

**GLENDIA HILNARA SILVA MEIRA**

**A PRÁTICA DE SEMINÁRIOS E AS UNIDADES RETÓRICAS COMO FATORES  
INTERVENIENTES**

Monografia apresentada ao curso de  
Licenciatura Plena em Letras da Universidade  
Federal de Campina Grande como pré-  
requisito para obtenção do grau de licenciatura  
em Letras.

Orientadora:

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Williany Miranda da Silva

**CAMPINA GRANDE**

**2011**

**GLENDIA HILNARA SILVA MEIRA**

**A PRÁTICA DE SEMINÁRIOS E AS UNIDADES RETÓRICAS COMO FATORES  
INTERVENIENTES**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande como pré-requisito para obtenção do grau de licenciatura em Letras.

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Williany Miranda da Silva (Orientadora)  
Letras/ UFCG *campus* Campina Grande

---

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (Arguidor)  
Letras/ UFCG *campus* Campina Grande

**CAMPINA GRANDE**

**2011**

*A Deus, que se fez homem  
na figura de meus pais, namorado, irmão e amigos.  
Incentivo e inspiração!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus acima de tudo, por se fazer presente mesmo quando eu o esquecia. Companheiro e guia durante todo meu processo de escrita.

Agradeço aos meus pais, Zélia e Wilson, pela dedicação em toda minha vida escolar, por acreditar no meu potencial e na minha capacidade de vencer, mesmo com tantas dificuldades.

Agradeço também pelo exemplo da minha mãe, companheira de caminhada em algumas disciplinas e modelo de coragem, quando tudo a fazia desistir.

Agradeço pela mão amiga do meu pai, que sempre acordava de madrugada e ao me ver ainda acordada, sempre passava para dar-me uma forcinha, algo que me realimentava e me impulsionava a continuar.

Agradeço ao meu namorado, grande incentivador do meu sucesso. Porque este sonho é mais uma etapa concluída nos objetivos que traçamos para nossa vida.

Pelas minhas amigas de caminhada e de sempre. Às amigas do colégio, que sempre souberam a carreira que eu seguiria, apoiando e vibrando a cada nova conquista.

As minhas novas-velhas amigas de curso, em especial à Elisa e Gloria (o EGG), que sempre se mantiveram forte e persistiram entre outros trinta e cinco que entraram naquela mesma segunda-feira e assistiram à primeira aula do professor Aloísio (Português I). À Laís, minha amiga que se fez presente mais uma vez, auxiliando e produzindo junto comigo, ainda que na mente e no coração. À Jemima, pela marca da qualidade que registrou em minha vida e no meu processo acadêmico inocente e temeroso. À Bruna, Débora, Naiane e Thaís, que ficaram no caminho, mas permanecem no carinho e na amizade construída. À Raíssa, Aluska, Nayara e todas as Txuris, mãos acolhedoras que aprendi a amar.

Agradeço aos companheiros, Manassés Morais Xavier, Dayena Medeiros e Amanda que, mais que colegas de pesquisa, foram pai e mãe na minha aprendizagem sem fim.

Agradeço ao PIBIC e a bolsa concedida pelo CNPq como incentivo às pesquisas.

Agradeço a todos os professores do curso de letras: Adeildo, Aloísio, Angélica, Augusta, Auxiliadora, Denise, Edmilson, Hélder, Luciene, Márcia, Morais, Rosângela, Sinara, Sandra, Zé Mário, pelos conhecimentos construídos com tanto amor à profissão; e Marciano, pelas boas risadas nos intervalos das preocupações.

E, em especial, a professora Williany Miranda, por toda atenção e dedicação para que eu adquirisse a autonomia necessária, pelos longos momentos à frente do computador na busca pela melhor maneira de dizer algo, pelos inúmeros emails em forma de correspondência.

Enfim, a todos que estiveram comigo ao longo desses quatro anos e meio... muito obrigada!

*“/.../ no no lugar de vocês APONTAR os erros e dizer “vocês tem que/” .. vocês que tem que orientar a gente a forma como tem que fazer... e não mostrar apontando os erros.. eu não acho isso certo (...) uma diz “você tá com uma postura muito de aluno” outra “você tá com uma postura de professor”... isso a gente adquire com o tempo.. eu acho que essa essa postura... esse esse amadurecimento a gente vai adquirir com o tempo.. num num é/ no segundo período terce / acho que a gente vai quebrar muito a cabeça a gente vai passar muita coisa pra puder ter uma postura de professor... e deixar de lado essa postura de aluno que a gente tá (...) é uma exigência que a gente ainda não tá pronto pra isso /.../”*

(Fragmento de fala de aluna durante avaliação dos seminários)

## RESUMO

O presente trabalho corresponde à investigação da prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor, objetivando, especificamente: a) Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário; b) Analisar as semelhanças e diferenças na construção de *aberturas e fechamentos* para a realização do evento; c) Relacionar as unidades retóricas com a mobilização de conhecimento durante a execução das etapas, que iniciam e fecham o evento. Para tanto, analisamos seis apresentações de seminários da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos (PLPT II), no período de 2010.2, à luz dos estudos de seminário enquanto evento comunicativo, registrado, principalmente, nas obras de Vieira (2007) e Silva (2007), além do conceito e das características de unidades retóricas, apresentada pela Teoria das Estruturas Retóricas do Texto (TERT), segundo Swales (1990) e ressignificadas por estudiosos como Meurer (1997) e Biase-Rodrigues (1998), e da didatização de saberes (RAFAEL,2001; HALTÉ, 2008). Nesse sentido, com a finalidade de respondermos a questão de pesquisa: *Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?*, norteamos nosso estudo na organização interna da exposição oral, proposto por Dolz, Schneuwly et. al. (2004), enquanto estratégias que compõem as unidades retóricas. Para isso, apontamos dois tópicos de análise, um pautado na identificação de estratégias nas duas fases em questão, a partir dos critérios de ausência e presença e, em decorrência disso, observar de que forma elas interferem na mobilização do saber, estabelecendo, portanto, um aspecto circular em que estratégias e didatização são mutuamente influenciadas. Os resultados mostram que a prática de exposição do/no evento se compõe de estratégias que auxiliam a didatização do conteúdo, facilitando e delimitando os tópicos de discussão, de forma a interferir contribuindo na apreensão do saber e na nivelção em escala de satisfação. Assim sendo, não é suficiente conhecer o conteúdo em si, saber didatizá-lo é o que torna tal evento mais ou menos satisfatório em função dos sujeitos que os promove ou da audiência que interage. Nesta perspectiva, este estudo inserido na área da oralidade, especificamente formal e pública, aponta para a necessidade de pesquisas, tendo em vista que esta abordagem foi, durante muito tempo, discriminada, e que se reveste de extrema importância para uma comunidade letrada.

Palavras-chave: Seminário. Unidades Retóricas. Mobilização de saber.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....</b>	<b>13</b>
1.1 A EXPOSIÇÃO ORAL E O SEMINÁRIO.....	13
1.2 AS UNIDADES RETÓRICAS NA EXECUÇÃO DO SEMINÁRIO.....	16
1.2.1 A caracterização das unidades retóricas.....	18
1.3 MOBILIZANDO O CONHECIMENTO DURANTE A EXECUÇÃO DO SEMINÁRIO.....	21
<b>CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>26</b>
2.1 SITUANDO A PESQUISA.....	26
2.2 DESCREVENDO O CONTEXTO DE COLETA DE DADOS.....	27
2.3 AS UNIDADES RETÓRICAS: DADOS DE ANÁLISE.....	32
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>36</b>
3.1 IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES RETÓRICAS.....	36
3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura.....	39
3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento.....	47
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>64</b>

## INTRODUÇÃO

O *seminário* surgiu na década de 30, como uma técnica de ensino socializado trazida pela Escola Nova, dentre as propostas de Dinâmica de Grupo. O movimento, surgido numa época de grandes mudanças políticas, sociais e econômicas, através do Manifesto da escolanovista, tinha fortes alicerces na Europa e na América, tendo na educação o único meio democratizador da sociedade, defendendo, pois, o direito à escola gratuita para todos. Entretanto, objetivava unicamente a transmissão do conteúdo, de forma a transformar o ambiente escolar em pequenas comunidades.

Nesse cenário, surge o seminário, enquanto instrumento de aprendizagem, cujo foco era muito mais na integração entre professor e aluno do que no ensino de algum conteúdo em si. Com isso, muitas críticas apontavam os equívocos de sua utilização, a exemplo da escassa interação, com a substituição da fala do professor pela do aluno, passando pela aprendizagem da divisão coletiva do trabalho, até a não-problematização geradora da superficialidade dos temas abordados (VEIGA, 1996, p. 108).

Com o tempo, esta prática passou a assumir posição privilegiada no ensino, como um dos poucos momentos de inclusão da oralidade em sala de aula, conforme afirma Schneuwly (2004). Essa aplicação ganhou novas abordagens de estudo que passaram a assumi-lo enquanto gênero textual, preocupado não apenas com os aspectos linguísticos que o constituem, mas com os aspectos culturais que circundam seus produtores (BEZERRA, 2003), ou ainda como evento comunicativo, com função bem definida e forma “relativamente” padronizada (VIEIRA, 2007).

A necessidade dessa utilização, sobretudo no ensino de língua materna, de forma orientada e articulada, de acordo com os apontamentos feitos pelos referidos autores, é apregoada também pelos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que visam à inclusão de práticas pedagógicas não limitadas ao trabalho com a escrita, mas também capaz de promover situações de uso da língua na modalidade oral. Segundo os PCN (1998, p. 25) “Cabe a escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminário (...)”, uma vez que, a escola é, em sua grande maioria, o único meio de contato dos alunos com a fala formal própria de situações públicas. Deve haver, portanto, um trabalho que motive e promova atividades de apropriação dessa linguagem oral formal pelos alunos.

Apesar dessas orientações, o trabalho com seminário no âmbito do ensino de língua materna, em sua grande maioria, não desenvolve e/ou propõe uma utilização sistematizada,

com objetivos específicos na sua aplicação. Tal afirmação é comprovada pelo que se verificou em dois manuais didáticos de língua portuguesa investigados no trabalho *Análise linguística em gêneros orais formais* (PIBIC/CNPq 2009-2010). Esse estudo apontou para uma gama de gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula: relato oral, diálogo, jogral, discussão oral, debate, entrevista, exposição oral e seminário, que não apresentaram uma abordagem sistemática, reduzindo o ensino do gênero à informalidade e à espontaneidade. A análise dos livros ressalta ainda a escassa sugestão de uso deste último, assim como da exposição oral, enquanto objeto de estudo, havendo ocorrência de apenas uma sugestão em cada coleção.

O trabalho confirmou a pouca importância dada a um trabalho sistemático com gêneros orais formais que evidenciassem a sua utilização em situações diversas da vida, em que a fala pública assume papel de responsabilidade, objetivo central na utilização do seminário.

Essa constatação rompe com o propósito de ensino da linguagem oral em instâncias públicas, já que o seminário configura-se como instrumento importante de interação e desenvolvimento de atividades de leitura, exposição, escrita e debate, equivalendo as duas modalidades da língua na produção do evento comunicativo (KLEIMAN, 1995).

As atividades que se moldam nesta situação oral constroem um quadro de elementos regulares e complexos que contém o conteúdo informacional fundamental para o desenvolvimento temático e coerente do assunto proposto.

Nesse sentido, destacando as etapas mais ou menos padronizadas que o formam – planejamento, execução e avaliação -, é na execução, através das *unidades retóricas*, que o evento se materializa, contribuindo para uma didatização do conteúdo proposto e delimitando sua ocorrência numa determinada situação espaço-temporal e, o que, pois, constitui-se o objeto de estudo desse trabalho.

Essas etapas estão interligadas e auxiliam a organização geral do evento comunicativo, recaindo sobre a hipótese de que unidades retóricas bem estabelecidas parecem ser determinantes para a mobilização do conteúdo, contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos que o mobilizam (MATENCIO, 2001). Momentos como *abertura* contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição, e *fechamento*, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase *instrumental* ideal na realização do objetivo com práticas discursivas, nesse caso, a prática de seminário.

De acordo com Rodrigues (1999, p. 253) essas unidades reguladoras das “informações no texto escrito é resultado de um processo psicolinguístico de produção que, em contrapartida, sofre pressões externas de natureza prescritiva e tem uma função

essencialmente comunicativa”. Migrando essa afirmação para a nossa situação em estudo, percebemos que o interesse e a aplicação são os mesmos da modalidade escrita, haja vista a necessidade de coerência, continuidade e ligação das informações apresentadas na modalidade oral.

A didatização do conhecimento no seminário, portanto, ganha aspectos de reformulações e adaptações ao contexto em que aquele saber está sendo mobilizado. A transposição do conhecimento, nesse caso, se concretiza não apenas por meio de empréstimo às fontes de referência teórica (RAFAEL, 2001), mas também por formulações de estratégias que se adequem e auxiliem a construção do conteúdo a ser passado, assim como relacione sua prática futura de professor de língua materna.

Com isso, para que se observe em sala de aula um trabalho com este evento enquanto objeto de ensino, sistematizado e problematizado, faz-se importante que os professores tenham acesso a esses conhecimentos, sobretudo, na fase de formação inicial. Isto não é, porém, o que se constata no ensino superior, uma vez que não se observa nestes um componente curricular que insira a oralidade como objeto de estudo, segundo o projeto político pedagógico até então vigente nos cursos de licenciatura. É, pois, de extrema relevância refletir sobre a forma de trabalho com atividades orais formais que estão sendo realizadas no contexto de formação inicial do professor de língua materna, observando até que ponto a educação escolar e a acadêmica se misturam e se complementam e, ainda, como estes futuros professores realizam estas práticas relacionando-a a aula e preocupando-se com o alcance do conhecimento transmitido.

Essa relação com o contexto escolar é de extrema importância, pois, há uma tendência em se pontuar elementos a não serem repetidos na academia, convergindo para o distanciamento e diferenciação destas práticas, embora sejam as mesmas. Todavia, percebemos a necessidade de resgatar muitas das estratégias utilizadas na escola, uma vez que, a apresentação do grupo e do tema, por exemplo, são aspectos que se devem configurar também na prática de seminários na academia, pois não somente atualizam o evento como contribuem para o seu sucesso.

Com esse pano de fundo, esta pesquisa pauta-se na investigação do tratamento dado ao seminário na formação inicial de professores de língua materna, buscando responder ao seguinte questionamento: “*Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?*”.

Centrando nosso estudo na observação, descrição e interpretação das unidades retóricas do seminário que possam vir a influenciar a execução e mobilização do

conhecimento em sua aplicação, de modo específico, em uma turma da disciplina PLPT II (Prática de leitura e Produção de textos) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (*campus* Campina Grande), no período letivo de 2010.2, objetivamos de maneira geral:

- Investigar a prática de seminários no âmbito da formação inicial do professor.

E de modo específico:

- Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário;
- Analisar as semelhanças e diferenças na construção de *aberturas* e *fechamentos* para a realização do evento.

A relevância da temática aqui enfocada é justificada pela constatação de que, apesar do evento em análise ser efetuado em vários momentos de escolaridade – ensino fundamental, médio e superior – registrado e orientado em livros didáticos (Projeto Araribá – português) e de metodologia de ensino (Vieira, 2007; Silva, 2007; Meira e Silva, 2010); pouca literatura é disponibilizada acerca de possibilidades de estudo dessa prática, e as propostas que se apresentam parecem não avançar ou garantir meios suficientes para que o mesmo seja realizado de maneira conscientemente satisfatória.

Além disso, por enquadrar-se no âmbito da exposição oral, o seminário caracteriza-se como um instrumento importante para apropriação da situação de sala de aula, uma vez que, os seminaristas, alunos de letras em formação inicial, têm a possibilidade de desenvolver estratégias, etapas e desenvolvimentos específicas da atuação oral em sala de aula.

Assim sendo, o presente trabalho desenvolve-se com base nas propostas de trabalho com oralidade formal (Schneuwly e Dolz, 2004), nas contribuições e concepções acerca de seminário (Bezerra, 2003; Vieira, 2007; e Silva, 2007), de unidades retóricas (Matencio, 2001; Bezerra, 2001; Antonio, 2002) e de mobilização de conhecimento (Halté, 2008; Petitjean, 2008; Rafael 2007; Xavier, 2009).

A presente monografia se divide em cinco partes, sendo a primeira esta introdução, três capítulos seguintes e as considerações finais.

No primeiro capítulo, trataremos uma revisão bibliográfica acerca das teorias que fundamentam nossa pesquisa. Nesse caso, centraremos em três pontos principais: “A

Exposição Oral e o Seminário”, assumindo a concepção de seminário enquanto evento comunicativo; “As Unidades Retóricas na execução do Seminário”, pontuando, concomitantemente à “Caracterização das unidades” propostas pela Teoria Estrutural das Unidades Retóricas, a organização interna da exposição oral sugerida por Dolz, Schneuwly et. al. (2004), focando nas fases de abertura e fechamento; e, por último, as noções de mobilização, didatização ou transposição didática necessários para construção do conhecimento em situações formais de sala de aula, sob o item intitulado “Mobilizando o conhecimento durante a execução do seminário”.

No Capítulo dois, “Pressupostos metodológicos”, procuraremos apresentar a metodologia utilizada para coleta e sistematização dos dados de análise. Para tanto, apresentaremos o tipo, a natureza e os instrumentos de coleta de dados da pesquisa, no item “Situando a pesquisa”, e em seguida, descreveremos o contexto de coleta, caracterizando os seminários e as exigências da situação com a atividade, a fim de ser possível, no terceiro momento, “As unidades retóricas: dados de análise”, exemplificar e introduzir aspectos de uma pré-análise apontando as categorias de análise.

O capítulo três - “Análise de dados” – corresponde à apreciação das fases de abertura e fechamento, identificando, no item “Identificação das Unidades Retóricas”, e analisando semelhanças e diferenças nos subtópicos, “As estratégias na fase de abertura” e “As estratégias na fase de fechamento”,

Para finalizar, nas “Considerações Finais” apresentamos as conclusões obtidas com a realização da pesquisa, nivelando a qualidade dos seminários em função dos conhecimentos mobilizados e as contribuições deste trabalho para ênfase nos estudos da oralidade, sobretudo, na formação inicial.

## CAPÍTULO I

### FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo buscaremos apresentar as noções teóricas que nortearão as análises seguintes. Inicialmente observaremos o tratamento teórico e as características do nosso objeto, **A Exposição oral e o Seminário**, para em seguida discorreremos sobre o que até então já foi apresentado acerca das **Unidades Retóricas**, delimitando as que compõem o seminário e para concluir este momento a **Mobilização do conhecimento**, que norteará o classificações futuras, no terceiro tópico desta monografia (a Análise de Dados).

#### 1.1 A Exposição Oral e o Seminário

Algumas das acepções atribuídas à *exposição*, segundo o Dicionário Aurélio, referem-se ao verbo expor como: a) ato de contar, narrar; b) explicar; c) revelar; d) deixar ver, e) pôr à vista; e f) tornar evidente (FERREIRA, 2001, p.306). Essas atribuições dada ao termo em destaque demonstram uma compreensão de exposição muito próxima da interação, uma vez que narrar, contar ou revelar denunciam a necessidade de interactantes para que o processo se efetue. Outra definição interessante reveladas em *e* e *f* é a ideia de apresentação e esclarecimento, haja vista a necessidade de não apenas mostrar, mas de pôr isso em evidência.

De acordo com MARCUSCHI (2008) os gêneros da ordem do expor encontram-se em um domínio social de comunicação de transmissão e construção de saberes, no qual a conferência, o artigo, a entrevista de especialista, o relatório de experiência científica e o seminário, estão entre os gêneros que apresentam textualmente diferentes formas do saber. A exposição, pois, pode se apresentar nas duas modalidades da língua - escrita e oral.

Detendo nossa atenção na exposição oral, o que verificamos é uma utilização linguística da fala, facilitada pelas interações face a face, que permitem reconstruções e novas formações a fim de que o foco discursivo seja compreendido. A exposição, nesse sentido, é um instrumento privilegiado de aprender e transmitir conteúdos diversificados, construindo especialistas na exposição, papel assumido com sua aplicação (DOLZ, SCHNEUWLY, et. al. 2004).

Numa exposição oral, as atividades linguageiras<sup>1</sup> são utilizadas e redefinidas pelo contexto de produção, configurando-se como um meio eficaz para o ensino de práticas de leitura, escrita e oralidade em situação formal de uso, contribuindo, ainda, para o desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito. Dessa forma,

pensar a prática da linguagem oral na escola, materializada no gênero exposição oral, significa não apenas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno inserir-se em situações significativas de uso da linguagem, mas também – e principalmente – desenvolver um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a maneira como ocorrem as práticas de linguagem oral em sala de aula (GOULART, 2006, p.744).

Essa afirmação corrobora com o apresentado por Bronckart (1985, apud DOLZ, SCHNEUWLY, et. al. *op. cit*) em que a exposição qualifica-se como um espaço-tempo de produção em que se estabelece a interação, enunciador e destinatário, a partir de uma ação de linguagem condutora do conteúdo proposto.

A exposição oral, portanto, se desenvolve alicerçada no objetivo de evidenciar o conteúdo referencial na diminuição da assimetria em que se encontram os envolvidos, haja vista posicionar-se um enquanto especialista, pesquisador e conhecedor do assunto, e outro enquanto receptor, que embora tenha algum conhecimento, põe-se em posição de obtenção de informação. Com isso, retomando as palavras de Dolz, Schneuwly, (et. al *op. cit.* p. 218), a exposição oral corresponde a 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”.

Sendo assim, o seminário pode ser apresentado como sinônimo de exposição oral, uma vez que é direcionado a um público, com objetivos estabelecidos de, em interação, transpor o conteúdo, sob uma forma mais ou menos regular em que se desenvolve. É espaço de pesquisa, organização, observação, postura e aprofundamento sobre um dado assunto, que irá recair sobre o alcance ou limitação com sua aplicação.

De acordo com GOULART (*op. cit.*, p. 745)

o seminário é uma atividade escolar que não está diretamente ligada à esfera das experiências pessoais dos alunos, mas sim, a um outro universo mais complexo e do qual eles devem se inteirar por meio da leitura e da apropriação de novos conteúdos e de novas formas de expressão para que ele possa ser capaz de se colocar como sujeitos enunciadorees desse/nesse evento comunicativo.

---

<sup>1</sup> Entendemos “atividades linguageiras”, “práticas linguageiras”, “agir linguageiro”, segundo Bronckart (2008; p. 69-92), como realidade de linguagem constituída de práticas sociais em que o texto configura-se como “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Essa percepção de seminário vinculada a um evento comunicativo é, e foi durante muito tempo, foco de discussão que possibilitava enquadrá-lo também enquanto técnica de ensino e gênero textual.

Em um breve esboço sobre esses estudos, verificamos que o seminário nasceu com a Escola Nova, na década de 30, conforme exposto anteriormente, sob uma proposta de ensino socializado, parte dos estudos de Dinâmica de Grupo, que propunha a técnica de seminário para minimizar a ênfase dada ao professor como único detentor do conhecimento, pensamento recorrente no ensino tradicional pregado nessa época. Entretanto, de acordo com Veiga (1996, p. 104) esse trabalho de grupo passou a assumir um aspecto modista dentro da proposta de educação renovada, estruturando-se “antes que fosse mais bem fundamentado, questionado e revisto por parte dos educadores”.

Bezerra (2003) avançando nessa proposição caracterizou o seminário como uma forma de explorar e aprofundar determinado tema, através da discussão oral, coletiva, construída em sala de aula. Assim, seria mais que uma técnica propriamente dita, apresentava “características temáticas, composicionais e linguísticas que o levam a ser considerado como um texto, quando o analisamos à luz de teorias de gêneros discursivos”. Dessa forma, carregaria todos os elementos relativos à prática social em sala de aula, bem como, estaria alicerçado em um material escrito e a outros meios auxiliares dessa exposição.

Conforme aponta a autora na mesma obra, o seminário apresenta uma composição estrutural direcionada às necessidades dos envolvidos, buscando o estudo e a reflexão de determinado tema, seguindo os apontamentos da teoria de gênero. Com o tempo, novas leituras foram sendo atribuídas ao seminário.

Levando em consideração que *evento comunicativo* é, de acordo com a Etnografia da Comunicação que estuda a linguagem de determinados grupos, uma unidade de análise da comunicação linguística, podemos, ainda, caracterizar o seminário enquanto evento. Sua aplicação corresponde à materialização de situações orais e escritas, ou seja, não somente momentos de uso da modalidade oral, mas também perpassado e/ou constituído pela escrita.

Essa relação que se estabelece no seminário, atenua a proposta de *continuum* de Marcuschi (2008), nos fazendo refletir sobre um evento de oralidade secundária, evento de letramento (BEZERRA, op. cit), e nos posicionando enquanto defensores dessa perspectiva. Esta ideia de seminário, enquanto evento de letramento, também foi defendida por Silva (2007, p. 46), quando afirma que o seminário envolve vários gêneros textuais, sobretudo escritos, sob os quais se sustentam, numa “relação mútua de interdependência textual”.

Vieira (op. cit, p. 73) assume a mesma posição, justificando-se pela verificação de algumas características comuns, como: a) estruturas de abertura e fechamento facilmente identificáveis; b) apresentam semelhanças em sua ocorrência; c) são frequentemente utilizados no processo ensino-aprendizagem.

Centrando nossa visão nos aspectos *a* e *b* levantados pela autora, observamos que o seminário efetua-se com base numa fase de planejamento, em que são selecionados os textos base e complementar; uma fase de execução, na qual o evento é constituído e as unidades linguísticas e retóricas são utilizadas na construção da interação e na passagem do conteúdo proposto; além de uma fase final que pode abarcar debate e avaliação. Podendo, ainda, pela união de informações coletadas, finalizar-se com a construção de um material escrito, não se limitando, portanto, a exposição/ leitura de texto.

Assim sendo, a concepção de evento comunicativo que subjaz nossa investigação, resulta de observações semelhantes às apresentadas por Silva (op. cit) e Vieira (op. cit), no que diz respeito ao contexto situacional, no qual o seminário se insere entre as propostas da aula, aos objetivos que se estabelecem para com a atividade de interligação dos eixos teóricos estudados, além dos componentes comuns que definem a apresentação. São, pois, nestes elementos, definidos na fase de execução, e materializados pelas unidades retóricas de abertura, desenvolvimento (fase instrumental) e fechamento, que centramos nossa pesquisa.

## **1.2 As Unidades Retóricas na execução do Seminário**

Sendo o seminário um evento de exposição organizado com base em um conteúdo chave para interação, verificam-se em sua aplicação estruturas mais ou menos regulares que são observadas na aplicação dos eventos, os compondo e os estabelecendo enquanto evento comunicativo situado e preocupado com o encadeamento de ideias e falas com fins à construção da informação.

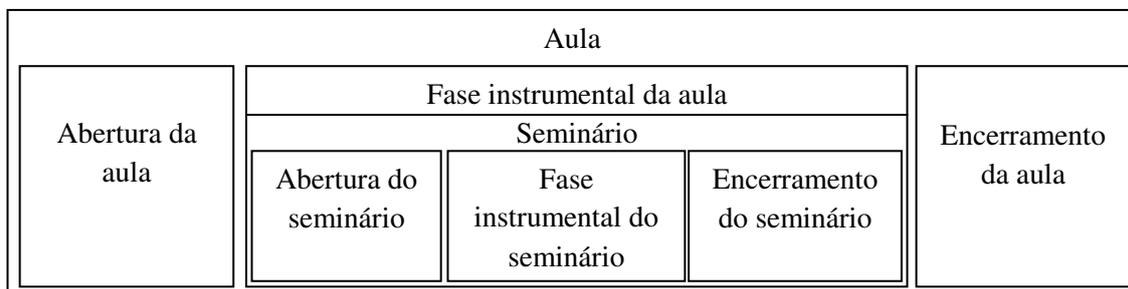
A organização do evento se define pelo reconhecimento de etapas, que definiriam sua execução, nomeadas pela *Teoria da Estrutura Retórica do Texto* (TERT), e de acordo com Antonio (2001, p. 20) as *Unidades Retóricas*, caracterizadas por uma natureza descritiva e por uma estruturação textual como objeto, desenhando a relação estabelecida por estas partes nos textos.

Assim, “uma unidade retórica é reconhecida como uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informações na arquitetura física do texto” (BIASI-RODRIGUES, 1998, p. 130 *apud* BEZERRA 2002, p. 47). Essas unidades seriam marcas de auxílio para o encadeamento da fala, desenvolvendo a argumentação e contribuindo para a construção de um texto oral coerente.

Conforme VIEIRA (2007, p. 34) “o seminário apresenta abertura, fechamento, unidades comunicativas e troca de turnos característicos de um evento comunicativo em que a construção do texto se dá coletivamente e por meio de estruturas linguísticas semi-formais”. E nesse sentido, outro fator se faz importante: o seminário é regulado por um evento comunicativo mais amplo, a aula.

Segundo MATENCIO (2001) a aula é um evento de comunicação, de organização social relativamente estável, com temática didatizada e elementos constitutivos recorrentes. Assim, as unidades retóricas constroem e delimitam a interação verbal no seminário à semelhança da aula, pela participação social e conteudística compartilhada, uma vez que o mesmo está incluído também numa situação específica de configuração temática.

Levando, pois, em consideração que o seminário assemelha-se e dá suporte para atuação oral de aula, sobretudo para alunos em contexto de formação inicial, também se pode identificar neste a divisão em três etapas – abertura, desenvolvimento e fechamento - que MATENCIO (*op. cit*, p. 104) sugere, enquanto unidades “equivalentes, hierárquica, funcional e discursivamente, pois, nesse caso, elas podem ser agrupadas em torno de uma única grande etapa, o que se tem habitualmente considerado como etapa instrumental”. Esta visão geral do que acontece no ambiente de aula possibilita estabelecermos a seguinte relação:



QUADRO 01: Quadro geral das Unidades Retóricas em eventos comunicativos  
Fonte: Elaborado pela autora

A disposição das fases permite perceber a similaridade entre as partes que organizam a aula e o seminário, de forma a este corresponder à etapa instrumental do evento maior. Porém, não podemos reduzir este quadro à perspectiva de unidades retóricas como caixas isoladas e sem qualquer relação. A proposta estabelecida no referido quadro é a de que estas estruturas

recorrentes nos textos e seguramente complexas, por abarcarem subunidades que correspondem a estratégias de conhecimento individual para progressão na passagem da informação, têm extensão variável e ordem flexível e flutuante (BEZERRA, *op cit*).

O quadro reforça ainda a ideia de seminário como instrumento de ensino da aula, estando hierarquicamente em função do evento maior, ainda que tragam similarmente três etapas. A abertura da aula introduz a proposta com o(s) seminário(s) buscando atenção dos alunos para seu propósito no desenvolvimento da disciplina, enquanto que a abertura do seminário, entre outras coisas, situa o plano de ação do evento de forma específica. No que diz respeito ao fechamento, tal unidade retórica pode representar, na aula, desde reflexões até atividades outras que envolvam novos instrumentos de ensino, e, no seminário, a finalização de uma fala situada na busca por concluir uma atividade proposta.

Assim, da mesma forma que o seminário corresponde a um instrumento de ensino, pode representar uma estratégia de estudo de determinado conteúdo, por envolver etapas como a discussão. No ensino superior, este segundo caráter do seminário é destacado pela sua similaridade com o evento aula, como podemos perceber no Quadro 01, em que ambos demandam, entre outras tarefas, um planejamento e uma execução com a transmissão de conhecimentos transpostos do meio científico.

Nesse sentido, nada impede, por exemplo, que a fase de abertura da aula coincida com a abertura do seminário, fato que comprovaria ainda mais sua relação direta com a aula, ou mesmo a possibilidade de entrecruzamento das fases, aspecto que demonstraria domínio sobre o conteúdo e uma noção organizacional veiculada à interação. Este entrelaçar das etapas pode ser observado no prolongamento de determinada ideia na fala do outro seminarista, que sequencialmente seria o responsável pelo turno, ou ainda pontuar-se na abertura uma questão introdutória a fim de ser respondida e finalizada no fechamento do seminário.

### **1.2.1 A caracterização das unidades retóricas**

As unidades retóricas – abertura, fase instrumental e fechamento -, identificadas nos eventos, não são aleatórias ou sem função, já que, de acordo com a TERT citada em Campos (2010, p. 6), as partes agem a fim de garantir a coerência e são rapidamente percebidas pelos leitores, de forma que o sentido é estruturado e facilitado com essa presença. Assim, as unidades, “tidas como ‘blocos de construção’”, são responsáveis por contribuir para um entendimento que não se limita apenas ao texto visto como “processo de criação, de leitura e compreensão”.

Dessa forma, as unidades retóricas levariam em conta a produção do texto, no que diz respeito ao efeito sobre o receptor/audiência, tomando como base, o apresentado por Antonio (2010, p. 90) como, “as porções do texto”, que funcionam para que o texto atinja o objetivo de sua produção.

Uma nova proposta de arranjo das unidades foi apresentada por Swales (1990), e reapresentada por Meurer (1997) e Biase-Rodrigues (1998)<sup>2</sup>. Através da observação da organização retórica dos artigos de opinião foi possível propor um modelo descritivo constituído de *moves* e *steps*, que seriam *unidades* e *subunidades*, respectivamente, conforme a nomenclatura utilizada por Bezerra (2002). Nesse caso, a primeira corresponderia a unidades de informação atualizadas pelas subunidades, elementos opcionais na estrutura geral do evento.

Numa descrição inicial, a partir de um breve olhar sobre os dados a serem analisados, é possível descrever um quadro que corresponde às unidades e subunidades retóricas dos seminários. O quadro, inspirado na forma de organização interna da exposição apresentado por Dolz, Schneuwly et al (2004, p. 220-221), foi adaptado dos estudos acerca de unidades retóricas já desenvolvidos sobre o gênero resenha. Nestes os autores apresentaram nomenclaturas diferentes para representação do mesmo objeto:

- Motta-Roth (1995) que utiliza os termos *unidades* e *subfunções*;
- Araujo (1996) que utiliza os termos *unidades* e *estratégias*;
- Bezerra (2002) que utiliza os termos *unidades* e *subunidades*.

O Quadro 02, “Unidades Retóricas e Estratégias em seminários”, apresenta as estratégias verificadas nos seminários em função das unidades retóricas que as engloba:

<b>Unidade Retórica 1 → Abertura</b>
Estratégias → Apresentação do grupo Apresentação da questão norteadora Contextualização do trabalho num eixo comum Projeção da fase instrumental
<b>Unidade Retórica 2 → Fase instrumental</b>
Estratégias → Desenvolvimento do assunto de forma expositiva Exemplificações práticas do assunto
<b>Unidade Retórica 3 → Fechamento</b>
Estratégias → Retomada breve da exposição (Retrospecção) Solução da questão norteadora Debate

QUADRO 02: Unidades retóricas e Estratégias em seminários

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>2</sup> De acordo com Bezerra (2002, p. 42-43).

Conforme observamos no quadro, tomaremos a nomenclatura *estratégias*, uma vez que estas não correspondem a elementos inferiores às unidades, subfuncionais e/ou independentes, mas constituintes discursivos-textuais para sua aplicação, enquanto fases correlacionadas e dependentes destes elementos para a coerência global do texto oral.

De forma pontual, a etapa de **abertura** corresponde à delimitação inicial do evento, uma vez que situado dentro de outro evento - a aula - necessita estabelecer-se e mostrar a que se propõe durante a exposição, diferenciando-se e assumindo novos objetivos dentro do contexto. Ainda que a abertura do seminário coincida com o início da aula, necessita de uma apresentação formal, criando um contexto/situação para que a audiência compreenda a proposta e o desenvolvimento da fala, comprovando-se, pois, a interdependência desse evento em relação a uma instância superior, a aula.

Segundo VIEIRA (*op. cit*), a abertura pode ser efetuada pelo professor e/ou grupo seminarista, que irá apresentar-se, enquanto grupo e tema a ser abordado, assim como situar a proposta dentro de um eixo comum de outros seminários ou tema, ou seja, é nesse momento que os seminaristas assumem a posição de especialistas e passam a gerenciar o turno de fala. Essa etapa é de fundamental importância para envolver os alunos durante a exposição e articular as operações que serão desenvolvidas durante a execução do seminário.

No caso dos seminários em análise, essa fase apresenta extensão e aplicação diferenciadas, podendo caracterizar-se por estratégias de retomada do seminário anterior, enfoque nos elementos teóricos a serem respondidos durante o seminário, projeção das abordagens que serão desenvolvidas ou ainda coincidir com a apresentação inicial do material escrito, fator que condiciona a realização de seminário à leitura/memorização oralizada.

Na **fase instrumental**, ou de desenvolvimento, os seminaristas buscam explorar o conteúdo de forma a fazer-se entender pelo auditório, com base nos focos discursivos e nas relações interativas. É nessa etapa que os seminaristas-especialistas, detentores de um conhecimento a ser construído durante a exposição, utilizam-se de certos meios como “ferramentas de auxílio à apresentação, que, ao mesmo tempo, podem exercer a função de ‘atrair a contínua atenção dos destinatários do seminário’ ”. Essas estratégias, conforme apresentado no quadro 02, “Unidades retóricas e Estratégias em seminários” - desenvolvimento do assunto de forma expositiva; e exemplificações práticas do assunto – podem ser alicerçadas desde a exposição com uso de recursos midiáticos para exemplificações, até interações com participação da audiência.

O desenvolvimento do seminário é, dessa maneira, dependente da abertura, uma vez que, não havendo uma abertura adequadamente contextualizada, a audiência perderá o foco de

discussão e a relevância daquela abordagem específica. Além disso, questionamentos e exemplificações formulados nesse momento contribuem para a apreensão e o levantamento crítico dos ouvintes que passam a assumir posição não apenas de meros expectadores.

A última etapa, o **fechamento**, pode caracterizar-se pela síntese das fases anteriores, através de “operações de retrospecto” (MATENCIO, 2001), pelo debate, ou mesmo de acréscimos de considerações acerca da temática. A didatização do conhecimento sobre leitura, escrita e oralidade foi realizada dentre outras formas como o seminário a partir de uma questão-problema a ser respondida, sendo no caso dos nossos dados, uma possibilidade de fechar o evento propondo uma solução para o problema, circunstância que pode ser coletiva ou como exposição dos seminaristas. Essa finalização pode ser determinada por elementos linguísticos, como “então, para finalizar”, por tomada de turno e/ou mudança na posse da fala, ou mesmo de entonação do seminarista.

O debate, uma das estratégias dessa fase, conclui não somente esta etapa, mas todo o seminário e é importante para que se tenha uma noção acerca do nível de conhecimento adquirido e que dúvidas ainda existentes possam ser supridas. Por outro lado, essa participação do auditório não é momento exclusivo da finalização da exposição. Durante todo o evento, a fala pode contribuir para que os conhecimentos sejam (re)construídos e a distância para com o assunto seja minimizada, uma vez que o evento se configura como menos formal que a palestra ou aula expositiva, possibilitando que os pares interajam quando convenientemente solicitados ou impelidos a participarem, seja pela provocação do seminarista ou pela instigação do tema.

Portanto, essas fases que, de forma global, organizam as atividades de interação e mobilizam os saberes, são elementos tradicionais e regulares, sendo estas regularidades “traços superficiais de um tipo diferente de regularidade subjacente” (FREEDMAN e MEDWAY, 1994, apud BEZERRA, 2002, p. 39), que trazem à mostra uma aplicação diferenciada daquela do professor, mas também didatizada para que se atenda aos objetivos da atividade.

### **1.3 Mobilizando o conhecimento durante a execução do seminário**

Na prática de seminário, o assunto a ser exposto apresenta-se como de grande importância para sua execução, isso porque há a necessidade de uma aproximação e apropriação do conhecimento que facilite e possibilite o “dizer” e o “fazer” dos seminaristas, de forma a ser compreendido pela audiência.

Nesse sentido, podemos citar um conceito recente que busca adaptar um saber científico em saber próprio para ensino, a fim de que a compreensão se efetive: a *transposição didática* ou *mobilização de saberes*.

O termo que, nos dias atuais, está disseminado em várias áreas do conhecimento foi apontado originalmente por M. Verret e em seguida readaptado ao campo da didática. Em 1985, a Transposição didática foi utilizada e analisada no livro de Y. Chevarllad (HALTÉ, 2008, p. 117), duramente criticado acerca da sua percepção redutora no que diz respeito aos saberes escolares, assim como da definição restrita do próprio ato de transpor (PETITJEAN, 2008, p. 100), foi reeditado anos depois. A transposição, então, transitou pela matemática e espalhou-se por outras disciplinas, que fizeram as “alterações” necessárias para que as funções específicas de cada uma fossem atendidas. Assim,

(...) o termo Transposição Didática (...) mostra que as transformações que os saberes sofrem no ambiente de ensino são fundamentais, e a valorização da pura produção de conhecimento, em detrimento das manipulações necessárias ao processo de socialização, sugere a impossibilidade do próprio funcionamento das sociedades. (...) Os aportes teóricos desenvolvidos por esse autor é um fator essencial para compreensão do processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar e é também o principal responsável pela divulgação do conceito de transposição didática, para ele os objetos de conhecimento passam por transformações que os transformam em objetos de ensino, que tornam os conhecimentos acessíveis. (LIMA, 2011, p. 8)

Foi, pois a perspectiva de transposição enquanto método de investigação e conceitos operacionais, que possibilitou a cientificidade da didática, permitindo limitar objetos, métodos de questionamentos, atores e paradigmas de pesquisa (histórica, epistemológica, praxiológica) assim como usos diferenciados da didática (discursos da pesquisa, da vulgarização, da formação e da instituição) (PETITJEAN, *op. cit.*, p. 110).

Assim sendo, outras nomenclaturas são utilizadas como sinônimo dessa conceituação, ainda que apresentem elementos mínimos distintos, é o caso de mobilização de saberes, elaboração didática e didatização. Para esta última, de acordo com Rafael (2007, p. 199)

tomamos didatização (...) como um processo de transposição didática, ou seja, como um processo complexo de transformação e adaptações dos saberes diversos, que tem vistas a construção de situações didáticas de ensino-aprendizagem, e não apenas com o repasse ou aplicação mecânica de saberes acadêmicos.

Aproximando-se, como já exposto, o *seminário da aula*, ambos apresentam essa necessidade de mobilização de conhecimento, através de estratégias específicas que conduzam a audiência a sua proposta de exposição. Esta didatização deve ser planejada, na

busca por um meio produtivo de transpor e expor, a fim de que atenda a proposta do seminário tanto na teoria quanto na prática.

Transpor um conhecimento é trazer do campo científico um saber a ser ensinado e identificar a recepção dos alunos, valendo-se da noção de um conhecimento realmente aprendido pelo aluno, buscando a desartificialização e a modelização das práticas sociais, nesta monografia, entendidas como saberes, na passagem para o espaço escolar (S.JOSHUA, p.65 *apud* HALTÉ, op. cit, p. 125).

Saber científico → saber ensinado → saber realmente aprendido pelos alunos

No triângulo proposto pela didática – aluno, professor, saber – a transposição didática põe o foco no saber, no conhecimento que está sendo mobilizado, uma vez que sendo a transposição didática um “analisador (...) é, para todas as comunidades didáticas, um objeto precioso, particularmente poderoso, pois a partir do essencial, o *saber*, questiona todo o resto” (HALTÉ, *op. cit*, p. 118-119).

Este aspecto é relevante, sobretudo na formação inicial, pois segundo Perrenoud (1996, *apud* XAVIER, 2009, p. 101) é preciso colocar a formação inicial/contínua em função da busca pela aquisição de competências profissionais e de adequações de saberes. De acordo com Chevarllad (1985 *apud* HALTÉ, op. cit, p. 123), em seu Livro *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*, foi o professor a peça primeira da transposição didática, sua intervenção e elaboração de material ocorria à luz de uma aparente escolha teórica, mas que requeria um agir preocupado e adaptado ao que considera ser importante à compreensão dos alunos. Não se verificava, pois, a visão do professor e do aluno como agentes responsáveis por promover e atualizar essa mobilização em sala de aula, estando alheios a esse processo. Todavia, entendemos que o professor é elemento fundamental enquanto desencadeador de uma proposta de ensino aplicável aos alunos, protagonista essencial de papel decisivo (HALTÉ, op. cit, p. 138).

Dentro desse conhecimento readaptado voltado para uma proposta de “promover ao aprendiz não um ensino descontextualizado, mas situado nas práticas em sociedade” (XAVIER, 2009b, p. 2), alguns mecanismos operacionais tornam-se característicos e necessários na transformação desse “saber sábio” em competência (nomenclaturas e considerações sintetizadas por PETITJEAN, op. cit, p.84-85 e também apresentadas por HALTÉ, op. cit, p. 125/134 e LIMA, 2011, p. 8):

- Descontextualização ou recontextualização: retirada de um conceito do campo de referência original, científico ou não, para a sala de aula;
- Desincretização ou despersonalização: desassociando os objetos de saber (fundador e campo de referência) ou ainda associando-o a outros;
- Sequencialização e programabilidade do ensino;
- Naturalização e descontemporaneizado;
- Publicidade e controle: que comprova a aquisição do saber em contexto oficial.

O discurso teórico apresentado pelos estudiosos faz refletir sobre uma prática didática consciente e pessoal, sem qualquer interferência. Porém, Joshua (In: Raiski e Caillot, 1996 *apud* HALTÉ, *op cit*, p. 132) apresenta que nesse processo diversos fatores influenciam: fatores extra e intra escolares, o próprio professor e aluno, além das relações que são construídas com o saber.

Nesse sentido, Chevallard apontou os agentes da didatização, distinguindo-os em externos (redatores de programa, autores de artigos em revistas didáticas e pedagógicas, elaboradores de manuais – nos quais podemos incluir os responsáveis pela formação inicial e continuada), e internos (os professores). O professor, portanto seria o agente interno do sistema didático responsável pelos acontecimentos no momento em que transforma sua aula em saberes *ensinados* (PETITJEAN, *op. cit*, p. 86/ 89).

Halté (*op. cit*, p. 123-124), corroborado por Caillot (1996 *apud* HALTÉ, *op cit*), confirma a insuficiência da teoria da transposição didática, por quatro fatores: a) a distância entre a ciência e os desejos práticos; b) a teoria mostrar o professor como agente subsidiário e enganado; c) falta de uma precisão para o conceito de transposição didática; além do fato de d) não haver uma classificação negativa ou positiva clara, apenas a validade da sua existência.

Para tanto, PETITJEAN (*op. cit*, p. 103) baseado no autor supracitado propõe uma nova nomenclatura, afirmando ser *Elaboração Didática* o termo mais apropriado para a proposta. Isso decorre do fato de que esta prática vai além do transpor, deve ser pensada como convocação de uma pluralidade de saberes, havendo necessidade de selecioná-los, integrá-los, operacionalizá-los e conciliá-los.

É, portanto, que ambos os eventos, seminário e aula, necessitam de uma didatização, uma modelização do conhecimento que na elaboração da didática a ser utilizada, inicialmente precisa ser selecionada e assim possibilitar uma integralização de noções entre si, modos de definição e grau de formulação dessas noções; tipos de progressão; formas de programação

dos saberes (escolha dos suportes textuais, tipos de questionamentos, tipos de exercícios, modos de aprendizagem etc.), entre outros (PETITJEAN, *op cit*, p. 88).

Nesse trabalho tomamos a proposta de transposição didática enquanto mobilização de um conhecimento científico em outro, adaptado, planejado e orientado para uma proposta pedagógica de ensino-aprendizagem em que a audiência, receptores na prática de seminário, compreenda e apreenda de fato o saber transmitido. A transposição didática para nós assume os mesmos aspectos da mobilização, didatização e elaboração didática, todavia compreendemos a transposição, ainda que com as limitações apontadas anteriormente, como aspecto mais amplo que abarca os outros processos.

## CAPÍTULO II

### PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Observando a necessidade de atividades orais formalizadas realizadas por instituições de ensino superior, sobretudo formadora de profissionais da língua, no capítulo II, destacamos a relevância da pesquisa, situando os procedimentos de coleta, a descrição e sistematização dos dados. Feito isso, apontamos as categorias de análise que norteiam e buscam interpretar os dados de forma a responder a pergunta de pesquisa posta.

#### 2.1 Situando a pesquisa

Os resultados apresentados nesse trabalho são de tipo etnográfico, uma vez que realiza certos procedimentos relativos à “observação participante (em sentido diferenciado de intervenção), entrevista intensiva e análise de documentos” (ANDRÉ, 1995, p. 28), e classifica-se como de natureza qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação em lugar da mensuração, desenvolvendo uma abordagem híbrida por seu caráter descritivo-interpretativista, ressaltando as significações que estão contidas nos atos e práticas (Chizzotti, 1991, apud Santaella, 2001). Entretanto, não desconsideramos a quantificação de alguns elementos para melhor apreciar os resultados, conforme atestaremos na “Distribuição das estratégias nas fases de abertura e fechamento dos seminários” e na “Síntese de ocorrência das estratégias”, a serem conferidas nos Quadros 04 (p. 34) e 05 (p. 37), respectivamente.

Há a necessidade por parte do pesquisador de apresentar instrumentos e técnicas de apreensão do objeto investigado que concorram para um número significativo a ser delimitado em seguida. Dessa forma, utilizamos os procedimentos de: observação sistemática, gravações e anotações em diário de seminários.

Assim, para atender ao primeiro e segundo objetivos: Identificar e caracterizar as unidades retóricas constitutivas do seminário e Analisar as semelhanças e diferenças na construção de *aberturas* e *fechamentos* para a realização do evento, realizamos uma observação sistemática, de forma que não era nosso interesse interferir no processo, haja vista uma necessidade de descrição, o mais próximo possível da realidade observada e de registro de dados singulares. Tal observação utilizou-se do recurso de gravação em vídeo dos momentos de execução e avaliação da prática de seminário, além das descrições feitas através do diário de campo, facilitador de uma observação processual e minuciosa, tendo em vista que

as estratégias utilizadas nas fases de abertura e fechamento revelam uma determinada concepção de seminário que recai sobre a qualidade da apresentação oral.

## 2.2 Descrevendo o contexto de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa, tivemos como dados de análise o equivalente a onze seminários transcritos da disciplina Prática de Leitura e Produção de textos II (PLPT II) do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG *campus* Campina Grande) realizados no período letivo de 2010.2, previsto no currículo em vigor até o segundo semestre de 2010.

Segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 197) algumas considerações são importantes para o que se toma como observação sistemática, a começar pelos comportamentos observados, já delineados no parágrafo anterior, para “definir as medidas observacionais de desempenho para posterior delimitação do âmbito das observações”, os sujeitos e a quantidade de amostras, o cenário de observação, período de coleta e os instrumentos de desenvolvimentos.

Para atender ao que é proposto pelo autor supracitado, num cenário natural de aula do ensino superior, observamos um número de 36 alunos, engajados em grupos e eixos diferenciados de seminário, com o auxílio de câmeras e diários de campo. Com base nisso, pudemos identificar o seguinte:

Os eventos foram realizados em grupos de 3 ou 4 alunos (com exceção do último, realizado por apenas um aluno), tendo por base uma pergunta como norteadora do seu desenvolvimento, capaz de pontuar propósitos e metas a serem alcançadas, a fim de que ao final se chegasse a uma conclusão comum e satisfatória à audiência. Essa estratégia criava um eixo condutor teórico em uma forma didática capaz de promover a interação aluno-texto, aluno-professor e aluno-aluno, partindo dos conhecimentos já cristalizados para a construção de uma resposta solucionadora do questionamento.

Todos os grupos foram orientados a alicerçarem sua apresentação em um texto- base comum a toda a turma, assim como em leitura de materiais complementares fornecidos ou não pela professora. Além disso, os alunos poderiam (e deveriam) ser orientados, também, por uma monitora e uma mestrand<sup>3</sup>, que auxiliava na tarefa, em horários previamente acordados

---

<sup>3</sup> A monitora e a estagiária também são contempladas nesta análise, por registrarem em situações, principalmente de avaliação, reflexões relevantes para esta pesquisa, dados que serão transcritos no capítulo III, de Análise de Dados.

fora da aula em curso. Este momento corresponderia a uma parte da preparação do seminário, uma vez que as aulas expositivas anteriores preenchiam a outra etapa de orientação.

A realização dos seminários satisfaz a um segundo momento teórico da disciplina, envolvendo as concepções de escrita – positivista, cognitivista e sociointeracionista. Tais conhecimentos foram necessários para compreensão do conteúdo a ser exposto, que demandava uma retomada e aplicação direta na exposição, já que o próprio saber exigia ressalvas dessa natureza.

Para tanto, os seminários foram divididos em três grandes eixos: 1) *Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita*; 2) *Escrita, Oralidade e Ensino*; e 3) *Escrita e Monitoração do texto*, conforme é possível observar no Quadro 03, resultante da organização dos seminários pela professora:

<b>Eixo 1</b> Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita	<b>Eixo 2</b> Escrita, Oralidade e Ensino	<b>Eixo 3</b> Escrita e monitoração do texto.
<b>Seminário 1</b>	<b>Seminário 5</b>	<b>Seminário 8</b>
<i>Que conseqüências se verificam em exames como PISA, ENEM e SAEB sobre a aferição da capacidade leitora dos alunos brasileiros? Há alguma providência dos órgãos públicos educacionais para contribuir com melhorias na educação básica?</i>	<i>A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?</i>	<i>Higienização ou Reescritura- como essas práticas são detectadas e de que forma contribuem para tornar maduro um produtor de textos?</i>
<b>Seminário 2</b>	<b>Seminário 6</b>	<b>Seminário 9</b>
<i>A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos? Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?</i>	<i>O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral- por onde começar?</i>	<i>Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?</i>

<b>Eixo 1</b> Escrita, Práticas escolarizadas e processos avaliativos de Leitura e de escrita	<b>Eixo 2</b> Escrita, Oralidade e Ensino	<b>Eixo 3</b> Escrita e monitoração do texto.
<b>Seminário 3</b>	<b>Seminário 7</b>	<b>Seminário 10</b>
<i>Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (projetos e monografias) segundo as teorias de Escrita vigentes? Qual a relação entre o ensino de escrita e o grau de proficiência do produtor?</i>	<i>Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor?</i>	<i>Corrigir ou avaliar o texto do aluno – De que forma tais práticas são sugeridas pelos documentos oficiais e que concepção de escrita as sustenta?</i>
<b>Seminário 4</b>		<b>Seminário 11</b>
<i>Qual a contribuição da noção de letramento(s) e de gêneros para a realização de gêneros acadêmico-científicos?(4)</i>		<i>Escrita e psicanálise: Que relações se podem estabelecer entre elas?</i>

QUADRO 03: Síntese da configuração dos seminários  
Fonte: Disciplina PLPT II

De acordo com o Quadro 03 é possível perceber com base na escolha dos termos que nomeiam os eixos (Escrita, Práticas escolarizadas, oralidade, monitoração), uma proposta em articular as práticas letradas com os demais elementos relativos à leitura e produção de textos orais e escritos, enfocando a escrita como ferramenta fundamental e auxiliar das outras habilidades.

Essa maneira de solicitar e conduzir o seminário em sala de aula – teoria já trabalhada, questão norteadora, eixos interligados - parece encaminhar os seminários para unidades retóricas de abertura e fechamento também interligadas, apontando para uma mobilização do saber muito próxima do que se pode tomar como referência.

Partindo da situação mais ampla, em que o ensino insere-se num contexto público de educação, o primeiro eixo avança ao nível das capacidades leitoras e os seus consequentes (in)sucessos, deixando os Programas de Educação como aspectos a serem discutidos nos dois primeiros seminários. Movimento semelhante ocorre com os eventos 3 e 4 em que o olhar desloca-se para o produtor e seu letramento acadêmico, respectivamente, retomando aspectos teóricos pontuais dos grupos anteriores.

O segundo eixo centraliza a oralidade formal e o ensino, em que a escrita exerce função primordial. Neste, o papel do professor, a observação do *continuum* fala-escrita e a

prática reflexiva da exposição oral – seminário – ganham foco e ampliam a visão de letramento e sistema educacional desenvolvido no primeiro eixo.

Aliado a tudo isso, introduz-se o monitoramento da escrita, no que diz respeito à higienização e reescrita; retextualização; correção, avaliação e revisão do texto. Todas estas estratégias de escrita consciente retomam as concepções de letramento, escrita e ensino, sobretudo, por estar a prática de seminário incluída num contexto de formação de professor e por contemplar alguns conteúdos e reflexões necessários nessa formação inicial.

Neste último eixo, importante se faz também destacar a retomada que o último seminário produz em toda a atividade de sala de aula. Avançando do trabalho linguístico para o campo da psicologia (embora não o entendamos como estudos distintos e diametralmente opostos); observa-se a consciência dos envolvidos e sua autonomia no momento da produção dos textos. Além disso, reflete-se sobre o papel do professor dentro dessa perspectiva sociointeracional de ensino de escrita.

A partir desse apanhado de informações que descrevem os dados analisados, observamos uma sistematização: leitura de textos, interligação dos eixos e de concepções outras trabalhadas na disciplina. Além disso, os alunos poderiam ser orientados em relação à forma de exposição, que incluía desde o uso de recursos da mídia tecnológica até o emprego de estratégias orais, que recuperassem não apenas o texto teórico estudado, mas os conhecimentos já trazidos pela audiência, além de promover o debate como fonte de construção e apropriação do saber por ambas as partes – especialistas e aprendizes. Esse conjunto de procedimentos corresponde à fase de planejamento, anterior a exposição, propriamente dita.

Essa fase reflete diretamente na posterior, a execução, pois seria o momento em que a teoria estudada e os procedimentos planejados atualizariam o seminário como tal, com unidades retóricas prototípicas, que os identifica e os “assemelha”, apesar de particularidades, tornando-os momentos singulares de produção de fala mediados pelas circunstâncias.

É, pois, somente a partir desta etapa de execução que o evento, de fato, se constitui. Neste, os elementos linguísticos reproduzem os conteúdos e marcam o encadeamento da fala. Nesse caso, a fase de abertura caracteriza-se como o primeiro contato entre os envolvidos e registram a contextualização sob a qual o assunto se desenvolve.

Esta unidade retórica de abertura introduz a fase instrumental, momento em que o conteúdo, até então apreciado de forma introdutória, será desenvolvido e a pergunta de trabalho vai ganhando forma e caminhando para uma solução. Acontece, pois, uma espécie de desmembramento da questão, já que todos os elementos linguísticos que o constituem são

explicados para que, só então colocados em ligação, compreenda-se a proposta e assim se resolva o que é posto.

A partir disso, o seminário chega à fase de fechamento, instante de exposição das últimas considerações. Conforme se conclui, a questão apresentada na fase de abertura é respondida, ainda havendo possibilidades de novos questionamentos e indagações surgidos com as aberturas aceitas pelo conteúdo. Com o encerramento, o contexto do seminário permite a abertura pela audiência da avaliação, pontuando-se críticas e contribuindo para exposições seguintes, ou seja, espécie de planejamento dos seminários posteriores.

Com base na descrição anterior, selecionamos as fases de abertura e fechamento dos seminários como dados para nossa análise. A Figura 01 que segue ilustra o percurso da pesquisa:

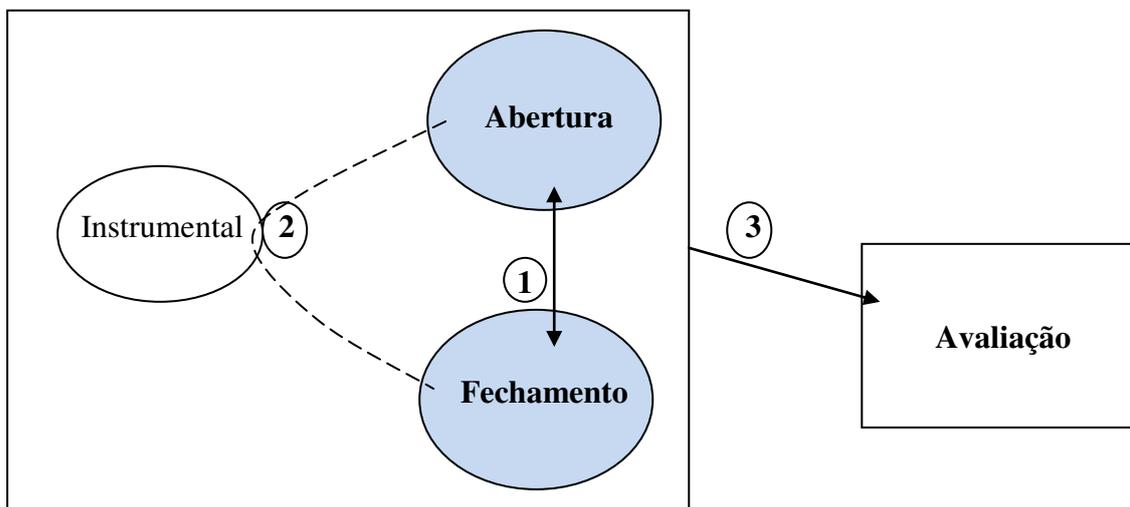


Figura 01: Esquema de análise

Fonte: Elaborada pela autora

Com base na Figura 01, “Esquema de análise”, propomo-nos metodologicamente, diante dos objetivos postos, a observação das fases de abertura e fechamento, registrando as semelhanças e diferenças (representado pela seta intercambiável na Figura e identificado como **1**) estabelecendo sempre a ponte entre as etapas, e destas com o evento em sua totalidade. Num próximo tópico, procuraremos relacionar o impacto da formulação dessas unidades com a didatização do conhecimento, de forma que, eventualmente visitaremos momentos da fase instrumental (denominado na Figura, de **2**). E, por fim, para que se reafirmem nossas considerações e comprovemos nossa conclusão quanto à eficiência da mobilização do conhecimento, valemo-nos, eventualmente, da fase de avaliação (representado

na Figura, com o indicativo de 3), e que funciona como agência de letramento e retro-alimentação para a sequência de apresentação dos seminários.

Essa Figura é retomada no capítulo de análise, intitulado “**A identificação das Unidades Retóricas**” aonde será feita uma apreciação mais detalhada para a forma como os eventos são percebidos e abordados. Antes, porém, o último tópico dos procedimentos metodológicos não só elencam as categorias de análise a serem tratadas como também apresentam o Quadro 04 “Distribuição das estratégias nas fases de abertura e fechamento dos seminários” que funciona como uma pré-análise ao sinalizar o tipo de desempenho dos seminários em função das estratégias utilizadas nas unidades retóricas analisadas.

### 2.3 As unidades retóricas: dados de análise

As fases delimitadoras do evento são registros de fala, objetos de nossa investigação, categorizados como unidades retóricas, e podem ser observados através de exemplos das fases de abertura e fechamento transcritos dos seminários em análise (transcrições das unidades em anexo).

A transcrição dos dados ocorreu segundo as regras propostas por PRETI (2002, p. 15) relativo às normas para transcrição, e a nomenclatura apresentada representa a letra *S* dos seminários acompanhada por números relativos ao evento correspondente e diferenciados quanto ao sujeito também por uma sequência numérica.

À guisa de exemplificação, trazemos trechos de alguns momentos de abertura e fechamento dos seminários, além de um momento de avaliação, a fim de oportunizar uma visualização acerca dos pontos discutidos nestes momentos.

#### **Exemplo 01: Abertura de seminário 01**

**S 01. 1:** Pronto professora?

**Professora:** Pode começar

**S 01. 1:** Nós ficamos com “Letramento escolar: resultados e problemas” ((começa a ler os slides)) /.../

#### **Exemplo 02: Abertura de seminário 06**

**S 06.3:** Nosso grupo é composto por ((nomeação dos membros<sup>4</sup>)) e é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários. O primeiro eixo ele fala *Escrita Práticas escolares e processos avaliativos de Leitura e de escrita* durante esses primeiros seminários a gente viu alguns programas que tavam buscando entender como é que tá sendo a prática de leitura e de

---

<sup>4</sup> Optamos por não especificar o nome dos sujeitos, para mantermos o sigilo dos envolvidos.

escrita nas escolas e a gente viu que o estudante brasileiro ele tem uma carga de leitura pequena e isso influencia muito, tanto na leitura quanto na oralidade. E você deve perceber né eu acho isso bem bem presente/ assim nos seminários. A gente também viu as características de alguns gêneros e como escrever. Ai agora a gente vai entrar no 2º eixo que é escrita, oralidade e ensino. Começou com o sexto seminário que foi o das meninas agora, que elas trouxeram pra gente a oralidade. Como é que essa oralidade ela é abordada na escola e como é que ela deve ser abordada nos dias atuais. E aí ... essa é a pergunta do seminário anterior (aponta para slide) e agora a gente entra justamente no nosso seminário que é o *O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar*. Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta. Certo?  
 ((mudança de seminarista))

#### **Exemplo 03: Fechamento de seminário 04**

**S 04. 1:** Bom ai segundo as considerações finais das autoras um bom caminho pra oralidade é estimular a escuta dos alunos, principalmente os gêneros televisivos que são os que/ os que a gente tem mais acesso. É diferenciar, por exemplo, debate::, entrevistas que são gêneros mais assim de conversa face a face de novelas que são falas ensaiadas né. E a função disso não é tornar os alunos profissionais e chegar assim na frente/ é possuir maior desenvoltura e observar a riqueza da língua né a variedade da língua... pronto.

#### **Exemplo 04: Fechamento de seminário 08**

((mudança de seminarista))

**S 08.1:** Então a gente chega/ a partir de tudo isso que nós abordamos, nós podemos chegar a esse caminho dessa proficiência, que isso é um caminho, que essa reflexão lá é um caminho até chegar a essa proficiência/ nós podemos (...) saber o que é reescrita e sobre o que é higienização, a partir de tudo que nós discutimos?... ((silêncio)) Nós temos condições? Poderiam elencar alguma coisa? ((silêncio)) Não? Então, vamos vamos ver ser a gente/ a pergunta é a seguinte ((ler slides)) “higienização ou reescrita, como essas práticas são detectadas?” A gente viu que a higienização ela tá mais relacionada aos aspectos é:: estruturais, né, materiais nesse texto, né. E a reescrita além disso tá relacionado a questão mais informacional, a adequação do texto, a adequação ao gênero, o que está solicitado, em que situação, essa comunhão de conhecimentos em torno do ( ) produtor de textos, vê/ antevê tudo isso. E de que forma uma prática ou outra vão contribuir para tornar ((lendo slides)) maduro o produtor de textos? Bom, conclusão do grupo, a reescritura, como uma forma de diálogo, uma forma de reflexão sobre o uso da língua, com certeza é um meio para que esse produtor de textos aco/ assumo um se/ um caráter maduro porque na/ pela reescritura que que aquele determinado produtor vai ter condições de refletir sobre o uso da língua no momento das produções de texto. Então deixa bem claro que/ qual é a prática, né, como identificar as duas e e uma prática que faz com que o o/ as duas/ produtor de texto se torne maduro, segundo conclusão do grupo seria isso.

**Audiência 1:** Oh S 08. 1 ai taria ligado a produção de texto e higienização tá ligado a [redação.

**S 08.1:** [a redação. Então esses é os nossos/ aqui estão as referências que tratam, né, que a gente buscou, a gente bebeu dessas fontes para... fazer nossa apresentação... e obrigada!

#### **Exemplo 05: Trecho de avaliação de seminário 10**

Estagiária: Bom gente, eu acho que em quinze minutinhos dá pra gente discutir, certo? Eu queria saber do grupo se acham que cumpriram o o ... com a deman/ com o que a gente tava solicitando durante esse tempo/ acha que cumpriram a atividade? (...) S 10.1... sei que ficou um pouco triste por conta do tempo...

Seminarista 10.1: É porque eram muitos textos pra gente dar conta... é... houve algum/alguns contratempos nos bastidores (...), mas assim, eu gostei do assunto. Eu tentei suprir a a resposta...

Professora: Conseguiu, você deu aquela carrerinha (...) mas isso é comum.

Os exemplos (01-05) em destaque ilustram como serão apresentados os fragmentos dos seminários no capítulo de análise.

Os dados transcritos, identificados a partir da escuta do material e dos registros no diário de campo, foram segmentados com base em alguns elementos identificáveis, como: mudança de seminarista; interação com a professora (aceno e passagem de turno); encadeadores linguísticos (*então, com isso vamos para, passamos agora pra*); e tópicos selecionados, dentro da totalidade do conteúdo.

Após feita a descrição e a exemplificação, redefinimos os dados a fim de facilitar a leitura das estratégias em função das unidades retóricas. O Quadro 04, portanto, funciona como uma síntese da discriminação das estratégias em cada um dos objetos de análise, ampliando a visão acerca da disposição delas nos seminários.

Unidades Retóricas	Estratégias	S 01	S 02	S 03	S 04	S 05	S 06	S 07	S 08	S 09	S 10	S 11
Abertura	Apresentação dos integrantes	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-
	Apresentação da questão/tema	-	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X
	Contextualização	-	-	-	-	-	X	X	X	X	-	- Professora faz no fechamento
	Projeção das fases	-	X	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Fechamento	Retomada da exposição	-	-	-	-	-	X	-	X	-	-	X
	Solução	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X
	Debate	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	-

QUADRO 04: Distribuição das estratégias nas fases de abertura e fechamento dos seminários

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do Quadro 04, “Distribuição das estratégias nas fases de abertura e fechamento dos seminários”, identificam-se aspectos de uma pré-análise dos dados transcritos e, por isso, destacamos seis dos onze seminários a serem analisados (colunas sombreadas).

Este destaque justifica-se por amostragem, identificando **S 01** e **S 05** como aqueles que não trazem nenhuma das estratégias que constituem as etapas de abertura e fechamento; **S 07** como aquele que deixa poucos elementos fora da execução, apresentando quatro das sete estratégias gerais, sendo três destas identificadas apenas na fase de abertura; e **S 06**, **S 08** e **S 09** como os que mais se aproximam de um modelo eficiente e eficaz de desenvolvimento do seminário, por atender quase totalmente às estratégias das etapas em análise. Os seminários S 06 e S 09 trazem cinco das sete estratégias pontuadas, e S 08, apesar de registrar apenas quatro destas, parece apresentar um equilíbrio entre as fases de abertura (duas estratégias) e fechamento (duas estratégias), diferente de S 07, além de se verificar nele o uso, incomum quando comparado aos outros, da estratégia “Retomada da exposição”.

Diante do exposto, traremos no capítulo três, a análise pormenorizada dos seminários selecionados, apreciando-os quanto ao critério de existência e/ou ausência de estratégias, relacionando-os ao número e à estratégia utilizada, assim como à mobilização do conhecimento.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta o tópico intitulado “**Identificação das unidades retóricas**”, no qual buscaremos discorrer sobre os procedimentos para a utilização das unidades nas fases de abertura e fechamento, observando as estratégias que compõem e sinalizam o início e o término dos eventos.

Para tanto, a fim de facilitar a apresentação dos dados, subdividiremos este item em: “As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura” e “As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento”, buscando analisar as estratégias presentes e ausentes nas unidades retóricas em análise.

#### 3.1 Identificação das unidades retóricas

Segundo Vieira (2007, p. 111), o estudo do seminário como evento comunicativo extrapola sua definição como “conjunto de traços textuais” (BAZERMAN, 2005, apud VIEIRA, op. cit), pois há em sua prática vários fatores envolvidos: “o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos, as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades e interesses”, de modo que não há um modelo pronto para sua realização. Esta constatação é corroborada na observação dos seminários, já que, embora o encaminhamento e a situação comunicativa sejam os mesmos, cada seminário traz comportamentos particularidades na atuação.

Notamos, pois, a partir do QUADRO 04, *Distribuição das estratégias nas fases de abertura e fechamento dos seminários* (Capítulo dois, p. 34), que nenhuma das estratégias discriminadas é comum a todos os seminários, além do fato de surgirem novos mecanismos para transmissão do conteúdo, ratificando as informações apresentadas por Vieira (op. cit), quando trata dos elementos diversos que constroem uma exposição.

Em razão disto e tomando por base os dados transcritos, tornou-se relevante pontuar, em ordem escalar, a importância dada pelos seminaristas quanto à utilização destas estratégias, pois ao interpretá-las podemos inferir quais as concepções de seminário e os objetivos assumidos pelos seminaristas na execução da atividade.

Assim, a partir do conceito de unidades retóricas de abertura e fechamento e de estratégias definidoras de tais unidades, segundo explicitado por Antonio (2001), Bezerra

(2002) e Campos (2010), apresentados no capítulo da Fundamentação Teórica (p.13) deste trabalho, destacaremos, as estratégias mais utilizadas pelos seminaristas durante a exposição oral, conforme aparecem sintetizadas no QUADRO 05:

<b>Unidades Retóricas</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Número de ocorrência</b>	<b>Seminários</b>
<b>Abertura</b>	<b>Apresentação dos integrantes</b>	<b>3</b>	<b>S 06, S 07 e S 09</b>
	<b>Apresentação da questão/ tema</b>	<b>4</b>	<b>S 06, S 07, S 08 e S 09</b>
	<b>Contextualização</b>	<b>4</b>	<b>S 06, S 07, S 08 e S 09</b>
	<b>Projeção das fases</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>Fechamento</b>	<b>Retomada da exposição</b>	<b>2</b>	<b>S 06, S 08</b>
	<b>Solução</b>	<b>4</b>	<b>S 06, S 07, S 08 e S 09</b>
	<b>Debate</b>	<b>1</b>	<b>S 09</b>

QUADRO 05: Síntese de ocorrência das estratégias apresentadas em cada seminário  
Fonte: Elaborado pela autora

O Quadro 05 permite visualizar um panorama quantitativo das estratégias presente nos seminários, registrando a recorrência de cada uma delas em função das unidades retóricas de abertura e fechamento. Conforme se verifica pela ocorrência das estratégias, podemos pontuar os seminários S 06, S08 e S09 como os seminários mais próximos do nível de satisfação com o evento, por apresentar um maior número de estratégias em ambas as unidades retóricas.

Verificamos, pois, na unidade retórica de abertura, que as estratégias “Situar a questão/tema” e “Contextualizar no eixo” são as de maior incidência entre os eventos escolhidos, enquanto que a estratégia “Projeção das fases” não aparece em nenhum dos seminários, por fim, a estratégia “Apresentação” confirma-se em S 06, S 07 e S 09 dos seis seminários selecionados para a análise.

No que diz respeito à unidade retórica de fechamento, a estratégia “Solução” parece ser um aspecto relevante nas exposições, pois quatro a realizaram, em contrapartida à “Retomada”, presente em dois dos seis seminários e, por último, a estratégia identificada como “Debate”, fora observada unicamente em S 09.

Com base na descrição de ocorrências de estratégias, é possível perceber as formas de apropriação do evento enquanto potencializadores de interação entre seminaristas e audiência para a mobilização de conhecimentos que interagem e integram um evento maior, a aula, conforme explicitado, no quadro 01 (p. 17).

Ao determos nossa apreciação nas estratégias mais recorrentes “Situat a questão”, da abertura e a “Solução”, do fechamento, perceberemos que ambas representam uma preocupação clara em atender à necessidade da disciplina, pois se a pergunta é a motivadora e orientadora do seminário, atingir a Solução parece ser o que define o cumprimento do evento. Tal preocupação é recorrente durante as avaliações, instante 3, discriminado na Figura 01 (p.), conforme se observa no exemplo 06, a seguir:

**Exemplo 06: Trecho de fechamento do seminário 07**

**S 07. 1:** (...) É:: Esperamos que tenham todos entendido. Então, alguma pergunta sobre nosso trabalho? ((S 07.2 relembra a pergunta)) ... Ai vem, olha **o PRINCIPAL a pergunta**, olha!! (...) se elas fizessem a repregunta vocês teriam a condição de responder uma prova ou algo desse tipo? ((silêncio)) Tem ((duvida)) não?... não mesmo? Então acho que nós cumprimos **a meta**.

**Exemplo 07: Trecho de avaliação dos seminários 03 e 04**

**Monitora:** se perguntássemos à vocês vocês teriam condições de responder a pergunta?

**Exemplo 08: Trecho de avaliação dos seminários 05 e 06**

**Estagiária:** Sobre o seminário 06... vocês têm condições de responder a pergunta?

Como se observa no exemplo 06, o seminarista caminha para conclusão da sua apresentação e é lembrado da pergunta. Nesse trecho, fica evidente a necessidade em cumprir com o que é solicitado na disciplina - apresentação e resposta da pergunta norteadora – dado confirmado pela expressão: “*o PRINCIPAL a pergunta*” e pela preocupação também revelada pelos sujeitos que podem avaliar o percurso dos seminários (mestranda e monitora), conforme observamos nos Exemplos 07 e 08. Essa afirmação recai, ainda, sobre uma importância secundária dada às outras estratégias, tendo em vista que aparecem como pano de fundo para que se desenvolvam os conhecimentos para que se chegue à conclusão da questão, “*meta*”, e se cumpra com a atividade.

Essas estratégias (“Situat a questão/ tema” e “Solução”), assim como a “Contextualização”, pelo número de ocorrência e o enfoque dado pelos seminaristas, permitem apontá-los como critérios indicadores do bom encaminhamento do seminário.

Por outro lado, a ausência da “Projeção”, estratégia da unidade de abertura, como recurso de ligação entre esta fase e a instrumental, não nos permite defini-la como um critério avaliativo da qualidade da exposição, pois a sua ausência é registrada em todos os seminários em questão, fator que não compromete a realização dos mesmos.

É possível perceber, também, com o Quadro 05, que apenas dois dos seis seminários em análise utilizam a estratégia “Retomada” como meio de sintetizar as informações já apresentadas nas fases anteriores. Apesar de ser um recurso pouco aproveitado durante os seminários, semelhantemente ao “Debate” (apenas S 09), configura-se como um instrumento importante na distinção entre um seminário que atenda parcialmente às expectativas da disciplina e aquele que cumpra de forma efetiva a atividade proposta.

Assim sendo, poderemos nivelar os seminários em função das estratégias apresentadas em cada unidade retórica, de forma que, uma abertura adequada não necessariamente implicará em bom fechamento. Além da constatação de ausência/presença das estratégias nas fases, o domínio do evento depende também da forma como os saberes estão sendo mobilizados, ou seja, apresentar a estratégia “Contextualização”, por exemplo, não acarretará na eficiência do seminário, mas o procedimento empregado para a transposição do conhecimento, na unidade, será critério relevante.

A partir do próximo tópico, abordaremos de forma pormenorizada cada unidade retórica, analisando o resultado da (não) utilização das estratégias a elas pertinentes comparando-as na representação de cada evento, a fim de relacioná-los a uma gradação de níveis de satisfação em função dos conhecimentos mobilizados, tratados no tópico 2 “A mobilização do saber”.

### **3.1.1 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Abertura**

É na fase de abertura, conforme apresentado no segundo capítulo desta monografia (As unidades retóricas na execução do seminário), que compreendemos a proposta do seminário e verificamos uma relação direta entre ele e outras atividades de sala de aula, bem como com a teoria já desenvolvida, estabelecendo os alunos-seminaristas como especialistas, detentores do turno de fala.

Todos estes elementos são dependentes do contexto de aplicação, da função que o seminário assume em uma dada situação específica, da postura assumida pelos envolvidos e das estratégias que estes buscam para a construção do conhecimento, concorrendo para que se assumam uma determinada concepção de seminário.

Desta forma, quando nos referimos à situação de formação de professor no ensino superior e podemos relacioná-lo à aula, comprovamos a afirmação de Matencio (op. cit, p. 97) validada para sala de aula, no tocante ao evento basear-se em um projeto de gerenciamento do

evento determinado por um objetivo fundamentalmente didático e a consciência da alternância de papéis, que neste caso vai do professor para o aluno.

São, pois, estas preocupações e essa postura de futuros professores, que não encontramos nas fases de abertura dos seminários S 01 e S 05, sobretudo, por não apresentar quaisquer das estratégias – *apresentação do grupo* e da *questão/tema, contextualização e projeção* - conforme se observa nos exemplos seguintes:

**Exemplo 09: Fase de abertura do seminário 01**

**S 01. 1:** Pronto professora?

**Professora:** Pode começar

**S 01. 1:** Nós ficamos com “Letramento escolar: resultados e problemas” ((começa a ler os slides)) /.../

**Exemplo 10: Fase de abertura do seminário 05**

**S 05. 1:** Nosso seminário é o “quinto” seminário e a gente vai falar sobre *oralidade no ensino médio: em busca de uma prática* de Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. de Melo. Como vocês podem acompanhar ai no roteiro, o primeiro tópico é a introdução do assunto e no primeiro ponto tem dizendo assim /.../ (ler trecho do roteiro)

Nos seminários, identificados nos exemplos 09 e 10, ainda que se constate um interesse mínimo em introduzir a apresentação, as estratégias não constroem a unidade retórica de abertura, e elementos importantes de reconhecimento do evento são esquecidos, como a apresentação dos componentes do grupo.

Esta observação ratifica os estudos da TERT (Teoria da Estrutura Retórica do Texto) que, analisando até o momento apenas textos de natureza unicamente escrita (resenha, artigo de opinião e anúncio publicitário), constatam que “para cada parte de um texto coerente, há alguma função, algum motivo plausível para sua presença, facilmente percebido pelos leitores, sendo também relevante o fato de que só haverá sentido se nenhuma das partes do texto em análise estiver ausente” (CAMPOS, *apud* Antonio, 2010).

No caso de S 01, a abertura é iniciada pela fala da professora, que cede o turno para o seminarista, enquanto que em S 05 esse encaminhamento é feito pelo próprio grupo. Além disso, essa unidade ocorre sem um recurso introdutor formal, que garanta a atenção da audiência, o que poderia ser propiciado pela apresentação, situação registrada pela professora no momento da avaliação do seminário:

**Exemplo 11: Trecho de avaliação do seminário 01**

**Professora:** /.../ Do ponto de vista da exposição do conteúdo (...) quando eu não sei se era por conta do adiantado da hora mas é S 01.1 né? S 01.1 na hora que vai expor ela esquece

de fazer uma abertura “a gente tá dando início ao primeiro seminário numa sequência de vários e a gente vai tratar disso, a gente quem? A gente fulano beltrano e tal tal aquela coisa da apresentação.

A apresentação, como exposto pela professora no exemplo 11, não diz respeito apenas aos integrantes do grupo, mas ao próprio tema, à questão proposta para seu desenvolvimento e ao momento que corresponde a um ato comunicativo assegurador do papel dos seminaristas (VEIRA, *op. cit.*, p. 75).

A estratégia de S 01 em suprimir a fase inicial e chegar de forma direta à fase instrumental influenciou para que a audiência não compreendesse a proposta do grupo e se desprendesse do foco temático. Outro elemento que pode ter contribuído para isso é o fato de haver uma confusão em relação ao título do seminário e o título do texto base, como atestou a monitora no exemplo que segue:

#### **Exemplo 12: Trecho de avaliação dos seminários 01 e 02**

**Monitora:** Professora posso fazer só uma observação com relação aos dois<sup>5</sup>? Eu observei que ambos os grupos colocaram o título do trabalho como título do texto base... os dois. Isso? [... é uma observação.

**Professora:** [Isso... e ambos os trabalhos... os seminários... eu não posso botar no mesmo pé não por conta da.../ o que era o eixo motivador do seminário e o que era o finalizador?... eu acho que o segundo fez em excesso e o primeiro... eu... eu não vi tanta evidência.

Embora os títulos de todos os seminários tenham sido fornecidos pela professora (conferir Quadro 03, p. 28-29), os seminários 01 e 05 nomearam sua apresentação seguindo o título do texto base. Este aspecto se evidencia em S 05, que tinha por título “*A oralidade como unidade de ensino – Qual a relação com a prática de escrita?*” e trouxe no momento da execução “*oralidade no ensino médio: em busca de uma prática*” a informação que se torna concreta quando se complementa na fala o nome da autora do texto “*de Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. de Melo*”.

Nesse sentido, a concepção que norteia tais exposições aproxima-se da noção de seminário enquanto exposição de texto, em que o foco não está na discussão do tema, com o acréscimo de outros olhares, mas na transmissão de uma informação, numa ideia de escrita oralizada.

---

<sup>5</sup> As avaliações eram realizadas após a apresentação de cada dois seminários, de forma que esse levantamento crítico feito pela monitora diz respeito à S 01 e S 02, não sendo este último parte do nosso *corpus*.

Essa observação é revelada também pelo fato de não haver nos dois seminários uma tentativa de situá-los no primeiro eixo, mas contemplar unicamente o que aparece contido no texto, não fazendo referência às disciplinas e conhecimentos já construídos na graduação (caso de S 01) ou às temáticas desenvolvidas pelos seminários anteriores (caso de S 05),

Faz-se importante, ainda nesse contexto, ressaltar a utilização de materiais escritos, que de qualquer forma, servem como norteadores, pois, além do evento necessitar de um domínio de texto, capaz de estruturá-lo, este suporte didático é resultado de uma construção coletiva, “apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos” (SCHNEUWLY, DOLZ, et. al, 2004).

Assim, destacamos os recursos tecnológicos como os slides, utilizado em S 01, e materiais exigidos pelo contexto, caso do roteiro (S 05), que aparecem não como complemento reflexivo da exposição, trazendo considerações teóricas como subsidio para considerações críticas e exemplificações, mas, unicamente, como substituição da fala, que fica restrita a algumas explicações.

A dinâmica que envolve a fala, portanto, torna-se confusa, uma vez que após a leitura feita por um dos seminaristas em S01, outro buscava complementá-lo, não delimitando momentos específicos para cada integrante. Essa constatação foi destacada por um dos componentes da audiência:

### **Exemplo 13: Trecho de avaliação do seminário 01**

**Professora 01:** Se eu fosse por comparação dizer assim qual dos dois apresenta um maior domínio do gênero o que vocês me diriam? Ou vocês acham que foi tudo do mesmo jeito?

**Audiência 01:** o segundo<sup>6</sup>

**Professora 01:** Por quê?

**Audiência 01:** Acho que assim (...) o primeiro não delimitou a fala de cada um ( ) acho que isso atrapalhou um pouco.

Ainda que os seminários em questão complementem um contexto de ensino superior, de formação de professor, muitas das etapas que configuram sua utilização no ensino básico deveriam permanecer, principalmente aquelas que atendem a uma proposta e que facilitam a construção do conhecimento. Nesse caso, a divisão das falas/partes torna didático o processo de exposição e debate, e contribui para a transmissão das informações, havendo a necessidade de um cuidado com a conexão, a fim de não tornar o texto fragmentado.

---

<sup>6</sup> A situação é a mesma apresentada no Exemplo 11: As avaliações eram realizadas após a apresentação de cada dois seminários, de forma que esse levantamento crítico feito pela monitora diz respeito à S 01 e S 02, não sendo este último parte do nosso *corpus*.

É o caso dos outros seminários objetos de análise (S 06, S 07, S 08 e S 09). Neles, essa operação ocorre de forma introdutória, constatada na análise do exemplo 14, ante a abertura de S06, S07 e S09:

**Exemplo 14: Trecho de abertura de S 06, S 07 e S 09**

**S 06.1:** Nosso grupo é composto por ((nomeação dos membros)) e é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada /.../

**S 07.1:** Nós somos compostos por ((nomeação dos membros)). Bem, o nosso grupo/ o nosso seminário /.../

**S 09.1:** Bom dia! Nós somos o *décimo* grupo. Nosso trabalho/ nosso grupo é composto por mim e ((denominação de outros membros)) e o conteúdo do nosso trabalho /.../

Apenas S 08 não apresenta a estratégia de apresentação (segundo já apresentado no Quadro 04, p. 34). A preferência pela reprodução da fala ocorre com contextualização da proposta temática do seminário, incluindo a questão norteadora. Essa maneira de introduzir, não prejudicou o andamento do seminário, embora deixe de atestá-los, num primeiro momento, como especialistas. Essa apresentação introdutória acontece, neste evento em particular, de forma bastante extensa em relação aos outros seminários, de modo que a fase de abertura efetua-se com a retomada de termos e explicações que estão imbricadas aos elementos postos na questão-problema, trazendo como tópicos discursivos conceitos e relações já trabalhadas na mesma disciplina, como atestamos no exemplo 15 a seguir:

**Exemplo 15: Trecho de abertura do seminário 08**

**S 08. 1:** /.../ se a gente tá falando de higienização e de reescritura.. e de reescrita, todas as duas tem haver com a noção de texto ((escreve no quadro)) ela/ uma ou outra só vai acontecer porque uma produção inicial aconteceu antes da da/ desses dois eventos e... o que é um texto?... dependendo de n visões metodológicas-teóricas nós vamos ter muitas definições de texto... o texto ele pode sobre a re/ **sobre aquela aquelas três vertentes teóricas que nós vimos aqui** a experimental positivista, a cognitivista e a sociointeracionista /.../

Como foi exposto no segundo capítulo deste trabalho, os conteúdos da disciplina inicialmente giraram em torno das concepções de escrita, aspecto teórico retomado por S 08 no momento da exposição, como tentativa de redimensionar aquele conhecimento. Por outro lado, o foco, na abertura de S 06 e S 09, estava em situar os eventos anteriores e justificar seu posicionamento no eixo, segundo os trechos destacados no exemplo 16:

**Exemplo 16: Trecho de abertura do seminário 06**

**S 06.1:** é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários. O primeiro eixo, ele fala Escrita, Práticas escolares e processos avaliativos de Leitura e de escrita, durante esses primeiros seminários a gente viu alguns programas que tavam buscando entender como é que tá sendo a prática de leitura e de escrita nas escolas, e a gente viu que o estudante brasileiro ele tem uma carga de leitura pequena e isso influencia muito, tanto na leitura quanto na oralidade. E você deve perceber, né, eu acho, isso bem bem presente/ assim nos seminários. A gente também viu as características de alguns gêneros e como escrever. Ai agora a gente vai entrar no 2º eixo que é escrita, oralidade e ensino. Começou com o sexto seminário que foi o das meninas agora, que elas trouxeram pra gente a oralidade. Como é que essa oralidade ela é abordada na escola e como é que ela deve ser abordada nos dias atuais. E aí ... essa é a pergunta do seminário anterior (aponta para slide) e agora a gente entra justamente no nosso seminário que é o *O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar*. Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta. Certo?

#### **Exemplo 17: Trecho de abertura do seminário 09**

**S 09.1:** /.../ a exposição do eixo... nós também fazemos parte do terceiro eixo, escrita e monitoração do texto e vamos contextualizar com o seminário anterior, até porque damos/ a retextualização é uma outra forma também de monitorar o texto... /.../ ai o que é que vimos até agora? Que a higienização, a concepção de escrita que tem por traz é a positivista e a retex/ a reescrita a concepção que tá por traz é o sociointeracionismo. Ai Marcuschi vai dizer que a retextualização/ um exemplo típico do sociointeracionismo é a retextualização.

Nos dois exemplos supracitados, há um interesse em apresentar o fio condutor de cada apresentação. No S 06 (exemplo 16) essa contextualização ocorre de forma mais sutil, sem elementos diretos de citação e com poucas reflexões acerca do conteúdo exposto nos seminários anteriores, apesar de traçar essa meta inicialmente: *“é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários/.../”*; todavia seu olhar é mais geral, expondo os seminários e seus eixos. No caso de S 09 (exemplo 17) há uma preocupação maior em relacionar o evento apenas com o seminário anterior, provavelmente pela ligação entre eles ser identificada mais facilmente: *“até porque damos/ a retextualização é uma outra forma também de monitorar o texto... /.../”*.

S 07, por sua vez, embora classificado, de acordo com o Quadro 05 (p. 37), como parte dos seminários que apresentam a contextualização no eixo, essa estratégia se faz de forma superficial, ainda que o seminarista revele sua importância, como se pode perceber no exemplo 18:

#### **Exemplo 18: Trecho de abertura do seminário 07**

**S 07.1:** /.../ bem o nosso grupo/ o nosso seminário vai girar em torno dessa pergunta que nós juntos vamos tentar responder que é: os gêneros orais como unidade de ensino - de que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor? **então fazendo uma ponte com os dois seminários que foram expostos aqui: o sexto seminário (...) e o sete (...) todos dois vão abrir aspa para nós darmos entrada no que vem a ser sequência didática ok?** então F vai dar entrada no que vem a ser sequência didática e:: é isso.

A importância da contextualização nesse seminário é citada superficialmente, pois não ocorre de fato uma exposição oral de elementos que interceptem este e os outros eventos, capazes de subsidiar uma reflexão sobre as práticas de letramento que conduzem os eixos, mas unicamente a citação dos títulos e/ou temas dos dois seminários anteriores (S 05 e S 06). Desse modo, a exposição de S07 parece não conseguir situar-se na execução, nem tampouco atrair a atenção e o entendimento da turma. Essa observação se comprova em diversos momentos da fase instrumental quando a audiência é indagada sobre a compreensão do assunto que estava sendo exposto:

#### **Exemplo 19: Trechos da fase instrumental do seminário 07**

**S 07. 1:** /.../ não fique com a duvida... pergunte mesmo.. seu eu não souber eu passo para Professora 02.  
 (...)  
 Dúvidas com relação a isso? (...)  
 Entenderam isso aqui?... Pronto /.../

O que destacamos em S 07 é uma interação pautada no convencimento e na busca por atingir a audiência, fazendo-se compreender. Essa estratégia textual-discursiva serve de reforço à informação apresentada visando, em caso negativo, a reformulação da fala. Tal constatação vai de encontro ao afirmado por Vieira (*op. cit*, p. 13) no que diz respeito ao uso do seminário como objeto de ensino oferecer mais do que uma oportunidade de socialização de conhecimentos e experiências, mas a possibilidade de desenvolver diferentes modos de interação e aprendizagem de habilidades.

Outra estratégia promotora de novas habilidades foi apresentada por S 09, ante a proposta de um novo questionamento a partir do fornecido pela professora *a priori* (“*Retextualizando gêneros – como tornar esse processo uma prática (re) produtiva?*”). Vejamos o seguinte fragmento:

#### **Exemplo 20: Trecho de abertura do seminário 09**

**S 09.1:** “Então se reescrita e retextualização tã/ estão numa mesma concepção retextualização seria apenas/ apenas mais uma termi/ terminologia?” Ai guardem isso ai. (...)

A pergunta formulada indica um olhar de pesquisadores/especialistas quando se deparam com elementos que parecem imbricados. A experiência com o assunto transformou o que era dúvida em dado de análise no decorrer do seminário, pois tal questionamento foi levantado pelos seminaristas em situação de orientação (dado do diário de campo).

A partir do exemplo 20 podemos perceber que a pergunta é feita com base no tópico discursivo do seminário anterior, indicando uma relação direta entre eles. Este questionamento centra-se em naturezas diferentes, de um lado temos a pergunta elaborada pelo grupo que se baseia nos aspectos teóricos de nomenclatura e de outro a questão-problema fornecida pela professora, situada na prática docente. Como consequência, a resposta de uma não implica necessariamente a solução da outra.

No tocante à passagem entre as unidades retóricas, a maneira mais comum entre os seminários em análise é a mudança de seminarista. Essa observação não se confirma nos eventos 01, 05 e 09. No primeiro, como a divisão das partes não aconteceu, o primeiro aluno a falar não introduziu apenas o seminário, mas também a fase instrumental.

Quanto à S 05, como seu interesse estava focado na apresentação do texto, a abertura do seminário coincidiu com a sua introdução, não se fazendo necessária a mudança de seminaristas. Além disso, estes dados atestam reflexões apontadas anteriormente, quanto à seleção e divisão dos tópicos a serem expostos.

No que diz respeito a S 09, a mudança de seminaristas acontece após toda conceituação e apresentação de termos que serão desenvolvidos na fase instrumental “/.../ *ai vem as possibilidades de... retextualização... segundo Marcuschi ((mudança de seminarista)) a retextualização pode acontecer de quatro maneiras /.../*”, fazendo sempre a relação com conhecimentos já discutidos na disciplina (Ver Exemplo 17, p. 44). Esse encaminhamento da exposição redimensionou as partes do seminário em: conceituações, exemplificações teóricas e exemplificações práticas.

De maneira geral, os eventos que apresentam as *estratégias de contextualização*, evidenciam o que intuitivamente havíamos pensado (e apresentado a partir do Quadro 05, p. 37): os seminários que os utilizam registram uma mobilização do saber capaz de aproximar o conhecimento/ conteúdo da audiência.

Porém, a observação desta estratégia nem sempre atesta sua qualidade; pois, as comparações e reflexões promovidas no tópico 1, “Identificação das Unidades Retóricas”(p. 36), em casos como S 07 (exemplos 06, 14 e 18) e S 06 (exemplos 14 e 16), não se realiza; de forma que os conhecimentos mobilizados atinjam a audiência, promovendo a interação, e sejam apreendidos de fato.

### 3.1.2 As estratégias pertinentes à unidade retórica de Fechamento

O processo que constrói uma análise retórica consiste em tornar o texto um todo estruturado para que o leitor/audiência compreenda-o facilmente, através das relações de coerência que se estabelecem (CAMPOS, op. cit). No evento de seminário esse processo se efetiva no interior das unidades retóricas e também entre elas. Uma das estratégias que possibilita essa conexão entre etapas é a Retomada, que segundo Dolz, Schneuwly, (et. al., op. cit, p. 221) é nomeado “*Fase de recapitulação e síntese*, importante não só porque permite retomar os principais pontos da exposição, como também porque constitui uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e as duas etapas de conclusão”.

Essa estratégia acontece em S 06 e S 08:

#### Exemplo 21: Fechamento do seminário 06

((mudança de seminarista))

**S 06. 1:** No começo a gente ia pergunta a vocês com relação ao ge/ o gênero oral mais recorrente, que a gente trabalhava, né verdade? E vocês falaram o seminário. Disseram que seminário era uma prática muito bem elaborada (...) às vezes dizia que era quando o professor não queria dar aula. Mas a gente observa aqui (aponta e lê os slides) os gêneros orais nas práticas didáticas. Aqui, trazendo pra agora, nós como futuros professores, como é que nós podemos trabalhar esse gênero? Como é que pode ser trabalhado? ((aluna fala)) ( ) /.../ no primeiro estágio a gente/ falamos mais sobre a escrita, num é verdade? Então teve todo um processo, concepções de escrita. Então agora no segundo, veio essa questão de seminário. Observamos que o seminário tem que ter um texto escrito, qualquer gênero oral vai recorrer a uma parte escrita.. (...) **Então ai vem a pergunta que nós lançamos no começo: “O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar”.**

**S 06.1:** O que é que vocês entendem por gêneros orais formais? (silêncio) gêneros orais são aqueles gêneros (...)

**S 06.3:** Ai destrinchando toda essa pergunta, e a exposição oral o que vocês acham que é uma exposição oral, de tudo que foi falado? ((silêncio)) A exposição oral, então, é isso, gêneros orais formais (...) que outro seminário falou, são aqueles gêneros orais não só/ que englobam não só seminário, mas também a conferência, palestra, todos esses são gêneros orais formais. E a exposição? (...) é o ato de expor,

**né, como o nome já diz de expor os gêneros orais formais. E baseado nisso (...) por onde devemos começar?**

**S 06.1:** Começar logo pela oralidade ou a partir da escrita para a oralidade?

**S 06.2:** Da escrita para a oralidade, né? Então a gente observa que a gente chegando aqui (...) a gente num conseguiu apresentar o seminário porque a gente não tinha essa prática desde o ensino médio. Então aqui, depois que a gente observa como eu vou me preparar, que a gente tem um texto pra gente apresentar a gente começa a apagar isso aqui (quadro) a questão de que não há um preparo, não é verdade? Ou espera-se que há um preparo. Então a gente observa assim, pra que possíveis professores quando formos apresentar gêneros desse tipo, que a gente tenha a base, (...) que tenha toda uma preparação com base no texto escrito para que depois possa ser trabalhado o gênero oral. Então, foi isso que nós tentamos passar pra vocês, esperamos que vocês tenham entendido.

### **Exemplo 22: Fechamento do seminário 08**

((mudança de seminarista))

**S 08.1:** Então a gente chega/ a partir de tudo isso que nós abordamos, nós podemos chegar a esse caminho dessa proficiência, que isso é um caminho, que essa reflexão é um caminho até chegar a essa proficiência/ nós podemos (...) saber o que é reescrita e sobre o que é higienização, a partir de tudo que nós discutimos?... ((silêncio)) Nós temos condições? Poderiam elencar alguma coisa? ((silêncio)) Não? **Então, vamos vamos ver ser a gente/ a pergunta é a seguinte ((ler slides)) “higienização ou reescrita, como essas práticas são detectadas?”** A gente viu que a higienização ela tá mais relacionada aos aspectos :: estruturais, né, materiais nesse texto, né. E a reescrita além disso tá relacionado a questão mais informacional, a adequação do texto, a adequação ao gênero, o que está solicitado, em que situação, essa comunhão de conhecimentos em torno do ( ) produtor de textos, vê/ antevê tudo isso. E de que forma uma prática ou outra vão contribuir para tornar ((lendo slides)) maduro o produtor de textos? Bom, conclusão do grupo, a reescritura, como uma forma de diálogo, uma forma de reflexão sobre o uso da língua, com certeza é um meio para que esse produtor de textos aco/ assumo um se/ um caráter maduro porque na/ pela reescritura que aquele determinado produtor vai ter condições de refletir sobre o uso da língua no momento das produções de texto. Então deixa bem claro que/ qual é a prática, né, como identificar as duas e e uma prática que faz com que o o/ as duas/ produtor de texto se torne maduro, segundo conclusão do grupo seria isso.

**Audiência 1:** Oh /.../ ai taria ligado a produção de texto e higienização tá ligado a [redação.

**S 08.1:** [a redação. Então esses é os nossos/ aqui estão as referências que tratam, né, que a gente buscou, a gente bebeu dessas fontes para... fazer nossa apresentação... e obrigada!

A estratégia “retomada” nos dois exemplos (21 e 22) não é necessariamente elo entre as unidades, porém o objetivo de sintetizar as ideias de forma breve é alcançado, uma vez que fornece subsídios para a solução da questão proposta.

No exemplo 21, S 06. 1 inicia a operação de conclusão, buscando da audiência um retorno que atenda à pergunta posta. Todavia, como isso não se verifica, conforme a presença do marcador “((silêncio))”, S 06.2 busca um mecanismo de memória do até então exposto, para que a platéia, após toda a exposição (e discussão) teórica, tenha condições de responder a

pergunta. A estratégia, neste caso, parece não ser intencional, ou planejada, mas um recurso exigido pela situação para o cumprimento de uma atividade.

Os dois seminários utilizam-se de reformulações na fala que evocam discussões teóricas realizadas na disciplina, ou do já exposto nas outras unidades retóricas. Essa utilização parece marcar o domínio da exposição oral, que segundo Dolz, Schneuwly (et. al., *op. cit.*, p. 226) identifica-se a partir de alguns elementos, entre os quais estão: a) apropriação da situação comunicativa; e b) uso da reformulação.

No caso específico de S 08, exemplo 22, a retomada aponta para algo mais natural ou espontâneo, não necessariamente planejado, mas também não determinado pela instância enunciativa. Serve da mesma forma como auxílio para produção de uma conclusão/resposta comum, principalmente por seguirem, em ambos os casos, a questão norteadora do seminário - “((S 06)) O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – *por onde começar*”. (...) O que é que vocês entendem por gêneros orais formais? ((silêncio)) (...) *Ai destrinchando toda essa pergunta /.../*”; “ ((S 08)) higienização ou reescrita, *como essas práticas são detectadas?*” *A gente viu que /.../*”.

S 08, no exemplo 22, apesar de estimular a interação, a platéia não atende as expectativas e a apresentação restringe-se ao conhecimento repassado, característica que também encontramos em S 06 e S 07. Em “*E de que forma uma prática ou outra vão contribuir para tornar ((lendo slides)) maduro o produtor de textos? Bom, conclusão do grupo/.../*” a pergunta retórica formulada por S 08 impulsiona a audiência a uma atitude reflexiva, porém a resposta que se segue silencia qualquer formulação de resposta da audiência.

Esta forma de conduzir a conclusão da exposição centra-se no interesse de responder a questão- problema, estatística de destaque no QUADRO 05, Síntese da ocorrência das estratégias apresentadas em cada seminário, é registrada por mais dois dos seminários (S 07 e S 09), além dos dois supracitados. Em S 06 (exemplo 21) e S 08 (exemplo 22), a pergunta sucede uma breve exposição geral, não trazendo elementos que façam relação com outros momentos da disciplina ou com o próprio seminário, semelhantemente ao que podemos perceber em S 07, no exemplo 23:

### **Exemplo 23: Fechamento do seminário 07**

**S 07.1:** ((lê slides)) “Portanto, consideramos que a idéia central desse procedimento, é que a modularidade do produto final, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes de ensino: leitura, escrita, análise linguística e produção”. Ok gente? Então esse foi o nosso trabalho. É:: Esperamos que tenham todos entendido. Então, alguma pergunta sobre nosso trabalho? ... Ai vem, olha o

PRINCIPAL, a pergunta, olha!! *De que forma a concepção de gênero e sequência organiza a vida do professor?* Depois de tudo isso que eu falei, de gênero, de sequência o professor vai fazer aquela coisa toda antes de aplicar o gênero. Isso tudo. O que é que isso que acabei de dizer, organiza a vida do professor? Será que o professor chegar aqui todo desmantelado, joga o conteúdo pra vocês.. e aí? É isso e pronto? ((aluno responde)) Isso aqui é uma aula expositiva, gênero seminário, será que caberia eu chegar aqui, fantasiado como palhaço? Por quê? ((silêncio)) Caberia eu vim fantasiado de palhaço? ((alunos respondem, seminarista repete a fala dele)) Porque o gênero não permite essa situação ((alunos comentam)) uma situação de seminário. Ok? Isso ( ) o que é que isso pode organizar a vida do professor? ((alunos respondem)) Mais alguma coisa a acrescentar? ((silêncio)) e aí, mais alguma coisa? Ou vocês acham/ se elas fizessem a pergunta, vocês teriam a condição de responder, uma prova ou algo desse tipo? ((silêncio)) Tem não?... não mesmo? Então acho que nós cumprimos a meta. Obrigado!

Conduzir a unidade retórica de fechamento para a conclusão de fato a partir de uma citação, como pontuada no exemplo 23, demonstra uma preocupação em elencar apenas os aspectos teóricos da apresentação. O interesse em resgatar algo comentado durante o evento só surge após a lembrança da pergunta norteadora e da necessidade de se fazer compreensível à platéia, no intuito de responder o proposto.

Um aspecto similar entre estes três seminários e S 09 corresponde ao registro linguístico da ideia de que toda a exposição dá suporte para este momento, ou seja, todo o seminário se desenvolve tendo a solução como objetivo, quase único- *“de tudo que foi falado”*; *“a partir de tudo isso que nós abordamos”*; *“depois de tudo isso que eu falei”*, *“a partir de/ de tudo explicado”*, ideia reforçada por S 07 ao utilizar a expressão “o PRINCIPAL”, comentado anteriormente. Estas observações determinam que quando o seminário, ao longo da exposição, não traz elementos suficientes para atender à demanda da questão, ou ainda quando não o faz no fechamento, tende ao fracasso, haja vista não ter sido seu objetivo atendido e a audiência não poder compreender o encaminhamento e a finalização da proposta.

Em relação à S 01 e S 05, a pergunta e sua consequente solução não assumem posição central e o fechamento revela a mesma proposta encontrada na abertura: a oralização do texto escrito, conforme atestam os dados contidos nos exemplos 24 e 25:

#### **Exemplos 24: Fechamento de seminário 01**

**S 01. 4:** A internet tem um lado bom/ tem um lado positivo e um lado negativo (...) **É isso... alguma pergunta?** ((silêncio)) ok.

#### **Exemplo 25: Fechamento de seminário 05**

**S 05.1:** Bom, aí segundo as considerações finais das autoras, um bom caminho pra oralidade é estimular a escuta dos alunos, principalmente os gêneros televisivos, que são os que/ os que a gente tem mais acesso. É diferenciar, por exemplo, debate::, entrevistas,

que são gêneros mais assim, de conversa face a face, de novelas que são falas ensaiadas, né. E a função disso não é tornar os alunos profissionais, e chegar assim na frente/ é possuir maior desenvoltura e observar a riqueza da língua, né, a variedade da língua... pronto.

A extensão da fala, nos exemplos 24 e 25, é bastante inferior em relação aos demais, dado que demonstra certo interesse na síntese direta ou fechamento da atividade, atendendo ao que foi solicitado pelo evento. De modo particular em S 05, elementos linguísticos registrados na fala, corroboram com a nossa impressão inicial de voltar-se a uma concepção de seminário enquanto exposição de texto, acabando por confundir considerações finais do texto base com as considerações finais necessárias ao evento – “/.../ *ai segundo as considerações finais das autoras, um bom caminho /.../*” .

Nos dois seminários (S 01 e S 05), percebemos, pois, uma pouca preocupação com a apropriação do conteúdo àquela situação de sala de aula. O saber mobilizado não é relacionado nem construído em interação com a audiência, demonstrando uma aplicação distanciada da postura a ser assumida por um professor, além de não se construir pontes com outras práticas.

Em S 05 esta constatação ganha ainda outro aspecto importante: não se é dada a importância necessária aos momentos de avaliação dos seminários anteriores. O fato de não trazerem nenhuma das estratégias nas duas unidades retóricas revela que os aspectos pontuais levantados com relação aos seminários anteriores (sobretudo no que diz respeito a S 01) não foram levados em conta no momento da própria atuação.

A professora registrou o valor dos momentos de avaliação como momentos de planejamento dos eventos subsequentes, absolvendo a responsabilidade de S 01 que, por ser o primeiro, não se utilizou de ocasiões desta natureza para refletir sobre seu seminário.

#### **Exemplo 25: Trecho inicial de abertura do seminário 01**

**Professora:** /.../ vou trazer algumas observações necessárias para o andamento e o melhor encaminhamento do/ do trabalho já que serão onze seminários.

(...) depois de hoje tem que ser diferente tu ta entendendo? Então a vantagem de ser o primeiro é essa (...).

Essa fala da professora revela a articulação necessária entre os seminários e demonstra a relevância desse momento para os demais, não se verificando nos dois casos um posicionamento crítico construtor do conhecimento à luz das interações que se estabelecem no momento da execução.

A preocupação com os momentos de avaliação se consolida na anotação feita por S 06.1 durante a avaliação do seu seminário.

**Exemplo 26: Trecho de avaliação do seminário 06**

**S 06.1:** (...) somos o sete... então ( ) já foi avaliado era o que a gente já conversava “olha gente não pode fazer ISSO... porque na hora... pode ser que a gente se prejudique”.

Pensar sobre o seminário dessa forma, como apresentou S 06.1 no exemplo 26, é estabelecer a postura de professor, que elenca todos os aspectos necessários para uma atuação de forma satisfatória, adequando àquela situação: o próprio evento de seminário, a atuação individual, enquanto futuros professores, e coletiva, enquanto seminaristas, e, acima de tudo, adaptando o saber científico em saber ensinável.

Outro aspecto que se destaca em relação à maioria dos seminários é o que Schneuwly, Dolz (et. al., op. cit, p. 222) apontam como operações linguísticas (mais ou menos) específicas ao evento. Nesse caso, observamos na fala dos seminaristas marcadores de estruturação do discurso, que organizam as ideias micro, no interior das unidades retóricas, e macro, na relação entre estas unidades.

No que diz respeito a S 06 e S 08, há a ligação entre as informações contidas na mesma unidade, através do uso do termo “*Então*”; no caso de S 07, que inicialmente esquece a pergunta, a expressão utilizada, “*Ai vem*”, funciona como resgate do elemento “central”; em S 09, ocorre algo semelhante como identificamos no exemplo 26:

**Exemplo 26: Fechamento de seminário 09**

((mudança de slide))

**S 09. 2: Pronto, ai vem**, a partir de/ de tudo explicado, ai vocês poderiam responder a pergunta? Será/ achar a resposta certa? ((lendo slide)) “como tornar essa prática reprodutiva ou produtiva?” Vocês saberiam?

((silêncio))

**Audiência 1:** ( ) Colocando em prática essa prática?

**S 09. 2:** Sim, mas como ser essa prática produtiva ou reprodutiva?

Audiência 2: Assim, no caso, a gente professor em sala de aula [com trabalho

**S 09. 2:** [sim nós co/ como professores, como a gente coloca essa prática da retextualização como sendo uma prática produtiva ou reprodutiva?

Audiência 2: Eu acho assim, produtiva é que o professor vai utilizar essa prática da de/ retextualização, ele vai dar a a/ ao aluno o domínio de que esse aluno ele possa trabalhar com diversas práticas de gênero (...)

**S 09. 2:** Pronto, a prática produtiva. O que seria a prática [produtiva?

**Audiência 3:** [S 09. 2 eu já entendi assim, como tornar essa prática produtiva ou reprodutiva, eu acho que entra no seminário anterior. Eu acho que quando leva em consideração aquela prática da reescritura, da higi/ da higienização, trata-se de uma prática reprodutiva porque ele vai fazer aquilo que o professor mandou, mas sem consciência, vai só reproduzir, mas quando ela se torna uma prática produtiva, é quando o

professor consegue fazer o aluno refletir sobre aquilo e entender que aquela prática é importante, então se torna uma prática produtiva.

**S 09. 2:** Justamente isso Aluna 3. Quando temos uma prática produtiva é quando a/ o professor faz o aluno refletir aquilo que ele tá fazendo, faz refletir, ele não traz só aquilo e faz o aluno reproduzir. (...)

**Professora 02:** Mas será que a reescrita ela sempre vai ser reprodutiva?

((silêncio))

**S 09. 1:** Não

((alunos comentam))

**Audiência 3:** quando eu levei em consideração a reescrita ai eu retomei o o eixo anterior, mas tem aquela parte de quando eu disse que quando o aluno ele vai fazer só aquele negócio só porque o professor mandou recopiar aquilo, não, mas quando ele começa a entender que quando o professor diz assim, questionando sobre aquilo e começa a entender o porquê e deve reescrever aquilo então, uma prática reprodutiva quando ele não entende o que é a reescritura em si e re/ produtiva quando ele vai entender o questionamento daquilo e fazer aquilo conscientemente.

**S 09. 2:** Pronto, entra no exemplo que S 08. 3 deu dos textos. Ali é uma reescrita, ali é uma questão produtiva porque o aluno vai refletir, ( ) tem umas perguntas ali né, o “que é isso”, “quem é o autor?”, tal, se ele fez isso, tal, ali vai ser uma questão produtiva porque o aluno vai ter que refletir, “o que é que ele fez ali?”, “por que que ele fez aquilo?”. Então vai gerar uma questão produtiva.

((aluno fala))

((S09. 2 conclui acenando para Professora 02))

Neste exemplo, S 09, contrariamente ao apresentado por S 08 (exemplo 22, p. 48/ 49) garante a construção coletiva da resposta e, apesar da intervenção da professora, o saber mobilizado alcança a audiência que atende às solicitações. Essa proposta corrobora com o apresentado por Xavier (op. cit, p. 123), quando afirma que “a formação docente, na contemporaneidade, caminha no sentido de articular uma concepção de ensino vinculada à necessidade de superar a relação mecânica e unilateral da tradição tecnicista”.

Além disso, o uso da expressão “*Pronto, ai vem*” assemelha-o aos outros eventos, porém com a função primeira de interligar as unidades retóricas: fase instrumental e fechamento. Podemos, ainda, perceber no trecho uma conclusão pautada na construção coletiva entre seminaristas e audiência. A todo o momento, a platéia é questionada – “*Sim, mas como ser essa prática produtiva ou reprodutiva?*”; “*Pronto, a prática produtiva. O que seria a prática produtiva?*”. Essa forma de condução da fala tem como finalidade a formulação de uma resposta comum que atenda ao solicitado, de forma coerente.

Esta operação de abertura que é feita à platéia, corresponde ao debate, e diz respeito à construção coletiva da resposta à questão-problema, submetendo-os a novos problemas (dúvidas) desencadeados pela exposição (DOLZ, SCHNEUWLY, op. cit, p. 221) e obtendo sempre retorno da audiência. A interação nesse caso funciona, ainda, como checagem da

exposição, buscando-se extrair dos alunos as informações necessárias para conclusão do seminário.

Nos outros eventos o caráter interativo acontece, eventualmente, e, na grande maioria, a audiência é interpelada quanto a dúvidas, o que demonstra iniciativa e interesse dos seminaristas em serem compreendidos. De modo particular em S 06, a tentativa de resgatar do público a informação: “*E baseado nisso (...) por onde devemos começar? ((mudança de seminarista)) Começar logo pela oralidade ou a partir da escrita para a oralidade? ((mudança de seminarista)) Da escrita para a oralidade, né?*”, é renunciada e conseqüentemente respondida pelos próprios seminaristas, atitude que pode ser justificada por incompreensão por parte da turma.

Em S 07 (exemplo 23), a forma de conduzir a interação é direta, com um registro linguístico de entrega do turno à audiência ao final da apresentação: “*Mais alguma coisa a acrescentar? ((silêncio)) e aí, mais alguma coisa?*”. Semelhantemente à S 06 (exemplo 21), não ocorre retorno por parte da turma, conduzindo o grupo a conclusão de que todos os conhecimentos transmitidos foram assimilados.

Esse trecho de fechamento de S 07 (exemplo 23) desconstrói a noção da técnica de ensino do monólogo e de pouca interação como aspectos intrínsecos aos seminários, assim como corrobora com alguns levantamentos feitos por Dolz e Schneuwly (et. al, *op. cit*) relacionados ao enquadramento do seminário numa utilização linguística da fala facilitada pelas interações face a face, que permitem reconstruções e novas formações a fim de que o foco discursivo seja compreendido.

Nesse sentido, didatizar o conhecimento aprendido, a fim de transmiti-lo a uma turma, é de total importância no trabalho do professor, movimento que pode ser facilitado por instrumentos e estratégias próprias da situação de sala de aula. Nesse sentido, a formação do professor requer, entre outras coisas, amadurecimento das concepções teóricas que possibilitem sua reprodução em sala de aula de forma acessível e adequada com relação ao grupo interlocutor.

Conforme apresentado por Halté (op. cit, p. 119), o termo “transposição” comporta a ideia de que se extraindo o saber do contexto original de aplicação, descontextualizamos e o adaptamos a outra situação. Essa constatação alia-se ao afirmado por Xavier (2009, p. 101), no que diz respeito ao conhecimento da técnica ser insuficiente para realização de uma prática significativa. Sendo assim, o evento aqui analisado necessita de um conhecimento teórico atrelado ao aprendizado anterior dos seminaristas, havendo em seguida uma recontextualização, complementação e readaptação daquele saber em objeto de exposição,

num contexto específico de formação inicial em que saberes múltiplos se integram. Essa visão é ampliada e corroborada pela afirmação de Xavier, *op. cit*, p. 102, quando garante ao trabalho docente um prisma de pluralidade, em que os saberes mobilizados unem saberes outros, da formação profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Nesse caso, a abertura do espaço de fala à audiência, mecanismo que deveria permear todas as estratégias, pois refletiria o caráter construtivo das unidades em cada evento, “comunidades retóricas” (BEZERRA, 2002), corresponde a uma estratégia de transpor o conhecimento, pois aquilo que era saber científico estanque passou a ser saber transposto em forma de construção . Todavia, não é o que se verifica na maioria dos seminários.

Em S 01 e S 05, conforme observamos nos exemplos 09, 10, 24 e 25, a preocupação com a interação não acontece em nenhuma das unidades e o conceito de exposição fica restrito ao “ato de contar, narrar”, consideração trazida no primeiro tópico da fundamentação teórica (A Exposição oral e o Seminário), p. 13.

Assim sendo, com base nas estratégias (não) identificadas nos seminários em análise, é possível arranjá-los em níveis de satisfatoriedade, em função da forma como o conhecimento é mobilizado a partir das estratégias apresentadas em cada unidade retórica, conforme apresentamos no capítulo três:

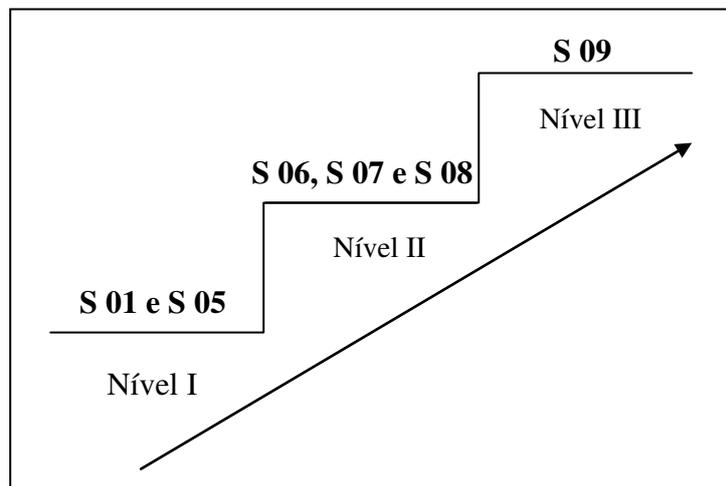


Figura 02: Disposição dos seminários em níveis  
Fonte: Elaborada pela autora

No esquema acima, nivelamos os seminários em função da forma como os conhecimentos são mobilizados nas unidades retóricas, de modo que não é a quantidade de estratégias utilizadas que vai influenciar a eficiência e eficácia do seminário, mas a didatização dos saberes nestas etapas.

Com isso, atribuímos aos seminários 01 e 05 o primeiro nível de qualidade, não só por não se verificar nestes nenhuma das estratégias responsáveis por compor as unidades, mas porque o conteúdo a ser transmitido não atende aos objetivos da disciplina no que diz respeito à compreensão da audiência. O interesse em expor o conteúdo sobrepõe-se à importância do interlocutor e, conseqüentemente, seu entendimento, enfatizando-se sobremaneira uma abordagem transmissiva de conteúdo.

No nível dois, encontram-se os eventos 06, 07 e 08. Estes seminários, apesar de darem importância ao encadeamento das idéias e falas, segundo a análise dos dados, trazendo muitas das estratégias de cada etapa, alguns recursos desencadeadores de interação foram esquecidos ou superficialmente monitorados. Este dado contradiz nossa hipótese inicial de que estariam S 06 e S 08 entre aqueles que atendem de forma satisfatória aos objetivos da atividade, principalmente por apresentarem a maioria das operações, complexificando o critério de suficiência para além da quantidade de estratégias mobilizadas. Outro fator que serviu de critério corresponde a “Contextualização”, pois apesar de identificá-la nos três seminários, esta não trouxe, com exceção de S 08, elementos que descem noção da continuidade do processo com a utilização do evento.

S 09, portanto, se encaixa como nível III, o topo de nossa Figura, pois, além de utilizar-se de um grande número de estratégias, entre as fases de abertura e fechamento, o faz de modo que o saber é, de fato, mobilizado e não apenas transposto do meio científico. A interação se efetiva de forma a contribuir com os levantamentos teóricos que estão sendo feitos e todas as falas são aproveitadas (como observamos no exemplo 26 e as respectivas reflexões).

Baseados nesse estudo, podemos acrescentar à ideia apresentada por Dolz, Schneuwly (et. al. *op cit.*, p. 220-221), de que “a exposição deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna”, a noção de didatização dos conhecimentos.

Trazer tais estratégias, apenas, não garante a qualidade do evento e a apreensão do conteúdo por parte da audiência, sendo necessário e relevante uma proposta de ação que promova a interação entre os conteúdos e a platéia, e destes entre si, numa construção efetiva do conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do seminário como instrumento de aprendizagem em sala de aula ganha novas dimensões quando se leva em conta o trabalho com uma modalidade da língua pouco estudada, a linguagem oral formal.

Os eventos aqui analisados demonstram que muito mais do que atender aos requisitos da técnica, o conteúdo precisa ser mobilizado de forma a ser alcançado pela audiência, seja pela linguagem oral apropriada, pelos recursos escritos e lingüísticos, ou ainda, pela utilização de estratégias que delimitem as unidades retóricas que compõem o seminário – fases de abertura, instrumental e fechamento.

Com isso, a pergunta que norteou o nosso estudo: “*Qual a interferência das unidades retóricas na prática de seminário para a mobilização dos conteúdos?*” pode ser respondida ao considerarmos que a prática de exposição desse evento se compõe de estratégias que auxiliam a didatização do conteúdo, facilitando e delimitando os tópicos de discussão, de forma a interferir contribuindo na apreensão do saber. Assim, não basta conhecer o conteúdo em si, saber didatizá-lo é o que torna tal evento mais ou menos satisfatório em função dos sujeitos que os promove ou da audiência que interage.

Essas observações permitem-nos redistribuir os seminários em agrupamentos que tomariam S 01 e S 05 (Nível I), S 06, S07 e S 08 (Nível II) e S 09 (Nível III), conforme anunciado no capítulo anterior, ilustrado na Figura 2 “Disposição dos seminários em níveis”, (p.50).

S 01 e S 05 não apresentam uma fase de abertura que responda às expectativas da audiência, situando-os e motivando-os. Esse registro se prolonga até a fase de fechamento, em que a questão norteadora não é retomada e o debate não representa novo mecanismo de construção de conhecimento. Dessa forma, observamos que as unidades retóricas não delimitadas contribuíram para uma apresentação insatisfatória, conforme atestam os momentos de avaliação dos respectivos eventos.

Em S 06, as unidades retóricas interferem chamando a atenção da audiência para o que estava sendo exposto, porém estratégias como a “contextualização” e a “retomada” não atenderam às demandas da atividade, sendo superficial e não se caracterizando como atividade reflexiva e crítica, como preocupam-se os trabalhos do ISD. S 07 e S 08, por sua vez, (colocados no mesmo nível II de S 06, p. 50) registram a maioria das estratégias da fase de abertura, porém alguns mecanismos deixaram de ser mobilizados, fato que se agrava em S

07, quando se propõe a contextualizar o seminário e não o faz. Nos dois, a audiência, na fase de fechamento, não consegue retomar a exposição, e a interação fica restrita ao grupo apresentador. A unidade retórica de abertura apontava para uma mobilização de saber satisfatória, observação que não se confirma na fase de fechamento e o conteúdo transmitido parece não ser apreendido pela audiência.

No caso de S 09, a fase de abertura ganha outras estratégias (como um novo questionamento motivador) e a audiência consegue perceber as relações entre os eixos e entre os seminários, ainda que os mais próximos. Na unidade retórica de fechamento o conhecimento mobilizado converge para o debate como nova operação de construção de conhecimento, sendo, portanto, apresentado no nível III de nossa escala.

Assim, nossa hipótese inicial se confirma: *“Unidades retóricas bem estabelecidas parecem ser determinantes para a mobilização do conteúdo, contribuindo para uma boa atuação dos sujeitos que o mobilizam (MATENCIO, 2001). Momentos como abertura contextualizada, problematizada e encadeada no processo de exposição, e fechamento, reflexivo e solucionador do problema inicial, concorrem para uma fase instrumental ideal na realização do objetivo com práticas discursivas, nesse caso, a prática de seminário.”* De modo que, muito mais do que trazer as estratégias, estas devem estar relacionadas e voltadas para a transmissão do conteúdo de forma adequada, atingindo um nível satisfatório de mobilização e, conseqüentemente, de apreensão por parte da audiência.

Os dados aqui analisados demonstraram uma nova perspectiva na área da pesquisa em língua. De acordo com Kleiman (2001, p. 16), foi a partir dos anos 90 que a sala de aula, e conseqüentemente as abordagens interpretativistas construídas nesse contexto de ensino foram focalizadas. Com esta mudança de olhar, elementos comuns passaram a ser identificados, como as práticas de letramento, a interação em sala de aula, as práticas discursivas do professor, a construção de identidades, e abordagens metodológicas que permitiram descrever e conhecer o espaço natural da aula.

Assim sendo, ao apresentarmos o presente estudo com seminário, baseado num contexto real de sala de aula, destacamos práticas de letramento, reflexivas e interativas, que corroboram também com o interacionismo sócio-discursivo, por trazer, entre os aspectos que compõem a proposta de Bronckart (2006), a linguagem em forma de ação com propósitos comunicativos bem delimitados e relacionados ao mundo subjetivo dos envolvidos, através de um conhecimento adquirido nas experiências. Isso nos faz concluir que, além do reconhecimento de técnicas que representem os seminários, faz-se necessário, em consonância com as práticas experienciais (escolares ou outras), uma mobilização do

conhecimento com vistas ao entendimento e a realização, de forma satisfatória, de uma atividade proposta.

Toda a ação dos sujeitos envolvidos desenvolve-se a partir de um exercício de linguagem, consciente e canalizado, mediado pelas circunstâncias, situações, interlocutores, objetivos e atitude do produtor, confirmando o movimento em espiral (SILVA, 2003), no qual os conhecimentos são aprofundados e os gêneros orais e escritos são abarcados pelo evento.

Destacamos, assim, a relevância desse evento para a prática docente, uma vez que as unidades retóricas são similares na aula e, da mesma forma, o conhecimento mobilizado precisa ser alcançado pelo interlocutor, sendo importante para os estudos que envolvem a oralidade, com base no interacionismo sócio-discurso, pontuar semelhanças e diferenças entre estes dois eventos.

Há também uma expectativa de não só pesquisar o evento seminário, na formação inicial, mas outros eventos de oralidade formal que contribuiriam para consolidar estudos nessa área que, durante muito tempo foram discriminados, e que se revestem de extrema importância para uma comunidade letrada que desenvolve ações de linguagem complexas, mediadas por multimídias diversas e com a fluidez de que se tem respaldo com o domínio da oralidade formal. Faz-se necessário, portanto, que outros cursos de Formação de Professores, além de Letras, incluam em seus currículos pesquisas tendo eventos de oralidade como objeto de estudo e de ensino para uma atuação de profissionais mais autônomos e interativos em suas respectivas áreas e especificidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANTONIO, Juliano Desiderato. Algumas Contribuições da Teoria da Estrutura Retórica do Texto para o Ensino de Leitura e Compreensão de Textos na Escola. In: **Signum: Est. Ling.**, Londrina, n. 13/2, 2010, p. 81-100. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/6881/7020>> Acesso em: 29 de abril de 2011.

BARROS, Kazue Saito Monteiro. Estratégias interativas em sala de aula. In: \_\_\_\_\_ (org) **Produção textual: interação, processamento e avaliação**. Natal: EDUFRN, 1999.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003; Trabalho apresentado em congresso. (mimeo)

\_\_\_\_\_. A escrita em contexto de formação continuada: objeto a aprender e objeto a ensinar. In: Signorini, Inês. (org.) **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação dos professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

BIASI-RODRIGUES, B. Aspectos cognitivos e retóricos da produção de resumos. In: Loni Grimm Cabral; José Moraes. (Org.). **Investigando a linguagem**: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999, p. 245-258. Disponível em <http://www.letrasvernaculas.ufc.br/pesquisas/artigo1.htm>. Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, Secretaria do ensino fundamental, MEC/SEF, 1998.

CAMPOS, Rosane Cassia Santos e. Análise da estrutura retórica do anúncio publicitário: uma proposta de análise funcional–discursiva dos mecanismos de referenciação. In: **1º CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**, 2010, Maringá. Anais ISSN 2177-6350. Maringá, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/610.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2011.

GOULART, Cláudia. **A exposição oral em seminário: um gênero escolar muito utilizado, mas pouco sistematizado.** In: I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2006, Uberlândia. No prelo. Uberlândia: EDUFU, 2006. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo\\_307.pdf](http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_307.pdf). Acesso em 10 de Nov. de 2010.

\_\_\_\_\_. As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino. **Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-Graduação.** Campinas, v. 11, p. 231 – 246, 2006.

HALTÉ, Jean-François. (ss la dir. de). **L’espace didactique et la transposition.** *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 171-192. Tradução Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani. Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (org.) **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Maria José Cavalcante de. Da teoria à prática em sala de aula: análise da transposição didática apresentada pelo gestar II para a produção escrita à luz da perspectiva sócio-histórica de linguagem. In: **Anais VII Congresso Internacional de Abralín.** Curitiba, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo, Parábola, 2008.

MATENCIO. Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEIRA, G. H. S. e SILVA, Williany Miranda da. Análise Linguística em gêneros orais formais. In: **VII Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande,** (PIBIC/CNPq/UFCG, 2009-2010).

PEREIRA, Bruno Alves e SILVA, Williany Miranda da. A prática do gênero debate como objeto de ensino numa perspectiva interdisciplinar. In: **VI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Campina Grande**, (PIBIC/CNPq/UFCG, 2007-2008).

PETIJEAN, André (ss la dir. de). **La transposition didactique en français**. *Pratiques* n° 97-98, juin 1998, Mets, France. pp. 7- 32. Adaptado pelo autor para tradução e publicação. In: Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10800/11033>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

PRETI, Dino (org). **Interações na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.

RAFAEL, Edmilson Luiz. Didatização de saberes acadêmicos sobre escrita na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, I. (org.). **Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Atualização em sala de aula de saberes linguísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. A pesquisa, seus métodos e seus tipos. In: **Comunicação e Pesquisa**. São Paulo: Hacker, Editores, 2001. P. 102-149.

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

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

SILVA, Williany Miranda. **O Gênero textual no espaço didático**. Recife: UFPE, julho de 2003. (Tese de doutorado. Inédita).

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

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

XAVIER, M. Manassés. **A didatização da escrita por graduandos do curso de Letras**. Campina Grande, UFCG, dezembro de 2009. (dissertação de mestrado)

**ANEXO A – Transcrição das unidades retóricas de abertura e fechamento de todos os seminários**

Unidades Retóricas Seminários	Abertura	Fechamento
S 01	<p>S 01. 1: Pronto professora?            Professora 01: Pode começar!            S 01. 1: Nós ficamos com “Letramento escolar: resultados e problemas” ((começa a ler os slides)) /.../</p>	<p>S 01. 4: A internet tem um lado bom/ tem um lado positivo e um lado negativo (...)            É isso... alguma pergunta? ((silêncio)) ok.            Professora 01: Comentário no final depois das duas apresentações, tá ok?</p>
S 02	<p>Professora: ((comenta sobre a conversa na sala)): Isso é muito comum lá no ensino médio...            ((turma silencia))            S 02. 1: A:: Nosso grupo aqui vai falar de “A prática de letramento em diferentes contextos”. Algumas questões relevantes que vamos responder com a nossa apresentação... a escola/ “A escola pode minimizar os insucessos comprovados das capacidades leitoras de seus alunos?e Que programas e/ou atitudes entre os implicados estão sendo providenciadas?”            Eu vou falar de práticas de letramento em diferentes contextos. Primeiro de tudo vou dar o conceito de letramento segundo (...)</p>	<p>((mudança de seminarista))            S 02. 1: Então... uma coisa aqui pra terminar. Depois de tudo que nós dissemos faz com que podemos responder a primeira pergunta: A escola pode minimizar os insucessos das capacidades leitoras dos alunos? Sim. Uma dessas maneiras é adotando a visão ideológica, o foque ideológico. Traz o meio social dos alunos pra sala de aula para assim motivá-los mais. No filme que S 02. 2 citou. “Escritores da liberdade”, a professora faz isso, ela/ ela escolhe livros pros alunos ler que estão relacionados com a vida deles, “O diário de Anne Frank” (...) podem conseguir se identificar com esses personagens/            S 02. 2: Também o professor deve levar em conta as modalidades de linguagem, né, tem que em conta a linguagem gráfica, a linguagem corporal, a linguagem verbal... a linguagem musical, todas essas linguagens e também as variedades de fala também tem que levar pra sala de aula, né, pra que eles conheçam. E também a gente pode relacionar com o texto que a gente já viu da disciplina de PLPT I... perai que eu esqueci... de... “Práticas de leitura e elementos para atuação docente”, né, que esse liv/ esse texto diz exatamente o quê? Que o professor é o principal ele mediador entre o aluno e o conteúdo a ser escolhido e é justamente isso o professor ele deve conhecer bem o nível de cada aluno, deve conhecer o nível/ o meio em que ele vive também.... é... da sua comunidade, deve conhecer as necessidades da escola pra a partir daí selecionar o seu objeto de estudo que que seria operacionalizado justamente através desses conceitos de esferas de atividade social e de discursos de gêneros que S 02. 3 já havia falado anteriormente.            S 02. 1: Porque como disse Kleiman e Morais, num texto de PLPT que estudamos, para realizarmos de maneira satisfatória tanto a leitura quanto a escrita, é preciso considerar</p>

		<p>questões mais do que alfabeto, coisa assim. É preciso estudar/ estudar esses textos (...)</p> <p>E pra encerrar, a partir dessa/ desse questionário a gente/ a gente buscou programas que estão sendo providenciadas para inserir os alunos nas diversas práticas de letramento existentes (...), foi muito difícil a gente encontrar esses programas/ esses programas aqui em Campina Grande, pelo menos ((apresentação dos programas em slides)).</p>
<p><b>S 03</b></p>	<p>S 03.1: No primeiro momento nós vamos falar sobre gêneros acadêmicos, que a autora considera que antes de de introduzir qualquer gêneros acadêmicos a todo um trabalho antes que deve ser desenvolvido que envolve uma série de atividades e elas irão apresentar essas atividades. Num segundo momento, a gente irá apresentar como ( ) o diário de/ o diário de leitura, porque geralmente esse gênero não é muito trabalhado nas/ na universidade... Sim peraí, a gente vai responder as seguintes perguntas: <i>Como se situam as propostas de ensino de produção de textos escritos (projetos e monografias) segundo as teorias de Escrita vigente?</i> E depois <i>Qual a relação entre o ensino de escrita e o grau de proficiência do leitor?</i></p> <p>Bem gente, as meninas apresentaram aqui ainda a pouco dois livros de Ana Machado que seguem uma coleção, que foi o volume um e dois resumo e resenha. Então quando a gente pega o livro que tem lá o título resumo nós criamos uma perspectiva de que aquele livro vai nos ensinar a planejar um resumo. Quando a gente pega o o/ no segundo volume resenha, nós temos a perspectiva de que aquele livro vai tratar de resenha. E quando a gente/ e o meu trabalho/ o trabalho da gente vai tá seguindo o volume três e aí tem lá planejar gêneros acadêmicos, a gente tinha uma perspectiva de que aquele livro vai tratar do planejamento de todos os gêneros acadêmicos, mas quando começamos a ler nós vemos que essa perspectiva é falsa. Porque a todo momento Ana Machado nos propõe a planejar a produção do do projeto da monografia, certo? É só apenas isso o livro inteiro. E pra quê planejar o projeto da monografia? Bem, se a monografia é um projeto próprio da universidade, então ele exige planejamento, revisão, exige ... é:: análise, reescritura. Então é interessante que seja planejado.</p>	<p>S 03.3: Então com isso nós podemos fazer uma relação, que nós podemos ter várias dificuldades de acordo com Ana Machado, o que ela propõe e escolher bem a perspectiva de escrita que estudamos anteriormente na primeira unidade... com a professora, né. É só.</p>

S 04	<p>A gente, eu, C e D, a gente tava esperando D, mais a gente vai nessa. A gente vai tentar responder a essa questão aqui: <i>Qual a contribuição da noção de letramento e de gênero para a realização de gêneros acadêmico-científicos?</i> Bom, pra dar uma contextualizada, que queria lembrar o texto/ o material de Marcuschi que a gente viu nas aulas anteriores, alguém tá com o texto aí? Quem não tem, vai ter no roteirozinho aí ( ) Vamo começar primeiro com a visão dicotômica (...)</p>	<p>((mudança de seminarista)) E alguém consegue responder a pergunta? A pergunta principal: Qual a contribuição dessa noção de letramento que E falou e /? (alunos afirmam já ter sido respondida) Ah, eu já falei! Então responda aí... alguém entendeu? (alunos afirmam que sim e respondem a questão). E a noção de letramento é bem ampla, além de tá nisso de saber aonde tá, tem como procurar, selecionar, como fazer a noção de letramento também tá nisso. Como também a noção de letramento do gênero também (...) quanto mais letramento você tiver, fontes/ souber aonde procurar, você vai tá mais seguro, né. (...)Então a noção de letramento e gêneros textuais tá ultrarelacionado com a noção de gêneros acadêmicos.</p>
S 05	<p>S 05.1: Nosso seminário é o sexto seminário e a gente vai falar sobre <i>oralidade no ensino médio: em busca de uma prática</i> de Marianne C. B. Cavalcante e Cristina T. V. De melo. Como vocês podem acompanhar aí no roteiro, o primeiro tópico é a introdução do assunto e no primeiro ponto tem dizendo assim /.../ (ler trecho do roteiro)</p>	<p>((mudança de seminarista)) S 05.1: Bom, ai segundo as considerações finais das autoras, um bom caminho pra oralidade é estimular a escuta dos alunos, principalmente os gêneros televisivos, que são os que/ os que a gente tem mais acesso. É diferenciar, por exemplo, debate::, entrevistas, que são gêneros mais assim, de conversa face a face, de novelas que são falas ensaiadas, né. E e a função disso não é tornar os alunos profissionais, e chegar assim na frente/ é possuir maior desenvoltura e observar a riqueza da língua, né, a variedade da língua... pronto.</p>
S 06	<p>S 06.1: Nosso grupo é composto por ( ) e é importante para nosso trabalho primeiro que a gente desse uma retomada do que já foi exposto durante todos os seminários. O primeiro eixo, ele fala Escrita, Práticas escolares e processos avaliativos de Leitura e de escrita, durante esses primeiros seminários a gente viu alguns programas que tavam buscando entender como é que tá sendo a prática de leitura e de escrita nas escolas, e a gente viu que o estudante brasileiro ele tem uma uma carga de leitura pequena e isso influencia muito, tanto na leitura quanto na oralidade. E você deve perceber, né, eu acho, isso bem bem presente/ assim nos seminários. A gente também viu as características de alguns gêneros e como escrever. Ai agora a gente vai entrar no 2º eixo que é escrita, oralidade e ensino. Começou com o sexto seminário que foi o das meninas agora, que elas trouxeram pra gente a oralidade. Como é que essa oralidade ela é abordada na escola e como é que ela deve ser abordada nos dias atuais. E aí ... essa é a pergunta do seminário anterior (aponta</p>	<p>((mudança de seminarista)) S 06. 2: No começo a gente tinha pergunta a vocês com relação ao ge/ o gênero oral mais recorrente, que a gente trabalhava, né verdade? E vocês falaram o seminário. Disseram que seminário era uma prática muito bem elaborada (...) às vezes dizia que era quando o professor não queria dar aula. Mas a gente observa aqui (aponta e lê os slides) os gêneros orais nas práticas didáticas. Aqui, trazendo pra agora, nós como futuros professores, como é que nós podemos trabalhar esse gênero? Como é que pode ser trabalhado? ((aluna fala)) ( ) no primeiro estágio a gente/ falamos mais sobre a escrita, num é verdade? Então teve todo um processo, concepções de escrita. Então agora no segundo, veio essa questão de seminário. Observamos que o seminário tem que ter um texto escrito, qualquer gênero oral vai recorrer a uma parte escrita. Vocês estão entendendo o porquê de ter estudado escrita e depois isso? Porque é/ a gente tem de entender é que primeiro a gente vai se pautar na escrita para depois usar (...) Precisa de todo esse trabalho, de uma preparação. (...) Então ai vem a</p>

	<p>para slide) e agora a gente entra justamente no nosso seminário que é o <i>O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar</i>. Durante todo seminário eu quero que vocês fiquem refletindo justamente sobre isso, pra quando for no final a gente tentar responder essa pergunta. Certo? ((mudança de seminarista))</p>	<p>pergunta que nós lançamos no começo: “O ensino de gêneros orais formais e a exposição oral – por onde começar”.</p> <p>S 06.2: O que é que vocês entendem por gêneros orais formais? (silêncio) gêneros orais são aqueles gêneros (...)</p> <p>S 06.3: Ai destrinchando toda essa pergunta, e a exposição oral o que vocês acham que é uma exposição oral, de tudo que foi falado? (silêncio) A exposição oral, então, é isso, gêneros orais formais (...) que outro seminário falou, são aqueles gêneros orais não só/ que englobam não só seminário, mas também a conferência, palestra, todos esses são gêneros orais formais. E a exposição? (...) é o ato de expor, né, como o nome já diz de expor os gêneros orais formais. E baseado nisso (...) por onde devemos começar?</p> <p>S 06.2: Começar logo pela oralidade ou a partir da escrita para a oralidade?</p> <p>S 06.1: Da escrita para a oralidade, né? Então a gente observa que a gente chegando aqui (...) a gente num conseguiu apresentar o seminário porque a gente não tinha essa prática desde o ensino médio. Então aqui, depois que a gente observa como eu vou me preparar, que a gente tem um texto pra gente apresentar a gente começa a apagar isso aqui (quadro) a questão de que não há um preparo, não é verdade? Ou espera-se que há um preparo. Então a gente observa assim, pra que possíveis professores quando formos apresentar gêneros desse tipo, que a gente tenha a base, (...) que tenha toda uma preparação com base no texto escrito para que depois possa ser trabalhado o gênero oral.</p> <p>S 06. 3: Então, foi isso que nós tentamos passar pra vocês, esperamos que vocês tenham entendido.</p>
<p><b>S 07</b></p>	<p>S 07.1: Nós somos compostos por (...). Bem, o nosso grupo/ o nosso seminário vai girar em torno dessa pergunta, que nós juntos vamos tentar responder, que é: Os gêneros orais como unidade de ensino - De que forma a concepção de gênero e de sequência organiza a vida do professor? Então, fazendo uma ponte com os dois seminários que foram expostos aqui: o sexto seminário (...) e o sete (...) todos dois vão abrir aspa para nós darmos entrada no que vem a ser sequência didática, ok? Então F vai dar entrada no que vem a ser sequência didática e:: é isso. ((mudança de seminarista))</p>	<p>S 07. 1: ((lê slides)) “Portanto, consideramos que a idéia central desse procedimento, é que a modularidade do produto final, consideramos que o ensino de um gênero, seja escrito ou oral implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes de ensino: leitura, escrita, análise linguística e produção”.</p> <p>Ok gente? Então esse foi o nosso trabalho. É:: Esperamos que tenham todos entendido. Então, alguma pergunta sobre nosso trabalho? ... Ai vem, olha o PRINCIPAL, a pergunta, olha!! <i>De que forma a concepção de gênero e sequência organiza a vida do professor?</i> Depois de tudo isso que eu falei, de gênero, de sequência o professor vai fazer aquela coisa toda antes de aplicar o gênero. Isso tudo. O que é que isso</p>

		<p>que acabei de dizer, organiza a vida do professor? Será que o professor chegar aqui todo desmantelado, joga o conteúdo pra vocês.. e aí? É isso e pronto? ((aluno responde)) Isso aqui é uma aula expositiva, gênero seminário, será que caberia eu chegar aqui, fantasiado como palhaço? Por quê? ((silêncio)) Caberia eu vim fantasiado de palhaço? ((alunos respondem, seminarista repete a fala dele)) Porque o gênero não permite essa situação ((alunos comentam)) uma situação de seminário. Ok? Isso ( ) o que é que isso pode organizar a vida do professor? ((alunos respondem)) Mais alguma coisa a acrescentar? ((silêncio)) e aí, mais alguma coisa? Ou vocês acham/ se elas fizessem a repregunta, vocês teriam a condição de responder, uma prova ou algo desse tipo? ((silêncio)) Tem não?... não mesmo? Então acho que nós cumprimos a meta. Obrigado!</p>
<p><b>S 08</b></p>	<p>((Professora acena para o grupo afirmando o início do seminário))          ((S 08. 4 conversa baixo com S 08.1: pode começar que eu não vou começar não))          S 08.1: Então bom dia, né minha gente... nós:: vamos trazer hoje um tema que é bastante interessante... no/ do ensino de produção de texto que é higienização e reescrita... nós... estamos começando hoje uma nova é:: um novo eixo de apresentação de de seminários que tem como/ o texto como/ é::.. como monitoração... ((lê nos slides)) “escrita e a monitoração do texto”... os seminários que vão vim agora sempre vai tocar nessa tecla, né, da escrita e da MONITORAÇÃO de de/ desse ato... né, desse desse/ do texto... ( ) e nós somos o nono seminário nessa bateria de seminários que nós tivemos nessa disciplina, e nós temos essa essa questão norteadora de toda nossa apresentação, que é essa pergunta... “Higienização re/ ou reescritura, como essas práticas são determinadas e de que forma contribui pra tornar maduro o produtor de textos. Em cima disso aí nós vamos discorrer sobre toda nossa apresentação... ((pausa)) noções introdutórias, não tem nenhum roteiro? ((pega o roteiro)) é::: se a gente tá falando de higienização e de reescritura.. e de reescrita, todas as duas tem haver com a noção de texto ((escreve no quadro)) ela/ uma ou outra só vai acontecer porque uma produção inicial aconteceu antes da da/ desses dois eventos e... o que é um texto?...</p>	<p>((mudança de seminarista))          S 08.1: Então a gente chega/ a partir de tudo isso que nós abordamos, nós podemos chegar a esse caminho dessa proficiência, que isso é um caminho, que essa reflexão é um caminho até chegar a essa proficiência/ nós podemos (...) saber o que é reescrita e sobre o que é higienização, a partir de tudo que nós discutimos?... ((silêncio)) Nós temos condições? Poderiam elencar alguma coisa? ((silêncio)) Não? Então, vamos vamos ver ser a gente/ a pergunta é a seguinte ((ler slides)) “higienização ou reescrita, como essas práticas são detectadas?” A gente viu que a higienização ela tá mais relacionada aos aspectos é:: estruturais, né, materiais nesse texto, né. E a reescrita além disso tá relacionado a questão mais informacional, a adequação do texto, a adequação ao gênero, o que está solicitado, em que situação, essa comunhão de conhecimentos em torno do ( ) produtor de textos, vê/ antevê tudo isso. E de que forma uma prática ou outra vão contribuir para tornar ((lendo slides)) maduro o produtor de textos? Bom, conclusão do grupo, a reescritura, como uma forma de diálogo, uma forma de reflexão sobre o uso da língua, com certeza é um meio para que esse produtor de textos aco/ assumo um se/ um caráter maduro porque na/ pela reescritura que que aquele determinado produtor vai ter condições de refletir sobre o uso da língua no momento das produções de texto. Então deixa bem claro que/ qual é a prática, né, como identificar as duas e</p>

<p>dependendo de n visões metodológicas-teóricas nós vamos ter muitas definições de texto... o texto ele pode sobre a re/ sobre aquela aquelas três vertentes teóricas que nós vimos aqui a experimental positivista, a cognitivista e a sociointeracionista ele pode/ o texto ele pode vir, na experimental positivista ele tem a noção apenas de produto... como nós vimos, e que a partir de/ da gente descobrir essa concepção teórico-metodológica que está por traz do conceito de texto, nós também vamos ver como é que se dá o ensino dele e quais são as práticas que estão sobre ele dentro da sala de aula, mas vamos ver aqui a noção de texto segundo as correntes teórico-metodológicas da escrita... A experimental positivista vê apenas o pro/ o texto como produto, que depois nós vemos ver direito como é... aqui a cognitivista como sendo fruto da:: expressão... a expressão do produtor como a questão assim do produtor nessa visão/ o produtor de texto nessa visão teórico metodológica ele vai ver o texto como apenas é:: um instrumento para que ele se projete, pra que ele transmita alguma coisa àquele que está lendo o texto, né, como sendo o produtor de texto o único responsável para que o texto funcione, para que haja a compreensão não levando em conta os conhecimentos prévios daq/ do interlocutor o leitor desse texto. E a sociointeracionista que vê justamente o diálogo... vê o diálogo, que a construção do texto ela não é vista apenas apenas desse/ é:: produtor para o leitor, mas que o sentido daquele texto e como ele está sendo constituído se dá a partir dessa interação entre ambos e que a:: o significado daquele texto vai acontecer por essa intera/ por essa comparti/ por esse compartilhamento de de de conhecimentos, tendo em vista também o contexto m que esta inserido aquele texto, os textos orais e escritos que estão por traz dele, então tem toda essa interação essa/ vamos dizer assim esse círculo, né... tem esse caráter circular a produção do texto, né... e cada um na nas práticas pedagógicas vão ter um método diferente de abordar... como produto nós vamos ter um texto que apenas visa as noções gramaticais, as noções gramaticais, né, é:: o o/ a correção daquele texto como nessa nessa visão aqui experimental positivista que vai ver o texto apenas como é:: mesmo esse produto vendo.. é::... questão de coesão.. é: pontuação e tudo mais, né, apenas vê essa</p>	<p>e uma prática que faz com que o/ as duas/ produtor de texto se torne maduro, segundo conclusão do grupo seria isso.</p> <p>Audiência 1: Oh S 08. 1 ai taria ligado a produção de texto e higienização tá ligado a [redação.</p> <p>S 08.1: [a redação. Então esses é os nossos/ aqui estão as referências que tratam, né, que a gente buscou, a gente bebeu dessas fontes para... fazer nossa apresentação... e obrigada!</p>
---	--

parte material, superficial do texto... e a gente vai adiantar pra essas duas, essa e essa daqui ((aponta no quadro)) que é a que nos chama mais atenção de cada uma porque é como, vamos dizer assim, é o extremo de cada uma, que depois nós vamos ver a partir das duas a noção de redação e produção de texto... então nós vamos atentar pra essas duas, pra essa reflexão que nós vamos fazer agora (...) e na visão sociointeracionista é o ensino de de/ a escrita tá relacionado a:.../ será que o aluno ele está é:: ele está fazendo com que o texto aconteça dentro daquel/ daquele contexto? Ele ele tá levan/ ele tá vendo os conhecimentos prévios de seu interlocutor? Ele tá levando para que essa compreensão seja mútua, que esse diálogo entre o produtor e:... leitor, ele é estabelecido? De que forma ele é estabelecido? A partir do texto do aluno o leitor pode fazer quantas leituras, né. Então aqui nós temos mais o material e aqui nessa outra a gente vê mais o entorno, não deixa de ver também as questões materiais, né, porque eles são são importantes também para que o diálogo seja/ aconteça de forma de forma coerente, porque para que esse diálogo aconteça é preciso que o produtor de texto e que o seu leitor ele esteja em comunhão, né. Então se o produtor ele escreve um código, o leitor tem que compreender aquele código e a partir desse código fazer essa essa interlocução... essa interação verbal. E olhando para essas/ para esses dois movimentos ((volta para o quadro)) nós vemos também mais outra coisa importante/ é... nós abordarmos nesse momento, porque depois vai ser o que vai nortear o conceito de higienização e de reescrita, que é o conceito de redação... de redação... e de produção de textos ((escreve no quadro))... redação e produção textual. A redação ela tá muito relacionada ao produto, a estrutura do texto, a como se o aluno ele apenas reproduzisse determinada estrutura e não levasse em conta assim é::... a recursividade da escrita, levasse a criatividade do aluno, mas como se fosse apenas uma reprodução/ uma reprodução daquela estrutura, certo? Produção textual tá mais relacionado a esse diálogo que acontece, né. O fato dessa dessa palavra produção já nos diz muita coisa. Produção é alguma coisa que relaciona-se com a criatividade, com essa interação dos sujeitos, e produzir, porque nós sabemos que na produção existe os PROCESSOS, mas que

	<p>também é.. na na produção textual tendo em vista o texto/ de textos, tem esse caráter recursivo, né. O produtor ele coloca reescrever o seu texto.. para que ele possa atingir tal objetivo e ser melhor essa compreensão... a produção ela tá relacionada mais a criatividade... a a a criação de textos, né, olhando para os os gêneros textuais em cima da higienização, enquanto que um apenas ver aquela forma fixa, a produção textual vê essa forma híbrida da abordagem do texto. Vê também a questão do estrutural? Sim, porque como eu falei antes né (...) e tendo em vista tudo isso, essas duas noções, quando nós partimos para a prática pedagógica dos das da escrita dos textos nós temos duas noções que é a noção de escrita com atividade prévia e escrita sem atividade prévia. Só queria mostrar aqui essa citação de de Geraldí ((lê slides)) (..) e nós partimos para a noção de texto em sala de aula/ ((mudança de seminarista))</p>	
<p><b>S 09</b></p>	<p>Estagiária: Antes do grupo começar eu queria /.../ ok, podem começar...  S 09. 1: Bom dia! Nós somos o décimo grupo. Nosso trabalho/ nosso grupo é composto por mim S 09.1, S 09.2 e S 09.3. e o conteúdo do nosso trabalho é retextualizar o gênero... e ai o nosso trabalho foi desenvolvido a partir de um questionamento, né, Retextualizando o gênero: como tornar essa práti/ prática reprodutiva ou produtiva?... a exposição do eixo... nós também fazemos parte do terceiro eixo, escrita e monitoração do texto, e vamos contextualizar com o seminário anterior, até porque damos/ a retextualização é uma uma outra forma também de monitorar o texto... Ai, higienização e reescrita. ((lendo)) Higienização funciona como uma espécie de operação limpeza em que objeto principal consiste em eliminar as impurezas /.../ já foi muito bem explicado pelo grupo anterior (...) ((lê slides)) com relação a essas passagens o eu é que a gente vê? Que privilegia as enunciações... observando o que a gente estudou em lingüística 1, o conceito Bakhtiniano das enunciações, que no caso não é só ele, mas Saussure desprezava o sujeito (...) Tais formas de monitoração do texto estão por trás concepções de escrita... A higienização tem uma concepção positivista que tem como critérios ((lendo slide)) o conhecimento das regras gramaticais da língua (...) e a concepção sociointeracionista</p>	<p>((mudança de slide))  S 09. 2: Pronto, ai vem, a partir de/ de tudo explicado, ai vocês poderiam responder a pergunta? Será/ achar a resposta certa? ((lendo slide)) “como tornar essa prática re/ reprodutiva ou produtiva?” Vocês saberiam? ((silêncio))  Audiência 1: ( ) Colocando em prática essa prática?  S 09. 2: Sim, mas como ser essa prática produtiva ou reprodutiva?  Audiência 2: Assim, no caso, a gente professor em sala de aula [com trabalho  S 09. 2: [sim nós co/ como professores, como a gente coloca essa prática da retextualização como sendo uma prática produtiva ou reprodutiva?  Audiência 2: Eu acho assim, produtiva é que o professor vai utilizar essa prática da de/ retextualização, ele vai dar a a/ ao aluno o domínio de que esse aluno ele possa possa trabalhar com diversas práticas de gênero tanto na modalidade escrita quanto na mo/ mo/ modalidade oral e isso o aluno ele ele terá o conhecimento e o domínio daquele texto que a gente tá trabalhando dentro da sala de aula, acho que esse é o processo da prática, da produção.  S 09. 2: Pronto, a prática produtiva. O que seria a prática [produtiva?  Audiência 3: [S 09. 2 eu já entendi assim, como tornar essa prática produtiva ou reprodutiva, eu acho que entra no seminário</p>

	<p>((lendo slides)) O caminho mais sensato para, para Marcuschi o cam/ o sociointeracionismo é o caminho mais sensato (...) Ai o que é que a gente percebe aqui, o que é que Marcuschi vai dizer? O caminho mais sensato é o sociointeracionismo, né, até porque ele não veio acabar, o sociointeracionismo não veio acabar/ dizer tá tudo errado ( ) ele veio digamos mostrar como é que se faz (...) ou seja não vai olhar só pra o lingüístico, vai olhar pra o contexto, tudo que já foi dito até agora (...) ai o que é que vimos até agora? Que a higienização, a concepção de escrita que tem por traz é a positivista e a retex/ a reescrita , a concepção que tá por traz é o sociointeracionismo. Ai Marcuschi vai dizer que a retextualização/ um exemplo típico do sociointeracionismo é a retextualização. Ai vem uma chamadinha ((lendo slides)) “Então se reescrita e retextualização tã/ estão numa mesma concepção, retextualização seria apena/ apenas mais uma termi/ terminologia?” Ai, guardem isso ai. (...)</p>	<p>anterior. Eu acho que quando leva em consideração aquela prática da reescritura, da higi/ da higienização, trata-se de uma prática reprodutiva porque ele vai fazer aquilo que o professor mandou, mas sem consciência, vai só reproduzir, mas quando ela se torna uma prática produtiva, é quando o professor consegue fazer o aluno refletir sobre aquilo e entender que aquela prática é importante, então se torna uma prática produtiva.</p> <p>S 09. 2: Justamente isso Aluna 3. Quando temos uma prática produtiva é quando a/ o professor faz o aluno refletir aquilo que ele tá fazendo, faz refletir, ele não traz só aquilo e faz o aluno reproduzir. Por exemplo, uma prova mesmo, depende da prova, se faz o aluno... produzir, ou seja, pegar aquilo que ele estudou, mas só como se fosse assim/ colocar ali como se fosse decoreba, sem saber o que ele tá fazendo, só copiar ali e pronto ou se vai fazer o aluno questionar e re/ produzir né, com seus questionamentos, se ele entendeu ele faz a produção, agora se ele não entendeu ele vai fazer reprodução.</p> <p>Estagiária: Mas será que a reescrita ela sempre vai ser reprodutiva? ((silêncio))</p> <p>S 09. 1: Não ((alunos comentam))</p> <p>Audiência 3: quando eu levei em consideração a reescrita ai eu retomei o o eixo anterior, mas tem aquela parte de quando eu disse que quando o aluno ele vai fazer só aquele negócio só porque o professor mandou recopiar aquilo, não, mas quando ele começa a entender que quando o professor diz assim, questionando sobre aquilo e começa a entender o porquê e deve reescrever aquilo então, uma prática reprodutiva quando ele não entende o que é a reescritura em si e re/ produtiva quando ele vai entender o questionamento daquilo e fazer aquilo conscientemente.</p> <p>S 09. 2: Pronto, entra no exemplo que S 08. 3 deu dos textos. Ali é uma reescrita, ali é uma questão produtiva porque o aluno vai refletir, ( ) tem umas perguntas ali né, o “que é isso”, “quem é o autor?”, tal, se ele fez isso, tal, ali vai ser uma questão produtiva porque o aluno vai ter que refletir, “o que é que ele fez ali?”, “por que que ele fez aquilo?”. Então vai gerar uma questão produtiva.</p> <p>((aluno fala)) ((S09. 2 conclui acenando para Professora 02))</p>
--	--	---

<p><b>S 10</b></p>	<p>Professora: pode começar... dez e quinze no meu relógio já... ((a aula inicia às 10h))  S 10.1: Bom dia gente! É:: Nós somos o décimo primeiro seminário composto por S 10.1, S 10.2 e S 10.3. Hoje fecha o o/ esse ciclo de seminário e... nós fazemos parte do terceiro eixo que é “Escrita e monitoração do texto”, nós somos o penúltimo grupo... Certo? ((espera a fala de outra, mas volta a falar))  E nosso seminário ficou com a seguinte:: pergunta... Corrigir ou revisar o texto do aluno:.. de forma são sugeridas pelos oficiais e que/ e que concepção de escrita as sustenta. Avaliar o texto do aluno e a prática sugerida pelos PCN, que concepção de escrita sustenta esta prática em espaços diferentes, manuais didáticos e concursos. Ao longo do do.../ da apresentação a gente ai tentar responder. ((mudança de seminarista))  S 10.3: Nosso trabalho tem três textos bases... eu fiquei com /.../</p>	<p>S 10.1: (...) mais importante são os totalizantes e os analíticos (...) e ai, vamos, com isso que a gente falou, vamos tentar responder a pergunta do nosso seminário... que é “corrigir ou avaliar o texto do aluno: de que forma são sugeridas pelos [[oficiais  Professora: [[documentos oficiais  S 10.1: e que concepção de escrita as sustenta”? vocês acham que o certo é corrigir ou revisar o texto do aluno? ((pausa))  ((alunos respondem baixo “revisar”))  S 10.1: revisar?... revisar... ok... vamos para segunda pergunta “avaliar o texto dos alunos é a prática sugerida pelos PCNs, que concepção de escrita sustenta essa prática em espaços diferentes como manuais didáticos e concursos”... nós vemos, como vocês acabaram de dizer o certo/ o MAIS INDICADO, o MAIS ADEQUADO é revisar o texto do aluno e não corrigir e é isso que os PCN defendem, certo?... qu/ criar uma prática sociointeracionista, ao contrário da correção que é a positivista. Ai nós vemos a proposta dos PCN ai ((apresenta slide)) revisão do texto... tá... na página ((cita a referência e lê o trecho)) Corrigir ou revisar o texto do aluno? Revisar. De que forma são sugeridas pelos [oficiais?  Professora: [é pelos documentos oficiais  S 10.1: pelos documentos oficiais, ok. E:: que concepção de escrita as sustenta? (...) só que os manuais didáticos é:: tentam adotar ainda mas os concursos, os concursos não. O concurso ele vê apenas o produto, ele não interage com o aluno.  ((professora 01 exemplifica com o ENEM))  S 10.1: /.../ é importante o professor acompanhar...((aponta para a outra seminarista)) mas...  Professora: mas chegando ao [final...  S 10.1: [mas chegando no final...  Professora 01: a gente corrige, revisa ou avalia?  ((pausa))  S 10.1: é importante primeiro fazer primeiro as correções pra o aluno é::....  Professora 01: ter [noção  S 10.1: [ter noção dos seus erros, das suas inadequações naquele texto... é:: revisar/ o aluno revisar o texto após a::... a correção do professor, e a outra?  ((outras seminaristas ajudam))  S 10.2: avaliar...  S 10.1: e avaliar...  Professora: então [avaliar seria/</p>
--------------------	--	--

		<p>S 10.1: [e avaliar o que o:: o aluno fez  S 10.2: [no decorrer desse processo  S 10.1: [no decorrer do processo da produção do texto.  Professora: ok.  S 10.1: ok.</p>
<p><b>S 11</b></p>	<p>Professora: (...) então vamos ver de que forma essa história ai de nervosismo, de/ dessas perturbações podem interferir no sujeito que precisa dominar uma tecnologia de ponta, que eu considero uma tecnologia de ponta, como a escrita? Né? Como é que a gente vai.. vencer esse desafio. É o que a gente fala de <b>COMPETÊNCIA/ competência... EMOCIONAL</b>, como é isso? E ai a pergunta é essa tá dada, “Escrita e psicanálise: que relações se podem estabelecer entre elas?”. S 11.1 fica com a palavra com um tempo meio cronometrado, por favor.  ((pausa))  S 11.1: É::: bom dia... primeiro eu quero agradecer a oportunidade (...) É::: bem, eu gostaria de co/ começar perguntando... “Eu POSSO ajudar você em alguma coisa?”... Eu POSSO... trazer alguma coisa pra você? O que é que você quer? O que é que você quer? ((silêncio)) Eu vou trabalhar escrita e psicanálise... e eu gostaria que vocês passassem ai os... ((entrega os roteiros da apresentação)) os roteiros, mas por enquanto a gente não olhasse pra eles... vamos conversar um pouco antes. Eu quero mostrar um pouco os livros que eu andei olhando (...) ((apresenta os livros fazendo breves comentários acerca do que tratam)). Provavelmente, vai ter muito mais... traços da p/ da metodologia psicológica no seminário pela influência que eu tenho do curso de psicologia. (...) o meu texto base, o que é que acontece, vocês podem/ todo mundo já está com/... pra gente ver a pergunta. “Escrita e psicanálise: que relação se pode estabelecer entre elas?”... Essa é a pergunta, o texto base “Investigando a relação oral-escrito”, Sgnorini... Então, vou fazer um um... um sobrevôo rápido sobre o que é psicanálise e a gente vai tentar construir junto a questão do letramento, quando a gente começar a causar pontes entre essas duas/ esses dois pontos.  (...)</p>	<p>S 11.1: (...) Bem, eu já terminei o que eu gostaria de falar... e eu gostaria de retomar a pergunta “Escrita e psicanálise: que relações se podem estabelecer entre elas?”... o que que vocês acham? ((silêncio)) ficou claro o que eu disse? ((silêncio))  Professora 01: Uma questão/ eu/ minha preocupação exatamente/ vocês conseguem relacionar esse cenário que entrou agora como um continuum ou com alguma relação com os onze anteriores, ou não? ((silêncio)) (...) na linguagem a gente torna consciente da ação de ser professor. Então você tá trabalhando com os conceitos de uma forma que se fala <b>DIDATICAMENTE</b>, então fazendo o outro entender a escrita como é que se processa, Então, a escrita é muito <b>ESTADO</b>, de cada um, de consciência. A história de um dos grupos que apresentou aqui, a monitoria. Quando você escreve não é um fluxo de consciência, toda a fala de S 11.1 foi planejada, o tempo todo ele sabe que para não se perder no tempo que ele tinha ele fez um passeio e pontuou tudo isso, mas ele não decorou, então ele se apropriou e transformou isso numa situação consciente em que a relação entre escrita e psicanálise tá acontecendo (...)  Se quiser concluir...  S 11. 1: então eu vou encerrar assim, ficarei feliz se pelo menos três pontos ficarem fixos, que seria a demanda, a autonomia e o diálogo. A demanda como aquilo que a gente conversou, aquilo que gera o meu interesse, a minha busca individual, aquilo que faz com que eu enquanto sujeito desejante esteja aqui nesse lugar e não enquanto alguém que que por situação, desejo de outro, porque minha mãe, porque meu pai, porque a situação, porque qualquer coisa, se você tiver uma pergunta real, se o conhecimento te incomoda, se você percebe que precisa pensar um pouco mais sobre a existência, você tá entendendo o que é demanda, né isso, então se você conseguir... gerar isso no teu aluno, interesse pelo conhecimento e não interesse em você, fazer o que você quer que ele faça, você faz com que ele gere autonomia ou seja, ele assuma a sua própria pergunta diante do mundo. Só você</p>

		<p>assumindo a sua faz com que no seu relacionamento com ele, ele consiga assumir a autonomia dele, a pergunta dele diante do mundo e isso quebra toda a alienação da relação entre vocês, da relação dele com o mundo, né isso? E o diálogo, se ele entende a importância do diálogo pra esse questionamento pessoal dele... ele vai, com certeza, como Victor Franklin diz “me dê um motivo que eu encontrarei milhões de meios”. Então se você conseguir gerar esse motivo no seu aluno, ele vai desenvolver a escrita, ele vai desenvolver a oralidade, porque ele está motivado, porque ele tem uma pergunta. Eu acho que é isso.</p> <p>Professora: Ok.</p>
--	--	---