividades e de exercícios que podem ser trabalhadas com os alunos em sala de aula. São estas: atividades de observação e de análise de texto, que podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte dele, ou comparação de textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes; tarefas simplificadas de produção de texto, ou seja, trabalhar pontos específicos do texto, como, por exemplo, separar as ideias principais e secundárias de um texto; e, por fim, a elaboração de uma linguagem comum, que se refere aos comentários e às críticas realizadas pelos estudantes aos próprios textos ou aos textos de outros produtores.

Encerrando as partes da sequência didática, a *produção final*. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa etapa dá ao aluno a oportunidade de praticar os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento dos módulos. Ao professor, por sua vez, se assim desejar, permite realizar uma avaliação somativa, com base em critérios preestabelecidos e elaborados de acordo com os elementos trabalhados em sala de aula.

Sendo assim, a estrutura da sequência didática representada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), tal como expomos aqui, serve, principalmente, para direcionar o trabalho docente no que tange ao ensino dos gêneros em sala de aula, fornecendo estratégias e possibilidades de aprimorar sua prática. Por isso, pretendendo construir uma estratégia didática, nossa intervenção, frente ao problema da prática dos seminários nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Anos Finais. Para isso, optamos por trabalhar com as sequências didáticas, como posto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), devido à sua justa relação com a natureza colaborativa da pesquisa, bem como ao anseio de ver os gêneros discursivos sendo entendidos como instrumentos de comunicação, que, quando inseridos no ambiente escolar, além de serem convertidos em objeto de ensino, trazem contribuições relevantes para o processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 Gêneros Orais

### 2.2.1 Definição

Possivelmente, pode parecer estranho dedicar este tópico para definir os gêneros orais, uma vez que poderiam ser facilmente definidos como os gêneros que utilizam a língua oral. Entretanto, Travaglia (2013, p. 1) traz, em seu texto, uma discussão um pouco mais acurada a respeito do conceito dos gêneros orais, e esclarece que “O conceito de gêneros orais não é tão tranquilo quanto se pensa”.

A fim de esclarecer essa definição, Travaglia (2013) aponta duas questões consideradas pertinentes para a realização de pesquisas com o gênero oral. Em primeiro lugar, distinguir gênero e atividade, uma vez que os gêneros são realizáveis por meio de atividades linguísticas. E, em segundo lugar, decidir quando devemos considerar um gênero como oral. Desse modo, consideramos pertinente essa discussão, uma vez que o seminário, nosso objeto de pesquisa, realiza-se, prioritariamente, por meio da fala, e, quando usado como objeto de ensino, comporta diferentes atividades, como veremos no capítulo metodológico desta dissertação.

Considerando os estudos sobre gêneros, o autor assume a concepção bakhtiniana de que o gênero é criado em diferentes esferas da atividade humana,

por meio da interação entre os indivíduos. Ademais, reconhece a composição do gênero no que diz respeito ao conteúdo temático, ao estilo e à estrutura, além de defendê-lo como “Um tipo de enunciado relativamente estável” (TRAVAGLIA, 2013, p. 3).

Dito isso, o pesquisador, assim como Schneuwly (2004), define os gêneros como “Instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros”. Nesse caso, a apropriação dos gêneros ou instrumentos fornecem ao indivíduo a possibilidade de desenvolver habilidades e competências para atuar nas diferentes esferas da atividade humana.

Sendo assim, tomando como base as colocações de gênero apresentadas por Bakhtin (2011), Schneuwly (2004) e Travaglia (2013), consideramos totalmente inviável que o professor trabalhe com o gênero seminário em sala de aula sem que desenvolva atividades que auxiliem os alunos na apropriação desse gênero; uma vez que, sem essa apropriação, não há como alcançar integralmente os objetivos previstos para a atividade.

Com relação às atividades, Travaglia (2013, p. 3) refere-se às “Ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos”. Nesse sentido, são as ações e as necessidades dos indivíduos que determinam que instrumento usar em dada situação comunicativa. Tomemos como exemplo nosso objeto de estudo, o seminário. Caso seja nosso objetivo ensinar aos alunos determinados conteúdos, podemos fazê-los de diferentes maneiras, dentre elas solicitando a preparação e a apresentação de seminários. Nesse caso, o seminário foi o instrumento (gênero) escolhido para desenvolver a atividade prevista: ensino e aprendizagem de determinados conteúdos.

Com relação ao segundo ponto, sobre quando devemos considerar um gênero como oral, Travaglia (2013, p. 4) afirma que “Gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana [...] e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. Assim, o seminário, por exemplo, pode ser considerado um gênero oral, pois, além de usar a voz como suporte para a apresentação e para a discussão dos conteúdos,

faz uso do texto escrito (roteiro), elaborado não para ser lido, mas para servir de guia, orientando os participantes quanto ao que devem falar. O gênero seminário é pensado e produzido para que os alunos participem oralmente do processo de aprendizagem por meio do uso da língua oral, e não para que se posicionem, exclusivamente, como oralizadores de textos escritos.

Complementando a ideia de que “Gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana” (TRAVAGLIA, 2013, p. 4), Marcuschi (2007) observa que a realização sonora não é suficiente para a realização da língua falada. Ela é apenas necessária para a oralidade. Dessa forma, se a definição do gênero oral estivesse pautada unicamente no som, sem considerar a finalidade para a qual o texto foi produzido, não existiriam os orais, mas o oral, e, talvez, não avaliaríamos na apresentação de um seminário, por exemplo, habilidades produzidas pela espontaneidade da fala, como o domínio do conteúdo, pois elas, possivelmente, não existiriam.

### 2.2.2 As relações entre fala e escrita

Sabemos que, como ser social, o ser humano necessita interagir com o meio em que vive e com outros seres humanos. Para isso, faz-se necessário ativar uma de suas competências comunicativas: a linguagem. Essa, aqui entendida como um instrumento de interação social, pode ser exteriorizada através de textos orais ou escritos.

Considera-se, nesse processo discursivo, a existência de duas modalidades básicas da língua: modalidade falada e modalidade escrita, ambas influenciando-se mutuamente. Se pararmos para observar as diferentes práticas sociais nas quais estamos inseridos, iremos perceber o quanto a modalidade escrita é privilegiada em comparação à falada. Tomemos como exemplo o requerimento. Quando pessoas físicas ou jurídicas desejam formalizar um pedido ou uma solicitação a uma autoridade competente, elas usam esse instrumento, pois, além do pedido, ele serve como prova judicial para ambas as partes. Essa medida justifica-se pelo motivo de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, ou seja, em uma sociedade centrada na escrita.

Seguramente, compreendemos a utilização predominante da escrita na sociedade. Porém, procuramos esclarecer, nesta seção, que “Mesmo vivendo numa sociedade em que a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 24). Isso quer dizer que, quanto à presença da fala e da escrita na sociedade, concordamos que as modalidades complementam-se e são fundamentais para o processo de comunicação entre os indivíduos, como constatamos na fala de Marcuschi e Dionísio (2007, p 15):

Não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.

Partindo desse pensamento, entendemos que, mesmo utilizando o mesmo sistema linguístico, a oralidade e a escrita possuem características diferentes que, por hipótese nenhuma, podem ser vistas como dicotômicas, mas como modalidades que possibilitam a construção de textos usando essa ou aquela modalidade; e que a oralidade pode estar incluída na escrita, assim como a escrita pode se valer da oralidade para se complementar.

Ainda com relação às divisões equivocadas entre fala e escrita, Marcuschi e Dionísio (2007, p. 27) as consideram como “Dicotomias pouco saudáveis”, e chamam a atenção para a necessidade do cuidado no tratamento das distinções que envolvem tais conceitos. Em seguida, os autores indicam as dicotomias que, segundo eles, são perigosas, conforme observamos no quadro a seguir:

Dicotomias Perigosas:

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
Contextualizada; Implícita; Concreta;	Descontextualizada; Explícita; Abstrata;

Redundante; Não-Planejada; Imprecisa; e Fragmentada.	Condensada; Planejada; Precisa; e Integral.
---	--

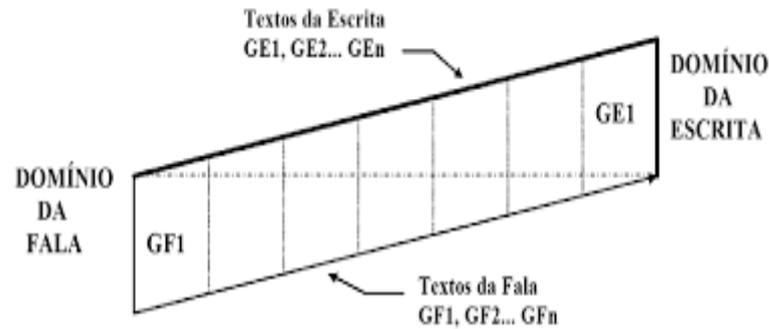
Fonte: Marcuschi e Dionísio, 2007.

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28), as dicotomias indicadas no quadro apresentado ocorrem porque “Não foram fundadas na natureza das condições empíricas de uso da língua”, mas em “Posições ideológicas formais”. O posicionamento dos autores, bem como o nosso, é o de que a língua, por estar em constante movimento, não pode ser estudada de modo isolado, fora do contexto de uso. Assim, consideramos a noção dicotômica equivocada e preconceituosa, uma vez que ela entende a fala como o lugar permanente do erro e a escrita como a modalidade da norma e do uso “correto” da língua.

Nesse caso, qual seria a maneira mais adequada de pensar a relação entre fala e escrita? Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28), “Não há uma resposta consensual”. Porém, eles apresentam três possibilidades: 1) análise de cada modalidade isoladamente; 2) análise na imanência linguística; e 3) análise da relação, com categorias específicas de cada modalidade.

Com relação à primeira perspectiva, análise de cada modalidade isoladamente, Marcuschi e Dionísio (2007) dizem não ser aconselhável, uma vez que impediria a comparação entre as modalidades. Sobre a perspectiva de número dois, análise na imanência linguística, os autores advertem que, por ela desconsiderar a língua no contexto de uso, seria inadequada; e alertam para uma descrição pautada inevitavelmente na escrita. Por fim, a terceira alternativa, análise da relação com categorias específicas de cada modalidade. Para os autores, essa é a perspectiva mais adequada para se estudar a relação entre fala e escrita, na medida em que tal análise não impede que as modalidades sejam comparadas, além de considerar o funcionamento da língua nos mais diversos contextos.

De maneira geral, a hipótese defendida nos estudos de Marcuschi e Dionísio (2007, p. 61), e também nos nossos, é que “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *contínuo* da produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”. O gráfico a seguir representa esquematicamente essa postura:



Fonte: Marcuschi e Dionísio, 2007.

Conforme explicitamos anteriormente, a maneira apropriada de estudar as relações entre fala e escrita é analisar as categorias específicas de cada modalidade. Todavia, os autores esclarecem que, ao compará-las, precisamos considerar a representatividade do gênero com relação à modalidade comparada, como observamos no fragmento a seguir:

Um determinado texto falado, por exemplo, uma conversa espontânea, seria o GF1 e representaria o gênero mais representativo dessa modalidade, não sendo aconselhável compará-lo ao GE1 que seria o gênero mais representativo da escrita, por exemplo, o artigo científico (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 62).

Desse modo, compreendemos que os gêneros orais e escritos apenas poderão ser comparados quando houver similaridades expressivas entre eles, pois “A ideia é a de se comparar a linguagem de gêneros textuais similares na escrita e na fala, e não a fala e a escrita como um bloco” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 62).

Em suma, considerando as visões aqui apresentadas, concordamos que tanto a fala quanto a escrita exercem funções fundamentais nas diversas atividades sociais, e que, por isso, elas não podem ser entendidas como opostas, mas como representações diferentes de um mesmo sistema linguístico. Além disso, fala e escrita devem ser analisadas à luz das práticas sociais, considerando as especificidades de cada modalidade, a fim de que as dicotomias apresentadas pelos vários estudiosos da língua não ultrapassem os muros da escola.

### 2.2.3 O ensino da oralidade na escola

Ao falar sobre o ensino da oralidade, devemos, primeiramente, considerar que não é dever da escola ensinar a criança a falar (em seu sentido literal), pois a criança aprende a falar naturalmente a partir da interação com outros indivíduos – por estarem inseridas em um contexto de relações em que o uso da linguagem é fundamental. Como afirma Marcuschi (2010, p. 18), “A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê”.

Assumindo o mesmo posicionamento de Marcuschi (2010), Dolz *et al.* (2004) observam que a prática da oralidade é iniciada no ambiente familiar e na sociedade de maneira geral. Porém, acrescentam que certas práticas de linguagem, em particular, a escrita e o oral formal, devem realizar-se essencialmente na escola, uma vez que os alunos se conscientizam dos objetivos relacionados à produção e à compreensão de tais práticas. Versão confirmada, também, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 38), como verificamos no fragmento a seguir:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada.

Portanto, ao mencionar o ensino da oralidade, devemos tomar como referência o ensino da linguagem oral, adequando-a aos diferentes ambientes e contextos em que a modalidade está inserida. O ensino do oral deve estar pautado no estudo apropriado da utilização da fala, pois “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (PCNs, 1997, p. 26).

Conforme lembram Dolz *et al.* (2004, p. 139), “No ensino, o oral também não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar”. Assim, consideramos que um dos principais desafios do ensino da oralidade é conscientizar

os docentes quanto à importância de transformar a modalidade em objeto de ensino – incluindo, em suas práticas pedagógicas, estratégias que considerem a adequação da fala nos mais variados contextos e que mobilizem os alunos a compreender e a aceitar a variação linguística presente em cada recanto do país.

Ainda falando sobre as práticas dos professores quanto ao ensino da oralidade, Dolz *et al.* (2004) mostram uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner (1996, p. 139) que evidencia os seguintes aspectos:

O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem escrita; os professores analisam o oral a partir da escrita; o oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e “normas” escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua; a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados).

Conforme o fragmento acima, outro problema relacionado ao ensino do oral na escola e apresentado por Dolz *et al.* (2004) diz respeito à supervalorização da escrita. Como observamos, as atividades orais desenvolvidas na escola estão amplamente voltadas ao estudo e à compreensão da modalidade gráfica. Diante dessa concepção, poderíamos pensar em um ensino da oralidade voltado para um oral “puro”, ou seja, que não tenha qualquer tipo de intervenção da escrita. Porém, os autores advertem que esse pensamento é dificilmente sustentável no quadro do ensino, uma vez que as formas de interação entre oralidade e escrita são múltiplas.

Portanto, assim como Dolz *et al.* (2004, p. 140), consideramos que a proposta de ensino da modalidade oral não deve se caracterizar pelo trabalho dos aspectos específicos da fala, mas conhecer as diversas práticas orais e as relações variáveis que elas têm com a escrita.

Conforme explicitamos na seção 1.1 deste capítulo, os gêneros são formados a partir de enunciados construídos pelos falantes nas inúmeras práticas de linguagem. Disso se justifica a infinidade de gêneros que circulam na sociedade. Diante dessa observação, resta-nos discutir quais gêneros orais a escola deve ensinar. Para Dolz *et al.* (2004, p. 146), o “papel da escola é sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal”. Considerando que os alunos, ao ingressarem na escola, já dominam as formas cotidianas de produção oral, concordamos com os autores que a escola

deve priorizar o ensino do oral formal, uma vez que ele dificilmente será aprendido fora dela.

Esclarecendo a noção do oral formal, Dolz *et al.* (2004) não se refere às prescrições de normas gramaticais, mas às características convencionais que podem ser identificadas no grau de formalidade dos gêneros, mediante atuação pública – o que retoma aquilo que fora dito pelos PCNs (1997) sobre a adequação da fala aos diferentes contextos de uso da língua. Justificando o ensino da oralidade baseado no oral formal, Dolz *et al.* (2004, p. 147) dizem que “Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las”. Na apresentação de um seminário, por exemplo, embora o aluno utilize a conversa espontânea para discutir os conteúdos, ela é direcionada por estudos realizados sobre a temática. Por isso, a situação exige formalidade e domínio do próprio comportamento – pois o seminário não se improvisa, “Mesmo que ao longo do processo de produção aquilo que foi previamente preparado requeira uma adaptação da situação” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 147).

Assim sendo, fundamentados em Dolz *et al.* (2004) e nos PCNs (1997), consideramos que a prática da oralidade é iniciada no ambiente familiar, ou seja, bem antes da criança chegar à escola. Todavia, reconhecemos a necessidade de a escola ensinar a escrita e o oral formal, considerando-os saberes necessários para o aprimoramento das relações sociais de ordem pública. Ademais, compreendemos que é dever das instituições de ensino, no âmbito de suas práticas pedagógicas, possibilitarem que os estudantes tenham acesso às diferentes falas dialetais existentes, bem como proporcionar um estudo sistemático da linguagem oral, visando aprimorar o processo de comunicação entre os indivíduos.

## 2.3 O Seminário

### 2.3.1 Definição

Uma das discussões existentes no meio acadêmico é o conceito de seminário. Autores como Veiga (2002), Bezerra (2003), Dolz *et al.* (2004) e Vieira (2007) divergem quanto à classificação do termo em técnica de ensino, em gênero textual/discursivo e em evento comunicativo; além de não utilizarem, de forma consensual, os elementos que constituem tais definições. Embora esses autores apresentem visões diferentes sobre o conceito de seminário, consideramos pertinentes todas as concepções, pois elas trouxeram importantes contribuições para a compreensão do seminário ao longo dos tempos. Porém, posicionar-nos-emos a favor daquela que mais se relaciona com a nossa pesquisa, como veremos adiante.

Iniciando o percurso teórico dos estudos do seminário, Veiga (2002), após defender um ensino baseado na interação entre os indivíduos, apresenta o seminário como uma técnica de ensino em que um grupo de alunos se reúne para discutir e para debater um ou mais temas direcionados pelo professor. Conforme explicita a autora, a concepção de ensino socializado teve sua origem no movimento da Escola Nova, no qual se buscavam novas estratégias de ensino para auxiliar o professor em sua prática. Assim, consideramos pertinente a ideia de um ensino voltado à socialização do conhecimento, na medida em que “Os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos” (VIEIRA, 2002, p. 105). Porém, entendemos que a aproximação da concepção apresentada por Veiga (2002) ao modelo do ensino tradicional, em que a preocupação não está na aprendizagem dos participantes, mas apenas com a passagem do conhecimento, foge totalmente do enfoque do nosso estudo.

Em oposição ao pensamento de Veiga (2002), Bezerra (2003) não compreende o seminário como uma técnica ou estratégia de ensino, mas, sobretudo, como um gênero, apontando a importância de se trabalhar não só a transmissão de conhecimento e os elementos linguísticos do gênero, mas também os aspectos culturais em que circulam seus produtores. Sendo assim, a autora assume, para a descrição do seminário, a noção de que um texto não se constitui exclusivamente de elementos linguísticos, mas também de aspectos da cultura de seus produtores.

Assim como Bezerra (2003), consideramos o seminário como um gênero discursivo, tendo em vista que ele apresenta características temáticas,

composicionais e estilísticas, como já explicitamos na seção 1.1 deste capítulo; além de atender aos propósitos comunicativos dos sujeitos dentro de um contexto sociocultural.

Segundo Bezerra (2003), o seminário constitui-se como uma discussão oral, realizada coletivamente em sala de aula, cujo objetivo é explorar profundamente um determinado tema. Nesse contexto, a autora observa que a socialização do conteúdo está fundamentada em uma discussão realizada coletivamente por alunos e pelo professor, situada no contexto de sala de aula – o que justifica o termo empregado por Bezerra: “seminário didático”. Para isso, a autora orienta que os participantes leiam, com antecedência, o material escrito sobre o assunto, para que interajam discutindo, ouvindo e anotando as informações por meio de um roteiro que contenha os tópicos a serem discutidos durante a apresentação dos seminários (BEZERRA 2003, p. 2).

Assim como Bezerra (2003), Dolz *et al.* (2004) adotam, para a concepção de seminário, a noção de gênero, utilizando o termo “seminário” como sinônimo de “exposição oral”. Somada à proposta do seminário como gênero discursivo, os autores fazem uma reflexão quanto à produção do seminário, por meio da apresentação de um modelo didático. Nesse modelo, eles entendem que o êxito do seminário está no ato de planejar a apresentação, desde a preparação até a avaliação das apresentações.

Dolz *et al.* (2004, p. 185) apresentam a exposição oral, termo utilizado pelos autores, 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.

A partir dessa definição, percebemos que os autores entendem o seminário como um momento de apresentação de conteúdos diversificados em caráter monologal. Um expositor que se coloca temporariamente no lugar do professor, assumindo a função de especialista, para transmitir informações que foram estudadas e organizadas na fase de preparação do seminário.

Além disso, Dolz *et al.* (2004) consideram a situação comunicativa “bipolar”, destacando dois papéis distintos: o expositor ou aluno-especialista e o auditório. O expositor é aquele responsável por transmitir o conteúdo, por informar, por esclarecer, por modificar o conhecimento dos ouvintes; o auditório constitui-se pelos alunos aos quais o expositor se dirige e pelo professor. Logo, consideramos que a apresentação do seminário é um momento que oportuniza a construção do conhecimento por meio do compartilhamento de conceitos e de ideias em uma situação de interação entre todos os participantes envolvidos – alunos e professor.

Levando em consideração as visões apresentadas por Bezerra (2003) e Dolz *et al.* (2004), é possível perceber que ambas as visões reafirmam o pensamento de que o seminário é um momento de apresentação de conteúdos, a fim de gerar conhecimentos (SILVA, 2013), mas se diferem quanto ao foco de estudo. Enquanto que, em Bezerra (2003), o interesse de estudo do seminário está pautado na figura do professor, considerando, então, o seminário não apenas como um gênero, mas como uma atividade didática pedagógica; em Dolz *et al.* (2004), o estudo se volta para o produtor do gênero: o aluno, e seus processos de aprendizagem.

Por essa razão, seguindo os autores e seu modelo didático, entendemos que, na preparação e na apresentação do seminário, a socialização de saberes se dá com a orientação do professor através de intervenções didáticas, mas que o foco do trabalho com o gênero deve ser, necessariamente, o aluno. Portanto, nossa pesquisa tem como ponto de partida a concepção de gênero embasada no pensamento bakhtiniano e no modelo didático de Dolz *et al.* (2004) como direcionamento de estudo.

Vieira (2007), por sua vez, diverge de Dolz *et al.* (2004), entendendo que a exposição oral não pode ser sinônimo de seminário, uma vez que o seminário é composto por outros gêneros, como o debate e a própria exposição oral. Apoiada na perspectiva antropológica de Dell Hymes sobre evento comunicativo, a autora compreende, ao mesmo tempo, o seminário como gênero e como evento comunicativo, justificando que ambos são frequentemente praticados na escola, que são semelhantes nas formas de ocorrência e que o começo e o fim são facilmente identificados no seminário e no evento comunicativo.

Sendo assim, concordamos com Vieira (2007) por considerar que o seminário é composto por outros gêneros, dentre eles a exposição oral, e que, portanto, não

podem ser sinônimos. Embora apresentem semelhanças, entendemos que, no seminário, os conteúdos são abordados com mais profundidade do que na exposição oral, proporcionando momentos de debates, uma das características mais marcantes do gênero (BEZERRA, 2003). Na exposição oral, por sua vez, o debate não é obrigatório, portanto, é percebido com menos intensidade.

### 2.3.2 O seminário como objeto de ensino

Para tratarmos do seminário como objeto de ensino, baseamo-nos no modelo didático do gênero apresentado nos estudos de Dolz *et al.* (2004), por entender que esse modelo contribui significativamente com o processo de ensino e com a aprendizagem do seminário. Considerando os desafios que envolvem o ensino dos gêneros orais, apresentados na seção 1.2.3 deste capítulo, e, conseqüentemente, o ensino do seminário, descreveremos, então, as colocações postas pelos supracitados autores quanto à proposta de ensino desse gênero no contexto escolar.

Dolz *et al.* (2004) lembram que a proposta do gênero seminário acontece, geralmente, no contexto escolar, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades em sala de aula, e sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotadas. Dessa forma, ao menos três consideráveis problemas são encontrados nas salas de aulas quanto ao procedimento do seminário. Primeiramente, ele não é trabalhado de maneira que o aluno-expositor seja reconhecido como especialista; em segundo lugar, não há um trabalho de preparação, em que o professor acompanhe o andamento das atividades, fazendo intervenções quando necessário; e, em terceiro lugar, o professor não explicita os critérios avaliativos para que os alunos se conscientizem sobre as dificuldades que precisam ser superadas. Essa prática ainda é muito frequente nas salas de aula, devido, principalmente, à falta de compreensão da necessidade de ensino do oral. Quanto a isso, Dolz *et al.* (2004, p.147) afirmam que, dificilmente, os gêneros orais formais são aprendidos sem que haja a intervenção didática por parte do professor – o que nos impulsiona, ainda mais, a compreender a necessidade de transformar o seminário em um objeto de ensino.

Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 45), essas intervenções didáticas, além de serem necessárias para a compreensão e para o desenvolvimento do gênero seminário em sala de aula, são capazes de “Favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria do gênero e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Nesse caso, o procedimento de ensino do seminário, pelo professor, deve estar pautado em um trabalho sistemático com o gênero, visando avaliar não apenas o domínio do conteúdo por parte do aluno, mas também a adaptação desse a uma situação comunicativa específica.

Nessa perspectiva, é imprescindível que o professor, como mediador do conhecimento, ofereça condições para que os alunos desenvolvam as competências necessárias de produção do seminário. Para Dolz *et al.* (2004, p. 186-192), o desenvolvimento dessas competências deve basear-se em três dimensões ensináveis do gênero, a saber: 1) a situação comunicativa; 2) a organização interna do seminário; e 3) as características linguísticas do gênero.

Conforme esclarecemos na seção anterior, os autores utilizam o termo seminário como sinônimo de exposição oral. Porém, compreendemos que a exposição oral constitui apenas como uma das etapas do seminário. Por isso, ao abordar as dimensões ensináveis do gênero, iremos nos deter à concepção do seminário, e não da exposição oral, como nomeiam Dolz *et al.* (2004).

Dito isso, passaremos às discussões sobre as dimensões ensináveis do seminário que podem ser trabalhadas pelo professor no contexto escolar.

### ➤ **A situação de comunicação**

Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 186), a prática do seminário, em sala de aula, envolve dois tipos de participantes: o aluno que produz a apresentação e os alunos aos quais ele se dirige, ou seja, o auditório que se reúne para ouvir, aprender, adquirir ou enriquecer seu conhecimento sobre determinado assunto. Nesse contexto, o aluno que produz a apresentação, de certa forma, assume o lugar do professor e, por conseguinte, necessita se conscientizar do seu próprio comportamento, de sua organização e da construção do conhecimento. A ideia de o aluno assumir, temporariamente, o lugar do professor durante a apresentação do

seminário é, de certa maneira, aceitável – tendo em vista que essa diferença, muitas vezes, não é encontrada na relação aluno-aluno.

Sendo assim, a função do professor, quanto ao ensino da primeira dimensão do gênero seminário é, segundo Dolz *et al.* (2004), construir, com os alunos, a noção de “especialista”, pois, na maioria das vezes, os alunos não têm consciência da diferença de conhecimento que os separa do auditório. Quanto à condição de “especialista”, Chaves (2008, p. 74) esclarece que:

Não que o aluno seja de fato um especialista no assunto, haja vista que na própria sala de aula há um avaliador que é ainda mais especialista que ele, mas é importante que o aluno assuma a posição de quem conhece o assunto mais que os demais colegas, porque é essa condição que lhe dá autoridade para falar do assunto (com certa segurança).

Para Dolz *et al.* (2004), a função do aluno é transmitir o conteúdo, informar, esclarecer ou mesmo modificar os saberes já existentes do auditório, buscando diminuir o distanciamento entre o conhecimento dos dois atores. Todavia, assim como Chaves (2008), compreendemos que o papel do aluno, perante a situação de comunicação em que está inserido, não é apenas discutir conteúdos, mas também criar, junto aos colegas de turma, a imagem de alguém que conhece um pouco mais do assunto, falando, com autoridade, sobre o tema, e demonstrando segurança no conteúdo que está sendo discutido. Durante as atividades preparatórias do seminário, o aluno “Deve preparar-se tanto no que se refere ao domínio do assunto quanto no que diz respeito à elaboração e planejamento da exposição” (CHAVES, 2008, p. 75).

Objetivando discutir o conteúdo e criar uma imagem positiva diante da turma, Dolz *et al.* (2004) acrescenta que o aluno deve, primeiramente, construir uma problemática, procurando perceber o que o auditório já sabe sobre o assunto, bem como suas expectativas com relação ao tema. Durante a apresentação do seminário, ele deve ficar atento aos sinais dados pelo auditório, a fim de identificar a dificuldade daquilo que está sendo discutido, para, se necessário, dizer de outra maneira; e, por fim, fazer perguntas, com o objetivo de manter a atenção dos ouvintes e de verificar se o assunto está sendo compreendido por todos – pois, caso contrário, a imagem de especialista dificilmente será construída.

### ➤ **A organização interna do seminário**

De acordo com Dolz *et al.* (2004), a organização interna do seminário, segunda dimensão ensinável, envolve dois tipos de atividades: a primeira diz respeito ao planejamento textual e a segunda refere-se à ordenação das partes que compõem a apresentação do seminário.

Quanto ao planejamento do texto, a pesquisa tomou como base os estudos de Dolz *et al.* (2004) e de Chaves (2008) para descrever as seguintes atividades a serem realizadas pelo aluno ou pelo grupo de alunos para a organização do texto de apresentação:

- *Pesquisar o tema em diferentes fontes de informação:* ao menos duas operações devem ser realizadas nesta atividade. A primeira diz respeito à compreensão, por parte dos alunos, do que é pesquisar, para que diferenciem pesquisa de cópia e compreendam a importância de referenciar o trabalho através de indicações bibliográficas; e, em segundo lugar, o professor deve orientá-los na busca por informações em diferentes fontes que sejam realmente confiáveis;
- *Realizar a triagem das informações disponíveis:* neste momento, assim como Chaves (2008), consideramos importante que o professor sente com o grupo para manusear o material disponível, orientando na atividade de localização dos principais elementos a serem abordados na apresentação; e seguir todo o processo de identificação desses elementos;
- *Reorganizar e hierarquizar as informações selecionadas,* buscando manter a progressão do texto de forma coerente e coesa; e
- *Elaborar um roteiro da apresentação* que contemple as principais ideias do texto fonte e sirva de guia da apresentação do seminário. Para Chaves (2008), esse momento é importante, também, para distribuir as responsabilidades de cada participante do grupo, inclusive a organização dos turnos de fala.

Elaborado o texto de apresentação do conteúdo, Dolz *et al.* (2004) descreve um modelo de apresentação de maneira bem definida:

a) **A abertura:** momento em que se define a situação comunicativa, os papéis e os objetivos da apresentação. Em geral, essa fase é bastante ritualizada, pois é nela que o aluno-especialista se dirige ao auditório, cumprimentando-o e apresentando-se como tal. Esse momento poderá ser dirigido, também, por uma terceira pessoa, nesse caso, o professor regente, que servirá de mediador entre o aluno-especialista e o auditório;

b) **Introdução ao tema:** nesta etapa, o aluno-especialista apresenta tanto as delimitações do assunto que será apresentado como o seu ponto de vista, esclarecendo o motivo de suas escolhas. Esse pode ser o momento crucial para uma boa apresentação, pois, quando bem executada, o aluno desperta o interesse e instiga a curiosidade do público, aumentando, então, as possibilidades de interação com o auditório;

c) **Apresentação do plano da apresentação:** nesta fase do seminário, o aluno deve tornar explícito e transparente para o auditório tanto o texto que foi planejamento (roteiro) quanto o procedimento que levou àquele produto;

d) **Desenvolvimento do assunto:** corresponde aos desdobramentos dos subtemas apresentados na etapa anterior. Nesta etapa, o aluno-especialista deverá socializar, de maneira detalhada e organizada, todos os conhecimentos adquiridos durante a fase de preparação do seminário. Assim, para que esta fase seja desenvolvida de maneira eficaz, consideramos necessário que o aluno-especialista leve em consideração dois importantes pontos: primeiro, que obedeça à sequência do plano que foi apresentado na etapa anterior, mantendo-se organizado e coerente quanto às exposições das ideias; e o segundo ponto, que diz respeito ao cumprimento das atividades preparatórias, pois, sem elas, o desenvolvimento das competências linguísticas e o domínio do conteúdo ficarão comprometidos (SILVA, 2018, p. 55);

e) **Recapitulação e síntese:** momento importante para relembrar os principais pontos da apresentação. A finalidade deste momento é sintetizar a apresentação, para que o auditório consiga manter organizadas as ideias e os conteúdos que foram socializados durante as discussões. Além disso, esta fase marca a transição entre o desenvolvimento e as posteriores etapas de conclusão;

f) **Conclusão:** Esta etapa oferece a oportunidade para que o aluno demonstre o que aprendeu durante as fases de preparação e de planejamento da apresentação de todo o conteúdo que foi compartilhado. Caso ele tenha realizado todas as atividades de preparação, não terá dificuldades em concluir essa etapa, deixando uma mensagem final para a turma sobre o conteúdo e suas experiências (SILVA, 2018, p. 56), ou mesmo apresentar um problema novo quando houver iniciando um debate, instigando o auditório a fazer perguntas, questionamentos, para que o assunto seja melhor discutido com o público e para que sejam sanadas possíveis dúvidas; e

g) **Encerramento:** esta última etapa, embora com funções diferentes, apresenta certa simetria com a fase de abertura, na medida em que o aluno-especialista se dirige ao auditório, a fim de agradecer a atenção de maneira bastante ritualizada.

#### ➤ **As características linguísticas**

Sobre a última parte das dimensões ensináveis do seminário, as características linguísticas, Dolz *et al.* (2004, p. 189) ressaltam que um dos objetivos do trabalho didático do professor é oferecer ao aluno elementos linguísticos que permitam “Construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto”.

Sendo assim, cabe ao professor enfatizar os elementos principais de estruturação do sistema textual da apresentação, tais como: a) a coesão temática, que garante a conexão entre as diferentes partes do texto; b) a distinção entre as ideias principais e secundárias; c) as explicações das descrições; d) o desenvolvimento de conclusões e sínteses; e) a introdução de exemplos; e, por fim, f) as reformulações, que podem ser em forma de paráfrases ou definições (DOLZ *et al.*, 2004, p. 189-190).

Quanto aos mecanismos linguísticos, Bueno (2008, p. 9) explica ser preciso que o professor trabalhe com os alunos as seguintes formas linguísticas:

- fazer a saudação da abertura e os agradecimentos finais;

- introduzir os integrantes do grupo;
- ligar as partes dos assuntos tratados por meio de organizadores textuais (o primeiro, o segundo, a seguir, etc.);
- usar expressões que explicitem quais são as informações principais e quais são as secundárias;
- introduzir exemplos;
- reformular ideias que não ficaram claras;
- indicar as vozes (os autores, por exemplo) que sustentam a apresentação do seminário;
- usar expressões que mostrem a adesão do grupo a algumas ideias e a discordância em relação às outras;
- passar a palavra para os outros integrantes do grupo;
- retomar as palavras de outros integrantes;
- abrir espaço para questionamentos do público;
- responder de modo polido as questões do público;
- saber encaminhar a questão quando não souber a resposta da questão do público; e
- ensinar ao público como responder à saudação inicial, a fazer questões e a reagir frente aos agradecimentos finais.

Após apontar as características do gênero, Dolz *et al.* (2004) observam outro ponto relevante da apresentação do seminário: os elementos de suporte. O primeiro deles diz respeito ao próprio texto da apresentação, que, algumas vezes, é feito apenas uma leitura intercalada por um comentário – ou mesmo um esquema escrito com palavras-chave, a partir do qual o aluno-especialista desenvolverá um texto a ser apresentado. Podem também servir como suportes: anotações, citações, gráficos ou algumas frases essenciais, devendo ser redigidas e lidas (DOLZ *et al.*, 2004, p. 191).

Com base nas discussões apresentadas até aqui, entendemos que, mesmo o seminário se apresentando como um gênero oral, exige-se planejamento prévio, tanto do conteúdo quanto da estruturação da linguagem, ideias coerentes e claras, uso de criatividade e respeito ao tempo disponível para a apresentação (DOLZ *et al.*, 2004). Portanto, se forem oferecidas ao aluno condições adequadas de produção e de realização do gênero, o esse poderá, seja no ambiente escolar ou fora dele, desenvolver habilidades inerentes às diversas situações de comunicação formal.

### **3. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Neste capítulo, explicitamos os aspectos metodológicos deste estudo e descrevemos as etapas que compõem a sequência didática aplicada como intervenção pedagógica para o ensino do seminário na escola. Para tanto, apresentamos: a natureza e o tipo da pesquisa (seção 2.1); o ambiente da pesquisa (seção 2.2); os participantes da pesquisa (seção 2.3); o processo de coleta de dados e a composição do *corpus* (seção 2.4); as etapas da sequência didática (seção 2.5); e, por fim, os procedimentos e categorias de análise (seção 2.6).

### 3.1 Natureza e tipo da pesquisa

Contrariando a visão de Moreira e Caleffe (2006), de que, raramente, o professor baseia seu trabalho pedagógico na pesquisa de sua própria prática pedagógica, desenvolvemos esta pesquisa para o estudo do gênero seminário com base na abordagem qualitativa, tendo nossa própria sala de aula como fonte direta de “Planejamento de intervenção, coleta sistemática dos dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados” (ANDRÉ, 1995, p. 31).

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 73), a abordagem qualitativa “Explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”. Assim, com base em Dolz *et al.* (2004), pretendemos explorar os aspectos constitutivos do gênero seminário mediante a análise do comportamento linguístico e intencional dos participantes, bem como, apoiados em Bronckart (1999), descrever as condições em que esses seminários são produzidos.

Dentre as correntes pertencentes à natureza qualitativa de pesquisa, situamos nosso estudo no tipo pesquisa-ação, que, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 89), é “Uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Desse modo, nos apropriamos dos conhecimentos teóricos, a fim de colaborar para uma reflexão prática sobre o ensino-aprendizagem do seminário em sala de aula, através da

aplicação de uma sequência didática em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental Anos Finais. Essa reflexão poderá proporcionar melhorias significativas no ensino do seminário como gênero escolar, e, ao mesmo tempo, realizando uma análise dos resultados da aplicação da sequência didática, com o objetivo de contribuir para o ensino do seminário em sala de aula e para possíveis trabalhos sobre essa temática.

### 3.2 Ambiente da pesquisa

Fundada em 1976, a escola participante desta pesquisa é conhecida por ser a escola mais antiga da cidade. Funcionando nos turnos matutino e vespertino, a instituição oferece atendimento educacional, referente ao Ensino Fundamental II, a estudantes da zona urbana e rural da cidade, bem como comunidades vizinhas. Com 289 alunos matriculados, a instituição dispõe de sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, sala de AEE (Atendimento Educacional Especializado), sala de informática, sala de vídeo, secretaria, refeitório, almoxarifado, banheiros para alunos e funcionários, quadra de basquete e nove salas de aula, funcionando normalmente, sendo cinco no turno matutino e quatro no turno vespertino.

O corpo docente é composto por nove professores graduados, especializados; e dois cursando o mestrado, sendo dez deles pertencentes ao quadro efetivo e um em caráter temporário; e atendem a distribuição das seguintes turmas: três sextos anos, dois sétimos, dois oitavos e dois nonos.

Embora ofereçam vários ambientes necessários para o bom andamento da escola, consideramos que os espaços pontuados anteriormente, em sua maioria, não estão em boas condições para atender aos estudantes. Com 43 anos de fundação, o prédio, que é alugado pelo governo do RN, visivelmente, necessita de muitos reparos. A precária situação em que se encontra a estrutura da instituição de ensino, referenciada nesta pesquisa, confirmou-se no início de 2016, ano em que caiu uma parte do muro da escola e uma sala de aula, passando a funcionar temporariamente em outra escola estadual da cidade.

Com relação às especificidades dos compartimentos, identificamos que alguns dos espaços disponíveis na escola foram desativados ou não funcionam adequadamente. A sala de informática, por exemplo, importante ambiente para o desenvolvimento das atividades preparatórias do seminário, além de não ser climatizada, encontra-se com todos os computadores quebrados; a sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE - foi desativada, por não ter um profissional capacitado para esse atendimento na escola; o refeitório dispõe de apenas três mesas, nesse caso, insuficientes para a demanda da instituição; a quadra de basquete encontra-se sem redes de proteção e sem piso apropriado; e, por fim, as salas de aula, locais mais importantes da escola, encontram-se com ventiladores quebrados e quantidade insuficiente para as demandas.

Assim, concluímos que os espaços de aprendizagem da escola em que foi desenvolvida esta pesquisa não favorecem as atividades docentes, dificultando, assim, a aprendizagem dos estudantes.

### 3.3 Participantes da pesquisa

A sequência didática foi aplicada como proposta de intervenção pedagógica para o ensino do gênero seminário em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, no segundo semestre de 2018. A turma foi escolhida após observarmos que os alunos, mesmo com um bom rendimento em diferentes áreas e componentes curriculares, apresentavam consideráveis dificuldades em realizar atividades que envolviam a modalidade oral, principalmente a apresentação de seminário, prática bastante recorrente na escola.

A turma era composta por 30 alunos, com faixa etária entre 14 e 16 anos, sendo 16 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Faziam parte da turma alunos da zona rural e urbana da cidade, todos cursando, pela primeira vez, a série em curso. Apresentavam comportamento típico para a sua faixa etária, eram atentos, curiosos, dinâmicos e, por vezes, deixavam que as conversas paralelas e as brincadeiras importunas atrapalhassem o andamento das atividades.

As metas e os objetivos da turma eram diversificados. Alguns objetivavam ingressar nos cursos integrados do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN; outros sonhavam com o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; e uma pequena parte estava apenas preocupada em finalizar o ensino básico para começar a trabalhar.

### 3.4 Processo de coleta de dados e a composição do corpus

Conforme declaramos anteriormente, uma turma do 9º ano de uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte foi a selecionada para a pesquisa. Composta por trinta alunos, a turma foi dividida em seis grupos de quatro ou de cinco componentes, para participar da aplicação de uma sequência didática sobre o gênero seminário. Ao participar da sequência didática, os grupos deveriam estudar o gênero e, simultaneamente, preparar a apresentação de um seminário com temas sugeridos pela professora para ser apresentado ao final da sequência didática.

Após as apresentações dos seminários, o auditório deveria contribuir com a discussão do tema, fazendo perguntas previamente elaboradas pelo grupo. Como alguns alunos não autorizaram a divulgação das imagens, filmamos apenas três grupos, compostos, exclusivamente, por componentes que decidiram colaborar com a pesquisa. Vale lembrar que, em todas as etapas que compõem esta pesquisa, os estudantes foram acompanhados e orientados pela professora pesquisadora.

Objetivando garantir a clareza dos resultados, utilizamos, no processo de coleta de dados, diferentes instrumentos didáticos, tais como: questionário, observações, anotações e gravações audiovisuais, que se estenderam durante o período de aplicação da sequência didática, realizada entre os meses de outubro, novembro e dezembro de 2018, compreendendo o quarto bimestre do ano letivo escolar.

A coleta de dados foi feita seguindo o cronograma normal da turma. Devido ao curto tempo e a todas as atividades de final de ano previstas na escola, todas as aulas de Língua Portuguesa, nessa turma, foram direcionadas para a aplicação da sequência didática. Segundas, quartas e sextas, e quando necessário, contando

com a colaboração de outros professores, que disponibilizavam suas aulas para que atividades da sequência didática fossem realizadas.

O *corpus* desta pesquisa foi constituído por gravações transcritas de três apresentações de seminário. As normas para a transcrição do *corpus* gravado seguem a orientação do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta – NURC.

### 3.5 Etapas da sequência didática

Nesta seção, apresentamos a sequência didática aplicada como proposta de intervenção para o ensino do gênero seminário em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, no segundo semestre de 2018.

Os tópicos seguintes descreverão como foi desenvolvida essa metodologia, explicitando as etapas do trabalho:

#### 3.5.1 Apresentação da situação

A primeira etapa da sequência didática diz respeito à apresentação da situação. Essa etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, realizamos uma apresentação para a direção e a coordenação pedagógica da escola. Na ocasião, conversamos sobre a aplicação do projeto, buscando esclarecer que se tratava de uma pesquisa de mestrado e discorrendo a importância desse estudo, apresentando os objetivos e o passo a passo da pesquisa. A gestão escolar ficou muito animada com o projeto e nos pediu que, após o término das atividades, os resultados alcançados, bem como os conhecimentos adquiridos, fossem repassados para os demais professores, já que a prática do seminário também é muito utilizada por docentes de outras disciplinas. Após concordarmos com a proposta da gestão, colocaram-se a disposição para eventuais necessidades.

No segundo momento, levamos a novidade à turma participante. Esse momento foi acompanhado pela coordenação pedagógica, que reforçou o desejo do esforço e do empenho de todos. Em seguida, a turma conheceu a real situação de comunicação na qual estavam inseridos: o estudo do gênero seminário. Na ocasião, alguns alunos quiseram saber por que sua turma havia sido escolhida, como seria desenvolvida a pesquisa, o que eles precisavam fazer e se aquela atividade seria pontuada. Para essas indagações, explicamos que a turma havia sido escolhida em virtude de apresentar um bom rendimento em diferentes áreas e disciplinas, mas demonstrarem ter dificuldades em desenvolver atividades com gêneros orais. Ainda acrescentamos que, ao final, realizariam uma apresentação de seminário, e que essa atividade seria pontuada de acordo com o previsto para o bimestre. Esse foi um momento de euforia, pois alguns alunos comentaram que não gostavam de apresentar seminário, que sentiam vergonha e ficavam nervosos. A fim de acalmá-los, esclarecemos que, ao longo da sequência didática, faríamos atividades com o objetivo de superar, dentre outras coisas, as limitações apresentadas. Ao final das explicações, perguntamos se eles aceitavam participar do projeto e se poderíamos filmar as apresentações para serem utilizadas nas análises dos resultados. Depois de um pequeno momento de euforia, os alunos concordaram participar do projeto, mas alguns comentaram que não gostavam de ser filmados e, se isso acontecesse, não participariam das apresentações. Concordamos, então, com as solicitações daqueles que não gostariam de ser filmados e partimos para o planejamento das atividades.

As etapas a seguir apresentam uma visão de como foi desenvolvida a sequência didática do gênero seminário:

1. Etapa I: atividade diagnóstica;
2. Etapa II: módulos:
  - a. 1ª oficina: estudo do gênero seminário;
  - b. 2ª oficina: análise de dois seminários;
  - c. 3ª oficina: leitura e utilização de fontes de informação;
  - d. 4ª oficina: planejamento da apresentação;
  - e. 5ª oficina: elaboração do material de apoio; e
  - f. 6ª oficina: discussão e estabelecimento dos critérios de avaliação;

3. Etapa III: seminários; e
4. Etapa IV: avaliação dos seminários e da sequência didática.

### 3.5.2 Etapa I: atividade diagnóstica

Na etapa I, aplicamos como atividade diagnóstica um questionário<sup>1</sup>. Nele, procuramos identificar as ideias de que os alunos tinham do gênero, bem como suas dificuldades em apresentar seminário.

Como o questionário foi aplicado em um único dia, nem todos os alunos participaram. Dos trinta alunos matriculados na turma, vinte e quatro responderam ao questionário. Por isso, após uma breve análise do material, na aula seguinte, pedimos para que os estudantes formassem um grande círculo a fim de que discutíssemos os resultados do questionário e também, voluntariamente, eles comentassem suas experiências com relação à apresentação de seminário, objetivando alcançar, ainda, aqueles alunos que não responderam ao questionário. Nessa ocasião, alguns estudantes relataram, diante da turma, suas dificuldades, e, posteriormente, sugeriram conteúdos que poderiam ser trabalhados para que essas limitações fossem superadas.

Em seguida, com os temas escritos no quadro, pedimos para que os alunos se dividissem em seis grupos de quatro ou de cinco participantes, para a preparação e apresentação dos seminários; e que escolhessem, aleatoriamente, um dos temas. Com os grupos formados, um a um, os temas foram sendo escolhidos, enquanto os nomes dos grupos eram registrados no quadro. Essa fase foi tranquila. Apenas dois grupos escolheram o mesmo tema, mas, depois de uma conversa, chegamos a seguinte divisão:

<b>GRUPOS</b>	<b>TEMAS</b>
Grupo 1	A ambiguidade em manchetes de jornais.
Grupo 2	O uso de hipérbole em músicas.
Grupo 3	A prosopopeia em receitas culinárias.

<sup>1</sup> Em anexo.

Grupo 4	O uso da onomatopeia em histórias em quadrinhos.
Grupo 5	Ironias em charges e em tirinhas.
Grupo 6	O uso de pleonasmo em anúncios publicitários.

Segundo Azeredo (2008 p. 479), “É interessante ter em mente que as figuras de linguagem não valem por si mesmas, como elementos autônomos sem qualquer relação com a semântica do texto”. Assim, o motivo de trabalhar com as figuras de linguagem, incluídas nos gêneros discursivos, partiu da ideia de que o reconhecimento delas auxilia na construção do sentido do texto, uma competência que ajudará o aluno a interpretar materiais linguísticos de diferentes esferas. Ademais, o tema das figuras de linguagem, associado ao estudo dos gêneros, já estava previsto no planejamento da turma para o segundo semestre, tendo em vista que o tema “gêneros discursivos” já havia sido estudado no semestre anterior.

### 3.5.3 Etapa II: módulos

A segunda etapa foi dedicada ao desenvolvimento dos módulos, constituídos por atividades já previstas. Porém, tais atividades poderiam se flexibilizar a partir do questionário aplicado como atividade diagnóstica e do andamento da sequência didática, oferecendo, aos alunos, instrumentos necessários para superar suas dificuldades. Seis oficinas compõem essa etapa: estudo do gênero seminário; análise de dois seminários; leitura e utilização de fontes de informação; planejamento da apresentação; elaboração do material de apoio e discussão; e estabelecimento dos critérios de avaliação.

Antes de iniciar a primeira oficina, esclarecemos para a turma que, a partir daquele momento, todas as atividades relacionadas às apresentações dos seminários seriam produzidas em sala de aula. Para nossa surpresa, os alunos ficaram eufóricos e relataram que tinham o hábito de preparar o seminário em casa, e que, assim, seria mais fácil, porque cada um poderia fazer sua parte do trabalho separadamente. Nesse momento, explicamos que a produção em sala de aula facilita a aprendizagem, pois, além dos materiais que poderiam ser fornecidos pela escola para a produção dos seminários, estaríamos compartilhando conhecimento

com os demais colegas, e que, caso surgissem dúvidas, estaríamos disponíveis para ajudá-los. Após os esclarecimentos, partimos para as oficinas.

### ➤ **OFICINA 1: estudo do gênero seminário**

A primeira oficina foi dividida em dois momentos. No primeiro, priorizamos a elucidação do conceito de seminário, objetivando ampliar as definições do gênero descritas na atividade diagnóstica. Para isso, levamos para a sala de aula dicionários de diferentes autores e distribuímos entre os grupos. Em seguida, copiamos no quadro os seguintes questionamentos: 1 – Obra analisada. 2 – Que diferenças vocês conseguem observar comparando os conceitos apresentados no questionário com o conceito do dicionário? 3 – Há elementos em comum nas definições? Quais?

Após alguns minutos de observação, pedimos para que cada grupo, um por vez, externasse suas observações, com base nas questões que estavam escritas no quadro. Em relação à questão 1, os alunos observaram que os dicionários eram produzidos por autores diferentes, mas que apresentavam conceitos semelhantes sobre o gênero. Na questão de número 2, eles entenderam que o seminário deve ser produzido em grupo, além de ser mais do que uma explicação ou exposição de conteúdo, é um debate realizado coletivamente, conforme define o dicionário Aurélio (2001, p. 629): “Grupo de estudos em que se debate matéria que cada participante expõe”. No terceiro questionamento, os discentes não citaram elementos em comum nas definições, porém, relataram que todas as definições apresentavam informações novas para eles.

No segundo momento, com o conceito de seminário elucidado, buscamos aliar teoria e prática, realizando uma apresentação, por meio de slides eletrônicos, e trazendo orientações sobre a produção e a apresentação do gênero. Na apresentação, orientamos sobre pesquisa, estrutura e defesa do seminário. Durante essa fase da sequência didática, os alunos ficaram curiosos e empolgados com a novidade. Na ocasião, alguns questionaram o motivo pelo qual outros professores ainda não haviam orientado sobre a organização de um seminário, tendo em vista

que todos já haviam solicitado essa prática. Para o momento, esclarecemos que aquela metodologia era proveniente de estudos teóricos que talvez outros professores ainda não tiveram acesso.

Com relação às pesquisas, falamos das diversas fontes às quais teriam acesso. Todavia, alertamos sobre os cuidados que eles deveriam ter, para que não transmitissem informações equivocadas, como, por exemplo, verificar as fontes das informações.

Em se tratando da estrutura do seminário, apresentamos e explicamos a organização interna do gênero formulado por Dolz *et al.* (2004): abertura; introdução ao tema; apresentação do plano da exposição; desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; recapitulação e síntese; conclusão e encerramento; e orientamos que essa organização deveria estar presente, inclusive, na formação dos *slides*. No momento, aproveitamos para falar sobre a construção dos *slides* e como tal recurso pode beneficiar ou prejudicar a apresentação. “Agora, sim, eu sei como apresentar um seminário! Quando outro professor passar, eu mando ver!” (Fala de um aluno).

Por fim, as orientações para defesa do seminário. Nessa etapa da apresentação, realizamos uma simulação da situação comunicativa, falando sobre a importância de se colocarem como especialistas, definindo o destinatário, a finalidade da apresentação e do gênero em estudo. Além disso, alertamos sobre o uso adequado dos elementos que servem como articuladores entre as partes do texto, como a coesão textual, os sinais que distinguem as ideias principais das ideias secundárias, introdução de exemplos e reformulações. Para finalizar, orientamos quanto aos aspectos extralinguísticos da apresentação – atitudes corporais, posição dos interlocutores, meios paralinguísticos e aspecto exterior. Esse foi um momento de descontração, pois os alunos começaram a comentar comportamentos que eram recorrentes nas suas apresentações e nas dos colegas, mas que agora tinham consciência que precisavam melhorar.

## ➤ OFICINA 2: análise de dois seminários

Esta oficina foi aplicada em dois encontros. No primeiro, levamos os alunos até a sala de vídeo para que analisassem dois seminários. Antes de exibir os vídeos, pedimos para que, com base nas orientações apresentadas na aula anterior, eles elaborassem critérios avaliativos, que deveriam ser observados nos seminários. Essa não foi uma tarefa difícil. Com facilidade, os alunos foram citando os critérios, enquanto íamos escrevendo no quadro.

Vejamos os critérios:

- 1) domínio do conteúdo;
- 2) postura;
- 3) estrutura/organização da apresentação;
- 4) encadeamento das ideias;
- 5) clareza de expressão; e
- 6) qualidade do material de suporte.

Observando os critérios avaliativos destacados acima, percebemos que nenhum estudante mencionou algo sobre a importância de referenciar as informações pesquisadas, embora tenhamos orientado essa conduta. Com relação aos demais assuntos, todos foram, mesmo que de maneira não integral, mencionados.

Elaborados os critérios, passemos às descrições da exibição dos seminários.

Nessa fase, foi disponibilizada aos alunos a gravação em vídeo de dois seminários, ambos disponíveis no *YouTube*<sup>2</sup>, para que, com base nos critérios formulados anteriormente, observassem os conteúdos relacionados à pesquisa, à estrutura e à defesa dos seminários, tópicos discutidos na oficina anterior; obtivessem informações importantes sobre o tema; e fizessem as possíveis anotações.

---

<sup>2</sup> Vídeo 1: Como apresentar um seminário?; Vídeo 2: Show de apresentação de seminário turma 1º ano A – Tecnologia.

O vídeo 1 apresentava um seminário cheio de problemas, enquanto o vídeo 2 apontava para uma apresentação organizada. O objetivo era fazer com que os alunos percebessem essa diferença. O objetivo foi atingido.

Durante a exibição do vídeo 1, os alunos ficaram eufóricos, relatando, ainda durante a exibição, os problemas que encontravam. Por várias vezes, tivemos de acalmá-los, pedindo para que deixassem as considerações para uma discussão que faríamos posteriormente. Na exibição do segundo vídeo, eles ficaram atentos, quietos; e, por vezes, comentavam que a apresentação era perfeita, estava ótima e que queriam apresentar daquela maneira.

Terminado o momento de apreciação, no encontro seguinte, pedimos que formassem os grupos e distribuimos uma ficha<sup>3</sup>, que continha os critérios de avaliação elaborados por eles, para que preenchessem e comentassem as anotações, deixando para toda a sala suas contribuições. Acompanhamos o desenvolvimento dessa atividade, lembrando os conceitos e as características do gênero seminário estudados anteriormente e fazendo as intervenções quando necessário. Destacamos, para o momento, que o grupo 2 (O uso de ironias em charges e em tirinhas) não realizou essa atividade, tendo em vista que não estavam em sala de aula no dia da realização da tarefa.

Após analisar as respostas dos alunos, notamos que, embora não tenham citado aspectos relacionados à pesquisa dentre os critérios elaborados no início dessa atividade, eles foram capazes de mencioná-las durante o desenvolvimento da tarefa. Já em relação à estrutura do seminário, citada entre os critérios, não foi, aqui, mencionada. Por isso, relatamos aos alunos que esperávamos que eles comentassem a organização interna dos seminários, conforme havíamos estudado. Como isso não havia acontecido, iríamos reexibir os vídeos, a fim de analisarmos e discutirmos esse critério. Em seguida, escrevemos no quadro-negro a organização interna do seminário segundo Dolz *et al.* (2004)<sup>4</sup> e identificamos, junto com eles, os elementos estruturais dos seminários. Esse foi um momento muito prazeroso, pois, ali, constatamos, através dos relatos das discussões, que os conhecimentos dos alunos sobre a produção de seminário estavam sendo ampliados.

---

<sup>3</sup> Em anexo.

<sup>4</sup> Abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento.

### ➤ OFICINA 3: pesquisa e utilização de fontes de informação

A terceira oficina está relacionada à pesquisa e à análise dos dados – destacando, aqui, a seleção de fontes de informação e suas formas de utilização nos seminários. Essa fase foi realizada em quatro encontros. O objetivo dessa oficina foi orientar os alunos na busca por documentações para a seleção de informações em livros, revistas e sites na internet.

No primeiro encontro da atividade, levamos os alunos à biblioteca da escola e, organizados em grupo, pedimos para que cada equipe consultasse, em diferentes dicionários, o conceito de pesquisa. Dentre as definições pesquisadas estão: *Ação de buscar mais informações a respeito de algo; Estudo realizado para aumentar o conhecimento em determinada área do saber; Investigação: ação de investigar de maneira detalhada.* (DICIO, 2018). Em seguida, levantamos uma discussão sobre o assunto, para que eles percebessem que pesquisa é diferente de cópia. De acordo com Bagno (2004, p. 36, grifos do autor), devemos “Chamar a atenção deles para o fato de que a pesquisa é o processo de conseguir algo *novo* com base em coisas já *dadas*”. Nesse momento, alguns alunos comentaram que não costumavam pesquisar em diferentes fontes, mas que retiravam da internet o conteúdo escolhido, aleatoriamente, e memorizavam as informações para serem apresentadas em sala. Perguntamos, então, se aquela prática aumentava o conhecimento, conforme estava descrito no conceito apresentado no dicionário. Eles responderam que não, justificando que, depois de alguns minutos após a apresentação, esqueciam do conteúdo.

Após essa discussão sobre o conceito de pesquisa, orientamos quanto à importância de referenciar o trabalho através de indicação bibliográfica ou de citações diretas e indiretas. Para isso, entregamos uma cópia para cada grupo, contendo diferentes modelos de indicação bibliográfica e citações, como, por exemplo: referência de livro, de enciclopédia, de reportagem, de revista ou de jornal e de páginas da internet; e modelos de citações diretas e indiretas. O objetivo desse momento foi mostrar aos alunos que as referências trazem credibilidade ao trabalho, e que o pesquisador agiu com seriedade e honestidade. É a prova de que o trabalho é original, e não uma cópia (BAGNO, 2004, p. 36).

Durante as explicações, pegamos um dos dicionários e mostramos que todos eles tinham suas referências; e orientamos que, caso os alunos usassem algum deles no trabalho, as referências poderiam ser colocadas ao final da apresentação, assim como as referências de todas as fontes utilizadas. “Poxa, professora, que legal! Ninguém nunca tinha explicado isso”. (Fala de uma aluna).

Os três encontros seguintes foram destinados às pesquisas. No primeiro, levamos os estudantes, novamente, à biblioteca da escola, para que realizassem as pesquisas em diferentes fontes de informação. Em seguida, orientamos que eles registrassem os dados que considerassem importantes e fizessem cópias dos textos pesquisados, para serem, posteriormente, fichados. Essa fase da sequência didática foi difícil, pois os alunos não tinham o hábito de pesquisar em livros, preferindo sempre as pesquisas na internet. Mesmo sob orientação, eles começaram a ficar inquietos, não colaborando com o bom andamento da aula.

Conforme descrevemos na seção 2.2 deste capítulo, a escola dispunha de uma sala de informática, que, naquele momento, estava inadequada para uso. Ela não era climatizada, e todos os computadores, no momento, estavam quebrados. Nesse caso, solicitamos à direção da escola para que os alunos utilizassem os computadores da direção escolar e da coordenação pedagógica – dois, no total –, além da senha da internet, para que eles pudessem pesquisar. Pedido aceito. Orientamos aos alunos que, nos próximos encontros, trouxessem seus aparelhos móveis, *tablets* ou *notebooks*, para serem usados na pesquisa.

No segundo e terceiro encontros, com os aparelhos móveis em mãos, as pesquisas puderam ser realizadas, mas a turma ficou dispersa. Alguns usaram o único computador da coordenação, outros utilizaram o computador da direção, outros ficaram no refeitório da escola utilizando os aparelhos móveis, os demais pesquisaram no acervo da biblioteca. Como a turma estava dividida, a orientação ficou complicada, mas, ao final, todos conseguiram realizar as pesquisas e tirar possíveis dúvidas.

#### ➤ OFICINA 4: planejamento da apresentação

Na quarta oficina, nosso foco foi planejamento da apresentação do seminário. Nessa atividade, com os grupos formados, os alunos foram orientados a fazer o fichamento dos textos, “Assinalando, no próprio texto, tudo o que lhe parecia interessante para a pesquisa” (BAGNO, 2004, p. 43). Após terminarem a triagem das informações, orientamos que eles reorganizassem os elementos retidos e, por fim, hierarquizassem tudo, distinguindo ideias primárias e secundárias (DOLZ *et al.*, 2004, p. 187). Em seguida, os estudantes planejaram a apresentação, anotando o que seria preciso contemplar, como os turnos de fala seriam organizados, quais as formas de interação e as posturas adotadas.

#### ➤ **OFICINA 5: elaboração do material de apoio**

Objetivando evitar problemas futuros, antes de iniciarmos a quinta oficina, sugerimos que um componente de cada grupo trouxesse, na aula seguinte, um *notebook*. Isso ajudaria a organizar e a produzir o material de apoio que daria suporte à apresentação. A ideia foi, ligeiramente, aceita. Para essa atividade, apenas um grupo não disponibilizava de *notebook*, mas os componentes utilizaram o computador da coordenação. Dentre os materiais produzidos, os grupos deveriam, essencialmente, produzir um roteiro com os tópicos a serem discutidos durante as apresentações, a fim de que fosse entregue aos demais grupos.

Acompanhando a produção dos *slides*, material de apoio escolhido por todos os grupos, percebemos que alguns alunos apresentavam dificuldades em manusear a ferramenta. Nesse momento, pedimos aos alunos que dominavam o uso da ferramenta o auxílio àqueles que apresentavam limitações. Esse momento foi muito importante, pois, na ocasião, as equipes estavam totalmente envolvidas, ao ponto de, visualmente, não sabermos a que grupo determinado aluno pertencia.

#### ➤ **OFICINA 6: discussão e estabelecimento dos critérios de avaliação**

Na sexta oficina, buscamos estabelecer, em conjunto com os alunos, os critérios de avaliação dos seminários. Para isso, pedimos que, considerando todas

as atividades que realizamos durante a aplicação da sequência didática, eles citassem os critérios, a fim de que fossem registrados. Conforme iam mencionando, escrevíamos no quadro-negro e orientávamos sobre a importância de determinado elemento dentro da apresentação do seminário. Vejamos os elementos citados:

- organização interna do seminário: abertura, introdução ao tema, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento;
- atitudes corporais dos participantes: movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais;
- posição dos interlocutores: ocupação de lugares;
- meios paralinguísticos: qualidade da voz;
- aspecto exterior: roupas; e
- qualidade do material de apoio (*slide*).

Elaborados os critérios, partimos para as apresentações dos seminários.

#### 3.5.4 Etapa III: seminários

A etapa III foi o momento de apresentação dos seminários, com dois grupos por encontro. Antes de iniciar as apresentações, solicitamos que um representante de cada grupo nos acompanhasse até a sala de vídeo, em que ocorreriam as apresentações, para que organizássemos o local, ligando a caixa de som, o computador e o Datashow. Em seguida, pedimos que salvassem, no computador, todos os recursos que seriam utilizados durante as apresentações.

Posteriormente, levamos todos os alunos à sala de vídeo para que iniciássemos as produções. Ao chegarmos à sala, alguns alunos comentaram que estavam muito nervosos e que, certamente, isso prejudicaria as apresentações. A fim de amenizar a ansiedade e o nervosismo deles, pedi que sentassem. Naquele momento, dedicamos alguns minutos para agradecer a participação e o empenho de todos na realização da pesquisa. Externamos a alegria que sentíamos em compartilhar conhecimentos tão valiosos, que serviriam de base para o desenvolvimento de trabalhos também em outras disciplinas, e que, diante de todas as atividades realizadas durante aquele tempo, não tínhamos dúvidas de que os

resultados das produções seriam eficazes. Na ocasião, alguns alunos comentaram que também estavam agradecidos por tudo o que haviam aprendido e que, sem dúvidas, esses conhecimentos seriam levados para toda a vida estudantil e profissional.

Agora, formado um ambiente bem mais descontraído, pedimos para que iniciassem as produções. Conforme combinado, antes de iniciar os seminários, os grupos deveriam distribuir, entre os demais participantes, o roteiro com os tópicos a serem discutidos, a fim de que acompanhassem as apresentações e anotassem as informações que jugassem necessárias. Para Bezerra (2003, p. 2), esse é um momento de discussão oral, realizada coletivamente, a fim de explorar, de maneira aprofundada, um determinado tema. Contudo, apenas dois dos seis grupos conseguiram cumprir essa atividade.

Durante as apresentações, observamos que a turma, apesar de muito atenta, não conseguia interagir com os expositores, mesmo que essa interação fosse solicitada. Para Dolz *et al.* (2004) a função do auditório é ouvir, aprender, adquirir ou enriquecer seu conhecimento acerca dos assuntos que estão sendo apresentados. Por isso, com o objetivo de estimular a discussão e, conseqüentemente, o interesse em aprender sobre o assunto, logo após cada apresentação, pedimos para que os demais grupos interagissem fazendo perguntas, tirando possíveis dúvidas. No entanto, os alunos falavam que não tinham dúvidas, pois o assunto já estava bem explicado. Assim, consideramos que a função do auditório não foi compreendida pela turma, prejudicando, em parte, o desenvolvimento do seminário.

No que concerne à posição assumida pelos expositores, observamos que parte dos alunos realizou uma apresentação “mecanizada”, utilizando, excessivamente, o material de apoio (*slide*), e, na maioria das vezes, não buscavam interagir com o auditório, olhavam para pontos fixos, permaneciam com as mãos no bolso e braços cruzados. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 192) a “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” é um dos objetivos principais que permitem um domínio da apresentação do seminário. À vista disso, entendemos que parte dos expositores não apresenta domínio da apresentação do seminário, na medida em que, visivelmente, não há preocupação com a maneira com que está sendo conduzida a apresentação, especialmente, no que diz respeito aos elementos paralinguísticos anteriormente citados.

### 3.5.5 Etapa IV: avaliação dos seminários e da sequência didática

Na etapa IV, após as apresentações de todos os seminários, pedimos para que os alunos, em sala de aula, formassem um grande círculo, com a finalidade de, a partir de uma conversa informal, realizar, individualmente, uma avaliação da apresentação dos seminários e refletir acerca dos resultados da sequência didática, com base nos critérios de avaliação estabelecidos anteriormente, a saber: organização interna dos seminários, atitudes corporais dos participantes, posição dos interlocutores, meios paralinguísticos, aspecto exterior e qualidade do material de apoio (*slides*).

Formado o círculo, explicamos aos alunos que aquele momento era muito importante, não apenas para que recebessem nota referente às atividades desenvolvidas, mas, principalmente, para que refletissem acerca das dificuldades superadas e das limitações que ainda precisavam ser trabalhadas acerca do gênero seminário. Conduzimos esse momento fazendo a leitura de cada critério avaliativo, registrando as colocações apresentadas pelos estudantes e, quando necessário, retomando os assuntos trabalhados na sequência didática.

Após análise prévia desses registros, constatamos que os alunos, de modo geral, ficaram surpresos em saber da existência de uma organização interna do seminário, a qual, segundo eles, nunca havia sido trabalhada, tampouco comentada por outros professores. Além disso, reconheceram que ainda precisam melhorar em pontos específicos dessa organização, em especial, no que diz respeito à recapitulação/síntese e a conclusão, uma vez que não entenderam, integralmente, a função desempenhada por ambas as partes.

Com relação às atitudes corporais (movimentos, gestos, troca de olhares e mímicas faciais), os alunos reconheceram que ainda precisam melhorar, mas que as orientações, apresentadas durante as atividades realizadas na sequência didática, os ajudaram a se portarem melhor diante da turma. Justificaram, ainda, que algumas inadequações - como o olhar direcionado para pontos fixos, as mãos no bolso e os braços cruzados - eram para evitar que o auditório perceba o nervosismo expresso pelas mãos trêmulas e a mudança no semblante.

Com respeito à posição dos interlocutores (ocupação de lugares), os alunos observaram que precisam estar mais atentos, principalmente, no momento da leitura do material de apoio (*slide*), ocasião em que, frequentemente, ficam de costas para o auditório.

No que concerne à adequação da voz, Dolz *et al.* (2004. p. 191) apontam algumas características da oralização do seminário, que, assim como os autores, consideramos fundamentais para garantir uma boa apresentação do discurso e uma elocução clara; e que nortearam essa reflexão. São elas: falar alto e distintamente, nem muito rápido, nem muito lento e gerenciar as pausas para facilitar a compreensão do texto. Diante disso, os alunos relataram que não tiveram dificuldades em adequar a voz à situação de comunicação em que estavam inseridos, exceto em alguns momentos de explicação do conteúdo, nos quais ficavam mais nervosos e inseguros.

No que diz respeito ao aspecto exterior, os alunos destacaram, em especial, a roupa, relatando que foi o critério mais fácil de ser observado, já que, seguindo os padrões da escola, estavam de farda e calça *jeans*, adequando-se tanto as regras da instituição de ensino quanto à situação de comunicação em que estavam inseridos, a apresentação do seminário.

Por fim, a qualidade do material de apoio (*slide*). Quanto a isso, os alunos relataram que as orientações referentes à organização e adequação dos slides, bem como a disponibilidade de alguns alunos que dominavam o uso do *Power Point* em ajudar aqueles que não sabiam, foi de suma importância para que todos os *slides* estivessem adequados às apresentações dos seminários. Na ocasião, destacaram, também, a presença das referências bibliográficas nos materiais das apresentações, relatando que sustentavam, com veracidade, tudo o que estava sendo apresentado pelo grupo.

Posterior às reflexões apresentadas, solicitamos que os alunos avaliassem, por escrito, as atividades realizadas durante a intervenção didática. Para a realização dessa tarefa, entregamos uma folha a cada estudante, com o seguinte questionamento:

- O que significou a aplicação dessa sequência didática para você?

Vejam algumas respostas:

“Foi muito importante para mim, já que me ajudou a entender o que realmente deve ser feito em um seminário, [...] a saber como devo me expressar, [...] como devemos organizá-lo, como devemos estudar, e que devemos ajudar os outros membros durante todo o processo”.

“Me ajudou muito, minhas dúvidas sobre slides, seminário, foram resolvidas”.

“Uma forma diferente de aprendizagem”.

“Não foi muito fácil, [...] mas aprendi muitas coisas, uma delas foi que aprendi a usar slide no trabalho...”.

“Todas as aulas que eu presenciei foram muito boas e bem trabalhadas. Os colegas do meu grupo foram muito dedicados”.

“Foi bom para nós entendermos o que é um seminário e como tem que ser feito do começo até o término dele”.

“Muito boa, aprendi um pouco mais de como se deve apresentar um seminário, e claro, os conteúdos apresentados. Particularmente gosto de apresentar seminários, aprendi um pouco mais sobre isso”.

Para Dolz *et al.* (2004, p. 45), as intervenções didáticas são capazes de “Favorecer a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria do gênero e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Assim, com base nos relatos feitos em sala de aula, nas respostas dadas pelos alunos ao questionamento anterior e no que observamos nas apresentações dos seminários, confirmamos que as ações desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática contribuíram para que os conhecimentos iniciais de seminário, oferecidos pela turma participante, fossem ampliados, ao ponto de serem refletidos na prática. Desse modo, apoiados nos supracitados autores, entendemos que o procedimento de ensino do seminário, pelo professor, deve estar pautado em um trabalho sistemático do gênero, visando avaliar não apenas o domínio do conteúdo por parte do aluno, mas também a adaptação desse a uma situação comunicativa específica, como o realizamos neste estudo.

### 3.6 Procedimentos e categorias de análise

Visando atingir os objetivos deste estudo, após a realização dos seminários e das transcrições dos textos orais produzidos pelos alunos, descrevemos, baseados no aporte teórico de Bronckart (1999), o contexto de produção dos seminários, *corpus* desta pesquisa. Nessa descrição, levantamos questões relacionadas ao objetivo do texto, aos destinatários, ao lugar social dos participantes (aluno-especialista e destinatários), ao tema, ao lugar de produção e ao momento de produção. Em seguida, refletimos acerca da possível influência das condições de produção na elaboração e na apresentação dos seminários.

Posteriormente, apoiamo-nos no modelo do gênero proposto por Dolz *et al.* (2004) para analisar a organização interna dos seminários produzidos pelos alunos. Como explicitamos na seção 1.3.3 deste trabalho, os autores apresentam as seguintes partes composicionais do seminário: 1) abertura; 2) introdução ao tema; 3) apresentação do plano; 4) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; 5) recapitulação e síntese; 6) conclusão; e, 7) encerramento. Por meio de trechos das produções dos alunos, nesse momento da análise, priorizamos verificar a presença e/ou ausência das partes que compõem a estrutura do gênero, bem como a qualidade dessas partes.

Por fim, com base nas propriedades linguísticas apresentadas por Dolz *et al.* (2004), analisamos o uso e a funcionalidade de alguns mecanismos linguísticos identificados nos textos produzidos pelos alunos durante a apresentação do seminário. São estes: 1) a coesão temática; 2) as sinalizações do texto que distinguem as ideias principais das ideias secundárias; 3) a introdução de exemplos; e 4) as reformulações. Essa análise apresenta-se em conjunto com a organização interna do seminário, visto que são elementos que funcionam, harmoniosamente, para a adequação textual ao gênero-alvo.

Assim, com base nesses três procedimentos, apresentamos, a seguir, as categorias que conduziram a nossa análise:

- 1) influência das condições de produção na apresentação dos seminários;
- 2) apropriação, pelos alunos, da organização interna do seminário; e

3) uso e funcionalidade das propriedades linguísticas típicas do seminário.

No próximo capítulo, a partir da identificação e da análise dessas categorias, procuramos responder como os alunos do Ensino Fundamental, anos finais, desenvolvem o gênero seminário em sala de aula; para, enfim, contribuir para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula, em especial do gênero em estudo.

## 4. O GÊNERO SEMINÁRIO: ANALISANDO AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA

### 4.1 Introdução

O objetivo deste capítulo é analisar a produção de seminários em sala de aula. Para esse fim, dividimos a análise em três momentos. Na primeira etapa, com base em Bronckart (1999), descrevemos as condições de produção dos seminários, *corpus* de nossa pesquisa, uma vez que essas influenciam na forma como o gênero é organizado.

No segundo momento, analisamos o modelo do gênero proposto por Dolz *et. al.* (2004) trazendo exemplos acerca da organização interna do seminário. Conforme explicitamos na seção 1.3.3 (p. 32-34), os autores apontam uma perspectiva de ensino em que o seminário pode ser ordenado nas seguintes partes: 1) a fase de abertura; 2) a fase de introdução ao tema; 3) a apresentação do plano; 4) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; 5) a fase de recapitulação e síntese; 6) a conclusão; e 7) o encerramento.

Por fim, a partir da descrição do *corpus* de nossa pesquisa e com base nas características linguísticas apresentadas por Dolz *et. al.* (2004), discutimos algumas operações linguísticas identificadas nos textos produzidos pelos alunos durante a apresentação do seminário: 1) a coesão temática; 2) a sinalização do texto que distingue as ideias principais das ideias secundárias; 3) a introdução de exemplos; e 4) as reformulações.

Antes de realizar a análise das apresentações, esclarecemos que, conforme relatamos no capítulo anterior, a turma composta por 30 alunos foi dividida em seis grupos de quatro ou cinco alunos cada. Ressaltamos ainda que, para a análise, utilizamos os dados de três grupos, que chamaremos de G1, G2 e G3, cujos temas são: G1 – O uso de hipérbole em músicas; G2 - Ironias em charges e em tirinhas; e G3 - O uso de pleonasmos em anúncios publicitários. Tais grupos foram escolhidos devido à filmagem integral de suas performances. Lembramos que as imagens de alguns participantes não foram autorizadas. Por isso, os grupos em que esses componentes faziam parte não foram filmados, a fim de preservá-los. Na ocasião,

realizamos, acerca dos grupos não filmados, apenas algumas anotações para futuros comentários e avaliações.

A seguir, retomaremos a discussão teórica de Bronckart (1999) para descrever as condições de produção dos seminários que constituem o *corpus* desta pesquisa.

#### 4.2 Condições de produção

Assim como Bronckart (1999), entendemos que o contexto de produção dos gêneros pode exercer influência na maneira como o texto é organizado. Por isso, optamos por analisar, dentro deste tópico, as condições de produção dos seminários apresentados nesta pesquisa seguindo os parâmetros sugeridos pelo autor, a saber: objetivo do texto, destinatários, lugar social dos participantes (aluno-especialista e destinatários), tema, lugar de produção e momento de produção.

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental (anos finais) de uma escola da Rede Estadual do Rio Grande do Norte. O objetivo didático das atividades foi, com base no aporte teórico de Dolz *et. al.* (2004), desenvolver uma sequência didática com a turma, a fim de orientar os alunos quanto à prática do gênero seminário em sala de aula. Para isso, conforme relatamos no capítulo metodológico dessa dissertação, desenvolvemos diversas oficinas, para que os alunos interagissem com os conhecimentos expressos pelos autores no que se refere às etapas de preparação e de apresentação do gênero. Assim, ao final da sequência didática, eles deveriam organizar uma apresentação sobre um tema sugerido pelo professor, em forma de seminário, aos demais colegas de sala. Entretanto, observamos que, na apresentação do G3, esse objetivo não fora atingido, uma vez que os participantes do grupo fizeram apenas a leitura em voz alta do texto exposto no material de apoio (slides), sem realizar nenhum tipo de interação com o auditório. Tal postura foi um possível indício de que estavam desenvolvendo a atividade apenas para cumprir uma avaliação .

Em se tratando dos destinatários ou público-alvo dos seminários, Bronckart (1999, p. 93) os define como “A(s) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto”. Dessa forma, compreendemos que tanto o professor quanto

os demais colegas de sala que estão assistindo à apresentação do seminário podem ser considerados como destinatários, embora exerçam funções diferentes. Ao professor, cabe o papel de avaliar; ao aluno, de ser avaliado.

Além disso, Dolz *et. al.* (2004, p. 186) classificam os destinatários como “Os alunos aos quais ele se dirige-, reunido para ouvi-lo, aprender algo sobre um tema, adquirir ou enriquecer seu conhecimento”. Durante as apresentações dos seminários, percebemos que a função do auditório não foi compreendida por parte da turma. Os alunos destinatários, visivelmente, não estavam preocupados em aprender, em adquirir ou em enriquecer o conhecimento, mesmo que essa participação tenha sido estimulada tanto pelo professor, como veremos mais adiante, quanto pelos alunos-especialistas, como verificaremos, de modo mais preciso, na apresentação do G1.

Podemos avaliar o lugar do aluno-especialista como o dos estudantes que assumem temporariamente o lugar do professor. Após se aprofundarem em um conteúdo, eles se tornam especialistas no assunto em comparação aos colegas de sala (DOLZ *et. al.*, 2004, p.186). Tal aspecto foi identificado, de maneira explícita, na análise linguística da apresentação do G1.

Os destinatários, por sua vez, estão situados no lugar social de coparticipantes ou de interlocutores das apresentações dos seminários, pois ocupam o mesmo tempo e espaço do expositor (aluno-especialista), podendo interagir diretamente com os conhecimentos compartilhados (BRONCKART,1999, p. 93).

Com relação ao tema dos seminários, os alunos demonstraram familiaridade com o conteúdo – figuras de linguagem –, pois, segundo eles, já haviam estudado esse assunto em anos anteriores. Todavia, verificamos que a abordagem das figuras de linguagem, atrelada ao uso dos gêneros discursivos, não foi compreendida por parte dos grupos analisados, especialmente nas apresentações dos G2 e G3, conforme veremos mais adiante.

No que concerne ao lugar de produção dos seminários, propomos analisar tanto o lugar físico em que o texto foi produzido quanto à influência dos agentes na forma como o texto foi organizado, uma vez que, na escola, essa condição se relaciona com nossa participação em práticas sociais. Conforme explicitamos no capítulo anterior, os seminários foram realizados na sala de vídeo da escola, local considerado adequado às apresentações, tendo em vista que o ambiente dispunha

de todo material necessário para as apresentações dos seminários: iluminação, ventilação, cadeiras confortáveis, computador, *datashow* e caixa de som. Com relação à influência dos agentes para a organização do texto, consideramos positiva, na medida em que, conforme relatamos no capítulo metodológico desta pesquisa, antes de iniciar as apresentações, tínhamos a preocupação de preparar o local, juntamente com a colaboração de um representante de cada grupo: acendendo a luz, organizando as cadeiras, ligando o ar-condicionado, o computador e a caixa de som; além de solicitar que os participantes salvassem, no computador, todos os recursos que seriam utilizados durante as apresentações, a fim de evitar imprevistos.

Por fim, analisamos o momento de produção dos seminários. As etapas de preparação e de apresentação se deram no início do quarto bimestre do ano letivo 2018, durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Consideramos que a escolha desse período prejudicou em parte as apresentações dos seminários, em virtude de a escola estar organizando, em paralelo ao desenvolvimento da pesquisa, uma mostra de conhecimento – evento realizado todos os anos e que requer bastante tempo e dedicação dos alunos e dos professores. Assim, ao passo que os alunos se envolviam com a preparação e com a apresentação dos seminários, estavam preocupados com o que haviam de apresentar na mostra de conhecimento, evento aberto ao público.

Outro ponto relevante concernente ao momento de produção do gênero diz respeito à avaliação. Embora tenhamos usado as avaliações das apresentações dos seminários como nota para o quarto bimestre da disciplina, parte dos alunos mostrava-se desmotivada em participar das apresentações, pelo fato de já estarem aprovados na disciplina com as notas referentes aos bimestres anteriores, conforme verificamos na apresentação do G3.

Após apresentar as condições de produção dos seminários que constituem o *corpus* desta pesquisa, analisaremos, a seguir, a estrutura do gênero.

### 4.3 Estrutura do gênero

Conforme declaramos no início deste capítulo, Dolz *et. al.* (2004, p. 187-188) pontuam a seguinte estrutura para a organização interna do seminário: 1) fase de

abertura; 2) fase de introdução ao tema; 3) apresentação do plano; 4) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; 5) fase de recapitulação e de síntese; 6) conclusão; e 7) encerramento; como observamos na figura abaixo:

Figura - Protótipo de um seminário



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004.

A fim de manter a organização da análise, dividimos a discussão dos resultados em subseções, retomando cada parte que compõe a estrutura do seminário.

#### 4.3.1 A abertura e a introdução ao tema

De acordo com Dolz *et. al.* (2004), na fase de abertura, o expositor legitima sua fala, saudando o auditório e se colocando como especialista em relação ao assunto que será discutido. Vale lembrar que essa fase pode ser realizada pelo aluno-especialista ou mediada pelo professor. No caso dos seminários analisados, deixamos que os próprios alunos direcionassem esse momento, com o objetivo de verificar se, de fato, a etapa seria realizada com base nos conhecimentos expressos pelos autores e discutidos em sala de aula.

Assim, dentre os três grupos analisados (G1, G2 e G3), identificamos que apenas dois (G1 e G3) apresentaram a fase de abertura, de acordo com os fragmentos a seguir:

**(01) G1:** “Bom dia! Bom, meu grupo está formado por quatro pessoas, P1 que todos me conhecem. P2, P3 e P4.”

**(02) G3:** “Bom dia! O nosso grupo é composto por mim, que é P1, P2, P3, P4 e P5.”

Conforme observamos, o G1 e G3 realizam a fase de abertura do seminário, marcada, na fala dos participantes P1, com a expressão “Bom dia!”. Na apresentação do G1, o aluno-especialista realiza essa atividade com desenvoltura, direcionando o olhar ao auditório e falando de forma espontânea e descontraída, atraindo a atenção dos ouvintes e motivando todos. Todavia, o aluno-especialista do G3, que realiza essa atividade, posiciona o olhar para o material de apoio (*slide*) e para os demais componentes do grupo, não demonstrando nenhum tipo de interação com o público. De acordo com Dolz *et. al.* (2004. p. 192), a “tomada de consciência da situação de comunicação” e a “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” são dois dos objetivos principais que permitem o domínio do seminário.

Portanto, concordamos com os autores quanto à afirmação de que essa atividade é bastante ritualizada. Porém, entendemos que esse momento pode ser mais bem aproveitado caso o participante o realize de forma descontraída, marcando, então, o início da interação com o público.

Ainda sobre a fase de abertura, é importante destacar que, após esse primeiro contato com o auditório, a formalidade do gênero torna-se evidente a partir do momento em que os alunos-especialistas dos grupos 1, 2 e 3 apresentam-se citando seus nomes e os nomes dos demais componentes, mesmo sendo conhecidos de todos. No entanto, o participante do G2 usou a expressão “Eu, que todo mundo sabe o meu nome” para se referir a ele mesmo, quebrando, em parte, esse momento de formalidade. Além disso, no G5, o aluno-especialista tenta estabelecer a interação com o público utilizando, por duas vezes, a expressão “Certo?”, a fim de verificar se, de fato, os interlocutores estão atentos às informações que estão sendo compartilhadas – conforme identificamos nos aspectos relacionados à fase de introdução ao tema demonstrados a seguir:

**(03) G1:** “Nós ficamos responsáveis em expor pra vocês o uso de hipérbole em músicas... Introdução... neste trabalho, relataremos sobre hipérbole, pois é algo muito usado. o mesmo demonstra um

exagero, ao contrário de eufemismo que minimiza a situação. a hipérbole na musica trás o objetivo em impressionar o ouvinte.”...

**(04) G2:** “Nós vamos apresentar sobre... o uso de ironia em charges e tirinhas, certo?... os componentes do grupo são... P2,P3, eu que todo mundo sabe o meu nome e P4... certo?... pode passar!...”

**(05) G3:** “... e agente vai falar sobre o pleonasmo em anúncio publicitário.”...

Diferentemente dos grupos 1 e 3, o G2 marca o início do seminário realizando uma espécie de introdução ao tema, etapa definida por Dolz *et. al.* (2004) como adequada para apresentar o tema, para delimitar o assunto e para legitimar as razões das suas escolhas – do ponto de vista adotado e dos objetivos estabelecidos. Com base nos dados apresentados, consideramos que, na apresentação do G2, assim como na do G3, essa etapa foi parcialmente realizada – uma vez que o aluno-especialista apresenta apenas o título do seminário, sem esclarecer aos ouvintes as razões que os levaram à escolha do tema, tampouco seus posicionamentos frente ao conteúdo apresentado. Quanto à apresentação dos objetivos, concordamos com Silva (2013, p. 79), por entender que esse momento é importante para que o público acompanhe a progressão do tema, mas que, quando não são apresentados, podem ser entendidos na apresentação do tema, uma vez que “O objetivo da exposição é apresentar determinado assunto”, como ocorre nas apresentações dos grupos 1 e 3.

Vale ressaltar que, nessa etapa de apresentação, o G1 tenta, inicialmente, interagir com o auditório, marcando os participantes envolvidos na situação de comunicação e se colocando como especialista, utilizando os pronomes pessoais “nós” e “vocês” e, posteriormente, anunciando o tema do seminário. Porém, esse momento de interação é interrompido quando o participante decide ler o *slide* de introdução da exposição, repetindo, inclusive, o tema anteriormente anunciado, pois se prendeu ao material de apoio (*slide*). Dessa forma, consideramos didaticamente razoável que, ao desenvolver as atividades de preparação do seminário, o professor oriente “Os alunos a construir exposições não para serem lidas”, assim como fez o G1, “Mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados” (DOLZ, 2004, p. 191).

Outro ponto que destacamos é que o G1 justifica, em sua fala as razões que os levaram à escolha do tema, conforme verificamos neste fragmento: “Relataremos

sobre hipérbole, pois é algo muito usado”. Lembramos que os temas dos seminários foram sugeridos pelo professor. No entanto, quando copiados no quadro-negro, cada grupo escolheu que tema desejava apresentar, não havendo, no momento da escolha, discórdia entre os grupos. Ademais, o grupo delimita o assunto fazendo uma comparação entre o tema trabalhado (hipérbole) e outro tema (eufemismo), além de apresentar o conceito e o objetivo do tema trabalhado, como observamos na fala: “O mesmo demonstra um exagero, ao contrário de eufemismo, que minimiza a situação. A hipérbole na música traz o objetivo em impressionar o ouvinte.”

Sendo assim, consideramos que, com relação às fases de abertura e introdução ao tema, dos três grupos analisados (G1, G2 e G3), o G1 foi o que mais se aproximou do modelo apresentado por Dolz *et. al.* (2004) – uma vez que o grupo atenta para às instruções dos autores quanto ao contato com o auditório (fase de abertura) e o momento de entrada no discurso (fase de introdução ao tema).

#### 4.3.2 A apresentação do plano do seminário

Para Dolz *et. al.* (2004), a apresentação do plano do seminário não se limita a uma enumeração de ideias ou de subtemas, mas cumpre uma função metalinguística que favorece tanto o auditório quanto o aluno-especialista, pois o seu objetivo é tornar explícita a maneira como a apresentação foi organizada. Nos *corpora* analisados (G1, G2 e G3), identificamos que todos os grupos pontuam, no início da apresentação, os subtemas que serão discutidos por meio da divulgação de um roteiro. Porém, percebemos que essa enumeração apresenta-se no decorrer de parte dos seminários de maneira oralizada, ou seja, os participantes anunciam as unidades temáticas através da leitura do tópico no material de apoio (*slide*). De acordo com Silva (2013, p. 85), “Quando há mudança de unidade temática, a tendência observada é a de que seja anunciado o conteúdo a ser discutido”. Assim, consideramos ser importante que esses tópicos sejam divulgados ao iniciar cada unidade temática. Todavia, entendemos que esse modelo deixa a apresentação mecanizada, dificultando a interação entre os participantes, além de desconsiderar a espontaneidade da fala, fator diferencial no gênero em análise.

Ainda sobre as unidades temáticas, Silva (2013) as define como “Cada uma das partes que constituem um conteúdo ou subtema específico referente ao tema geral apresentado”. Na apresentação do G1, observamos que, mesmo não sequenciadas, todas as unidades temáticas presentes no roteiro do seminário são anunciadas e discutidas no desenvolvimento do gênero. Porém, conforme comentamos anteriormente, esses anúncios são unicamente realizados por meio da leitura dos tópicos que estão presentes no *slide* da apresentação. Não identificamos expressões do tipo: “Agora, vamos falar de ‘x’”, ou organizadores temporais, como: “primeiro”, “segundo” e “depois”. Contudo, reconhecemos que o grupo, ao colocar no início de cada unidade temática o subtema correspondente, demonstra, em parte, domínio do gênero.

O G1 aborda o tema “O uso de hipérbole em músicas”, com base nos resultados das pesquisas e nas discussões realizadas durante a preparação do seminário. Após introduzir o assunto, antecipando o conceito da figura de linguagem em estudo, apresentando seu objetivo e comparando com a figura de linguagem eufemismo, é explicitado o plano do seminário ou roteiro com subtemas ordenados pelos próprios participantes do grupo, que ficaram assim organizados:

**(06) G1:** “roteiro... durante a, o..., a apresentação... iremos falar pra vocês o que é hipérbole, exemplos de hipérbole, onde podemos encontrá-la, e hipérbole e música...”

Como citamos anteriormente, na introdução ao tema, fase que antecede a apresentação do roteiro, o G1 já explana para o auditório, mesmo que de maneira resumida, o conceito do tema. Entretanto, o grupo anuncia, no roteiro, que, durante o seminário, apresentarão o conceito de hipérbole. Aparentemente, observamos aqui uma repetição de informação desnecessária. Porém, ao analisarmos a unidade temática que aborda o conceito da figura de linguagem, percebemos que a definição ali apresentada é referenciada pelo dicionário escolar de Língua Portuguesa Aurélio Júnior (2005), trazendo assim informações novas e se diferenciando do primeiro momento. Dessa forma, concordamos ser necessário que esse conteúdo apareça,

também, durante o desenvolvimento do seminário, uma vez que aborda mais detalhadamente o conceito da figura de linguagem.

Outro ponto que consideramos importante na distribuição dos tópicos apresentados diz respeito à sequência dos subtemas. Ao comparar a distribuição dos tópicos com o que foi desenvolvido durante a apresentação, constatamos que o G1 não seguiu a sequência dos tópicos anteriormente anunciados. No entanto, não identificamos que esse fator tenha prejudicado a apresentação do grupo, mesmo porque isso não ficou perceptível para o auditório.

De modo geral, quanto à apresentação do plano do seminário correspondente ao G1, identificamos duas unidades temáticas com base teórica e duas unidades constituintes de exemplos práticos. Vale destacar que, na última unidade prática, foram apresentados exemplos de trechos de músicas em que aparecia hipérbole. Posteriormente, esses exemplos foram discutidos com o público: “Aqui, vocês conseguem encontrar alguma hipérbole?”

Consideramos esse momento prazeroso e repleto de aprendizagem, pois, além de estimular a participação, permite observar se a finalidade de sua intervenção está sendo atingida.

Assim, identificamos que, no *corpus* analisado, o G1 é o único caso em que todas as unidades temáticas do seminário são anunciadas de maneira objetiva e coerente com o que foi apresentado.

Com relação à apresentação do plano do G2, apenas duas das quatro unidades temáticas presentes no roteiro do seminário são anunciadas durante a fase de desenvolvimento. As sinalizações dessas unidades são explicitadas tanto através de tópicos quanto por meio de expressões. Trabalhando o tema: “O uso de ironia em charges e em tirinhas”, o G2 ordenou as unidades temáticas da seguinte maneira: 1) o que é ironia?; 2) exemplos de ironia; 3) quais os casos em que podemos encontrá-la?; e 4) ironias em charges e em tirinhas.

Após indicar o tema do trabalho sem maiores explicações, o G2 expõe ao público o roteiro da apresentação. Diferentemente do G1, o G2 sinaliza os tópicos utilizando os organizadores temporais “primeiro” e “depois”, conforme verificamos no exemplo abaixo:

**(07) G2:** “roteiro... PRIMEIRO nós vamos falar o que é ironia, DEPOIS nós vamos dá exemplos de ironia, tem até alguns na folha

aí... DEPOIS, onde nós podemos encontrar... E VAMOS FALAR SOBRE o assunto ironia em charges e tirinhas...”

Além disso, o grupo sinaliza a última unidade temática utilizando a expressão “E vamos falar sobre”, indicando que pretende interagir com o auditório. Ademais, comparando a apresentação dos grupos 1 e 2, constatamos que, durante a apresentação do roteiro, o componente do G1 manteve o olhar fixo no material de apoio (*slide*), realizando, assim, uma oralização do que havia anteriormente produzido. O participante do G2, por sua vez, alternou o olhar ao *slide* e ao auditório, tornando o texto mais dinâmico e causando proximidade com o público.

Logo após ter explicitado o plano do seminário ao auditório, o G2 abre a primeira unidade temática apresentando o conceito e os tipos de ironia, porém, sem ser anunciada. Na ocasião, o aluno-especialista responsável por essa unidade desenvolve a apresentação portando um dos documentos norteadores do trabalho, mas sem utilizá-lo para leitura. Compreendemos que, embora apresente o seminário com desenvoltura e com entusiasmo, permanecer com o documento em mãos durante a fala dá indícios de insegurança, pois, provavelmente, ele não dominava, na íntegra, o conteúdo.

Na segunda unidade, apresentam-se exemplos de ironia. Vale destacar que tais fragmentos não correspondem ao uso de ironia nos gêneros charge e tirinha, conforme proposto. São apresentadas frases soltas, isoladas, que foram pesquisadas pelos próprios participantes, fugindo, em parte, do foco do trabalho. Assim como Silva (2013), concordamos que não basta indicar a unidade temática, é necessário que essa indicação corresponda ao que é apresentado.

Outro ponto que merece destaque é o fato da unidade ser anunciada, mesmo que de maneira pouco explícita, pelo primeiro participante, e não pelo aluno que, naquele momento, tinha a voz de enunciação. Ao final da fala, o primeiro participante utiliza a expressão “Pode passar!”, e, posicionando-se ao lado do quadro-negro, direciona o olhar para o aluno, que, naquele momento, estava responsável por passar os *slides*. Em seguida, o aluno daquele turno assume a posição central da apresentação. Mesmo que a expressão “Pode passar!” não seja uma indicação clara da mudança temática, quando associada às posturas e aos

gestos utilizados pelos dois participantes da ação, torna-se perceptível a mudança de unidade temática, tanto para os participantes do grupo quanto para o auditório.

A terceira unidade temática do G2 objetiva demonstrar aos interlocutores em quais casos a ironia pode ser encontrada. O P4 inicia a apresentação anunciando a unidade por meio da leitura do tópico presente no *slide*. Em seguida, desenvolve a apresentação ao lado do quadro, mantendo os olhos fixo no material de apoio – mesmo quando utiliza, no texto oral, informações que não estão presentes no esquema do *slide*, como na informação “A ironia também pode ser encontrada no jornal da escola, na parte de traz, em que fica a charge.” Nossa hipótese é a de que o aluno manteve essa postura por timidez, vergonha de falar em público, e não pela falta de domínio de conteúdo.

A quarta unidade temática do seminário não é anunciada e é dividida em dois momentos. O primeiro corresponde à parte teórica. Nela, o P1 retoma o turno de fala para abordar o tema central do trabalho “Ironia em charges e em tirinhas”. Aqui, o participante discute a função da ironia na literatura, enfatizando o uso do recurso nos gêneros charge e tirinha; além de apontar os principais assuntos abordados pela figura de linguagem nos gêneros – conforme verificamos no fragmento “Sempre as charges abordam uma questão política, social ou econômica.”

Objetivando aliar teoria e prática, no segundo momento da unidade, o P1 dá exemplos de ironia e introduz esse momento por meio da expressão “Agora, vai passar aqui... Vai ter três charges. E eu vou explicar aqui por que essas charges estão aqui, certo?”. Ao analisar o fragmento anunciado, identificamos, ao menos, dois problemas. O primeiro deles diz respeito à ausência de exemplos que contemplem o uso de ironia em tirinhas, recorte proposto à equipe. Além disso, constatamos que o grupo, em parte, foge do tema, uma vez que não foi identificado, dentre os exemplos expostos, tirinhas que contemplassem a figura de linguagem ironia. Verificamos também que, diferentemente do G1, o participante do G2 apresenta os exemplos sem interagir com o auditório. Compreendemos que esse momento poderia ter sido mais bem aproveitado se o aluno-especialista, assim como o do G1, tivesse realizado as análises dos exemplos em parceria com o auditório, pois, assim, eles teriam a oportunidade de estimular a atenção dos ouvintes, além de verificar se o assunto foi, de fato, compreendido por todos (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 187).

Outro aspecto contemplado na análise do fragmento acima diz respeito a presença do anúncio do segundo momento da unidade: “Agora, vai passar aqui.” Compreendemos que, mesmo que o aluno não tenha anunciado a mudança temática no início da unidade, o fez ao iniciar o segundo momento, demonstrando, em parte, que reconhece a importância de anunciar a mudança de tema.

Na apresentação do G3, apenas duas unidades temáticas são explicitamente anunciadas de acordo com os aspectos indicados no roteiro do seminário. O assunto discutido pelo grupo é “O uso do pleonasma em anúncio publicitário”, e as unidades temáticas foram divididas em: 1) o que é pleonasma?; 2) o que é anúncio publicitário?; e 3) pleonasma em anúncio publicitário e exemplos.

Assim como o G2, o G3 sinaliza as unidades temáticas através de tópicos e de expressões. Porém, ao analisar a fala dos participantes, identificamos que o tópico “Pleonasma em anúncio publicitário”, pontuado no roteiro do seminário, não foi desenvolvido durante a discussão do conteúdo, prejudicando, em parte, a apresentação do grupo.

Após apresentar para o auditório o plano do seminário, o G3 inicia a primeira unidade temática sem realizar nenhum tipo de indicação. Nessa unidade, o grupo discute a formação do conceito de pleonasma. Durante o desenvolvimento do tema, identificamos que o P2, responsável pelo turno, timidamente e de maneira vaga, tenta explicar o conceito da figura de linguagem, conforme verificamos no fragmento a seguir:

**(08) G3:** “o pleonasma é uma figura de linguagem que significa redundância e é... tipo, um exemplo assim, hemorragia de sangue, se é uma hemorragia com certeza que é de sangue. Passa.”

A partir da análise desse fragmento, constatamos que o P2 tenta explicar o conceito de pleonasma, sem êxito. Contudo, ele utiliza outro recurso, a fim de esclarecer sua fala, apresentando um exemplo evidente de pleonasma. De acordo com Dolz *et. al.* (2004), para que o aluno-especialista realize uma boa apresentação, ele deve, quando necessário, dizer de outra maneira, reformular, redefinir aquilo que está apresentando.

Consideramos importante que os conhecimentos teóricos estejam aliados à prática, uma vez que essa dinâmica permite reconhecer a posição do público frente aos assuntos discutidos. Entretanto, no fragmento, esse recurso foi utilizado para suprir outra necessidade, a de definir, esclarecer ao auditório, o ponto mais importante da unidade: o conceito de pleonasma. Assim, tal conceito precisava ser, na íntegra, compartilhado e discutido para, posteriormente, apresentar exemplos que reforçassem o significado prático da figura de linguagem estudada.

Após explicar, de maneira pouco objetiva, o conceito de pleonasma, a unidade seguinte aponta para a definição de anúncio publicitário. Nela, P3 o define como gênero textual e comenta, sucintamente, os locais em que podemos encontrá-lo, como verificamos no fragmento:

**(09) G3:** “O anúncio publicitário é um gênero textual que você encontra em muita coisa, em faixa, assim, na rua, em anúncios.”

Durante a produção da fala, o P3 gesticula e mantém o olhar direcionado ao público, demonstrando domínio do conteúdo. Entretanto, nesse fragmento, o participante oferece-nos a hipótese de que não está totalmente inteirado do conteúdo, pois apresenta dificuldades em numerar os pontos em que podemos encontrar o gênero anúncio publicitário, evidenciadas na expressão “Você pode encontrar em muita coisa.” Além disso, outras discussões poderiam ser levantadas, como, por exemplo, a especificação dos objetivos e a função do gênero em questão.

A última unidade temática é intitulada “Pleonasma em anúncio publicitário e exemplos”, e há uma integração entre teoria e prática. Por meio da expressão “Aqui são os exemplos de pleonasma”, o P4 anuncia a mudança da unidade temática. Embora indique a unidade anunciando os exemplos de pleonasmos, conforme constatamos na expressão anterior, o participante inicia a unidade abordando, teoricamente, os locais em que podemos encontrar os anúncios publicitários. Consideramos esse momento desnecessário, já que o conteúdo foi trabalhado na unidade anterior.

Outro aspecto relevante diz respeito ao comportamento do P4. Durante a apresentação, o participante se manteve de costas para o público e com as mãos nos bolsos. Por diversas vezes, ele oralizou o conteúdo expresso no material de apoio, e, mesmo citando exemplos de maneira espontânea, manteve-se com a

mesma postura. Consideramos esse comportamento inadequado ao seminário, tendo em vista que estamos diante de um gênero oral-formal, no qual, conforme declaramos anteriormente, o foco é a discussão e a interação com o público. Assim, entendemos que a postura adotada pelo participante, além de não contribuir para a interação, dificulta o aprendizado do auditório, fugindo totalmente da proposta do seminário – já que sua função é educativa.

Sendo assim, concluímos que, com relação à apresentação do plano do seminário, parcialmente, todos os três grupos analisados seguiram as orientações de Dolz *et. al.* (2004) quanto às atividades preparatórias do gênero. Embora tenham pontuado, no início da apresentação, as unidades temáticas através da divulgação de um roteiro, consideramos importante que o anúncio aconteça também ao iniciar cada unidade, a fim de orientar o auditório e os próprios participantes do grupo quanto ao assunto que será abordado em cada parte do seminário.

#### 4.3.3 O desenvolvimento e o encadeamento dos temas

De acordo com Dolz *et. al.* (2004, p. 189), o desenvolvimento parte da articulação entre os diferentes assuntos do seminário e deve corresponder ao que foi apresentado no plano. Dada a importância desses articuladores para a compreensão e para a progressão textual, concordamos com os autores no pensamento de que a abordagem do gênero seminário em sala de aula deve “Oferecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto.”

Conforme explicitamos na seção 2.3.2, os autores apontam quatro principais elementos do sistema textual do seminário, os quais serviram de parâmetro para a realização desta análise, a saber: 1) a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; 2) as sinalizações do texto que distinguem as ideias principais das ideias secundárias; 3) a introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos), para ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso; e 4) as reformulações (em forma de paráfrases ou de definições) (DOLZ *et. al.*, 2004. p. 189-190).

Vale lembrar que, neste tópico, comentaremos, sucintamente, os resultados desta análise, dado que, no terceiro momento da análise (Propriedades linguísticas

do seminário), analisaremos, com mais detalhes, o uso e a funcionalidade desses elementos nos textos produzidos pelos alunos.

Assim, mediante as análises que realizamos, consideramos que a coesão textual, por vezes, é bem construída entre as partes temáticas – em especial através do futuro perifrástico, identificado em todos os grupos. Entretanto, verificamos que, em alguns casos, essa coesão ficou prejudicada, principalmente pela ausência de elementos que articulam as partes do texto (como ocorre frequentemente no G3) e pela repetição desnecessária de termos como “então”, “agora”, “aqui” e “aí”. Tal observação nos faz inferir que a utilização dos recursos linguísticos que caracterizam o gênero seminário ainda não foi bem compreendida pelos grupos, sobretudo pelo G2.

Quanto às sinalizações que distinguem as ideias principais das ideias secundárias, não foram identificadas em nenhum dos casos. Porém, alguns recursos coesivos são utilizados e servem como indicadores da sequência das ideias apresentadas pelos grupos, como constatamos na apresentação do G1 e do G2.

No que concerne à introdução de exemplos, esses são anunciados, em alguns casos, pelo futuro perifrástico, como em “vai passar”, “vai dar”, e pelo uso do adjunto adverbial de lugar “aqui”, como nas frases “aqui são os exemplos”, “aqui tem um exemplo” e “esse aqui”, bastante utilizados pelo G2 e pelo G3. Para Dolz *et. al.* (2004), a função da introdução de exemplos no texto é explicar ou ilustrar o conteúdo apresentado, como a demonstramos nessa etapa. Dessa forma, este estudo nos mostrou que a inserção de exemplos, na apresentação do seminário, é, também, uma excelente oportunidade para estimular a atenção do auditório e para verificar se o conteúdo apresentado pelo grupo está sendo compreendido por todos, como observamos na apresentação do G1.

Conforme detectamos nesse momento da análise, o G2 e o G3 utilizam, como recurso linguístico, a inserção de exemplos, e, em seguida, explica o conteúdo com base neles sem interagir com o auditório. O G1, por sua vez, além de expor os exemplos para ilustrar o conteúdo que está sendo apresentado, estimula a participação do auditório fazendo a seguinte pergunta: “Aqui, vocês conseguem encontrar alguma hipérbole?”. Após as colocações da turma, o grupo encerra retomando o conceito de hipérbole e explicando todos os exemplos apresentados. Nessa ocasião, observamos que a turma se sentiu envolvida e passou a contribuir

com a apresentação do grupo, o que foi importante para verificar se estavam compreendendo o assunto.

No que concerne às reformulações, essas são mais evidentes na apresentação do G2, em que foram identificadas tanto por paráfrases quanto por definições. Nesse caso, consideramos que a ausência de reformulações, como verificamos nas apresentações do G1 e do G3, pode estar associada ao despreparo dos participantes quanto ao domínio do conteúdo, uma vez que, diferentemente do G2, os G1 e G3 limitam-se, excessivamente, à leitura do material de apoio.

#### 4.3.4 A recapitulação e síntese

A recapitulação e a síntese fundamentam-se na possibilidade de retomar as principais ideias apresentadas no seminário. Assim como Silva (2013), compreendemos que o momento pode favorecer a clareza do texto oral, bem como contribuir para que possíveis dúvidas, que possam ter surgido durante o desenvolvimento do seminário, venham a ser superadas. No *corpus* analisado em nossa pesquisa, esse momento foi identificado apenas no G2. Apresentando o tema “Ironia em charges e em tirinhas”, o grupo discute o conceito de ironia, para, em seguida, explicá-lo por meio de exemplos diversificados; depois, reflete sobre os lugares em que podemos encontrar a ironia; e, por fim, esclarece a importância do recurso dentro do campo literário. Assim, esses temas são retomados, sucintamente, na fase de recapitulação e de síntese da apresentação do seminário, conforme observamos no fragmento:

**(10) G2:** “(...) então... a ironia é um modo de se expressar... tem que dizer o contrário do que se pensa, como já foi citado aqui... nós podemos encontrá-la em jornais... revistas... charges e tirinhas sempre de acordo com temas polêmicos... como questões políticas... sociais... e econômicas... e a ironia, ela é considerada uma arte... é sempre usada para “caçoar” alguém ou criticar algo.”

Os pontos apresentados nesse fragmento retomam, de modo geral, o que é apresentado pelo G2. Depois de introduzir esse momento com o marcador

conversacional “então”, o grupo retoma, de forma breve, o conceito de ironia com a definição: “Ironia é um modo de se expressar, tem que dizer o contrário do que se pensa”. Embora essa fase da apresentação não seja anunciada por meio de tópico, o momento é sinalizado pela expressão “Como já foi citado aqui”, indicando que o assunto já havia sido discutido anteriormente.

Em seguida, o grupo enumera os locais em que podemos encontrar a ironia, citando “Jornais, revistas, charges e tirinhas” e explicando a maneira como a figura de linguagem aparece nesses gêneros, com “Questões políticas, sociais e econômicas”. Após isso, eles comparam a ironia com a literatura por meio do termo “Ela é considerada uma arte”. Por fim, apresentam a função social da figura de linguagem, explicando seu uso para “‘Caçoar’ alguém ou criticar algo”.

Dessa forma, concordamos que a fase de recapitulação e de síntese não só recupera ideias anteriores como também “Favorece uma organização clara do conteúdo, a recapitulação e a síntese são momentos de grande relevância no gênero investigado e devem, assim, ser consideradas no ensino e na aprendizagem” (SILVA, 2013, p. 108).

#### 4.3.5 A conclusão

Para Dolz *et. al.* (2004), a fase de conclusão do seminário pode ser construída por meio de uma mensagem final ou mesmo com a apresentação de um novo problema, desencadeado pelas informações geradas no desenvolvimento do seminário, a fim de estimular o debate entre os participantes. No *corpus* analisado, esse momento foi identificado na apresentação do G1, na forma de apresentação de uma ideia central, que retoma o conteúdo estudado no seminário; e no G3, pelo uso da expressão “Então, é isso”, como vemos a seguir:

**(11) G1:** “(...) a conclusão... é no intuito de trazer conhecimento e clareza sobre hipérbole na música.”

**(12) G1:** “(...) **então**... sempre que vocês for dá sua opinião e tiver hipérbole... vocês já saberão que é um exagero e que... certamente... está sendo usada pra impressionar alguém que está ouvindo.”

**(13) G3:** “(...) então é isso.”

A partir da análise dos fragmentos 11 e 12, observamos que a conclusão do G1 foi dividida em duas partes: a primeira foi marcada pela apresentação do objetivo geral do grupo, ao passo que a segunda parte foi marcada pela mensagem final gerada a partir do conceito da figura de linguagem estudada, indicando que o grupo compreendeu a organização e a finalidade da conclusão.

O marcador conversacional “então” introduz o segundo momento da fase de conclusão do G1. Nessa, o aluno-especialista deixa uma mensagem final para o auditório, realizando uma espécie de “aconselhamento”, que reflete sobre dois pontos fundamentais da apresentação do grupo: 1) a definição da figura de linguagem hipérbole, evidenciada na expressão “Vocês já saberão que é um exagero”; e 2) a função social exercida pela hipérbole, expressa na fala: “...está sendo usada pra impressionar alguém que está ouvindo.”

Quanto à fase de conclusão do G3, compreendendo-a aos moldes do conceito apresentado por Dolz *et. al.* (2004) mencionado anteriormente, ela não existiu, uma vez que não há uma mensagem final, tampouco há uma colocação que estimule o debate entre os participantes. Entretanto, a análise semântica e gramatical do termo “então, é isso”, descrita pelo grupo ao final da apresentação, leva-nos a entender que a apresentação do seminário foi ali concluída. O pronome demonstrativo “isso”, gramaticalmente, refere-se a alguma coisa já mencionada e, portanto, retoma ideias anteriores que foram finalizadas pelo uso do pronome.

Com relação à apresentação do G2, a fase de conclusão não foi identificada. Porém, entendemos que, ao realizar uma recapitulação do conteúdo de maneira pontual e detalhada, conforme descrevemos no tópico anterior, a apresentação do grupo não se encerra de forma inesperada.

#### 4.3.6 O encerramento

De acordo com Dolz *et. al.* (2004), a fase de encerramento do seminário consiste em agradecimento ao auditório. Bastante ritualizada, essa última fase é também um momento oportuno para que o grupo interaja com o público, a fim de verificar se, de fato, o assunto apresentado foi compreendido.

Assim como os autores mencionados acima, Meira e Silva (2013, p. 76) compreendem que uma das estratégias dessa fase é o debate. Porém, consideram que essa estratégia pode ser desenvolvida durante todo o seminário, “Para que se tenha uma noção acerca do nível de conhecimento adquirido e de que dúvidas ainda precisam ser sanadas”.

Acrescido a isso, Silva (2013, p. 112) considera que a etapa de agradecimento ao público serve também para que o auditório tenha a certeza de que o seminário terminou, e acrescenta que esse momento “Pode ser enriquecido com a indicação da bibliografia utilizada no trabalho”.

Nos seminários analisados neste estudo, o encerramento ocorre na forma de agradecimento ao auditório em todos os grupos, por meio da expressão “Obrigado(a) pela atenção”. Na apresentação dos G1 e G2, o encerramento ocorre, também, através da indicação bibliográfica, conforme verificamos a seguir:

**(13) G1:** “(...) referências... dicionário Aurélio Júnior... **pegamos** músicas de cazuza... músicas de pollo... músicas de Marcos e Belutti... e uma música de Claudinho e Buchecha... obrigada pela atenção!”

**(14) G2:** “(...) aqui, depois já têm as referências, certo?... se vocês quiserem consultar... aqui **nós pegamos** a definição de ironia, certo?... depois os significados... aqui **eu peguei** as charges, certo?... aqui os exemplos de ironias... obrigado pela atenção!”

No fragmento 13, o uso do verbo “pegamos”, empregado na primeira pessoa do modo indicativo, sugere, teoricamente, que todos os componentes do seminário participaram da etapa de preparação. Por isso, eles estariam aptos a contribuir com as discussões. No entanto, observamos que essas discussões não ocorrem ao final da apresentação, assim como orientam os autores discutidos, prejudicando a interação entre os participantes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem, uma vez que eles não averiguaram se a finalidade de sua intervenção foi atingida.

Especificamente no encerramento do G1, após o agradecimento ao público por meio da expressão “Obrigada pela atenção” e os aplausos dos destinatários, os componentes do grupo saíram às pressas do centro da apresentação, não demonstrando nenhum tipo de interesse no aprendizado do conteúdo compartilhado com o auditório. Com base nos pensamentos teóricos apresentados anteriormente, consideramos importante que, após esse momento de agradecimento, o aluno-especialista estimule a participação do auditório por meio de perguntas, para que possíveis dúvidas sejam sanadas. Por isso, consideramos que o G1, embora tenha marcado, com expressões claras, que o seminário havia encerrado, bem como tenha apresentado as referências bibliográficas, apresentou comportamento inadequado frente às possibilidades de interação com o auditório.

Assim como no encerramento da apresentação do G1, no encerramento do G2, foi utilizada a expressão “Nós pegamos”, indicando, em tese, que a apresentação foi preparada coletivamente, conforme orientam Dolz *et. al.* (2004), ao dizer que o seminário é um “Projeto coletivo de produção de um gênero oral”. Porém, o uso do termo “Aqui, eu peguei as charges” compromete a construção coletiva do seminário, dando a entender que, em partes, o trabalho foi preparado e organizado individualmente.

Conforme observamos no fragmento 14, há, no G2, certa preocupação quanto à interação e à compreensão do conteúdo apresentado pelo grupo. O uso do termo “Certo?”, que percorre o texto oral como um todo, e da oração “Se vocês quiserem consultar”, sugere que o grupo tem interesse no processo de aprendizagem do auditório, embora, como o G1, não tenha feito perguntas que estimulassem a participação do público e identificassem se o conteúdo apresentado havia sido compreendido por todos.

O encerramento do G3, por sua vez, limita-se à pronúncia da expressão “Obrigada pela atenção”. Diferente dos outros grupos, o G3 não apresenta ao público as referências bibliográficas, nem mesmo no material de apoio (*slide*), o que revela revelando, em parte, a pouca atenção dada à organização do gênero alvo. Entretanto, consideramos que há certa preocupação quanto ao aprendizado do conteúdo, pois, ao final da apresentação, um dos participantes do grupo utiliza a expressão “Alguma pergunta?”, a fim de verificar se o auditório havia compreendido o conteúdo apresentado.

Assim, constatamos que, dentre os seminários analisados nesta pesquisa, dois iniciam pela fase de abertura, por meio da expressão “Bom dia!”, seguida da apresentação dos participantes dos grupos; e o outro inicia pela fase de introdução ao tema, acompanhada pela apresentação dos componentes do grupo, em que, em alguns casos, o aluno-especialista se apresenta como tal. A fase de introdução ao tema foi identificada em todos os grupos. Porém, em dois deles, esse momento foi expresso apenas pelo anúncio do tema, o que não atende às orientações de Dolz *et. al.* (2004). O desenvolvimento do tema foi realizado de maneira distinta entre os pontos de análise em todos os grupos, alternando sempre entre teorias e exemplificações, que sustentam a base de compreensão do assunto abordado por meio de discussões que indicam, por vezes, o domínio do conteúdo. A recapitulação e a síntese do assunto foram identificadas em apenas uma apresentação de seminário. A conclusão foi realizada na apresentação de dois grupos, e o encerramento marcou-se pela expressão “Obrigado (a) pela atenção” e pela apresentação das referências bibliográficas.

#### 4.4 Propriedades linguísticas do seminário

Para Dolz *et. al.* (2004), a construção das propriedades linguísticas mais ou menos específicas do seminário é um dos trabalhos didáticos a ser realizado pelo professor com relação ao processo de ensino do gênero em sala de aula.

Com base nesses autores, analisamos, nesta seção, os quatro principais elementos do sistema textual do seminário, que, quando devidamente utilizados, favorecem a progressão e a compreensão textual. Tais elementos são : 1) a coesão temática; 2) as sinalizações do texto que distinguem as ideias principais das ideias secundárias; 3) a introdução de exemplos; e 4) as reformulações (DOLZ *et. al.*, 2004. p. 189-190).

Para facilitar as descrições, dividimos a análise em subseções, que retomam cada um dos elementos.

#### 4.4.1 Coesão temática

Quanto ao primeiro elemento, que corresponde à coesão temática, Dolz *et. al.* (2004) o define como sendo os articuladores responsáveis por ligar as diferentes partes de um texto. O G1, cujo tema foi “O uso de hipérbole em músicas”, utiliza, como principal recurso para articular as unidades temáticas, o marcador de estruturação do discurso “então”, conforme verificamos nos fragmentos abaixo:

- (15) **G1**: “(...) a gente falou que hipérbole é o exagero, **então**, ninguém consegue colorir o céu de outra cor, ninguém conseguiu caçar mais de um milhão de vaga-lume (...)”
- (16) “**então**, tudo isso é o quê? Uma hipérbole, no caso, um exagero (...)”
- (17) “**então**, sempre que vocês for dar sua opinião e tiver hipérbole, vocês já saberão que é um exagero e que, certamente, está sendo usado pra impressionar alguém que está ouvindo (...)”

O marcador de estruturação “então” introduz três momentos, exercendo funções discursivas diferentes. No fragmento 15, o conector ocorre na última unidade temática, intitulada “Hipérbole e música”, na qual o G1 apresenta trechos de músicas contendo hipérbole para que sejam discutidos com a classe. Dentre os exemplos apresentados na unidade, estão os trechos da música “Vagalume”, de Pollo e Ivo (*eu posso colorir o céu de outra cor; vou caçar mais de um milhão de vaga-lumes por aí*). Apontando para o material de apoio (*slide*), o aluno-especialista estimula a participação do auditório fazendo a seguinte pergunta: “Aqui, vocês conseguem encontrar alguma hipérbole?”. Após a manifestação do público, o expositor utiliza o elemento “então” para introduzir a explicação da descrição, mantendo, assim, a progressão temática.

Outro termo utilizado no fragmento 15, que contribui para a sequência lógico-semântica do texto, é a expressão “A gente falou que hipérbole é o exagero”. O aluno inicia as explicações dos exemplos retomando o conceito de hipérbole, o que favorece não só a coesão temática, mas também a aprendizagem do conteúdo, já que, para identificar a hipérbole nos textos, é necessário lembrar do conceito da

figura de linguagem. Entretanto, consideramos que, embora a expressão anteriormente citada contribua para a coesão temática e para a aprendizagem do assunto, o nível de linguagem empregado está inadequado, tendo em vista a formalidade exigida pelo gênero.

Assim como o primeiro momento, o segundo, correspondente ao fragmento 16, ocorre durante a apresentação da última unidade, porém, de maneira diferenciada. Ao final das discussões direcionadas à identificação da hipérbole em músicas, o aluno-especialista assegura a coesão temática utilizando o elemento “então”, juntamente com a pergunta “Tudo isso é o quê?” e com a resposta que fecham a discussão do conteúdo. É importante refletir que, no trecho analisado, não só o marcador “então” favorece a coesão temática, mas também o pronome demonstrativo “isso”, utilizado na pergunta posterior, referindo-se a todos os exemplos que foram explicitados e discutidos pela turma.

No terceiro momento, concernente ao fragmento 17, o elemento “então” é utilizado para introduzir uma mensagem final de conclusão, referente a todo o conteúdo que foi apresentado. Na ocasião, o G1 realiza uma espécie de “aconselhamento” e garante que o uso do elemento em análise exerça diferentes funções discursivas.

A articulação entre as unidades temáticas também ocorre na apresentação do G1 através do emprego de verbos no futuro, antecedendo o anúncio do assunto que será apresentado, como nestes casos:

**(18)G1:** “neste trabalho, **relataremos** sobre hipérbole, pois é algo muito usado (...)”

**(19)G1:** “durante a apresentação, **iremos falar** pra vocês o que é hipérbole, exemplos de hipérbole, onde podemos encontrá-la, e hipérbole e música.”

No fragmento 18, o verbo “relataremos”, conjugado na primeira pessoa do plural no futuro do presente, contribui para a coesão temática da introdução da apresentação. Já no excerto 19, o verbo auxiliar “iremos”, conjugado na primeira pessoa do plural, sucedido pelo verbo principal “falar”, no infinitivo, indica um futuro

perifrástico e assegura a coesão da apresentação do roteiro do seminário. Sendo assim, consideramos que há coesão temática na apresentação do G1.

O G2, abordando o tema “O uso de ironia em charges e em tirinhas”, realiza a articulação entre as unidades temáticas por meio dos marcadores conversacionais do discurso “agora” e “então”; e também com verbos no futuro perifrástico, como em “Vamos apresentar”, “Vamos falar” e “Vamos dar”, além dos elementos “primeiro” e “depois”. Após analisarmos a apresentação do grupo, identificamos que, em várias ocasiões, o marcador do discurso “então”, bem como os elementos “aqui” e “aí”, são utilizados desnecessariamente, pois não introduzem partes temáticas nem acrescentam informações, deixando o texto repetitivo. Com relação aos verbos no futuro do perifrástico e os marcadores “primeiro” e “depois”, consideramos que eles contribuíram parcialmente para a progressão temática, conforme observamos nos casos a seguir:

**(20) G2:** “nós **vamos apresentar** sobre o uso de ironia em charges e tirinhas, certo? **primeiro**, nós **vamos falar** o que é ironia; **depois** nós **vamos dar** exemplos de ironia (...) **depois**, onde nós podemos encontrar; e **vamos falar** sobre o assunto ironia em charges e tirinhas.”

No fragmento, os marcadores “primeiro” e “depois” e os verbos “apresentar”, “falar” e “dar”, todos no infinitivo, asseguram a coesão temática, ordenando, de forma lógica, as unidades que serão apresentadas. Entretanto, observamos que os verbos, em todas as ocasiões, são acompanhados pelo mesmo verbo auxiliar “vamos”, conjugado na primeira pessoa do plural. Haja vista que existem outros recursos linguísticos que poderiam ser utilizados, consideramos que essa repetição deixa o texto cansativo, e que isso poderia ter sido facilmente evitado pela substituição adequada desses recursos, indicando que o G2 ainda precisa conhecer outros lexemas que possam ser empregados.

Conforme declaramos anteriormente, outro elemento bastante repetido no texto produzido pelo G2, e que prejudicou, em parte, a coesão temática do grupo, é o marcador conversacional do discurso “então”, como verificamos nos fragmentos abaixo:

**(21) G2:** “**então** aqui, o cara esta lá e tem uma placa não fume! (...) mas a empresa pode jogar gás na atmosfera o tanto que quiser aqui, né? então, uma ironia (...)”

**(22) G2:** “**então** você vai vê, né? os direitos humanos está no direito à vida, pra você vê, né? quem violar os direitos humanos será executado, então, já é uma ironia, né?”

**(23)G2:** “**então**, a ironia é um modo de se expressar tem que dizer o contrário do que se pensa como já foi citado aqui (...)”

Assim como na apresentação do G1, no G2, o marcador conversacional do discurso “então” exerce funções discursivas diferentes, porém, em algumas ocasiões, sem grandes contribuições para a progressão do tema. O fragmento 21 ocorre durante a apresentação da última unidade temática, intitulada “Ironia em charges e em tirinhas”. Nela, o aluno-especialista, após apontar para o material de apoio (*slide*), clama pela atenção do auditório, associando o marcador conversacional “então” ao adjunto adverbial de lugar “aqui”, a fim de introduzir a descrição de uma situação na qual o uso de ironia é evidente. Vale ressaltar que, diferentemente do G1, o G2 não oraliza os exemplos, mas estimula a imaginação do público, associando os exemplos a situações de comunicação específicas.

No fragmento 22, por sua vez, o elemento em análise é utilizado para introduzir uma explicação. Apresentando ao auditório exemplos de ironia, como “Quem se atrever a descumprir os direitos humanos será executado”, o expositor explica os exemplos utilizando perguntas retóricas que estimulam a reflexão e chamam a atenção do público.

Quanto ao fragmento 23, o marcador conversacional “então” introduz a recapitulação e a síntese de todo o conteúdo apresentado, garantindo os diferentes usos discursivos para o mesmo elemento.

No entanto, podemos afirmar que, ao contrário das situações anteriores, as duas ocorrências do marcador “então”, identificadas nos fragmentos 21 e 22, “**Então**, uma ironia” e “**Então**, já é uma ironia, né?”, não contribuem para a progressão temática, pois não introduzem unidades e nem acrescentam informações novas.

Outro elemento que contribui para a articulação entre as partes temáticas do G2 diz respeito ao uso do marcador conversacional do discurso “agora”, empregado no fragmento abaixo:

**(24) G2:** “Agora, vai passar aqui, vai dá três charges, e eu vou explicar aqui porque essas charges estão aqui, certo?”

Como observamos nesse fragmento, o elemento “agora” assegura a progressão temática, introduzindo a segunda parte da última unidade e direcionando o auditório aos exemplos que serão apresentados. Todavia, podemos afirmar que, embora o G2 utilize, em diferentes momentos, marcadores que garantem a articulação entre as partes do texto, a coesão temática é visivelmente prejudicada, uma vez que identificamos vários elementos desnecessariamente repetidos, como o marcador conversacional “então” e os elementos “aqui” e “aí”, como verificamos no fragmento abaixo:

**(25)G2:** “agora, vai passar **aqui**, vai dá três charges, e eu vou explicar **aqui** porque essas charges estão **aqui**, certo?  
essa **aqui** é muito fácil: você é ateu? sou graças a deus. (risada)  
então **aqui**, o cara está lá e tem uma placa não fume! **aí** ele vai lá, e não pode fumar, **ai** ele fica pensando assim: eu não posso fumar porque vai poluir o ambiente, mas a empresa pode jogar gás na atmosfera o tanto que quiser **aqui**, né? então uma ironia.  
esse **aqui**, não sei se dá pra vê **aqui**: quem se atrever a descumprir os direitos humanos será executado. então você vai ver, né? os direitos humanos está no direito à vida, pra você vê né? quem violar os direitos humanos será executado, então já é uma ironia, né? muito contraditório, **aqui** é uma piada!”

Conforme consta no fragmento acima, os elementos “aqui” e “aí” contribuem para a progressão temática do seminário, demonstrando, sequencialmente, exemplos de ironia. Todavia, o uso excessivo desses elementos deixa o texto repetitivo, como declaramos outrora, comprovando que a utilização dos recursos linguísticos que caracterizam o gênero seminário ainda não foi dominada pelo grupo.

Em se tratando da apresentação do G3, com o tema “Pleonasma em anúncio publicitário”, as unidades temáticas são articuladas por meio do marcador discursivo “aí”, pela expressão conclusiva “então é isso” e pelo futuro perifrástico “vai falar”,

seguido do tema a ser abordado na apresentação, como verificamos nos exemplos a seguir:

**(26) G3:** “(...) e a gente **vai falar** sobre o pleonasma em anúncio publicitário.”

**(27) G3:** “(...) **aí**, aqui tem um exemplo: lan house com internet.”

**(28) G3:** (...) “**então é isso**, obrigada pela atenção.”

Conforme observamos nos fragmentos acima, os elementos em destaque introduzem partes temáticas da apresentação que marcam a coesão do texto produzido pelo G3. No fragmento 26, o futuro perifrástico antecede o anúncio do tema da apresentação, o que é importante para situar o auditório no assunto que será discutido, enquanto o marcador “aí”, embora com menos expressividade, introduz ilustrações que exemplificam o conteúdo apresentado. Já no fragmento 27, a expressão “então é isso” é utilizada pelo grupo para concluir a apresentação.

A partir da análise do texto produzido pelo G3, constatamos que ele apresenta muitos problemas de coesão textual, sendo o principal deles a ausência de elementos que articulem as partes do texto. Portanto, concluímos que a apresentação do G3, no que diz respeito à coesão temática, está inadequada ao gênero.

#### 4.4.2 Sinalizações que diferem ideias principais e secundárias

Com relação ao segundo elemento do sistema textual do seminário, indicado por Dolz *et. al.* (2004), concernente ao G1, não identificamos na apresentação elementos que distingam as ideias principais das ideias secundárias, embora o grupo tenha claramente abordado o principal objetivo do texto produzido, conforme verificamos no fragmento abaixo:

**(29) G1:** “(...) bom, meu grupo está formado por quatro pessoas, Camila que todos mim conhecem, Gabriela, Ana Leth e Gustavo. **Nós ficamos responsáveis em expor pra vocês o uso de hipérbole em músicas.** (...) a conclusão é **no intuito de trazer conhecimento e clareza sobre hipérbole na música (...)**”

Conforme sinalizado no fragmento 29, o principal objetivo da apresentação do G1 é falar sobre o uso de hipérbole em músicas, trazendo conhecimento sobre essa figura de linguagem com clareza. Vale destacar que os dois termos apresentados abrem e fecham a apresentação do grupo, mostrando que o G1 reconhece a importância de deixar transparente aquilo que se deseja apresentar. Entretanto, a ausência de ideias que sustentem esse objetivo e fortaleçam a argumentação prejudicou a apresentação.

A exemplo do G1, o G2 também não apresenta elementos linguísticos que sinalizem as ideias principais e secundárias. Entretanto, alguns recursos coesivos que são utilizados servem como indicadores da sequência de ideias apresentadas do trabalho, como verificamos nos elementos “primeiro”, “depois” e “e”, destacados no fragmento 29, apresentado anteriormente.

Embora as ideias não estejam explicitamente sinalizadas, através desses organizadores temporais, conseguimos identificar a ordem das ações que serão realizadas no trabalho: 1) apresentar o conceito de ironia; 2) ilustrar o conceito de do recurso por meio de exemplos; 3) identificar os lugares em que podemos encontrar a ironia; e, por fim, 4) abordar o assunto ironia atrelado aos exemplos.

No texto produzido pelo G3, não foram identificados marcadores linguísticos que sinalizam a distinção entre as ideias principais e as ideias secundárias. Consideramos que a apresentação do grupo em análise limitou-se à exposição de conceitos e de exemplos do conteúdo estudado, sem análise, reflexão ou qualquer indício de discussão com o auditório sobre o tema que permitam o desenvolvimento do assunto com consistência

#### 4.4.3 Introdução de exemplos

De acordo com Dolz *et. al.* (2004), a introdução de exemplos, terceiro elemento do sistema textual do seminário, tem a função de ilustrar, esclarecer ou legitimar o discurso, garantindo que o destinatário tenha uma boa recepção das ideias apresentadas pelo expositor. No caso do texto produzido pelo G1, identificamos apenas um momento em que esse elemento aparece, como consta no fragmento a seguir:

**(30) G1:** “exemplos de hipérbole na música.”

Após concluir as explicações sobre os conhecimentos relacionados ao tema “o uso de hipérbole em músicas”, o G1 destina a última unidade temática para ilustrar e para explicar o uso de hipérbole em trechos de músicas por meio da apresentação de exemplos. No fragmento acima, o aluno anuncia as exemplificações através da leitura do tópico “Exemplos de hipérbole na música”, que está posto no material de apoio (*slide*). Embora a introdução dos exemplos ocorra por meio da leitura do tópico de maneira mecanizada, consideramos que o objetivo desse momento foi atingido, uma vez que contribuiu não só para legitimar o discurso, como também para manter a progressão do tema.

No texto do G2, as exemplificações são anunciadas por meio das expressões “outro exemplo”, “outro, outro”, “vai passar aqui, vai dar” e “esse aqui”, conforme acompanhamos no fragmento abaixo:

**(31) G2:** “**outro exemplo** de ironia são: ele correu tão rápido quanto uma tartaruga... possivelmente vocês vão ver que uma tartaruga não vai correr tão rápido. / a sopa estava uma delícia: fria e sem tempero... quem já viu uma coisa fria e sem tempero gostoso? / ele estudou tanto que tirou zero na prova... só se fosse muito burro! ((risos)) / que pessoa educada, entrou sem cumprimentar ninguém...na sala a gente vê muito isso, mas tudo bem! (...) **outro, outro**, que hoje em dia o povo usa muito, né? doce igual limão. (...) agora, **vai passar aqui, vai dar** três charges, e eu vou explicar aqui porque essas charges estão aqui, certo? (...) **esse aqui** é muito fácil: você é ateu? sou graças a Deus. ((risos))”

As variações dos elementos coesivos, apresentados no fragmento 31, marcam a progressão temática do texto. Conforme constatamos na análise, as indicações dos exemplos são realizadas por meio de três procedimentos: 1) expressões claras como “outro exemplo” e “outro, outro”; 2) formas verbais no futuro perifrástico, como “vai passar” e “vai dar”; e 3) junção entre um pronome demonstrativo e um adjunto adverbial de lugar, formando a expressão “esse aqui”.

Embora as expressões “vai passar, vai dar” e “esse aqui” tenham pouca expressividade, quando associadas aos aspectos extralinguísticos de gestualidade e de troca de olhares, são facilmente identificadas como termos que introduzem as exemplificações. Durante as apresentações desses exemplos, o aluno-especialista do G2 aponta para os *slides* da apresentação, indicando os textos que serão discutidos, bem como alterna o olhar entre o material de apoio e o auditório, mostrando que usará esses exemplos para ilustrar os assuntos que foram abordados anteriormente.

Outro ponto importante para ser discutido diz respeito ao uso da expressão “outro exemplo”. Caso a analisemos semanticamente, entenderemos que outros exemplos foram dados. Porém, observamos que essa expressão foi utilizada para anunciar os primeiros textos. Não existiram outros exemplos anteriores. Por isso, indicamos que esse termo está incoerente ao sentido do texto.

No fragmento, as frases sublinhadas são colocações do P3 quanto aos exemplos apresentados. Compreendemos que elas oferecem dinamismo ao texto, bem como mostram a capacidade do grupo em interagir, de forma espontânea, com o auditório, contribuindo para o aprimoramento da aprendizagem. Entretanto, expressões do tipo “Só se fosse muito burro!” são totalmente inadequadas ao gênero e à situação de comunicação na qual estão inseridos. O riso realizado pelo auditório comprova isso.

Com relação às partes temáticas da apresentação do G3, o grupo expôs conceitos e exemplos referentes ao conteúdo. Sendo assim, identificamos no texto quatro termos que introduziram os exemplos e que foram utilizados para “ilustrar, esclarecer, e legitimar o discurso” (DOLZ, 2004, p. 190), como ilustramos nos fragmentos a seguir:

**(32) G3:** “o pleonasma é uma figura de linguagem que significa redundância e é... **tipo, um exemplo assim**, hemorragia de sangue, se é uma hemorragia com certeza que é de sangue.”

**(33) G3:** “**aqui são os exemplo de pleonasma**. é... pleonasma está em nosso cotidiano agente pode ver isso em placa, em vários lugares aonde você habita. / **e tem vários exemplos**, como: é... chovia uma chuva, claro que chovia uma chuva, né? / **e tem o outro, como é o outro exemplo?** / ai, **aqui tem um exemplo:** lan house com internet, se é lan house, com certeza tem internet!”

No fragmento 32, há uma tentativa de explicação do conceito da figura de linguagem pleonasma. Ainda que essa definição tenha sido minimamente esclarecida pela colocação do termo “redundância”, percebemos claramente, pelo uso da conjunção aditiva “e”, que o aluno-especialista tenta dar continuidade à colocação do conceito. Porém, não consegue, demonstrando, assim, que não compreendeu plenamente o conteúdo.

Outro ponto que consideramos importante relatar, no fragmento 32, é o fato de o expositor utilizar, como recurso para a explicação do conceito de pleonasma, a inserção de um exemplo. Embora essa estratégia seja válida, uma vez que ocorre uma espécie de reformulação da descrição, em que o objetivo é fazer o auditório compreender o conceito da figura de linguagem apresentada, entendemos que a pausa posterior ao verbo de ligação “é” induz ao entendimento de que, realmente, o conteúdo não foi compreendido pelo grupo.

Em relação ao fragmento 33, mais uma vez, o grupo demonstra insegurança e falta de domínio do conteúdo. Após introduzir os exemplos com a expressão “Aqui são os exemplos de pleonasma”, apontando para o material de apoio e se posicionando de costas para o auditório, o aluno-especialista inicia o turno de fala apontando vagamente os lugares em que podemos encontrar a figura de linguagem. Apesar de o participante usar a expressão “Em vários lugares onde você habita”, ele demonstra sua limitação quanto ao domínio do conteúdo, apresentando apenas um lugar, com a expressão “A gente pode ver isso em placa”. Do mesmo modo ocorre na ilustração dos exemplos, em que ele utiliza a expressão “Tem vários exemplos”, mas apresenta apenas um; e, direcionando o olhar para outro participante do grupo, pergunta: “Como é o outro exemplo?”

#### 4.4.4 Reformulações

Assim como Silva (2013, p. 123), compreendemos que as reformulações são importantes recursos utilizados no seminário para favorecer o esclarecimento de conceitos, os quais, por vezes, são novos ou desconhecidos pelo auditório, tendo em vista que um dos objetivos do seminário é “Aprofundar o conhecimento em um tema específico e promover reflexões sobre o tema.”

Durante a apresentação do G1, percebemos que os participantes utilizam, de maneira excessiva, o material de apoio, pois existiram mais oralizações do que o uso espontâneo da fala, evidenciando o despreparo dos participantes quanto ao domínio do conteúdo. Assim, as reformulações, que são de extrema importância para o aprofundamento e para o entendimento do tema, são pouco identificadas na apresentação do grupo, ocorrendo apenas uma vez, como demonstramos a seguir:

**(34) G1:** “Então, tudo isso é o quê? Uma hipérbole! No caso, um exagero. E por que tudo isso? Essa hipérbole... Certamente, ela foi utilizada numa frase na música, ela foi utilizada para impressionar alguém.”

Após apresentar para e discutir com o auditório os diversos exemplos de hipérbole, o G1, com o objetivo de estimular a reflexão dos interlocutores sobre o tema, introduz perguntas retóricas para, em seguida, explicar o motivo daqueles exemplos, reformulando, em forma de paráfrase, o conceito de hipérbole, anteriormente apresentado. Vale destacar que a ausência das reformulações e a falta de explicações deixaram a apresentação do grupo visivelmente mecanizada.

Segundo Dolz *et. al.* (2004), as reformulações podem ser utilizadas de duas maneiras: em forma de paráfrases ou em forma de definições. Na apresentação do G2, elas foram identificadas em dois momentos e com características diferentes. Neste fragmento, que corresponde ao primeiro momento em que se utilizam as reformulações, é definido o conceito de ironia:

**(35) G2:** “A ironia é a utilização de palavras que manifestam sentido oposto ao sentido que é dito ou que se pensa em dizer. **No caso, quando você quer falar alguma coisa que é o contrário daquilo.**”

Vejamos que, no fragmento 35, a reformulação é utilizada parafraseando o conceito da figura de linguagem anteriormente apresentada. No entanto, percebemos que essa reformulação apresenta um texto incompleto e vago. Diferentemente do G1, há, no G2, uma preocupação em que o auditório entenda o assunto, uma vez que, durante a análise, identificamos, na produção do grupo, não só momentos de reformulações, como também de explicações que visavam esclarecer o tema ao auditório. Entretanto, compreendemos que elas não são consistentes e não deixam claro o conteúdo que se deseja discutir, como vemos nos fragmentos a seguir:

**(36) G2:** “(...) A ironia é a arma mais forte de alguém de criticar ou de censurar algo. **A gente vê muitas ironias em charges e é exatamente por isso porque ela às vezes critica e às vezes acaba censurando também; e também uma forma de “caçar” de quem está sendo representado na charge (...)**”

**(37) G2:** “(...) A ironia, ela é muito utilizada pelo autor na literatura, para fazer uma crítica a uma questão social, na maioria das vezes, sempre que torna divertimento e de uma forma inteligente. **Então, nas tirinhas e charges, esse recurso é muito utilizado. Sempre as charges, elas abordam uma questão política, social ou econômica, sempre com esse divertimento, né? Com duplo sentido (...)**”

Os fragmentos 36 e 37 são explicações que, assim como as reformulações, devem ser utilizadas “A fim de esclarecer termos percebidos como difíceis ou novos” (DOLZ *et. al.*, 2004, p. 190). Porém, entendemos que esses termos não suprem essa necessidade e não contribuem para o entendimento do conteúdo, uma vez que as explicações são repetições do que foi anunciado anteriormente. Não há acréscimo de informações, tampouco de termos que realmente esclareçam o conteúdo, tornando-os compreensíveis.

O segundo momento em que aparecem reformulações refere-se às definições dos tipos de ironia, conforme constatamos no fragmento:

**(38) G2:** “(...) Existem três tipos de ironias:

1 - que, no caso, é a ironia oral, **quando é dito uma coisa que quer expressar outra, como eu acabei de falar;**

2 - a ironia sátrica, que é **quando uma palavra ou ação coloca uma situação em jogo, no caso; e**

3 - a ironia da situação, que **é a disparidade existente entre a intenção e o resultado da ação, pode passar! (...)**”

Após discutir com o auditório o conceito do recurso estudado, o G2 aponta três tipos de ironia, definindo cada um deles de maneira clara e objetiva. Aqui, identificamos que, diferente do que foi apresentado anteriormente, a reformulação contribui para o entendimento do conteúdo, garantindo a precisão e a clareza das ideias.

Devido à limitação apresentada pelo G3 quanto à elaboração da parte de desenvolvimento do seminário, identificamos apenas uma ocorrência de reformulação, como ilustramos a seguir, na qual se define o conceito do gênero “anúncio publicitário”:

**(39) G3:** “O anúncio publicitário é um gênero textual que você encontra em muita coisa, em faixa, assim, na rua, em anúncios.”

Conforme verificamos no fragmento 39, a reformulação em forma de definição, identificada na produção do G3, não contribui para o entendimento do conteúdo, sendo o termo “gênero textual” o único que identifica o conceito de anúncio publicitário.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta dissertação refletindo acerca das limitações postas ao ensino da modalidade oral na escola. Dentre elas, citamos a priorização da escrita, a incompreensão, por parte dos professores, da importância do ensino do oral na escola, a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas ao gênero seminário e a falta de orientação e organização no desenvolvimento dessas atividades em ambiente escolar. Mesmo que a prática docente não sendo o foco do nosso trabalho, reconhecemos que grande parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes, quanto ao estudo da modalidade oral na escola, parte das lacunas deixadas pelas metodologias utilizadas por muitos professores da educação básica.

A partir dessas reflexões, partimos para as dificuldades apresentadas pelos estudantes em desenvolver atividades pedagógicas relacionadas ao gênero seminário. Dentre elas, destacamos diversas atividades, tanto de preparação quanto de apresentação dos trabalhos, com destaque para o desconhecimento dos alunos no que tange à caracterização geral do gênero, que envolve a situação de comunicação, a estrutura composicional e as propriedades linguísticas. Acrescida a isso, destacamos, também, a possível influência do contexto de produção na elaboração e na apresentação do seminário.

Diante disso, realizamos uma intervenção didática com o gênero seminário a partir da aplicação de uma sequência didática em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a fim de entender como esses alunos desenvolvem o gênero seminário em sala de aula. Nossa base foi o esquema de sequência didática e as dimensões ensináveis do gênero, como posto por Dolz *et. al.* (2004): situação de comunicação, organização interna e características linguísticas.

Face ao exposto, definimos, como objetivo geral, contribuir para o desenvolvimento da produção oral em sala de aula, refletindo sobre essa atividade por meio da análise de uma intervenção didática com o gênero seminário. Do ponto de vista específico, objetivamos: 1) descrever e analisar as condições de produção dos seminários; 2) analisar como se dá a organização interna do seminário na produção oral dos alunos (abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento/encadeamento dos temas, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento; e 3) identificar e analisar as propriedades linguísticas dos seminários.

Em se tratando do primeiro objetivo, buscamos investigar sobre a possível influência do contexto de produção na elaboração e apresentação do gênero. Nessa análise, constatamos que parte das limitações apresentadas pelos alunos frente à apresentação do seminário é imposta pelo contexto em que são produzidas as exposições. Isso ocorreu porque, durante as apresentações, os alunos estiveram, por vezes, limitados ou amparados por fatores externos que foram fundamentais para definir a maneira como eram apresentados os seminários, como, por exemplo, o lugar e o momento de produção.

Na análise, consideramos que o lugar de produção dos seminários foi adequado às apresentações, tendo em vista que o ambiente dispunha de todo material necessário para a realização dos seminários, e que a ação desenvolvida pelo professor, em parceria com os alunos, para preparar antecipadamente o local das apresentações, foram essenciais para o aprimoramento das ações. Por outro lado, constatamos que o momento de produção, para a realização da sequência didática, prejudicou em parte os seminários, uma vez que a escola, simultaneamente, preparava-se para uma mostra de conhecimento. Assim, ao passo que os alunos envolviam-se com a produção dos trabalhos, estavam preocupados com o que haviam de apresentar na mostra de conhecimento, dificultando, desse modo, o desenvolvimento das atividades da sequência didática.

A comparação entre esses dois aspectos nos faz refletir sobre a importância da atuação do professor também na organização externa do seminário, esclarecendo o real objetivo do texto, a fim de evitar que os alunos estejam mais interessados na nota do que no conhecimento; explicando a função de cada participante da situação comunicativa (aluno-especialista e auditório); e escolhendo bem o tema, o lugar e o momento de produção, pois consideramos que a ação desenvolvida pelo professor, em ambas as ocasiões, foram fundamentais para beneficiar ou prejudicar as apresentações dos seminários.

Com relação ao segundo objetivo, propomo-nos verificar a presença e/ou ausência das partes que compõem a estrutura do gênero, bem como a qualidade dessas partes. Nessa etapa, constatamos que os alunos atendem parcialmente à estrutura do seminário, mostrando que o assunto ainda não foi integralmente compreendido pela turma. Entretanto, destacamos que as intervenções realizadas durante a sequência didática, com relação à composição do gênero, foram de extrema importância para que os alunos desenvolvessem uma melhor maestria no

desenvolvimento do gênero. Segundo relatos dos próprios alunos, o conhecimento da existência de uma estrutura organizacional do seminário foi uma novidade que, sem dúvidas, ajudá-los-ia a preparar e a apresentar melhor o gênero. Assim descrito, reconhecemos a necessidade de um ensino sistemático do seminário, em que o professor planeje, organize e, principalmente, acompanhe as atividades desenvolvidas na produção do seminário, a fim de que sejam ampliados os saberes dos alunos e amenizadas as dificuldades em produzir o gênero.

Ainda sobre a apropriação, pelos alunos, da organização interna do seminário, verificamos que as partes de recapitulação/síntese e conclusão foram as que mais apresentaram dificuldades de compressão, na medida em que, hipoteticamente, os alunos não foram capazes de distinguir as partes. Curiosamente, quando se colocava a recapitulação/síntese, não se colocava a conclusão; e, quando se colocava a conclusão, não se colocava a recapitulação/síntese. Essas partes foram empregadas, em todos os grupos analisados, como exercendo a mesma função.

Outro dado relevante quanto à segunda etapa da análise diz respeito às dificuldades, muitas vezes, demonstradas pelos alunos em se adequar ao nível de linguagem exigido pelo gênero. Constatamos que eles reconhecem a formalidade imposta pelo gênero, uma vez que, ao iniciar as apresentações, os componentes apresentam-se citando seus nomes e os nomes dos demais componentes. Porém, mesmo reconhecendo essa formalidade, utilizam, em várias partes do texto, marcas que sinalizam o uso informal da língua, como observamos na expressão utilizada pelo componente do G2: “Eu, que todo mundo sabe o meu nome”, contrariando a definição de Dolz *et. al.* (2004, p. 185), de que o seminário é “Um gênero textual público, relativamente formal e específico.”

Assim, encerramos nossas considerações referentes à organização interna do seminário, reafirmando a posição assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de que o ensino da oralidade deve tomar como referência o ensino da língua oral, adequando-se aos diferentes ambientes e aos contextos em que a modalidade está inserida. O ensino do oral deve pautar-se no estudo apropriado da utilização da fala, pois “A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 26).

Quanto ao terceiro objetivo desta investigação, procuramos investigar o uso e a funcionalidade de alguns mecanismos linguísticos, identificados nos textos produzidos pelos alunos, durante a apresentação do seminário: 1) a coesão temática; 2) as sinalizações do texto que distinguem as ideias principais das ideias secundárias; 3) a introdução de exemplos; e 4) as reformulações.

Com relação à coesão textual, constatamos que os grupos, por vezes, asseguram a articulação entre as partes temáticas, principalmente através do futuro perifrástico, com predominância nas fases de introdução do tema e de apresentação do plano, para citar o conteúdo a ser discutido pelo grupo e marcar as etapas que compõem a apresentação. Todavia, comprovamos que a ausência de elementos coesivos, ou mesmo a repetição de termos, como “então”, “agora”, “aqui” e “aí”, prejudicaram, em parte, a coesão temática dos textos analisados, em especial na apresentação do G2.

No tocante às sinalizações que servem para distinguir as ideias principais das ideias secundárias, não foram identificadas em nenhum dos casos. Contudo, alguns recursos coesivos são utilizados e servem como indicadores para a identificação da sequência das ideias apresentadas pelos grupos, como constatamos nas apresentações do G1 e do G2.

Quanto à introdução de exemplos, são anunciadas, em alguns casos, pelo futuro perifrástico, como em “vai passar”, “vai dar”; e pelo uso do adjunto adverbial de lugar “aqui”, como nos termos: “aqui, são os exemplos”, “aqui tem um exemplo” e “esse aqui”, bastante utilizados pelo G2 e pelo G3. Para Dolz *et. al.* (2004), a função da introdução de exemplos, no texto, é explicar ou ilustrar o conteúdo apresentado, como a demonstramos nessa etapa. No entanto, este estudo mostrou-nos que a inserção de exemplos, na apresentação do seminário é, também, uma excelente oportunidade para estimular a atenção do auditório e para verificar se o conteúdo apresentado pelo grupo está sendo compreendido por todos, como observamos na apresentação do G1.

Conforme detectamos nesse momento da análise, o G2 e o G3 utilizam, como recurso linguístico, a inserção de exemplos e, em seguida, explicam o conteúdo com base nesses sem interagir com o auditório. O G1, por sua vez, além de expor os exemplos para ilustrar o conteúdo que está sendo apresentado, estimula a participação do auditório fazendo a seguinte pergunta: “Aqui, vocês conseguem encontrar alguma hipérbole?”. Após as colocações da turma, o grupo encerra

retomando o conceito de hipérbole e explicando todos os exemplos apresentados. Nessa ocasião, observamos que a turma sentiu-se envolvida e passou a contribuir com a apresentação do grupo, o que foi importante para verificar se estavam compreendendo o assunto.

No que concerne à reformulação, apoiamo-nos em Dolz *et. al.* (2004), os quais afirmam que é um importante recurso para esclarecer termos novos ou de difíceis compreensões. No *corpus* analisado, constatamos que as reformulações são mais evidentes na apresentação do G2, em que são identificadas tanto por paráfrase quanto por definição. Nesse caso, consideramos que a ausência de reformulações, como demonstramos nas apresentações do G1 e G3, pode estar associada ao despreparo dos participantes quanto ao domínio do conteúdo, uma vez que, diferentemente do G2, os G1 e G3 limitam-se excessivamente à leitura do material de apoio.

De modo geral, as análises que realizamos, versando sobre as condições de produção (BRONCKART, 1999) e sobre as dimensões ensináveis do seminário (DOLZ *et. al.*, 2004), permitiram-nos constatar que a oralidade, tal como definimos neste estudo, só poderá ser apreendida quando for ensinada. Embora essa colocação pareça óbvia, quando refletimos na maneira como geralmente são conduzidas as práticas orais em sala de aula, percebemos que faz todo o sentido. Dolz *et. al.* (2004) afirmam que, dificilmente, os gêneros orais formais são aprendidos sem que haja a intervenção didática por parte do professor. Por isso, reconhecemos que, no processo de ensino do seminário, a postura assumida pelo professor é essencial para a aprendizagem (ou não) do gênero.

Foi com esse pensamento que elaboramos e desenvolvemos, nesta pesquisa, uma sequência didática voltada para o estudo do seminário, e priorizamos, dentre outras coisas, o acompanhamento dos alunos durante a produção do gênero, a fim de identificar as dificuldades apresentadas por eles e, quando necessário, realizar intervenções didáticas que os ajudassem a superar, ou, ao menos, atenuar essas dificuldades. Ainda que apresente limitações, as atividades desenvolvidas na sequência didática foram essenciais para que os alunos avançassem no conhecimento do gênero.

Dessa forma, concluímos que os gêneros da oralidade (dentre eles, o seminário) podem ser adequadamente trabalhados em sala de aula, não só por professores de Língua Portuguesa, como também por docentes de outras áreas de

conhecimento, já que, como comentamos outrora, essa prática é bastante recorrente, também, em outras disciplinas. Entretanto, reconhecemos que as atividades devem ser realizadas de forma sistemática e acompanhadas pelo professor, preferivelmente seguindo o esquema de sequência didática, como posto por Dolz *et. al.* (2004), tal como demonstramos neste estudo, o que exige, primordialmente, que o professor reconheça o gênero oral como objeto de ensino.

Pontuamos, ainda, que este estudo nos proporcionou conhecimentos relevantes sobre o ensino da modalidade oral na escola, em especial, sobre o estudo do gênero seminário. Aqui, é preciso explicar que o conhecimento da existência de uma caracterização geral do seminário não foi novidade apenas para os alunos, mas também para nós. Isso nos permite concluir que a docência é um aprendizado diário, e que, por isso, o professor, de acordo com sua área de conhecimento, necessita ser não apenas mediador do conhecimento, mas também pesquisador, visando, através de discussões teórico-metodológicas, refletir, essencialmente, sobre sua própria prática.

Além disso, sentimos, nesta pesquisa, a necessidade de continuar investigando ações didáticas voltadas ao ensino do gênero seminário em sala de aula, com foco na formação docente, já que os resultados das análises nos mostraram que parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes quanto ao estudo do gênero passam por lacunas deixadas pelo professor.

## 6. REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, Papirus, 1995.
- AZEREDO, J. C.. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, Instituto Houaiss, 2008.
- BAGNO, M. **Pesquisa na Escola – o que é, como se faz**. 18ª ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BEZERRA, M. A. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)
- BRASIL. S. E. F.. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J. P.. **Atividades de linguagem: textos e discursos**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUENO, L.. **Gêneros orais: elementos linguísticos e não linguísticos**.2008.
- CHAVES, M. H. R.. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**, Belém, 2008.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; DE PIETRO, B.; SCHNEUWLY, J. **A exposição oral**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 125-155.
- MARCUSCHI, L. A.. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização** / Luiz Antônio Marcuschi – 10. ed. - São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, L.. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. 1. ed, 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.

MARCUSCHI, L. A.. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola, São Paulo, 2008.

MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO et alli. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

SCHNEUWLY, B.. **Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas**. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

SILVA, A. V. L.. **Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica**. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SILVA, F. A. A.. **Oralidade e ensino de língua portuguesa: o gênero seminário em sala de aula**. 2018. 190 f.: il. color. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó, Programa de Pós- Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2018.

SILVA, M. C.. **O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* **Gêneros orais: conceituação e caracterização**. In: Anais do SILEL. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VEIGA, I. P. A. **O seminário como técnico de ensino socializado**. In: (org.). **Técnicas de ensino: por que não?** 13 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-113.

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

## 7. ANEXOS

**Escola Estadual Presidente Café Filho**

**Disciplina: Língua Portuguesa**

**Professora: Josiane da Silva Melo**

**Série: 9º ano**

**Turma: "A"**

### **Atividade Diagnóstica – Questionário**

1. Identificação:

1.1. Nome Completo:

\_\_\_\_\_

1.2. Idade \_\_\_\_\_anos.

1.3. Sexo: ( ) masculino ( ) feminino

2. O que você entende por seminário?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Você já apresentou seminário?

( ) Sim ( ) Não

a) Em caso positivo, em quais disciplinas e séries?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

b) Como foi a experiência?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Você gosta de apresentar seminário? Justifique.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Você acha que tem facilidade ou dificuldade em apresentar seminários? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Quais pontos positivos e negativos você observa nos seminários que apresenta?

---

---

---

7. De um modo geral, como você avalia os seminários apresentados por seus colegas nas diversas disciplinas?

---

---

---

8. Na sua opinião, quais os benefícios trazidos pela prática do seminário?

---

---

---

OBS: Este questionário faz parte do projeto “O ensino do gênero oral na escola: seminário como objeto de ensino”, desenvolvido por Josiane da Silva Melo, professora de Língua Portuguesa da Escola Estadual Presidente Café Filho, em Brejinho (RN). O projeto é desenvolvido no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (UFRN) e orientado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Virgínia Lima da Silva Rocha. Ao responder este questionário, você não só ajudará a desenvolver a pesquisa, como também contribuirá para os seus conhecimentos. Pois, a partir do diagnóstico realizado, elaboraremos uma série de atividades referentes à apresentação de seminários. Portanto, sua participação é muito importante e, na divulgação da pesquisa, sua identidade será preservada.