

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica

DÉCIO DANTAS DO NASCIMENTO

**SEMINÁRIO ESCOLAR NA FUNDAÇÃO CASA: HIPERINSTRUMENTO
MULTISSEMIÓTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FALA PÚBLICA E DO
AGIR CIDADÃO**

**BAURU
2019**

DÉCIO DANTAS DO NASCIMENTO

**SEMINÁRIO ESCOLAR NA FUNDAÇÃO CASA: HIPERINSTRUMENTO
MULTISSEMIÓTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FALA PÚBLICA E DO
AGIR CIDADÃO**

Dissertação apresentada como requisito à obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof^a. Dra. Rosa Maria Manzoni

**BAURU
2019**

NASCIMENTO, Décio Dantas.
Seminário Escolar na Fundação Casa: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão/ Décio Dantas do Nascimento, 2019 365 f.

Orientadora: Profª Drª Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Formação cidadã de socioeducandos. 2. Interacionismo Sociodiscursivo. 3. Modelização Teórica e Didática do Gênero. 4. Seminário escolar. 5. Sequência didática. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DE APROVAÇÃO




UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DECIO DANTAS DO NASCIMENTO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 14:00 horas, no(a) Sala - Laboratório 3 do Prédio do Departamento de Educação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, Profa. Dra. ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS do(a) Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Cornélio Procópio / Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP - Cornélio Procópio, Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA do(a) Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de DECIO DANTAS DO NASCIMENTO, intitulada "SEMINÁRIO ESCOLAR NA FUNDAÇÃO CASA: HIPERINSTRUMENTO MULTISSEMIÓTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA FALA PÚBLICA E DO AGIR CIDADÃO" E PRODUTO EDUCACIONAL "AS RELAÇÕES ORAL/ESCRITA NOS GÊNEROS ORAIS PÚBLICOS FORMAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O SEMINÁRIO ESCOLAR" . Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI


Profa. Dra. ELIANA MERLIN DEGANUTTI DE BARROS


Prof. Dr. DAGOBERTO BUIM ARENA

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entreendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Manzoni, a quem serei eternamente grato por ter acreditado no meu desejo de pesquisar e de aprimorar a minha prática docente como professor de educação básica. Agradeço por todos os ensinamentos, os quais transcenderam o domínio dos arcabouços teóricos e metodológicos. Você inspira-me a ser o meu melhor como docente e cidadão; agradeço pela forma generosa, sábia e humana com que trata os seus alunos, os professores, a ciência e a escrita. A você a minha indescritível gratidão por abrir a mim os portais para o conhecimento. Você propiciou-me a visita a lugares que nunca poderia estar se não fosse pelas tuas mãos.

Agradeço aos professores membros da banca do Exame de Qualificação e de Defesa desta dissertação de mestrado, Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros e Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena. As contribuições de ambos foram valiosíssimas para o aprimoramento dos conhecimentos científicos discutidos no corpo desta dissertação. Agradeço pelas correções de rumos e apontamentos das lacunas teóricas, metodológicas e conceituais. Guardo no coração a forma generosa com a qual apreciaram e se pronunciaram sobre a pesquisa e sobre o meu fazer como professor de socioeducação. Tais pronunciamentos ajudaram-me a me constituir um professor e pesquisador.

Aos funcionários da Fundação Casa, na figura do diretor Miguel, da coordenadora pedagógica Talita, da encarregada técnica Carolina e de todos os agentes educacionais: Giovana, Márcia, Robson, Luciana e Regina. Minha interação com todas essas pessoas foi fundamental para o desenvolvimento desta investigação. Fica, aqui, o meu reconhecimento pelo trabalho desenvolvido por vocês no processo de ressocialização dos socioeducandos da Unidade de Internação na qual foi realizada a pesquisa.

Aos agentes que participaram como voluntários desta pesquisa agradeço pela dedicação, pela seriedade e pelo respeito que sempre tiveram com a minha figura de professor. A vocês, a minha eterna gratidão! Primeiro, por sempre me motivarem a ser um professor melhor; segundo, por terem produzido falas públicas cidadãs, humanas e conscientes. Enxerguei na fala de vocês as mudanças sensíveis, as quais a sociedade brasileira reclama.

A todos os colegas professores da Escola Doutor Avelino Aparecido Ribeiro, sobretudo aos amigos professores que atuam comigo nas unidades da Fundação Casa: Vanessa, Maura, Sonia, Leandro, Douglas, Luiza, Priscila, Daniela. A vocês, a minha gratidão

e minha admiração pelo trabalho desenvolvido na promoção do desenvolvimento humano e do processo de ressocialização de socioeducandos. De modo especial, agradeço a diretora dessa escola, Luciana, a quem tenho profunda admiração por ter sido minha professora e por ser um exemplo de ser humano. Vocês merecem todo o reconhecimento e valorização por ensinarem os conteúdos escolares e se engajarem no processo de transformação de vidas. A vocês, mestres, todo o reconhecimento.

Aos amigos Anderson Bacciotti e Viviane Bacciotti, pela forma prestimosa que sempre me atenderam. Agradeço ao Anderson, por ter sido o primeiro a dividir comigo o sonho de ingressar no mestrado profissional, Docência para a Educação Básica e por motivar-me em cada uma das etapas de seleção. Reconheço, aqui, o exemplo que você é para mim como professor e cidadão. Você é o professor que todo aluno gostaria de ter! Agradeço a Viviane Bacciotti, por ter me orientado com relação aos procedimentos éticos para a realização da pesquisa no âmbito da Fundação Casa. Sem a sua experiência e conhecimento da realidade dos procedimentos da portaria normativa nº 155/2008, pesquisar nesse local não seria possível.

Ao professor Juninho, pela confiança que sempre depositou em mim e pela ajuda com todos os questionamentos que me ocorreram na fase do processo seletivo para o ingresso no programa. Agradeço pela forma cuidadosa que leu meu artigo científico, ainda quando eu estava na graduação e pelo *feedback* motivador que me enviou. Isso foi um dos gestos que me motivaram a seguir estudando.

Aos meus colegas do programa de pós-graduação Docência para a Educação Básica: Adaisa, Aline, Bárbara, Daniela, Josilaine, Luciane, Lisley, Mateus, Paula, Paulo, Guilherme, Cássia, Rodrigo, Karina, Patrícia, Isabel, Andreia, Roseli, Naiara, Ana Paula, Josiane, Letícia, Lilian, Bel Coutinho, Cátia, Andreza, Ana Lydia e Silvia. Obrigado a cada um de vocês pela parte que auxiliaram a formar em mim. Sem dúvidas, ficam eternizadas as discussões e trocas de conhecimento que protagonizei com cada um de vocês.

Ao meu amigo de viagem, de programa, de revisão da dissertação, de hospedagem, de todas as horas, Paulo, a quem agradeço pela amizade, simplicidade, sabedoria e humanidade, características marcantes que me auxiliaram a chegar à defesa desta dissertação. Em grande parte desse percurso você esteve presente como amigo de todas as horas.

Aos amigos Gilmar e Jaqueline, por partilharem comigo a maioria dos meus sonhos, sempre dispostos a ouvir-me e encorajar-me. Agradeço ao Gilmar, por me conduzir em seu carro para fazer a primeira etapa, prova escrita, do processo de seleção do mestrado profissional. Obrigado!

Agradeço a Josilaine, mais conhecida por Laine, por ser nossa companheira de pós-graduação (minha e do Paulo). Agradeço pelas conversas que tivemos, pela ajuda que você sempre nos deu. Agradeço a você e a sua família, por nos ceder a casa para que pudéssemos nos hospedar em Bauru, a fim de cursarmos as disciplinas condensadas. Obrigado por ser esse ser de Luz.

Agradeço a Paula, por ser minha companheira de programa e de orientação, uma vez que tivemos a felicidade de sermos orientado pela professora Rosa. Minha eterna gratidão por todo o suporte que você sempre me deu e por sempre estar disposta a conversar e a orientar-me nos caminhos da dissertação. Registro, aqui, a minha admiração pela pessoa generosa, comprometida e companheira que você é.

Agradeço a minha mãe, que mesmo com pouca instrução formal, sempre esteve ao meu lado, incentivando-me para que eu estudasse e para que eu não desistisse de investir em minha formação acadêmica. Lembro-me com alegria do dia em que eu estava sentado na escada da cozinha de casa e, com os olhos cheio de lágrimas, falei para a senhora: “- Mãe, eu quero estudar; todos os meus amigos estão estudando, mas eu não tenho dinheiro”. E a senhora, muito sabiamente, disse-me: “- Acalma teu coração, meu filho, pois não cai uma folha de uma árvore se Deus não quiser. Você vai estudar, mas vai ser no tempo de Deus e quando você chegar lá, você não vai voltar para trás”. Essas palavras foram/são o meu combustível para que eu siga cada vez mais buscando ser um bom professor e cidadão. Obrigado por ter se doado para prover o sustento e a minha educação e das minhas irmãs.

Agradeço as minhas irmãs, Suelen e Tainara, por partilharem comigo esse sonho e por estarem sempre dispostas a ajudarem-me de forma muito solícita e valente. Agradeço aos meus cunhados Rafael e Douglas, pela amizade e aos meus sobrinhos, Izabelly, Pedro e Murilo. Vocês inspiram o tio Décio a seguir buscando ser um professor que olha toda criança com o cuidado, respeito e amor que elas merecem.

A minha esposa Paloma, que sempre me apoiou e foi o pilar sólido nos momentos de insegurança e desânimo, os quais eu precisei passar durante esta trajetória de dois anos e seis meses. Sem o seu cuidado, companheirismo e existência eu não teria motivação e recursos para ser o que sou. Obrigado por todo cuidado e zelo!

Por fim, agradeço a Deus por ter me concedido saúde, amparo e resolução na minha caminhada. Sem os seus propósitos, desígnios e poder nada disso seria possível. Obrigado por conceder-me essa Graça de poder lapidar-me como pessoa e aprender, na figura de meus semelhantes. Por tuas mãos as portas do conhecimento abriram-se e revolucionaram a minha vida e o meu ser. Obrigado!

NASCIMENTO, D. D. **Seminário escolar na fundação casa: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão**. 2019 365f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

Esta dissertação concretizou-se devido às necessidades de ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais na socioeducação. Teve como objetivo investigar formas de como o Seminário Escolar (SE) pode ser um dos instrumentos que medeiam o processo socioeducativo no desenvolvimento humano, cidadão e escolar de adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação Casa (FC). Os participantes da pesquisa eram alunos de uma escola estadual que funciona dentro de uma das unidades de internação da FC, na cidade de Iaras, no interior de São Paulo. Para cumprir tal objetivo, elaborou-se uma sequência didática adaptada (SD) fundamentada na didatização do gênero SE a partir da qual foram produzidos textos pertencentes a esse gênero. Buscou-se desenvolver capacidades de linguagem com vistas à produção do gênero SE e, por extensão, impulsionar o desenvolvimento da autonomia e da cidadania de socioeducandos que cumprem medida de internação. Esta pesquisa inscreve-se no referencial teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); na Didática das Línguas da Escola de Genebra (2004); na concepção de linguagem e de gêneros bakhtiniana (2003), nos pressupostos teóricos do gênero SE em destaque aos estudos de Dolz; Schneuwly; de Pietro e Zahnd (2004), Gomes-Santos (2012) e na elaboração do modelo teórico proposto por Barros (2011). O percurso metodológico da pesquisa foi delineado nas etapas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1997), nas quais foram diagnosticados os problemas de comunicação oral dos participantes desencadeado pelas lacunas teórico-metodológicas nos materiais da secretaria da educação, defasagem na formação inicial do professor e falta de recursos midiáticos necessários para a produção do gênero a partir destes, foi elaborada uma SD adaptada do modelo da Escola de Genebra, com foco nas capacidades de ação e nos textos planejadores da fala pública formal (*slides* e *handout*). No interior dessa SD foram geradas produções textuais que constituíram o *corpus* de análise, quais sejam: produção inicial (PI) e produção final (PF). A PI foi avaliada globalmente e a PF somente as capacidades de ação (contexto de produção e conteúdo temático). A avaliação foi feita segundo o modelo de análise de textos bronckartiano (capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas); os elementos não verbais da fala e a relação dialética oral-escrita. Os resultados de análise mostraram que o domínio da fala pública formal do gênero SE, por internos da FC permite o desenvolvimento da autonomia e do agir cidadão num processo que pode ser estendido para depois do cumprimento da medida consolidando o processo de ressocialização desses internos. Conclui-se que, o gênero SE, ao ser ensinado no contexto de socioeducação permitiu a ampliação e a transposição das capacidades de linguagem aprendidas para outros instrumentos utilizados no processo de socioeducação (Plano de Atendimento Individual; oficina profissionalizante; arte-cultura; saídas externas). Ao integrar o instrumento SE aos já existentes no contexto da sociedade este funciona como um hiperinstrumento multissemiótico, pois serve à função de comunicar, de ensinar, de humanizar e de ressocializar, ampliando, assim, o sistema de representações psicológicas e o de produção de linguagem.

Palavras-chave: Formação cidadã de socioeducandos. Interacionismo Sociodiscursivo. Seminário Escolar. Modelização Didática do Gênero. Conteúdo temático. Sequência Didática de Gênero. Hiperinstrumento.

ABSTRACT

This dissertation materialized due to the needs of teaching and learning of oral public genres formal in the socioeducation. It aimed to investigate ways in which the School Seminar (SE) can be one of the instruments that mediate the socio-educational process in the human, citizen and school development of adolescents who comply with the measure of criminal internment at Fundação Casa (FC). The study participants were students of a state school that works inside one of the FC internment units, in the city of Iaras, in the countryside of São Paulo. To accomplish this objective, an adapted didactic sequence (SD) was elaborated based on the Didatization of the SE genre from which texts belonging to this genre were produced. The aim was to develop language skills with a view to the production of the SE gender and, by extension, to promote the development of autonomy and citizenship of socio-educators who comply with criminal internment measures. This research is part of the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (ISD); in the Teaching of Languages of the Geneva School (2004); in the conception of Bakhtinian language and genres (2003), in the theoretical assumptions of the SE genre in emphasis to the studies of Dolz; Schneuwly; of Pietro and Zahnd (2004), Gomes-Santos (2012) and in the elaboration of the theoretical model proposed by Barros (2011). The methodological course of the research was delineated in the stages of action research (THIOLLENT, 1997), in which the problems of oral communication of the participants were diagnosed, triggered by the theoretical and methodological gaps in the materials of the education secretariat, lack of media resources necessary for the production of the genre from these, a SD adapted from the model of the Geneva School was developed, focusing on the capacities of action and the texts of formal public speaking (slides and handout). Within this SD were generated textual productions that constituted the corpus of analysis, which are: initial production (PI) and final production (PF). PI was assessed globally and PF only the action capabilities (production context and thematic content). The evaluation was made according to the model of analysis of bronckartian texts (capacities of action, discursive and linguistic-discursive); the non-verbal elements of speech and the oral-written dialectic relationship. The analysis results showed that the domain of the formal public speech of the SE genres, by FC students, allows the development of autonomy and citizen action in a process that can be extended to after the fulfillment of the measure consolidating the process of resocialization of these inmates. It is concluded that the SE genres, when taught in the context of socio-education, allowed the expansion and transposition of language skills learned to other instruments used in the process of socio-education (Individual Care Plan, vocational workshop, art-culture, external exits). By integrating the SE instrument with those already existing in the context of socioeducation, it functions as a multisemiotic hyperinstrument, since it serves the function of communicating, teaching, humanizing and resocializing, thus expanding the system of psychological representations and the production of language .

Keywords: Citizen training of socio-educated people. Sociodiscursive Interactionism. School Seminar. Theoretical and Didactic Modeling of the Gender. Thematic content. Gender Didactic Sequence. Hiperinstrumento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agrupamento de gêneros textuais para o ensino (PCNLP).....	37
Quadro 5 - As coordenadas gerais das atitudes de locução.....	65
Quadro 6 - Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	71
Quadro 7 - As modalizações suas funções e características linguísticas.....	76
Quadro 8 - Síntese da concepção de seminário dos autores pesquisados.....	86
Quadro 9 - Diferenças basilares entre seminário acadêmico e seminário escolar.....	99
Quadro 10 - Elementos essenciais no ensino de produção de SE.....	101
Quadro 11- As fases sucessivas internas do SE e suas funções em cada etapa.....	104
Quadro 12 - Entonações essenciais para a locução em um SE.....	110
Quadro 13 - Sinopse do modelo didático do SE.....	112
Quadro 14 - Lista dos sinais empregados na transcrição dos SE.....	129
Quadro 15 - Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero SE.....	134
Quadro 16 - Sinopse da SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do expor – Seminário Escolar.....	137
Quadro 17 - Sinopse das fichas de mão (handout) dos alunos do grupo.....	164
Quadro 18 - Sinopse do conteúdo temático do slides do grupo 1.....	166
Quadro 19 - Produção Inicial dos slides dos alunos do grupo 1.....	168
Quadro 20 - Os parâmetros físicos da ação de linguagem (PI).....	172
Quadro 21 - Transcrição que sinaliza que o aluno tenta definir etimologicamente a palavra para captar a atenção da audiência.....	180
Quadro 22 - Transcrição que sinaliza que o aluno retoma e atualiza uma informação retirada do texto base.....	180
Quadro 23 - Transcrição e imagem que sinalizam que o aluno selecionou informações em função do tema.....	182
Quadro 24 - As fases sucessivas internas que foram planejadas nos slides.....	189
Quadro 25 - Lâminas elaboradas com função planejadora da fala pública formal.....	190
Quadro 26 - Lâmina elaborada e expandida no momento de fala, no subtema em que somos semelhantes.....	191
Quadro 27 - Lâminas preparadas para o subtema em que somos diferentes.....	192
Quadro 28 - Lâminas preparadas para o subtema o que é Pluralidade Cultural.....	193
Quadro 29 - Lâminas elaborada com função planejadora em que o aluno seleciona uma imagem e não consegue explicá-la.....	193

Quadro 30 - Fases sucessivas internas do SE produzidas em fichas de mão (handouts)	194
Quadro 31 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides, emprego de definições e exemplos.....	195
Quadro 32 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides: comparações e diferenciações, paráfrases e perguntas retóricas.....	195
Quadro 33 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides: paráfrases e explicações adicionais.....	196
Quadro 34 - Tópico dos slides que não foram expandidos no momento da fala.....	197
Quadro 35 - Tópico dos slides que não foram expandidos no momento da fala (2).....	197
Quadro 36 - Tentativa de expansão do slide no momento de fala.....	198
Quadro 37 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts	198
Quadro 38 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts (2)	199
Quadro 39 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts (3)	200
Quadro 40 - Sinaliza a apropriação e o diálogo com os textos base por meio da leitura	202
Quadro 41 - Indica o plano geral do SE e suas fases sucessivas internas	203
Quadro 42 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase de abertura.....	210
Quadro 43 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase de encerramento	211
Quadro 44 - Legenda que indica as principais características do discurso teórico na fase d).....	212
Quadro 45 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo-teórico na fase d)	213
Quadro 46 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase c	216
Quadro 47 - Legenda que descreve as fases da sequência injuntiva e descritiva mobilizadas na fase a).....	218
Quadro 48 - Legenda que descreve as fases da sequência dialogal e explicativa mobilizadas na fase b)	220
Quadro 49 - Legenda que descreve as fases da sequência dialogal e explicativa mobilizadas na fase b)	221
Quadro 50 - Legenda dos elementos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações	222

Quadro 51 - Legenda dos fragmentos prototípicos da sequência dialogal e explicativa.....	223
Quadro 52 - Legenda sobre os fragmentos prototípicos da sequência argumentativa e esquematisações	224
Quadro 53 - Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematisações	225
Quadro 54 - Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematisações	226
Quadro 55 - Legenda com os fragmentos de esquematizações na fase de recapitulação	227
Quadro 56 - Legenda com os fragmentos da sequência dialogal	228
Quadro 57 - Fichas de mão (handout)	250
Quadro 58 - Descrição do conteúdo das lâminas dos slides da PF.....	253
Quadro 59 - Produção Final dos slides dos alunos do grupo 1	257
Quadro 60 - Os parâmetros físicos da ação de linguagem (PI)	271
Quadro 61 - Transcrição da fala dos alunos mais as imagens que serviram como norte para a fala	282
Quadro 62 - Elaboração de lâminas para as sete fases sucessivas internas do SE	288
Quadro 63 - A imagem como suporte para a fala conscientizadora.....	290
Quadro 64 - Os tópicos da lâmina que foram ampliados na enunciação.....	291
Quadro 65 - Recursos utilizados para ampliar os tópicos das lâminas.....	293
Quadro 66 - Avanços no desenvolvimento de capacidades de linguagem mais latentes percebidos no cotejamento entre PI e PF.....	306

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os dois eixos de ensino de língua portuguesa	31
Figura 2- Estrutura da sequência didática da Escola de Genebra	79
Figura 3 - Instalações físicas do Centro de Internação – local da pesquisa.....	114
Figura 4- Estrutura da SD adaptada.....	136
Figura 5 - Tripolaridade do instrumento SE na socieducação.....	305

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Percorso interacional entre comunicador e exame das fontes	103
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LP – Língua Portuguesa

SD – Sequência Didática

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SE – Seminário Escolar

FC – Fundação Casa

APP – Avaliação de Aprendizagem em Processo

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

PI – Produção Inicial

PF – Produção Final

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 OS DOCUMENTOS FEDERAIS, À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA E OS NORTEAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS E ORAIS	28
2.1 A LDB: prescrições explícitas e implícitas para o ensino de Língua Portuguesa.....	28
3 AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	51
3.1 O quadro teórico-metodológico do ISD.....	51
3.2 A estreita relação entre gêneros textuais (Plural) e texto (Singular)	53
3.3 Capacidades de ação de linguagem.....	57
3.4 A arquitetura textual	59
3.5 Formas de planificação das macroestruturas	69
3.6 A camada intermediária da arquitetura textual	72
3.7 A camada mais superficial da arquitetura textual	74
3.8 A modelização didática do gênero	77
3.9 A sequência didática como procedimento de ensino de produção textual.....	79
4 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO SE	81
4.1 Construção do Modelo Teórico.....	81
4.2 Modelo didático do gênero SE	101
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	113
5.1 Contexto da Pesquisa	113
5.2 Metodologia: descrição e desenvolvimento das fases da pesquisa-ação	118
6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	162
6.1 Apresentação dos universos semânticos (conteúdo temático) dos textos-estímulos	163
6.2 Análise da PI	163
6.3 Produção classificada como básica (PI).....	163
6.4 Textos planejadores da fala pública.....	164
6.5 Avaliação da PI	172
6.6 Capacidades de ação: contexto de produção.....	172
6.7 Organização do conteúdo temático.....	179
6.8 Capacidades Discursivas	203
6.9 Capacidades linguístico-discursivas.....	228
6.10 Coesão verbal	236
6.11 Mecanismos enunciativos.....	240
6.12 Realizações Modais	243
6.13 Síntese da análise da Produção inicial	246

6.14 Produção Final (PF).....	250
6.15 Análise da Produção Final.....	270
6.16 Capacidades de ação: contexto de produção	271
6.17 Mundo sociossubjetivo	271
6.18 Capacidades de ação: conteúdo temático.....	280
6.19 Síntese da análise da Produção Final.....	300
6.20 Generalizações sobre o SE como hiperinstrumento: comunicação, ensino e agir cidadão	310
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	316
REFERÊNCIAS	324
ANEXOS.....	329
ANEXO A: texto do Érnica.....	329
Anexo B – Capítulo 6- “ Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais.	334
APÊNDICES.....	340
Apêndice 1 - Requerimento para realização de pesquisa acadêmica no âmbito da Fundação Casa	340
Apêndice 2 – Termo de Responsabilidade – Nº 03/2018	344
Apêndice 3 – Requerimento à Juíza da Vara da Infância e Juventude.....	346
Apêndice 4 – Autorização da juíza.....	348
Apêndice 5 – Termo de consentimento livre esclarecido ao responsável pelo(a) aluno(a).....	349
Apêndice 6 – Termo de Assentimento livre e esclarecido aos alunos	352
Apêndice 7 – Solicitação de autorização para realização da pesquisa na DRE	359
Apêndice 8 – Autorização da Plataforma Brasil.....	360
Apêndice 9 – Parecer consubstanciado do CEP.....	362

APRESENTAÇÃO

Minha história como professor começa a partir do momento em que, ainda quando da época de estudante da educação básica, passei a admirar os meus professores de História e de Geografia. Eu acredito que todo professor começa a ser encantador de vidas, a partir do momento que desenvolve uma admiração por aqueles que o encantaram para a vida (*magister*).

Importante dizer que a figura do professor Anderson, de História, e do professor Luiz, de Geografia, despertaram em mim o desejo de ser como eles. Tudo porque eu admirava a maestria com que o professor Anderson explicava os conteúdos de História e me sentia importante e cidadão quando respondia as chamadas orais sobre os conteúdos de Geografia. Em síntese, o professor Anderson, por meio de sua eloquência, fazia-me ver os acontecimentos históricos; já o professor Luiz, por seu turno, com seu método de ensino dava-me voz e vez quando eu ia “pagar os conteúdos” que estava “devendo” porque eu os errara no momento de prova. Dessa forma, eu não me preocupava quando ia mal nas avaliações escritas, pois sempre havia o momento para “pagar o conteúdo”. Ah e como eu gostava desses momentos! Eu me preparava, lia os trechos do livro que glosavam sobre o socialismo e as guerras; sobre a Rússia como eixo revolucionário; sobre o Brasil e o fim da monarquia e o início da república oligárquica; sobre sertanejos e o caso de Canudos; sobre a revolta da vacina e sobretudo os conteúdos sobre o Nazifascismo. Além de ler, eu também anotava as principais informações elaborando, dessa forma, uma série de resumos; escolhia as palavras em minhas enunciações; caprichava na voz e tentava impressionar o meu mestre de Geografia.

Um dia, disseram-me que eu era bom de Geografia. Nessa época, eu estava com 13 anos e, para um menino de infância humilde, ouvir que era bom em alguma coisa significou uma direção para a vida. Significou tudo! O tempo passou e, em 2007, prestei pela primeira vez o vestibular para o curso de licenciatura de Geografia, nas Faculdades Integradas Regionais de Avaré (FIRA). Fui aprovado, mas, naquele ano, não abriu turmas para o curso de Geografia. Na verdade, isso era fator secundário; o fator primário era que eu não dispunha de condições financeiras, na época, para cursar nenhum dos cursos de licenciatura. Nesse período, eu já trabalhava. Aliás, trabalho desde os meus 10 anos de idade. Segui trabalhando e sonhando em um dia poder estudar.

No final do ano de 2009, prestei novamente o vestibular para ingressar no curso de Geografia. Dessa vez, a situação financeira permitiu-me o ingresso, entretanto, para a minha

surpresa, no primeiro dia de aula, fui informado que não abrira turmas nem de Geografia (1ª opção) nem de História (2ª opção). Fiquei um pouco perdido porque julgava-me apto apenas para cursar essas duas licenciaturas. Decidi, então, assistir a duas aulas na turma de Letras. Chegando lá conheci o professor Emerson em uma aula de introdução à literatura, no momento em que este analisava o texto *Poema tirado de uma notícia de Jornal*, do autor Manuel Bandeira. A forma como esse mestre refletia a partir daquele texto, mais uma vez despertou-me a admiração por um professor e, em consequência, pelo curso de Letras. A Literatura, a Gramática, a Língua Inglesa, a Linguística, a Produção de texto e todos os meus professores do curso ressignificaram mais uma vez a minha vida, pois propiciavam leituras e práticas que eu nunca tivera antes nem na escola e nem na vida.

E foi isso que eu prometi a mim, quando eu me tornar professor. Quero propiciar aos meus alunos todo o conhecimento que eu desconhecia e que a educação básica não fora capaz de me apresentar, pois eu acredito que se o conhecimento mudou a minha vida, pode também mudar a vida dos meus alunos. Com esse pensamento, comecei a lecionar no ano de 2012, no projeto Fundação Casa. Lá me deparei com alunos com histórias de vida parecidas com a minha. Digo isso porque, no mínimo, três semelhanças da narrativa de vida desses meninos aproximam-se à minha história. A primeira é que, assim como eles, minha origem também é de uma família muito humilde e, às vezes, penso que eu poderia ter tido o mesmo destino que o deles. A segunda semelhança entre nós é que, assim como eles, eu precisei de alguém mais experiente que me elogiasse e me mostrasse um caminho, fios de amarras que me prendessem à vida. A terceira, e mais bonita semelhança entre mim e meus alunos, é que tanto eles quanto eu sempre estamos dispostos a nos encantar pelas coisas do conhecimento; a experienciar situações de aprendizagem; a realizar diversas leituras; a conversar e a pertencer a situações que nunca havíamos pertencido antes.

É o trabalho na Fundação Casa que me motivou a estudar cada vez mais e a ingressar no mestrado profissional. Afinal de contas, encantar esses jovens pelo conhecimento e para o conhecimento não é tarefa fácil, mas eu aceito a missão, com a certeza de que tudo é recompensado, ao final da minha aula, quando algum aluno interno chega até mim e diz: “Obrigado seu Décio pela aula de hoje, obrigado mesmo. Por que ninguém nunca me ensinou isso antes, lá fora?”.

Por fim, eu sempre destaco para eles que nós, que procedemos de uma origem humilde, teremos poucas oportunidades na vida. Talvez, apenas uma, e para que essas oportunidades se concretizem em vivências é preciso demonstrar, por meio das atitudes e do olhar, o desejo de aprendizagem, de mudança e de evolução. Foram exatamente esses desejos

de aprendizagem, que me colocaram-me diante da minha orientadora Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni. Ela junta-se aos professores que me encantaram pelo conhecimento e para o conhecimento, os quais são responsáveis por me darem uma direção para a vida e para o meu fazer docente.

1 INTRODUÇÃO

O interesse de investigação acerca do ensino do gênero oral público formal SE deu-se no decorrer do ano letivo de 2016, quando, então, o professor-pesquisador trabalhou em jornada dupla, numa escola estadual e numa escola municipal de ensino fundamental – anos finais, no Estado de São Paulo. O primeiro complicador observado para a consolidação de um procedimento comum de ensino de produção textual, sobretudo de gêneros orais públicos formais em Língua Portuguesa (doravante, LP), é que as escolas¹ adotam materiais didáticos diferentes para o ensino-aprendizagem de LP.

A escola estadual adota o currículo oficial da Rede Paulista de ensino, deste resultaram materiais didáticos² para o direcionamento das aulas de LP, no que tange aos temas, aos conteúdos, à metodologia de ensino, ao tempo estimado de aulas, à sugestão de textos de referência etc. Já a escola municipal adota material apostilado diferente do utilizado na Rede Estadual Paulista. Esta adotou um material didático para os três primeiros anos do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º ano), excluindo o 9º ano da utilização de material apostilado, devido às questões administrativas municipais³. Essa diferença de material didático presentificou agrupamentos diferentes de gêneros textuais para o ensino de LP, existem apostilas municipais que nem sequer propõem atividades de produção textual de gêneros orais públicos formais. Essa diferença entre materiais didáticos adotados na Rede Estadual e na Rede Municipal ocorre devido à municipalização das escolas de ensino fundamental – anos finais, as quais, em alguns municípios, deixaram de ser administradas pelo Estado de São Paulo e passaram a ser administradas pelas prefeituras municipais.

A municipalização ocasiona que cada prefeitura adote um tipo de material. Em consequência, as escolas passam a priorizar diferentes eixos de ensino em LP, em função das prescrições e concepções adotadas pelo autor/elaborador do material didático. Assim, há apostilas que priorizam, por exemplo, o ensino de gramática e literatura; outras, o ensino de produção de gêneros textuais literários e informativos; há aquelas que priorizam a produção textual de gêneros escritos (grafocêntrismo) e marginalizam os gêneros orais públicos

¹ No caso desta pesquisa, as aulas foram realizadas numa escola municipal na zona rural e numa escola estadual no ano de 2016.

² Os materiais didáticos resultantes do currículo do Estado de São Paulo são: Caderno do Gestor; Caderno do Professor; Caderno do Aluno; Matriz de referência de avaliação processual, etc.

³ Essas questões administrativas, na época (2016) referiam-se as questões de verba destinada para a educação fundamental, a escola alegava que possui verba para aquisição inicial, somente de apostilas para 6º, 7º e 8º anos. Outra questão administrativa refere-se ao fato de a escola de zona rural, naquele ano, ter sido recém-inaugurada.

formais. Infere-se que, no contato com esses materiais (apostilas e livros didáticos) prescritos, que o professor de LP forma suas predileções, de maneira que passa a ensinar aqueles conteúdos que estabelece maior afinidade e pretere aqueles que ele possui menos conhecimento teórico, metodológico e prático. Um conteúdo marginalizado são os gêneros orais públicos formais, objetos de ensino, pouco conhecido, sistematizado e presentificado nas situações de ensino de LP. A carência de conhecimentos acerca dos gêneros orais públicos formais, sobretudo do seminário escolar (doravante, SE), é um dos fatores que motivaram a presente pesquisa.

Outro fator de motivação é a política educacional, na qual o aluno é confrontado com uma metodologia de ensino de produção textual municipal e outra metodologia de ensino de produção textual estadual. Destaca-se que, nas cidades em que o ensino fundamental - anos finais foi municipalizado, nos três últimos anos de sua escolaridade, o aluno da escola municipal retorna à escola estadual, no ensino médio, quando entra em contato com os “cadernos do aluno”, metodologia prescrita pelo programa *São Paulo faz escola*⁴. Assim, o ensino de LP não ocorre em “uma progressão “em espiral”: melhor domínio do mesmo gênero em diferentes níveis” (DOLZ et al. 2004, p. 104).

No caso da escola de administração municipal, situada na zona rural, esta não contava com material apostilado, nem com currículo municipal elaborado para atender aos alunos que ingressavam no 9º ano do ensino fundamental II, sendo o livro didático a ferramenta de ensino instituída e formalizada. A situação de trabalho do professor-pesquisador, na Rede Municipal de ensino, em 2016, conduziu para a adoção do mesmo material de ensino (caderno do aluno/ caderno do professor) da Rede Estadual, também, nas aulas ministradas na escola municipal. De maneira que, o professor-pesquisador aplicou a metodologia de ensino estadual, em duas escolas com realidades distintas, naquele ano. Isso lhe possibilitou a observação e reflexão sobre a concepção de ensino de produção textual prescrita pelo currículo da Rede Estadual de São Paulo, sobretudo no que tange ao ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais. O conhecimento prático acerca do material estadual colaborou para que o professor-pesquisador observasse lacunas nos exercícios propostos pelo “caderno do aluno”⁵ para a produção do gênero textual *exposição oral*.

⁴ O programa *São Paulo Faz escola* iniciou em 2007 com o objetivo de melhorar a educação pública paulista com a elaboração do currículo oficial da rede e a padronização de materiais apostilados para as mais de cinco mil escolas da rede, juntamente a isso, instaurou-se uma política de bonificação salarial por desempenho para cada uma das escolas que atingissem as metas aferidas por meio de avaliações externas de aprendizagem.

⁵ Caderno do aluno é uma apostila elaborada pela Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo como um material de atividades de competência leitora, escritora, oral e análise e reflexão linguística, distribuído como um dos materiais oficiais para as mais de cinco mil escolas da Rede Pública de ensino.

Ao desenvolver o trabalho com a situação de aprendizagem 1 contida no “caderno do aluno” do 9º ano do ensino fundamental, volume 1 (primeiro semestre), o professor-pesquisador observou três fatores limitadores distintos para o desenvolvimento da proposta de ensino. O primeiro relaciona-se à apostila e sua insuficiência de dispositivos didáticos, teórico e metodológico para o ensino de gêneros orais públicos formais. O segundo relaciona-se à formação acadêmica recebida pelo professor-pesquisador, a qual fora calcada no ensino de literatura, gramática e produção de gêneros escritos. E, por fim, a falta de recursos midiáticos⁶, os quais não havia na época do trabalho realizado nas escolas. A soma desses três limitadores dificultou que o professor auxiliasse os alunos no desenvolvimento de operações de linguagem requeridas para a produção do gênero *exposição oral*⁷. Em consequência, tanto os alunos da escola estadual quanto os da escola municipal tiveram dificuldades para produzirem suas exposições orais quando foram solicitados a fazerem.

Concomitantemente a esta pesquisa, elaborou-se um caderno didático para os professores que trabalham situações comunicativas que requerem a produção de SE, sobretudo da disciplina de LP. O material é constituído com a sugestão dos objetos ensináveis requeridos para o desenvolvimento da capacidade de planejar o texto e a construção dos papéis assumidos pelo comunicador e pela audiência em uma situação de SE. O material foi construído com base nos pilares epistemológicos e metodológicos do ISD, e será disponibilizado, em formato digital (PDF), no repositório do site da Faculdade de Ciências – UNESP/Bauru.

O foco nos problemas de ensino e aprendizagem vivenciados em 2016 serviu como motivação para esta pesquisa, juntamente com essa situação adiciona-se o contexto de ensino e aprendizagem em que a pesquisa foi desenvolvida, em uma unidade de internação da Fundação Casa (doravante FC). O contexto de ensino e aprendizagem requereu a elaboração de uma pergunta de pesquisa que atendesse às demandas da FC no processo de ressocialização de socioeducandos por meio de um projeto de ensino, para produzir conhecimentos acerca do trabalho com seus internos na perspectiva da psicologia Histórico Cultural. A pergunta formulada norteadora da pesquisa foi: *Como o Seminário Escolar pode ser um dos instrumentos que medeiam o processo socioeducativo no desenvolvimento*

⁶ Os materiais midiáticos são microfone, gravador, câmera filmadora, retroprojetor, televisão, fone de ouvido, computador, caixa de som.

⁷ De início intencionava-se pesquisar a exposição oral. Depois da revisão da literatura, decidiu-se pesquisar o seminário.

humano, cidadão e escolar de adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação Casa?

Para responder a essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo geral: *Investigar formas de como o Seminário Escolar pode ser um dos instrumentos que medeiam o processo socioeducativo no desenvolvimento humano, cidadão e escolar de adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação Casa.* Esse objetivo geral desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos:

1) *verificar como o SE pode conectar a educação formal ao exercício da cidadania de socioeducandos da Fundação Casa no cumprimento de medida socioeducativa.*

2) *analisar a emergência da necessidade da reconfiguração do SE na escola no processo de ensino.*

3) *validar a necessidade da mediação dos signos auxiliares escritos como textos organizadores do gênero oral público formal SE.*

4) *elaborar um instrumento de ensino para desenvolver capacidades de linguagem a socioeducandos da FC para produzirem gêneros orais públicos formais e para o agir comunicativo no exercício de sua cidadania nas engrenagens sociais, a partir da didatização do SE.*

Esta pesquisa está estruturada em seis seções. A primeira é esta *Introdução* na qual se apresenta a problemática de ensino e aprendizagem que motivou a investigação, juntamente com as demandas inerentes ao trabalho didático-pedagógico na socioeducação. Na sequência, estabelece-se a pergunta da pesquisa, que norteou a condução dos trabalhos e, por fim, os objetivos a serem atingidos. Na segunda seção, nomeada *Os documentos federais, a concepção de formação humana e o norteamento para o ensino de gêneros escritos e orais*, apresenta-se uma leitura analítica dos principais documentos nacionais e estaduais até o momento histórico desta investigação, com o objetivo de averiguar quais são as principais prescrições para o ensino de produção textual. Nesta analisa-se se há prescrições para o ensino de gêneros orais públicos formais nesses documentos e averigua-se qual a concepção teórico-metodológica adotada por esses documentos para o ensino de LP. Dessa forma, buscam-se indícios se esses documentos dialogam com o aporte teórico-metodológico de ensino e aprendizagem escolhido como pilar para esta investigação (ISD). Por fim, cotejam-se os documentos federais e estaduais para obter conhecimentos sobre os pontos de intersecção e afastamento entre ambos. Assim, tem-se qual o enfoque dado ao ensino de gêneros orais, em cada um dos documentos das referidas esferas.

Na terceira seção, intitulada *As bases teóricas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo*, doravante ISD, apresentam-se os principais pilares teóricos que constituem o seu quadro epistemológico: estudos da escola de Genebra; os elementos constituintes da arquitetura textual no plano teórico e os procedimentos metodológicos para o ensino e aprendizagem de produção textual, na perspectiva do ISD - modelização didática (MD) e sequência didática (SD).

A quarta seção, designada *O processo de modelização do gênero SE*, está dividida em duas partes. Na primeira apresenta-se a revisão da literatura acerca das concepções de ensino que gravitam em torno do SE e determina-se a concepção de ensino adotada, nesta pesquisa, para esse gênero na educação básica. Essa primeira parte é de fundamental importância para o leitor dessa dissertação, pois nela responde-se acerca do segundo objetivo específico desta investigação, na qual apresenta-se a proposta de reconfigurar a função do SE nas escolas, uma vez que esse gênero vem sendo trabalhado somente como estratégia avaliativa no interior das universidades e escolas. A proposta sinaliza que, na educação básica, o trabalho com o SE prima pelo desenvolvimento da elocução e da mestria comunicativa, assumindo-se, dessa forma, a concepção de ensino do SE como gênero de texto. Na segunda parte apresentam-se os elementos ensináveis do SE, em um modelo didático, no qual descrevem-se as principais características imanentes do instrumento de ensino, com base nos aportes descritivos elaborados por Dolz et.al (2004) e Gomes-Santos (2012). Na quinta seção apresentam-se os procedimentos metodológicos e a construção da pesquisa. Na sequência, descreve-se o contexto da pesquisa: o centro de internação pesquisado; o perfil dos participantes que cumprem medida socioeducativa; os procedimentos legais e éticos seguidos; e, por fim, apresentam-se os critérios de seleção do *corpus* de textos para a análise, os procedimentos adotados para a transcrição das falas e os critérios de avaliação do *corpus*.

Na sexta e última seção, nomeada *Análise e interpretação dos dados*, avalia-se a produção inicial (doravante PI) e a produção final (doravante PF). Posteriormente, comparam-se essas duas produções e verifica-se se houve a ampliação das capacidades de linguagem ou não. Após, realizam-se as generalizações apreendidas com o desenvolvimento da revisão da literatura e desenvolvimento da pesquisa.

2 OS DOCUMENTOS FEDERAIS, À CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO HUMANA E OS NORTEAMENTOS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ESCRITOS E ORAIS

Nesta subseção são discutidos os documentos oficiais LDB, PCNLP, Currículo do Estado de São Paulo por serem os mais abrangentes da educação nacional até o presente momento desta pesquisa, apresenta-se uma síntese das concepções teóricas que orientam esses documentos e a concepção de ensino de produção de texto oral apresentada nestes documentos, com o objetivo de averiguar se os documentos estaduais (Currículo de São Paulo) seguem as mesmas prescrições apresentadas nos documentos nacionais (LDB e PCNLP)

2.1 A LDB: prescrições explícitas e implícitas para o ensino de Língua Portuguesa

A LDB é o documento regulador dos objetivos, organização e execução da educação em todos os níveis, abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Educação Superior e Educação Especial. Devido à importância desse documento, buscaram-se prescrições implícitas e explícitas para o ensino de LP, sobretudo para o ensino de produção textual oral, que é o objeto de investigação desta pesquisa. Ressalta-se que as prescrições textualizadas nos documentos influem direta e indiretamente nas ações docentes realizadas em sala de aula.

No título I (Da Educação), do referido documento (BRASIL, 2004, p.11), examina-se no art. 1º em seu 2º parágrafo, a seguinte prescrição: “A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Nesse parágrafo, depreende-se que, dentre os papéis da educação, um deles é a incumbência de formar o estudante para a vida em sociedade, de maneira que o aluno aprenda as regras de convivência que se estabelecem por meio dos discursos sistemáticos e assistemáticos que permeiam a vida em sociedade, a fim de que se torne um cidadão atuante nas engrenagens sociais. Para isso, cabe a pergunta: Quais saberes são essenciais para a formação do cidadão brasileiro, de acordo com a LDB?

Interpretar essa prescrição à luz dos objetivos do ensino de LP implica o processo de formação cidadã para agir nas “práticas sociais”, as quais são transpassadas e mediadas pelos múltiplos textos, organizados no interior de uma comunidade linguística. Em consonância com o exposto, considera-se o texto como unidade básica de ensino de LP e a diversidade de textos e gêneros textuais que circulam na sociedade, os quais o cidadão mobiliza para agir na prática social. (BRASIL,1998). Portanto, uma educação que se vincula ao mundo do trabalho

e à prática social tem, por premissa, os gêneros textuais como base para o ensino de capacidades de linguagem nas aulas de LP. Segundo Brait (2000, p. 21), “O gênero discursivo diz respeito às coerções estabelecidas entre as diferentes atividades humanas e os usos da língua nessas atividades, ou seja, às coerções das práticas discursivas.”

Conclui-se que toda “prática social” realiza-se por meio de textos e gêneros em um determinado domínio discursivo, os quais intermedeiam as relações sociais no interior de uma determinada formação discursiva. Nesse sentido, o texto da LDB esboça, de maneira implícita e genérica, o objetivo para o ensino de língua portuguesa, todavia, prescreve um ensino direcionado para “o agir” cidadão nas práticas sociais. Esse agir ocorre principalmente por intermédio da comunicação mediada pelos gêneros escritos e orais.

Em outro trecho da LDB, identificam-se, de maneira explícita, quais são os objetivos para o ensino de LP no que tange à elaboração de currículos. De acordo com o documento, “a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2004, p.25). Em consonância ao exposto, os gêneros do discurso⁸ servem como meio para o ensino de capacidades de linguagem adequadas para garantir essa formação balizada no viés comunicativo e cidadão, pois é por meio das diversas situações de comunicação que o aluno tem acesso aos conhecimentos socialmente produzidos nas formações sociodiscursivas.

Ao aprender por intermédio de ensino sistematicamente elaborado sobre os gêneros textuais e sobre as “esferas da atividade humana” em que estes circulam é que o aluno terá condições de desempenhar o exercício da cidadania, da comunicação e do intercâmbio cultural. São nessas esferas que o cidadão desempenha as práticas sociais; é no interior destas que emergem um número imensurável de enunciados. De acordo com Bakhtin (1995, p.248):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

⁸ Nesta pesquisa adota-se como sinônimos gêneros discursivos e gêneros textuais, de maneira que não irá se discutir as diferenças teóricas e conceituais acerca destes dois termos, assim, nos trechos desta pesquisa em que discute-se os PCNLP adota-se com mais frequência o conceito de gêneros do discurso devido a maior referência aos conceitos empregados no documento com base em Bakhtin. Na terceira seção desta pesquisa emprega-se com maior frequência o conceito de gêneros de texto devido a maior reflexão sobre os conceitos teóricos empregados por Bronckart (1999).

É por meio dos diversos gêneros discursivos que a comunicação ocorre em sociedade. Segundo Bakhtin (1995), estes são constructos sócio-históricos, ideológicos e culturais, e neles estão materializadas as mais distintas formas de interagir comunicativamente e, por conseguinte de exercer a cidadania.

Portanto, na Lei 9.394/96 (LDB), é possível, ao professor de LP, encontrar parágrafos e incisos que prescrevem o ensino desse componente curricular. Tais prescrições são voltadas para o conceito de “práticas sociais de comunicação”, que, por sua vez, são estas que reclamam a emergência de gêneros textuais. É por meio dessas práticas que os gêneros tomam forma. Essas diretrizes para o ensino dialogam com um documento coetâneo à LDB que parametriza e norteia os currículos e seus conteúdos mínimos (PCNLP), de modo a direcionar uma formação básica comum.

2.2 PCNLP e o norteamento para o ensino por intermédio de práticas de uso e reflexão da linguagem

O PCNLP (1998) é um dos principais documentos norteadores do ensino de LP, considerado o documento específico dessa área para a elaboração de currículos em nível nacional de educação básica, o qual orienta de maneira direta a elaboração de propostas curriculares municipais, estaduais e federais.

O PCNLP revela-se um documento com discussões pedagógicas atuais, pois se baliza em teorias recentes da área da linguística e linguística aplicada ao ensino de línguas. As principais teorias estruturantes desse documento são: a) teoria da enunciação, do filósofo russo da linguagem, Mikhail Bakhtin; b) teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, desenvolvida pelo chamado grupo de Genebra, a qual tem como seus principais representantes Bronckart, Schneuwly e Dolz e c) linguística textual (enfoque enunciativo-discursivo). Outro aspecto que reflete o caráter atual do documento é o direcionamento para o ensino de gêneros escritos e orais, sobretudo, orais: escuta de textos e produção de gêneros orais. “Os documentos oficiais da educação brasileira estão alinhados a documentos educacionais de outros países com histórico satisfatório no desempenho em avaliações internacionais que verificam a qualidade da educação básica” (AFONSO, 2016, p.8).

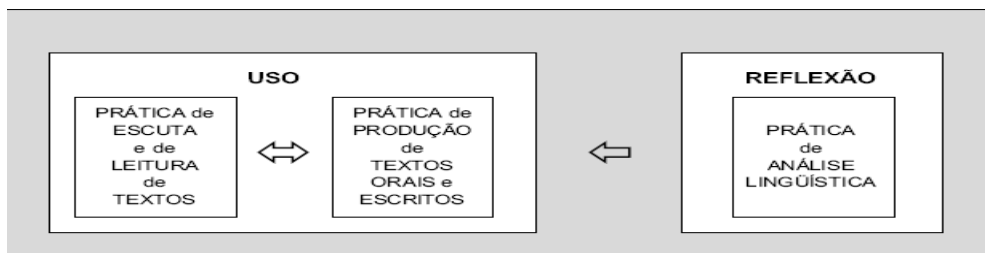
Dada à importância e influência dos PCNLP, passar-se-á a descrever seus principais parâmetros para a elaboração de propostas curriculares aos anos finais do ensino fundamental.

Os PCNs (sic) constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvidas nas salas de aula. Por consequência, quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual. (COSTA, 2006, p.67).

Em consonância com o que prescreve a LDB (1996), o PCNLP (1998) parametriza: ensino de LP voltado à formação social do indivíduo (cidadania). Essa abordagem aproxima os conhecimentos aprendidos na escola à vida em sociedade e concebe o aprendiz como protagonista social, o qual age no meio por intermédio da língua(gem). Assim, apropria-se da cultura, de enunciados e de discursos historicamente produzidos pelo gênero humano e os renova por intermédio das trocas verbais que realiza no interior das diversas esferas sociais.

O PCNLP para o componente curricular de LP direciona a organização dos conteúdos curriculares entre dois eixos articuladores para o ensino de língua materna na educação básica: o das práticas de uso (escuta e produção textual de linguagem oral; leitura e produção textual escrita) e o da prática de reflexão linguística (gramática normativa, as variações dialetais, a análise da conversação, o léxico e as várias escolhas e sentidos desencadeados no interior dos variados gêneros discursivos). A figura 1 ilustra a forma de organização dos conteúdos:

Figura 1 – Os dois eixos de ensino de língua portuguesa



Fonte: BRASIL (1998, p. 35).

Desse modo, os gêneros textuais são objetos semióticos intermediários para o ensino de capacidades de linguagem – uma vez que, nas práticas sociais de uso, estes assumem diferentes configurações: gêneros orais, escritos e multimodais (BAKHTIN, 2006) – de maneira que, oferecem a possibilidade de serem examinados por meio da escuta e da leitura. Ademais, são produzidos em contextos que requeiram a materialização do gênero em sua forma acústica (oral), em sua forma gráfica (escrita) ou, ainda, mesclando diferentes semioses (multimodal).

O PCNLP deu uma guinada no trabalho com o texto em LP. Com o objetivo de aproximar as ações aprendidas na escola das ações requeridas para a vida em sociedade, o documento elege como objeto de ensino o texto em sua perspectiva indutiva, segundo a qual o aluno aprende por intermédio do uso, de práticas comunicativas significativas. Essa proximidade dos gêneros textuais produzidos nas práticas sociais de referência caracteriza de forma verossimilhante os gêneros textuais produzidos na escola.

Embora o texto fosse objeto de ensino nas aulas de LP, antes da elaboração do documento (PCNLP), vale o registro que a concepção de ensino com a qual este era ensinado não é a mesma indicada no parâmetro. Isso ocorreu porque, antes, o ensino com texto era subordinado ao ensino da gramática normativa, uma vez que o código linguístico balizava a maioria das atividades escolares em detrimento do conhecimento pragmático - “competência performativa” (SÃO PAULO, 2010, p.15). É essa competência que o aluno carece desenvolver para conseguir atuar em diferentes situações discursivas. Dessa maneira, o ensino com texto em sala de aula resumia-se aos estudos de análise morfológica, sintática, e morfossintática, pois se acreditava que, caso o aluno dominasse o código linguístico, este, portanto, seria capaz de agir discursivamente nas várias situações comunicativas.

Assim, produziam-se textos de maneira descolada das práticas sociais de referência. Em consequência, a escolha dessa concepção dedutiva e estruturalista, o conhecimento aprendido na escola não se aplicava nas práticas sociais, pois este achava-se desvinculado das práticas comunicativas de referência, de forma que as produções de texto escolares tinham relevo somente no reduto escolar. Fora deste, as trocas verbais eram outras, numa espécie de ensino alienígena quanto às práticas sociais de referência. Um exemplo desse ensino eram as propostas de produção textual baseadas em situações de comunicação artificiais como, por exemplo, a conhecida comanda: *produza um texto sobre como foram suas férias*, que não instrumentalizavam o estudante com capacidades enunciativas, discursivas e linguísticas para o agir cidadão na sociedade. Por conseguinte, o ensino tradicional de língua portuguesa passou a receber críticas, pois havia “[...] excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;” (BRASIL, 1998, p.18), de forma que se negavam aos estudantes os vários “*tipos e formas de discurso*” (BAKHTIN,1988, p.42).

Em resposta às críticas, o PCNLP passa a apregoar o trabalho com gêneros de textos em suas múltiplas formas semióticas produzidos em sociedade, ao longo da história, de maneira que, parafraseando Schneuwly (2004), não há mais um ensino de protótipo de “texto”, e sim de “textos” no plural, pois, no decorrer da vida, o homem se envolve nas mais

diferentes situações comunicativas, sendo que cada campo da sociedade produz suas “formas de expressão semiótica” (BAKHTIN, 1988, p.46).

A partir de Bakhtin (1988) e do PCNLP (1998), a expressão “gênero discursivo” passa a ser amplamente conhecida, discutida e investigada na educação nacional, cujo documento, o coloca como objeto de ensino para escuta/leitura, produção textual oral e escrita. Sobre a popularização do gênero discursivo na educação brasileira, Gonçalves (2007, p.23) afirma que “No Brasil, a propagação do termo ocorre com a divulgação dos PCNs (sic) de Língua Portuguesa, a partir de 1996.”

Com a ampla divulgação dos PCNLP no campo da Educação Básica brasileira, o termo “gênero” estabiliza-se no jargão educacional, sobretudo, na maneira de os professores de Língua Materna se referirem acerca dos objetivos de ensino dessa disciplina. Aproximadamente, na década de 1990, é quase uma unanimidade na fala destes sintetizarem que os objetivos de ensino LP *é fazer com que os alunos aprendam a ler e produzir os mais variados gêneros textuais*. Percebe-se por meio do discurso dos professores de Educação Básica que, de fato, alguns dos objetivos apregoados pelo documento (PCNLP) foram consolidados, de maneira que se deslocou o foco de ensino que se abrigava sobre tipologias textuais para uma abordagem de ensino que incide sobre os gêneros discursivos. Esse deslocamento coloca a noção de gêneros discursivos no cerne das discussões educacionais brasileira, e os professores começaram a introduzir uma variedade maior de situações comunicativas realizadas em sociedade na sala de aula.

A introdução de variados gêneros discursivos, por hora, contribui para que os alunos usufruam de uma diversidade maior de gêneros discursivos por meio da leitura. Por outro lado, no que toca à produção textual, percebe-se um tímido avanço, isso ocorre devido a uma série de fatores, aos quais comprometem a evolução da mestria comunicativa dos discentes. Dentre eles destacam-se: a defasagem na formação inicial de professores; a falta de formação continuada adequada aos imperativos atuais da Educação Básica; a falta de seleção de objetivos de ensino, práticas estas que, segundo Rojo (cf. 2004, p. 33), “tem sido substituídas, no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino aprendizagem.”

O avanço percebido concentra-se no aspecto teórico em relação à mudança de perspectiva do ensino de língua: da perspectiva estruturalista para a discursiva. Assim, acrescentou-se aos estudos da reflexão linguística também os estudos dos usos sociais da língua. Porém, no campo metodológico de ensino, esse progresso não é notado, nem sequer é mencionado como o professor deve proceder para efetivar essa mudança. A resposta às

demandas atuais da educação básica brasileira e ao ensino de produções textuais pode ser encontrada na Didática das Línguas, um instrumental teorizado pelo grupo de Genebra, no qual a ação de ensino assume o relevo de uma engenharia didática. Nessa engenharia o professor é o responsável por arquitetar cada uma das etapas de ensino de acordo com o histórico didático do seu grupo de estudantes. A engenharia didática teoriza as etapas do processo de ensino de uma produção textual que vai desde a *modelização didática do gênero a comunicar e a ensinar* até a elaboração das múltiplas atividades de caráter modulares que permitem o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes por meio de uma SD organizada como procedimento de ensino em torno de um gênero textual.

2.3 As noções basilares de gênero em Bakhtin que fundamentam a concepção de linguagem dos PCNLP

Com objetivos claros de aproximar atividades de produção textual das várias situações comunicativas na vida em sociedade que o PCNLP apoiou-se na concepção de gêneros discursivos teorizados por Bakhtin. Segundo esse autor (2011, p. 265), “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” O enunciado é apresentado ao professor de LP como “*unidade real da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2011, p. 269).

Por enunciado, entende-se qualquer “forma de expressão semiótica” (BAKHTIN, 1988, p. 46) que tem sua origem no interior de um dos mais variados campos de utilização da língua e, como “são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 262), há um número ilimitado de enunciados/gêneros discursivos orais, escritos e multimodais engendrados no interior desses campos. Para Bakhtin (2011, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*.” Esses enunciados são de natureza histórica pelo fato de serem instrumentos semióticos de comunicação elaborados pelo homem em um domínio discursivo, ao longo de sua existência. No dizer de Bakhtin (2011, p.268), “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”.

Os enunciados (gêneros) são instrumentos sociointeracionais, ideológicos e linguísticos. São sociointeracionais por mediar a comunicação entre dois ou mais seres humanos organizados em uma sociedade. São ideológicos porque objetivam as ideias psicológicas internas no meio externo, e assim transforma-o. Por fim, são linguísticos por

utilizarem-se essencialmente da palavra/oração acústica (som) ou da palavra/oração grafada (letras) para construir sentidos, organizar relações sociais, suscitar desejos, transformar o meio socioeconômico, etc.

Como fora supracitado, existe um número ilimitado de gêneros do discurso produzidos em sociedade, de maneira que, para Bakhtin (2011), a palavra e a oração fora de um enunciado concreto (gênero do discurso), tornam-se neutras, vazias de conteúdo “semântico-objetal”. Em decorrência desse processo, toda forma de comunicação humana, desde uma simples palavra ou única oração, podem, como elemento comunicativo, materializar-se em um gênero discursivo. Para o autor (2011, p. 289):

A oração como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor. Ela é *de ninguém*, como a palavra, e só funcionando como um enunciado pleno ela torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva.

Devido à relação comunicativa materializar-se, somente, numa situação concreta discursiva, o gênero do discurso é o instrumento semiótico encarregado em cada campo da comunicação discursiva de conformar palavras, frases e orações a ponto de preenchê-las de sentido – de maneira que, a frase nominal “Bom dia!” somente significa no interior de um determinado enunciado, fora deste, estará totalmente desprovida de sentido (ideológico).

Acrescenta-se que cada enunciado é uma ocorrência singular no interior de uma comunidade linguística, consoante a isso, a frase nominal: “Bom dia!” pode assumir um determinado “aspecto emocional valorativo no discurso” (BAKHTIN, 2011), dependendo de cada situação comunicativa onde esta é agenciada. Por exemplo, em um enunciado produzido no primeiro dia de emprego, “Bom dia!” terá um valor semântico-objetal diferente daquele “Bom dia!” produzido em um enunciado no dia posterior a uma briga de um casal. Em suma, “A oração enquanto unidade da língua também é neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo; ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto.” (BAKHTIN, 2011, p. 290)

O aspecto emocional valorativo colabora para que surja um ilimitado número de gêneros do discurso na esfera privada e nas esferas públicas de comunicação (esfera artístico-literária, esfera jornalística, esfera escolar/e divulgação científica, esfera da vida pública). Em atenção a esse fenômeno discursivo, e com vistas a delimitar quais gêneros do discurso deve a escola ocupar-se prioritariamente do ensino, passar-se-á, agora, a diferenciar gêneros primários de gêneros secundários, cientes de que tais conceitos são fulcrais para que o docente

da educação básica possa organizar o ensino e aprendizagem de produção textual em consonância com as bases legais.

Bakhtin (2011) apresenta-nos a noção de gêneros primários e secundários. Para ele, os primários (conversas, lista de supermercado, diálogo), são espontâneos e próximos da esfera privado-cotidiana de comunicação. Já os secundários (romance, a peça de teatro, o discurso científico) são considerados complexos em relação aos primários por aparecerem em decorrência de uma situação de comunicação mais complexa (ideológica). No processo histórico de transformação das várias formas de se comunicar, esse autor destaca que os gêneros secundários (complexos) “[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata.” Assim, um diálogo, ao ser incorporado no corpo textual de um romance, perde a sua aura de unidade comunicativa real, e conserva, apenas, o seu conteúdo e forma no interior de uma situação de comunicação arquitetada pelo autor da obra. O diálogo, que antes era pertencente à situação de comunicação cotidiana, no romance, passa a ser compreendido na esfera artístico-literária.

Independente da natureza de gêneros primários ou secundários, todo gênero discursivo coaduna, em sua materialização, três propriedades imanentes amalgamadas: *conteúdo temático, estilo e estrutura composicional*. Cada esfera da comunicação humana possui um número relativo de conteúdo ideológico a ser exprimível, o qual reclama um ‘tipo relativo’ para exprimi-lo, de maneira que, cada campo da comunicação humana forja os seus artefatos comunicativos. A esse conteúdo dizível por meio do gênero, Bakhtin conceitua por *conteúdo temático*. Esses artefatos semióticos, em cada situação discursiva singular, organizam, em seu bojo, um acervo de recursos “lexicais” (palavras), “fraseológicos” e “gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p.26), os quais foram designados pelo autor por *estilo*. A unidade real de comunicação (enunciado) pode materializar-se das mais diversas formas semióticas, devido a grande multiplicidade de atividades comunicativas humanas. A isso se entende por *construção composicional*. Esses três elementos substanciais e intrínsecos do gênero discursivo encontram-se, “indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011, p.262).

É sobre esses pilares de base de Bakhtin que os PCN balizaram-se a fim de parametrizar a organização de currículos dos diversos municípios e estados. A esta pesquisa interessa, sobretudo, as influências do PCNLP no currículo do estado de São Paulo, pelo fato desta pesquisa inscrever-se nesse ente federativo.

Relacionando os dois tipos de gêneros distinguidos por Bakhtin, ao programa de ensino cabe à escola ensinar aqueles conhecimentos aos quais os alunos ainda não possuem, devido à falta de experiências práticas. Se se tomar os pressupostos dos gêneros do discurso, tem-se que os gêneros primários, por serem cotidianos, privados e simples já integram o repertório do aluno, antes mesmo deste adentrar a escola. Por exclusão, direcionam-se os gêneros secundários a serem ensinados aos alunos, devido as suas múltiplas matizes públicas e ideológicas. Vale ressaltar que é papel da escola organizar situações de ensino e aprendizagem sistematicamente planejadas, capazes de aproximar os alunos dos múltiplos gêneros discursivos materializados no interior das várias esferas de comunicação humana.

Em atenção a isso, “[...] os PCN de LP agrupam os gêneros textuais em função de sua *circulação social*, em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica.” (ROJO, 2006, p.35). O quadro 1 ilustra esse agrupamento prescrito pelo PCNLP (1998).

Quadro 1 - Agrupamento de gêneros textuais para o ensino (PCNLP)

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Canção Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Crônica Poema
IMPrensa	Notícia Entrevista Debate Depoimento	IMPrensa	Notícia Artigo de opinião Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: BRASIL (1998, p. 57).

Por um lado, o PCNLP, como fora apresentado ao longo desta seção, é considerado um documento atual por deslocar a concepção de ensino de feitiço estruturalista gramatical para uma concepção enunciativo-discursiva. Ademais, o documento direciona o ensino de gêneros orais públicos formais, o que inova e aponta caminhos para a relação oral-escrita na Educação Básica. Por outro lado, ao analisar-se o currículo do Estado de São Paulo, verifica-se que houve um afastamento quanto a essa perspectiva, uma vez que o documento estadual centra suas prescrições na produção de gêneros escritos, incorporando timidamente outras semioses no ensino de produção textual. O afastamento das propostas parametrizadas pelo documento federal desencadeia equívocos na proposta para o ensino de produção de gêneros

orais. Na análise do currículo paulista, verifica-se que há confusões terminológicas acerca de quais orais ensinar. Nos cadernos do aluno do 6º ao 8º ano, há inúmeras propostas para o trabalho com gêneros orais primários, por exemplo: conversa informal, roda de conversa, roda de história. Isto evidencia um afastamento em relação à proposta do PCNLP, que sugere o ensino de gêneros orais secundários.

No currículo do estado de São Paulo há outro equívoco no agrupamento do ensino de gêneros orais. Ao analisar os materiais oficiais para o nível de ensino fundamental II, examinou-se que, do 6º ao 8º ano, a maioria dos gêneros é primário e próximo das esferas privadas e cotidianas de comunicação. Os gêneros secundários, representados pelos orais públicos formais, são direcionados para o trabalho de ensino somente no 9º ano do ensino fundamental. Em decorrência a isso, há uma sobrecarga de orais formais para essa série, como, por exemplo: exposição oral, palestra, discurso de formatura, entrevista, relato de experiência científica. Para sustentar as afirmações acerca do currículo de São Paulo apresentam-se nas próximas seções os materiais analisados à luz da teoria do ISD.

2.4 O currículo do Estado de São Paulo

O projeto para a implantação do currículo do Estado de São Paulo começa a ser desenvolvido nas mais de cinco mil escolas da rede, a partir do ano 2007, com a criação do programa São Paulo *faz escola*. O Estado debatia, desde o início dos anos 2000, sobre um modelo de escola, centrado na gestão de qualidade da aprendizagem e com base nas avaliações externas: exame nacional do ensino médio (ENEM), Prova Brasil, posteriormente, Sistema de Avaliação de Rendimentos do Estado de São Paulo (SARESP) e Avaliação de aprendizagem em processo (AAP). Esses modelos de aferição quantitativa do desenvolvimento de aprendizagem dos alunos configuram uma nova forma de administração dos aparelhos do Estado.

Nessa nova forma de administração, o Estado compartilha com os profissionais da educação as ações de garantir a qualidade dos serviços sociais prestados, assim, passa a ser o regulador/avaliador da qualidade dos serviços prestados pela escola. De maneira que, as escolas e os professores tornam-se os principais responsáveis pelos resultados obtidos no interior de cada escola por meio do cumprimento de metas e resultado em avaliações externas (IDESP). Desta forma, ocorre “a descentralização das funções administrativas para os entes federados, a busca da eficiência e eficácia na administração pública, a política de avaliações externas e cumprimento de metas.” (FONSECA, 2009 apud NUNES, 2014, p. 29)

Com foco nesse novo modelo de administração do Estado, em 2008, elaborou-se uma proposta curricular para o ensino fundamental II e médio, a qual, em 2010, resultou como currículo oficial de base comum para todas as escolas da rede. Juntamente com a matriz curricular, elaboraram-se materiais didáticos com vista a auxiliar o corpo docente na gestão das aprendizagens dos alunos. Esses materiais são compostos de *proposta curricular (atualmente currículo oficial), caderno do gestor, caderno do professor e caderno do aluno*.

Na implantação do currículo oficial, o Estado de São Paulo buscou padronizar o ensino das áreas do conhecimento com uma base curricular comum e com um sistema apostilado de ensino, alegando “que todos os alunos recebam o mesmo material e trabalhem os mesmos conteúdos com o mesmo programa” (SEE, 2008 apud NUNES, 2014, p.37). Depreende-se das iniciativas do Estado de São Paulo, no que tange à qualidade da educação, um currículo extremamente comprometido com os resultados das avaliações externas, de maneira que existe um material a ser seguido, explicitamente elaborado com os conceitos de competências e habilidades requeridas pelo ENEM, SARESP, PROVA BRASIL e APP.

Sobre isso se pensa de maneira semelhante a Nunes (2014). A autora (2014, p.116) afirma que “Pode-se inferir que a noção qualidade da Educação para Secretaria do Estado da Educação está amplamente ancorada no alcance dos índices e metas extraídos dessas avaliações externas.” O que confirma a intenção do Estado de elaborar um material padronizado e alinhado com as competências e habilidades requeridas nessas avaliações externas (competência leitora) é a elaboração de uma Matriz de Avaliação Processual e uma Matriz de referência para a avaliação do Saesp. De acordo com a apresentação do documento,

Essas duas Matrizes, além de sinalizar para os desempenhos esperados, orientam a elaboração dos itens de provas e a de outros instrumentos de avaliação. Por essa razão, as habilidades que as compõem são descritas de modo objetivo, observável e mensurável. Em outras palavras, elas permitem que se tenha clareza do que é esperado que o aluno faça na resolução de cada tarefa no contexto de uma prova objetiva. (SÃO PAULO, SEE, 2016, p.5)

O fato de os materiais elaborados em decorrência da implantação do currículo do Estado estar extremamente alinhados com avaliações que medem a competência leitora e escritora dos alunos leva-nos a questionar: Essas prescrições conduzem o professor de LP a centrar suas ações didáticas somente nos eixos leitura e escrita e a alijar o eixo oralidade?

Os estudos realizados por Nunes (2014) evidenciam a preocupação dos professores com a forma de estímulo (bonificação) para obter desempenho nas avaliações externas

(competência leitora). Trata-se de uma política de bonificação salarial aos docentes em decorrência do desempenho dos alunos nessas avaliações externas e nos índices do SARESP, IDESP E APP. Sobre o exposto, Nunes (2014, p. 117), afirma que pelo fato de:

A bonificação docente estar atrelada aos resultados obtidos nas avaliações externas, faz com que essas avaliações externas e os índices (Saresp, Idesp e Avap) pautem as discussões e o cotidiano da escola [...]. Os entrevistados afirmam o discurso da necessidade de elevação dos índices e por isso fazem uso dos instrumentos do Currículo Oficial os que são cobrados nas avaliações externas.

Passar-se-á para a análise do eixo oralidade dentro dos materiais elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Entretanto, antes, apresentar-se-ão as concepções que balizam o currículo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, área que concentra as prescrições para o trabalho de ensino-aprendizagem de LP.

A disciplina de Língua Portuguesa, juntamente com Língua Estrangeira Moderna (LEM), Educação Física e Arte foram agrupadas na área de Linguagens, Códigos e sua Tecnologias. Essa área concebe o ser humano como um ser de linguagens, que transforma a cultura e por meio desta é transformado no bojo das infinitas relações tecidas ao longo da vida. O currículo do Estado de São Paulo compreende cultura como “[...] uma trama tecida por um longo processo acumulativo que reflete conhecimentos originados da relação dos indivíduos com as diferentes coisas do mundo” (SÃO PAULO, 2010, p.26)

Em consonância com essa concepção de formação de ser humano e de suas múltiplas relações com a cultura, o currículo de LP do Estado de São Paulo elege a aprendizagem de textos (gêneros textuais). Nesse documento, o texto é entendido como o resultado de um longo processo acumulativo de conhecimentos e mediadores das múltiplas relações tecidas nessa trama denominada cultura. Nesse tecido cultural, o texto materializa-se nas mais diversas formas semióticas e em atenção a essas, o currículo do Estado de São Paulo apregoa um ensino balizado na:

[...] habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o **letramento**. Assim, o centro da aula de língua portuguesa é o texto. (SÃO PAULO, 2010, p.30 grifo do documento)

Em São Paulo (2010), o texto é tomado em suas várias formas de materialização, devido às múltiplas situações comunicativas que influem sobre o seu referente, organização

interna e *layout*. Portanto, texto “[...] é aqui compreendido em sentido semiótico, podendo, assim, estar organizado a partir da combinação de diferentes linguagens, não apenas a verbal.” (SÃO PAULO, p.30)

Para trabalhar com a diversidade de textos materializados nas múltiplas situações discursivas, o currículo organiza para cada Ano/Série, o trabalho com um agrupamento linguístico, balizado em tipologias textuais, as quais os alunos devem aprender em cada Ano/Série. Ademais, o currículo preconiza o trabalho com grandes discursos para estudo: o artístico (6º Ano), o jornalístico (7º Ano), o publicitário (8º Ano) e o político (9º Ano). (SÃO PAULO, 2010).

Quadro 2 – Agrupamento tipológico dos gêneros orais do currículo de São Paulo (Ensino fundamental II – Anos finais)

Esferas discursivas para cada ano/série		Gêneros orais
Discurso artístico		roda de história, análise oral de personagem, discussão para a compreensão de textos, dramatização de canções
6º Ano/ 5º Série	Narrar	
Discurso jornalístico		relato de experiência, conversa informal, roda de conversa, apresentação oral sobre biografias lidas, discussão em grupo, transcrição de relatos, entrevista
7º Ano/6º Série	Relatar	
Discurso publicitário		leitura dramática, escuta de anúncio publicitário em rádio ou televisão, Discussão sobre a compreensão de texto lido
8º Ano/ 7º Série	Descrever ações (prescrição e injunção)	
Discurso político		exposição oral, seminário, debate, apresentação sintética, roda de discussão sobre a compreensão de textos, palestra, discurso de formatura.
9º Ano/8º Série	Expor e Argumentar	

Fonte: Elaboração do autor (2018)

Inferese-se que o currículo do estado de São Paulo distanciou-se dos parâmetros sinalizados pelos documentos nacionais para o ensino de gêneros orais públicos formais. A leitura dos materiais da secretaria da educação do estado de São Paulo evidencia que o fato do currículo assumir explicitamente uma concepção grafocêntrica para o ensino de LP, este assume algumas posições equivocadas com relação ao ensino de produção de texto oral. A leitura analítica das situações de aprendizagem criaram evidências que o currículo prescreve procedimentos de *oralização da escrita* como se fossem ensino de produção de gêneros orais. Essa confusão de conceitos pode atrapalhar o professor em serviço levando-o a acreditar que esteja abarcado o eixo de ensino de oralidade, quando, na verdade, está apenas

presentificando um dos objetos de ensino, o qual está mais próximo de técnicas de leitura do que produção de texto oral.

Leitura dramática, leitura em voz alta, dramatização de canções são consideradas *oralização da escrita*, e não produção textual, como teoriza Bronckart (1999, p. 321) acerca da questão da responsabilidade sobre um texto, “qualquer ser humano pode dizer ou escrever um texto, mesmo não sendo seu autor”. No caso da *oralização da escrita* é exatamente isso que acontece: um aluno diz um texto do qual não é autor; apenas empresta a voz e a emoção para ressemiotizá-lo. Devido a isso, por um lado, considera-se o trabalho de *oralização da escrita* extremamente importante para auxiliar o aluno no desenvolvimento da consciência acerca da semiotização das emoções. Por outro lado, somente, essa técnica de leitura não enriquece o desenvolvimento humano do aluno com a responsabilidade de autoria por um gênero oral público formal. O conceito de autoria está para além de simples empréstimo da voz e modulações vocais; o conceito e prática de autoria residem na gestão de vários processos cujo autor precisa planejar e gerenciar no momento de preparação e no momento de fala. Segundo Bronckart (1999, p. 320), autor é:

[...] agente da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele quem decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discurso, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc. Portanto, tratando-se da produção de linguagem, ou produção textual, a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: “aquele que está na origem e “aquele que é responsável pelo texto”

Consoante ao exposto, o trabalho de ensino de gêneros orais públicos formais propicia a gestão complexa de elementos para a produção de um texto, a qual pode permitir o desenvolvimento humano dos alunos e pode instrumentalizá-los para o agir cidadão nas engrenagens sociais, consolidando, assim, a concepção de formação de gênero humano apreendida pela LDB (1996) e pelo PCNLP (1998). Outro aspecto em que os materiais educacionais do estado de São Paulo afastam-se dos nortes fixados pelo PCNLP está relacionado ao agrupamento de gênero que deve a escola ensinar. O PCNLP delimita gêneros secundários para o ensino; o currículo de São Paulo delimita gêneros primários do 6º a 8º ano e os gêneros secundários, todos de uma vez, para o 9º ano.

2.5 A análise da situação de aprendizagem 1 do caderno do aluno do 9º ano

Ao preparar a “situação de aprendizagem 1”, do “caderno do aluno” da Rede Estadual de Ensino Paulista no ano de 2016, o professor-pesquisador executou uma proposta de ensino que tem por objetivo diagnosticar os conhecimentos que o aluno traz do Ano/Série anterior, no caso, 8º ano do ensino fundamental. No percurso de ensino dessa situação do currículo oficial, o aluno tem situações de ensino e aprendizagem com textos do agrupamento tipológico “expor”. Um dos objetivos basilares para a consolidação da ação de ensino dessa situação de aprendizagem é a produção do gênero textual “exposição oral”.

Juntamente com o “caderno do aluno”, o professor da Rede Estadual Paulista recebe o “caderno do professor”. Nestes é prescrita a maneira como o professor deve conduzir cada uma das 10 situações de aprendizagem previstas para o semestre, totalizando, ao final de dois semestres do ano letivo, cerca de 20 situações de aprendizagem. Sobre a “situação de aprendizagem 1” desencadeadora do interesse pelo objeto de investigação desta pesquisa (seminário escolar), são direcionados os seguintes objetivos para a situação, segundo o “caderno do professor”:

O objetivo central desta Situação de Aprendizagem é levar o estudante a reconhecer as características estruturais da tipologia “expor”, identificando-as em diferentes gêneros textuais e contextos, enfatizando que a intenção comunicativa dos textos expositivos é apresentar ao interlocutor as ideias e os fatos envolvidos em determinada situação, tema, contexto etc. (SÃO PAULO, SEE, 2014, p. 9).

Com esses objetivos postulados, o professor trabalha a situação com gêneros textuais do agrupamento “expor”, do acervo de textos de referência do “Caderno do aluno” e “Caderno do professor”. Os alunos, por sua vez, realizam a leitura de um “verbete de enciclopédia” sobre os povos indígenas no Brasil, mais especificamente, o grupo indígena Deni; leitura de uma “entrevista” sobre a relação dos jovens e a leitura no século XXI e a leitura de um “artigo de divulgação científica” sobre o metabolismo do Beija-Flor. Após realizar a leitura de cada um desses gêneros textuais, os alunos devem identificar o quê estes têm em comum, no caso, todos pertencem ao agrupamento tipológico do “expor”. Nas duas aulas seguintes, os alunos aprendem a sistematizar as informações desses textos em fichas de leitura, nas quais devem constar as referências bibliográficas e as principais informações expostas nos textos.

Depois dessa atividade de sistematização sobre os textos de referência do “caderno do aluno”, como lição de casa, é requerida uma pesquisa em enciclopédias, livros ou internet -

acerca dos conteúdos temáticos presentes nos textos de referência que analisaram. Esse procedimento é feito de maneira que os alunos tragam novas informações e, novos textos de referência para a aula com o objetivo de ampliarem o conhecimento enciclopédico sobre os temas, a saber: o tema a) Grupo Indígena Deni; tema b) Os jovens e a leitura no século XXI e tema c) Como o beija-flor maximiza o ganho de energia. Nas duas aulas seguintes, prescreve-se para que o professor divida os alunos em grupos e que cada grupo prepare uma “exposição oral” sobre os temas supracitados. Nessa aula, o professor organiza os alunos em grupos e eles preparam a “exposição oral”. Para estruturarem o plano dessa exposição, os alunos têm, no “Caderno do aluno”, um fragmento adaptado do texto *A exposição oral*, de Schneuwly e Dolz (2004), a fim de que eles se instrua sobre: a) qual é a finalidade de uma exposição oral; b) como se prepara; c) os esquemas que a sustentam; d) quem prepara; e) quem é o público-alvo e f) qual deve ser o plano discursivo desse gênero.

Em outra aula, os alunos devem preparar a *exposição oral* para ser apresentada para os colegas de sala. Destaca-se que o suporte para a preparação da exposição oral não é definido, isso pode ocorrer devido ao fato de nem todas as escolas da Rede contarem com laboratórios de informática para a preparação dos *slides* na ferramenta *power points*. Nesse ínterim, o professor deve preparar uma “exposição oral” e filmar para que os alunos a observem como modelo de referência. Após essas atividades, os alunos expõem oralmente sobre os temas propostos.

Para encerrar a sequência de ensino, os alunos devem transcrever a exposição oral, respeitando as expressões e interjeições próprias da língua falada. Em outra aula, coletivamente, com a ajuda do professor, os alunos devem fazer uma análise dos aspectos do texto oral transcrito, observando quais mudanças serão necessárias para transformá-lo em uma “exposição escrita”⁹. Ainda em grupos, os alunos devem refletir sobre quais aspectos próprios da língua escrita precisam ser cuidados durante a transposição, tais como, pontuação e elementos coesivos (preposição, conjunção e pronome relativo), conteúdos já estudados nas séries/anos anteriores, de acordo com o “caderno do professor” da Rede Estadual Paulista de Educação. Todavia, como já observado na introdução dessa dissertação, há diferenças entre materiais adotados pelo Município e Estado, portanto, não é possível afirmar que esses conteúdos tenham sido realmente presentificados nos Anos/Séries anteriores, devido à falta de clareza do histórico didático das turmas. Percebe-se também uma gramaticalização do gênero,

⁹ Infere-se que a última atividade dessa proposta de ensino, que é transformar a exposição oral em uma exposição escrita, secundariza o trabalho com o gênero oral em favor de um gênero escrito, mantendo a tradição do primado do ensino da escrita sobre o oral. Conclui-se, então, que o gênero oral foi utilizado como pretexto para o ensino da escrita.

em cujo processo a dimensão comunicativa é preterida em favor do estudo da estrutura linguística.

Essa sequência de atividades deve ocorrer em um período máximo de um mês. Devido ao programa fixado implicitamente pelo “Caderno do professor” e “Caderno do aluno” com cerca de 20 situações de aprendizagem para o ano letivo, e também a formatação do *layout* da apostila, que coloca essa situação de ensino como a primeira “situação de aprendizagem”, a qual, portanto, ocorre em dois momentos: entre meados de fevereiro e meados de março. Assim, há prejuízos devido às várias interrupções ocasionadas pelo início do ano letivo, quais sejam: a) nos quinze primeiros dias letivos, trabalham-se as *duas semanas do alinhamento*¹⁰, com o objetivo de recuperar as habilidades de leitura defasadas do ano letivo anterior, as quais são baseadas nos dados tabulados pelo coordenador pedagógico, acerca das APP; b) os alunos realizam a avaliação diagnóstica da Rede (APP) e c) o feriado de carnaval que usualmente impacta o início do ano letivo.

Em decorrência, os temas e conteúdos sofrem inúmeras interrupções em seu desenvolvimento, o que é prejudicial para uma sequência de ensino que tem como pilar a produção de um gênero oral público formal. Destaca-se que os alunos do 9º ano, público-alvo da sequência de atividades deste caderno têm 6 aulas semanais de LP, o que totaliza em um mês cerca de 24 aulas para realizarem a “situação de aprendizagem 1”. Entretanto, nessas 24 aulas, não ocorre somente o preparo e execução da “exposição oral”, acontecem também às atividades supracitadas. Isso permite inferir a concepção da Rede Estadual acerca do ensino de expressão oral como prática de linguagem espontânea, a qual não requer ensino planejado, sistematizado e rigoroso, ou uma “idealização” acerca dos alunos atendidos, imaginando-se que estes já conheçam os procedimentos de produção textual de fala pública. Por outro lado, a análise do “currículo de linguagens, códigos e suas tecnologias”, “cadernos do professor”, “cadernos do aluno”, “matriz de avaliação curricular” revelam o contrário, pois se torna distante do aluno a mestria de gêneros orais para os quais não houve situações de ensino e aprendizagem, antes. (Ver Quadro 2 – Agrupamento tipológico dos gêneros orais do currículo de São Paulo - Ensino fundamental II – Anos finais, na fase de exploração).

¹⁰ A expressão “semana do alinhamento” é utilizada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo para designar as duas primeiras semanas do ano letivo, cujo objetivo é recuperar as habilidades de leitura defasadas do ano anterior. As atividades são organizadas segundo os índices das habilidades em baixa diagnosticadas para cada ano/série por meio da avaliação de aprendizagem em processo.

O professor-pesquisador aplicou¹¹ essa sequência de atividades prescritas pelo currículo do Estado de São Paulo. Entretanto, requereu doze aulas a mais do que o prescrito, a fim de que os alunos se sentissem seguros em produzir à primeira “exposição oral”, a qual se deu, apenas, como uma única produção de texto, sem tempo no calendário letivo para um projeto de ensino que se realiza com a estrutura de base de uma sequência didática (produção inicial (formativa) e produção final (somativa)).

Os procedimentos de transformação do texto oral em texto escrito foram abortados devido a dois motivos observados pelo professor-pesquisador: 1) a defasagem dos alunos, tanto da escola estadual quanto da escola municipal no que tange à produção de gêneros orais públicos formais, ausência de progressão em espiral para o ensino do gênero seminário escolar e 2) o ensino de produção textual oral como pretexto para o ensino de produção textual escrita, “gênero exposição escrita”. Dessa maneira, o ensino do texto oral transforma-se em plano de fundo para o ensino de outra produção textual escrita (“exposição escrita”).

No desenvolvimento dessa situação de aprendizagem o professor-pesquisador observou lacunas que transpassam o ensino de gêneros orais públicos formais, tanto no currículo vigente do Estado de São Paulo quanto na metodologia de ensino de produção textual destes por parte dos professores da Rede de Educação Básica, das escolas observadas, em 2016.

Abaixo, o professor-pesquisador formula as hipóteses elaboradas no final de 2016, em cujo período este não havia ingressado, ainda, no programa de pós-graduação em Docência para a Educação Básica, Mestrado Profissional, da Faculdade de Ciências, *campus* da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP de Bauru-SP. Essas hipóteses foram formuladas no momento do trabalho didático realizado em que se presentificaram os conteúdos e temas da “situação de aprendizagem 1” para os alunos do 9º Ano, tanto da Rede Estadual quanto da Rede Municipal de Ensino, devido às suas dificuldades de levarem a cabo a prática de linguagem (exposição oral) terem sido semelhantes.

Os problemas reais de comunicação dos alunos na produção do gênero textual *exposição oral* observados em alunos do 9º ano, na época, foram os seguintes: 1) A não representação socio subjetiva dos papéis envolvidos na produção de uma “exposição oral”, tanto por parte do expositor quanto por parte do “auditório”; 2) falta de planejamento de gêneros escritos organizadores da fala pública (*slides* e *handouts*); 3) O nervosismo dos alunos no momento em que expõem um tema/conteúdo para a sala, manifestado no embargamento da

¹¹ O uso do termo “aplicou” deve-se ao fato de que o professor não produziu a sequência de ensino, a qual já apresenta-se planejada nos “cadernos do aluno e do professor”.

voz, na gagueira, nos movimentos gestuais bruscos, na falta de controle sensório-motor, etc. e 4) dificuldade em levar a cabo a transmissão de um conteúdo por mais do que 5 minutos de fala.

É legítimo destacar que essas dificuldades de produção do texto oral podem ser atenuadas ou mesmo resolvidas com um ensino sistematizado de produção textual de gêneros orais públicos formais. A análise e o confronto dos documentos que permitiram a identificação do problema, materializado em lacunas na proposta de ensino da “situação de aprendizagem 1”, foram sustentados por conhecimento prévio do professor-pesquisador sobre algumas teorias na perspectiva enunciativa, nesse momento, o professor ainda não dispunha de conhecimentos teóricos sobre a concepção de texto para o ISD, também não dispunha de conhecimentos metodológicos (modelo didático e SD) para o ensino de produção textual, e para aumentar a dificuldades de ensino de produção textual oral, o professor-pesquisador também não tinha conhecimentos sobre a teoria da conversação (MARCUSCHI, 2003; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). No próximo subitem apresenta-se a concepção do ensino e aprendizagem do oral assumida nesta pesquisa, a fim de que, desfaçasse os equívocos apresentados nos *cadernos do aluno/professor* sobre quais orais ensinar.

2.6 A concepção de ensino de oral assumida na pesquisa

A análise do currículo do estado de São Paulo, juntamente com os materiais de apoio para os procedimentos de ensino e aprendizagem de LP (caderno do aluno/professor) evidenciaram a dificuldade de definir qual a concepção de oral carece de ensino planejado na escola. Essa constatação está em consonância com o que denunciam didatas, sociólogos, linguistas e formadores de professores sobre a dificuldade de se construir um objeto de ensino. Segundo, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 125):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc.), afirma-se frequentemente que ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas pouco controladas.

Nas salas de aula da educação estadual paulista, o oral está como simples objeto de ensino, o quê conduz para um processo de naturalização dos conteúdos do eixo oralidade diante dos olhos dos responsáveis pelos gestos didáticos. Assim, o oral passa a ser mobilizado de maneira espontânea e acidental, em atividades pouco controladas e preparadas

didaticamente. De acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 127, grifo dos autores), “O termo “oral”, do latim *os, oris* (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca”. Isso desencadeia nos educadores a crença que, em toda ocasião, na qual se solicita ao aprendiz o emprego da voz caracteriza-se como ensino do oral. Ao analisar o PCNLP, identifica-se que isso é uma falsa crença. Se se considerar o que está preconizado no referido documento, perceber-se-á que nem todo emprego da voz enquadra-se no ensino do oral. Este sugere o trabalho com a oralidade, no eixo de uso: em práticas de escuta e de produção de textos orais, no qual o oral é concebido como texto. Já algumas atividades nas quais se empregam a voz sobre um texto previamente escrito pelo aprendiz ou por outrem são concebidas como técnicas de leitura, como, por exemplo, a leitura dramática, leitura em voz alta, dramatização de canções, em suma, essas são consideradas oralização da escrita.

Esta pesquisa alinha-se com a concepção do PCNLP, na qual o objeto de ensino do oral está mais bem delimitado se comparado com o currículo do estado de São Paulo e seus materiais de apoio, nos quais técnicas de leitura, de interpretação de texto, de produção textual oral estão fundidos em uma coisa só: ensino de oralidade. Explica-se que, ao se alinhar à concepção de oral prescrita pelo PCNLP, entende-se que os orais que se tomam como *meainstrumentos* de ensino são aqueles indexados como gêneros secundários, os quais são fortemente mediados por textos escritos planejadores da fala pública e têm por objetivo levar os aprendizes a fazerem novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e levá-los a utilizá-los em certos contextos que não lhes são ainda familiares. Salienta-se que essa concepção de ensino não erige o oral como sendo constituído somente de meios linguísticos ou prosódicos, são também inerentes ao gênero oral, *os signos de sistemas semióticos não linguísticos*, os quais funcionam como semioses auxiliares da significação dos textos orais. Abaixo, apresenta-se uma tabela na qual se têm os meios não linguísticos inerentes à comunicação oral pública formal:

Quadro 3- Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTOS EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz melodia elocução e pausas respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contatos físico	roupas disfarces penteados óculos limpeza	Lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 134)

Após apresentar as principais semioses constituintes dos gêneros orais públicos formais, as quais devem ser levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem, é essencial explicar que os gêneros textuais orais, nessa perspectiva, “permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 141).

Ao discorrer sobre as situações de comunicação, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) estão apresentando uma perspectiva de ensino do oral em que os alunos necessitam reorganizar o seu aparelho psíquico superior para situações de comunicação, nas quais, suas falas não funcionam mais na imediatez do momento de produção, assim como ocorrem na produção de gêneros primários cotidianos. Em oposição a essas formas de comunicação, o aprendiz precisa superar os padrões de comunicação cotidiana, imediata e autorregulada, cuja superação pode ocorrer por intermédio de processos de desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico. Essa conscientização urge a fim de produzir falas que funcionam de forma mediada por gêneros escritos organizadores da fala, os quais auxiliam na atividade comunicativa realizada em situações públicas. Essas situações implicam o trabalho de desenvolvimento de representações para saber agir comunicativamente em situações complexas, que requerem “uma concepção mais rica e complexa do oral e um enfoque mais dialético das relações orais e escritas.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Essas situações públicas de comunicação são em sua grande maioria prototipicamente extraescolares, ou seja, acontecem com maior frequência nas práticas de referências, nas quais os gêneros orais públicos formais são instrumentos indispensáveis “para garantir a eficácia em profissões tais como jornalistas, advogado, homem de negócios, professor” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 141). Dessa forma, como ensinar os gêneros orais públicos formais na escola sem esvaziar os rituais comunicativos que engendram os parâmetros do contexto de produção? Para resolver essa problemática Schneuwly (2004) apresenta um caminho para o ensino de linguagem oral, o qual conduz o aprendiz a reorganizar o seu funcionamento psíquico superior em função *da base de orientação* constituída pelos parâmetros do contexto de produção. Esse caminho metodológico para ensino do oral o autor intitulou *ficcionalização*, em cujo procedimento desenvolve-se no aprendiz a capacidade de se orientar através das coordenadas “pré-definidas, “pre-codificadas” pelas convenções que regulam e que definem seu sentido institucional.”

(SCHNEUWLY, 2004, p.121, grifos do autor). Em outras palavras, o procedimento auxilia o agente produtor a antecipar quatro parâmetros da produção textual oral (enunciador, destinatário, finalidade, lugar social). Essa antecipação serve como base de orientação para que o aprendiz selecione o gênero textual adequado para realizar a ação de linguagem e também prepare com antecedência o texto que será proferido em um espaço institucional, no qual apresenta restrições pré-definidas pela instituição e pelo próprio gênero. Sobre o exposto Schneuwly faz o seguinte arrojado:

[...] as formas institucionais do oral implicam outros modos de gestão que são essencialmente individuais: o que será dito não se elabora apenas *hic et nunc*, mas necessita de uma preparação, em modalidades diversas, que entra em interação com o processo de produção em situação; a palavra alheia não é somente aquela imediatamente presente, mas, ao mesmo tempo, aquela proferida antes, alhures, por outros não presentes aos quais igualmente se dirige: a da instituição e a de seus membros representantes. Essas palavras podem (e, às vezes, devem) ser integradas de uma forma enunciativa explícita no discurso próprio; a estrutura do discurso é o resultado de uma intensa ação recíproca entre gestão local no aqui e agora e gestão mais global do discurso. Tudo isso pressupõe o domínio de instrumentos semióticos complexos, que podem ser aqueles das formas cotidianas, mas utilizados de outra maneira, ou podem ser específicos, ligados às formas institucionais de comunicação oral. (Schneuwly, 2004, p.121-2)

De um lado, a produção do texto oral apresenta características próprias da modalidade falada da língua, de forma que as produções textuais não devem ser avaliadas com base nas regras sintáticas, morfossintáticas e linguísticas da gramática normativa escrita. Por outro lado, alguns gêneros orais públicos formais reclamam o auxílio dos textos escritos, como planejadores da fala pública formal, e dele podem até depender para sua organização, como é o caso do SE nesta investigação. Dessa forma, há uma relação dialética entre oral e o escrito em regime de complementariedade para a produção de sentido nas situações discursivas.

Com relação à forma de avaliação dos textos orais, há de se explicar que devido a sua evanescência e fugacidade, esse deve ser gravado com equipamento adequado (gravador) para depois ser transcrito e avaliado pelo professor de educação básica.

3 AS BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Esta seção objetiva apresentar as bases teóricas do ISD e metodológicas da engenharia didática, por serem os pilares teóricos e metodológicos desta pesquisa. Primeiramente, apresentar-se-ão brevemente os pilares teóricos que balizam o projeto do ISD. Em seguida, esboçar-se-á o estatuto de texto segundo o ISD, mais adiante, passar-se-á a descrever os elementos essenciais para a produção de um texto ou gênero de texto no nível físico, social e subjetivo. Na sequência, falar-se-á das capacidades de linguagem requeridas para a produção de texto e, em seguida, apresentar-se-ão os tipos discursivos, as sequências textuais, os mecanismos de textualização, conexões, coesão nominal e coesão verbal, além dos mecanismos de enunciação, vozes e modalizações. Por fim, apresentam-se os procedimentos metodológicos desenvolvidos pelo grupo de Genebra para o ensino de produção textual escrita ou oral, a saber, modelo teórico/didático de gênero, sequência didática (SD).

3.1 O quadro teórico-metodológico do ISD

O ISD é um dispositivo teórico-metodológico com grande influência no Brasil, sobretudo, nos cursos de formação de professores de língua materna e estrangeira e elaboração de materiais didáticos. É utilizado também como procedimento de análise da qualidade dos dispositivos didáticos elaborados. Ademais, essa teoria, em uma de suas linhas de trabalho, norteia o professor na elaboração de instrumentos didáticos capazes de intervir no desenvolvimento psicológico e linguístico dos alunos, com atividades adequadas no auxílio à superação das dificuldades reais apresentadas pelos estudantes no que tange à produção de linguagem e desenvolvimento humano.

O quadro teórico-metodológico do ISD, sob a coordenação de Jean Paul Bronckart, começa a ser desenvolvido por volta de 1980, juntamente com o grupo de pesquisadores: Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz, Itziar Plazaola e outros. Esses pesquisadores são filiados à Unidade de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE). O grupo produziu vários *corpora* com o resultado de pesquisas sobre “o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino [e] aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis [textuais].” (GUIMARÃES, 2007, p.10). Esses resultados de pesquisa deram origem a dois dos principais

livros difusores da teoria, na Europa e também no Brasil: *Le fonctionnement des discours* (1985) e *Activité langagière, textes et discours* (1997).

As referências para a elaboração do quadro teórico-metodológico do ISD advêm da Psicologia do Desenvolvimento na Perspectiva Histórico-Cultural (VYGOTSKY); da Sociologia (FOUCAULT, RICOEUR, BOURDIEU); da Filosofia da Linguagem (BAKHTIN); da Linguística (SAUSSURE, BENVENISTE, ADAM) e da Teoria do Agir Comunicativo (HABERMAS). Todas essas teorias associadas à produção de linguagem do ser humano compreendem que as ações languageiras emergem da dialética entre “a dualidade físico/psíquico” (BRONCKART, 1999). Depreende-se que a psicologia, nesse quadro teórico, assume papel fulcral frente às teorias, com vistas a compreender a função da linguagem no desenvolvimento humano. Dessa maneira, os pesquisadores:

[...] posicionaram-se a favor da reunificação da Psicologia, atribuindo-lhe uma dimensão social, com a finalidade de esclarecer as condições de emergência e do funcionamento do pensamento consciente humano. Atualmente, essa posição se expandiu, chegando Bronckart a dizer que se trata de um projeto de construção de uma Ciência do Humano integrada. (GUIMARÃES, 2007, p. 10)

Com relação ao papel central da psicologia no quadro do ISD e das ciências humanas, Bronckart (1999, p.24) assevera que:

Para Vygotsky, a psicologia ocupa lugar nodal no campo das ciências humanas, no sentido de que sua problemática está inelutavelmente confrontada à **dualidade físico-psíquica** dos fenômenos observáveis no ser humano. O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. (grifos do autor)

Em consonância ao exposto, a referência maior do quadro do grupo de Genebra é Vygotsky, com suas postulações teóricas no campo do desenvolvimento humano, e Bakhtin, em seu programa filosófico, no campo da linguagem. Segundo Baltar (2007) o agente produtor evolui por meio das ações de linguagem que pratica no interior de uma dada formação sociodiscursiva e no processo de tomar um gênero de texto disponível no arqutexto. Na perspectiva desse autor, o agente, ao tomar um gênero de texto, contribui para a transformação, ainda que mínima, nas atividades de linguagem que coadunam estruturas e funções canônicas com estruturas e funções novas, sendo estas últimas o resultado das ações de linguagem. No dizer de Baltar (2007, p.147-8),

Os textos, de acordo com suas características estruturais e funcionais, como unidades de interação verbal humana, podem ser classificados em gêneros textuais, o que garante sua indexação no inventário geral historicamente construído pela interação humana denominado arquiteito. Nesse recorte do mundo das obras humanas estão os textos etiquetados em gêneros de textos, que são atualizados cada vez que ocorre uma ação de linguagem, e, portanto, sempre suscetíveis de uma carga de novo aportada pelo estilo individual dos interlocutores e pelas restrições contextuais das ações de linguagem produzidas historicamente.

Após a breve apresentação das referências teóricas que constituem o quadro epistemológico do ISD, passa-se no próximo item, a apresentação do estatuto do texto para essa teoria.

3.2 A estreita relação entre gêneros textuais (Plural) e texto (Singular)

Diferentemente do que suponha algumas correntes linguísticas sobre a produção textual, como o resultado de competência linguística inata, sendo o texto, somente, o resultado desta, a teoria do ISD sustenta que o resultado de um texto está ancorado em outras decisões que estão para além de simples competência linguística.

Para Bronckart (1999), o processo singular de materialização de um texto envolve uma série de fatores complexos, os quais são teorizados pelo autor em três capacidades recíprocas que operam com base no mundo físico, social e psicológico. As primeiras capacidades são intituladas de ação: a) uma situação de comunicação real dentre as infinitas; b) uma finalidade a atingir; c) vontade social e afetiva para agir; d) um referente ou conteúdo temático a dizer, escrever, em suma, semiotizar; e) um (s) parceiro (s) nessa situação de comunicação sobre quem o autor deseja agir; f) o momento e o espaço onde a situação de comunicação ocorre influenciam na construção textual; g) as experiências sociais, subjetivas e linguísticas que o agente-produtor possui no momento de construção do texto; h) a imagem que o actante pretende dar de si no momento em que semiotiza o texto; i) a escolha de um gênero de texto, dentre os inúmeros que existem no arquiteito, para ancorar a sua produção.

A segunda capacidade intitulada discursiva: a) a planificação do texto e as escolhas dos tipos discursivos que materializaram as representações físicas, sociais e subjetivas do actante; b) a escolha das sequências textuais organizativas de um segmento de texto; c) as escolhas fraseológicas e lexicais que permitam levar a cabo o projeto comunicativo. Por fim, a terceira capacidade intitulada linguístico-discursiva: a) a escolha dos mecanismos de

textualização, conexões, coesão nominal, coesão verbal; b) a escolha dos mecanismos enunciativos: o gerenciamento das vozes e realizações modais, dentre outras séries de ações.

Abaixo apresenta-se um quadro que sintetiza as capacidades de linguagem requeridas para a produção de um texto, segundo o ISD. As capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas serão apresentadas logo abaixo.

Quadro 4- Sinopse dos níveis textuais segundo Bronckart (1999)

TEXTO									
CONTEXTO DE PRODUÇÃO			ARQUITETURA INTERNA DO TEXTO						
CAPACIDADE DE AÇÃO			CAPACIDADE DISCURSIVA			CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA			
MUNDO FÍSICO	MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	CONTEÚDO TEMÁTICO	1º FOLHADO INFRAESTRUTURA DO TEXTO			2º FOLHADO MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO		3º FOLHADO MECANISMOS ENUNCIATIVOS	
			PLANO GERAL DO TEXTO	TIPOS DE DISCURSOS	SEQUÊNCIAS TEXTUAIS	CONEXÃO	COESÃO NOMINAL	COESÃO VERBAL	POSICIONAMENTO DAS VOZES

Fonte: Adaptado de Scalise (2018, p. 26) com base em Bronckart (1999)

Aos professores que mobilizam esse instrumental teórico para o ensino de línguas, análise de textos, cursos de formação, desenvolvimento humano, é essencial compreender a linha tênue que diferencia gênero textual de texto, de maneira que as duas noções são de grande valor para o ensino de línguas. Entretanto, a não compreensão pode resultar: 1) na simplificação de ensino de produção de texto; 2) na elaboração de atividades de ensino de produção textual artificiais; 3) em demasiada idealização sobre a produção dos alunos; 4) dificuldades em avaliar e propor atividades de desenvolvimento; 5) dificuldades de transposição didática do gênero de texto a comunicar para a produção de texto a comunicar e ensinar.

De acordo com Bronckart (1999, p. 75), a principal diferença reside no fato que *texto* é a materialização da ação de linguagem em “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente.” (BRONCKART, 1999, p.75), a qual resultou de uma dada interação em um tempo-espaço de produção. Assim, *texto* é o resultado de “toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita” (BRONCKART, 1999 p.71). Por outro lado,

gêneros são “espécies de textos”, relativamente cristalizadas, que devido a sua recorrente materialização nas esferas comunicativas acabam por se fixarem como tipos de enunciados que regulam as trocas verbais em sociedade.

Dessa forma, depreende-se o texto como uma ação de linguagem singular, o resultado de um evento comunicativo único, embora, ancorado em uma série de conhecimentos coletivos gerados pelas inúmeras atividades de linguagem de uma comunidade discursiva ao longo da história. Para o Bronckart (1999, p.75), “[...] todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos”. A esse conjunto de textos etiqueta-se em gênero de texto como o resultado socioistórico de recorrentes ações de linguagem, as quais, devido à recorrência e estabilização de alguns elementos, resultaram em atividades de linguagem [consenso coletivo]. Essas dão origem a formas relativamente cristalizadas de comunicação cujas propriedades sofrem graduais alterações ao longo da história e das mudanças culturais.

Aos professores que ensinam língua, interessa saber que todo aluno, ao produzir um texto, o fará ancorado em um gênero textual, cuja existência é o resultado de trocas verbais realizadas no interior de uma formação sociodiscursiva. Entretanto, o texto é uma unidade, um exemplar, resultante de uma singular ação de linguagem em situação comunicativa; um conjunto único e é dessa forma que deve ser avaliado pelo professor, como peça única, a qual também agrega a sua forma, elementos estáveis, fruto dos “modos de fazer” texto. (BRONCKART, 1999, p. 72).

Em sua gênese, amalgamam-se elementos recorrentes [estabilizados] e elementos particulares [subjativos], frutos do consenso de uma determinada formação social e das trocas verbais. Sobre a noção de texto, Bronckart (1999, p.72) faz um arrazoado:

Os textos são produtos da atividade humana e, como tais, [...] estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos. Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, conseqüentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes **espécies de textos** [...] a partir de Bakhtin, essa noção tem sido progressivamente aplicada ao conjunto de produções verbais organizadas: às formas escritas usuais (artigos científico, resumo, notícia, publicidade, etc.) e ao conjunto das formas textuais orais, ou normatizadas, ou pertencentes à “linguagem ordinária” (exposição, relato de acontecimentos vividos, conversação, etc.) Disso resulta que qualquer *espécie de texto* pode atualmente ser designada em termos de gênero e que, portanto, todo exemplar de texto observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero. (grifos do autor)

De acordo com o excerto, entende-se que o professor, cujo trabalho consiste em ensinar produção textual (oral e/ou escrita), necessita recorrer aos conhecimentos científicos e

práticos que se têm sobre o gênero textual para a elaboração do modelo teórico/didático, procedimento prévio à elaboração de SD. Por outro lado, após, o desenvolvimento integral da SD, este carece justapor, em sua grade de avaliação, os conhecimentos de gêneros textuais [elementos estáveis deste] em correlação à noção de texto [elementos variáveis] para que possa proceder a um ensino progressivo de produção textual. Em suma, “cada texto particular exhibe [...] **características individuais** e constitui, por isso, um objeto sempre único.”, embora “quando produz um texto, o agente verbal dispõe de um certo conhecimento dos gêneros e dos tipos em uso, que se constituem como *modelos sociais* ou exemplos-tipo adaptados às situações de comunicação-tipo” (BRONCKART, 1999 p. 76).

O ISD teoriza um quadro metodológico rigoroso, que permite a pesquisadores e professores a compreensão desses modelos sociais e suas bases, a fim de que se tenha a visão de conjunto que forma um texto empírico e/ou etiquetado em gênero. Bronckart (1999) divide a produção verbal em três estratos constituídos por camadas superpostas, chamadas pelo teórico de *folhado textual*, os quais constituem a arquitetura textual. Assim, a arquitetura interna do texto é concebida por Bronckart (1999, p. 119):

Como um **folhado** constituído por três camadas superpostas: *a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos*. Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente, na constatação do caráter **hierárquico** (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (grifos do autor)

De acordo com o ISD, todo texto comporta essas três camadas (infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos), as quais são organizadas de forma parcialmente hierárquica. A camada mais englobante, profunda, é a infraestrutura interna e é composta por plano geral do texto, tipos de discurso, sequências textuais ou outras formas de planificação (scripts, esquematizações). A camada intermediária é composta pelos mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, no nível mais superficial, encontram-se os mecanismos enunciativos: gerenciamento das vozes e modalizações. Esse último nível é designado “mais “superficial” no sentido de que os mecanismos que o constituem são mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários” (BRONCKART, 1999, p. 120). Destaca-se que todos esses elementos estabelecem profunda dependência um com os outros, de maneira que formam um tecido.

Nas próximas subseções, apresentar-se-ão os elementos constituintes de cada um dos estratos, visto que é essencial o conhecimento dessas camadas para o ensino-aprendizagem de produções textuais orais ou escritas na concepção da engenharia didática proposta pelo grupo de Genebra. Antes, porém, discorrer-se-á sobre a capacidade de ação de linguagem que resultará no texto.

3.3 Capacidades de ação de linguagem

O texto é a concretização de ações de linguagem empreendidas por um agente produtor, assim, há reciprocidade entre ação de linguagem e texto, a ação de linguagem são as representações psicológicas, sociais e físicas que um agente verbal dispõe no interior do psiquismo para realizar intervenções no mundo ordinário. Se se pensar sobre a significação de ação de forma geral, pode-se analisar os acontecimentos naturais e ações humanas. Ascombe (1957) propõe um *jogo de linguagem* para diferenciar os *acontecimentos produzidos na natureza* de *ações humanas*, apresenta esse exemplo para demonstrar que as ações humanas são motivadas, ou seja, há razão para agir, já os acontecimentos naturais são fisicalistas desencadeados pelas leis da natureza. Para ilustrar o exemplo, à autora apresenta o seguinte enunciado: “*duas telhas caem do teto sob o efeito do vento*” Nesse, a autora esclarece um acontecimento puro, resultado de fenômenos naturais (vento) sobre a matéria (telha), de maneira que o vento sopra (fenômeno natural) e as telhas caem (fenômeno concreto). Dessa forma, concretiza-se um acontecimento puramente fisicalistas, onde as leis da natureza (vento) agem sobre os corpos inscritos em um tempo e espaço (telhas). Assim os dois fenômenos envolvidos: a) *o vento sopra*; b) *as telhas caem* podem ocorrer de forma não dependente, dessa forma o fenômeno a) é a causa suficiente para provocar o fenômeno b). Desse primeiro exemplo depreende-se uma relação mecânica entre os fenômenos.

Para explicar as ações humanas como não sendo mecânicas e/ou imotivadas, mas sim os resultados da relação de alteridade dos sujeitos inscritos em um tempo e espaço (sociedade) e por isso *motivadas e intencionais*, Ascombe, apresenta o seguinte enunciado: “*Pedro faz cair duas telhas do teto para danificar o carro do vizinho que ele detesta*” nesse enunciado, a autora evidencia um encadeamento que pode ser considerado uma *ação* (intervenção intencional no mundo ordinário) no sentido tomado pelo ISD e nessa pesquisa. Assim *Pedro* é tomado como um organismo consciente que tem um *motivo* para agir (*Pedro detesta seu vizinho*), esse também tem *intenções* ao agir (*Danificar o carro do vizinho*), ao agir, ele assume *responsabilidades* sobre ação. O *motivo*, *intenção* e *responsabilidades* são

representações psicossociais do agente, as quais são concretizadas em atitudes no mundo ordinário (físico).

Em consonância ao exposto, a ação de linguagem são representações psicológicas empreendidas pelo agente-produtor para concretizar acontecimentos no mundo das obras humanas, dessa forma, nenhum agente semiotiza um texto caso não tenha um *motivo* para fazê-lo, esses são infinitos e variam de acordo com os campos das atividades humanas. Entende-se que os *motivos* desencadeiam as intenções, no caso da produção textual as *intenções* são as finalidades a se atingir com a atividade de linguagem, e por fim, os *motivos* e *intenções* são imputados a um organismo humano (autoria), o qual se responsabiliza pela intervenção comunicativa no mundo ordinário por meio da construção de um *mundo discursivo* que é o texto (infraestrutura geral, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos).

O agente é sede da ação de linguagem, esse na vida em sociedade construiu representações físicas, sociais e subjetivas acerca dos conteúdos temáticos; das atividades de linguagem; e dos gêneros textuais. Portanto, ao ver-se imbricado em uma situação de linguagem, o agente produtor possui *motivos* e *intenções* para agir. O agente apreendeu por meio da prática social que no curso de uma ação de linguagem, ele avalia e é avaliado. Dessa forma, para agir comunicativamente o agente precisa mobilizar instrumentos para realizar a tarefa com eficiência comunicativa para concretizar as suas *intenções*. Assim para realizar uma ação de linguagem o agente tem uma série de *instrumentos* (gêneros textuais) para concretizar a ação. O que predetermina a escolha de um *instrumento* (gênero textual) é o grau de conhecimento que o agente-produtor dispõe sobre os esquemas de uso deste; se o *instrumento* (gênero textual) é adequado para realizar uma intervenção eficiente no mundo ordinário e em decorrência a isso, dar uma imagem positiva de quem o mobiliza; se o conteúdo temático pode ser dizível pelo gênero escolhido, etc.

De acordo com Bronckart (1999), a capacidade de ação é o gerenciamento psicológico dos parâmetros da ação de linguagem, do conteúdo temático, da finalidade a atingir e da relação que se pretende estabelecer com o seu parceiro comunicativo. Dessa forma o agente-produtor mobiliza um gênero textual disposto na architextualidade, o qual utiliza como tipo adaptado para empreender a sua ação de linguagem.

3.4 A arquitetura textual

A arquitetura textual teorizada por Bronckart (1999) é composta por três camadas superpostas mencionadas acima que estabelecem relação de interdependência e reciprocidade no processo de materialização de uma determinada ação de linguagem em texto.

3.4.1 A camada mais englobante da arquitetura textual

A camada mais englobante da arquitetura textual é denominada de infraestrutura textual e é constituída do plano geral do texto, tipos de discurso e sequências textuais. Esta subseção inicia-se discorrendo brevemente sobre como o conteúdo temático é semiotizado no plano geral do texto.

As informações que constituem o conteúdo temático, quando encontram-se no interior do pensamento do agente produtor, variam em função da experiência de vida de cada indivíduo, as quais são também concebidas como conhecimentos prévios. Esse conhecimento encontra-se no interior do psiquismo em forma de uma massa homogênea, o que as ciências cognitivas denominam de macroestruturas-semânticas. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 98),

Essa organização prévia dos conhecimentos toma formas diversas, que foram analisadas por Piaget e que hoje são estudadas com maiores detalhes pelas ciências cognitivas (cf. Fayol, 1977). Para designar globalmente as diferentes formas que tomam os subconjuntos de conhecimentos que serão mobilizados em um texto, poderíamos tomar dessas ciências cognitivas a expressão **macroestrutura semântica**. (grifos do autor)

De acordo com Bronckart (1999), no momento da produção do texto, o agente psicossocial precisa desdobrar o seu pensamento em porções, em partes linguísticas e, para isso, planifica este conteúdo temático em procedimentos supratextuais e em unidades paralinguísticas, quando for o caso.

Sendo o parágrafo uma das convenções consagradas e instituídas, é por meio deste que, na maioria das vezes, o agente produtor vai desdobrar a macroestrutura semântica para se fazer entendido pelo outro (destinatário). A junção entre porções de conteúdo temático (subtemas) e segmentos semióticos são organizados no nível do concreto e do simbólico para exprimir os pensamentos em códigos. A essa junção das partes do texto Bronckart (1999, p.120) conceitua como “[...] **plano geral**, [o qual] refere-se à organização de conjunto do

conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo.”

É no exame da fonte produtora de textos que procurar-se-á apresentar, segundo o ISD, a maneira como esse agente produtor, gerencia suas escolhas a fim de apresentar um texto linguisticamente organizado para o seu destinatário. Com esse fim, apresentar-se-á a noção de *tipos discursivos*, definidos por Bronckart (1999).

3.4.2 Os tipos de discursos e suas regularidades linguísticas

Os gêneros textuais e sua difícil classificação racional e definitiva não são objetos priorizados pelo ISD, por essa vertente teórica entender que as atividades humanas são infinitas, moventes no tempo e espaço, e isso conduz a um número ilimitado de gêneros textuais, tão variados quanto às infinitas atividades humanas. Portanto, para o ISD, representado pela voz de Machado (2004, p. 19), o gênero textual:

[...] *é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem. Embora essa definição seja aparentemente simplista, considero que, até hoje, ela ajuda a esclarecer dúvidas quanto ao que se pode considerar como gênero ou não. Exemplificando: se estamos lendo em casa e alguém nos pergunta “o que você está lendo?”, as respostas provavelmente conterão termos, como “um romance”, “um conto”, “uma lenda”, “um diário” etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes [...].*

Pela ilustração de Machado, os gêneros são facilmente rotulados pelos falantes de uma formação sociodiscursiva, entretanto, a mesma facilidade não ocorre quando se precisa classificá-los. Essa dificuldade de classificação se deve, segundo Bronckart (1999, p. 138), pela pouca delimitação dos “parâmetros que podem servir como critérios para essa classificação”, quais sejam: “finalidade humana geral; questão social específica, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc.”. Ainda que se admita essa possibilidade de classificação do gênero, a tarefa assume contornos nebulosos e complexos, sendo possível identificar algumas “regularidades de organização e de marcação linguísticas [*tipos de discursos e eventualmente tipos de sequência*]”. (BRONCKART, 1999, p.138).

A difícil classificação dos gêneros ocorre por se tratar das obras humanas. “Afinal, o uso das línguas é sempre único e irrepetível, mas precisa ser composto por generalidades como condição de efetuação do entendimento humano.” (ÉRNICA, 2007, p.129). Devido ao exposto, o interesse prioritário de investigação do (ISD), são as operações mobilizadas por um agente produtor, no momento em que este precisa agir para realizar uma intervenção verbal no

mundo ordinário. Para fazê-lo, o actante precisa empreender ações sócio-linguageiras, de maneira que entregue ao seu destinatário uma “unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário.” (cf. BRONCKART apud MACHADO, 2004, p.19). A construção da coerência ocorre no momento da atividade de linguagem, espaço-tempo de produção, conhecimentos linguísticos que são partilhados por ambos (agente produtor e destinatário) de maneira consensual. Dessa forma, os conhecimentos partilhados (*LÍNGUA natural e arquétipos psicológicos*) contribuem para emergir uma unidade de comunicação de nível superior (texto).

Retomando o excerto acima, não cabe ao professor de educação básica, o foco, somente, na rotulação dos gêneros, produtiva é a observação atenta dos textos dos alunos, como a mensagem foi planejada no texto. Esse olhar da planificação textual permite investigar se a mensagem está linguisticamente organizada ou não. Mas por suposto, como analisar de maneira atenta a organização linguística da mensagem no texto dos aprendizes? Em resposta a essa pergunta, o ISD conceitua por oposições binárias, um procedimento analítico, melhor definido, se comparado aos gêneros textuais. Este constituinte dos textos, melhor delimitado quanto às regularidades de segmento e de marcação linguísticas são os *tipos de discurso*, os quais são, para Bronckart (1999), segmentos de texto resultantes das operações psicológicas constitutivas dos mundos ordinário e discursivo, são a *priori*, universais pelo fato de serem independentes das características próprias de cada língua natural.

Para a teorização dos *tipos de discurso*, Bronckart (1999) ressignificou os estudos dos tempos dos verbos em francês e das unidades constitutivas dos segmentos de discurso, apoiando-se nas proposições de Benveniste (1966), “tempo da história e do discurso”, Weinrichi (1933), “tempos do comentário e os tempos da narração”, Simonin-Grumbach (1975), “unidades discriminativas dos mundos ou planos enunciativos, chamados de tipos de discurso”. Ao fazer a releitura desses estudos, o pesquisador, apresenta quatro tipos de discurso, formulando-os em *discurso interativo*, *discurso teórico*, *relato interativo* e *narração*. De acordo com o autor (1999, p. 75),

Quaisquer que sejam os gêneros nos quais os segmentos de relatos de acontecimentos vividos, de narração, de diálogo, de argumentação, etc se inscrevem, esses segmentos apresentam semelhanças linguísticas (presença de determinados subconjuntos de tempos verbais, de pronomes, de organizadores, etc.) e, portanto, são esses segmentos, e não os gêneros nos quais se inscrevem, que podem ser identificados com base em suas propriedades linguísticas.

Em consonância ao exposto, os tipos de discurso são identificados pelas suas propriedades linguísticas, determinados pelos subconjuntos de tempos verbais (os quais formam a *coesão verbal*); de pronomes; de dêiticos ostensivos, espaciais e temporais e de sintagmas nominais (que formam a *coesão nominal*); e determinadas conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases (os quais formam a *conexão*).

Na próxima subseção, passar-se-á a explicitar em quais coordenadas do conteúdo temático, do mundo ordinário, das instâncias de agentividade e dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso são ancorados os mundos discursivos básicos.

3.4.3 As operações constitutivas dos mundos do NARRAR e do EXPOR

O tipo de discurso pode ser identificado pelos aspectos linguísticos, assim, cada tipo discursivo materializa uma configuração linguística no que tange à densidade verbal e à densidade sintagmática nominal, podendo ser estas unidades linguísticas (significantes) quantificadas em cada tipo de discurso. Segundo Bronckart (1999, p. 81), são “em particular as análises quantitativas, que permitem validar ou (invalidar) o recorte inicial e precisar o estatuto discursivo de cada um dos segmentos isolados.” Destaca-se que essas análises quantitativas foram realizadas com uma amostra expressiva de textos em francês pelo grupo de Genebra, a fim de determinar as características linguísticas de cada tipo de discurso (*interativo, teórico, relato interativo e narração*)

Evocou-se o procedimento de análise quantitativa utilizada pelo ISD no momento de teorização dos tipos de discurso para assinalar que estes podem ser caracterizados por suas propriedades linguísticas (significantes). Todavia, num primeiro momento, como ensina Saussure, essas unidades linguísticas em sua face de figura vocal, significante, segundo Bronckart (2007, p. 29), “são envelopes vazios, prontos a receber qualquer significação.”

A fim de que cada tipo de discurso seja compreendido com relação as suas propriedades linguísticas (significantes), é imprescindível que essas unidades linguísticas (significado) sejam analisadas, levando em consideração às estreitas relações que estas estabelecem com o conteúdo temático, com as coordenadas gerais do mundo ordinário, com as instâncias de agentividade, e com os parâmetros físicos da ação de linguagem cuja base de orientação serve para a construção dos mundos discursivos. Por conseguinte, para a

semiotização das unidades linguísticas em tipos de discurso. Ressalva-se que um texto pode ser atravessado por mais de um tipo de discurso; essa mescla de tipos pode ocorrer por encaixamento ou fusão.

É na tentativa de se aproximar do significado que as unidades linguísticas assumem em cada um dos quatro mundos discursivos: EXPOR implicado; EXPOR autônomo; NARRAR implicado; NARRAR autônomo que se passa a explicar agora as bases de orientação para a produção desses. De acordo com Bronckart (1999, p. 52), os mundos discursivos emergem com base em dois subconjuntos de operações. “As primeiras explicitam a relação existente entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático de um texto e as coordenadas gerais do mundo ordinário, em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina.” Essa articulação entre coordenadas do conteúdo temático e coordenadas do mundo ordinário são explicadas por uma lógica de decisão de caráter binário: **conjunção** [*expor*] vs. **disjunção** [*narrar*]. A disjunção refere-se às coordenadas do Mundo do **Narrar**, que segundo Bronckart (1999, p. 152), “são apresentadas como **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem”. (grifo do autor).

Na interpretação de Baltar (2007), há um distanciamento do conteúdo temático com relação aos parâmetros do contexto de produção. Esse distanciamento pode ser analisado pela ancoragem do conteúdo temático em outra origem espaço-temporal em comparação ao mundo ordinário. Em outras palavras, o agente-produtor enuncia conteúdos alocados num outro polo disjuncto ao seu, cujos conteúdos podem referir-se aos fatos passados ou aos fatos futuros, podem apresentar-se de maneira verossímil ao mundo ordinário ou apresentar-se de maneira muito fantasiosa. No caso da última, inscreve-se em composições de teor mitológico, folclórico, fabulístico, novelístico, romântico. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 154):

[...] podemos então distinguir entre um NARRAR *realista*, que veicula um conteúdo que pode ser avaliado e interpretado de acordo com o essencial dos critérios de validade do mundo ordinário, e um NARRAR *ficcional*, cujo conteúdo pode apenas ser parcialmente sujeito a uma tal avaliação. (grifos do autor)

Em oposição ao mundo do NARRAR está o mundo do **EXPOR**. Neste, segundo Bronckart (1999, p. 152), o distanciamento que ocorre no mundo do narrar não é explicitamente efetuado, apresentando-se, então, as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto, necessariamente, como **conjuntas** às da ação de linguagem”. (grifo do autor). Baltar (2007, p.151) acrescenta que “as operações de construção das coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, são **conjuntas** ao mundo ordinário dos agentes produtores das ações de linguagem.”

Assim, no mundo do EXPOR não há um distanciamento do conteúdo temático em relação aos parâmetros do mundo ordinário: o conteúdo enunciado está no mesmo polo do agente-produtor. Dessa forma, ocorrem imbricações da ação de linguagem em curso e conteúdo temático. Segundo Bronckart (1999, p.153), “Os fatos então são apresentados como sendo acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da interação de linguagem: eles não são narrados, mas mostrados, ou **expostos.**” Devido à sincronia instaurada pelo mundo ordinário e mundo discursivo, as representações acerca do conteúdo não se ancoram em nenhuma origem específica; o mundo do Expor não oferece possibilidade de distanciamentos do real. Em decorrência a isto, a ficção torna-se restrita nesse arquétipo. No dizer de Bronckart (1999, p. 154):

Quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário. Isso parece ser confirmado pelo fato de que a ficção que funciona nos mundos da ordem do NARRAR será considerada como característica *normal* do gênero adotado, enquanto a ficção nos mundos da ordem do EXPOR será geralmente objeto de uma avaliação baseada exclusivamente nos critérios de elaboração e de validação dos conhecimentos do mundo ordinário, podendo os elementos ficcionais expostos serem considerados, conforme o caso, como *falsos*, *delirantes*, ou ainda, como hipóteses heurísticas mais ou menos criativas e mais ou menos credíveis. (grifos do autor)

É sobre esse primeiro subconjunto de operações que o ISD constrói, por oposição, os mundos do NARRAR e do EXPOR. Essa construção, como já fora citada, é uma reformulação parcial entre *mundo narrado* e *mundo comentado* (cf. Weinrich, 1933) ou entre *mundo atual* e *mundo não atual* (cf. De Both-Diez, 1985).

O segundo subconjunto de operações que constituem os mundos discursivos, segundo Bronckart (1999, p.152), dizem respeito

[...] mais especificamente, ao relacionamento entre, de um lado, as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições, etc.) e sua inscrição espaço-temporal, tais como são mobilizados em um texto, e, de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção).

Para conceituar os tipos de discurso, e os mundos discursivos que são associados a eles, o ISD analisa, sob o ângulo das operações psicológicas em que se baseiam, outro subconjunto de operações que podem ser explicadas também por uma oposição binária entre **implicação** [caráter dêitico] vs **autonomia** [indiferença dêitica]. Ao se analisar a maneira como o conteúdo temático é disposto em segmentos de texto, percebe-se uma influência

maior do contexto de produção na semiotização das unidades linguísticas que o compõem, estabelecendo, assim, uma relação de implicação. Ou, ainda, uma indiferença do contexto de produção na semiotização das unidades linguísticas que compõem o texto, estabelecendo, assim, uma relação de autonomia.

No caso da **implicação**, segundo Bronckart (1999, p. 154), “existe maior dependência dos parâmetros da ação de linguagem em curso junto às instâncias de agentividade (agente produtor, interlocutor eventual, sua situação no espaço - tempo)”.

Essa implicação dos parâmetros materiais da ação de linguagem em curso são inferíveis pela presença de unidades linguísticas de caráter dêitico, as quais remetem aos interactantes como, por exemplo: *eu, você, a gente, tu*; implica o espaço de produção por meio de dêiticos espaciais como, por exemplo: *aqui, lá, ali*, etc; implica o momento de produção por meio de dêiticos temporais, como por exemplo: *agora, hoje, nesse momento, etc*. Segundo Bronckart (1999, p. 155), “o texto mobiliza ou *implica* os parâmetros da ação de linguagem, com referências dêiticas a esses mesmos parâmetros, que são, assim, integrados ao próprio conteúdo temático [...]”. Por oposição às coordenadas que implicam as instâncias de agentividade aos parâmetros da ação de linguagem, tem-se a **autonomia**. Nesta, as instâncias de agentividade estabelecem uma relação de indiferença, de independência em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso. Assim, o texto apresenta-se de maneira autônoma em relação aos parâmetros da ação de linguagem.

O cruzamento dessas operações psicossociais de caráter binário (disjunção x conjunção e implicação x autonomia) sustentam quatro tipos discursivos que estão presentes em qualquer texto, independente das características próprias de cada língua natural. Dessa forma, os tipos de discurso são regularidades nos gêneros de texto, em outras palavras, um único tipo de discurso pode aparecer em um gênero de texto (forma homogênea); ou de forma heterogênea, a mistura de dois ou mais tipos de discurso em um gênero de texto. Esta última forma podendo ocorrer por encaixamento ou fusão. O quadro ilustra a dupla entrada dessas quatro “atitudes de locução”:

Quadro 5- As coordenadas gerais das atitudes de locução

Coordenadas gerais dos mundos			
Relação ao ato de produção		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999, p.157) (grifos do pesquisador)

Nas próximas subseções, passa-se a apresentar cada um dos tipos linguísticos tal qual eles são semiotizados no português, destacando as propriedades morfossintáticas e semânticas particulares que os configuram.

3.4.4 Tipos de Discurso

Cada língua natural disponibiliza um inventário de estruturas linguísticas que configuram os tipos linguísticos, estes que são as representações em uma dada língua natural dos arquétipos psicológicos “puros” (tipos discursivos). Esses representam o viés das operações psicológicas “puras”. Nas palavras de Bronckart (1999, p. 156), “esvaziadas da semantização particular que necessariamente lhe conferem as formas específicas de recursos morfossintáticos mobilizados por uma língua natural para traduzir um mundo.” Depreende-se dessa perspectiva teórica que os tipos de discurso são semiotizados em tipos linguísticos, isto é, as operações psicológicas valem-se das estruturas linguísticas de uma língua natural.

3.4.5 Os tipos linguísticos do discurso interativo

De acordo com Bronckart (1999, p. 167), o discurso interativo pode ser produzido na forma de diálogo ou monólogo (oral ou escrito). Machado (2004) adverte para que não haja confusões terminológicas, uma vez que esse não é o único tipo de discurso considerado interativo. Para essa autora (2004, p. 20), “Na verdade, o que se quer dizer com esse termo é que é nesse *tipo de discurso* que se marca, de forma explícita, uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção.” Esclarecido a pertinência terminológica, passa-se a apresentar as características linguísticas dessa atitude de locução:

- Forma de diálogo ou de monólogo;
- Há alternância de turnos de fala;
- Há unidades dêiticas marcando a conjunção/implicação entre o mundo discursivo e o mundo ordinário do agente produtor, unidades dêiticas que remetem a objetos, espaços, e tempo de interação, marcadas pelas formas ostensivas, espaciais e temporais;
- Frases não declarativas (frases interrogativas, imperativas, exclamativas);
- Presença de nomes próprios, assim como de pronomes e adjetivos na primeira e segunda pessoa do singular e plural;

- Presença do pronome indefinido *on* funcionando como pronome de primeira pessoa do singular e do plural (ex: a gente, nós);
- Há forte presença de anáforas nominais em relação às anáforas pronominais;
- Há predomínio de verbos no tempo presente, pretérito perfeito e futuro perifrástico + infinitivo;
- Presença do auxiliar de modo *poder*, bem como de outros auxiliares de valor pragmático, do tipo *querer, dever, precisar etc.*
- Há alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

Vale ressaltar que a caracterização do tipo de discurso e das unidades linguísticas que “vivem” neste não deve ocorrer de forma mecânica. Para a caracterização de um tipo de discurso ser efetiva, é necessário aprender essas formas linguísticas dentro do contexto que as requerem e do cotexto que as engendram e significam-nas.

3.4.6 Os tipos linguísticos do discurso teórico

É válido explicar, a fim de que não haja inferências equivocadas, que discurso teórico não é sinônimo de discurso científico. Segundo Machado (2004, p. 20), “[...] podemos ter um segmento de *discurso teórico* que não pertence, de fato, a um discurso científico.” Esclarecida esta questão, passar-se-á a apresentar as características gerais do discurso teórico:

- Discurso monologado;
- Apresenta-se em produções verbais que têm origem em um único agente;
- Ausência de unidades dêiticas referentes a alguns objetos acessíveis aos interactantes ou ao espaço tempo de interação;
- Conjunto- autônomo do mundo discursivo construído;
- Ausência de frases não declarativas;
- O tempo presente é predominante, pretérito perfeito é mobilizado ocasionalmente, o futuro é semiotizado raramente;
- Ausência de nomes próprios, assim como de pronomes e adjetivos da primeira e segunda pessoa do singular com o valor claramente exofórico;
- Ausência de verbos de primeira e segunda pessoa do singular;
- Presença de formas da primeira pessoa do plural de “on”;
- Presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativos;

- Presença de muitas modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar do modo *poder*;
- Há exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto de referência a outras partes do texto (*referência intratextual*), ao intertexto científico (*referência intertextual*) e, procedimentos *metatextuais*;
- Presença de frases passivas, a grande maioria do tipo passiva truncada;
- Há referenciação dêitica intratextual (ex: assim, supracitado, inframencionado);
- Há frequência de anáforas pronominais, nominais;
- Forte densidade sintagmática e densidade verbal fraca;

3.4.7 Os tipos linguísticos do discurso relato interativo

O discurso relato interativo e o discurso narração não devem ser tomados como sinônimos ou iguais, mesmo apresentando semelhanças quanto às coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático em relação ao mundo ordinário. Estes são diferentes devido ao fato de o discurso interativo implicar os parâmetros físicos da situação discursiva. Por sua vez, o discurso narração apresenta-se de maneira autônomo quanto aos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso. Esclarecida esta questão, passar-se-á a apresentar as características gerais desse tipo de discurso:

- Monologado, que se desenvolve geralmente em uma situação real e originalmente oral, ou posta em cena no quadro do gênero romance ou peça de teatro;
- Ausência de frases não declarativas;
- Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, conectivos de coordenação e subordinação etc.);
- Há disjunção-implicação;
- Presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que se referem diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- Presença predominante de anáforas pronominais, às vezes associadas a anáforas nominais.
- Há predominância do pretérito perfeito e do pretérito imperfeito. Às vezes, aparece o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito;
- Há alta densidade verbal e fraca densidade sintagmática;

3.4.8 Os tipos linguísticos do discurso narração

Acerca do discurso narração, Machado (2004) assevera que tipo de discurso não é gênero textual nem tipo de sequência textual. Assim, não é legítimo buscar reconhecer o tipo de discurso narrativo com foco, somente, em sua organização estrutural esclarecido esta inferência inadequada na identificação e caracterização do tipo de discurso narração, apresentam-se as características linguísticas desse tipo discursivo:

- Discurso escrito e monologado;
- Ausência de frases não declarativas;
- Há disjunção e autonomia;
- Presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenadas, subordinadas etc.);
- Ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que se referem diretamente aos protagonistas da interação verbal;
- Presença conjunta de anáforas pronominais e anáforas nominais, estas últimas se apresentando, geralmente, sob a forma de uma retomada do sintagma antecedente, com substituição lexical.
- Exploração do subsistema dos verbos da história ou dos tempos narrativos, composto por tempos dominantes: pretérito perfeito e o pretérito imperfeito, acrescido com as formas compostas correspondentes (mais que perfeito composto), com o condicional (futuro do pretérito) e com formas complexas (auxiliar no imperfeito+ infinitivo);
- Densidade verbal e nominal equilibradas;

3.5 Formas de planificação das macroestruturas

Esta seção retoma conceitos já expostos nas subseções anteriores, a fim de apresentar a função das sequências textuais. Inicialmente, apresentou-se o estatuto do texto para o ISD como o resultado de uma série de decisões conscientes e organizadas por um agente-produtor em interface a um destinatário. O texto é exatamente um constructo social, histórico, subjetivo, linguístico e interacional, cujos componentes agregam complexidade à sua produção, seja esta como ação profissional, seja esta como ação de ensino-aprendizagem. Em atenção a isso, um objeto complexo como esse carece de ensino em sua totalidade

arquitetural, da qual as sequências textuais é um dos elementos englobante do plano geral do texto. Assim, os tipos de discursos articulam-se aos tipos de sequência na organização das representações físicas e socio subjetivas no eixo do sucessivo cuja materialização dá-se no plano linguístico e interacional.

Na esteira de Bronckart (1999), todo homem é um organismo vivo dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos e, por isso, age de variadas formas em prol de sua sobrevivência. Sabe-se também que a espécie humana organizou-se em coletivos para potencializar e ampliar a sua sobrevivência. A evolução histórica dos coletivos gerou conhecimentos, os quais pode denominar-se cultura, à medida que essa foi se complexificando e se enriquecendo, esse organismo vivo ampliou suas potencialidades psíquicas. Dessa forma, quanto mais às culturas são evoluídas maior é a possibilidade das relações interacionais entre o homem e natureza (cultura); homem e homem (alteridade/interação); homem e instrumento (comunicação/ensino); homem e sociedade (os textos e sociedade).

Integrando o processo de interação homem e vida em sociedade está o subconjunto: interação comunicativa entre humano (agente-produtor) e humano (destinatário). Para tornar-se um organismo consciente que tem a ciência e a gestão sobre os processos comunicativos nos quais se envolve, o humano carece de ensino-aprendizagem dos constructos sociocientíficos acumulados historicamente. Dentre estes, os gêneros de texto (corpo), os tipos de discurso (organismo) e os tipos de sequência (células) são basilares. Dispondo de consciência do sistema, o agente-produtor poderá agir com controle sobre si e com intenções sobre o outro. Dessa forma, poderá comunicar suas intenções, desejos, sentimentos, necessidades, anseios, descobertas, interesses, direitos, deveres, etc. Em suma, viver em sociedade requer consciência de si e consciência do outro (destinatário). Mas como esses processos físicos, sociais e psicológicos não podem viver somente no interior da consciência individual (virtualidade), então, o homem elaborou unidades linguísticas concretas para semiotizar o pensamento em linguagem interacional. Uma das maneiras de se fazer essa semiotização do pensamento de forma consciente e interacional é apropriar-se dos constructos sociocientíficos e linguísticos das seis configurações canônicas para organizar as representações das macroestruturas semânticas (virtualidade) no plano linguístico, sequencial ou linear (superestrutura). Salienta-se que não há capacidade linguística inata no ser humano. Em decorrência disso, os seis tipos de sequência (narrativa, explicativa, argumentativa, dialogal, descritiva e injuntiva) integram o plano de ensino-aprendizagem de produção textual, uma vez que estas residem nos textos como constructos sociohistóricos interacionais.

O conhecimento teórico e prático dos tipos de sequência dota o agente-produtor de capacidades para organizar o seu pensamento (macroestrutura semântica) em linguagem interacional (superestrutura), na qual se considera o outro na construção do projeto discursivo textual. O fato dos motivos sociais serem ilimitados propicia ao agente um rol de intenções pragmáticas, das quais apresentam-se algumas, como, por exemplo: fazer-agir; fazer-ver em detalhes; fazer-concordar; fazer-discordar; fazer-compreender; fazer-emocionar; fazer-refletir, etc. Após a explicação do estatuto das sequências textuais, apresenta-se um quadro com as construções de seus protótipos linguísticos sociocientíficos, teorizados por Adam e reelaborados por Bronckart (1999), de acordo com o projeto discursivo do ISD.

Quadro 6- Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto discursivo, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: premissas suporte argumentativo contra-argumentação conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção do suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: Situação inicial Complicação Ações desencadeadas Resolução Situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Fonte: Machado (2004, p. 21)

De acordo com Bronckart (1999), existem outras duas formas menos convencionais de se planificar os textos. A primeira delas é quando o agente produtor pretende enumerar uma série de acontecimentos, os quais seguem uma ordem cronológica hierárquica, semelhante ao protótipo de sequência narrativa. Todavia, a diferença reside no objetivo dessa composição

cuja finalidade é apenas enumerar os acontecimentos sem criar os processos de intriga e suspense. Esse procedimento intitula-se *script*, o qual constitui o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do NARRAR.

A outra forma não convencional de semiotizar o conteúdo temático é organizá-lo em *esquematisações*, as quais assumem um caráter puramente informativo, em que o agente-produtor, utiliza-se de definições, enumerações, enunciado de regras, cadeia causal, etc, para apresentar o objeto do discurso de maneira neutra ou neutralizada. De acordo com Bronckart (1999), as *esquematisações* são consideradas o grau zero da planificação dos segmentos da ordem do EXPOR. Destaca-se que as *esquematisações* são utilizadas com recorrência nos SE, por tratar-se de um gênero de transmissão e divulgação de conhecimentos.

3.6 A camada intermediária da arquitetura textual

Nas seções anteriores apresentou-se a camada mais profunda e englobante, explicou-se que os tipos de discurso e os tipos de sequência não são gêneros de texto. Apresentou-se que há gêneros de textos que não são construídos com protótipos das sequências canônicas. Dessa forma, pode-se refletir que existem modelos de textos *estandardizados* cujo uso das sequências textuais é recorrente e há textos de variados gêneros que delas não dependem para a sua semiotização, assim, organizando-se em formatos de *scripts* ou *esquematisações*.

Apresentou-se que os tipos de discurso podem ocorrer em um gênero de texto de forma homogênea e/ou de forma heterogênea na qual mais de um tipo de discurso diferente fusiona-se para a semiotização do conteúdo temático. Nesse caso, há encaixamento de tipos de discurso, os quais são realizados pelos mecanismos de textualização, sobretudo, as conexões, as quais vão ser apresentadas nesta seção. Antes da apresentação destas, é preciso reiterar que pode haver interrelação, reciprocidade e atrelamento entre tipos de discurso e tipos de sequência textual, como por exemplo: a) o discurso interativo pode combinar em seu interior fragmentos da sequência dialogal ou todas as fases prototípicas; b) no discurso teórico podem predominar as sequências descritivas, explicativas, argumentativas e/ou esquematizações da ordem do expor; c) no relato interativo pode haver a predominância de *scripts* e/ou sequências narrativas; d) no discurso narrativo pode haver o predomínio das fases prototípicas que configuram a sequência textual narrativa. Emprega-se a modalização apreciativa “pode haver” porque a construção de um texto trata das obras humanas. Em decorrência a isso, há variação de texto para texto, não podendo haver um estabelecimento de

interrelação, reciprocidade e classificação estanques, pois o objeto de análise é singular e movente no tempo e no espaço, de acordo com as infinitas atividades humanas.

3.6.1 A conexão

Retoma-se o conceito de esferas de atividade humana para explicar que nessas, os modos de fazer textos são relativamente cristalizados e profissionais (práticas de referência), nas quais se emprega o *know-how* dos constructos sociocientíficos e praxeológicos. Dessa forma, são nesses textos que se podem encontrar *modelos de referência* para o ensino de produção textual na escola. É nas práticas profissionais de referência que se têm a maior probabilidade de se encontrar textos em que se fica evidente a relação recíproca entre tipos de discurso e tipos de sequência textual. Considerando que há interação, as conexões executam múltiplas funções para organizar estas, quais sejam: marcar as fronteiras entre tipos de discurso e tipo de sequência; entre diferentes tipos de sequência; entre orações de período simples e orações de período composto. São elas também que podem organizar os aspectos temporais, lógicos e espaciais no interior dos textos.

Dessa forma, a conexão é integrante da camada intermediária do texto, desempenhando a função de articular os universos semânticos em progressões temáticas. Para isso, Bronckart (1999) determinou como subconjunto das conexões as seguintes unidades linguísticas: *conjunções; locuções conjuntivas; advérbios; locuções adverbiais; preposições; sintagmas preposicionais; substantivos; sintagmas nominais*, entre outros mecanismos conectores de porções de texto.

3.6.2 A coesão nominal

A coesão nominal, juntamente com a conexão e a coesão verbal, são semiotizadas na camada intermediária do texto. O conhecimento da coesão nominal auxilia o agente-produtor a introduzir os temas e personagens novos, além de assegurar a retomada ou substituição destes durante o desenvolvimento do texto. Dessa forma, a coesão nominal é a responsável no interior do texto pelas retomadas dos referentes introduzidos no texto. Assim, há uma equação entre introdução de novidade (referente) e retomada desta (manutenção do referente). De acordo com Bronckart (1999) as unidades da língua que têm função de retomada são as seguintes: *pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, e variados sintagmas*

nominais. Essas unidades cumprem a função de anáforas pronominais e/ou nominais, que é a de introduzir um referente e garantir a sua retomada no interior da série temática discursiva.

3.6.3 A coesão verbal

O último constituinte da camada intermediária da arquitetura textual do ISD é a coesão verbal, a qual tem estreita relação com os tipos de discurso e tipos de sequência. Dessa forma, a coesão verbal depende reciprocamente do tipo de conteúdo temático semiotizado, dos parâmetros da situação da ação de linguagem e da interação entre mundo ordinário e mundo discursivo para a construção textual. Assim, a coesão verbal apresenta-se em função dos tipos de discurso. Os mecanismos linguísticos da coesão verbal são desempenhados, sobretudo, pelos *tempos verbais; advérbios; certos organizadores textuais e unidades diversas de temporalização*.

Para o discurso relato interativo, a coesão verbal realiza-se por meio dos tempos verbais do par perfeito-imperfeito e do presente; a coesão verbal no discurso teórico realiza-se basicamente com realização de verbos na forma do presente, sobretudo aquelas com valor gnômico; a coesão verbal da narração ocorre com a semiotização de ações verbais com predominância do par perfeito-imperfeito dos verbos e, por fim, a coesão verbal do discurso interativo dá-se de forma mais ampla de maneira que podem aparecer formas verbais do passado, presente e futuro, sobretudo formas do presente.

3.7 A camada mais superficial da arquitetura textual

Os mecanismos de enunciação encontram-se no nível mais superficial no aparelho conceitual teorizado por Bronckart (1999), no qual os mecanismos de enunciação são independentes da progressão do plano do texto. Isso quer dizer que ocorrem em níveis mais locais da arquitetura textual buscando garantir o tipo de interação entre agente-produtor e destinatários, assim, desempenham funções de manutenção da coerência pragmática ou interativa do texto. Bronckart (1999) qualifica as instâncias formais e as avaliações advindas delas como *mecanismos configuracionais* em oposição às *séries isotópicas* que se figuram no interior dos tipos de discurso e tipos de sequência.

A coerência pragmática do texto pode ser garantida por dois mecanismos enunciativos. O primeiro pelas diversas avaliações, julgamentos, opiniões e sentimentos acerca do referente do texto. O segundo pelas próprias fontes dessas avaliações, teorizadas pelo ISD como instâncias formais de responsabilização pelos julgamentos e comentários ao longo do texto. Segundo Bronckart (1999), as instâncias formais internas ao texto podem ser pela adoção de um *narrador* quando a gestão ou o gerenciamento dos mundos discursivos forem da ordem do NARRAR e pela adoção de um *expositor* quando a gestão ou gerenciamento dos mundos discursivos forem da ordem do EXPOR. Assim, *narrador* ou *expositor* são as instâncias formais neutras encarregadas de orquestrar as outras vozes que podem aparecer em um texto.

As vozes são internas ao texto e podem ser agrupadas em três categorias: a primeira são as vozes de personagens; as segundas são as vozes de instâncias sociais; e a terceira podem ser as vozes do autor empírico do texto. No nível externo ao texto encontra-se a instância responsável pelo gerenciamento geral do *narrador* ou *expositor* e das vozes por estes infraordenadas. Essa instância geral é teorizada pelo ISD como textualizador cuja responsabilidade pelos tipos de discurso, pelo plano geral do texto, pelos mecanismos de textualização e pelos mecanismos enunciativos também lhe é imputada.

3.7.1 As vozes e os posicionamentos enunciativos traduzidos em modalizações

O narrador é a voz neutra encarregada de gerenciar as vozes de personagens nos mundos discursivos do narrar e do relato interativo. No caso destes, as vozes de personagens procedem de seres humanos e de entidades humanizadas (animais personificados em cena em certos contos) e pode tratar-se de heróis em cena.

O Expositor é a voz neutra encarregada de gerenciar as vozes de personagens criadores de conhecimentos, quando estes são invocados em um segmento de discurso teórico, ou no caso de interlocutores implicados num discurso interativo.

As vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições, geralmente essas se apresentam de maneira despersonalizada. Assim, é necessário inferir o posicionamento proveniente de um coletivo, grupo, instituição e/ou segmento da sociedade.

A voz do autor procede do organismo humano que está na origem da produção textual que, de certa forma, intervém em um segmento de texto para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é enunciado. Cada uma dessas três vozes é agenciada de acordo com as intenções do textualizador, as quais podem estar presentes nos discursos de maneira direta,

como no caso dos discursos interativos, ou podem estar presentes em qualquer tipo de discurso de maneira indireta. Ainda sobre o processo de identificação das vozes, existe a possibilidade de, em textos polifônicos, haver a combinação dos tipos de vozes diretas e indiretas.

Quando do emprego das vozes em um texto, as modalizações traduzem algum tipo de avaliação ou comentário num nível mais local. Assim, elas são relativamente independentes da linearidade do texto, podendo aparecer em qualquer nível da arquitetura textual com o objetivo de orientar o destinatário na interpretação do conteúdo temático a qual se refere. Bronckart (1999), inspirado na teoria dos três mundos de Habermas (1987), apresenta quatro funções de modalização: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Quadro 7- As modalizações suas funções e características linguísticas

Modalizações	Tipo de avaliação ou comentário	Marcas linguísticas
Lógicas	Avaliação do conteúdo temático apoiado em critérios ou conhecimentos elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o mundo objetivo, sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos certos, atestados, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.	- auxiliar de modelização - advérbios - locução adverbial - futuro do pretérito
deônticas	Avaliação do conteúdo temático apoiado nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, sob o ponto de vista do direito, da obrigação social e da conformidade com as normas em uso.	- verbos auxiliares - advérbios - orações impessoais
apreciativas	Avaliação do conteúdo temático por critérios subjetivos da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc.	- advérbios de modo - locuções adverbiais - orações adverbiais
Pragmáticas	Explicitam alguns aspectos da responsabilidade da entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é agente, e atribuem a esse agente intenções, razões, causas, restrições, ou ainda incapacidades de ação.	- verbos auxiliares

Fonte: Bronckart (1999, p. 330-332)

Optou-se por fazer uma descrição detalhada e hierárquica do aparelho conceitual apresentado pelo ISD com um duplo objetivo. O primeiro é apresentar os elementos constituintes da teoria para o professor de educação básica a fim de que este tenha uma visão do conjunto do quadro teórico do ISD, pois, nessa dissertação se defende que o esclarecimento teórico pode auxiliar nos procedimentos metodológicos de ensino de produção textual, como, por exemplo, modelização teórica/didática do gênero textual, no ensino dos

elementos constituintes de um texto para a sua produção e, na elaboração da grade de avaliação e análise das produções dos alunos, a fim de verificar os elementos que foram contemplados ou não pelo aluno. O segundo objetivo tem relação com o procedimento de análise dos dados, os quais serão examinados à luz de todos os elementos constituintes da arquitetura textual, sexta seção desta pesquisa.

Após a apresentação das camadas do folhado textual, passa-se, agora, a apresentar os procedimentos metodológicos e didáticos, modelização teórica, modelização didática e sequência didática cujos procedimentos sustentaram as ações de ensino e investigação desta pesquisa.

3.8 A modelização didática do gênero

O projeto do ISD que consistiu na apresentação de um aparelho conceitual das camadas constituintes dos textos, também propiciou o desenvolvimento de uma metodologia de ensino cujos conhecimentos da arquitetura textual pudessem ser ensinados aos alunos por meio de um projeto de ensino organizado, sequencial e modular. Esse procedimento de ensino é conhecido como sequência didática (SD), metodologia de ensino bastante difundida na educação brasileira.

O grupo de Genebra defende a tese de que, antes de se desenvolver uma SD, o professor precisa delimitar os objetos ensináveis do instrumento semiótico que pretende ensinar aos seus alunos. Para isso, o grupo apresenta a modelização didática do gênero a ensinar e a comunicar. Segundo esse grupo, para construir um modelo didático de ensino três princípios básicos essenciais precisam ser realizados. O primeiro consiste no princípio da *legitimidade*, por meio do qual se buscam os saberes de referência das práticas discursivas, em que ocorrem a produção profissional do gênero. Para realizar esse procedimento, o professor pode recorrer aos saberes científicos elaborados sobre o gênero, como, por exemplo, leitura de artigos científicos; dissertações de mestrado; teses de doutorado; entrevistas com especialistas que produzem o gênero como atividade profissional; leitura de livros sobre o gênero; coleta de amostra de texto e análise segundo o aparelho conceitual do ISD. Ao realizar esses procedimentos, o professor tem a possibilidade de sintetizar esses conhecimentos científicos, práticos e característicos do objeto semiótico em um modelo descritivo, denominado pelo grupo como modelo didático.

O princípio da *pertinência* é o segundo procedimento necessário ao docente que pretende ensinar produção textual na perspectiva da didática das línguas; a ação consiste no exame dos documentos formais que prescrevem o trabalho docente para o componente curricular LP, em busca da concepção de formação humana; dos objetivos para o ensino; dos conteúdos para cada ano/série; do histórico didático das turmas; dos conteúdos já estudados por estes. Após o levantamento das características do programa de ensino-aprendizagem, o professor tem a possibilidade de confrontar os saberes sociocientíficos históricos inerentes ao gênero com as características do programa de ensino e da turma.

Em seguida, realiza-se o terceiro e último princípio denominado *solidarização* cuja realização depende estreitamente dos outros dois princípios. Neste o professor transforma os conhecimentos científicos e práticos em procedimento de ensino de capacidades de linguagem para seus alunos. Essas capacidades são divididas em capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. A descrição dessas capacidades dá-se no momento em que o professor realiza a primeira etapa da modelização, chamada de princípio da *legitimidade*. Ao examinar as fontes documentais sobre o gênero, o professor descreve as capacidades de ação, quais sejam: Quem produz o texto? Quem é o destinatário? Qual a sua finalidade? Qual a esfera de circulação? Quais são os conteúdos temáticos dizíveis por meio desse? Para a delimitação dos objetivos ensináveis das capacidades discursivas, o professor pode coletar um *corpora* com exemplares do gênero a ser ensinado, analisa-os de acordo com o primeiro folhado textual (Infraestrutura geral do texto) teorizado por Bronckart (1999). No modelo o professor descreve os tipos de discurso, os tipos de sequência, os tipos de semioses requerida para a organização do conteúdo temático, o tipo de suporte midiático de circulação, etc. Para construir o modelo descritivo das capacidades linguístico-discursivas o professor carece dos conhecimentos teorizados acerca da camada intermediária (mecanismos de textualização) e dos conhecimentos acerca da camada superficial (mecanismos de enunciação), de posse da síntese descritiva das capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas, o professor pode analisar o histórico de seus alunos e delimitar quais são os objetivos do ensino para a produção do gênero para aquela série/ano. Desenvolvido esses procedimentos é possível ao professor começar o procedimento de transposição didática para o ensino por meio de uma SD, a qual viabiliza o princípio da *solidarização* de operações de linguagem para a produção do gênero.

Após terminar a apresentação das etapas para a elaboração do modelo didático, passar-se-á ao procedimento que viabiliza o desenvolvimento do ensino de produção textual, sistematicamente organizado. Esse apresentado pela engenharia didática como SD.

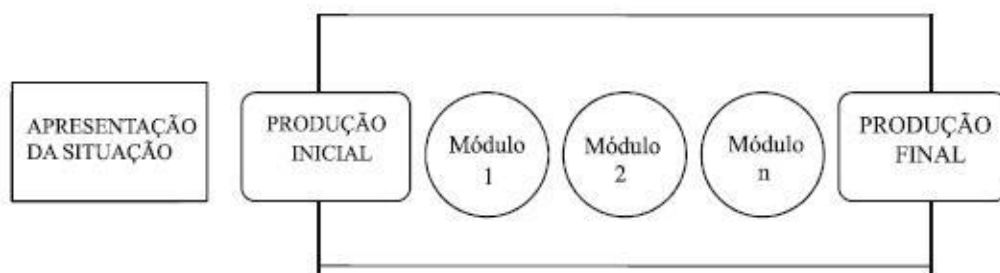
3.9 A sequência didática como procedimento de ensino de produção textual

O procedimento da SD é um desdobramento metodológico e praxeológico desenvolvido com base no projeto de pesquisa do ISD, o qual integra um dos braços de investigação empreendidos pelo grupo para o ensino de produção textual na Suíça francófona. Esse procedimento organiza-se em torno de um projeto de ensino de capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas, validado de forma científica e prática na Educação Básica brasileira por professores e pesquisadores que atuam no ensino de produção textual em LP, no país. Todavia, há equívocos com relação ao desenvolvimento das SD em alguns setores da educação brasileira, tais quais: SD como sinônimo de atividades sistematicamente organizadas para o ensino de qualquer conteúdo curricular; o desenvolvimento de SD sem o procedimento de modelização didática do gênero; SD associada a plano de ensino mensal organizado. Esses equívocos podem apagar a concepção de ensino de capacidades de expressão oral e escrita em torno de um gênero, em situações discursivas de ordem pública, complexa, desconhecida dos alunos.

Os procedimentos teórico-metodológicos que sustentam a elaboração e o desenvolvimento de uma SD são: o aparelho conceitual da ação de linguagem e da arquitetura do texto apresentado por Bronckart (1999); a modelização teórica do gênero proposto por Barros (2012); a modelização didática do gênero apresentada pela Escola de Genebra e os gestos didáticos do professor. O conhecimento de tais pressupostos dá autonomia ao professor e constituem requisito basilar para realizar um projeto de ensino de produção textual na perspectiva do ISD.

Abaixo apresentamos estrutura de base da SD apresentado pela Escola de Genebra.

Figura 2: Estrutura da sequência didática da Escola de Genebra



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

A estrutura apresentada acima estabelece as etapas que devem ser percorridas para a realização de um projeto de ensino de operações de linguagem em torno de um gênero. Em

cada uma são realizadas operações específicas. Na etapa da *apresentação da situação*, apresenta-se aos alunos um projeto de dizer como motivo para a realização de uma ação de linguagem, que integra operações de representação do contexto de produção e do conteúdo temático. Assim, cria-se o motivo para a realização da ação de linguagem, definem-se, juntamente com os alunos, os parâmetros do contexto de produção e o instrumento semiótico adequado para a efetivação da comunicação. Para tanto, recorre-se a textos de referência para que os alunos tenham conhecimento sobre as características recorrentes do gênero objeto de ensino.

Na *produção inicial* efetiva-se a ação de linguagem. Nessa etapa, solicita-se, então, a primeira produção de texto exemplar do gênero alvo, na qual o agente tenta pôr em jogo os conhecimentos incorporados no processo de sensibilização ao gênero ocorrido na etapa anterior. Essa produção tem dupla função: 1ª) desafiar os aprendizes a produzir um texto na complexidade de uma situação real de comunicação; 2ª) avaliar diagnosticamente capacidades de linguagem que os aprendizes dispõem sobre o gênero e as que ainda precisam ser desenvolvidas para dominá-lo.

A terceira etapa do procedimento (*módulos*) ocorre quando o professor já conhece as capacidades dominadas e os problemas de comunicação (escrita e/ou oral) e, a partir de tais informações, elabora dispositivos didáticos para auxiliar os aprendizes a superar cada um dos problemas identificados na produção inicial, nas três capacidades de linguagem. No caso específico do texto oral, tratam-se também problemas relacionados à falta de mestria da gestão da linguagem não verbal; proxêmica; suprasegmental; gestual; articulação e sincronismo dos textos planejadores.

Na *produção final*, o aprendiz tem a possibilidade de incorporar no jogo da ação de linguagem os conhecimentos construídos por meio de cada um dos dispositivos didáticos, em prol da realização do projeto real de comunicação pré-estabelecido na apresentação da situação. A produção final tem também dupla função: 1ª) mobilizar os aprendizes para concretizar o projeto de dizer e promover sua circulação social e 2ª) avaliar as capacidades iniciais de modo somativo às desenvolvidas durante os módulos e as que ainda encontram-se na iminência de desenvolvimento.

4 O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO SE

Nesta subseção, objetiva apresentar e interpretar as múltiplas concepções teóricas acerca do objeto cultural seminário, devido à sua pertinência, tanto nas situações de comunicação acadêmicas quanto nas situações de comunicação escolares. É legítimo reconhecer que seminário é um dos objetos culturais circunscritos às salas de ensino do Brasil. Apresenta-se o seminário como objeto cultural, nesse primeiro momento, em decorrência das múltiplas leituras realizadas pelos estudiosos acerca deste, uma vez que, desde suas primeiras manifestações na educação brasileira, na década de 50, com o movimento da Escola Nova, até a presente pesquisa, esse objeto cultural vem sendo atualizado por estudos desenvolvidos por algumas correntes teóricas, como por exemplo: Didática de Ensino Superior e Básico; Metodologia Científica; Linguística do Texto; ISD e Linguística Aplicada. À luz de cada uma dessas teorias, as concepções sobre seminário contrapõem-se e ampliam-se.

4.1 Construção do Modelo Teórico¹²

4.1.1 Seminário como técnica socializante e inovação pedagógica no movimento da Escola Nova

A revisão da literatura evidencia que o seminário é introduzido na educação superior e, posteriormente na educação básica, como uma técnica de ensino socializante, a qual é mobilizada na educação brasileira como alternativa transformadora da(s) técnica(s) de ensino tradicionais que se vinham praticando nas décadas de 20, 30 e 40. A concepção de ensino que predominava nesse período era a Pedagogia Tradicional, na qual o professor era o agente central do processo de ensino, e era concebido como detentor do conhecimento e como transmissor de conteúdos aos alunos. Já os alunos, na Pedagogia Tradicional, ocupavam o papel de meros expectadores de aulas expositivas, a qual era a técnica de ensino empregada com maior recorrência na educação. Diante dessa pedagogia, o aluno assumia um papel passivo nas situações de aprendizagem, as quais se resumiam em aulas expositivas e resolução de exercícios mecânicos e memorialistas.

Em crítica à Pedagogia Tradicional, ganha espaço na educação brasileira, o movimento da Escola Nova, em cuja proposta, o professor passa a ser um mediador de aprendizagens. Já o aluno assume uma posição ativa-responsiva no que tange à forma de se

¹² De acordo com Barros, 2012. O modelo teórico é a descrição das características do gênero com base na revisão da literatura, na descrição do gênero com base no que falam os profissionais que o produzem, etc.

relacionar com as aprendizagens; passa a interagir de forma mais enfática sobre os conteúdos e temas. Reduzem-se as aulas somente expositivas, devido ao fato de serem “muito criticadas pela pouca participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem” (VEIGA, 2011, p.107). Adotam-se outras técnicas de ensino. Segundo Carvalho (apud VEIGA, 2011, p.108):

Ensaiam-se, assim, nas salas de aula, sem muito maior frequência do que outrora, modalidades de agrupamento, e formas de organização das atividades de ensino e de aprendizagem, inspiradas nas técnicas que a dinâmica de grupo havia sistematizado; a discussão em pequenos grupos; os grupos de cochicho; a discussão 66 ou Philips 66 (fracionamento do grupo em pequenos grupos de seis, que discutem um assunto durante seis minutos); o simpósio; os painéis; as comissões; o diálogo; a entrevista; a discussão livre; a dramatização; as oficinas (*workshops*); as conferências; os institutos; o fórum; o *brainstorming*; **os seminários** etc. (Grifo nosso)

Essas técnicas de ensino socializado são incorporadas nas salas de aulas brasileiras devido às concepções apregoadas pela nova concepção pedagógica. A maioria das técnicas de ensino socializado ou de grupos “[...] teve suas origens no movimento da Escola Nova e, mais especificamente, a partir dos estudos feitos pelos psicólogos sociais, que criaram um ramo de estudo mais conhecido por Dinâmica de Grupo” (VEIGA, 2011, p.107). Nesse contexto da educação brasileira emergem as práticas de seminário: primeiro, no Ensino Superior e, posteriormente, na Educação Básica. Assim, desde a década de 50 até início dos anos 2000, o seminário é concebido como “técnica de ensino que, em seu desenrolar, pode se utilizar da exposição oral, da discussão e do debate.” (op. cit)

Depreende-se que a técnica do seminário é introduzida na Educação Superior, na década de 50, de maneira rápida, o que ocasionou uma série de dificuldades para o estabelecimento efetivo da mesma, pois os alunos estavam habituados às aulas expositivas e com a figura do professor, como o único detentor e transmissor dos conteúdos. Isso ocasionou que, na década seguinte, o seminário passou a ser mobilizado de maneira mais comedida no interior das salas de aula. Entretanto, alguns anos depois, a técnica passa a ser aplicada de maneira demasiada na educação brasileira. Nas palavras de Balzan (apud VEIGA, 2011, p. 123):

[a dinâmica de grupo] Passou a caracterizar um dos modismos vigentes na Educação Renovada. Lamentavelmente, o [seminário] estruturou-se antes que fosse mais bem fundamentado, questionado e revisto por parte dos educadores.

Evidencia-se que o uso recorrente da técnica seminário nas salas de aula, com pouca fundamentação teórica e metodológica, conduziu a um processo de naturalização e desgaste

da técnica, o qual foi responsável por inviabilizar a realização de seminários produtivos por parte dos alunos e, fazer acreditar uma grande parcela de professores que o seminário não era de fato uma técnica de ensino eficiente e produtiva. Nesse ínterim, no limiar dos anos 2000, a Linguística do Texto renova as pesquisas e, por conseguinte, as relações entre fala e escrita, isso interfere sobre a concepção de seminário como técnica de ensino. O avanço dos estudos acadêmicos sobre esse objeto cultural, a partir desse período, muda a concepção de seminário como técnica de ensino para gênero discursivo.

4.1.2 Alteração da concepção de seminário: de técnica de ensino para gênero discursivo

O seminário, no contexto da educação brasileira, no limiar dos anos 2000, ainda se encontrara em um estágio compreendido e aplicado pelos professores da Educação Superior e Básica como técnica de ensino socializante. Essa concepção enraizou-se com o advento da Escola Nova.

O aplicador da técnica seminário desenvolve-a fundamentado em uma pedagogia que supervaloriza a escrita como semiose que privilegia a transmissão de conhecimentos científicos e elaborados. Em oposição estava à fala como semiose de transmissão de conhecimentos cotidianos e espontâneos. Na Pedagogia Nova, escrita e fala ainda são vistas de forma dicotômica. Dessa maneira, interessa-se pela transmissão de ideias e considera “a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Seguramente, trata-se de uma visão a ser rejeitada.” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). Balizados nessa concepção dicotômica entre “escrita *versus* fala”, esta última não fora ensinada de forma sistematizada e levando-se em consideração seus elementos constituintes e comunicativos, a concepção de fala não estava de maneira clara no que tange aos seus elementos constituintes. Dessa forma, acredita-se que a escrita é a modalidade da língua de maior prestígio, mais elaborada e complexa. Em consequência dessa visão, não teria à escola o papel de ensinar os fenômenos dialógicos, discursivos e, linguístico-discursivos da fala pública. Essa concepção pautada na imanência do código linguístico, e não nos usos da língua nas situações práticas de comunicação, dá origem a programas escolares e gramáticas que, segundo Marcuschi (2010, p. 29):

[...] oferece um modelo muito difundido nos manuais escolares, que pode ser caracterizado como a visão *imanentista* que deu origem à maioria das gramáticas pedagógicas que se acham hoje em uso. Sugere dicotomias estanques com a separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua

como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais.

A falta de clareza com a qual a fala é tratada na Escola Nova conduz a um esgarçamento da técnica seminário, pelo fato de a técnica requerer um ensino pautado em uma relação recíproca entre oral/escrita. Por outro lado, o aplicador da técnica calcado na concepção grafocêntrica adota, apenas, o ensino das regras gramaticais, da escrita e transmissão dos conteúdos, em síntese, permanece centrado no domínio do código e pretere ao domínio dos parâmetros da situação discursiva, aos aspectos elocucionais da fala, a preparação dos textos planejadores da fala (*slides* e *handouts*), a planificação do texto em tipos de discurso, tipos de sequência, esquematizações.

O seminário concebido como prática de fala pública formal organizada, por meio do qual semeiam-se ideias de forma comunicativa a uma audiência passa a apresentar essa concepção a partir dos estudos da teoria da enunciação. À luz dessa teoria, o seminário transpõe a concepção de técnica e, passa a ser concebido como gênero discursivo. Na esteira de Bezerra (2003 apud FÉLIX, 2009, p. 44),

[...] essa ideia de técnica de ensino advém da metodologia de ensino. Contudo, a autora afirma que ele é mais que uma técnica, uma vez que apresenta características temáticas, composicionais e linguísticas que o levam a ser considerado como um texto, quando o analisamos à luz de teoria de gêneros discursivos.

Reconhece-se que, na fase de planejamento do seminário, os comunicadores recorrem à leitura e à escrita com intensidade. Por outro lado, a leitura, a escrita, a seleção, a hierarquização e a produção dos suportes de memória (*slides* e fichas de mão) materializam-se na comunicação oral – por meio da qual, um grupo engaja-se na comunicação com a audiência, mobilizando recursos inerentes à fala pública para captar, manter e transmitir conhecimentos a audiência.

Nos estudos da teoria dos gêneros discursivos, o seminário passa a ser pesquisado como gênero oral, o qual estabelece estreita relação com a escrita, em uma espécie de “*continuum* tipológico”¹³ (MARCUSCHI, 2010). Ao alterar a concepção do seminário como técnica de ensino socializante para gênero discursivo puderam os pesquisadores e professores, tanto da Educação Superior como da Básica focar os elementos constituintes do seminário no que tange ao ‘conteúdo temático’, aos ‘elementos composicionais’ e ao ‘estilo’ do seminário. Em decorrência disso, as especificidades da oralidade na comunicação de um

¹³ Para o leitor aprofundar seu conhecimento acerca do conceito de *continuum tipológico*, consulte a obra **Da fala para a escrita: retextualização**, de Marcuschi, 2010.

seminário passam a ser consideradas no bojo dos livros, artigos, dissertações e teses divulgadas de 2003 até 2018 momento histórico desta pesquisa. Em 2004, com um objeto de estudo mais delimitado e definido devido ao maior conhecimento das especificidades da fala e da relação dialética oral/escrita é lançado, no Brasil o livro, “Gêneros orais e escritos na Escola”, dos autores Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Esse livro contribuiu para fomentar as discussões sobre gêneros orais formais públicos no Brasil.

Uma das divulgações científicas do livro é a exposição oral como produção de texto. Nesse livro, “exposição oral” e “seminário” são tomados como sinônimos, como se pode depreender de suas passagens:

Parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição” – ou, segundo a terminologia frequentemente utilizada na escola, um seminário – representa uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência nas salas de aula, nas aulas [português], mas também nas de ciências, histórias etc. (DOLZ et.al, 2004, p.183)

A interpretação desse artigo científico dos autores da didática das línguas de Genebra fomenta uma série de pesquisas acadêmicas de brasileiros, como: Goulart (2005), Vieira (2005), Silva (2007), Chaves (2008), Félix (2009), Travaglia (2013), Meira e Silva (2013), Carvalho, Saraiva e Silva (2016) levando-os a assumirem concepções teóricas e terminológicas divergentes no que concerne sobre o quê é um seminário de fato.

Segundo Goulart (2005), o seminário é uma atividade escolar/social, a qual faz uso de vários gêneros textuais: exposição oral, debate e deliberações. Para Vieira (2005), o seminário é um evento escolar devido a fato de constituir-se de uma série de letramentos típicos do ambiente escolar. Na visão de Silva (2007), é um evento de letramento escolar e acadêmico por estar estreitamente atrelado as práticas de letramento escolar e acadêmicas. De acordo com Chaves (2008), o seminário escolar é um gênero textual por apresentar, em seu todo: os elementos ‘conteúdo temático’, ‘estrutura composicional’ e ‘estilo’. Félix (2009, p. 45) acredita que o seminário e a exposição oral sejam dois gêneros assemelhados e cabe aos professores delimitar as características de cada um deles para melhor trabalhá-los. Travaglia (2013) concebe o seminário como uma atividade social a qual mobiliza uma série de instrumentos ‘gêneros textuais’ para se realizar uma ação, quais sejam: exposição oral, debates e deliberações. Segundo Meira et Silva (2013), seminário é um evento comunicativo. E, finalmente, para Carvalho, Saraiva e Silva (2016), o professor do Ensino Superior concebe

o seminário como uma técnica de ensino e instrumento avaliativo das disciplinas universitárias.

Quadro 8 - Síntese da concepção de seminário dos autores pesquisados

Autor	Concepção de seminário	Tipo de documento
Veiga (2002)	Seminário como técnica de ensino socializado	Artigo científico Seminário como técnica de ensino socializado. In:___ (Org.). Técnicas de ensino: por que não?
Bezerra (2003)	Seminário como gênero na perspectiva bakhtiniana	Artigo mimeo
Dolz; Schneuwly; de Pietro; Zahnd (2004)	A exposição oral e seminário como sinônimos	Artigo Científico A exposição Oral. In:___ Gêneros Oraís e Escritos na Escola.
Goulart (2005)	“Atividade social escolar/social, a qual faz uso de vários gêneros textuais: exposição oral, debate, e deliberações”.	Dissertação de Mestrado (UNICAMP)
Vieira (2005)	“é um evento escolar devido ao fato de constituir-se de uma série de letramentos típicos do ambiente escolar”.	Dissertação de Mestrado (UFPE)
Silva (2007)	“evento de letramento escolar e acadêmico por estar estreitamente atrelado às práticas de letramento escolar e acadêmicas”.	Tese de Doutorado (Universidade Federal de Campina Grande)
Chaves (2008)	o seminário escolar é um gênero textual por apresentar, em seu todo, os elementos ‘conteúdo temático’, ‘estrutura composicional’ e ‘estilo’.”	Dissertação de Mestrado (UFPA)
Félix (2009)	“o seminário e a exposição oral sejam dois gêneros assemelhados e cabe aos professores delimitar as características de cada um deles para melhor trabalhá-los”.	Dissertação de Mestrado (UFU)
Travaglia (2013)	“uma atividade social a qual mobiliza uma série de instrumentos ‘gêneros textuais’ para se realizar uma ação, quais sejam: exposição oral, debates e deliberações”	Artigo Científico
Meira e Silva (2013)	“um evento comunicativo”	Artigo Científico
Carvalho, Saraiva e Silva (2016)	“uma técnica de ensino e instrumento avaliativo das disciplinas universitárias.”	Artigo Científico

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

A revisão da literatura realizada para a construção do modelo teórico evidenciou, caso analise-se em uma perspectiva cronológica que, até os anos 2000 dispunha-se de informações

mínimas sobre o objeto cultural seminário, a grande maioria delas advindas da metodologia de ensino superior. Percebe-se que ocorre um aumento expressivo de pesquisas científicas, as quais atualizaram os conhecimentos acerca do objeto, depois do lançamento do livro *Gêneros orais e escritos na escola* do autor Schneuwly, Dolz e colaboradores. Dessa forma pode-se traçar a história do seminário como objeto de ensino, antes do livro, e pós livro com o resultado de divulgações de pesquisadores brasileiros, os quais divergem sobre o estatuto e a real natureza do objeto, para essa investigação, adere-se e procura ressignificar a concepção de seminário escolar, teorizada por Chaves (2008).

Para compreenderem-se as concepções adotadas pelos pesquisadores, passar-se-á a analisar, de maneira detida, as concepções de seminário sobre os trabalhos de alguns dos pesquisadores supracitados.

4.1.3 O seminário como atividade escolar

Goulart (2005) concebe o seminário como atividade escolar. Na perspectiva dessa autora, seminário não é um gênero discursivo, mas uma atividade engendrada no interior da escola, que requer uma série de gêneros textuais, como: resumo, fichamentos, exposição oral e debate para efetivar-se como uma atividade. Ao assumir essa concepção de atividade escolar, no que tange ao seminário, a pesquisadora diverge da concepção de Bezerra (2003), para quem o seminário é um gênero discursivo. Nas palavras da autora (2003 apud Silva, 2007, p. 42):

O seminário é mais um gênero discursivo, pois sua composição (discussão oral, apoiada em textos escritos, estruturada em apresentação do tema, discussão e avaliação final, ou seja, envolvendo sequências textuais expositivas, descritivas, argumentativas e/ou narrativas) estrutura-se de acordo com necessidades comunicativas dos membros de um grupo social (no caso, alunos e professores) usando estruturas linguísticas semi-formais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema.

Goulart (2005), em sua pesquisa de mestrado, diverge também da concepção de Dolz et.al (2004). Para os genebrinos a “exposição oral” e “seminário” são sinônimos, entretanto para a referida autora, seminário é uma atividade e a exposição oral é um dos gêneros que compõe a atividade. Ao adotar essa concepção de seminário, Goulart procede como um dos enfoques em seu trabalho: os elementos constituintes da oralidade em gêneros discursivos orais, como, por exemplo: a cinésica, a paralinguagem, a proxêmica e a prosódia.

A pesquisa dessa autora, amplamente divulgada no que tange a investigações sobre seminário, contribui para que professores e pesquisadores que ensinam seminário busquem fazê-lo de maneira sistematizada e contemplando não apenas os aspectos linguísticos que o compõem, mas que levem em conta também, em suas atividades de ensino, os elementos extralinguísticos e paralinguísticos que integram a exposição oral de um conteúdo. Segundo a autora, a motivação para a sua pesquisa foram/são:

[...] as práticas orais na escola de Ensino Fundamental, mais especificamente a atividade de seminário e o gênero exposição oral nas aulas de Língua Portuguesa. A motivação para esta pesquisa surgiu ao longo de nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa, em escolas públicas, ao observarmos a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral na escola, especialmente em atividades como seminários. (GOULART, 2005, p. XIII)

Se, por um lado, a pesquisa dessa autora evidenciou a necessidade de atividades organizadas, sistematizadas e o efetivo ensino dos elementos verbais e não verbais na exposição oral, por outro lado, a concepção de seminário como atividade, e a exposição oral como gênero discursivo, contribui para que o debate entre os pesquisadores brasileiros continue em aberto. Assim, alguns pesquisadores seguem considerando o seminário como atividade, e a exposição oral como sendo o gênero discursivo com o qual essa atividade, de fato, se realiza.

Já outros pesquisadores desenvolveram pesquisas acadêmicas, nas quais propõe a diferenciação entre seminário como sendo um gênero discursivo e a exposição oral, como outro. Nesse contexto, a pesquisa de Chaves (2008) propõe que há dois gêneros semelhantes: seminário escolar e a exposição oral.

4.1.4 Seminário escolar e exposição oral: dois gêneros semelhantes

Chaves (2008) concebe o gênero seminário escolar como diferente do gênero exposição oral; tece as diferenças a partir da etimologia da palavra seminário. Na ótica dessa autora, o seminário escolar possui caráter mais dinâmico e inacabado, próprio da função interlocutiva da linguagem, em contraponto, a exposição oral, com caráter mais acabado, menos processo e mais produto. Em relação à diferença, Chaves (2008, p.82-83) assevera:

[...] a propósito das fronteiras entre “exposição oral” e “seminário escolar”. Talvez, um primeiro afastamento entre esses dois gêneros esteja na própria raiz etimológica da palavra, *seminariu*, do latim, “viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras, centro de criação e de produção” (AURÉLIO, 1986, p. 1567), a idéia de sêmen, no

sentido de gênese de ideias, de espaço para a fecundação de informações. Daí seu caráter mais dinâmico e inacabado, próprio da função interlocutiva da linguagem, enquanto, na exposição oral, a sugestão de dois pólos (sic) - um transmissor e um receptor-mais definidos parecem conferir ao gênero um caráter mais acabado, mais produto e menos processo.

A segunda diferença pontuada por Chaves (2008) é o modo de preparação e realização de cada gênero. A exposição oral, em sua preparação e execução, é monogerada: o expositor é o responsável por preparar com antecedência o conteúdo e expô-lo ao auditório. O auditório não leu com antecedência o conteúdo da exposição, nem participou da sua preparação. Em outras palavras, há uma assimetria entre esses atores (expositor e audiência); o expositor tende a tentar reduzir essa no momento de sua exposição oral, ele, sobretudo prioriza transmitir ideias de uma maneira estruturalmente organizada.

Dessa forma, a situação de comunicação acontece entre polos bem definidos. De acordo com Chaves (2008), em uma extremidade, encontra-se um transmissor (expositor), em outra, receptores (audiência). Na transmissão da mensagem, o expositor expõe o conteúdo sem o peso de, ao final da exposição, receber uma nota (conceito avaliativo) de seu auditório; não prioriza as reações do auditório, pois psicologicamente e socialmente, ele concebe sua audiência como auditório maduro e com um nível elevado de instrução, de maneira que as paráfrases são menos mobilizadas nos discursos do gênero exposição oral. A situação de comunicação, portanto, inscreve-se na transmissão de um determinado conteúdo de maneira independente por parte do expositor.

Para a mesma autora, de forma diferente, o seminário prioriza semear/expor ideias no momento da comunicação oral e, posteriormente, na interação acerca do tema na fase do debate. Outra diferença é que, no seminário, a audiência lê com antecedência os textos que serão expostos e debatidos. No caso do seminário escolar, a audiência e o grupo de comunicadores preparam boa parte do seminário escolar no mesmo ambiente (sala de aula). Desta forma, cada grupo tem uma noção, mais ou menos definida sobre os temas que serão objetos de comunicação no dia da realização do seminário. Na maioria das vezes, essa audiência participa da elaboração do texto e da exposição oral¹⁴ das ideias. Ou seja, a audiência desempenha uma atitude ativo-responsiva, na fase em que toma notas durante a comunicação oral, ao formular perguntas sobre o tema e na participação da avaliação final do seminário (esta podendo ser oral ou escrita).

¹⁴ A expressão *exposição oral* está sendo usado como a exposição de um assunto e não como designação de um gênero.

Acerca do seminário escolar, Chaves (2008) o concebe como *gênero poligerado*, em cuja preparação um grupo de alunos é designado para expor um conteúdo escolar, com engajamento na comunicação de ideias e elocução. Portanto, revezam-se na comunicação oral de um tema, ao qual é responsabilidade do grupo. Assim, dividem esse conteúdo em subtemas para que cada um possa expor uma parte. A fragmentação do conteúdo escolar ocorre no momento da organização dos grupos; essa ação delinea o seminário como espaço de disseminação de conhecimentos escolares, fato que lhe confere um caráter mais de processo de ensino. Em divergência ao seminário está a exposição oral como produto acabado, pronto a ser transmitido ao auditório.

A fase de preparação do seminário escolar é marcada pela escolha de um conteúdo escolar, por parte do professor, o qual é dividido em subtemas para que cada grupo possa realizar as comunicações. Para Chaves (2008), a configuração desta situação de comunicação é *tripolar*, participam alunos (expositores) no papel de especialistas no assunto; a audiência, composta de alunos (espectadores) e professor (mais especialista do que os especialistas) encarregado de avaliar o desempenho do aluno e o conteúdo do seminário. A prática de linguagem visa a transmitir um conteúdo escolar referente às aulas. O professor ocupa a posição de avaliador da situação de comunicação, isto, delinea o seminário, como uma interação tensa para o aluno (expositor), Chaves (2008, p.73-74) explicita a configuração dessa situação discursiva:

[...] uma situação comunicativa tensa, de assimetria tripolar, como um triângulo escaleno em que, em um lado está a classe, na função de auditório, pronta para ouvir, aprender com o expositor e apoiá-lo, no sentido de solidarizar-se a ele quanto à avaliação que receberá; no outro lado está o expositor, na condição de “especialista” no assunto em pauta, mas especialista em relação ao auditório, para quem pretende transmitir informações que supõe lhe sejam novas e interessantes, e não em relação à banca apreciadora; e, finalmente, no terceiro lado do triângulo está a banca apreciadora, detentora maior do saber exposto e, portanto, com o poder para dar um parecer crítico-sugestivo ou uma nota, de aprovar ou reprovar a exposição, conforme a finalidade a que serve.

As concepções de Goulart e Chaves evidenciam as diferenças entre seminário escolar e exposição oral, embora, usualmente, nas escolas brasileiras, os gêneros sejam referidos como sinônimos, devido à influência do livro: “Gêneros orais e escritos na escola”, dos autores Schneuwly; Dolz, (1994-2004). Necessário faz-se estabelecer os pontos de divergência e os de intersecção para que o professor juntamente com os alunos avancem no processo de ensino-aprendizagem do gênero textual seminário escolar, nas aulas de LP,

sobretudo, objetivando a transposição das capacidades de linguagem aprendidas nesse gênero para outras situações de comunicação na Educação Básica e na Educação Superior.

Parece-se que a exposição oral, tal como é concebida por Dolz et al. (2004), aproxima-se mais da configuração linguística e performativa do gênero textual seminário acadêmico do que da configuração do gênero de texto seminário escolar. De acordo com Chaves (2008), “[...] a exposição oral é menos processo e mais produto, pronto e acabado a ser transmitido [...]”. Isto evidencia a produção de texto como mais próxima do trabalho textual resultante de um sujeito experiente com a linguagem (universitário) do que resultado da produção textual de um sujeito aprendiz de linguagem (aluno de Educação Básica).

Nas palavras de Dolz et al. (2004, p.185), a exposição oral é um gênero “[...] no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar-lhe alguma coisa.” Evidencia-se a representação sociossubjetiva de um sujeito mais experiente na comunicação (universitário); não um sujeito aprendiz (aluno de Educação Básica), ao qual está tendo as suas primeiras experiências nesta situação de comunicação. Logo, interpreta-se a proposta dos autores como objetivos a se atingir. O professor de Educação Básica, inspirado no texto *A exposição Oral* (DOLZ et al 2004), quando ensina o gênero textual seminário, aos seus alunos de Educação Básica, objetiva que estes comuniquem-se de maneira altamente autônoma e consciente (postura próxima a do especialista). Entretanto, estará o aluno brasileiro de Educação Básica em condição de comunicar-se de tal maneira, (altamente autônoma e consciente), sem as intervenções didáticas do professor de Educação Básica e Superior?

Torna-se imperativo diferenciar o seminário acadêmico (prática de referência) do seminário escolar (gênero a comunicar e ensinar); para que o objeto de ensino, por intermédio de intervenções didáticas seja transformado em algo próximo da *zona de desenvolvimento iminente* do aluno de Educação Básica. Defende-se, não uma simplificação do ensino-aprendizagem da produção textual seminário, mas uma diferenciação entre o seminário acadêmico e o seminário escolar a fim de modelizar-se didaticamente o gênero à capacidade de linguagem do aluno da esfera escolar e, da esfera acadêmica.

4.1.5 Seminário, gênero textual ou estratégia de ensino?

Na academia, os linguistas divergem sobre o conceito de seminário. Seria este uma atividade escolar ou gênero textual? Pesquisadores como Goulart (2005), Gomes-Santos (2012) consideram o seminário como atividade escolar; Bezerra (2003), Chaves (2008),

Gonçalves (2009) e Silva (2013) consideram-no como gênero textual. A concepção assumida nesta pesquisa alinha-se à dos últimos pesquisadores, sobretudo com a de Chaves, a qual toma-se emprestado a nomenclatura *seminário escolar*. Entretanto, não se descarta o seminário como estratégia de ensino nas práticas de referência universitária, sobretudo, aquelas gestadas na esfera acadêmica. A fim de esclarecer a posição, elaborar-se-á um percurso para evidenciar os porquês de considerar o seminário gênero textual, quando, ensinado na Educação Básica, em aulas de LP, e evidenciará os porquês de considerar o seminário como atividade Didática, Estratégia de Ensino, Metodologia de Ensino, Técnica de Ensino, quando realizado no Ensino Superior. Ao final do percurso, espera-se diferenciar o gênero textual seminário escolar e o gênero textual seminário acadêmico. Nessa diferenciação objetiva-se assinalar que o seminário escolar não deve ser ensinado-aprendido na Educação Básica, da forma como é realizado na Educação Superior. Daí a necessidade da diferenciação.

4.1.6 A representação sociossubjetiva do professor universitário e do aluno de graduação sobre o seminário

Fundamental pensar as diferenças entre os seminários praticados nas universidades e os seminários praticados na Educação Básica. As divergências e intersecções são especificidades-chave para que o docente da Educação Básica construa um *modelo teórico/didático* do gênero textual seminário escolar, de maneira que este realize a *transposição didática* antes de ensinar a produção textual oral nesse nível de ensino. Para isso, utilizaremos o instrumento de *Modelização Didática* apresentado pelo grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A fim de se buscar as razões que levam alguns pesquisadores a conceberem o seminário como atividade escolar e outros, como gênero textual, parecem ser pertinentes a reflexão sobre as seguintes perguntas: a) O nível de instrução do professor das universidades é o mesmo dos da Educação Básica? b) O nível de instrução dos alunos das faculdades é o mesmo ao da Educação Básica? c) Os objetivos de se trabalhar com seminários nas faculdades são os mesmos objetivos de se trabalhar na Educação Básica?

Sobre a primeira pergunta, a maioria dos professores dos cursos universitários de licenciaturas e outras áreas possuem a titulação de mestres, doutores, pós-doutores em determinada área do conhecimento. Os professores da Educação Básica possuem a titulação de graduados em determinada área do conhecimento, de tal maneira que o aluno de graduação em licenciatura é o professor de Educação Básica do futuro. Portanto, esse professor em

serviço tende a reproduzir os conhecimentos aprendidos nas universidades de maneira verossímilante na Educação Básica, principalmente, em seus primeiros anos de atuação. Vasconcellos (2010) denomina essa reprodução de conhecimentos instrutivos na prática de ensino de um objeto, em salas de aula, como *Imprinting escolar*¹⁵. Dessa maneira, o professor (graduado), que ministrou alguns seminários acadêmicos, na universidade, traz de lá *Imprintings* instrutivos de qual é a maneira de produzir um seminário. Sem fazer *transposição didática* para a realidade escolar, introjeta-os de maneira reprodutivista. Em consequência, o seminário torna-se Estratégia de Ensino, Método de Ensino, Parte do programa de uma disciplina, Técnica, recurso usado por alguns professores que desejam ‘terceirizar a aula’ (em alguns contextos).

Encontra-se na literatura, trabalhos que evidenciam o fato do seminário acadêmico ser empregado como técnica de ensino. Isto faz com que este seja realizado sem as devidas intervenções didáticas por parte do professor, responsável pela turma. Seria o caso do uso indevido das técnicas de ensino, por meio das quais o professor concebe os alunos como seus substitutos no papel de ensino. Desta forma, “terceiriza a aula”, esta ocorre, quando um professor determina um conteúdo temático, divide-o em subtemas, organiza as datas de apresentações dos trabalhos e a partir disto, intervém pouco ou quase nada na ação dos alunos. Um exemplo são os seminários acadêmicos realizados na disciplina Teoria da Literatura, dos cursos de licenciaturas em letras. Nesta o professor explica as principais características da estética literária (*ex. Realismo*), em seguida indica livros referentes à escola literária (*O cortiço, Madame Bovary, Germinal, Casa de pensão etc.*) para que os alunos leiam e, posteriormente apresentem seminários sobre os livros, este é um dos exemplos que ilustram um ensino equivocado do seminário na Educação Superior e Básica, pois, no momento em que se solicita um seminário para o aluno, não se deveria esperar que o logocentrismo do professor seja substituído pelo logocentrismo do aluno.

A função social do professor é fundamental para orientar os alunos expositores a pesquisar em múltiplas fontes semióticas de informação, de seleção, hierarquização e organização dos conhecimentos pesquisados; na preparação dos suportes de memória (*slides, handouts, texto base para o auditório*); na organização interna das fases de exposição; ensinar

¹⁵ Vasconcellos (2010), Todo mundo passou pela escola, onde aprendeu a ser professor (instrucionista). Esta é uma das especificidades do magistério: vivemos muitos anos no campo que vamos nos formar profissionalmente antes de iniciarmos a formação profissional propriamente dita, e acabamos esquecendo que aquela vivência já era formativa, e muito, já que fica fortemente entranhada no sujeito (Imprinting Escolar).

as características discursivas do seminário; orientar no processo de semiotização das emoções: prosódia, cinésica, paralinguagem, proxêmica, disfarces e vestimentas, etc.

Nas universidades, esferas das práticas de referência, organizado em grupo, os temas são sorteados; fragmenta-se um conteúdo específico em vários subtemas para que se possa ter uma noção do todo; o trabalho é organizado com começo, meio e fim (*orientação vaga*). Cada grupo tem uma data e tempo para expor o conteúdo específico. Para essa exposição requiere-se o uso de roupa adequada/gala (em cursos de direito, os homens devem trajar ternos e as moças devem estar maquiadas e usar sapatos de salto).

O professor avalia a segurança e criatividade do aluno frente ao tema; cada membro do grupo apresenta uma parte do trabalho e alguns alunos “*escorões*” não participam da fase de preparação do seminário e, por isso, ficam sempre na retaguarda. Outros têm a sua nota (conceito avaliativo) comprometida devido à timidez. Uma pesquisa realizada por Carvalho, Saraiva e Silva (2016, p.5) sobre a concepção de seminário para docentes universitários revela que:

As equipes são formadas, os temas são distribuídos por sorteio, a orientação presencial ou não acontece, a ordem de apresentação já fora acordada com tempo esquematizado. A maneira de apresentar varia. Uma equipe com 5 ou 6 estudantes, sugere-se que no mínimo 3 defendam. Por fim, a arguição e os comentários individuais. (PROFESSOR 1)

Em interpretação ao exposto, o professor acadêmico está, sobretudo, interessado em avaliar o conteúdo transmitido no seminário, e não com a qualidade da voz, expressões faciais, linguagem corporal, enfim, com a elocução¹⁶, haja vista que o seminário acadêmico é mobilizado nos mais diferentes cursos universitários: Engenharias, Medicina, Advocacia, Licenciaturas, Enfermagem, Arquiteturas, etc. Logo, ao professor acadêmico, o seminário é uma *estratégia de socialização*¹⁷ de um conteúdo específico, um método, uma técnica. Dessa forma, cada professor tem os seus critérios de avaliação, entretanto, o conteúdo socializado recebe predileção. Este foca a exposição do conteúdo a transmitir e pretere os elementos prosódicos, gestuais, cinésicos, proxêmicos e paralinguísticos. No dizer de Campos (2006, p.8

¹⁶ GOMES-SANTOS (2012) Uma abordagem centrada na elocução: o foco está na performance do expositor diante do auditório. Daí que uma das motivações para que os alunos aprendam a fazer exposições é, por exemplo, que percam a inibição quando em situação de fala pública.

¹⁷ VEIGA (1996 apud FERRAZ, 2005, p. 19) Na área de Educação, o seminário é abordado como uma técnica de ensino socializado que passou a marcar presença em sala de aula na década de 30 com o advento da Escola Nova. Até então, predominava nas escolas brasileiras o Ensino Tradicional, que reservava ao professor o papel de detentor e transmissor do conhecimento, e assim, imprimia às práticas escolares um caráter monológico, autoritário e inibidor da participação ativa do aluno.

apud CARVALHO, SARAIVA e SILVA, 2016, p. 2), "forma de trabalho em grupo muito utilizada no ensino médio, pós-médio, graduação e pós-graduação, como técnica de ensino socializante."

Destaca-se o fato de o docente acadêmico privilegiar a avaliação do conteúdo socializado, a qual está arraigada em seu *ethos* de professor universitário. Avalia o universitário dessa forma porque o representa sócio e subjetivamente como sujeito-histórico que, desde a mais tenra idade, envolveu-se em atividades de comunicação oral, *próton-pseudo* pois a fala formal pública não é espontânea, carece de ensino sistematizado e de textos planejadores da fala (*slides* e *handouts*). Dessa forma, o professor do Ensino Superior representa sociossubjetivamente, esse sujeito que adentra a universidade como um bom comunicador oral, bastando a ele, somente, pesquisar com profundidade sobre o conteúdo para que tenha segurança ao socializá-lo em público. Por outro lado, o seminário é um gênero textual complexo (multimodal). Não basta, somente, o domínio do conteúdo temático para garantir a comunicação oral. Não são raras as situações onde o aluno, ao vir comunicar um conteúdo diante da turma, começa a gaguejar e tremer; gesticular nervosamente; há casos de silêncio total. Isso acontece por que eles não pesquisaram o conteúdo? Ou por que faltaram-lhes atividades organizadas sistematicamente para comunicar um conteúdo em público, tanto na Educação Básica como na Educação Superior ?

Mesmo ocorrendo esses incidentes supracitados, o professor (Acadêmico e de Educação Básica), ao final da socialização oral, põe-se a dar um *feedback* e dizer quais áreas o aluno precisa avançar, geralmente com comentário genéricos do tipo: "*você precisa pesquisar mais sobre o tema*"; "*você precisa treinar em frente ao espelho para superar a timidez*"; "*o seu tom de voz precisa melhorar*"; "*seria melhor ter produzido sua apresentação em slides*", "*você tem o dom para falar em público gostei muito de sua apresentação*", "*deveria ter se vestido melhor para uma situação pública de fala, por um sapato alto, ter se maquiado, passado no mínimo um batom*". Desta forma, diz-se o quê melhorar, mas não se mostra o como melhorar.

Quanto à resposta da segunda pergunta, é evidente que o aluno de graduação apresenta um perfil diferente do aluno de Educação Básica. O professor acadêmico, ao solicitar um seminário para o universitário, tem uma representação social e subjetiva deste como instruído, maduro e experiente na realização de seminários, pois, o docente projeta a imagem de que o aluno já apresentou outros seminários antes, na fase de Educação Básica.

Assim, não realiza atividades didáticas com o objetivo de desenvolver capacidades de linguagem para a comunicação em um seminário. Portanto, se na Educação Básica ocorre um

Imprinting das práticas de referência (Educação Superior), evidencia-se que o aluno não aprende capacidades de linguagem para a produção oral de seminário nem na Educação Básica nem na Educação Superior. Esse resultado é devido ao ensino espontaneísta e conteudista ao qual pretere a elocução, a qual é condição *sine qua non* à produção do gênero oral, sendo esse acadêmico ou escolar, sendo ele atividade de letramento ou atividade de oralidade, sendo ele técnica de ensino ou metodologia.

O aluno da Educação Básica, ao ingressar na escola, traz consigo práticas de comunicação oral típicas da vida privada (gêneros primários), as quais não exigem deste um planejamento e controle consciente da fala. Assim, é na escola que ocorrem os primeiros contatos com as situações de comunicação pública (gêneros secundários). Esse dado justifica que o ensino do seminário (comunicação pública) deva ser diferente do que ocorre nas aulas de graduação, não bastando, o foco no conteúdo a ser exposto e o *feedback* do professor ao final da situação de comunicação. A teoria da Didática das línguas calcada nos postulados teóricos do (ISD) acerca da arquitetura geral de um texto, orienta a presentificar uma sequência de atividades didaticamente organizadas sobre o gênero a comunicar/ensinar/aprender, as quais auxiliem os alunos no avanço do desenvolvimento de operações de linguagem requeridas no momento da produção textual de gêneros orais formais públicos. Estas, quando modelizadas, sistematizadas, planejadas, e modulares auxiliam no ensino da produção textual de linguagem.

Finalmente, reportando-se a terceira pergunta, conclui-se que os objetivos de se trabalhar com seminários nas universidades não são os mesmos do trabalho deste na Educação Básica. O seminário acadêmico é concebido pelo professor da turma como uma estratégia de ensino e socialização de um conteúdo que permitem a investigação de conhecimentos em atividade extraclasse. Essa estratégia colabora para que o docente otimize tempo, contribui para que os alunos pesquisem informações, as quais somente com o apertado calendário acadêmico, eles (discentes) não teriam tempo para aprender. Ao dividir um conteúdo em temas de apresentação, o professor envolve os alunos em tarefas de pesquisa, aprofundamento de saberes historicamente acumulados referentes à determinada área do conhecimento. A estratégia de ensino abarca funções: contribui para a dinâmica da aula; agiliza o processo de ensino de um determinado conteúdo; envolve os discentes nas discussões e debates sobre os temas; instiga-os a assumir um protagonismo frente à construção de seus conhecimentos; serve de avaliação para o professor da disciplina. Os dados de pesquisa de Carvalho, Saraiva e Silva (2016, p. 8), resultado de uma entrevista com o corpo docente de um curso da área de ciências sociais aplicadas, no setor de hospitalidade, de uma instituição particular de Ensino

Superior (Recife-PE), indiciam as concepções docentes sobre o seminário acadêmico como técnica de ensino:

Estimula a autonomia do discente para que ele seja corresponsável pelo seu aprendizado, já que ele só se sai bem se estudar, conseguir sintetizar o conhecimento é algo muito importante que é comunicar o que aprendeu, além trabalha várias competências do aluno. (COORDENADOR DE CURSO).

1. Amplia a visão do aluno sobre um determinado tema e sobre o foco de estudo da disciplina. 2. Abre perspectivas de conhecimento extraclasse. 3. Abre perspectivas de mercado. (PROFESSOR 2)

Estimula a autonomia do aluno, fortalece sua capacidade de comunicação oral, proporciona o aprofundamento em determinados temas, é um bom instrumento de avaliação processual (PROFESSOR 4).

Desenvolve o senso crítico dos alunos, os alunos praticam a oratória, desenvolve o senso de equipe (PROFESSOR 5).

Em atenção à citação, concorda-se que o seminário é um gênero capaz de promover todas essas capacidades, entretanto, estas não são desenvolvidas sem as intervenções do professor. Tais capacidades precisam ser presentificadas em um projeto de ensino que engloba desde as ações mais complexas até as mais simples. Na Educação Básica, caso considere-se a situação social e econômica dos alunos, não parece adequado balizar a produção de um seminário escolar em uma perspectiva extraclasse, por entender-se que, dependendo do histórico didático do grupo, estes, ainda não possuem autonomia para pesquisar, selecionar e hierarquizar as diversas fontes semióticas de informação. E também, não possuem conhecimentos sobre como preparar os textos planejadores da fala pública formal (fase de preparação), necessitando, nos primeiros contatos com esse gênero textual, da intermediação docente no que concerne passo-a-passo até o momento da comunicação oral propriamente dita.

Após essa breve incursão sobre o seminário acadêmico e suas formas de representação psicológica e social, por parte dos docentes universitários, nota-se que, nas universidades, o professor representa o seminário como estratégia de ensino de um conteúdo. Na outra ponta da relação ensino-aprendizagem, o universitário representa socio subjetivamente o seminário como gênero textual a socializar um conteúdo. A forma como este conteúdo é socializado pode resultar em uma nota positiva, ou negativa; isto vai depender da apreciação subjetiva do professor da disciplina, o qual não tem critérios claramente definidos sobre o quê avaliar e como avaliar. Logo, avalia com uma lente mais conteudista (logocêntrica) do que enunciativa (ilocucional). Carvalho, Saraiva e Silva op cit. (2016, p.5) expõem que:

A preparação dos seminários se inicia desde o planejamento da disciplina, com a definição do **conteúdo** a ser explorado e o peso que esta ferramenta terá na

avaliação da disciplina. Até a data do seminário são realizadas orientações sistemáticas às equipes e indicação de leituras que auxiliarão na contextualização dos **conteúdos**. Os critérios de **avaliação** são: envolvimento dos alunos com a atividade proposta; **domínio do conteúdo**, recursos audiovisuais utilizados e produção de relatório. Na aula seguinte ao seminário, é dado o *feedback* sobre o resultados das apresentações, tanto do ponto de vista do **conteúdo explorado**, como do ponto de vista metodológico, ressaltando as estratégias que cada equipe utilizou para produzir o seminário. (PROFESSOR 4). (grifo nosso)

A revisão da literatura, sobretudo a produzida pela Escola de Genebra, permite afirmar que o seminário está presente nas atividades e situações de comunicação nas esferas acadêmica e escolar há muito tempo. Isso levou a um processo de mecanização do ensino, onde esta atividade tornou-se algo naturalizado na escola, com pouco planejamento para ensino e pouca sistematização de atividades interventivas no processo de ensino-aprendizagem. Sem haver, parece-se, uma diferenciação contundente entre os objetivos da atividade comunicativa, quando realizada na esfera acadêmica e quando realizada na esfera escolar. Inclui-se, nesse bojo, a não adequação das atividades de acordo com o nível escolar, idade, capacidades de linguagem, contexto no qual cada instituição está inserida, perfil econômico e social do aluno, condições materiais e tecnológicas para a produção desse gênero. Em suma, um número diminuto de pesquisas aponta para uma adequação do seminário em relação às possibilidades materiais e intelectuais dos alunos. Esse arrazoado está em consonância com Dolz et al. (2004, p. 184):

[...] se a exposição vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados. Deste ponto de vista, a exposição permanece como uma atividade bastante tradicional, na qual, para qualquer tipo de pedagogia, vêm-se expor diante da classe as aquisições anteriores dos alunos – mesmo seus *dons* [...]

Em consideração às nuances expostas, os pontos de intersecção e os de diferença entre o seminário acadêmico e escolar, elaborou-se uma tabela, a fim de sistematizar quais elementos do seminário acadêmico são ensináveis no seminário escolar. Mais adiante apresentar-se-ão as capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas específicas do gênero textual SE.

Quadro 9 - Diferenças basilares entre seminário acadêmico e seminário escolar

Principais diferenças entre seminário acadêmico e seminário escolar		
Parâmetros da situação discursiva, capacidades de ação		
Perguntas	Seminário acadêmico	Seminário escolar
Esfera de circulação	Universitária	Escolar
Quem produz o gênero?	Universitário ou especialista (Especialista no assunto)	Aluno (adolescentes aprendizes da produção textual)
Quem é o auditório?	Universitários que estão estudando sobre determinado conteúdo temático, com o objetivo de especializarem-se	Alunos que estão produzindo o gênero como primeiras experiências no que tange à fala pública
Objetivo do gênero?	Organizar a socialização de um conteúdo de maneira dinâmica; engajar o grupo de alunos a pesquisar mais sobre o conteúdo temático, criar uma atmosfera de pesquisa e divulgação de conhecimentos	Ensinar aos alunos capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas, bem como o controle da semiotização das emoções requeridas no momento de produção de gêneros orais públicos, sobretudo seminário escolar.
Quem organiza a atividade comunicativa?	Mestres e doutores em determinada área do conhecimento, perspectiva logocêntrica; seminário como técnica de ensino	Essencialmente, professor de Língua Portuguesa, especialista no ensino de produção textual (Engenheiro Didático), no caso da concepção teórica desta pesquisa (ISD)
Quantos autores elaboram o texto?	Pode ocorrer individualmente ou em grupo (monogerado, representação mais próxima do papel de especialista)	Prioritariamente em grupo devido a ser uma das primeiras experiências de fala pública do aluno (Poligerado, representação sociossubjetiva de uma interlocução entre estudantes de sala, acerca de um conteúdo temático desconhecido dos alunos)
Ritual quanto às roupas, disfarces?	Roupa social, de gala.	Uniforme escolar, na falta desse, roupa cotidiana.
Qual o papel do seminarista no momento da produção?	Assume o <i>ethos</i> de especialista no assunto, troca de lugar com o professor e experimenta o mecanismo – “Ensinando que se aprende”.	Experimenta a fala pública, na condição de aprendiz, no decorrer de sua escolaridade, necessitando de intervenções didáticas quanto às operações de linguagem necessárias para a maestria dos gêneros orais.
Quais são as atitudes do expositor em relação ao auditório?	Frequentemente não leva em consideração às reações do auditório, pois representa sociossubjetivamente esse como simétrico a ele (autor), devido ao fato de comporem um auditório de futuros especialistas ou especialistas no que tange ao conteúdo temático; expositor comprometido com a apreciação do professor e com a nota que receberá ao final do trabalho.	Demanda organização da fala pública em uma unidade de ensino, levando em consideração o perfil do auditório, observando suas reações; fazer-se entendido (mobilizar paráfrases) de maneira que, ao final da exposição, os comunicadores reduzam a assimetria em relação ao auditório; o contato visual com o auditório, o deslocamento no palco de comunicação.
Postura do professor frente ao processo de preparação e execução do seminário.		
Perguntas	Seminário acadêmico	Seminário escolar
Professor participa das fases de preparação?	Não é usual, pois o objetivo do professor não é ensinar a produção de texto seminário, mas dinamizar a socialização de um conteúdo temático a determinada turma (trabalho extraclasse), por meio de um seminário.	O professor participa de todas as fases: a) Seleção de referências bibliográficas, e do acervo multissemiótico para a pesquisa acerca do conteúdo temático; b) Leitura dos textos-base sobre o conteúdo temático (<i>universos semânticos</i>); c) Fase de seleção, organização e hierarquização das informações que devem ser comunicadas;

		<p>d) Planificação dos textos em tipos de discursos (misto teórico-interativo); planificação dos tipos de sequência (descritiva, explicativa, dialogal e esquematização);</p> <p>e) Preparação dos <i>slides</i> na ferramenta <i>power point</i></p> <p>f) Elaboração do <i>handout</i> como suporte de memória para o comunicador oral;</p> <p>f) Ensaio antes da comunicação oral nos seminários.</p>
Qual a postura do professor no momento do seminário?	Postura neutra e passiva	Postura investigativa para realizar, em momentos oportunos, intervenções didáticas necessárias para que os alunos se autorregulem acerca das capacidades de linguagem em relação aos elementos não verbais que compõem a fala;
Ocorre intervenção didática sistematizada, quanto à produção de texto?	Geralmente não realiza um trabalho sistematizado com atividades para desenvolver capacidades de linguagem requeridas pelo gênero textual, isto é natural, porque o docente universitário espera que o aluno já venha com essas apreendidas na Educação Básica;	Deve-se evitar o <i>imprinting escolar</i> , isto é possível com o processo de modelização teórica/didática do gênero; Imperativo um trabalho sistematizado com atividades dispostas em módulos de uma Sequência Didática a fim de que os alunos se autorregulem e desenvolvam mestria comunicativa nessa produção textual;
Como é avaliado?	Os critérios de avaliação são subjetivos com predileção para o conteúdo socializado (abordagem logocêntrica); após a realização dos seminários, na maioria dos contextos, o docente dá um <i>feedback</i> sobre quais aspectos o universitário precisa avançar; (Técnica de ensino socializante)	Os critérios de avaliação devem ser claros e objetivos, atenção para todas as capacidades de linguagem e elementos não verbais requeridos para a produção do gênero textual, situação de comunicação, conteúdo temático, elementos prosódicos, gestuais, cinésicos, paralinguísticos; capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas; os alunos necessitam de atividades em que o professor atue no hiato entre a zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente. (Seminário como produção de texto)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

O quadro síntese evidencia que existem diferenças entre as concepções de ensino entre seminário acadêmico e seminário escolar, dessa forma, torna-se distante da realidade do aluno de Educação Básica produzir seminários a forma como eles são produzidos na Educação Superior. O aluno de Educação Básica carece de múltiplas intervenções do professor no momento de produção de seu texto, o trabalho de ensino-aprendizagem do SE na Educação Básica requer que o professor ensine e oriente as principais fases de um SE. Assim requerem-se ensinamentos na pesquisa; seleção de materiais; técnicas de registro das informações documentais; preparação dos textos escritos com função planejadora (*slides* e *handouts*); instrução com relação às posturas dos papéis assumidos pelos comunicadores e auditório; reflexão acerca dos elementos não verbais da fala, semiotização das emoções. Conclui-se que são mobilizações e trabalhos diferentes com o seminário, devido a isso, passar-se-á a apresentar um modelo didático com foco para o ensino de capacidades de linguagem para esse gênero na Educação Básica.

4.2 Modelo didático do gênero SE

A revisão da literatura apontou que o gênero seminário escolar provém da esfera acadêmica. É nesta que se encontra as práticas de referência. Entretanto, percebeu-se a necessidade de delimitarmos elementos essenciais para que a concepção de ensino do gênero deixe de ser, apenas, logocêntrica, espontaneísta e, delineie-se, sobretudo, nos aspectos comunicativos onde um grupo de expositores comunica conteúdos para um grupo de interlocutores, de maneira que, conteúdos essenciais para a comunicação face-a-face sejam presentificados e ensinados por intermédio de dispositivos didáticos pontualmente elaborados pelo professor de LP.

Portanto, passar-se-á a aclarar capacidades de linguagem e os elementos paratextuais essenciais para a produção do gênero oral seminário escolar, enfatizando a sua constituição como gênero *multimodal*. Assim, no ensino do seminário escolar, o professor deve contemplar, na sequência didática, atividades que auxiliem na qualidade da impostação da voz, na qualidade da linguagem corporal, na qualidade da seleção, hierarquização, e organização do conteúdo temático a ser comunicado para o auditório, na qualidade da montagem, organização e coerência entre o que se expõe e o que será disposto no texto escrito em suportes de memória (*power point, transparências, cartazes, etc.*), de forma que haja sintonia entre o que é comunicado por meio da voz e o que está disposto no *power point* para o auditório. O quadro abaixo ilustra hierarquicamente os componentes essenciais do trabalho com a produção do gênero oral SE.

Quadro 10 - Elementos essenciais no ensino de produção de SE

Qualidade da seleção, hierarquização e organização das informações
Qualidade entre a produção textual <i>on-line</i> e os suportes de memória
Qualidade da impostação da voz, da linguagem corporal e da comunicação entre expositor e auditório

Fonte: Elaboração do pesquisador

4.2.1 Qualidade da seleção, hierarquização e organização das informações

O primeiro procedimento para a realização de um SE consiste na seleção de informações. A apresentação de um SE estabelece um diálogo intertextual com uma série de textos do acervo multissemiótico de informações. Na era das tecnologias da informação e comunicação, por um lado, a internet funciona como um bufete virtual, no qual há fontes

semióticas para ler, ouvir, assistir e interagir com diversas informações. Por outro lado, isso não torna a tarefa de preparação de um SE menos complexa, mais simplificada ou rápida. Isso porque o expositor oral precisa selecionar, hierarquizar e organizar informações legítimas que tenham um grau de relevância para serem enunciadas a um auditório. Para tanto, é imprescindível a mediação do professor cuja relação mais longa e madura com os textos, dota-o de capacidades para orientar os alunos expositores na tarefa de selecionar, hierarquizar e organizar as informações para serem expostas a um auditório.

No percurso de planejamento de um SE, o aluno precisa aprender a se questionar sobre em quais fontes semióticas há informações verídicas e que coadunam com o seu projeto de comunicação oral; precisa aprender a selecionar informações que dialoguem com os objetivos de sua comunicação oral; sobretudo, precisa aprender a recompor as informações selecionadas em um novo texto, o qual no momento de exposição, o aluno irá *animar as palavras* (no sentido de dar alma) ou *vocalizá-las* como teorizou Erving Goffman.

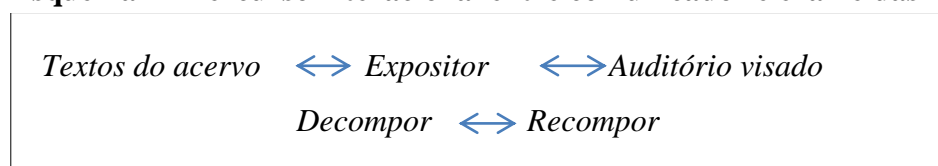
A produção dos textos escritos planejadores da fala pública formal requer que o expositor oral tenha uma relação intertextual com as várias fontes semióticas de informação. À medida que encontra os textos, o comunicador estabelece e “coloca em diálogo uma multiplicidade de textos.” GOMES-SANTOS (2012, p.16). A fim de compará-los para reconhecer as principais semelhanças de informações que apresentam entre si sobre um determinado tema. São as informações recorrentes em diferentes fontes semióticas que constituem as informações essenciais para serem selecionadas pelo aluno. Portanto, segundo Gomes-Santos (2012, p.61), esse é um dos objetivos de ensino do professor, orientar os alunos a confrontar os diferentes textos em busca de estabelecer relações de *pertinência e continência* entre as diferentes informações. O autor explica que “[...] a seleção de informações não é tarefa casual, precisando ser mediada pelo trabalho do professor que ajuda seu aluno a planejar a exposição”. Para isso o aluno expositor precisa aprender a se perguntar o porquê de selecionar a informação (a) e não a informação (b); qual a pertinência e validade das informações que está selecionado para sua apresentação oral; qual o recorte do tema que pretende fazer com as informações que selecionou; as informações selecionadas apareceram em mais de uma fonte semiótica de informação, o quê pode atestar a sua veracidade e relevo. Assim, Gomes-Santos (2012, p. 22) metaforicamente apresenta o comunicador oral na fase de preparação do seminário sob o prisma de um:

[...] detetive, ele traça os caminhos para chegar aos dados de que precisa e pode refazer continuamente esses caminhos caso julgue que o percurso escolhido não é o

mais adequado ou que as informações recolhidas não são o suficiente para desvendar o assunto que pretende conhecer e dar a conhecer.

No percurso de planeamento, o aluno comunicador dialoga o tempo todo, por intermédio da leitura, seleção, hierarquização e organização das informações coletadas na investigação do acervo a conhecer. O esquema a seguir ilustra o caminho percorrido pelo comunicador oral na fase de planeamento das fichas-sínteses.

Esquema 1 - Percurso interacional entre comunicador e exame das



Fonte: Gomes-Santos (2012, p. 17)

O comunicador oral realiza ações de leitura de ir e vir no exame das fontes, em busca da seleção de informações, após selecioná-las, esse pode hierarquizá-las empregando diferentes procedimentos. Dois dentre eles são: os agrupamentos de informações devido seu grau de abrangência, por exemplo, estabelecendo relações de subordinação entre informações principais e secundárias, ou, organizar as informações na sequência que pretende socializá-las para o auditório. Após o tratamento dos conteúdos selecionados, hierarquizados e organizados, o comunicador oral pode passar a organização dos textos escritos planejadores da fala oral formal pública.

4.2.2 Qualidade entre a produção textual on-line e os suportes de memória

Legar à fala pública oral confiando, somente, na memória é reduzir a complexidade do gênero SE a uma conversa informal, daquelas que se sabe como começa, lá pelo meio da enunciação, já se mudou de tema variadas vezes, e o desfecho fica sempre a cargo do devir. É para fugir do espontaneísmo que os gêneros escritos planejadores da fala pública precisam ser ensinados, em algum dos módulos da SD. Estes cumprem um duplo papel, primeiramente, servem para organizar e ajudar a planificar o plano de exposição, de maneira que o texto tenha progressão temática, seguindo as fases pré-textuais, textuais e pós-textuais. Em segundo lugar, para que o aluno-comunicador tenha segurança para realizar a comunicação oral, uma vez que não precisará confiar, somente, na evanescente memória. Assim, evita-se o risco de dar uma imagem que não quer dar de si, no momento da fala

pública oral formal. Para organizar as fases sucessivas internas de uma apresentação oral, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 220-1) teorizaram as seguintes fases sucessivas internas de uma exposição oral:

Quadro 11- As fases sucessivas internas do SE e suas funções em cada etapa

Fases	Ação do aluno-comunicador
a) Abertura	O aluno assume o papel de expositor/ especialista e instaura o intercâmbio com os seus colegas, que assumem o papel de auditório.
b) Introdução	O expositor anuncia o tema e os aspectos que focalizará e justifica sua relevância.
c) Apresentação do plano de exposição	O expositor apresenta ao auditório os passos que procurará seguir na exposição, conforme o roteiro planejado.
d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	O expositor passa a explicar os conteúdos roteirizados.
e) Uma fase de recapitulação e síntese	O expositor sumariza o conjunto de conteúdos expostos.
f) A conclusão	O expositor finaliza a explanação do conjunto de conteúdos expostos.
g) O encerramento	O expositor anuncia o final da exposição, agradece pela atenção do auditório e dispõe-se a responder às suas eventuais perguntas.

Fonte: Gomes-Santos com base em Dolz et.al (2004, p.220-1)

A preparação dos *slides* e das fichas de mão (*handouts*) podem ser feitas de acordo com as fases sucessivas internas sintetizadas no quadro acima. Estas somadas ao planejamento em texto escritos dessas fases, os alunos também podem analisar com antecedência as imagens, história em quadrinhos e charges que pretendem acrescentar como textos adicionais à produção da fala pública formal. A preparação dos textos previne os alunos de inconvenientes, como esquecer alguma fase do SE, e podem ajudar na progressão temática do texto. Quanto às formas de enunciar as informações, segundo Goffman (1987), existem três maneiras de realizar a enunciação. Destas, a primeira, por meio da leitura expressiva das informações dos *slides e handouts*, a segunda, por meio da memorização das principais informações a serem comunicadas ao auditório, e a terceira, por meio da fala relativamente espontânea sobre os tópicos de exposição. Nesta pesquisa, posiciona-se nesse modelo-didático em favor de um movimento dialético no qual três formas coadunam-se em favor do desenvolvimento da comunicação oral. Dessa forma, o aluno pode ler nos momentos em que se sentir inseguro; pode citar os trechos que estão mais claros em sua memória e em alguns momentos, enunciar as informações de uma forma relativamente espontânea com o auxílio

dos tópicos sintetizados nos *handouts*. Na sequência, apresentam-se as principais características dos elementos não verbais de uma comunicação em SE.

4.2.3 Qualidade da impostação da voz, da linguagem corporal e da comunicação entre expositor e auditório

Os recursos não verbais da fala e as atitudes corporais são importantes no momento de produção do SE. A impostação da voz preenche os enunciados oralizados de sentido expressivo, a linguagem corporal associada à oralização dos textos planejadores são recursos pragmáticos colaboradores da comunicação oral. E, por fim a interação comunicador-auditório tem estreita relação com a coconstrução do texto no aqui e agora do momento de fala. Para isso, apresentam-se as funções de cada um dos elementos supracitados para a qualidade do texto oral.

Por um lado, aspecto crucial no ensino do gênero seminário é a qualidade da voz, a qual garante o interesse do auditório pelos conhecimentos que estão sendo comunicados pelo expositor. Por outro, pode ser a responsável pela apatia, fadiga e falta de interesse da audiência. Imagina-se um seminário cujo expositor tem dificuldade para impostar a sua voz em uma altura audível, o auditório gradativamente perde o interesse na comunicação, devido à baixa altura.

Em analogia ao exposto, baseando-se no código escrito, tem-se o seguinte exemplo: um paciente inicia a leitura de uma receita médica, poucos minutos, aborta-a, pois não entendeu a caligrafia utilizada pelo médico, nas duas situações há desinteresse devido à falta de zelo com a viabilização dos códigos para levar a cabo a comunicação. O primeiro, de ordem do significante acústico, e o segundo, de ordem do significante gráfico.

Em atenção à qualidade da comunicação que, ao elaborar uma sequência didática para o ensino de produção oral, o professor deve situar precisamente o papel do comunicador quanto à qualidade da voz e o papel do auditório referente à recepção do texto. Ao estabelecer papéis, o auditório ocupa um *locus* nodal no momento da produção oral, pois, caso esse demonstre ao expositor seu interesse por meio do contato visual, por meio da linguagem corporal, tomada de notas, o mesmo ajuda na coconstrução do texto por parte do comunicador. Em oposição, a falta de contato visual, a falta de postura corporal, as conversas paralelas com outros membros do auditório, provavelmente acabam desmotivando a produção *on-line* do texto oral, a implicação do auditório na produção do texto-oral ocorre pelo fato de o auditório estar situado no mesmo espaço-tempo de produção do comunicador oral. De acordo com Bronckart (1999, p.93):

Quando a produção é oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de co-produtor ou de interlocutor.

É evidente que não estamos considerando a influência do auditório somente no momento em que este é interpelado a se manifestar, responder. Dessa forma, considera-se ação responsiva todos os gestos verbais e não verbais pelo fato de o agente produtor e destinatários estarem ocupando o mesmo lugar no momento de produção. De maneira que há uma afetação recíproca entre os agentes e os objetos cênicos, reações e atitudes produzidas no devir do texto falado.

Dessa forma entende-se que a qualidade de um seminário escolar envolve uma rede complexa de elementos semióticos, sobretudo, a delimitação dos papéis e as responsabilidades de cada um dos participantes na coconstrução do texto; caso haja o insucesso de um seminário escolar, este não pode ser legado, somente, ao grupo comunicador. A audiência e expositores são parceiros dialógicos na materialização do texto falado, cujos participantes influenciam-se concomitantemente durante a sua produção.

Sobre a impostação da voz, existe uma série de elementos que influem na sua produção e qualidade. A altura é apenas um dos elementos a serem ensinados, o ensino de gêneros orais formais públicos assume também o trabalho sistematizado com os elementos prosódicos, como entonação, acentuação e o ritmo. Dessa forma, o professor que trabalha com gêneros orais carece de conhecimentos e atividades prosódicas para o ensino e aprendizagem do seminário escolar. Sobre essa matéria, Dolz et.al, (2004, p.130) assevera que:

Não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, a entonação, a acentuação e o ritmo. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisa-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral.

A produção de sons sem os fatos da prosódia torna as palavras, os enunciados *neutros*, são os elementos prosódicos como, *entonação, acentuação, ritmo* e outros que se encarregam de emoldurar, introjetar e preenchem de sentidos ideológicos as palavras. De acordo com Lopes, Lima (2014, p. 651), “os enunciados são orientados para que tenham sentido, o que, na fala, é veiculado por meio da prosódia [...] importante também para a interpretação e compreensão da fala”, de maneira que, cada país e cada uma de suas regiões possuem seus fatos prosódicos. Uma grande porção de estudiosos considera que esses fatos que ocorrem em concomitância à produção de sons são aprendidos pelos bebês, antes mesmo, de aprenderem a

falar. Ademais, a apropriação desses elementos suprasegmentais são aprendidos gradativamente na trajetória comunicativa de todo indivíduo. Assim, quanto mais situações discursivas orais, o indivíduo participar e se conscientizar dos rituais prosódicos que as envolvem, maior será o número de fatos prosódicos que este apresentará em seus discursos. Existem formas sistematizadas de se ensinar e aprender esses fatos sonoros, mas grande parcela são aprendidas de maneira acidental, sem que haja nenhum planejamento de ensino.

Para o trabalho com o gênero oral seminário escolar interessa o planejamento e ensino desses fatos sonoros da comunicação oral, a fim de que o aluno produtor desse gênero seja capaz de utilizar recursos prosódicos em benefício da qualidade da animação de suas palavras, sintagmas, sequências textuais e enunciados. É nesse movimento de ensino planejado que, gradativamente, o aprendiz passe a se interessar pelos fatos prosódicos num processo de assimilação e progressão. Em decorrência desse ensino, o aluno passa a empregar os elementos prosódicos, de maneira intencional em suas produções orais públicas formais.

Os principais fatos prosódicos, objetos de análise na apresentação de seminários são: a *entonação*, a *acentuação* e o *ritmo*. Passar-se-á a apresentar as características essenciais da entonação no momento da produção do SE.

4.2.4 Entonação: recurso pragmático para captar a audiência

A entonação compreende as modalizações: altura, duração e expressividade da voz, essa varia no nível fisiológico de pessoa para pessoa, de acordo com a idade, o sexo, e o estado do aparelho respiratório etc. A entonação varia também de acordo com os parâmetros da situação discursiva, para cada situação discursiva o agente produtor modaliza a altura, frequência (Hz), intensidade (dB) e a duração (ms) de sua voz. Essa modalização diferencia-se de cultura para cultura; está relacionada à maneira como o actante interpreta os aspectos físicos, sociais e psíquicos de cada situação discursiva. Por exemplo, ao entrar numa biblioteca, o agente produtor tende a diminuir significativamente a altura tonal de sua voz, caso este precise solicitar alguma informação junto a um colega ou bibliotecário(a). Isto ocorre porque culturalmente se convencionou que nesse espaço é lugar de silêncio, ruído mínimo, devido aos leitores e estudantes encontrarem-se concentrados e estudando. Situação análoga em que, ao fazer uso da voz, o indivíduo precisa modalizá-la, seria em uma situação discursiva fúnebre, pelo fato de ser um evento comunicativo onde o agente produtor e os destinatários encontram-se em momento solene, triste, de dor. Por outro lado, em uma situação discursiva de *stress*, cujo agente produtor precisa dar uma ordem enfática, este

aumentará a altura tonal de sua voz, de maneira ascendente para que seu interlocutor entenda o caráter *volitivo-emocional* da ordem. Dessa forma, voz e emoção estabelecem relação de interdependência onde a altura tonal varia de acordo com a situação comunicativa e o estado emocional do locutor. Segundo Dolz et.al (2004, p. 130), “as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime.”

A entonação marca o estado de humor de um ser humano. Se o indivíduo, ao produzir o enunciado, está alegre, sério, triste, brincando, prescrevendo uma ordem, fazendo um pedido etc. Esta exprime a imagem que o agente produtor do texto dá de si. No momento da construção de seu enunciado, desnuda as intenções e desejos, revela a adequação e interpretação do actante ao contexto de produção. Essas variações de entonação são possíveis devido às diversas variações prosódicas. Sobre o arrazoado, nas palavras de Lopes, Lima (2014, p. 651):

Por meio da interação, o ser humano tem a possibilidade de modificar a sua voz de acordo com o contexto, com o interlocutor, com as intenções que quer atingir, em um processo dinâmico e quase que inerente à sua capacidade comunicativa. A expressividade da fala acontece justamente a partir das diversas variações prosódicas dos parâmetros de *loudness*, *pitch* e duração durante uma conversação, que vão conferindo sentido à palavra falada.

O SE, na perspectiva ISD, não prioriza, somente, o aspecto logocêntrico (preocupação exclusiva com o conteúdo), entretanto, esse aspecto é verificado constantemente no interior de atividades de ensino desse gênero. O ISD adota uma perspectiva comunicativa, a qual o comunicador interessa-se em expor conhecimentos através da impostação da voz, da linguagem corporal e dos suportes de memória que organizam um conteúdo temático ao auditório.

Para engajar-se numa situação discursiva, no interior do gênero seminário escolar, o aluno carece do aprendizado de como utilizar a altura tonal da palavra falada, de maneira que envolva a audiência na situação discursiva. Para tanto, o aprendizado dos tipos de entonação são relevantes para as atitudes pragmáticas e discursivas no seminário. No que se refere aos níveis de entonação da voz, dividem-se em *entonação ascendente*, *entonação linear*, *entonação conclusiva*.

Na primeira etapa do seminário escolar, que consiste *na fase de abertura*, na qual o comunicador faz contato com a audiência, cumprimenta-a, e valida a sua condição de “responsável” pela transmissão do conteúdo temático, por ser o momento de primeiro contato

entre os participantes, e também uma fase bastante ritualizada, é essencial atividades de entonação que auxiliem ao aluno a desenvolver *entonações ascendentes*. Esse tipo de entonação desperta o interesse dos alunos (auditório), pois mensagens que exprimem simpatia, alegria, saudações iniciais, tais quais as fases que são locucionadas com entonação ascendente: *de abertura, de introdução ao tema e de encerramento*. Segundo Dolz et. al (2004, p.130), “A entonação de abertura, geralmente ascendente, chama a atenção do interlocutor e desperta suas expectativas.” É o interesse por capturar a atenção da audiência para o referente comunicado que justifica atividades de ensino sobre a *entonação ascendente* nessas fases prototípicas internas do SE.

Após o estabelecimento de contato fático com a audiência, se ensinado, o aluno expositor pode modalizar a altura tonal de sua voz para outro nível, o da *entonação linear*, nas fases posteriores à abertura, quais sejam: *a apresentação do plano de exposição; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas e fase de recapitulação e síntese*. Nessas fases, devido à necessidade de apresentar o conteúdo do seminário escolar, de maneira clara e objetiva, requer-se do estudante o aprendizado da *entonação linear*. Ademais, quando se refere a algo objetivo, que não envolve o lado emocional, adapta-se a voz a esse nível elocucional.

Ao se aproximar da última fase do seu plano de exposição, a de encerramento do seminário, faz-se necessário o ensino da colocação tonal da voz em um nível mais baixo, suave e que indica uma intenção clara de passagem de turno. Esse nível de entonação também é utilizado no momento da passagem de turno entre as fases de exposição, delegadas aos membros do grupo, no momento da comunicação oral.

O encerramento do seminário é teorizado por Dolz et. al, (2004) como *fase de conclusão*. O professor pode desenvolver atividades didáticas que ensinem o aluno a impostar a voz em uma *entonação conclusiva*, de maneira que, sinaliza para a audiência que está prestes a concluir o discurso: “a entonação conclusiva, frequentemente realizada pelo abaixamento de um tom, marca o fim do enunciado.” (idem, p.130).

No aqui-agora da produção do seminário escolar, os alunos comunicadores modularão o tom de voz diversas vezes, de maneira que esses níveis de entonação não devem ser avaliados de modo estanque e único para cada fase. Para a adequada mobilização da entonação, respectivamente, as fases sucessivas de sua construção interna, o professor desenvolve por meio de atividades sistematizadas, a consciência de colocação da voz face aos colegas que se encontram na audiência, a fim de que esses saibam por intermédio do contato visual, quais tonalidades vocais serão pertinentes para captar a atenção do auditório. Sobre o

contato visual e impoção da voz, Lousada, Rocha, Guimarães-Santos (2015, p. 345) afirmam que

As dimensões extralinguísticas/multimodais na exposição oral revelam-se extremamente importantes, justamente pois costumam ser pouco trabalhadas nas situações escolares [...] uma dentre as dimensões [...] raramente trabalhada é: o “contato visual”. O olhar direto do expositor para toda a turma/público enquanto produz o seu texto permite, por exemplo, avaliar as reações em relação ao seu discurso. Essas reações podem sinalizar o desejo de participação dos ouvintes, a compreensão da exposição, ou ainda sua incompreensão, falta de interesse, sinais de fadiga etc. Esses comportamentos podem reorientar o texto previamente pensado, bem como fazer com que o expositor **mude a sua entonação, seu ritmo ou volume de sua fala.** (grifo nosso)

Dois elementos *sui generis* para a produção dos gêneros orais públicos formais e, por extensão do seminário escolar, estão para além do código linguístico e conteúdo temático. Trata-se da complementaridade do olhar com a entonação. Essa fusão compete ao nível extralinguístico em que as impoções tonais da voz (entonação) associadas aos gestos e aos olhares criam formas de efeitos de sentido. Assim, o olhar orienta as direções do texto e a impoção da voz, de maneira que, para fazer uso de diferentes vozes, o comunicador necessita olhar e perceber as reações da audiência e importar-se com essas reações. Os três principais níveis de entonação e suas funções no interior da situação discursiva do seminário escolar estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 12 - Entonações essenciais para a locução em um SE

Entonação Ascendente	Mensagem de algo surpreendente, alegre, recurso utilizado na abertura de turnos de fala.
Entonação Linear	Quando o referente é objetivo, teórico, científico, utilizado ao enunciar uma mensagem expositiva, direta, menos emocional e mais racional.
Entonação Conclusiva	Indica o fechamento de turno, o acabamento da enunciação.

Fonte: Adaptação com base em Dolz et.al (2004)

Reitera-se que o modelo acima focou na descrição da fase de planejamento do SE, a qual antecede a produção oral do texto, apresentaram-se também as principais características não verbais da fala, como recurso interativo mobilizado pelo agente-produtor para preencher

de significância as informações comunicadas e/ou oralizadas. Abaixo apresentam-se as capacidades de linguagem requeridas para o momento de produção da fala pública de acordo com o aparelho conceitual do ISD (1999).

Quadro 13 - Sinopse do modelo didático do SE

MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO SEMINÁRIO ESCOLAR		Objetivos de ensino de operações de linguagem para a produção do gênero <i>Seminário Escolar</i>
Capacidades de ação	Mundo físico	Lugar de produção: sala e Momento de produção: 15min a 30min (comunicação); O emissor: aluno O receptor: alunos e professor
	Mundo sociossubjetivo	Lugar social: escola Agente-produtor: comunicador Destinatário: auditório Motivo: Transmitir conhecimentos
	Conteúdo temático	<ul style="list-style-type: none"> • Temáticas científicas das diversas áreas do conhecimento pré-estabelecidas para o ano/série
	Suportes para o seminário	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Slides</i> (ferramenta <i>power-point</i>); • <i>Fichas de mão</i> (<i>handouts</i>).
	Dimensões multimodais/extralinguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Entonações, Ritmos e Pausas; • Gestualidade (movimentos faciais e corporais); • Contato visual; • Espaço físico (iluminação, disposição da mobília, tamanho)
	Finalidades	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicador: Socializar um conhecimento de maneira previamente planejada e, através disso, obter o reconhecimento do público, sobretudo, dos colegas de sala, aos quais engajam-se na comunicação com tomada de notas, formulação de perguntas e avaliação da qualidade da comunicação; • Público: Aprender algo sobre o tema, enriquecer seu conhecimento cultural, avaliar a qualidade da apresentação no que tange a preparação dos suportes da apresentação, escolha de imagens, de vídeos, de conteúdos comunicados etc;
Capacidades discursivas	Organização interna e planificação textual	<p>Fase de planejamento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seleção das várias fontes do acervo multissemiótico (artigos científicos, capítulos de livros didáticos, vídeos, filmes, músicas, notícias, histórias em quadrinhos, charges, etc); - hierarquização das informações coletadas do acervo multissemiótico (ideias principais e secundárias) para reconstrução desse acervo na produção textual; - reformulações das informações coletadas nas várias fontes desse acervo: pastiche; intertextualidade direta e indireta dos textos de referência; paráfrases, digressão tópica, hesitação e perguntas retóricas; <p>Organização das fases sucessivas de construção interna</p> <p>a) Fase de introdução ao tema: apresentação, delimitação dos objetivos do seminário; b) A apresentação do plano: enumeração das ideias e dos temas; c) Fase do desenvolvimento e encadeamento dos temas; d) Fase de recapitulação e síntese; e) Conclusão e encerramento.</p>
	Tipos de discurso	<ul style="list-style-type: none"> • Discurso teórico [conjunto+ autônomo]; Discurso interativo [conjunto + implicado]; Tipo misto interativo-teórico
	Sequências textuais	<ul style="list-style-type: none"> • Sequência explicativa; Sequência descritiva; Sequência argumentativa; Sequência dialogal; Esquematisações;
Capacidades Linguístico-discursivas	Mecanismos de textualização	<p>▪ Conexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores Lógicos: então, falemos agora sobre...; então, a este assunto...; é preciso, agora, opor ...; então, chegamos ao final...; - Organizadores Temporais: Primeiramente, Em segundo lugar; então, no momento...; Depois; na sequência...; - Sinalizações no texto que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias: (...sobretudo...; é evidente que...; vocês sabem o que é...?; é essencial falarmos primeiramente de...); - Desenvolvimento das conclusões e das sínteses: “Para recapitular...”; portanto, o ...; Bom, agora, eu gostaria de resumir...; em duas palavras...; nós vimos então que... - Introdução de exemplos: por exemplo...; para exemplificar...; como forma de ilustrar...;
	Termos que asseguram a coesão temática das diversas partes do texto	<p>▪ Coesão Nominal: - anáforas pronominais; anáforas nominais com substituição de item lexical; apagamentos; sintagmas nominais;</p> <p>▪ Coesão verbal: - futuro perifrástico+infinitivo; futuro do presente; presente gnômico; e, eventualmente, futuro do pretérito e o pretérito perfeito.</p>
	Mecanismos Enunciativos	<p>Gerenciamento das Vozes</p> <ul style="list-style-type: none"> - vozes dos autores dos textos de referência; - vozes de instituições sociais determinadas e indeterminadas que constituem a memória discursiva do agente produtor; - vozes de personagens implicados como agentes nas ações constitutivas do conteúdo temático; - vozes do autor empírico.
	Coesão Pragmática	<p>Modalizações</p> <p>- lógicas: é evidente que; é necessário etc.; - deônticas: deve ser; pode ser etc.; - pragmáticas: quis, pôde, fez etc. e - apreciativas: infelizmente, geralmente etc.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção descreve-se o contexto no qual esta pesquisa se desenvolveu e a metodologia utilizada. Na constituição do contexto, incluem-se os aspectos geográfico, físico e pedagógico da instituição de ensino, além do perfil pedagógico dos participantes da pesquisa. Na sequência, apresentam-se a descrição do *corpus* de textos de referência utilizado no contexto de produção e a sinopse da SD acompanhada da descrição detalhada de cada etapa do seu desenvolvimento. Por fim, descrevem-se os critérios e os procedimentos para a análise dos textos orais produzidos pelos grupos em sua PI e PF.

5.1 Contexto da Pesquisa

5.1.2 Local: o Centro de Internação Pesquisado

A pesquisa foi realizada em um Centro de atendimento socioeducativo da Fundação CASA (doravante FC), localizado na cidade de Iaras, no sudoeste paulista, a qual abriga quatro unidades da FC: todas elas para o cumprimento de medida em regime de internação.

A instituição está localizada na rodovia vicinal Jair Gilberto Campanatti, Km 4- Zona Rural, e atende a socioeducandos em regime de internação (privação de liberdade). A caracterização da medida é para jovens que cumprem uma primeira internação e/ou segunda internação. O centro funciona desde 2007, ano em que a FC concretizou o processo de descentralização do atendimento da capital para o interior. Essa descentralização ocorreu com o objetivo de realizar um atendimento de medida socioeducativa na região mais próxima ao da residência do socioeducando.

O público atendido por essa unidade é de aproximadamente 66 adolescentes com idade de 12 a 21 anos incompletos. Todos os alunos desse centro têm acesso ao Ensino Fundamental e Médio por meio de uma parceria existente entre a FC e a Secretaria de Estado da Educação. A educação formal é vinculada à Escola Estadual Doutor Avelino Aparecido Ribeiro, na cidade de Iaras, a qual é administrada pela Diretoria Regional de Ensino de Avaré-SP.

O referido centro conta com 14 professores que ministram aulas em atendimento à grade de disciplinas obrigatórias. Todos os professores são contratados pelo Estado de São

Paulo, com vínculo empregatício de três anos, os quais são os chamados professores *categoria O*. Os materiais utilizados são os “cadernos do professor e do aluno”, o mesmo utilizado na Rede Regular de Ensino. Sobre a organização escolar e o histórico escolar dos jovens, Fortunato (2010, p. 4) explica:

Para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação são adotadas as Propostas Curriculares dos Cursos de Ensino Fundamental e Médio regulares da Rede de Ensino Estadual com adequações demandadas pelas especificidades da medida. O acesso dos adolescentes ao ensino fundamental e médio é direito assegurado legalmente. Historicamente pode-se observar que a escola não tem colaborado para sua inclusão e, conseqüentemente, torna-se pouco representativa para esses adolescentes que, via de regra, apresentam defasagem idade e série, não consolidação do processo de alfabetização e dificuldades na aprendizagem. Por isso, os educadores precisam organizar suas ações considerando que a trajetória escolar da maioria desses adolescentes é marcada por fracassos e contínuas repetências.

No período da manhã são ministradas aulas da Educação Formal; à tarde para completar a formação dos jovens, são desenvolvidas oficinas de educação profissional, arte e cultura e esportes.

A instituição escolar funciona acoplada ao mesmo prédio no qual os adolescentes cumprem a medida de internação. O prédio é constituído por três andares: no primeiro funcionam as salas de aula; o laboratório de informática; o refeitório; a sala da enfermaria; o armário dos pertences e os banheiros; no segundo piso, encontram-se os dormitórios e a sala de televisão; no terceiro piso encontra-se a quadra esportiva coberta. A planta arquitetônica desse tipo de centro socioeducativo ficou conhecida como modelo de “casinha”. Abaixo, apresenta-se uma imagem com o objetivo de ilustrar esse tipo de arquitetura.

Figura 3 - Instalações físicas do Centro de Internação – local da pesquisa



Fonte: Fundação Casa

A organização das salas da FC ocorre de maneira diferente da organização das salas da educação oferecida na Rede Regular. Na FC, a organização das turmas ocorre agrupando os alunos em salas multisseriadas. Para isso, as turmas são divididas em três ciclos de aprendizagem: o Ciclo I atende a alunos que se encontram matriculados no Fundamental I (1º ao 5º Ano); o ciclo II, alunos matriculados no Ensino Fundamental II (6º ao 9º Ano) e o ciclo III atende a alunos matriculados no Ensino Médio (1º ao 3º).

Dessa organização em ciclos ocorre a distribuição das turmas multisseriadas. Os alunos dos anos iniciais (1º ao 5º Ano) são todos agrupados em uma turma geralmente designada como I A. Os alunos do Ensino Fundamental II são agrupados, comumente, em três turmas: a turma II A para os alunos de 6º e 7º anos; a turma II B para alunos de 7º e 8º anos; a turma II C para alunos do 8º e 9º anos. As turmas de Ensino Médio seguem a seguinte formatação: a turma III A para alunos do 1º e 2º anos e a turma III B para alunos do 2º e 3º anos. Essa organização varia de Centro de Internação para Centro de Internação, devido ao fato do Estado de São Paulo contar com mais de 140 Centros de Atendimento Socioeducativo. Cita-se esse formato de organização das turmas por ser este o que funciona no Centro de Internação, onde esta pesquisa foi desenvolvida.

5.1.3 O Perfil dos adolescentes que cumprem algum tipo de medida socioeducativa

A maioria dos socioeducandos da FC apresenta um histórico escolar similar entre eles com relação ao processo de escolarização, por meio do qual apresentam defasagem com relação à idade e série. Ao ingressar para o cumprimento de uma medida socioeducativa, esses adolescentes chegam com um histórico de inúmeras repetências de série; de evasão escolar; de expulsão escolar; de não consolidação da alfabetização, etc. Esses fatores influenciam no histórico didático dos jovens, os quais apresentam uma carência enciclopédica com relação aos processos mínimos de escolarização, como leitura; escrita; escuta; reflexão linguística; domínio das quatro operações básicas da matemática; raciocínio abstrato; comparações e generalizações. “Como podemos observar a maioria dos adolescentes atendidos pela Fundação Casa têm: idade entre 16 e 18 anos, escolaridade aquém de sua idade cronológica [...]” (FORTUNATO, 2010, p. 4). Ademais, há o problema com a dependência de drogas, as quais lhes prejudicaram a saúde e o seu potencial desenvolvimento intelectual. Assim, “estão envolvidos direta ou indiretamente com drogas” (FORTUNATO, 2010, p.4).

O professor-pesquisador, que trabalha com esse perfil de adolescentes, desde 2012, encontra, nos primeiros seis meses de internação, geralmente, adolescentes que resistem aos processos de letramento escolar. Muitos deles recusam-se a realizar as primeiras aulas. Analisa-se que essa resistência dá-se pelo processo traumático de marginalização social pelo qual passaram os pais desses jovens e, por continuidade, eles o passaram também. Quando se pergunta, em uma sala de aula da FC, qual a escolaridade e o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis por esses socioeducandos, percebe-se que a maioria dos pais não terminou o ensino fundamental II. Segundo Fortunato (2010, p. 4), “Convém [...] destacar que (os adolescentes) são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e de baixa ou nenhuma escolaridade.”

Esses dados esclarecem o porquê de tanta defasagem escolar e a não importância, nos primeiros meses de medida socioeducativa, para os conhecimentos historicamente acumulados. Todavia, ressalta-se que esse processo de resistência vai diminuindo gradualmente, conforme os alunos vão participando das aulas e das oficinas de formação complementar à escolaridade. Percebe-se que, após os meses iniciais, os alunos ascendem intelectualmente e se tornam sociáveis. O processo de desenvolvimento escolar e humano é significativo, com aproximadamente um ano de medida socioeducativa, desenvolveu-se um novo perfil de aluno. A maioria dos internos comprometida com os processos de letramento escolar, como, por exemplo: a tomada de notas das explicações do professor; a resolução de atividades propostas; interação dialógica e respeitosa com o professor, colegas e funcionários; interesse pelos conteúdos escolares e pelas questões sociohistóricas que envolvem a sociedade brasileira. De acordo com a FC, “em 2011, 111 jovens participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Historicamente, nos últimos anos, vários jovens conseguiram acesso ao Ensino Superior, apesar de terem entrado na Fundação CASA com defasagem idade/série.” (FC, acesso dia 09/11/2018, às 17h26)

Por um lado, percebe-se que o aluno, que cumpre uma medida socioeducativa na FC, ingressa com uma série de *déficits* escolares, sociais, éticos, morais etc. Por outro lado, com os processos de ensino e formação, este ascende de maneira social, cultural, intelectual e humana refletindo um ensino comprometido com a sua formação cidadã. Salienta-se que, enquanto está internado e cumpre a sua medida, esse aluno reflete o comportamento e valores ensinados por todos os encarregados pelo desenvolvimento e promoção desse ser humano. Sobre o exposto, de acordo com Vygotsky (1934, p. 88), “a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças acedem à vida intelectual daqueles que as cercam.” Em síntese, o perfil do socioeducando que cumpre

medida socioeducativa de internação, num primeiro momento, refrata os *déficits* que carrega devido o processo de alijamento social. Já, num segundo momento, após os processos de ensino, pode tornar-se um ser atuante nas engrenagens sociais, manifestando um agir cidadão que reflete a formação educacional e humana recebida.

5.1.4 Procedimentos éticos para a realização da pesquisa

A presente pesquisa foi submetida para a apreciação e análise na Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética – 5398 – Unesp – Faculdade de Ciências *campus* Bauru, recebendo o certificado de apresentação de apreciação ética, número 81661317.3.0000.5398. Esta pesquisa foi aprovada por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado CEP, cujo parecer recebeu o número 2.603.075. Os dados de aprovação desta investigação encontram-se no apêndice 9.

Após submeter à pesquisa para a análise e à apreciação do Comitê de Ética, o professor-pesquisador leu a Portaria *Normativa n° 155/2008* a qual estabelece procedimentos para a realização de pesquisa no âmbito da Fundação Casa. Posteriormente, em observância a todas as exigências do documento, encaminhou-se para o *Centro de Pesquisa e Documentação da Escola de Formação e Capacitação Profissional da Fundação Casa*, o pedido para autorizar a realização da presente pesquisa na unidade de internação investigada, o qual foi deferido. Para consolidar as exigências da FC, reuniu-se com o diretor e a encarregada técnica do centro de internação, com a responsável da área pedagógica da divisão regional do sudoeste e com uma responsável do setor do centro de pesquisa e documentação da FC. Na reunião, o professor-pesquisador ouviu dos gestores da FC quais solicitações para a realização da pesquisa foram deferidas e quais haviam sido indeferidas. No caso, a solicitação para coletar imagens dos SE dos alunos foi indeferida, as outras foram todas deferidas. Assim, ficou o professor-pesquisador encarregado de pedir autorização judicial para a juíza da comarca responsável pela vara da infância e da juventude na qual o centro de internação está lotado. Após a juíza da comarca de Cerqueira César-SP autorizar a entrada do pesquisador no centro, todas as sextas-feiras a partir das 16h30min, entregaram-se os termos de assentimento livre esclarecido aos pais dos menores de 18 anos e o termo de consentimento livre esclarecido para os maiores de 18 anos.

Ao concluir todas as exigências judiciais e éticas, esclareceu-se para os voluntários que eles poderiam se recusar a participar da pesquisa ou se ausentar a qualquer momento dos

procedimentos desta, sem nenhum prejuízo escolar e para o cumprimento de sua medida. Para encerrar os trâmites legais, fixou-se a data de entrada no centro de internação. A investigação ocorreu todas as sextas-feiras, no período das 16h30min até 18h50min, tendo o seu início no dia 6 de abril de 2018 e o encerramento das atividades no dia 5 de outubro de 2018.

Na fase de planejamento da pesquisa ambicionava-se pesquisar com os alunos matriculados em uma turma do 9º ano do ensino fundamental, no horário de aula. Entretanto, dois fatores alteraram os planos do professor pesquisador. O primeiro deles foi o fato de o professor pesquisador ser contratado pelo Estado de São Paulo e, justamente no ano de 2018, ter o seu contrato extinto. Dessa forma, perdendo as aulas no centro de internação, as quais ministrava desde 2013. Com o ocorrido o professor-pesquisador foi deslocado para trabalhar em outros centros de internação. Isso inviabilizou a pesquisa com a turma do 9º ano do ensino fundamental, no horário de aula. O segundo fator inviabilizador da realização da pesquisa com a turma de 9º ano, foi o fato de a FC ter posto como exigência para a aprovação da pesquisa, a determinação de que o pesquisador desenvolvesse esta no contraturno de seu horário de trabalho. Esses foram os motivos para que se alterasse o plano inicial da pesquisa e para que se desenvolvesse esta investigação com estudantes voluntários de variadas séries, cujos histórico didático e o capital cultural o professor desconhecia.

5.1.5 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são socioeducandos, alunos de várias séries que se voluntariaram para esta investigação. Participaram desta pesquisa alunos do 8º ano até 3º ano do ensino médio. A oficina de produção de texto oral iniciou com 13 alunos e encerrou com 8. Isso ocorreu devido à rotatividade do centro de internação. No decorrer desta pesquisa, 5 adolescentes obtiveram o seu direito à liberdade.

5.2 Metodologia: descrição e desenvolvimento das fases da pesquisa-ação

Esta pesquisa de base empírica e de interpretação qualitativa utilizou o procedimento metodológico da pesquisa-ação para sua construção. Nesse tipo de pesquisa, há uma interação entre pesquisador e pesquisados na busca de soluções que envolvem a resolução de um problema coletivo. No caso deste, buscou-se o conhecimento, o desenvolvimento e a aplicação de dispositivos didáticos para o ensino-aprendizagem do gênero oral público

formal, seminário escolar. De acordo com Thiollent (1999, p.14), “os atores implicados participam, junto com os pesquisadores, para chegarem interativamente a elucidar a realidade em que estão inseridos, identificando problemas coletivos, buscando e experimentando soluções em situação real”. Para a realização desta pesquisa, o agente responsável assume uma dupla função, a de professor, que está implicado no *métier* cujo problema é o porquê e como ensinar o seminário escolar, e a de pesquisador que está implicado na investigação, produção, divulgação e validação de conhecimentos gravitacionais acerca do seminário escolar. Para a organização dessa dialética entre professor-pesquisador e alunos planejaram-se e cumpriram-se cinco fases metodológicas sucessivas: *exploração do problema e sua identificação; pesquisa preliminar; plano de ação; implementação do plano de ação e avaliação da ação.*

5.2.1 Primeira fase da pesquisa-ação: identificação e exploração do problema

A *fase exploratória* delineou as primeiras ações desta pesquisa. Com o objetivo de resolver o problema de ensino-aprendizagem do gênero SE procurou-se e analisou-se, nos principais documentos institucionais, se havia prescrições para o ensino de gêneros públicos orais formais, em especial o gênero SE. Para a leitura dos documentos institucionais, seguiu-se o roteiro das seguintes perguntas:

- a) Os documentos institucionais de Educação Básica são balizados em concepções teórico-metodológicas estruturalistas ou enunciativas para o ensino do componente curricular LP? Quais são essas concepções?
- b) Qual é a concepção de homem prescrita nesses documentos?
- c) Nesses documentos, há espaço para o ensino dos gêneros orais públicos formais? Se sim, o seminário é indicado como instrumento?

Para examinar os documentos adotou-se a seguinte metodologia: primeiramente, partiu-se da análise de dois documentos da esfera federal (macro abrangência), os quais são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCNLP). Esses dois documentos auxiliaram na compreensão da concepção de homem cuja formação é esperada, no Brasil, ao final da etapa básica escolar; se há prescrições reservadas para o ensino de gêneros orais públicos formais; e, por fim, em quais teorias estão fundamentados esses documentos, sobretudo, o PCNLP. Ressalta-se que, até o momento

histórico desta pesquisa, o PCNLP é o principal documento norteador para a elaboração de currículos escolares nos vinte e seis Estados da federação e no distrito federal.

Num segundo momento, leu-se, de maneira analítica e reflexiva, o Currículo do Estado de São Paulo. De modo análogo à análise dos dois documentos federais de macro abrangência, analisou-se qual a formação humana esperada para os alunos paulistas ao final da educação básica. Averiguaram-se as convergências e divergências entre os documentos Federais e Estaduais. Salienta-se que de todas essas ações, a principal foi avaliar qual o espaço reservado para o ensino de gêneros orais públicos formais no Currículo do Estado de São Paulo e, por extensão, nos materiais de apoio à implementação desse currículo, quais sejam: “caderno do professor”, “caderno do aluno”, “matriz de avaliação processual”.

Após a leitura do documento Estadual e dos materiais de apoio à implantação deste, num terceiro momento, analisou-se uma proposta metodológica de uma situação de aprendizagem para o ensino do gênero oral público formal *exposição oral* do material didático “caderno do professor” e “caderno do aluno”, da secretaria da educação do estado de São Paulo. Essa situação de aprendizagem desencadeou a necessidade desta pesquisa, analisou-se essa proposta de ensino à luz dos pilares teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e de sua Engenharia Didática (plano metodológico). Os diagnósticos e as conclusões que as análises documentais sinalizaram foram discutidos na primeira seção deste trabalho. Nesta destacou-se que o confronto entre os documentos nacionais e os documentos estaduais evidenciou que houve um afastamento entre o previsto no PCNLP para o ensino de gêneros orais em relação às prescrições analisadas no currículo do Estado de São Paulo e do Caderno do Aluno. Por fim, apresentaram-se, nessa ocasião, algumas lacunas da “situação de aprendizagem 1”, do “caderno do professor e do aluno do Estado de São Paulo”, destinada ao ensino do 9º ano do ensino fundamental, no primeiro bimestre, identificadas antes do conhecimento teórico-metodológico do ISD, à guisa de ilustrar o afastamento entre essas duas esferas: federal e estadual.

Agora, dentro dessa fase exploratória, definiu-se o problema do ensino da produção de textos orais públicos formais na escola. Nessa exploração ampliou-se o número de lacunas identificadas na *situação de aprendizagem 1*, ao compará-lo com as lacunas diagnosticadas na época da prática realizada em 2016. Ensinar a produzir textos orais públicos formais na escola é um dos eixos de ensino preconizados pelos documentos nacionais e estaduais que prefiguram as ações docentes do professor de LP. Entretanto, o currículo do Estado de São Paulo apresenta desigualdade de condições para essa habilidade, quando comparada com as habilidades de leitura, escrita e análise linguística, pelo fato de o currículo e materiais da

Secretaria da Educação do Estado estruturarem-se com excessiva preocupação com os índices das avaliações externas (SARESP, PROVA BRASIL, ENEM etc.). Assim, este prescreve conteúdos e temas para a produção de gêneros orais formais com certa superficialidade. Isso é um dos fatores que criam fortes evidências para que sejam raros os momentos em que os alunos têm experimentado a fala pública formal e a divulgação de conhecimentos aprendidos nas disciplinas da grade curricular paulista.

Ratifica-se que o ensino de expressão oral consta no currículo paulista, entretanto, depreendem-se insuficiências para levar a cabo situações de ensino com gêneros orais públicos formais. A primeira insuficiência relaciona-se à adoção de apenas uma parte dos procedimentos teorizados pela Didática das Línguas. O currículo do estado de São Paulo inspira-se no agrupamento de gêneros proposto pelo grupo de Genebra, entretanto, não adota os procedimentos constitutivos da engenharia didática desse grupo: a) Modelização didática de gênero para o ensino de gêneros orais e escritos; b) não estrutura suas situações de aprendizagem de gêneros orais com o procedimento de *ficcionalização* (SCHNEUWLY, 2004); c) não estabelece em seus materiais as diferenças entre oralização da escrita e produção textual de gêneros orais formais. Caso o currículo do Estado de São Paulo, minimamente, garantisse, em seus procedimentos metodológicos de ensino da produção de texto oral, as diferenças entre a oralização da escrita e da produção textual oral de gêneros públicos formais, fundamentaria o ensino desse eixo e formaria o conhecimento conceitual do docente em serviço acerca do que é ensino de produção textual oral.

A segunda insuficiência para o ensino da linguagem oral trata-se das prescrições enfáticas que prefiguram o trabalho docente para habilidades de leitura, escrita, e análise linguística, de maneira que o ensino de produção oral e escuta de textos permanecem marginalizadas quanto aos objetos de ensino. Finalmente, a terceira insuficiência tem que ver com a ausência, em seu currículo, de um projeto de progressão curricular no que tange ao ensino de gêneros orais públicos formais, os quais aparecem polarizados quando prescritos pelo currículo estadual paulista em um único Ano/Série do ensino fundamental – anos finais (9º ano).

O questionamento sobre a necessidade de ensinar os gêneros orais públicos formais, sobretudo o gênero oral *seminário escolar*, surgiu diante das dificuldades de presentificar o objeto de ensino “exposição oral” da “situação de aprendizagem 1”, do “caderno do aluno” e também da observação dos professores nas *aulas de trabalho pedagógico coletivo* (ATPC), os quais também apresentam resistências em falar em público. Na época (2016), foi formulada a

hipótese de que se os professores não têm maestria para falar em público, então os professores não têm ensinado esse eixo, em consequência, o aluno não tem aprendido.

Para explorar verticalmente o problema, o professor-pesquisador retornou à “situação de aprendizagem 1” e realizou uma análise mais acurada do “caderno do professor” e do “caderno do aluno” do material “São Paulo faz Escola” mais especificamente da proposta metodológica da “situação de aprendizagem 1”, do 9º ano do ensino fundamental, com o objetivo de encontrar as principais lacunas que dificultaram a produção da situação discursiva “exposição oral”, na época (2016) do trabalho realizado. Essa análise permitiu a apreensão de sete lacunas procedimentais de ensino quando confrontado o material da rede estadual e a proposta da Escola de Genebra. A primeira lacuna analisada ao ensinar a “situação de aprendizagem 1” é que o tempo para o aluno preparar a “exposição oral” é curto para que este, de fato, desenvolva operações de linguagem verbais e não verbais inerentes à “exposição oral”. Esse curto período de tempo seria legítimo caso os alunos tivessem tido outras experiências de produção de gêneros orais públicos formais nos Anos/Séries anteriores (6º, 7º e 8º ano), como evidenciamos na análise dos “cadernos do aluno”, anos finais do ensino fundamental, volumes 1 e 2.

Nesses cadernos da Rede de Educação do Estado de São Paulo, os gêneros orais públicos formais são agrupados em sua maioria no 9º ano do ensino fundamental. De maneira que a maioria dos alunos, ao chegar ao 9º ano, não experienciou situações de produção de exposições orais antes. Devido a esse histórico didático, os alunos precisam experienciar uma série de atividades organizadas em sequência didática de ensino para o gênero, a qual exigiria mais tempo em comparação com as 24 aulas propostas e com menos interrupções.

O que corrobora esse dado é o fato de que há diferenças de materiais apostilados entre as escolas que são administradas pelos municípios e os materiais das escolas que são administradas pelo Estado de São Paulo, de maneira que surgem as seguintes perguntas: 1) Essas apostilas adotadas pelos municípios contemplam o ensino de gêneros orais públicos formais? 2) Os gêneros orais são presentificados em situações de ensino em todas as séries do ensino fundamental II – anos finais - tanto nos materiais Estaduais quanto nos materiais Municipais? e 3) As faculdades têm preparado os futuros professores para o ensino de produções orais públicas formais, como *exposição oral*, *seminário*, *palestra*, *discurso de formatura*, *debate regrado* etc?

Não se responderá essas perguntas no corpo desta dissertação, por não se tratar de seu objeto de investigação, entretanto, tais questionamentos ficam em aberto para possíveis

investigações de pesquisadores interessados nesse objeto, ou, podendo ser respondidas futuramente pelo professor-pesquisador, em outras pesquisas.

A segunda lacuna que se analisou ao trabalhar a “situação de aprendizagem 1” foi a indicação da apostila para que os alunos pesquisassem os textos por conta própria e que os trouxessem para uma discussão em sala de aula. Os alunos deveriam recorrer a enciclopédias, bibliotecas ou internet, porém, no caso das duas escolas em que o professor-pesquisador atuou, os alunos têm acesso restrito às bibliotecas: na escola Municipal, esta ficava trancada por falta de bibliotecária; já, na escola Estadual, por se tratar de um espaço de cumprimento de medida socioeducativa, os alunos tinham acesso uma vez ao mês à biblioteca.

Para essa forma de trabalho, os alunos encontram empecilhos, dos tipos: a) Os alunos não têm acesso à biblioteca, quando têm, somente se estiverem acompanhados pelo professor e, ainda assim, somente uma vez por mês; 2) Os alunos não têm o hábito de consultarem enciclopédias para realizarem suas pesquisas. A grande maioria não sabe o que é uma enciclopédia, portanto, precisa de que o professor os ensine o que é e como se usa uma enciclopédia etc; 3) Os temas propostos pelo “Caderno do aluno” carecem de enciclopédias específicas e que, na maioria das vezes, a escola não dispõe desses exemplares. Essa carência exige que os alunos recorram à internet para conseguir encontrar textos de referência sobre os temas presentificados no caderno, tais como: a) Grupo Indígena Deni; b) Os livros e as tecnologias digitais; c) Como o beija-flor maximiza o ganho de energia; e d) A realidade socioeconômica desses alunos não favorece a aquisição de meios tecnológicos para a pesquisa dos temas propostos pelo material do Estado de São Paulo. A grande maioria não possui rede de internet em casa.

Esses empecilhos podem não afastar o professor dos objetivos de ensinar a “exposição oral” para os alunos. No entanto, ele tem que pesquisar os textos de referência sobre os temas, para que, depois, possa levá-los para a sala de aula. Nesse ínterim, os alunos começam o trabalho de leitura, seleção, hierarquização e organização da exposição oral. Evidencia-se que esse processo requer do professor mais aulas do que as supostas vinte e quatro aulas prescritas e com interrupções.

A terceira lacuna que se percebeu ao trabalhar a “situação de aprendizagem 1” é que não é apresentado ao professor um modelo didático que contemple os principais elementos ensináveis do gênero *exposição oral*. Talvez seja por isso que seja prescrito ao professor apenas as duas etapas da produção desse gênero: 1) pesquisa de textos de referência sobre o assunto e 2) estrutura da *exposição oral* propriamente dita.

A tomada de consciência dessas três lacunas leva a inferência de que faltam à “situação de aprendizagem 1” os seguintes conhecimentos teórico-didáticos que podem garantir um ensino de produção textual oral público: 1) A apresentação de um projeto de comunicação escolar; 2) O processo de ficcionalização, o qual é requerido para as produções de textos orais formais públicos, segundo a didática de línguas; 3) Os elementos específicos da oralidade, como, por exemplo: prosódia, entonação, gestualidade, olhar para o auditório etc; 4) Falta a orientação de situações de ensino para que os alunos aprendam a fazer resumos, esquemas e suportes de memória para o expositor levar a cabo a exposição oral; 5) Os alunos precisariam de duas ou mais aulas para produzir os *power points*, ou, os cartazes para servirem como suporte de memória para o expositor e suporte visual para o auditório.

Em consonância com a proposta de ensino de um gênero, segundo a Escola de Genebra, o ensino-aprendizagem de produção de gêneros orais é mais complexo do que supõem a “situação de aprendizagem 1”, do material apostilado (Caderno do aluno) do Estado de São Paulo.

A quarta lacuna detectada ao trabalhar a “situação de aprendizagem 1” foi que ambas as escolas não dispunham de instrumentos tecnológicos para a coleta, escuta e transcrição dos textos produzidos pelos alunos para posterior análise e reflexão, tais como: gravadores; rádios; retroprojetores; câmera filmadora; fones de ouvidos. A falta de equipamentos para que os alunos possam escutar os textos e transcrevê-los, de acordo com a proposta da Rede Estadual de ensino, compromete o desenvolvimento das atividades de produção de gêneros orais na escola.

A quinta lacuna observada refere-se à escassa quantidade dos textos de referência de qualidade para servirem de modelos aos alunos para a produção das suas exposições orais. As bibliotecas não possuem um acervo em áudio e vídeo das exposições orais dos alunos dos anos anteriores. Quando se realizam buscas nos canais específicos da rede mundial de computadores (internet), o número de exposições orais é baixíssimo.

Ao encontrar, na internet, um texto de referência ou outro para que possamos baixá-los como referencial, a qualidade do áudio ou vídeo é baixa. Outro fator negativo é o tempo curto de gravação (com uma variação de 1 a 7 minutos) dos seminários circulados na internet e tomados como únicos modelos para os aprendizes, levando-os a construírem uma concepção equivocada do gênero. Somado a isso, há ausência da estruturação do gênero, em suas fases sucessivas internas que também conduz os alunos para uma representação equivocada do que é uma exposição oral, de fato, em todas as capacidades de linguagem, sobretudo das

representações psicológicas e do conteúdo temático, bem como do plano textual global do gênero.

No caderno do professor é requerido que o docente grave uma exposição oral para que os alunos possam assisti-la como modelo de referência. Sobre isso as perguntas que ficam em aberto são: 1) Quantos professores gravam, de fato, essa exposição oral como modelo de referência? 2) O professor sabe o porquê de gravar uma exposição oral para os alunos? 3) O fato de a situação de aprendizagem do seminário escolar estar prevista no material do Estado de São Paulo no começo do ano letivo (fevereiro/março) e que a maioria dos docentes se ocupa de uma jornada dupla não interfere na gravação desse texto de referência?

A sexta lacuna percebida é de natureza teórica. Os elaboradores do material didático do Estado tratam por sinônimo “exposição oral” e “seminário escolar”. Com relação a isso, algumas perguntas motivaram a reflexão do professor-pesquisador: 1) Será que, de fato, “exposição oral” e “seminário escolar” é a mesma prática discursiva? 2) Caso sejam dois gêneros diferentes, o quanto isso impacta no ensino da produção “exposição oral” proposta pelo currículo oficial do Estado de São Paulo?

A sétima e última lacuna notada, ao analisar a “situação de aprendizagem 1”, foi que a maioria dos professores de LP da escola pesquisada, quando se depara com essa situação de aprendizagem, de fato, acaba por não realizá-la com os alunos, em sala de aula. Ou, quando a desenvolve, realiza-a de forma insuficiente e espontaneísta, pois apega-se ao tempo escasso para o trabalho com cada uma das situações de aprendizagem. Ressalta-se que cada “caderno do aluno” e do “professor” totalizam 10 situações de aprendizagens para serem realizadas em cada semestre do ano letivo. Dessa forma, o professor preocupa-se em cumprir as 10 situações de aprendizagem para o primeiro semestre e acaba por pular aquelas que julgam complexas para os alunos e que demandam mais tempo para serem realizadas.

Outro dado basilar observado é que os professores desprendem mais tempo de trabalho nas situações de aprendizagem que requerem a produção de gêneros de texto escritos, domínio de técnicas de leitura e análise linguística. Isso é devido às prescrições materializadas no currículo oficial de São Paulo, as quais balizam a grande maioria das situações de aprendizagem nas habilidades que são requeridas para a resolução de avaliações externas como, por exemplo: APP, SARESP, PROVA BRASIL, ENEM, etc.

Essas sete lacunas serviram de base para o diagnóstico do problema, as quais estão presente, de fato, nas situações de ensino-aprendizagem dos gêneros orais públicos formais.

5.2.2 Segunda fase da pesquisa-ação: pesquisa preliminar sobre o referencial teórico-metodológico do ISD

Ao estudar a teoria em função da aprendizagem, percebeu-se um número maior de lacunas na situação de aprendizagem 1 quando comparadas com as lacunas diagnosticadas na época da prática realizada em 2016. Com a definição do problema, realizou-se a *pesquisa preliminar*, segunda fase da pesquisa-ação, que deu estofamento teórico-metodológico e legitimou a busca da solução do problema nas etapas posteriores. Realizou-se, então, a pesquisa bibliográfica sobre o ISD, Interacionismo Social, Didática das Línguas e seus estudos decorrentes.

Na segunda fase da pesquisa-ação realizou-se a *pesquisa preliminar*, que deu estofamento teórico-metodológico para a pesquisa e legitimou a busca da solução do problema nas etapas posteriores. Realizou-se, então, a pesquisa bibliográfica sobre o ISD, Interacionismo Social, Didática das Línguas e seus estudos decorrentes. Nesta fase de pesquisa preliminar, na busca por uma teoria que fundamentasse a resolução do problema diagnosticado encontraram-se os seguintes referenciais: Gomes-Santos (2012) e Schneuwly; Dolz e colaboradores (2004). De acordo com a Escola de Genebra (2004), um caminho metodológico para o ensino organizado da produção textual oral é por meio de situações complexas de comunicação, isto é, que esse ensino ocorra dentro de um projeto de comunicação, tomando por base a estrutura da ferramenta didática de ensino, sequência didática, que perpassasse, sobretudo, os seguintes procedimentos:

- 1) Modelização didática dos gêneros orais públicos formais;
- 2) Elaboração de um projeto de comunicação, capaz de criar representações socio subjetivas nos alunos acerca dos parâmetros da situação discursiva, capacidades de ação (*ficcionalização*);
- 3) Presentificação de diferentes gêneros de textos sobre o conteúdo temático a ser exposto, não designando essa tarefa, única e exclusivamente ao aluno;
- 4) Ensino de técnicas de leitura, seleção, organização e hierarquização de informações sobre o conteúdo temático a ser comunicado;
- 5) Ensino da produção das fases discursivas do texto, em suportes para a apresentação como: *power points*, *transparências*¹⁸, *handouts*, etc.

¹⁸ Mantivemos o dispositivo tecnológico *Transparências* em função de algumas escolas não disporem de tecnologias mais avançadas, como o *power point*.

- 6) Ensino dos elementos paralinguísticos (não verbais) que permeiam a fala pública, por exemplo: impositação da voz, olhar, gestualidade etc.
- 7) Produção inicial do gênero textual, avaliação formativa.
- 8) Oficinas de ensino, a fim de auxiliar os alunos a superarem as dificuldades de comunicação no momento de produção do texto.
- 9) Produção final para checar quais os avanços e quais os próximos passos didáticos, avaliação somativa;

A síntese teórica do ISD e algumas incursões do interacionismo social foram apresentadas na terceira seção deste trabalho (capítulo teórico). A pesquisa bibliográfica deu-se paralelamente ao ingresso no programa de mestrado profissional, Docência para a Educação Básica, no qual se iniciou o cumprimento de créditos com a participação em disciplinas do programa. Ao cursar a disciplina *Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa*, ministrada pela Prof^a Dr^a Rosa Maria Manzoni, entrou-se em contato com os referenciais teóricos que balizam essa investigação, sendo eles: Bakhtin/Volochínov (1929), Bronckart (2003), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Barros (2015). Os textos teóricos auxiliaram a validar essas hipóteses em teses, nas quais esta investigação debruça-se. A leitura e discussões acerca desses referenciais teóricos auxiliaram no exame analítico dos documentos nacionais e estaduais que prescrevem as ações docentes para o professor de LP. Essa formação continuada auxiliou no entendimento das principais concepções de ensino de LP presentes no processo histórico de ensino dessa disciplina no país. Isso aclarou os porquês de o ensino de LP, ainda, permanecerem calcados na gramática normativa da LP, perspectiva ancorada na psicologia cognitivista.

A disciplina oportunizou o contato com os principais instrumentais teóricos do ISD, apresentando qual a concepção de linguagem inspira esse instrumental teórico, metodológico e praxeológico, qual é o estatuto de texto, gêneros textuais, operações linguísticas, capacidades de linguagem etc. Essas leituras auxiliaram o professor-pesquisador a formar uma concepção dialética entre a produção de gêneros orais e escritos formais. Nessa nova concepção do oral, essa modalidade ora aproxima-se ora distancia-se da escrita, sendo esta o suporte para aquela.

O procedimento metodológico do ISD orienta para a **modelização didática** do gênero a ser ensinado, segundo a proposta da Escola de Genebra e seus seguidores no Brasil, fez perceber que: 1) o ensino de produção textual aproxima-se da maneira como os gêneros de texto são produzidos em sociedade (práticas de referência); 2) auxilia o professor na eleição de quais elementos são ensináveis para determinado gênero de texto, a determinada série e

determinado grupo de alunos, levando em consideração o histórico didático do grupo de alunos; 3) o professor torna-se mais autônomo na elaboração de suas atividades de ensino para a produção de textos orais e escritos, de maneira que o livro didático torna-se um material de apoio e não o principal instrumento no ensino de produção textual; 4) norteia o professor no procedimento de avaliação dos textos produzidos pelos alunos (reduz a subjetividade da avaliação).

5.2.3 Terceira fase da pesquisa-ação: elaboração do Plano de Ação

Na terceira fase da pesquisa-ação, elaborou-se o Plano de Ação que se constituiu na construção de três instrumentos didáticos: o modelo teórico (BARROS, 2012), modelo didático (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) e SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). O modelo teórico, elaborado sem levar em conta o contexto de ensino, e didático que levou em consideração esse contexto, foram apresentados na quarta seção deste trabalho. Já a SD, nesta seção (metodologia).

5.2.4 Quarta fase da pesquisa-ação: implementação do Plano de Ação

Na quarta fase da pesquisa-ação foi implementado o plano de ação que consistiu no desenvolvimento da SD. Esse procedimento é apresentado ao final desta seção. Apresenta-se, então, a sinopse das oficinas realizadas em cada uma das etapas da SD, bem como a descrição de cada atividade de linguagem desenvolvida no interior das oficinas.

5.2.5 Quinta fase da pesquisa-ação: avaliação da ação

A avaliação da ação foi feita com base no confronto da PI com a PF para verificar a influência da ação (procedimento da SD) na transformação da fala dos participantes da pesquisa. Essa análise está apresentada na sexta seção desta pesquisa. O quadro 15 fornece critérios para a análise das produções (PI e PF), com base na teoria bronckartiana (1999) dos três níveis do folhado textual, as quais serão cotejadas para verificar se os alunos desenvolveram (ou não) capacidades de linguagem durante a SD. A análise dos dados e o confronto entre as produções forneceram subsídios para avaliar também o plano teórico, metodológico e didático desta investigação.

5.2.6 Seleção do corpus de análise

Para avaliação das produções do SE selecionaram-se a PI e a PF de um dos três grupos participantes. Recortou-se apenas uma produção devido à extensão dos textos orais públicos formais e da quantidade de categorias de análises delimitadas, conforme expostas, abaixo (cf. quadro15).

5.2.7 Procedimentos de transcrição

A transcrição dos textos analisados (PI e PF) foi realizada com base no momento de fala dos alunos para a produção do SE, explica-se que as falas foram transcritas de acordo com a enunciação realizada pelos alunos, de forma que se buscou aproximar-se o mais próximo possível da forma como os alunos enunciaram cada uma de suas falas, para realizar o procedimento empregou-se a adaptação de algumas normas de transcrição, as quais se basearam em GOMES-SANTOS (2012).

Quadro 14 - Lista dos sinais empregados na transcrição dos SE

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Sujeito de pesquisa	Aluno a
Sujeito de pesquisa	Aluno d
Sujeito de pesquisa	Aluno e
Sujeito de pesquisa	Membro do auditório 1
Sujeito de pesquisa	Membro do auditório 2
Sujeito de pesquisa	Membro do auditório 3
Sujeito de pesquisa	Professor-pesquisador
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::
Silabação	-
Interrogação	?
Pausa curta	,
Pausa longa	... (se muito longa, indicação do tempo entre parênteses duplo)
Comentários descritivos do transcritor	(())
Citações literais ou leituras de textos	“ “

Adaptado de Gomes-Santo (2012)

5.2.8 Critérios de avaliação

No que se refere aos critérios de análise dos textos produzidos pelos alunos, utilizaram-se as categorias de análise do texto definidas por Bronckart (1999). Em complementaridade a esses critérios, avaliaram-se elementos não verbais da fala, quais sejam: entonação; pausa; direção do olhar; gestualidade; linguagem corporal; configuração do espaço; a semiotização das emoções etc. Outro item de análise foi a relação oral-escrita para a produção do gênero textual oral SE: planejamento dos *slides* e dos *handouts* e como esses textos foram expandidos na fala. Essas categorias (critérios do aparelho conceitual bronckartiano e elementos não verbais) foram sintetizadas em uma grade de avaliação, conforme quadro 15, abaixo, na qual foram contemplados os elementos integrantes das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. O objetivo da análise de todos esses itens foi o de fornecer uma visão de conjunto acerca do gênero SE. Salienta-se que as análises dos elementos não verbais foram realizadas com base no diário de campo do professor-pesquisador e com base em seus comentários nas transcrições do SE, pois não foi permitida, pela FC, a coleta de imagens dos participantes.

Durante a pesquisa foram produzidos três SE na PI, os quais foram assim classificados: um com mestria comunicativa básica e dois com mestria comunicativa intermediária. Para a construção do corpus de análise desta pesquisa, selecionou-se o SE classificado como produção comunicativa básica, pois este engloba os problemas apresentados nos outros dois seminários classificados no nível intermediário.

Os parâmetros usados para classificar o SE como básico são: 1) comunicação de informações regulares e salientes sobre o conteúdo temático (aquelas que foram repetidas várias vezes pelo professor-pesquisador ao longo das oficinas), sem ousar dar um toque de autoria (sem ampliar os universos semânticos potenciais do conteúdo temático); 2) sem propor reconfigurações estilísticas na sequência de exposição pré-estabelecida como subtemas para os SE; 3) não preparação de fichas de mão (*handouts*) para algumas fases sucessivas internas do plano geral do texto; 4) retomada das informações de maneira superficial e apressada na fase de recapitulação e síntese; 5) esqueceu de retomar um subtema; 6) seleção de imagens para os *slides* e sem explicá-las ao auditório devido a não dispor de representações psicológicas para fazê-la; 7) não seguiram a rigor aos elementos mínimos do esquema de produção textual do SE; 8) não tiveram o controle socioemocional para gerir as pequenas crises decorrentes de uma produção textual sincrônica, na qual ocupam simultaneamente o tempo e o espaço, o comunicador e auditório; 9) não conseguiram oralizar informações que

ainda se encontravam em processos de desenvolvimento no plano das representações psicológicas.

Os parâmetros para a classificação dos textos do SE como intermediário são: 1) ousadia de imprimir um toque de autoria à produção dos textos planejadores no momento de fala, enriquecendo-os com os conhecimentos enciclopédicos de que dispunham; 2) sintetizaram as informações destacadas em aula pelo professor-pesquisar e as relacionaram com outras informações sobre os subtemas já previamente estocadas na memória; 3) confrontaram informações das oficinas com exemplos cotidianos, de informações obtidas nas aulas de outras disciplinas; 3) planejamento dos textos escritos organizadores da fala pública em suas sete fases sucessivas internas; 4) realização da fase de recapitulação de forma mais clara, com a retomada de todos os subtemas enunciados na fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas; 5) apresentou consciência sobre o procedimento de semiotização das emoções; 6) controle socioafetivo para lidar com as frustrações de esquecer alguma informação que precisava ser enunciada; 7) não deixou o auditório entrever as dificuldades de enunciação dos tópicos, nos momentos de crise durante a fala; 8) tratamento da oralização do conteúdo temático com desdobramentos que indiciam a sua complexidade; 9) imprimiu nuances estilísticas ao conteúdo temático no momento da fala pública formal; 10) reflexão sobre o conteúdo temático e estabelecimento de diálogo intertextual com as múltiplas fontes semióticas de informação.

Por outro lado, destacam-se que os textos intermediários estão em graus hierárquicos inferiores quando comparados com textos avançados, os quais são produtos resultantes de sujeitos experientes cuja constância na produção de falas públicas formais propicia uma melhor gestão do conteúdo temático; organização de textos planejadores; semiotização das emoções; agir de forma desinibida em frente a um auditório; gestão das frustrações e momentos críticos na relação comunicador-conteúdo temático-auditório.

No caso dos alunos investigados nesta pesquisa, foi a primeira apresentação oral da maioria deles, devido a isso nenhum dos três grupos de SE atingiu o nível avançado. Assim, na formação do *corpus* desta pesquisa, nenhum SE foi classificado nesse nível de desempenho. Porém, na construção do modelo teórico e didático, obtiveram-se subsídios para a representação dos parâmetros que classificam um SE como avançado, quais sejam: 1) a incorporação de todas as potencialidades do SE intermediário; 2) a marcação explícita das vozes de referência dos textos-base; 3) gestão das modalizações a fim de avaliar o conteúdo exposto e transmitir a avaliação deste ao auditório; 4) preparação de lâminas que indicam as referências bibliográficas e são atualizadas no momento da fala; 5) marcação explícita por

meio de formas linguísticas do procedimento de hierarquização entre informações primárias e secundárias; 6) preparação de lâminas com função reguladora do tempo de exposição; 7) agir de forma desinibida frente ao auditório.

A análise da PF ocorreu com base em uma situação de comunicação real. Para essa produção, o professor-pesquisador reuniu os três grupos para que eles apresentassem um único SE. A transformação de três grupos em um só deu-se devido ao fato de vários alunos que participavam da oficina de produção do SE terem conquistado o seu direito à liberdade e, por isso, todos os grupos perderam um ou dois integrantes, o que alterou o plano geral do texto de cada grupo. O fato de os alunos terem produzido a PI em formato de ensaio e, depois, terem feito outras duas apresentações em saídas externas, em outros centros de interação (câmara municipal de Iaras e Casa Madre Teresa de Calcutá II), permitiu que o professor-pesquisador observasse que os alunos remanescentes da oficina dispunham de representações psicológicas para proferirem enunciados sobre qualquer um dos cinco subtemas e conheçam o plano geral do SE (as sete fases sucessivas do SE).

Para avaliar o desempenho dos alunos com relação a PI e a PF, confrontou-se a mestria comunicativa somente dos três alunos que participaram tanto da PI quanto da PF. Esses participantes avaliados foram designados, em ambas as produções, como *aluno a*, *aluno d* e *aluno e*. Com esse critério, pretendeu-se verificar se houve avanços ou não das capacidades de linguagem depois da PI e das intervenções que ocorreram por meio de atividades estruturadas na SD. Abaixo, apresenta-se uma grade de avaliação elaborada com base na arquitetura textual teorizada por Bronckart (1999); na revisão da literatura, que propiciou a elaboração do modelo teórico/didático do gênero; e no artigo científico *A exposição oral* (Dolz et.al, 2004). A grade de avaliação coaduna elementos verbais, que são as capacidades de linguagem; elementos não verbais, que são a qualidade da voz, dos gestos, do corpo, do olhar; e, por fim, os elementos que podem propiciar a relação oral-escrita na construção de textos orais públicos formais. Esses elementos são os *slides* e as fichas de mão (*handouts*).

Ao analisar uma série de capacidades de linguagem, sendo elas verbais, não verbais, escritas e orais, fusionadas em relação oral-escrita objetivou-se apresentar ao professor de educação básica e pesquisadores uma visão global das múltiplas semioses requeridas para a produção desse gênero. A outra finalidade de analisar a PI globalmente foi para que esse professor e pesquisador tivessem exemplos de funcionamento dos tipos de discurso, dos tipos de sequência textual, dos tempos verbais etc. para futuros aprofundamentos de modelizações didáticas do SE. Tendo por base esse objetivo, essa análise global, com todos os itens

constantes na grade de avaliação (quadro 15), foi feita na PI. Já na PF avaliou-se apenas a capacidade de ação (contexto de produção e conteúdo temático) com o objetivo de verificar se os alunos desenvolveram capacidades de linguagem ou não.

A análise global da PI mais a análise das capacidades de ação da PF resultaram numa descrição analítica extensa. Devido a essa extensão, recomenda-se que, na leitura, os professores e pesquisadores procurem atentar-se aos tópicos de exame que lhes são objetivos de ensino ou de pesquisa. Para isso, recomenda-se a orientação por meio da organização do sumário, uma vez que a leitura de todas as análises pode tornar-se cansativa para o leitor.

Quadro 15 - Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero SE

Representações Sociopsicológicas	Contexto de Produção	<p>Mundo Físico: A) Lugar de produção: sala B) Momento de produção: 15min a 30min (comunicação); C) O emissor: aluno D) O receptor: alunos e professor</p> <p>Mundo Sociossubjetivo: A) Lugar social: escola B) Agente-produtor: comunicador C) Destinatário: auditório disposto a aprender/aprofundar um conteúdo referencial</p> <p>Motivo: Transmitir conhecimentos/conteúdos a um auditório</p> <p>Finalidades: Comunicador: Socializar um conhecimento de maneira previamente planejada e, através disso, obter o reconhecimento do público, sobretudo, dos colegas de sala, aos quais engajam-se na comunicação com tomada de notas, formulação de perguntas e avaliação da qualidade da comunicação;</p> <p>Público: Aprender algo sobre o tema, enriquecer seu conhecimento cultural, avaliar a qualidade da apresentação no que tange a preparação dos suportes da apresentação, escolha de imagens, de vídeos, de conteúdos comunicados etc;</p> <p>Transmissibilidade do conhecimento: - realização de estratégias de antecipação e consideração do auditório; - utilização de elementos multimodais e extralinguísticos: entonações, ritmos e pausas; - gestualidade (movimentos faciais e corporais; conscientização da funcionalidade desses elementos em cada fase da construção interna do S.E.;); - contato visual; - espaço físico (iluminação; disposição da mobília; extensão); - em momentos críticos, utiliza registros informais, digressões tópicas e formular perguntas (retóricas ou não) para captar a atenção do auditório e promover a interação entre comunicador e auditório e verificar se a finalidade da comunicação está sendo atingida.</p>
	Capacidade de Ação	<p>Conteúdo Temático</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização do conteúdo temático: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pesquisa de informações sobre o conteúdo temático em várias fontes que compõem o acervo multissemiótico disponível (artigos científicos, vídeos, letras de música, filmes, programas de TV, histórias em quadrinhos, charges, imagens etc); ▪ Seleção das informações disponíveis em função do tema e finalidade visada; ▪ Hierarquização das informações (distinção das essenciais e secundárias); ▪ Produção de gêneros escritos e (<i>slides, handouts, etc</i>) e unidades paratextuais (imagens, esquemas, quadros) com função planejadora para estruturar o Seminário Escolar (que se utiliza da fala relativamente formal); com função pragmática para apoiar a compreensão do auditório e com função didática para elucidar e/ou reforçar o conteúdo temático; ▪ Expande o conteúdo do texto escrito dos gêneros que sustentam o SE; com processos de reformulação textual por acréscimos (desenvolvimento da fala) sob a forma de paráfrases, exemplificações, definições, explicações adicionais e processos de referenciação (desdobramento do tópico central em tópicos secundários); ▪ A fala expandida do SE é desenvolvida de maneira que haja consonância e sincronismo com a utilização do gênero escrito <i>slides</i> (um dos que sustentam o seminário); ▪ Planejamento do número de slides e fases do handout como controle para a execução da fala em função do tempo da interação verbal - Presença dos 5 subtemas previamente dados para a transmissão do conhecimento sobre Pluralidade Cultural a serem semiotizados no S.E (macroestruturas) - Reconhece-se por meio das representações construídas acerca do conteúdo temático o grau de conhecimento enciclopédico do agente produtor em função de suas experiências e desenvolvimento humano e cultural/intelectual em relação aos mundos físico e sociossubjetivo.
Arquitetura Textual Interna	Capacidades Discursivas	<p>Infraestrutura Textual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plano Geral do Texto: - O conteúdo temático foi dividido nas partes do gênero SE: fase de abertura; fase de introdução ao tema; a apresentação do plano; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; fase de recapitulação e síntese; a conclusão e o encerramento. - usa fórmulas linguísticas para fazer a articulação dessas partes: <i>primeiramente, vou falar sobre...; então, para tanto, farei ...; chegamos, então, na parte X...; agora, eu vou sintetizar essa ideia ...; neste momento, vou recapitular o que foi dito até aqui...; e isso é o que eu tinha para lhes falar e agradeço pela atenção.</i> - Tipo de discurso: Na construção do mundo discursivo, o conteúdo temático foi reestruturado em formas linguísticas de modo a configurar os tipos de discurso: interativo nas fases de abertura, encerramento e apresentação do plano de exposição, o teórico nas fases de desenvolvimento e encadeamento dos temas, misto interativo-teórico nas fases de introdução ao tema, recapitulação e encerramento. - Sequências e Formas de Planificação do conteúdo temático por fase (predominante): fase de abertura: injunativa e descritiva; fase de introdução ao tema: script e esquematização; a apresentação do plano: script; o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas: fragmentos da explicativa encaixados na esquematização; fase de recapitulação e síntese: fragmentos de script encaixados na esquematização; a conclusão: script (no início), esquematização (no desenvolvimento), dialogal (em caso de debate) e injunativa (em caso de apresentar questão para reflexão) e o encerramento: injunativa
	Mecanismos de Textualização	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conexão (coesão temática): unidades linguísticas que asseguram a articulação da fase do desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas: - Organizadores Lógicos: então, falemos agora sobre...; então, a este assunto...; é preciso, agora, diferenciar ...; então, chegamos ao final...; - Organizadores Temporais: Primeiramente, Em segundo lugar; então, no momento...; Depois; na sequência...; - Sinalizações no texto que distingue, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias: (sobretudo; é evidente que; vocês sabem o que é?; é essencial falarmos primeiramente); - Desenvolvimento das conclusões e das sínteses: "Para recapitular..."; portanto, o ...; Bom, agora, eu gostaria de resumir...; em duas palavras...; nós vimos então que... - Introdução de exemplos: por exemplo...; para exemplificar...; como forma de ilustrar...; ▪ Coesão Nominal: - anáforas pronominais; anáforas nominais com substituição de item lexical; apagamentos; sintagmas nominais; ▪ Coesão verbal: - futuro perifrástico + infinitivo; futuro do presente; presente gnômico; e, eventualmente, futuro do pretérito e o pretérito perfeito.
	Mecanismos Enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Há presença de Vozes: - dos autores dos textos de referência; <ul style="list-style-type: none"> - de instituições sociais determinadas e indeterminadas que constituem a memória discursiva do agente produtor; - de personagens implicados como agentes nas ações constitutivas do conteúdo temático; - do autor empírico. ▪ Realizações Modais: - lógicas: é evidente que; é necessário etc. - deônticas: deve ser; pode ser etc. - pragmáticas: quis, pôde, fez etc. - apreciativas: infelizmente, geralmente etc.

Fonte: Elaboração do pesquisador

5.2.9 Sequência Didática: atividades de linguagem organizadas em sua complexidade para a produção do gênero seminário escolar

O terceiro procedimento metodológico constante do *Plano de Ação* é a elaboração de uma SD, na perspectiva do grupo de Genebra para o ensino de produção textual oral e escrita. Entretanto, o desenvolvimento da SD sofreu uma adaptação na sua estrutura de base original em função das condições de ensino da produção do SE, sobretudo o perfil escolar dos enunciadores. Dois motivos conduziram à adaptação desse procedimento. O primeiro, devido ao histórico escolar de alunos que cumprem medidas socioeducativas ser caracterizado por seguidas reprovações de série, evasão escolar e alijamento social. A vulnerável condição social não permite que eles tenham um desenvolvimento enciclopédico sólido acerca dos conteúdos historicamente acumulados: cálculo; abstrações; generalizações; leitura; escrita; escuta; fala; reflexão linguística etc.

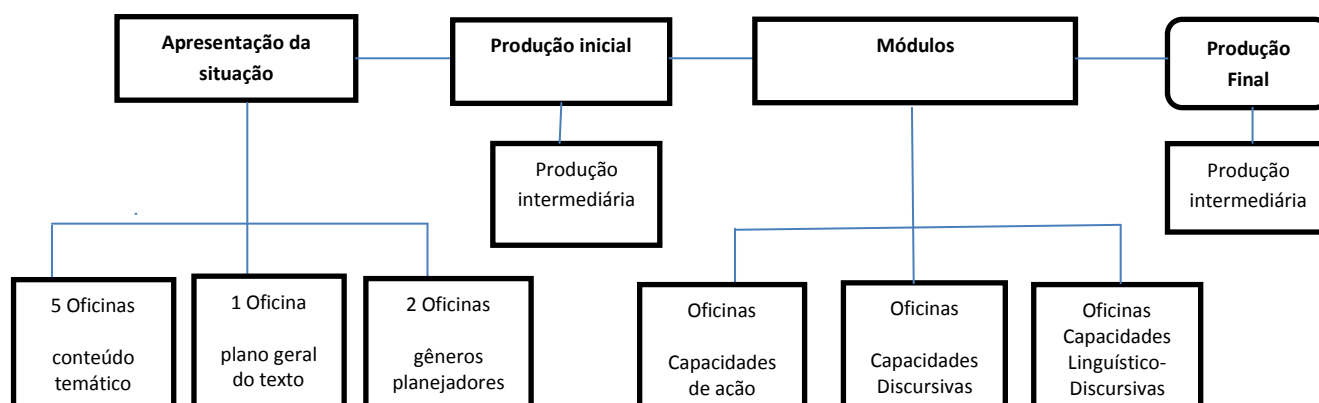
O segundo motivo relaciona-se à experiência do professor-pesquisador no ensino de produção textual. Entende-se que há diferenças metodológicas e didáticas para ensinar produção textual escrita e produção textual oral. Para a construção do texto oral, o agente-produtor e destinatários ocupam as mesmas coordenadas de tempo e espaço no momento de produção, ocorrendo a comunicação de maneira sincrônica. Em decorrência disso, acredita-se que há uma maior exposição sociosubjetiva do actante se comparado com a produção de gêneros escritos, nos quais há um distanciamento entre as coordenadas físicas e espaciais do agente-produtor com relação aos seus destinatários. Na escrita, a comunicação dá-se de maneira assincrônica. Devido a isso, acredita-se que há uma menor exposição sociosubjetiva do actante de textos escritos.

A soma desses dois motivos (histórico escolar dos socioeducandos e maior exposição sociosubjetiva do actante ao produzir textos orais públicos formais) sustentou a decisão de adaptar a SD em relação a sua estrutura original, nas duas primeiras etapas (*apresentação da situação* e *produção inicial*). A adaptação feita na primeira etapa da SD (*apresentação da situação*) consiste no fato de realizar oficinas antes da produção inicial. Assim, primeiramente, apresentou-se, na primeira etapa, o projeto de dizer: a realização do SE sobre Pluralidade Cultural externa à unidade dos socioeducandos. Estes deveriam apresentar o projeto de comunicação de classe (SE com o tema pluralidade cultural) para os alunos de outros centros de internação com o objetivo de desenvolver as capacidades psicossociais, linguísticas, afetivas as quais instrumentalizam os socieducandos para o agir cidadão.

Diante do exposto, na *apresentação da situação*, desenvolveram-se dez oficinas para desenvolver as capacidades supracitadas. As cinco primeiras oficinas focaram na capacidade de ação, sobretudo no conteúdo temático; a sexta e a sétima focaram na capacidade discursiva, sobretudo nos gêneros escritos planejadores e no plano discursivo do SE; na oitava oficina retomou-se o conteúdo temático, haja vista que já expôs-se a defasagem enciclopédica dos socioeducandos. Por fim, a nona e décima oficinas destinaram-se para a produção dos gêneros escritos planejadores da fala pública formal (*handout* e slides). Acreditou-se, com essa adaptação, que os alunos teriam representações psicológicas suficientes acerca do conteúdo temático e do plano discursivo para levarem a cabo a produção de um SE, sem sofrerem constrangimentos sociais e psicológicos, os quais provavelmente são mais factíveis de acontecer, quando não se tem representações psicológicas acerca do conteúdo temático e do plano geral de um gênero oral público formal.

A figura 4 apresenta a estrutura da SD adaptada.

Figura 4- Estrutura da SD adaptada



Fonte: Elaborada pelo pesquisador

O professor-pesquisador tinha acesso ao centro de internação uma vez por semana, todas as sextas-feiras, com o tempo estipulado pela FC de 2h20min para cada encontro. Somando os encontros e as quatro produções utilizaram-se 64 horas para desenvolver a SD adaptada. As produções intermediárias foram requisitadas pela FC em formato de saídas externas para outros centros de internação e uma dessas apresentações foi realizada na câmara municipal de Iaras-SP para os membros da Comissão de Direitos Humanos da divisão regional do sudoeste paulista FC. A terceira etapa da SD foi organizada com oficinas para desenvolver atividades de linguagem acerca das capacidades de ação, discursivas e

linguístico-discursivas. A quarta etapa é constituída da produção intermediária e produção final.

O quadro 16 apresenta a sinopse da SD elaborada, a partir dos seguintes objetivos de ensino:

1) realizar operações de linguagem para auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem no plano psicológico e linguístico, observando as relações oral/escrita requeridas para produzir gêneros orais públicos formais;

2) desenvolver nos socioeducandos a capacidade de gestão dos elementos suprasegmentais associados com a linguagem corporal, numa relação de complementaridade com o verbal, para potencializar/enfatizar sentidos e significados;

3) desenvolver nos alunos a necessidade da aprendizagem dos papéis sociais dos interactantes em situações discursivas com gêneros orais públicos formais para a formação do *ethos* requerido para a participação como comunicador/expositor ou ouvinte/audiência em diversas práticas sociais do exercício de sua cidadania.

Quadro 16 - Sinopse da SD para o desenvolvimento de capacidades de linguagem do expor – Seminário Escolar

OFICINAS	OBJETIVOS DE ENSINO	ATIVIDADES REALIZADAS	MATERIAL
<p>1ª Etapa: Apresentação da situação</p> <p>Oficina 1: Apresentação do projeto de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar o projeto de comunicação de classe para os alunos: ajudar o diretor da Unidade a trabalhar com os alunos de todos os Anos/Séries o tema: Pluralidade Cultural - Desenvolver por meio do processo de ficcionalização a representação dos mundos: físico, subjetivo e social com relação ao projeto de comunicação; - Apresentar três modelos de textos (gêneros textuais) para que o professor e alunos chegassem a uma conclusão sobre qual modelo de texto seria mais apropriado para realizar a ação discursiva; - Discutir a finalidade de três gêneros textuais diferentes: cartaz propagandístico, verbete de enciclopédia, seminário escolar; - Refletir sobre qual destes gêneros propiciaria um estudo mais profundo sobre o assunto - Apresentar de maneira geral as características do gênero seminário escolar - Reconhecer as duas principais etapas para a realização da ação discursiva: 1º fase de preparação, 2º fase de comunicação oral; - Assistir a um texto oral de referência para observar a prática discursiva e suas principais características; 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do projeto de comunicação, onde o diretor da FUNDAÇÃO CASA convida os alunos do Grêmio Estudantil para ajudar no projeto de apresentação do tema Pluralidade Cultural para os demais adolescentes do Centro de Internação; -Leitura e análise de um Cartaz propagandístico sobre o tema diversidade de gênero e reflexão sobre a sua finalidade: conscientizar o público-alvo acerca do tema; -Leitura e análise de um verbete de enciclopédia sobre o tema diversidade cultural e a sua finalidade, suporte e público-alvo; - Análise de uma imagem em que um grupo de alunos está na frente da sala com texto em mãos realizando uma comunicação oral para os demais colegas de classe. - Escolha do gênero <i>seminário escolar</i> como gênero adequado para o projeto de comunicação da FUNDAÇÃO CASA, difusão do conhecimento acerca do tema diversidade cultural; -Apreciação de uma exposição oral sobre o tema: <i>A prática de leitura na escola</i>, reflexão sobre a finalidade do gênero, público-alvo, processo de produção e execução. - Análise de imagens que ilustram os parâmetros da situação discursiva do gênero seminário: Quem produz ? Quem aprecia? Qual a finalidade? Qual o <i>locus</i> de produção do gênero? 	<ul style="list-style-type: none"> . Retroprojektor . Notebook . Gravador . Caixa de som . Questionários impressos . Caderno para a tomada de notas . Vídeo com um modelo de referência (19min48')

		As etapas de produção?	
<p>Oficina 2: Aprendendo mais sobre o conteúdo temático do projeto de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar de forma mais detalhada as etapas de preparação de um seminário escolar; - Reconhecer as etapas de preparação de um seminário e quais os procedimentos percorridos por um comunicador oral no acesso e tratamento das fontes semióticas de referência para a preparação do conteúdo a ser comunicado; - Apresentação para os alunos dos textos bases que servirão de sustentação bibliográfica para a elaboração dos seminários; - Reconhecer os suportes de memória que sustentam um seminário escolar: resumos, esquemas, <i>handouts</i>, <i>power points</i> etc. - Analisar duas vídeo-aulas sobre o conteúdo temático com o objetivo de selecionar as principais informações úteis para a produção do seminário escolar; 	<p>As etapas de produção?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula expositiva sobre as principais ações do estudante/comunicador na fase de preparação do seminário, seleção das fontes semióticas de referência: artigos científicos, vídeos, filmes, entrevistas, charges, músicas, histórias em quadrinhos, imagens, etc. - Apreciação de uma vídeo-aula sobre o tema: O que é Cultura? Tomada de nota das definições que os alunos julgaram mais interessantes para comunicar ao auditório acerca do que é cultura; - Escuta atenta de uma vídeo aula sobre o tema: Globalização e Diversidade cultural, Tomada de nota das definições que os alunos julgaram mais interessantes para comunicar ao auditório acerca do tema - Apreciação de videoclipes com diversos estilos musicais para que os alunos reconheçam a diversidade cultural por meio dos vários gêneros musicais, rap, clássica, sertaneja. 	<ul style="list-style-type: none"> . Retroprojeter . Notebook . Gravador . Caixa de som . Questionários impressos . Caderno para a tomada de notas . Vídeo aula, o que é cultura? (8min48 ‘) . Vídeo aula sobre o Globalização e Diversidade Cultural (15min48 ‘) Artigo científico: Pluralidade cultural (ÉRNICA, M.) Texto “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais. Vídeo Clips de música com diversos estilos musicais (17 min)
<p>Oficina 3: Lendo um artigo de divulgação científico sobre o conteúdo temático</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o hábito dos alunos de ler textos expositivos (artigos científicos) com o objetivo de atualizar-se acerca dos temas de relevo social. - Aprender mais sobre o conteúdo temático do seminário escolar: Pluralidade Cultural; - Confrontar os alunos com a leitura de um texto científico integral; - Selecionar informações relevantes para serem comunicadas ao auditório; - Transformar as informações lidas em informações a serem comunicadas no seminário escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo da biografia do autor com o objetivo de saber a instituição de ensino a qual é filiado, a linha de pesquisa, a titulação acadêmica e principais interesses de estudo; - Leitura individual do artigo científico, com o objetivo de reconhecer as principais informações sobre o tema: Pluralidade cultural; - Leitura dinâmica do artigo por parte do professor com o objetivo de dar a conhecer o conteúdo temático do texto a todos os alunos. - Organização de três grupos de trabalho para que cada um discutisse um subtítulo do artigo para em seguida apresentar o entendimento para a turma; 	<ul style="list-style-type: none"> . Artigo científico impresso; . Biografia do autor do artigo impressa; Ficha síntese com o direcionamento para a leitura, seleção e organização de informações para serem socializadas por cada grupo para a sala; . Giz e lousa; . Gravador.
	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse dos alunos para o prosseguimento da leitura do artigo; - Fomentar discussões acerca do texto, objetivando o diálogo para a melhor compreensão das informações apresentadas; - Aproximar os membros do grupo e desenvolver a consciência de trabalho coletivo na fase de preparação das informações para o seminário escolar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica de discussão em grupos sobre informações presentes no artigo; - Respostas de duas perguntas sobre o artigo para cada grupo, sendo o subtítulo 1 do artigo (Para início de conversa) de responsabilidade do grupo azul, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) Quais são as variações físicas dos seres humanos? (2) Somos diferentes em quais aspectos sociais? Subtítulo 2- (As diferenças culturais) de responsabilidade do grupo verde, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) Se não nascemos prontos para viver, o que é 	<ul style="list-style-type: none"> . Lousa e giz; . Artigo científico impresso; . Questões impressas sobre o artigo estudado; . Gravador

<p>Oficina 4: Lendo um artigo científico e compreendendo as principais ideias.</p>	<p>- Incentivar os alunos a compartilhar com os demais grupos os conhecimentos descobertos com a leitura do artigo científico;</p>	<p>quem molda a nossa personalidade?</p> <p>(2) Quais aspectos culturais variam e são diferentes de povo para povo?</p> <p>Subtítulo 3 – (Diferenças sociais, econômicas) de responsabilidade do grupo amarelo, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) Quais são as principais diferenças sociais e econômicas? (2) Existem povos que se julgam mais poderosos que outros? Explique por quê?</p> <p>Subtítulo 4 – (Troca e preconceito) de responsabilidade do grupo vermelho, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) Segundo o texto, quais são os principais causadores do preconceito? (2) Segundo o texto, o que é troca, e qual a importância dela para o desenvolvimento cultural?</p> <p>Subtítulo 5- (Crescimento econômico e desenvolvimento humano) de responsabilidade do grupo azul, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) O que podemos entender por desenvolvimento humano? (2) Qual a relação de crescimento econômico e pluralidade cultural?</p> <p>Subtítulo 6- (Tolerância e convívio da pluralidade cultural) de responsabilidade do grupo verde, as perguntas de responsabilidade do grupo foram: (1) O que é tolerância? (2) Qual é a forma de tolerância que ajuda no respeito a pluralidade cultural?</p> <p>- Socialização em público das discussões em torno das questões para os demais grupos..</p> <p>- Síntese de informações aprendidas no momento da leitura e após a socialização de cada um dos itens do artigo pelos grupos de trabalho;</p>	
<p>Oficina 5: Aprendendo técnicas de resumo: seleção, hierarquização e organização das informações do artigo lido;</p>	<p>- Ensinar a importância de o comunicador oral fazer várias leituras sobre os textos bases para a elaboração do seminário escolar;</p> <p>- Ensinar aos alunos a técnica de seleção das principais informações que desejam comunicar ao auditório;</p> <p>- Ensinar aos alunos a técnica de hierarquização das informações em grau de importância para a comunicação oral;</p> <p>- Ensinar os alunos a organizar em fichas de leitura as informações que serão utilizadas na montagem dos <i>slides</i> para a comunicação oral;</p>	<p>- Explicação para os alunos sobre a importância de tratar o conteúdo temático, antes de preparar os slides na ferramenta do <i>office, power point</i>;</p> <p>- Leitura do artigo e seleção de algumas informações junto com os alunos;</p> <p>- Hierarquização das informações em ordem de importância e de progressão temática nas fichas bases para a preparação dos slides;</p> <p>- Apreciação vídeo clips com diversos estilos musicais para que os alunos reconheçam a diversidade cultural por meio dos vários gêneros musicais produzidos no Brasil: Sertanejo, Forró, Rap, Rock, Funk, Ópera, Música Clássica, Axé Music, <i>Reggae</i>, Música Caipira, Samba, Capoeira, Música Popular Brasileira, Baião, Carimbo, Vanerão, etc.</p>	<p>.Retroprojektor</p> <p>.Gravador</p> <p>. Caixas de som</p> <p>. Lápis e borracha;</p> <p>. Fichas impressas para a organização das informações;</p>
<p>Oficina 6: Aprendendo sobre as partes e subpartes que</p>	<p>- Reconhecer as partes que estruturam internamente o gênero seminário escolar;</p> <p>- Reconhecer a linguagem corporal que deve ser adotada diante do auditório;</p> <p>-Reconhecer técnicas de impostação da voz,</p>	<p>- Explicação das fases que dão sustentação interna e externa para o seminário escolar, e a sua importância para a coerência textual e estabelecimento dos papéis entre comunicador e auditório;</p> <p>Essas fases são:</p>	<p>.Retroprojektor;</p> <p>.Gravador;</p> <p>. Caixas de som;</p> <p>.Computadores</p>

<p>ordem a construção interna de um seminário escolar</p>	<p>na fase de abertura, na fase de exposição propriamente dita e na fase de encerramento;</p> <p>- Direcionar os tópicos que a comunicação deve tratar, no caso do tema (Pluralidade cultural) do nosso projeto de comunicação, ficou estabelecido que todos os grupos apresentariam trabalhos glosando sobre os seguintes tópicos: 1° O que é cultura? 2° Em que somos semelhantes? 3° Em que somos diferentes? 4° O que é pluralidade cultural? 5° O que é preconceito?</p> <p>-Iniciar a confecção dos slides para a primeira produção textual, na ferramenta do <i>office, power point</i>;</p>	<p>(a) uma fase de abertura;</p> <p>(b) uma fase de introdução ao tema;</p> <p>(c) A apresentação do plano da exposição;</p> <p>(d) O desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas;</p> <p>(e) Uma fase de recapitulação e síntese;</p> <p>(f) A conclusão;</p> <p>(g) O encerramento;</p> <p>- Preparação dos primeiros <i>slides</i> sobre o primeiro tópico do seminário escolar: O que é cultura?</p>	<p>. Ficha com o direcionamento dos tópicos sobre os quais a comunicação oral deve tratar;</p>
<p>Oficina 7: Produção dos <i>slides</i> que sustentam a produção inicial</p> <p>Lendo um capítulo do livro de Sociologia com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o conteúdo temático e selecionar mais informações para a produção dos <i>slides</i></p>	<p>- Produção do texto que sustenta a fala pública oral;</p> <p>- Organização e produção dos slides de acordo com as fases prototípicas que organizam internamente o texto oral.</p> <p>- Presentificar para os alunos, outro acervo multissemiótico de informações;</p> <p>- Reconhecer a materialização do conteúdo temático em diferentes fontes semióticas de informação, imagens, fragmentos de livro, notícia, citações, tirinhas, charges, capas de filmes etc.</p> <p>- Ampliar o ensino das técnicas de pesquisa, leitura, seleção, organização e sumarização de informações;</p> <p>- Ler e interpretar dialogicamente as informações vinculadas pelo texto, com o objetivo de ampliar o conhecimento enciclopédico dos alunos sobre os temas, diferença de gênero, origens das diferenças culturais, <i>shock</i> cultural, as diferenças sociais e culturais, as desigualdades sociais e a diferença social e cultural, as trocas entre as culturas, o que é etnocentrismo, o que é preconceito, discriminação, racismo, machismo, feminismo, homofobia, a definição e os conceitos de interculturalidade, o direito a diferença.</p>	<p>- Produção dos <i>slides</i> de acordo com cada um dos subtemas predeterminadas como conteúdo temático do seminário escolar: 1° O que é cultura? 2° Em que somos semelhantes? 3° Em que somos diferentes? 4° O que é pluralidade cultural? 5° O que é preconceito?</p> <p>- Leitura compartilhada integral do capítulo 6 “Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais</p> <p>- Exposição dialogada dos seguintes conceitos: <i>shock</i> cultural, etnocentrismo, preconceito, racismo, machismo, homofobia, interculturalidade, o direito as diferenças, etc</p> <p>- Nova leitura para selecionar, organizar e sumarizar informações para serem utilizadas na produção dos <i>slides</i>;</p>	<p>.Computadores</p> <p>. Fichas com a ordem dos subtemas para serem comunicados no seminário;</p> <p>. Fichas com as informações selecionadas pelos alunos;</p> <p>. Folha impressa com o capítulo 6 do livro de Sociologia;</p> <p>. Folha impressa para sumarizar as informações coletas;</p> <p>. Giz</p> <p>.Cadernos</p> <p>. Canetas</p>
<p>Oficina 8: Continuação da produção textual dos <i>slides</i> com função pragmática e planejadora da fala pública.</p>	<p>-Organizar e produzir os slides de acordo com as fases prototípicas que organizam internamente o texto oral.</p> <p>- Selecionar imagens que sirvam como exemplos no momento da explicação de cada um dos temas.</p> <p>- Ampliar as informações as serem expostas ao auditório;</p>	<p>-Produção de cada <i>slide</i> de acordo com as informações selecionadas, organizadas e hierarquizadas e de acordo com os subtemas predeterminados como conteúdo temático do seminário escolar:</p> <p>1° O que é cultura? 2° Em que somos semelhantes? 3° Em que somos diferentes? 4° O que é pluralidade cultural? 5° O que é preconceito?</p>	<p>.Computadores</p> <p>. Fichas com a ordem dos subtemas para serem comunicados no seminário;</p> <p>. Fichas com as informações selecionadas pelos alunos;</p>
<p>Oficina 9:</p>	<p>-Reconhecer as finalidades do gênero de apoio (<i>handout</i>);</p>	<p>- Divisão das responsabilidades acerca de cada</p>	<p>. Notebook, projetor;</p>

<p>Produção de fichas de mão (<i>handouts</i>) com função planejadora da Fala oral pública formal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características composicionais e estilísticas do gênero (<i>handout</i>) - Produzir fichas de mão para acerca do conteúdo temático dos <i>slides</i> - Ensinar a estruturação das partes internas do texto para o dia da apresentação - Assistir a um texto de referência e observar os aspectos e a estrutura da apresentação oral 	<p>uma das partes a serem expostas no momento da produção do texto oral;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produção de fichas de mão (<i>handouts</i>) com as informações que devem ser expostas por cada um dos membros do grupo no momento da comunicação oral; - Análise dos elementos composicionais e estilísticos de um texto de referência intitulado, <i>show de apresentação de seminário</i> 	<ul style="list-style-type: none"> .Fichas em branco produzidas em papel cartão; . Xérox das fases sucessivas da construção interna de um seminário escolar; .Lápis e caneta
<p>2ª Etapa: Produção inicial como ensaio para uma situação real de comunicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os seminários em forma de ensaio para os colegas de oficina; -Oportunizar aos alunos uma situação comunicativa que requeira a colocação em prática, simultaneamente das capacidades aprendidas por meio dos instrumentos elaborados nas oficinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação oral dos três seminários produzidos pelos alunos para os colegas de oficina 	<ul style="list-style-type: none"> . Notebook . Projetor . Gravador . Caixa de som .CADERNOS . Canetas
<p>Produção Intermediária Produção textual em situação real de comunicação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os seminários para um auditório desconhecido dos comunicadores; - Presentificar uma situação real de comunicação pública formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicação pública formal para um auditório desconhecido, alunos de outro centro de internação; - Configuração do espaço com foco nos elementos cênicos que garantem a interação entre comunicadores e auditório; 	<ul style="list-style-type: none"> . Notebook, projetor . Gravador, Caixa de som . Cadernos, Canetas
<p>3ª Etapa: oficinas de capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva Oficina 10 Escuta das produções dos alunos, autoavaliação e <i>feedback</i> acerca de cada uma das apresentações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar quais foram as impressões dos alunos ao falar em público; - Fornecer <i>feedback</i> sobre o desempenho individual de cada um dos seminaristas; - Escutar os seminários juntamente com os alunos para que eles se autoavaliassem; - Analisar os elementos não verbais da comunicação; - Apresentar a grade de avaliação do SE para os alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuta atenta dos seminários produzidos pelos alunos com tomada de nota acerca dos pontos positivos e negativos apontados por colegas sala e professor. - Leitura da transcrição em concomitância com a escuta dos seminários apresentados. O aluno verificou, se houve equívocos conceituais sobre algum tópico da apresentação; se ele comunicou alguma informação inadequada; não clara para o auditório. - Reformulação dos trechos que continham muitas hesitações com o objetivo de diminuir-las - Análise dos elementos não verbais da fala, olhar, impostação da voz e gestualidade, visando à produção intermediária. 	<ul style="list-style-type: none"> Notebook, projetor . Gravador, Caixa de som . Cadernos, Canetas Folha com a transcrição dos SE.
<p>Oficina 11 Capacidade de ação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar as representações psicológicas do conteúdo temático sobre Pluralidade Cultural - Ler um artigo científico para ampliar as representações psicológica sobre o tema <i>O homem e a cultura</i>, Leontiev (1978) - Refletir acerca da escolha de charges, de história em quadrinhos, de imagens, de clipes e outras semioses na construção do seminário escolar; - Conscientizar os alunos sobre a importância de se analisar as charges, as histórias em quadrinhos, as imagens, os clipes e outras semioses para inclui-las nos textos planejadores da fala pública. 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura compartilhada de um artigo científico. Tomada de nota acerca das principais informações selecionadas. - Atividade de seleção e organização de imagens de acordo com o tema e subtemas dos seminários escolares; - Atividade de análise e descrição das imagens com o objetivo de construir textos planejadores para a fala pública; - Atividade de socialização: nessas os alunos deveriam apresentar as imagens selecionadas e a análise que fizeram dessa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Xérox do texto: <i>o homem e a cultura</i>, Leontiev (1978) . Folhas de sulfite com atividades impressas . Lousa e giz. . Lápis e borracha.

Oficina 12: Capacidades Discursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos capacidades para realizarem operações que organizem o conteúdo temático representacional verbal - Aprender sobre a organização das fases sucessivas internas do seminário escolar; - Explicar a importância dos textos planejadores da fala, a fim de, conscientizar os alunos sobre a necessidade de planejar textos escritos, todas as fases sucessivas internas da apresentação; - Ler as transcrições para verificar qual seminário apresentou todas as fases do plano geral do texto. - Desenvolver atividades sobre a organização interna do texto plano geral nos textos planejadores; - Desenvolver atividades de reescrita, de organização do conteúdo temático em seqüências textuais ou em formas não convencionais com <i>esquematisações</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das características do funcionamento discursivo do tipo misto interativo- teórico, do discurso interativo e teórico (verbos, tempos verbais) - Retomada das partes constituintes de um seminário escolar; - Atividade para o reconhecimento do plano geral do seminário escolar: o aluno combinou o nome das fases sucessivas internas do seminário escolar com sua respectiva função para a organização interna do SE - Explicação sobre as fases prototípicas dos tipos de seqüência dialogal, explicativa, argumentativa e sobre a apresentação das informações em formato de esquematizações; - Atividade de reescrita: solicitou que o aluno reescrevesse as seções da transcrição dos SE, primeiramente ele identificava os trechos em que a informação havia sido planejada em esquematizações, ao identificar essas, o aluno reescrevia a informação, planejando-a em seqüências textuais explicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> . Folhas de sulfite com atividades impressas . Lousa e giz. . Lápis e borracha.
Oficina 13: Capacidades Linguístico-Discursivas (Mecanismos de textualização e enunciação)	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver atividades sobre os mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal, coesão nominal. - Desenvolver atividades sobre os mecanismos de enunciação: organização das vozes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre as funções das conjunções enumerativas, sobretudo na apresentação sequencial da fase c (apresentação do plano de exposição) - Resolução de atividade, na qual o aluno deveria reformular a fase c (apresentação do plano de exposição), empregando as conjunções enumerativas (Primeiramente, em segundo lugar, depois, finalmente, por fim.) - Explicação para os alunos sobre a coesão verbal nas fases sucessivas internas do seminário escolar, nas aberturas e encerramentos de turno (futuro perifrástico); na fase c (verbos no passado pretérito perfeito e imperfeito.) na fase d (verbos no presente com valor gnômico ou predicativo) - Localização dos tempos verbais predominantes em cada uma das fases sucessivas internas do seminário escolar. - Explicação dos procedimentos de organização das vozes e sua importância para os textos de transmissão de conhecimentos; - Produção de slide com as referências bibliográficas utilizadas na fase de planejamento 	<ul style="list-style-type: none"> . Folhas de sulfite com atividades impressas . Lousa e giz. . Lápis e borracha
Oficina 14: Produção dos textos planejadores da fala pública:	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir coletivamente os <i>slides</i> da produção final; - Discutir a pertinência do volume de texto, das imagens, do vídeo e de todas as semioses que comporiam os <i>slides</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> Produção coletiva do texto planejador da fala pública <i>slide</i>, na qual o professor atuou como escriba, os alunos iam explicando a organização da apresentação e o professor-pesquisador ia digitando o conteúdo temático da apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> . Folhas de sulfite com atividades impressas . Lousa e giz.

<i>slides e handouts</i>	- Criar um ambiente no qual os alunos socializassem as informações que aprenderam sobre o tema e seus subtemas concomitantemente a produção dos <i>slides</i> ;	nos <i>slides</i> .	. Lápis e borracha
4º Etapa: produção intermediária e produção final Produção Intermediária Produção textual em situação real de comunicação	- Apresentar os seminários escolares para a comissão de direitos humanos da Fundação Casa; - Desenvolver a fala pública formal em um espaço preparado para o exercício dessa (Câmara Municipal de Iaras);	- Comunicação pública formal para um auditório de adultos desconhecidos.	. Notebook . Projetor . Gravador . Caixa de som . Cadernos . Canetas
Produção Final	- Apresentar o seminário escolar para socioeducandos de outra Unidade de Internação da Fundação Casa, na cidade vizinha (Cerqueira César- SP) - Colocar em prática o agir cidadão para falar sobre o tema <i>Pluralidade Cultural</i>	- Comunicação pública formal para um auditório desconhecido, alunos de outro centro de internação; - Configuração do espaço com foco nos elementos cênicos que garantem a interação entre comunicadores e auditório;	. Notebook . Projetor . Gravador . Caixa de som . Cadernos . Canetas

Fonte: Elaboração do pesquisador

Abaixo, descreve-se cada uma das atividades constantes na sinopse acima.

5.2.10 Descrição das atividades de linguagem desenvolvidas no interior das oficinas

Na primeira etapa de desenvolvimento da SD, constituindo a oficina¹, foram realizadas seis atividades, com o objetivo de apresentar o projeto de comunicação e as capacidades de ação (contexto de produção e conteúdo temático da produção do gênero). Utilizando a aula expositiva-dialogada como metodologia de ensino, o professor-pesquisador ficcionalizou um projeto de comunicação cujo objetivo era que os alunos do Grêmio Estudantil organizassem ações escolares com a finalidade de construir saberes sobre o tema *Pluralidade Cultural* com socioeducandos de outros centros de internação. Após a apresentação da situação de comunicação, iniciou-se a atividade de sensibilização e da escolha de um instrumento semiótico que propiciasse a concretização do projeto de comunicação. Para isso, o professor analisou com os alunos três gêneros textuais diferentes que compõem o agrupamento tipológico do expor: um *cartaz propagandístico*, um *verbete de enciclopédia* e um *seminário escolar*. A análise dos gêneros foi realizada com foco no potencial formativo e informativo de cada um dos textos, por meio da análise do suporte, das semioses constitutivas, do grau de abrangência e informatividade. Os alunos concluíram que os três gêneros têm o mesmo objetivo de transmitir e construir saberes, entretanto, estes

perceberam que, devido ao fato de o assunto ser pouco conhecido do público-alvo, o *cartaz propagandístico* e o *verboete de enciclopédia* seriam insuficientes para construir saberes em torno do tema Pluralidade Cultural. Assim, escolheram-se esses gêneros como auxiliares para a concretização da ação estudantil e definiu-se o *Seminário Escolar* como instrumento semiótico adequado para o desenvolvimento do projeto de comunicação.

Ao definir o SE como gênero adequado para realizar a ação de linguagem, o professor-pesquisador entregou um caderno para cada um dos alunos e explicou-lhes que este serviria para a tomada de notas acerca das informações aprendidas nas oficinas. Feito isso, pediu que os alunos anotassem os principais procedimentos que lhes chamassem atenção no momento da exibição de um texto oral. Em seguida, foi apresentado um vídeo com uma comunicação oral intitulada *A prática de leitura na escola* (19min39sec). Ao término da projeção do texto oral, o professor-pesquisador fez uma série de perguntas aos alunos, quais sejam: Onde esse tipo de texto costuma ser praticado? Quem produz? Quem é o destinatário? Qual é o objetivo? Qual a variante linguística empregada na fala do produtor do texto? As respostas dos alunos foram escritas na lousa, de maneira que apenas dois alunos tinham representações psicológicas sobre os parâmetros da situação dessa ação de linguagem.

Feito o diagnóstico sobre o conhecimento dos alunos acerca do gênero SE, o professor-pesquisador passou a explicar as principais características desse gênero. Em sua explicação, destacou que os SE são produzidos na escola e/ou cursos superiores; que são os próprios alunos que o produzem; que os destinatários são os colegas de classe e o professor da turma; que a variante empregada é a língua formal. Por fim, explicou que os SE são preparados em duas fases: a primeira consiste na pesquisa de informações e preparação dos textos escritos planejadores da fala; a segunda, na produção do texto oral para os colegas de sala. Para desenvolver representações psicológicas concretas sobre os parâmetros da ação de linguagem, o professor-pesquisador selecionou e analisou quatro imagens que ilustram os parâmetros da ação de linguagem: a primeira com um estudante pesquisando informações em um livro; a segunda com um estudante pesquisando informações em um computador; na terceira imagem apresentaram-se alunos com cadernos e lápis fazendo anotações sobre as informações comunicadas em um SE, na quarta e última imagem apresentou-se um aluno à frente da sala ministrando uma comunicação oral.

Na segunda oficina, foram desenvolvidas quatro atividades objetivando desenvolver representações psicológicas acerca do conteúdo temático e começar a selecionar informações para a preparação dos textos planejadores da fala pública formal. Utilizando a mesma metodologia de ensino (aula expositiva-dialogada), o professor-pesquisador retomou a

explicação sobre a primeira fase de um SE para destacar que, antes da produção da fala, o comunicador oral precisa pesquisar informações em múltiplas fontes semióticas. Exemplificou que estas são: leitura de artigos de divulgação científica; leitura de capítulos de livros didáticos; pesquisa em enciclopédia e em livros; fruição atenta de filmes sobre o tema; estudo em vídeo-aulas; análise de história em quadrinhos, dentre outros. Ainda nessa explicação o professor-pesquisador destacou que, ao selecionar o acervo multissemiótico de informação, o comunicador oral precisa utilizar técnicas de seleção, organização e hierarquização de informações para, posteriormente, preparar os gêneros escritos (*slides* e *handouts*) que organizam e planejam a fala pública formal.

Para concluir a explicação, o professor-pesquisador apresentou parte do acervo multissemiótico em que os alunos iriam pesquisar o conteúdo temático, durante as fases de preparação do SE. O acervo apresentado foi constituído com os seguintes textos: vídeo-aula de sociologia (*O que é cultura*); artigo científico (*Pluralidade Cultural*); capítulo de um livro de sociologia (*“Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais*); curta-metragem (*Ninguém é igual a ninguém*).

Para começar a desenvolver representações psicológicas acerca do tema, projetou-se a vídeo-aula com duplo objetivo: o primeiro foi desenvolver representações psicológicas sobre o conteúdo temático e o segundo, instigar os alunos a selecionarem informações para serem documentadas no caderno. Executou-se a vídeo-aula duas vezes: a primeira para reconhecer o assunto tratado; na segunda, deu-se a seguinte consigna: *anotem as informações que vocês julgarem mais importantes para transmitirem em seu seminário*. Ao terminar a vídeo-aula, o professor-pesquisador esclareceu as principais dúvidas de vocabulário que os alunos tinham sobre o vídeo, escrevendo na lousa o significado das palavras questionadas. Em seguida, escolheram-se alunos voluntários para socializarem informações que haviam sido anotadas sobre a vídeo-aula.

Na sequência, apresentou-se, por duas vezes, outra vídeo-aula (*Globalização e diversidade cultural*). Na primeira execução, pediu-se para que os alunos apenas prestassem atenção na organização da exposição do conteúdo temático. Na segunda, pediu-se que estes notassem as principais informações que gostariam de comunicar em seus SE. Para encerrar a atividade com as vídeo-aulas, o professor-pesquisador construiu um glossário com os alunos com suas dúvidas sobre o significado de palavras que foram introduzidas nesta e na vídeo-aula anterior. Para encerrar a oficina 2, apresentaram-se três videoclipes com estilos musicais (*Racismo É Burrice*; *Adágio*, *Tristeza Do Jeca*) para que os alunos percebessem que a

variação de estilos musicais (rap, clássica e sertaneja respectivamente) ilustra bem o processo diversificado de criação cultural humana.

Na oficina 3, realizaram-se seis atividades com o objetivo de desenvolver representações psicológicas acerca do conteúdo temático e ajudar os alunos a selecionar informações para a preparação dos textos planejadores da fala pública. Utilizaram-se diferentes estratégias de leitura (individual, dinâmica e compartilhada) para que os estudantes lessem e selecionassem informações em um artigo de divulgação científica, intitulado *Pluralidade Cultural*, de Maurício Érnica (2012).

No início da oficina, explicou-se para os alunos que eles iriam realizar a leitura de um texto de divulgação científica e que esse gênero textual é importante fonte documental para se aprender mais sobre o tema e para selecionar informações. Antes de entregar uma cópia do texto para cada um dos alunos, escreveu-se o título do artigo e o nome do autor na lousa. Neste momento, perguntou-se para os alunos se eles já haviam lido algum texto desse autor, se sabiam qual era a sua profissão, que tipo de assuntos costuma tratar em seus textos. Os alunos responderam que não conheciam o autor e que nunca haviam lido textos dele. Com esse diagnóstico, o professor-pesquisador entregou uma biografia sobre o autor para que os alunos analisassem o currículo, a profissão, a linha de pesquisa, os temas e outras informações sobre ele. Após a primeira leitura individual feita pelos alunos da biografia, o professor leu em voz alta o texto e esclareceu as dúvidas de vocabulário dos alunos. Na sequência, escreveu-se, na lousa, o título do artigo e pediu-se para que os alunos formulassem três hipóteses sobre qual seria o assunto tratado no artigo. Após essa fase de sensibilização para a leitura, pediu-se para que eles lessem individualmente o artigo científico e que, no curso da leitura, fossem grifando as palavras cujo significado tivessem dúvidas. O professor-pesquisador observou que a maioria dos alunos teve alguma resistência ao ler o texto. Então, depois do tempo estipulado para a primeira leitura, o professor-pesquisador realizou uma leitura dinâmica para que todos os alunos reconhecessem os universos semânticos trabalhados no texto. Por ser um texto relativamente longo (8 páginas) para estes adolescentes, devido a seu histórico escolar, o professor-pesquisador decidiu organizar os grupos de trabalho que iriam apresentar os SE. Nessa organização, separaram-se três seções do artigo para cada grupo ler. Após a leitura, eles deveriam apresentar a compreensão que cada um teve sobre o texto para os colegas do grupo internamente. Em seguida, eles deveriam sintetizar no caderno os resultados das discussões para socializar aos colegas de sala.

Na oficina 4, realizaram-se duas atividades com o objetivo de desenvolver representações psicológicas acerca do conteúdo temático e com o objetivo de selecionar

informação para a preparação dos textos planejadores (*slides e handouts*) da fala pública formal. Com a divisão de 4 grupos constituídos de 3 integrantes, dividiram-se as seções do artigo entre eles. Junto com a delimitação da leitura de cada seção para cada grupo, entregaram-se duas perguntas para serem respondidas por estes. A cada grupo, designado por cor, coube-lhe responder a duas perguntas acerca das duas seções. O grupo azul ficou responsável pela seção um (*Para início de conversa*) e seção cinco (*Crescimento econômico e desenvolvimento humano*). Os integrantes desse grupo deveriam lê-las e responder às seguintes perguntas: Quais são as variações físicas dos seres humanos?; Somos diferentes em quais aspectos sociais?; O quê podemos entender por desenvolvimento humano?; Qual a relação de crescimento econômico e pluralidade cultural?

O grupo verde ficou responsável pela seção dois (*As diferenças culturais*) e seção seis (*Tolerância e convívio da Pluralidade Cultural*). Os membros desse grupo deveriam responder às seguintes questões: Se não nascemos prontos para viver, o quê e quem molda a nossa personalidade?; Quais aspectos culturais variam e são diferentes de povo para povo?; O quê é tolerância?; Qual é a forma de tolerância que ajuda no respeito à pluralidade cultural?

O grupo amarelo, por sua vez, ficou responsável por apenas uma seção: *Diferenças sociais e econômicas*. Esse grupo deveria responder às indagações: Quais as principais diferenças sociais e econômicas?; Existem povos que se julgam mais poderosos que outros? Explique por quê?

Por fim o grupo vermelho também ficou responsável por uma seção (*Troca e preconceito*). Os alunos desse grupo deveriam responder às perguntas: Segundo o texto, quais são os principais causadores do preconceito?; Segundo o texto, o que é troca, e qual a importância desta para o desenvolvimento cultural?

Após a distribuição das seções e das perguntas a serem respondidas, o professor-pesquisador estipulou um tempo para a leitura do artigo científico e para as discussões sobre este entre os grupos. Observou-se que os grupos dialogaram bastante acerca das questões. Ao circular pela sala, observavam-se discussões sobre os assuntos das seções e que os alunos estavam sintetizando as informações. Os grupos chamavam o professor-pesquisador para ouvir as suas explicações sobre as questões e para esclarecer dúvidas com relação a algumas expressões do texto. Foi dessa forma que os alunos interagiram de maneira mais profunda com o artigo científico (*Pluralidade Cultural*) cuja leitura individual eles não tiveram capacidade leitora para realizar. Para finalizar a oficina, cada grupo socializou as respostas desenvolvidas para as perguntas com os demais grupos. Estes deveriam tomar nota das principais informações socializadas para, posteriormente, preparar os textos escritos.

Na oficina 5, desenvolveram-se quatro atividades com o objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de realizar várias leituras dos textos documentais a fim de selecionar informações, antes de preparar os *slides*. Utilizou-se a mesma metodologia de ensino (aula expositiva-dialogada) para explicar aos alunos algumas técnicas de seleção, organização e hierarquização de informações. Primeiramente, explicou-se que o comunicador oral somente tem condições de selecionar informações de um texto a partir do momento que já realizou, no mínimo, três leituras deste, e por isso tem um entendimento das informações que o compõem. Continuou-se a explicação dizendo que se reconhece a importância de uma informação, quando esta traz atualizações/novidades acerca do assunto para o leitor. A partir dessa explicação orientaram-se os alunos a selecionar informações que tivessem efeito de novidade. Para concretizar a explicação sobre as técnicas de seleção, o professor-pesquisador escolheu dois fragmentos de texto *Pluralidade Cultural* e demonstrou como selecionar informações científicas/ novas/ não corriqueiras. Ainda nas explicações sobre o procedimento de tratamento dos conteúdos e documentação dessas informações, ensinou os alunos a organizarem as informações selecionadas em fichas-síntese que servirão de esquema para a elaboração dos *slides* e dos *handouts*. Em seguida, expôs aos alunos o que é hierarquizar informações. Com o objetivo de dar um viés prático às explicações, selecionou dois fragmentos do texto *Pluralidade Cultural* e distinguiram-se informações primárias de informações secundárias. Nessa oficina, introduziram-se as primeiras explicações acerca das características do gênero *handout* e qual a sua funcionalidade para a organização da fala pública formal. Para encerrar a oficina, exibiram-se três vídeos cliques de gênero diferentes (rap, clássico e sertanejo) para que os alunos percebesse a diversidade de culturas materializadas nos estilos musicais.

Na oficina 6, elaboraram-se duas atividades com o objetivo de ensinar para os alunos o plano geral do SE e quais são os papéis assumidos pelo comunicador e pelo auditório com relação à linguagem corporal e à semiotização das emoções. Para iniciar a oficina, seguiu-se com a metodologia de ensino aula expositiva-dialogada cujos *slides* glosavam sobre as fases sucessivas internas do SE. Conforme iam se apresentando essas fases, o professor-pesquisador explicava qual era a sua função e o que os comunicadores deveriam fazer em cada uma delas. Combinou com os alunos para que eles fossem anotando as principais informações sobre cada uma das fases e, caso tivessem dúvidas, para que perguntassem.

Concomitantemente a explicação sobre o plano geral, explicou-se sobre a linguagem corporal e a semiotização das emoções esperadas de um comunicador oral. Procurou-se desenvolver a consciência sobre a importância dos comunicadores orais manterem um tom de

voz audível, variando os tipos de entonação, explicou-se primeiro sobre a entonação ascendente nas fases pré-textuais (*fase a, b e c*) ou quando da enunciação de informações surpreendentes, alegres; explicou-se sobre a entonação linear na fase da exposição propriamente dita (*fase d*) e, por fim, explicou-se sobre a entonação descendente para indicar o encerramento da fala (*fase g*) e para sinalizar a passagem de turno para o colega de grupo.

Com o objetivo de conscientizar os alunos acerca dos elementos não verbais da fala, procurou-se discutir noções sobre a importância do contato visual que o comunicador oral deve estabelecer com todos os membros do auditório para que estes sintam-se acolhidos no momento da fala e para que o comunicador oral diagnostique pelas atitudes dos ouvintes: se eles estão entendendo ou não o que está sendo comunicado. Dessa forma, explicou-se que o olhar ajuda no direcionamento para a construção do texto no momento de fala. Ensinaram-se fórmulas linguísticas para fazer a passagem de turno de fala para o outro companheiro do SE, dentre elas: *agora que eu já falei sobre o tema [...] eu vou passar a fala para o meu companheiro que vai falar sobre o tema [...]*.

O professor-pesquisador explicou aos alunos comunicadores a importância da concentração para que estes não se irritassem com reações negativas do auditório, tais quais: sorrisos irônicos; conversas paralelas; deslocamento de mobília; apatia; etc. Salientou-se que essas atitudes são típicas de adolescentes e que muitos deles as fazem porque desconhecem os rituais envolvidos em comunicações orais públicas formais.

Procurou-se desenvolver a consciência nos alunos sobre quais são os papéis esperados do auditório. Para tal, explicou-se sobre qual a linguagem corporal ao sentar, por exemplo, pés plantados no chão, tronco ereto, olhos focados no comunicador oral; tomada de notas durante a comunicação oral; formulação de perguntas para a participação na *fase (f) conclusão*; não deslocamento de mobílias e conversas paralelas, etc. Para encerrar a oficina, o professor-pesquisador distribuiu o tema do SE, *Pluralidade Cultural*, e os subtemas que com esse se articulam: O que é cultura?; Em que somos semelhantes?; Em que somos diferentes?; O que é pluralidade Cultural? e O que é preconceito? Solicitaram-se apresentações sobre o mesmo tema para todos os grupos, pois o professor-pesquisador diagnosticou, por meio de análise das fichas- síntese dos alunos, que estes ainda tinham poucas representações psicológicas acerca do conteúdo temático do SE. Com essa opção metodológica acreditava-se que os alunos poderiam ampliar as representações psicológicas sobre o conteúdo temático, no momento em que assistissem às apresentações dos colegas sobre o mesmo tema. Para concluir a oficina, levou-se os alunos ao laboratório de informática para explicar-lhes de maneira prática como manusear o programa *power point* para a produção dos *slides*.

Na oficina 7, desenvolveram-se cinco atividades objetivando a produção dos *slides* e a ampliação das representações psicológicas sobre o conteúdo temático *Pluralidade Cultural*. Essa oficina, a mais longa da SD, foi realizada em 8 aulas, totalizando aproximadamente 9 horas.

Nas duas primeiras aulas, os alunos comunicadores estavam ansiosos para irem ao laboratório de computação para a preparação dos *slides*, pois estes acreditavam que já tinham informações suficientes para realizar essa tarefa. Então, o professor-pesquisador levou-os até esse local para que, por meio da contradição, eles refletissem sobre os processos de planejamento de um texto oral público formal. No laboratório, em frente às telas dos computadores, ao circular pela sala, o professor observou que os alunos não sabiam o quê escrever nos *slides* e também não adotavam o procedimento de revisitar as fichas-síntese para extrair de lá as informações sintetizadas a fim de produzir os *slides*. Ao retornar à sala de aula, o professor-pesquisador explicou-lhes novamente que a preparação de um SE exige muitas leituras e tomada de notas de informações. Ademais, requer também a revisão das fichas-síntese para que o agente-produtor tenha condições de organizar um plano de exposição para o tema. Para concluir essa aula, o professor-pesquisador anunciou que traria outro texto-base para a leitura, discussão e preparação de fichas-síntese para a produção dos *slides*.

Para a terceira e quarta aulas, selecionou-se um texto com linguagem mais próxima ao nível de desenvolvimento dos alunos: apresentou-se um capítulo de um livro de Sociologia, por este ser constituído de um acervo multissemiótico de informação com História em Quadrinhos, imagens, notícias, citações de livros, capa de filmes, etc. No início da aula, distribuiu-se o referido capítulo aos alunos e lhes foi pedido que o lessem individualmente para que reconhecer os temas tratados. Solicitou-se também que os alunos grifassem as expressões e conceitos que tivessem dúvidas. Após a primeira leitura, o professor-pesquisador entregou fichas para que os alunos sintetizassem as principais informações acerca do texto. No encerramento da aula, o professor explicou-lhes que, em conversa com a coordenadora pedagógica da Unidade de Internação, ela havia autorizado os alunos a levarem os textos para os dormitórios para que pudessem relê-lo acuradamente.

Esse acervo propiciou aos alunos realizarem estudos e registros em fichas-síntese dos universos semânticos ilustrados por textos imagéticos como História em Quadrinhos, imagens, capas de filme, charges. Dessa forma, o capítulo de livro, por conter imagens e variados gêneros, mostrou-se mais próximo do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Percebeu-se que eles realizaram a leitura desse texto com menos resistência se comparado com o artigo científico (*Pluralidade Cultural*).

Da quinta a oitava aula empregou-se a metodologia de leitura compartilhada, durante a qual os alunos comentavam sobre as informações encontradas no capítulo sobre Sociologia lido que acharam mais esclarecedoras com relação ao tema e subtemas pré-estabelecidos para os SE. Concomitantemente ao momento da leitura, o professor-pesquisador anotava as observações dos alunos e também explicava-lhes alguns conceitos tratados no texto, como: *shock cultural*, *etnocentrismo*, *preconceito*, *racismo*, *machismo*, *homofobia*, *interculturalidade*, *direito às diferenças*, etc. Durante as explicações os alunos também faziam comentários sobre experiências que se aproximavam desses conceitos. Na última aula, organizaram-se os grupos e os alunos realizaram uma releitura do referido capítulo para selecionar, organizar e hierarquizar mais informações para a produção dos *slides*.

Na oficina 8, organizou-se uma atividade objetivando produzir os *slides* das apresentações do SE. Para essa oficina, o professor-pesquisador selecionou imagens que dialogavam com o tema e subtemas dos SE, com o propósito de os alunos selecionarem aquelas que dialogassem com o projeto textual elaborado por cada um dos grupos. Os alunos produziram, por meio do programa *power point*, as suas apresentações, enquanto o professor-pesquisador circulava pelo laboratório de informática, observando se havia interação entre os grupos; se todos os integrantes estavam contribuindo para a construção do texto planejador; se os alunos tinham alguma dúvida com relação ao programa ou sobre os conteúdos sintetizados em fichas.

Na oficina 9, desenvolveram-se três atividades com o objetivo de ampliar a consciência dos alunos sobre o *ethos* comunicativo e iniciar o preparo das fichas de mão as quais têm dupla função: a primeira é organizar as fases sucessivas internas de um SE e a segunda, desenvolver no actante maior segurança sociossubjetiva para o momento da fala, pelo fato das fichas de mão (*handouts*) servirem como suporte de memória para algum eventual esquecimento do agente-produtor no momento de enunciação do texto. Essa oficina durou cerca de 4 aulas, totalizando aproximadamente 4 horas. Na primeira e segunda aula, iniciou-se a oficina, apresentando uma imagem de um apresentador de programa de televisão, o qual segurava em uma de suas mãos um microfone e, na outra, uma ficha de mão (*handout*). Perguntou-se para os alunos se eles sabiam qual era a função daquela ficha que o apresentador segurava em suas mãos, alguns alunos comentaram que o objetivo da ficha era organizar a sequência das falas do apresentador; que era para ele lembrar o momento que deveria fazer os comerciais; que era para organizar a sequência dos quadros do programa. Todas essas falas dos alunos foram escritas na lousa, depois o professor-pesquisador levou-os a concluir que se até os apresentadores de televisão, que possuem experiência com a fala pública, precisam de

fichas de mão (*handout*), eles que são aprendizes precisamos também. Prontamente os alunos dos três grupos concordaram que esse instrumento planejador os ajudariam a organizar as sete fases sucessivas internas do SE, e que proporcionaria mais segurança para eles, caso esquecessem de alguma informação. Após a apresentação e a discussão acerca da função das fichas de mão, o professor-pesquisador confeccionou, juntamente com os alunos, fichas de mão, com as seguintes medidas: 15 cm de altura e 25 cm de largura. Definidas essas medidas, cortou-se duas tiras de cartolina para que as fichas ficassem firmes e encaixassem nas mãos. Dessa forma, os alunos teriam um suporte nas mãos no momento de produção do texto oral, com a vantagem de este ser discreto.

Depois da confecção das fichas de mão (*handout*), o professor-pesquisador orientou os alunos para que eles dividissem as responsabilidades acerca de cada uma das fases sucessivas internas do SE e o seu respectivo conteúdo temático. Para isso, entregou-se uma folha roteiro com cada uma das partes do SE para os alunos e pediu-lhes que escrevessem o nome do responsável pela enunciação daquele tema. Ao terminar, o professor entregou uma cópia impressa dos *slides* produzidos por cada grupo e solicitou-lhes que começassem a escrever as suas fichas de mão baseadas na sequência cronológica dos *slides*. Concomitante a essa ação, o professor deixou escrito na lousa as fases sucessivas internas do SE e a suas respectivas funções: as três primeiras (*a*, *b* e *c*) têm função pré-textual; a fase *e*, função de exposição/comunicação do tema propriamente dita, e, por fim, as fases *e*, *f* e *g* têm função pós-textual (desfecho do SE).

Na terceira e quarta aula, iniciou-se a oficina, projetando um texto de referência, intitulado *Seminário nota dez*. Pediu-se, então, para que os alunos observassem e anotassem se as comunicadoras orais organizaram e apresentaram o SE com as sete fases sucessivas internas. Sinalizou-se para que eles observassem a semiotização das emoções; se elas impostavam a voz em uma altura audível; se procuravam manter contato visual com o auditório; quais eram as construções linguísticas mobilizadas para a passagem do turno de fala; e qual era o conteúdo temático comunicado. Projetou-se o SE duas vezes: a primeira para que os alunos apenas observassem o texto, e a segunda para que eles tomassem notas para o momento da discussão em grupos acerca do *ethos* comunicativo das comunicadoras. No momento da discussão, alguns alunos observaram que as comunicadoras usam apenas os *slides* para a apresentação de seu texto, não fazendo, dessa forma, uso dos *handouts*. Observaram também que o auditório não colaborou com a produção *on-line* do texto oral, pois o vídeo (áudio e imagens) mostrou conversas paralelas; afastamento de mobília; risadas altas; alunos que entravam e saíam da sala de aula no momento da produção do texto. Os alunos

destacaram que as comunicadoras não organizaram o SE com as fases sucessivas internas teorizadas por Dolz et.al (2004) e estudadas pela turma em uma das oficinas.

Ao encerrar a discussão oral acerca do texto de referência, solicitou-se que os alunos se organizassem nos seus respectivos grupos e finalizassem as fichas de mão para o dia do SE. Para finalizar a oficina 9, o professor-pesquisador lembrou os alunos que eles iriam apresentar os SE para adolescentes de outro Centro de Internação da Fundação Casa, conforme previsto no projeto de comunicação previamente definido na apresentação da situação. Ao receberem essa informação, os alunos reagiram dizendo que não teriam problema em apresentar os SE externamente, mas que, para fazerem isso com segurança, eles gostariam de ensaiar antes. Então, os alunos realizaram o ensaio para a própria turma. Ressalva-se que foi o conteúdo desse ensaio que o professor-pesquisador coletou e transcreveu como PI.

Para a realização da 2ª etapa da SD, o professor-pesquisador criou, com os alunos, uma situação para o ensaio das apresentações orais do SE, antes de apresentá-los para a Unidade de Internação externa a sua, porém na mesma cidade. No dia desse ensaio, os alunos, juntamente com o professor-pesquisador, prepararam a sala com uma configuração organizacional que contribuísse para a produção da fala pública formal. Para tanto, dispuseram as carteiras em formato de uma semiesfera, dando um espaçamento de mais ou menos dois passos entre elas, para que o auditório ficasse confortável e para que não houvesse conversas paralelas; distribuíram-se folhas e canetas sobre as mesas para que o auditório anotasse as informações que julgasse pertinentes e para que elaborasse perguntas; colocou-se uma mesa no centro da sala para que pudesse montar o computador e o projetor; deixou-se um espaço amplo que servisse como púlpito para os comunicadores. Por fim, deu início aos SE, os quais foram gravados, transcritos e analisados como PI desta pesquisa.

No dia seguinte, os alunos comunicadores realizaram outra apresentação oral. Desta vez, para um auditório da mesma faixa etária, porém, desconhecido. A apresentação aconteceu no referido Centro de Internação externo. Salienta-se que, no momento da apresentação do projeto de comunicação para esta SD, ficcionalizou-se que os adolescentes apresentariam esses SE para os colegas de outras salas da mesma Unidade de Internação. Todavia as ações da Fundação Casa, de promover saídas externas dos socioeducandos para que estes possam ter a oportunidade de ampliarem seu capital cultural e participarem de práticas que contribuam para o seu processo de ressocialização, permitiram que os alunos apresentassem o SE em outras Unidades, cumprindo, assim, o projeto de dizer. Isso viabilizou o trabalho para o desenvolvimento do agir cidadão, no qual os alunos vão para outras

Unidades de Internação para semearem conhecimentos sobre o respeito pelo outro e suas respectivas culturas bem como o exercício da tolerância.

Para essa segunda apresentação, os alunos-comunicadores chegaram, aproximadamente meia hora antes, no local onde iria ocorrer a comunicação, para que pudessem preparar a sala. Ensinou-se também o recurso pragmático de se reconhecer o espaço, andar por ele, observar sua largura, o seu comprimento e os objetos cênicos que estão inseridos nele. Após a organização das salas, realizaram-se três seções de apresentações, cada seção destinou-se a um auditório com mais ou menos 24 adolescentes, os quais tiveram a oportunidade de experienciar uma comunicação oral, acerca de um dos eixos estruturantes do projeto político pedagógico da Fundação Casa para todos os mais de 140 Centros de Internação.

Na oficina 10, desenvolveram-se três atividades com o objetivo de concluir o processo de avaliação formativa e iniciar a preparação para a terceira etapa da SD. Essa oficina durou quatro aulas, aproximadamente quatro horas. Iniciaram-se as duas primeiras aulas da oficina, com a organização de uma roda de conversa, por meio da qual o professor-pesquisador questionava cada um dos alunos, com as seguintes perguntas: qual foi a sensação de apresentar o SE para um auditório desconhecido; como se sentiu antes e durante a apresentação (nervoso, tranquilo, inseguro); o quê achou do seu desempenho e do desempenho geral do grupo; achou que algum colega de grupo destacou-se (se sim, qual colega e por quê?); houve algum assunto que gostaria de ter comunicado e acabou esquecendo; o quê achou das reações do auditório (esse foi receptivo, apático, agitado etc). À medida que os alunos socializavam as impressões o professor destacava-as na lousa.

A segunda atividade desenvolvida foi a escuta atenta das apresentações para análise. Para isso, o professor-pesquisador entregou a transcrição de um seminário para os alunos. Na sequência, pediu-lhes que escutassem a apresentação oral e que fossem lendo a transcrição para acompanhar. Estabelecidas as funções, o professor-pesquisador executou o áudio para que, no primeiro momento, os alunos apenas reconhecessem as especificidades do texto. Ao término da primeira execução, o professor-pesquisador explicou que reproduziria mais uma vez o SE e que, dessa vez, os alunos deveriam analisar com atenção e grifar os trechos da transcrição que aparecessem hesitações, pausas, reformulações, embargamentos de voz. Estabelecido o foco de análise do SE, o professor-pesquisador executou mais uma vez o áudio. Ao terminar a análise, o professor perguntou aos alunos se havia elementos não verbais (pausas, hesitações, reformulações e embargamentos de voz) no texto oral e no transcrito. Os alunos sinalizaram que havia todos esses elementos e que estes apareciam em

grande quantidade. Então, o professor-pesquisador fez uma nova pergunta: esses elementos são positivos ou negativos em um texto oral? Alguns alunos responderam que eram negativos porque complicavam o entendimento da mensagem. Após a socialização das impressões dos alunos sobre os elementos não verbais da fala, o professor-pesquisador explicou-lhes que esses recursos fazem parte da produção do texto oral, que as hesitações são recursos que indicam que o agente-produtor está elaborando a mensagem a ser enunciada e que elas servem como recurso pragmático para manter o canal de comunicação ativado entre as partes envolvidas; explicou que as pausas têm algumas funções pragmáticas, como, por exemplo, chamar a atenção do auditório para um tópico de enunciação, mobilizar a atenção do auditório e permitir que o comunicador oral pense sobre o tópico de enunciação; esclareceu aos alunos que as reformulações ocorrem porque o comunicador está produzindo o texto de maneira sincrônica ao seu destinatário e que isso interfere nas escolhas léxicas e sintáticas. Para encerrar a explicação, o professor-pesquisador destacou que esses elementos são característicos da linguagem oral, só que, por outro lado, o excesso de hesitações, pausas e embargamentos da voz poderiam comprometer a qualidade da comunicação.

Para encerrar as duas primeiras aulas da oficina, o professor-pesquisador, explicou aos alunos que uma forma de reduzir as hesitações seria planejar com antecedência os tópicos de fala e que o conhecimento das conjunções enumerativas poderia auxiliá-los para reduzir o excesso destas. Após a explicação, entregou uma fase do SE, na qual apareciam hesitações em excesso, pediu que os alunos contassem o número de ocorrências dessa natureza e que eles reformulassem os tópicos de fala do texto, nos quais houvesse a possibilidade de suprimir a hesitação por uma conjunção.

Na terceira e quarta aulas, para esclarecer aos alunos sobre quais aspectos do SE eles seriam avaliados na produção final, o professor-pesquisador entregou uma cópia da grade de avaliação dos textos para cada estudante. Em seguida, leu-a explicando cada um dos elementos do folhado textual do SE. Para isso expôs aos alunos quais seriam as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas que foram estabelecidas pelo professor para avaliar os textos. Para encerrar a oficina, o professor-pesquisador comunicou os alunos que eles iriam realizar uma apresentação do SE, na câmara municipal da cidade de Iaras, e que o público seria um auditório de adultos especialistas no assunto. Uma vez que as apresentações iriam ocorrer para a comissão de direitos humanos da FC, concomitantemente ao comunicado, o professor-pesquisador precisou reformular os grupos de trabalho, e reorganizar os temas que deveriam ser apresentados por cada um dos três grupos. Dessa forma, estabeleceram-se os seguintes temas para apresentação: *Homem ser*

capaz de criar culturas (grupo 1); *Nossa diversidade criadora* (grupo 2); *Quando não se reconhece a Pluralidade Cultural, o resultado é o preconceito* (grupo 3). Para essa apresentação reconfiguraram-se os grupos porque dois adolescentes obtiveram a liberdade do regime de internação. Assim para cada grupo estabeleceu-se dois subtemas. Os estabelecidos para o grupo 1 foram: *Em que somos semelhante? O que é cultura?*; para o grupo 2: *Em que somos diferentes? O que é Pluralidade Cultural?*; e por fim para o grupo 3: *O que é preconceito?* e *O que é etnocentrismo?* Com a delimitação dos temas e subtemas, o professor-pesquisador explicou para os alunos que os destinatários, nessa apresentação, seriam um auditório maduro, constituído de especialistas no assunto e que, para isso, os alunos teriam que: ampliar as representações sobre o conteúdo temático; organizar sequências textuais para semiotizar o conteúdo temático; elaborar novos *slides* e *handouts* como textos planejadores do oral formal; agirem de forma mais consciente com relação à semiotização das emoções. Esclarecidos os parâmetros da ação de linguagem, concluiu-se a oficina.

Na oficina 11, desenvolveram-se quatro atividades com o objetivo de ampliar as representações psicológicas dos alunos acerca do conteúdo temático (*Pluralidade Cultural*). Essa oficina durou seis aulas, aproximadamente seis horas. Nas primeiras quatro aulas, o professor-pesquisador organizou uma roda de leitura, com a finalidade de realizar uma leitura compartilhada do texto *O homem e a cultura*, de Leontiev (1978) para que os alunos ampliassem as representações psicológicas sobre cultura. Concomitantemente o professor-pesquisador ia explicando as expressões que os alunos tinham dúvidas. Assim, realizou-se uma leitura compartilhada do texto. Ao término da atividade, os alunos organizaram em fichas-síntese as principais informações selecionadas.

Na quinta e sexta aulas, o professor-pesquisador entregou aos alunos imagens, história em quadrinhos e charges para que eles selecionassem alguns desses textos como recursos que dialogassem com os subtemas de suas apresentações, para analisá-las no momento de exposição dos temas. Dentre estes os alunos optaram pelos textos imagéticos. Para isso, o professor organizou os grupos de trabalho e distribuiu os materiais para que os alunos selecionassem e discutissem quais textos imagéticos gostariam de usar na preparação de seus *slides*. Para a realização da atividade, estabeleceu-se um tempo de 15 minutos. Concluída a seleção e discussão acerca das imagens, o professor-pesquisador entregou uma ficha-síntese a fim de que os alunos descrevessem e analisassem cada uma das imagens que comporiam a apresentação oral. Após o desenvolvimento da atividade, o professor solicitou que cada um dos alunos lesse as análises que havia feito para as imagens e explicasse o porquê da seleção

daquela imagem para compor o *slide* da nova apresentação. Para encerrar a oficina, o professor-pesquisador anotou na lousa, as principais informações socializadas pelos alunos.

Na oficina 12, desenvolveram-se cinco atividades com o objetivo de ensinar as capacidades discursivas requeridas pelo SE. A oficina foi organizada em seis aulas, totalizando aproximadamente seis horas. Nas duas primeiras aulas, o professor-pesquisador, por meio de aula expositiva dialogada, destacou para os alunos as principais características do *discurso teórico* e do *discurso interativo*. Explicou para os alunos que as coordenadas do conteúdo temático do SE estão ancoradas no mesmo polo do mundo ordinário devido ao conteúdo temático tratar de conhecimentos científicos acumulados sociohistoricamente pelos homens. Explicou, ainda, acerca dos parâmetros da situação discursiva, na qual há autonomia do objeto do discurso com relação às coordenadas formais de tempo e espaço. Assim, sinalizou para os alunos que os agentes produtores dos enunciados encontram-se numa relação de autonomia e não implicação no texto. Demonstrou-se para os alunos que o predomínio desse tipo de discurso ocorre na fase (d), *o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*, analisaram-se fragmentos da transcrição do SE em que o *discurso teórico* predominava. Concomitantemente à explicação, o professor-pesquisador escreveu as principais informações sobre o tipo de discurso na lousa. Na sequência, passou a explicar sobre as características do *discurso interativo*. Conscientizaram-se os alunos que esse tipo de discurso predominaria nas fases pré-textuais (*a, b e c*) e pós-textuais, devido ao fato de os comunicadores implicarem-se na enunciação dos tópicos para estabelecer uma interação mais próxima com o auditório: no momento de introduzir o tema; apresentar os limites da comunicação; sinalizar as etapas percorridas para a produção do SE e também para anunciar os subtemas que seriam apresentados. Destacou-se para os alunos que esse tipo de discurso também caracteriza as fórmulas linguísticas para a passagem de turno de fala e introdução de outro comunicador no SE.

Na terceira e quarta aulas, retomou-se a explicação sobre a função de cada uma das fases sucessivas internas do SE, a fim de que os alunos entendessem que deveriam elaborar textos planejadores (*slides*) para cada uma dessas fases, uma vez que eles não haviam planejado *slides* para todas as fases sucessivas internas na produção inicial. Nessa aula, desenvolveu-se um exercício no qual os alunos deveriam combinar o nome da fase sucessiva interna com a definição sobre a sua funcionalidade. Após a realização da atividade, o professor-pesquisador, por intermédio da metodologia (aula expositiva dialogada), explicou para os alunos as fases prototípicas da *sequência textual dialogal e explicativa* sobre a forma não canônica de planificação do texto *esquematizações*. Primeiramente, o professor-

pesquisador explicou aos alunos que eles usariam duas fases prototípicas da sequência *dialogal*. A primeira seria a *fase de abertura*, quando o aluno assume um tópico do SE para a enunciação e, que a outra fase, chamada de *encerramento*, seria usada no momento em que o aluno conclui o tópico de enunciação e passa o turno para outro colega de SE. Explicou-se que a sequência textual explicativa seria usada com frequência na *fase d* da apresentação oral, por tratar-se da fase da exposição propriamente dita. Então passou a explicar as fases prototípicas da *sequência textual explicativa*, demonstrou aos alunos que as sequências textuais ajudam-nos a organizar o conteúdo temático para que seja semiotizado em linearidade. Por fim explicou aos alunos que alguns trechos do SE seriam altamente expositivos, com enumeração de informações, definições e mera exposição de informações e que, para cumprir esses objetivos, estes poderiam organizar suas informações em formato de *esquematizações*, as quais não constituem formas canônicas de organização do conteúdo temático, mas que são características de textos puramente expositivos, como no caso dos SE. Para encerrar a aula, o professor-pesquisador solicitou aos alunos que resolvessem dois exercícios. No primeiro, eles deveriam ler trechos das transcrições dos SE e identificar a forma como o conteúdo fora planejado (se este estava planejado em *sequência explicativa* ou em *esquematizações*). No segundo exercício, os alunos deveriam planificar em *sequências explicativas* segmentos das transcrições que foram expostos na organização de *esquematizações*. Para encerrar a oficina, os alunos socializaram a reescrita dos segmentos de texto que estavam em *esquematizações* e que eles transformaram em *sequência textual explicativa*.

Na oficina 13, desenvolveram-se cinco atividades com o objetivo de ensinar capacidades linguístico-discursivas para os alunos. A oficina foi dividida para ser realizada em seis aulas, totalizando cerca de 6 horas. Nas primeiras duas aulas, por meio da metodologia (aula expositiva-dialogada), o professor-pesquisador explicou a função das conexões como elemento de progressão textual e articulação dos tópicos do SE. Enfocaram-se as conjunções enumerativas, concomitantemente a explicação, o professor-pesquisador escreveu as principais conjunções enumerativas (primeiramente, na sequência, logo após, para finalizar etc.) e suas respectivas funções, com o objetivo que os alunos aprendessem a sinalizar os tópicos enunciados em ordem cronológica e sequencial. Após isso, o professor-pesquisador entregou a transcrição da fase (c) de um dos SE, e pediu para que os alunos analisassem como fora realizado a apresentação do plano de exposição. Ao terminar a análise, pediu que os alunos reescrevessem a fase (c) empregando os conhecimentos que haviam estudado sobre as

conjunções enumerativas, com a finalidade de reorganizar a apresentação do plano de exposição.

Na terceira e quarta aulas, o professor explicou as características da coesão nominal e verbal em textos orais. Na terceira aula, o professor expôs sobre a coesão nominal, para isso, destacou que, no caso dos textos orais, a repetição de sintagmas nominais é uma qualidade do comunicador e que esse recurso ajuda o destinatário a compreender as informações acerca do conteúdo temático. Ainda nessa explicação, salientou que, nos textos escritos expositivos, a coesão nominal é realizada de forma diferente e que esta se faz, sobretudo por anáforas pronominais. Para encerrar a explicação sobre a coesão nominal, apresentou a transcrição de um subtema (*O que é pluralidade?*) desenvolvido em um dos SE e pediu que os alunos verificassem a quantidades de vezes que o referente principal era retomado por anáforas nominais. A fim de consolidar o estudo da coesão nominal em textos orais, escolheu-se um fragmento do artigo *Pluralidade Cultural*, de Mauricio Érnica para que os alunos identificassem o uso das anáforas pronominais, e que em decorrência dessa identificação, eles percebessem que no texto escrito a repetição do referente principal por reiteração de anáforas nominais é um defeito. Após a resolução dos exercícios, os alunos socializaram para classe as suas conclusões.

Na quarta-aula, por meio de aula expositiva dialogada, o professor-pesquisador explicou aos alunos as características das fases sucessivas internas do SE do ponto de vista da coesão verbal. Primeiramente, destacou o predomínio do tempo presente sobre os outros demais tempos do verbo em um SE. Destacou para os alunos que, na fase (d), *o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*, ocorre o predomínio do emprego do presente simples, sobretudo, a conjugação do verbo “ser” na terceira pessoa do singular, com valor gnômico. Em seguida, explicou que, nas transições de turno de fala para outro colega de SE, o predomínio é de formas do futuro perifrástico para criar o efeito de sentido de progressão textual e dinamicidade ao assunto. E, para concluir destacou a função do pretérito-perfeito como tempo verbal central na fase (c), *apresentação do plano de exposição*, por tratar-se da fase em que o comunicador oral explica todas as ações desenvolvidas para elaborar o SE, inclusive descreve a fase de preparação e a forma como investigou as fontes e elaborou a apresentação.

Na quinta e sexta aulas, explicou aos alunos a função dos mecanismos enunciativos, destacando a importância de eles indicarem para o auditório quem são os autores das informações divulgadas. Ensinou os alunos a enumerar as citações que iriam utilizar em seus *slides*, em concomitância a isso, explicou-se para os alunos que o fato do SE ser um gênero de

divulgação e transmissão de conhecimentos, este dialoga intertextualmente com várias outras fontes de informação. O ordenamento das vozes indica que houve pesquisa em várias fontes documentais de informação e, conseqüentemente, isso dá maior credibilidade às ideias enunciadas como resultados dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Para encerrar a aula e a oficina, ensinou os alunos a produzirem um *slide* com as referências bibliográficas utilizadas na construção dos SE.

6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esta seção apresenta e discute os resultados obtidos no desenvolvimento da produção inicial e final dos alunos.

As análises foram feitas a partir da capacidade de pesquisa, organização e planejamento de textos escritos (*slides* e *handouts*), os quais serviram como suportes planejadores para a fala pública oral formal. Para o exame da fala, transcreveram-se as produções orais (PI e PF) e avaliou-as com base nas capacidades de ação, capacidade discursivas e capacidades linguístico-discursivas. Para avaliar as capacidades de ação, verificou-se as operações que envolvem as representações mobilizadas para o agir no momento de produção do SE, como por exemplo, qual a postura de um comunicador de SE; qual a linguagem corporal empregada por este; qual a variante linguística mobilizada para a semiotização do texto; e qual o nível de representação sobre o conteúdo temático. Para avaliar as capacidades discursivas, analisou, se os textos orais apresentavam todas as fases sucessivas internas teorizada por Dolz et.al (2004) para o plano geral de uma exposição oral; examinou, se os tipos de discurso empregados são da ordem da transmissão de conteúdos: discurso teórico e discurso interativo; averiguou, se os alunos planejaram os textos em sequências textuais da ordem do expor, como as sequências expositivas, ou se planejaram os textos em esquematizações. Para avaliar as capacidades linguístico-discursivas, avaliou, se os textos dos alunos apresentavam conexões e formulas conectivas no interior de cada uma das fases sucessivas do plano geral do texto; analisou, quais os tipos de anáforas foram mais mobilizadas em cada uma das fases sucessivas internas do plano geral do texto e como se realiza a coesão nominal no gênero oral SE; avaliaram-se os mecanismos de coesão verbal, sobretudo as configurações assumidas pelos tempos verbais em cada uma das fases sucessivas internas do plano geral do texto; averiguou-se o gerenciamento das vozes foram infraordenadas pelo expositor oral, e investigou-se o caráter dos comentários e juízos emitidos pelos expositores por meio da modalizações.

Para avaliar as relações escrito-orais confrontou-se os textos planejadores e os segmentos de fala correspondentes a esses para verificar o quanto os textos escritos (*slides* e *handouts*) auxiliam na enunciação das informações; por fim como não pode haver texto oral sem semiotização das emoções e movimentos corporais, examinou-se qual a influência destes como recursos pragmáticos para a construção do texto oral.

6.1 Apresentação dos universos semânticos (conteúdo temático) dos textos-estímulos

O desenvolvimento das representações psicológicas acerca do conteúdo temático Pluralidade Cultural foi realizado pelo uso de cinco textos estímulos, destes dois foram gêneros que empregavam semioses escritas, o artigo de divulgação científica, *Pluralidade Cultural*, Mauricio Érnica (2012) e o capítulo 6 “*Ser diferente é normal*”: *as diferenças sociais e culturais*, Luiz Fernando de Oliveira e Ricardo Cesar Rocha da Costa (2016). Os outros quatro textos utilizados estão no formato de áudio e vídeo, utilizou-se uma vídeo-aula intitulada *O que é cultura?* De autoria do *Stoodi-Enem* (2018); uma vídeo-aula intitulada *Globalização e Diversidade Cultural*, fonte: Cultura – Mande Bem no Enem (2014); longa metragem *Ninguém é igual a ninguém*, fonte: Emei. João de Barro (2015).

6.2 Análise da PI

Nesta subseção, são apresentados para análise da produção inicial o SE completo classificado como básico, o corpus de análise é composto por *slides*, fichas de mão (*handouts*) e pela transcrição do texto oral do SE dos alunos. A sequência de apresentação dos textos é as fichas de mão (*handouts*), em sequência os *slides* e por último a transcrição da fala dos alunos.

6.3 Produção classificada como básica (PI)

O grupo 1 foi constituído por três integrantes que planejaram os *slides*, as fichas de mão (*handouts*) e a apresentação do SE, abaixo são apresentados os textos planejadores elaborados pelos alunos (*slides* e *handouts*) e a transcrição da fala do texto dos alunos. Em seguida passa-se a avaliar o texto com base na grade de avaliação elaborada com a finalidade de avaliar o texto. A apresentação deste grupo foi classificada como básica, devido a algumas dificuldades que os alunos enfrentaram no planejamento do texto. Os alunos integrantes desse grupo são matriculados nas seguintes séries, um está na 1^o Série do ensino médio, outro está na 2^o Série do ensino médio e outro está matriculado na 3^o Série do ensino médio, destaca-se que este último aluno, substituiu um integrante do grupo que precisou ir ao médico no dia da apresentação. Portanto esse aluno não planejou juntamente com os outros dois alunos os textos planejadores (*slides* e *handouts*). Entretanto, o aluno dispunha de representações

psicológicas sobre o conteúdo temático porque as oficinas e temas solicitados para a apresentação foi o mesmo para os três grupos.

6.4 Textos planejadores da fala pública

Os textos planejadores da fala pública formal são os *slides* e as fichas de mão (*handouts*). Abaixo, apresentam-se os textos dessa natureza, produzidos pelos alunos na fase de planejamento do SE.

6.4.1 Ficha de mão: esquema de preparação para a produção do Seminário

As fichas de mão (*handouts*) foram produzidas com o objetivo de organizar as *fases sucessivas internas do SE* (DOLZ et. al, 2004) e com o objetivo de dar segurança física e socio subjetiva aos alunos no momento da fala pública formal, o quadro abaixo apresentação o conteúdo temático digitado de cada uma das fichas produzidas pelos alunos para o SE.

Quadro 17 - Sinopse das fichas de mão (handout) dos alunos do grupo

N	Fases sucessivas de construção interna e a Função textual	Conteúdo	Formato
1	a) Fase de abertura Momento que o comunicador toma contato com o auditório e instituído por um terceiro (professor) como comunicador apto para a comunicação	- Primeiramente, bom dia! É com grande prazer que nos reunimos para a divulgação dos resultados de pesquisa sobre o tema pluralidade cultural; - Foram três meses de muita pesquisa em diversos textos fontes; - Tudo isso resultou nos slides, nas fichas de mão e nos seminários que serão ministrados hoje.	- ficha, lista de tópicos
2	b) Fase de introdução ao tema Entrada no discurso, etapa de apresentação do tema, de delimitação do assunto, explicações das escolhas e do ponto de vista adotado sobre o tema do seminário;	1° Bom primeiramente um bom dia a todos do auditório 2° Meu nome é [diz o nome] tenho 18 anos estou cursando o 3° colegial, ele é [diz o nome] tem 17 anos está cursando o 2° colegial, esse é o [diz o nome] tem 18 anos está cursando o 1° colegial. Agente do grupo é da Fundação Casa [diz o nome da unidade de internação] 3° Bom pessoal eu e meu grupo iremos mostrar um pouco de conhecimento para vocês sobre o tema Pluralidade Cultural. 4° Também procuramos estudar e ter um ponto de vista sobre o tema pluralidade cultural que possa reconhecer e respeitar todas as culturas. 5° Vocês sabem me dizer por que é importante estudar a Pluralidade cultural? Bom, eu vou falar para vocês. É importante estudar Pluralidade Cultural para reconhecermos os modos de viver de cada um, se aprofunda, saber sobre cada cultura para não gerar o preconceito, o etnocentrismo, a intolerância, o machismo, etc. 6° Na sequência o [diz o nome do aluno] irá apresentar para	- ficha, enumeração de tópicos




		vocês o plano de exposição, o plano de exposição é a forma em que preparamos essa apresentação	
3	c) Apresentação do plano de exposição Fase que cumpre uma função metadiscursiva, a qual o comunicador explicita para o auditório como a apresentação foi preparada e quais temas serão objeto de comunicação	Vou explicar sobre como planejamos o plano de exposição, 1. Bom nosso primeiro passo foi reconhecer o que é cultura, em seguida estudamos um artigo científico sobre o tema “ Pluralidade Cultural” do autor Maurício Érnica. 2. Em seguida estudamos e assistimos a vídeo-aulas que explicam e dão base sobre muitos tipos de cultura. 3. Após, ainda lemos um capítulo do livro de sociologia, esse capítulo tem como título: Ser diferente é normal. Bom temos estudado sobre esses temas a pouco mais de três meses e junto ao meu grupo explicaremos sobre em que subtemas e slides trabalharemos: 1° O que é cultura? 2° Em que somos semelhantes? 3° Em que somos diferentes? 4° O que é pluralidade cultural? 5° O que é preconceito?	Ficha, enumeração dos tópicos
4	d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas Fase da exposição propriamente dita na qual o comunicador explora os subtemas e temas anunciados no plano de exposição	1. O que é cultura? 1° Cultura vem do latim que significa <i>colere</i> , que é tudo aquilo que cultivamos, 2° Muitos pensam que cultura seja apenas músicas, comidas ou algo do tipo, mas cultura é tudo aquilo que passamos de geração para geração, não existe algo para definir o que deve ou não ser cultura. 3°Ex: Religiões dos portugueses, catolicismo; Religiões indígenas Panteísmo; Religião dos (negros) candomblé; além das culturas das religiões existem muitas outras. Nenhum ser humano nasceu inteiramente pronto para viver. Precisamos de <u>cuidados, orientações e ensinamentos</u> , ou seja, só nos tornamos humanos na medida em que convivemos e aprendemos com outras pessoas em uma dada cultura. (Maurício Érnica) Por meio desse aprendizado para vida formamos nossas personalidades e elaboramos nosso plano de vida.	Ficha, enumeração de tópicos para a fala
5	Continuação da fase (d)	2. Em que somos semelhantes Todos os seres humanos são semelhantes na espécie biológica. EX: Estruturas físicas, ossos, órgãos e etc. Somos uma espécie de seres humanos racional capaz de transformar pensamentos em linguagens.	Ficha, uma pequeno parágrafo com exemplos
6	Continuação da fase (d)	Em que somos diferentes Somos diferentes em muitos modos de viver, como as religiões (Deuses diferentes). Diferenças de sexo como (masculino, feminino, transexual e etc.) Somos diferentes na expressão linguística Exemplo: inglês, francês, alemão, japonês, árabe e português. Agora vou passar a fala para o meu companheiro de grupo para ele falar sobre pluralidade cultural.	Ficha, lista de tópicos
7	Continuação da fase (d)	4. O que é pluralidade cultural 1. Pluralidade cultural são varias culturas em uma dada sociedade ou nações 2. Criamos culturas diferentes por conta de pensarmos diferente, habitarmos lugares diferentes e até por agirmos diferente 3. Nossas riquezas simbólicas e materiais resultam em diferentes	- ficha, enumeração de tópicos

		Somos diferentes na estrutura física, na cor da pele, na cor dos olhos, no tipo de cabelo, no biótipo físico. Sexos, gêneros, raças, preferências sexuais diferentes, existem diferenças linguísticas (diferentes línguas, diferenças dialetais), hábitos e gostos.	de itens
6	Desenvolvimento do subtema 3	O que somos diferentes? Explicação que somos semelhantes quanto espécie biológica; na estrutura física, ossos, órgãos etc. Possuímos sentimentos, somos racionais, capazes de transformar pensamento em linguagem;	Slide: enumeração de itens e marcação de exemplos
7	Exemplos do subtema 3	Diferença de sexos: Exemplos: masculino, feminino, transexual, homossexual, bissexual; Somos diferentes quanto as raças: Índios, africanos, portugueses, americanos, japoneses (brasileiro mistura de raças = miscigenação) Apresentamos diferenças quanto a expressão linguística: Português, Inglês, Francês, Alemão, Japonês, Árabe	Slide: enumeração de itens e marcação de exemplos
8	Exemplo do subtema 3	Imagem com a palavra diversidade grafada em várias línguas: <u><i>diversidad, vielfalt, diversité, diversidade etc.</i></u>	Slide: imagem sobre o tema
9	Explicação do subtema 3	As diversidades linguísticas pode ocorrer dentro de um mesmo país, exemplo: Brasil, esse possui variações dialetais: Exemplo: falar nordestino, falar paulista, falar carioca, falar maranhense, fala caipira; Exemplo de diferenças linguísticas: Uai só! (expressão mineira) Ai mano ! (gíria) Aipim (nordestino), mandioca (paulista)	Slide: enumeração de itens e marcação de exemplos
10	Exemplificação do subtema 3	Imagem semiotizando a diversidade cultural, regional, folclórica, simbólica e material do Brasil.	Slide: imagem sobre o tema
11	Desenvolvimento do subtema 4	O que é pluralidade cultural Pluralidade cultural é diversas culturas que passam de geração para geração Exemplos: “ Não existe certo ou errado em culturas, pois cultura seria tudo aquilo que julgamos e que nós faz pertencer a um determinado clã, grupo, país ou nação Exemplos de artes marciais: capoeira (negros), muay thai (tailandeses), jiu jitsu (brasileiro) etc.	Slides : enumeração de itens e marcação de exemplos
12	Exemplificação do subtema 4	Em nosso país existem também variedades musicais como, exemplo: (funknejo, moda caipira, hip-hop, reggae, jazz, eletrônico etc.) Todos esses estilos musicais como também outras Diversidades Culturais existem em nosso país, trazendo a pluralidade cultural que envolve muitas outras coisas.	Slides : enumeração de itens e marcação de exemplos
13	Exemplificação do subtema 4	Imagem com diversidade de raças e estilos de vestimenta	Slides : enumeração de itens
14	Desenvolvimento do subtema 5	O que é preconceito? O preconceito seria o julgamento antes de conhecer algo ou alguém. PRE = ANTES CONCEITO = CONHECER Isso também envolve o etnocentrismo que significa: achar que sua cultura ao modo de viver é melhor que a outra.	Slide: enumeração de itens

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

Quadro 19 - PI dos slides dos alunos do grupo 1

Slides produzidos pelo grupo 1	
Slide 1	Slide 2
<p>O Que é Cultura?</p> <ul style="list-style-type: none"> A palavra cultura vem do latim (colere=cultivar , é aquilo que cultivamos). A Cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza. Cultura conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social. 	<p>A slide with a black background and white text. At the top, it says 'SALVE A DIVERSIDADE HUMANA!' and at the bottom, 'DIFERENÇA NÃO É DEFEITO!'. In the center, there is a white silhouette of a diverse group of people, including a person in a wheelchair, a person with a cane, a person with a prosthetic arm, a person with a hearing aid, and a person with a camera.</p>
Slide 3	Slide 4
<p>Exemplos:</p> <p>(1)O Fogo: (uma dos primeiros instrumentos da cultura)</p> <p>(2)Vestimenta:(Existem diferentes estilos, formas de se vestir)</p> <p>(3)Alimentos:(Feijoada (Africana), Pizza (Italiana), Macarrão (Chinesa), Raizes (indios))</p> <p>(4) Religiões:(Candomblé (Africana), Umbanda (Africana, Panteísmo Indígena), Budismo (Oriental), Catolicismo (Portugal)</p> <p>(5)Aparelhos Eletrônicos:(celulares, rádios, televisões, computadores, tabletes)</p> <p>(6)Estilos Musicais:(reggae, funk, opera, rock, hip hop, sertanejo, eletronic, jazz, dance, blues, alternative)</p>	<p>A grid of ten album covers representing different music genres. The genres and their associated album counts and song counts are: Alternative (4 Albums, 57 Songs), Blues (1 Album, 17 Songs), Dance (4 Albums, 63 Songs), Electronic (14 Albums, 417 Songs), Hip-Hop/Rap (2 Albums, 17 Songs), R&B (10 Albums, 143 Songs), Reggae (2 Albums, 23 Songs), Rock (14 Albums, 337 Songs), Soundtrack (2 Albums, 41 Songs), and Jazz/Soul (1 Album, 11 Songs).</p>
Slide 5	Slide 6
<p>Em Que Somos Semelhantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> Somos todos seres humanos , Então somos semelhantes na espécie biológica. <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Temos estruturas físicas semelhantes , ossos, órgãos , enfim pertencemos a mesma espécie:seres humanos. Necessitamos de alimentos para sobreviver, temos sentimentos, somos uma espécie racional capaz de transforma pensamento em linguagem 	<p>O Que Somos Diferentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> Somos diferentes em muitos modos de viver. <p>exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Como em nossas religiões (Deuses Diferentes) <p>Exemplo: Os índios são panteístas</p> <ul style="list-style-type: none"> Somos diferentes na estrutura física <p>Exemplo: na cor da pele , na cor dos olhos , no tipo de cabelo, no biótipo físico</p> <p>sexos , gêneros , raças , preferências sexuais diferentes, existem diferenças linguísticas (diferentes línguas, diferenças dialetais), hábitos e gostos,</p>
Slide 7	Slide 8

<ul style="list-style-type: none"> Diferenças de sexos: Exemplo: masculino, feminino, transexual, homossexual, bissexual; Somos diferentes enquanto raças: Exemplo: índios, africanos, portugueses, americanos, japoneses (brasileiros mistura de raças = miscigenação) Apresentamos diferenças quanto a expressão linguística: Exemplo: Portuguêsês, Inglêss, Francês, Alemão, Japonês, Árabe 	
<p>Slide 9</p>	<p>Slide 10</p>
<p>As diversidade linguística pode ocorrer dentro de um mesmo país, exemplo: Brasil, esse possui variações dialetais:</p> <p>Exemplo: Falar nordestino, Falar paulista, Falar Carioca, Falar Maranhense, Fala Caipira;</p> <p>Exemplos de diferença linguística: Uai só! (expressão mineira) Ai mano! (Gíria) Aipim (Nordestino), Mandioca (Paulista), Macaxeira (Bahia) Piá (Paraná), Menino (Paulista), Guri (Gaúcho),</p>	<p>Além de variar linguisticamente, também há variação folclórica</p> 
<p>Slide 11</p>	<p>Slide 12</p>
<p style="text-align: center;">O que é pluralidade cultural ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Pluralidade cultural é, diversas culturas que se passam de geração para geração. <p>Exemplo: (Não existe certo ou errado em culturas, pois cultura seria tudo aquilo que julgamos e que nós faz pertencer a um determinado clã, grupo, país ou nação.)</p> <p style="text-align: center;">Exemplo de Artes Marciais:</p> <p>Capoeira (negros), muay thai (tailandeses), jiu jitsu (brasileiro), judô (chinês), kung fu (chinês), sumô(japonês),</p>	<ul style="list-style-type: none"> Em nosso país existem também variedades musicais como: <p>Exemplos: (funknejo, moda caipira, hip hop, reggae , jazz , eletrônico etc.)</p> <p>Todos esses estilos musicais como também outras Diversidades Culturais existem em nosso país, trazendo a pluralidade cultural que envolve muitas outras coisas também.</p>
<p>Slide 13</p>	<p>Slide 14</p>
	<p style="text-align: center;">O que é preconceito ?</p> <ul style="list-style-type: none"> O preconceito seria o julgamento antes de conhecer algo ou alguém. <p>PRE=ANTES CONCEITO=CONHECER</p> <ul style="list-style-type: none"> Isso envolve também o etnocentrismo que significa : achar que sua cultura ao modo de viver é melhor que a outra.

6.4.3 Transcrição da produção inicial

1 a) Fase de abertura

2
3 **Professor- pesquisador:** bom primeiramente um bom dia a todos eh:: com muito ((hesita e reformula)) é com
4 muita honra...com muito orgulho que a gente se reúne hoje pra qui:: a gente divulgue o resultado das pesquisas
5 nesse seminário eh:: vale ressaltar pro auditório que foram mais de três meses de pesquisa, de leitura de artigos
6 científicos eh:: fruição e tomada de notas de vídeo-aulas análise e registro de charges e histórias em quadrinho,
7 todas essas leituras essa pesquisas acerca do tema Pluralidade Cultural resultou nos *slides* que vão ser expostos
8 nessa manhã e também nas fichas de mão que orientam nosso seminário então é com muita honra que eu chamo
9 pra vir até aqui a frente os expositores né que vão ministrar o terceiro seminário dessa manhã esses expositores
10 são ((diz o nome de cada um dos integrantes do grupo)) a partir de agora eles vão tá divulgando todo resultado
11 das pesquisas deles sobre o tema Pluralidade Cultural então agora a palavra é deles ai.

12 13 b) Fase de introdução ao tema

14
15 **Aluno a:** primeiramente uma boa tarde a todos, meu nome é ((diz o nome e na sequência apresenta os
16 companheiros de grupo)) eh:: viemo aqui hoje explorar sobre o tema Pluralidade cultural eh:: escolhemos esse
17 tema Pluralidade Cultural porque julgamos muito importante para a sociedade eh:: conhecer culturas diferentes e
18 também respeitar né, não é só porque *qu'as* culturas são diferentes que a gente tem que discriminá-las não pelo
19 contrário eh:: respeitá-las cada uma delas os seus valores eh:: quem acha que aquilo é certo que errado eh:: ih::
20 agora eu vou passar para o meu companheiro ((*diz o nome do companheiro de grupo que assume o turno de*
21 *fala*)) qui:: ele vai falar agora como qui:: nós planejamo essa exposição.

22 23 c) Apresentação do plano de exposição

24
25 **Aluno d:** eh:: bom pessoal muito bom dia, eh:: como o ((diz o nome do colega que lhe passou o turno)) falou
26 meu nome é ((apresenta-se dizendo o nome)) ih:: eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de
27 exposição, eh:: nosso primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente em seguida a gente
28 leu, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em
29 seguida estudamos a vídeo-aulas estudamos também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura após ainda lermo
30 ((hesita e reformula)) eh:: após ainda lermos um capítulo de Sociologia sobre eh:: Pluralidade Cultural, ih:: ser
31 diferente é normal do Maurício Érnica, eh:: lermos também/ estudamos sobre esse tema por pouco mais de três
32 meses, ih:: nossa...nossa ((pensa alto de maneira que revela uma frustração por ter esquecido algum tópico)) eh::
33 sobre os subtemas nossa ((mais uma vez revela o nervosismo de não conseguir encadear a fala)) bom bom eu
34 vou explicar para vocês eh:: sobre os subtemas dos slides que trabalharemos hoje o que é cultura? em que somos
35 semelhantes? eh:: em que somos diferentes? pluralidade cultural? e o que é preconceito, bom eu vou dar início
36 sobre o que é cultura.

37 38 d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

39 40 1) O que é cultura?

41
42 **Aluno d:** eh:: bom pra começar, cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que
43 cultivamos eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, eh::
44 nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas
45 vão conforme a vivência o ensinamento, ih:: as orientações deles, ou seja, nós só no tornamo ((gagueja, aborta e
46 recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada
47 sociedade eh:: a cultura a cultura ela pode ser trazida de vários lugares tipo cada pessoa mantém sua cultura, eh::
48 eu vou colocar um exemplo o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura
49 do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo, cada uma dessa culturas eh:: trazida de
50 antigamente de ancestrais para ancestrais ih:: bom, eu vou passar a fala para o meu colega de grupo ((*diz o*
51 *nome*)) para ele falar em que somos semelhantes.

52 53 2) Em que somos semelhantes?

54
55 **Aluno a:** ((entonação ascendente)) então vamos falar um pouco em que somos semelhantes ((entonação
56 ascendente nessa pergunta)) como assim somos semelhantes? ((entonação linear nesse encadeamento)) muita
57 gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro ((aponta o dedo para um

58 membro do auditório)) eu sou gordo ele é magro ((entonação ascendente nesse enunciado)) somos semelhantes
 59 enquanto a espécie humana ((*estabelece a entonação e a mantém linearmente*)) todos nós somos humanos, ih:: o
 60 homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta, e também o único ser capaz de transformar pensamento
 61 em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou
 62 e faço aquilo que eu pensei e também o único ser de agir pela razão como assim razão? não eu penso pá agi
 63 diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja por predadores eles agem por puro instinto, ih:: agora eu
 64 vou falar um pouco, como eu falei como somos iguais agora eu vou falar em que somos diferentes iguais né se é
 65 iguais também tem as diferenças

67 3) O que somos diferentes?

69 **Aluno a:** Somos diferentes na forma de pensar ou seja pode ser certo para mim errado pra vocês ou ao contrário
 70 certo para vocês errado para mim mas não é só porque eu acho que é errado uma forma de alguém pensar
 71 diferente da minha que eu tenho que julgar falar que ele é errado falar que não sabe nada aquele cara qui:: julgar
 72 ele pela forma dele pensar não pelo contrário eu tenho que pelo menos respeitar a forma de pensar deles não má
 73 por que ele pensa assim? Procurar compreender também se aprofundar mais no assunto por que ele pensa assim?
 74 tem um motivo pra ele pensar assim não é à toa que ele pensa assim e também na forma de fala há as formas de
 75 línguas... oh:: o inglês o espanhol o português várias línguas diferentes que o homem foi criando ao longo do
 76 tempo para se comunicar entre sociedades entre grupos entre clãs e também eh:: falar um pouco sobre a estrutura
 77 física igual eu falei no começo um má gordinho, um má magro, um mais baixo, um mais alto, qui:: hoje a
 78 sociedade, que eu vejo tá tendo muita discriminação contra isso, gordinho ((*entonação descendente para citar*
 79 *esse interdiscurso da sociedade*)) alá o gordinho, alá moleque feio, pá não sei o que tem, pá ((*entonação de voz*
 80 *ascendente nessa pergunta*)), ih:: daí que ele é gordo? só porque ele é gordo, tem que saber respeitar a estrutura
 81 física do moleque, e também eh:: exemplos dos índios, africanos, que é por conta da raça, dos portugueses,
 82 americanos, japoneses, ih:: o brasileiro que é uma mistura de raças que vai ficar uma miscigenação ((nesse
 83 momento o aluno erra a pronuncia ao falar desse tópico, o professor intervém e diz: miscigenação))
 84 miscigenação ((*continua*)) apresentam diferenças enquanto a expressão linguística igual eu expliquei no
 85 começo o português o inglês o espanhol o japonês ih:: também ah:: e por que será né e por que somos diferentes
 86 iguais? Somos diferentes iguais ((entonação ascendente para a explicação)) somos isso porque provavelmente
 87 habitamos lugares diferentes falamos de formas diferentes e até mesmo agimos de formas diferentes isso que se
 88 torna a sociedade hoje em dia numa sociedade com diversas culturas diferentes igual aqui ó:: ((aponta para o
 89 slide que contém uma imagem com diversos exemplos da palavra escrita diversidade em outras línguas))
 90 diferentes... diferentes línguas igual aqui o inglês diversity o inglês aqui vai entrar o japonês ((aponta para a
 91 grafia da palavra escrita com outro alfabeto)) como vocês vê várias línguas diferentes agora que eu falei um
 92 pouco com segurança como somos diferentes eu vou passar para o meu companheiro de grupo ((*diz o nome*))

94 4) Pluralidade cultural

96 **Aluno d:** bom pessoal eu vou falar mais um pouco sobre o que é Pluralidade Cultural bom pluralidade cultural
 97 são várias culturas em uma dada sociedade Pluralidade cultural o Brasil ele é repleto de culturas com vocês
 98 podem ver aqui aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore
 99 bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África ((aponta para o slide que tem
 100 uma imagem com o mapa do Brasil e algumas manifestações culturais)) ih:: criamos culturas diferentes por
 101 conta de sermos diferentes pensarmos diferentes e habitarmos lugares diferentes eh:: nossa riqueza simbólica e
 102 material resulta nas diferentes possibilidades de organização da nossa vida ih:: exemplos não existe certo ou
 103 errado pra falar o que deve ou não ser cultura pois cultura significa tudo aquilo que nós faz pertencer a
 104 determinado clã grupo país ou nação eh:: exemplos artes marciais capoeira que eu já falei dele muay thay
 105 tailandesa jiu-jitsu brasileiro judô chinês kung-fu chinês também sumô japonês bom como eu já falei no nosso
 106 país existe também variedades musicais como funknejo que é aqui criado no Brasil mesmo que é uma mistura do
 107 sertanejo e o funk moda caipira hip-hop reggae jazz eletrônica e muito mais ((explica os estilos musicais
 108 apontado para uma imagem no slide que apresenta figuras que ilustram cada uma dos estilos enumerados)) eh
 109 todos os estilos musicais como também as diversidades culturais que existem em nosso país então o tema
 110 Pluralidade cultural envolve muitas outras coisas também eh:: como vocês podem ver aqui ((aponta para outra
 111 imagem que será analisada)) aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas ((aponta para a imagem do slide que
 112 contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) cada pessoa aqui ((aborta e reformula)) essa mulher ela tem
 113 uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar,
 114 ih:: que ela (10.seg) ((*pensa alto*)) eu não acredito que eu disse isso. Bom agora eu vou passar a minha fala pro
 115 ((*diz o nome do companheiro de grupo*)) que ele vai explicar para vocês eh:: melhor o que é preconceito.

116 5) O que é preconceito?

118
 119 **Aluno e:** bom pessoal bom dia como o meu amigo ((diz o nome dos dois expositores anteriores falou)) meu
 120 nome é ((diz o nome)) vou falar um pouco para vocês sobre o que é preconceito ((entonação ascendente para
 121 essa pergunta)) vocês sabem o que é preconceito? Preconceito eu vou falar o significado da palavra para você
 122 pré é antes conceito é conhecer você julgar uma coisa antes de você conhecer um exemplo tem, tem muitas
 123 pessoas que que vê a pessoa como o jeito de andar forma de se vestir com quem anda e vê uma pessoa assim que
 124 tá usando uma roupa mais de *hip-hop* de erva e essas coisas igual eles falam é maloqueiro essas coisas mas não
 125 sabe se a pessoa tem dinheiro para comprar outras roupas se ela ganhou essa roupas porque não tem dinheiro
 126 para comprar outras roupas outro exemplo quando uma pessoa sai de uma Fundação Casa de uma cadeia alguma
 127 coisa fala que não é exemplo para estar andando com o filho da pessoa não deixa andar com o filho da pessoa e
 128 até mesmo bate na pessoa se tiver andando com aquela pessoa que saiu de uma Fundação Casa ou da cadeia isso
 129 é tudo preconceito igual o ((diz o nome de um aluno que em uma das oficinas, falou que sofreu discriminação de
 130 um diretor de escola que disse: “ah você é ex-interno da Fundação Casa, então eu vou te matricular aqui na
 131 minha escola, mas tudo de errado que der aqui vai na suas costas” fica claro o resgate de um interdiscurso de
 132 outra oficina que marcou o aluno)) uma mais fácil de explicar o alimento eu pego oh:: eu mesmo eu não gosto de
 133 beterraba só que eu nunca comi beterraba você olha assim, não, eu não gosto disto ((entonação ascendente para
 134 fazer essa pergunta)) mas você já experimentou? Não experimentei isso isso é o preconceito eh:: (10.seg) nossa
 135 ((ao perceber o nervosismo do aluno, ao materializar a interjeição ”nossa”, o professor intervém e diz para o
 136 aluno passar para a fase de recapitulação))

137

138 e) Fase de recapitulação

139

140 **Aluno e:** vou estar falando um pouco da fase de recapitulação pessoal, eh:: da cultura da cultura a palavra
 141 cultura vem do latim *colere* tudo que cultivamos de geração para geração eh:: fala um pouco aqui em que somos
 142 semelhantes somos semelhantes quanto à espécie biológica olho, eh:: ossos pele sentimentos na transformação
 143 dos pensamentos em linguagem igual o meu amigo ((diz o nome do companheiro de grupo)) falou agora falar
 144 um pouco em que somos diferentes nós somos diferentes, nossa ((pensa alto de maneira frustrada porque
 145 esqueceu o tópico)) Nós somos diferentes na cor da pele no olho formas de pensar diferente, nossa ((pensa alto
 146 de maneira frustrada porque esqueceu o tópico, nesse momento o professor o ajuda)) quanto a religião quanto a
 147 religião diferente o gênero da religião que tem católico evangélico budismo e etc várias eh:: Pluralidade cultural
 148 Pluralidade cultural é várias igual falou o plural cultural é várias culturas do nosso país ((entonação ascendente
 149 para fazer essa pergunta)) por que que é importante a gente estudar pluralidade cultural ? Pá, pá, pá não tá sendo
 150 preconceito, pá respeitar a cultura do outro eu como tava falando preconceito é você não julgar algo antes de
 151 conhecer procurar saber o porquê a pessoa pensa daquela forma o porquê a pessoa age daquele jeito antes de
 152 você julgar eh:: tá querendo ((aborta e reformula)) nosso, nosso tema tá chegando ao fim, tá querendo pedir
 153 muito obrigado pá, muito obrigado pra vocês se tiver alguma dúvida alguma coisa pá tá perguntando esse é o
 154 momento sobre o tema que a gente tá estudando sobre o tema que nós já explico é isso pessoal obrigado ((o
 155 auditório avalia positivamente o seminário escolar, essa avaliação materializa-se em palmas que vem do
 156 auditório.))

6.5 Avaliação da PI

Abaixo, realiza-se a avaliação da PI dos alunos pertencentes ao grupo 1, destaca-se que a avaliação segue os critérios estabelecidos no quadro 15.

6.6 Capacidades de ação: contexto de produção

Quadro 20 - Os parâmetros físicos da ação de linguagem (PI)

Mundo Físico	
Lugar de produção	Para esta produção, houve uma reconfiguração do espaço sala de aula
Momento de produção	14 min e 15 seg (está na média comparando aos textos de referência)

Emissor	Objetivou-se que, por meio da <i>ficcionalização</i> , os alunos assumissem o papel de comunicador.
Receptor	Objetivou-se conscientizar os alunos para que se portassem como auditório engajado.

Fonte: Elaborado pelo autor

6.6.1 Mundo sociossubjetivo

a) Lugar social

Os alunos materializaram discursos que reforçam a influência do lugar social de comunicação, a escola, e evidenciam na fase c, ações que são processuais desse lugar. Os verbos destacados em negrito evidenciam os processos escolares de ensino e aprendizagem, e do desenvolvimento da linguagem expositiva na fala do *aluno d*:

ih:: eu vou **explicar** para vocês **como foi planejado o plano de exposição**, eh:: nosso primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente em seguida a gente **leu**, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em seguida **estudamos** a vídeo-aulas **estudamos** também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura após ainda lemo (Aluno d, linhas 26 a 29)

b) Agente-produtor

Os alunos indicam por meio dos dêiticos algumas formas de tratamento ao auditório que evidenciam que estes assumem o papel de alunos-comunicadores com o objetivo de transmitirem conhecimentos para um auditório da mesma faixa etária, como se pode verificar na transcrição da fala do *aluno a*:

eh:: bom **pessoal** muito bom dia, eh:: como o ((diz o nome do colega que lhe passou o turno)) falou meu nome é ((apresenta-se dizendo o nome)) ih:: eu vou explicar para **vocês** como foi planejado o plano de exposição (Aluno a, linhas 25 a 27)

c) Destinatário

Os alunos, no papel social de auditório, procuraram aprender mais sobre o assunto, manifestaram uma linguagem corporal que contribuisse com o comunicador oral. Isto propiciou interação entre as partes para a coconstrução do texto oral, cuja interação não verbal entre comunicador e um membro do auditório pôde ser verificada, nos destaques em negrito da transcrição da fala do *aluno a*:

como assim somos semelhantes? ((entonação linear nesse encadeamento)) muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco **ele é negro** ((aponta o dedo para um membro do auditório)) (Aluno a, linhas 56 a 57)

d) Motivo

No caso do projeto de ensino, que teve como motivo a transmissão de conhecimentos/conteúdos, analisa-se que os alunos entenderam as razões que urgem um SE. Nesta proposta de ensino, por meio da *ficcionalização*, os alunos deveriam assumir o papel de membros do grêmio escolar com o objetivo de transmitir conhecimentos para os alunos de outras séries/anos sobre o tema “Pluralidade Cultural”. Na fase c, as escolhas fraseológicas **eu vou explicar, os subtemas dos slides que trabalharemos hoje** (linhas 33 a 34) explicitam o motivo da atividade de linguagem.

e) Finalidades

- **Comunicador**

Verifica-se que, na apresentação do SE pelos alunos, na fase b, na forma linguística empregada pelo *aluno a* evidencia-se que houve um planejamento prévio dessa prática de linguagem com o objetivo de socializar para o auditório, um conteúdo de maneira relativamente organizada, como pode verificar-se no destaque em negrito da transcrição da fala do *aluno a*:

eh:: viemo aqui hoje **explorar** sobre o tema Pluralidade cultural eh:: **escolhemos** esse tema Pluralidade Cultural porque julgamos muito importante para a sociedade eh:: conhecer culturas diferentes e também respeitar né (Aluno a, linhas 16 a 18)

Fica evidente o processo de planejamento e socialização dos conhecimentos do texto oral. O engajamento entre comunicador e auditório fica nítido quando o auditório avalia positivamente a qualidade da apresentação com uma atitude responsiva por meio de palmas para o grupo que acabou de expor.

- **Público**

Constatou-se por meio das anotações do diário de bordo e da transcrição dos áudios que o público cumpriu o seu papel em busca de enriquecer seu conhecimento cultural e também aprender sobre os mecanismos de comunicação oral, devido ao fato de que, nas gravações e transcrições, não se verificou nenhuma espécie de intervenção que venha do auditório, como, por exemplo, risadas, conversas paralelas, ruídos de mobília, derrubada de objetos, entrada ou saída dos alunos no ambiente de comunicação, silêncio nos momentos críticos em que um dos membros do grupo esquecia um tópico ou embargava a voz. Ao final, o reconhecimento e avaliação positiva da apresentação foram materializados com palmas.

- **Transmissibilidade do conhecimento**

Percebe-se que o auditório é considerado parcialmente, pois os alunos-comunicadores, em alguns momentos, ficam nervosos com algumas informações que deveriam ter se apropriado melhor. Verificam-se também alguns equívocos no momento em que um aluno propõe-se a analisar uma imagem, mas não consegue realizá-la porque não fez uma pesquisa sobre essa antes. Essas dificuldades em considerar o auditório e realizar estratégias de antecipação deste ficam explícitas na transcrição das falas do *aluno d*, destaque em negrito:

então o tema Pluralidade cultural envolve muitas outras coisas também eh:: como vocês podem ver aqui ((aponta para outra imagem que será analisada)) aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas ((aponta para a imagem do slide que contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) cada pessoa aqui ((aborta e reformula)) essa mulher ela tem uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar, **ih:: que ela (10.seg) ((*pensa alto*)) eu não acredito que eu disse isso.** (Aluno d, linhas 109 a 114)

- **Utilização de elementos multimodais e extralinguísticos**

Nesta subseção avaliam-se os elementos não verbais da fala pública no que tange a entonação da voz, ritmos e pausas.

Quanto à entonação verifica-se, nas gravações, por um lado uma conscientização dos membros do grupo com relação à altura e impositação da voz. Percebe-se que um dos membros do grupo conscientizou-se dos tipos de entonação (ascendente, linear e descendente) com o objetivo de interagir e agir sobre a atenção do auditório no que se refere aos conteúdos por ele enunciados/socializados. Sobre o ritmo da fala, analisou-se a consciência dos alunos em enunciar os tópicos com um ritmo adequado de maneira que as palavras fossem pronunciadas de maneira clara e limpas para a audiência, como se analisa na fala do *aluno a*:

((**entonação ascendente**)) então vamos falar um pouco em que somos semelhantes ((**entonação ascendente nessa pergunta**)) **como assim somos semelhantes?** ((entonação linear nesse encadeamento)) muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro (Aluno a, linhas 55 a 57)

Por outro lado, analisa-se um aceleração da fala em momentos que os alunos não têm firmeza com relação ao conteúdo temático de algum subtema. Acerca das pausas percebe-se uma conscientização dos alunos sobre o quanto estas auxiliam o auditório no entendimento de um subtema. Ademais, tais pausas e hesitações ajudam o comunicador a elaborar, pensar e executar as falas produzidas *on-line*, como destacado na transcrição da fala do *aluno d*:

nosso primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura **ih::** a gente em seguida a gente leu, **eh::** sobre (5.*seg*) **eh::** sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em seguida estudamos a vídeo-aulas estudamos também sobre (3.*seg*) sobre muito tema de cultura após ainda lermo ((hesita e reformula)) **eh::** (Aluno d, linhas 27 a 30)

- **Gestualidade**

Nesta subseção avalia-se a gestualidade, movimentos faciais e corporais. A conscientização da funcionalidade desses elementos em cada fase da construção interna do SE.

Na categoria gestualidade, foram observados aspectos positivos e negativos. Os primeiros foram observados, especificamente no quesito da linguagem corporal, no que se refere à postura do corpo, que permaneceu ereto, inclusive quando outros companheiros de SE expunham, conferindo, desta forma, credibilidade à fala do colega. Os integrantes do grupo utilizaram adequadamente os gestos¹⁹ com as mãos para contribuir com a comunicação do conteúdo que estava sendo socializado. Esse movimento com função comunicativa materializou-se nas ações de sinalizar a troca de turnos; de direcionar o olhar do auditório para alguma imagem que estava nos *slides*; para interagir com o auditório e usar algum membro deste como exemplo. Esse trabalho com as mãos para dirigir a atenção do auditório para os *slides* está materializado no destaque em negrito na transcrição da fala do *aluno d* no momento que o gesto complementa a fala na condução do olhar do auditório:

¹⁹ Utilizou-se a palavra *gestos* no sentido empregado por Vigotski (2001), com a intenção de comunicar algo em oposição à palavra *movimento*.

o Brasil ele é repleto de culturas com vocês **podem ver aqui** aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África **((aponta para o slide que tem uma imagem com o mapa do Brasil e algumas manifestações culturais))** (Aluno d, linhas 97 a 100)

Quanto aos aspectos negativos, estes foram observados na semiotização das emoções, que culminou no semblante derrotista dos alunos-comunicadores nos momentos em que eles esqueciam algum conceito, ou não deram conta de analisar alguma imagem. As reações emocionais foram semiotizadas na ruborização da face; por meio das interjeições em voz alta, expressando frustração; voz trêmula; movimentos excessivos com as mãos; balbucios, murmúrios em voz alta; produção de sons guturais inarticulados. Tais reações denunciaram que o grupo, nesse momento crítico, fez uso da linguagem com a sua função afetivo-conativa (pré-intelectual da fala, segundo Vigotski, 2001) de descarga emocional frente ao auditório, manifestando o seu descontentamento e nervosismo em decorrência da fragilidade da comunicação.

- **Contato visual**

Por parte dos três integrantes do grupo (*aluno a, aluno d, aluno e*) percebeu-se uma conscientização com relação ao contato visual com o auditório, de maneira que os comunicadores não focaram a visão em uma única parcela do auditório. Pelo contrário, esse grupo apresentou a consciência sensório-motora no que tange à distribuição dos olhares para cada uma das zonas que compõem o auditório.

- **Espaço físico (iluminação; disposição da mobília; extensão)**

Quanto ao espaço físico, o grupo procurou projetar as informações das lâminas em uma parede cuja extensão permitiu a configuração e reprodução adequada dos *slides*. Procurou deixar um espaço amplo como púlpito sob a configuração de semiesfera, de maneira que tivesse uma área adequada para deslocamento dos seus integrantes. As cadeiras foram dispostas de modo que formaram uma meia lua: todas voltadas para os comunicadores – com um espaço de aproximadamente trinta centímetros entre elas, para evitar conversas paralelas no momento do SE.

- **Recursos para captar a atenção do auditório**

Nesta subseção o professor-pesquisador analisa se os alunos utilizaram recursos para captar a audiência, tais como: registros informais, digressões tópicas, perguntas retóricas ou não etc.

Na fase (d), *desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, no subtema 1, *o que é cultura*, o aluno não utilizou nenhum artifício (registros informais, digressões tópicas, perguntas -retóricas ou não) para captar a audiência. Ele entra de forma abrupta no tópico a ser enunciado, enunciando-o com uma ‘hesitação’ e um ‘marcador conversacional’ como se verifica no destaque em negrito da transcrição da fala do *aluno d*:

eh:: bom pra começar, cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, eh:: nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver (Aluno d, linhas 42 a 44)

Já no subtema 2, *em que somos semelhantes*, são utilizadas três perguntas do tipo retórica para captar a audiência e promover a interação entre comunicador e auditório. Esse recurso está presente nos destaques em negritos da transcrição da fala do *aluno a*:

e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, **ou seja, como assim?** Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei e também **o único ser de agir pela razão como assim razão?** não eu penso pá agi diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja por predadores eles agem por puro instinto (Aluno a, linhas 60 a 63)

No subtema 3, *o que somos diferentes*, o *aluno a* utiliza quatro perguntas retóricas (marcadas em negrito) e um interdiscurso (marcado com aspas) para ecoar uma voz social muito frequente com relação à apreciação de alguns grupos no tratamento a pessoas que sofrem com a obesidade, destacou-se o empréstimo que o *aluno a* fez de uma voz social muito marcada com relação ao biótipo físico de pessoas acima do peso:

qui:: hoje a sociedade, que eu vejo tá tendo muita discriminação contra isso, gordinho ((*entonação descendente para citar esse interdiscurso da sociedade*)) **alá o gordinho, alá moleque feio, pá não sei o que tem, pá** ((*entonação de voz ascendente nessa pergunta*)), ih:: daí que ele é gordo? só porque ele é gordo, tem que saber respeitar a estrutura física do moleque (Aluno a, linhas 77 a 81)

No subtema 4, *o que pluralidade cultural*, o aluno-comunicador não utiliza nem um destes artifícios para captar a atenção do auditório, entra na explicação de maneira direta, para

isso utiliza um marcador conversacional justaposto a um vocativo, isto evidencia uma certa pressa por parte do aluno-comunicador para expor o tema, verificar na linha 96 da transcrição da fala do *aluno d*.

No subtema 5, *o que é preconceito*, o *aluno e* utiliza duas perguntas retóricas (linhas 121 e 134) e mobiliza uma exemplificação na qual aproxima o conceito *preconceito* ao conteúdo temático de uma experiência já vivida, relacionando o conhecimento formal (livros, definições de dicionário, texto) ao conhecimento informal/prático (experiência vivenciada no seio da sociedade). Isto ocorreu devido a um dos alunos que participou das oficinas ter relatado que já havia sofrido preconceito por parte de um diretor de escola, que resistiu em matriculá-lo por este ser ex-interno da Fundação Casa, apresenta-se o trecho dessa fala transcrita:

outro exemplo quando uma pessoa sai de uma Fundação Casa de uma cadeia alguma coisa fala que não é exemplo para estar andando com o filho da pessoa não deixa andar com o filho da pessoa e até mesmo bate na pessoa se tiver andando com aquela pessoa que saiu de uma Fundação Casa ou da cadeia isso é tudo preconceito igual o ((diz o nome de um aluno que em uma das oficinas, falou que sofreu discriminação de um diretor de escola que disse: “ah você é ex-interno da Fundação Casa, então eu vou te matricular aqui na minha escola, mas tudo de errado que der aqui vai na suas costas” fica claro o resgate de um interdiscurso de outra oficina que marcou o aluno)) (Aluno e, linhas 126 a 132)

6.7 Organização do conteúdo temático

6.7.1 Pesquisa de informações sobre o conteúdo temático em várias fontes que compõem o acervo multissemiótico disponível

Nessa subseção, examina-se, se o aluno selecionou informações nos textos estímulos trabalhados na fase de preparação do SE, verifica-se também se o aluno atualizou essa informações no momento da fala por meio de paráfrases, acréscimos e reduções.

Na fase d, *o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, analisando cada um dos subtemas que compõe essa fase, percebe-se de qual fonte o aluno-comunicador retirou a informação que enuncia, embora ele não gerencie adequadamente as vozes, indicando as fontes do dizer das quais selecionou as informações. Nesse ponto crítico, é preciso conscientizá-lo para gerenciar as vozes e evidenciar as fontes, já que se trata de um gênero prototipicamente escolar, em que o saber legitimado é foco na comunicação.

No subtema 1, *o que é cultura*, ao tentar definir etimologicamente a palavra *cultura*, o *aluno d* reconstrói uma informação retirada de uma das vídeo-aulas²⁰ trabalhadas nas oficinas que antecederam a PI, a qual é ministrada por um professor de Sociologia, verificar na linha 42-3 da transcrição.

Ao tentar explicar que o desenvolvimento humano dá-se por meio da cultura e que, por sua vez, de modo reflexivo, esta é formada no desenvolvimento humano, o *aluno d* reconstrói uma informação selecionada do artigo de divulgação científica (Pluralidade Cultural) do autor, Maurício Érnica (2012) (linhas 43 a 47):

Quadro 21 - Transcrição que sinaliza que o aluno tenta definir etimologicamente a palavra para captar a atenção da audiência

Transcrição da fala do <i>aluno d</i>	Trecho do artigo científico
eh:: nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas vão conforme a vivência o ensinamento, ih:: as orientações deles, ou seja, nós só no tornamo ((gagueja, aborta e recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada sociedade.	“Nós não nascemos inteiramente prontos para viver. Ao contrário, precisamos de cuidados, orientação e ensinamentos; ou seja, só nos tornamos de fato humanos na medida em que convivemos e aprendemos com outras pessoas em uma dada cultura.” ÉRNICA, Maurício. Disponível em: http://www.educared.org/educa/index.cfm?

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

No subtema 2, *em que somos semelhantes*, o enunciador atualiza uma informação selecionada do artigo de divulgação científica, de Maurício Érnica(2012), que expõe sobre as nossas semelhanças enquanto espécie biológica e as características físicas que diferenciam seres humanos das outras espécies vivas. Essa voz ecoada fica explícita ao compararmos a fala do aluno no momento da comunicação oral e um fragmento retirado do texto base, destaque em vermelho para o trecho do texto estímulo que o *aluno a* atualizou em sua fala:

Quadro 22 - Transcrição que sinaliza que o aluno retoma e atualiza uma informação retirada do texto base

Transcrição da fala do <i>aluno a</i>	Trecho do artigo científico
muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro ((aponta o dedo para um membro do auditório)) eu sou gordo ele é magro ((entonação ascendente nesse enunciado)) somos semelhantes enquanto a espécie humana (Aluno a, linhas 56 a 59)	Enfim, discutir o tema "pluralidade cultural" significa colocar em destaque uma questão bastante intrigante: por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

²⁰ *Sociologia, o que é cultura*, esta, acessada em 20, de maio de 2018, no seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=GgmlGTFrD3g>

As análises acerca do conteúdo temático evidenciaram que os alunos-comunicadores têm maior facilidade para explicarem conteúdos de natureza figurativa, por serem mais concretos, por não exigirem a realização de exercícios de abstração para problematizá-los. Verifica-se esse processo nos subtemas da apresentação, tais como *o que somos semelhantes e em que somos diferentes*, em que os alunos abordaram com mais segurança. Infere-se que tal segurança seja decorrente do fato de que o conteúdo dizível em tais subtemas são mais imediatos e superficiais, bastando por em prática o pensamento figurativo²¹ a observação e comparação na aparência da estrutura física do ser humano para semiotizá-lo.

No subtema 3, *em que somos diferentes*, o *aluno a* dialoga com uma informação selecionada do texto-base com a qual foi trabalhado o conceito de *miscigenação* na formação do povo brasileiro. Ele selecionou uma informação dada em aula expositiva-dialogada, presente também em uma vídeo-aula²². Percebe-se que, mesmo o aluno tendo selecionado as informações na vídeo-aula e na aula-expositiva dialogada, este teve dificuldade em ressemiotizar a informação para o auditório, infere-se que nos conteúdos dos subtemas que exigiram um grau maior de abstração, sendo estes: *o que é cultura, pluralidade cultural e, miscigenação*, os alunos tiveram uma maior dificuldade para explicarem, devido a complexidade e grau de abstração exigido por parte destes conteúdos. Percebe-se esta dificuldade nas linhas destacadas em vermelho da fala do *aluno a*:


e também eh:: exemplos dos índios, africanos, que é por conta da raça, dos portugueses, americanos, japoneses, ih:: o brasileiro que é uma mistura de raças que vai ficar uma **miscigenação** ((nesse momento o aluno erra a pronuncia ao falar desse tópico, o professor intervém e diz: miscigenação)) **miscigenação** ((*continua*)) (Aluno a, linhas 81 a 84)

No subtema 4, *o que é pluralidade cultural*, encontram-se as informações selecionadas e materializadas em três imagens diferentes que auxiliam o *aluno d* na explicação do subtema *pluralidade cultural* (slide 10 contém uma imagem semiotizando a diversidade cultural, regional, folclórica, simbólica e material do Brasil). Essa imagem, que também consideramos para análise como um dos itens de seleção de informação, encontra-se materializada nas explicações transcritas nas linhas 97 a 100:

²¹ Pensamento figurativo, segundo Leontiev (2013) é aquele “orientado por imagens subjetivas” (MARTINS, p. 1576)

²² *Diversidade Cultural Brasileira* cujo acesso ocorreu no dia 20 de junho de 2018, no link, <https://www.youtube.com/watch?v=x0diuzQd770>

Quadro 23 - Transcrição e imagem que sinalizam que o aluno selecionou informações em função do tema

Transcrição da fala do <i>aluno d</i>	Slide 10 – imagem selecionada para exemplificar o tema
<p>o Brasil ele é repleto de culturas com vocês podem ver aqui aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África ((aponta para o slide que tem uma imagem com o mapa do Brasil e algumas manifestações culturais))</p>	<p>Além de variar linguisticamente, também há variação folclórica</p> 

Fonte: Dados produzidos pelos investigados

No subtema 5, *o que é preconceito*, o aluno tenta explicar o significado da palavra “preconceito” com base em uma exposição feita em uma aula de leitura dialogada acerca do acervo multissemiótico de gêneros textuais²³, disponibilizado aos alunos durante as oficinas. Com o auxílio do professor, estes selecionaram um rol de informações desse acervo, constituído pelos textos-base; artigo de divulgação científica (*Pluralidade Cultural*); capítulo 6 do livro de Sociologia; seleção de imagens nas plataformas de dados da internet; fruição e análise de vídeos.

6.7.2 Seleção das informações disponíveis em função do tema e finalidade visada

O tema do SE foi *Pluralidade Cultural* e neste verifica-se que houve seleção de informações de acordo com o tema. Na fase sucessiva interna do plano geral do texto, intitulada como, (d) *desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, no subtema 1, *o que é cultura*, o aluno-comunicador procura definir a origem etimológica, sem aprofundamento conceitual acerca da definição; tenta explicar que a cultura é uma forma de manipular a natureza sem desdobrar essa explicação e oferecer mais detalhes para o auditório; tenta explicar o papel da cultura na formação da identidade, oferecendo um aprofundamento maior se comparado com os demais tópicos de fala desenvolvidos nesse subtema. Por outro lado, há um equívoco ao relacionar a diversidade religiosa como sendo a única representação do que é cultura. O aluno deveria ter explicitado para o auditório que a diversidade religiosa é apenas uma das culturas desenvolvidas pelo ser humano. O equívoco em que o *aluno d*

²³ A exposição a qual a nota se refere trata-se da leitura dos gêneros textuais constantes no capítulo 6, do livro **Sociologia para jovens do século XXI**, dos autores Luiz Fernando de Oliveira, Ricardo Cesar Rocha da Costa, da editora imperial novo milênio.

particulariza a cultura como sendo a diversidade religiosa está apresentado abaixo com destaque em negrito:

a cultura a cultura ela pode ser trazida de vários lugares tipo cada pessoa mantém sua cultura, eh:: eu vou colocar um exemplo o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo, **cada uma dessa culturas eh:: trazida de antigamente de ancestrais para ancestrais** (Aluno d, Linhas 47 a 50)

No subtema 2, *em que somos semelhantes*, o *aluno a* seleciona informações disponíveis no acervo consultado em função do tema e detém-se naquelas que permitem ao auditório compreender em quais aspectos há semelhanças, elementos em comum com relação à espécie humana: todos são humanos; guardam semelhanças biológicas; estrutura esquelética e inclinação corporal que diferenciam o homem de outros animais; o ser humano é racional, espécie que se comunica de maneira dialógica e prática, diferente dos animais que são seres instintivos, trecho transcrito da exposição do *aluno a*:

todos nós somos humanos, ih:: o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta, e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei e também o único ser de agir pela razão como assim razão? não eu penso pá agi diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja por predadores eles agem por puro instinto (Aluno a, linhas 59 a 63)

No subtema 3, *em que somos diferentes*, o *aluno a* seleciona informações disponíveis em função do subtema e as apresenta numa ordem adequada para defender a ideia de que “somos diferentes nas formas de pensar”. O *aluno a* busca realizar uma explicação consciente, a qual evidencia que selecionou uma informação, deteve-se nela para explicá-la. Todavia, a fala fica um tanto quanto vaga quando o aluno não procura explicar quais são essas diferentes formas de pensar. Esse é um ponto crítico que requer a intervenção do professor para orientar o aluno-comunicador apontando-lhe que ele poderia ter explicado quais são algumas formas diferentes de pensar, por exemplo; que há divergência de pensamento com relação à religião, à política, aos valores morais, à organização social etc. Desta maneira, avaliou-se essa seleção e explicação da informação como relativamente adequada, verificar na transcrição, linhas 69 a 74.

Ao transitar para outra explicação dentro do subtema *em que somos diferentes*, o aluno escolhe explicar que há diferenças com relação à diversidade linguística. Entretanto, o comunicador explora esse item restringindo essa diferença ao limite dos idiomas. Em

decorrência dessas escolhas reducionistas, considerou-se esse item foi relativamente adequado (linhas 84 a 85), sendo, então, preciso ao aluno selecionar mais informações disponíveis nos textos de referência para este tópico. O produtor poderia desdobrar a problematização abrangendo as variantes linguísticas brasileiras.

Nesse subtema, ao desenvolver outra explicação, o *aluno a* detém-se em uma exploração, considerada adequada sobre o tópico estrutura física e discriminação com as pessoas acima do peso, conferir na transcrição linhas 77 a 81.

Infere-se certo imprevisto e falta de seleção de informações para explicar sobre o tema “miscigenação”. A enunciação do aluno indica que ele ainda não se apropriou desse conceito nem na sua face fonética, pois, no momento de sua explicação, ele o pronuncia, por duas vezes, a forma “miscigeração”, mesmo sendo corrigida pelo professor-pesquisador. Considerando que o aluno não demonstra conhecimento da dimensão fonética, infere-se, na esteira de Vigotski (2001), que lhe falta muito mais ainda a apropriação da face semântica em relação ao conceito em questão, uma vez que o autor russo afirma que, primeiramente, são internalizadas as estruturas da língua e, num momento posterior, as do pensamento (relações de sentido que as palavras estabelecem).

e também eh:: exemplos dos índios, africanos, que é por conta da raça, dos portugueses, americanos, japoneses, ih:: o brasileiro que é uma mistura de raças que vai ficar uma **miscigeração** ((nesse momento o aluno erra a pronuncia ao falar desse tópico, o professor intervém e diz: miscigenação)) **miscigeração** ((*continua*)) (Aluno a, linhas 81 a 84)

Há também uma seleção inadequada de informações para tentar explicar a diversidade linguística, em cujo tópico o *aluno a* enfrenta um obstáculo para problematizá-lo muito provavelmente em função de não ter selecionado informações suficientes para debatê-lo. Aqui, é outro espaço para intervenção do professor para orientar o aluno buscar informações sobre as variedades linguísticas dentro do seu próprio país (Brasil), por exemplo.

Vale ressaltar que, na exploração deste subtema, o *aluno a* tenta, por duas vezes, explicar que “somos diferentes quanto à forma de falar”. Sobre essa insistência pode-se formular duas inferências: a) que o aluno não se satisfaz com a primeira explicação e tentou fazê-la novamente e b) pode ser a organização dos *slides* que, no momento específico da primeira explicação sobre as diferenças linguísticas, poderia não estar sincronizado à fala do enunciador, verificar no subtema 3, *em que somos diferentes*, as duas vezes que o aluno expõe sobre as diferenças de idioma, a primeira exposição ocorre em (cf. linhas 74 a 76) e a segunda tentativa ocorre em (cf. linhas 84 a 85).

No subtema 4, *pluralidade cultural*, a explicação do referido conceito é feita a partir de um raciocínio tautológico: explicou o conceito pluralidade cultura como sendo “várias culturas em uma dada sociedade”. Essa afirmação tentando explicar o referido conceito, além de ter ficado restrita ao nível lexical, faltou também ser desenvolvida no plano sintático-semântico, pois o agente produtor (*aluno d*) restringiu-a à fase da constatação inicial da sequência explicativa. Assim, o conteúdo temático apresenta-se como incompleto, demandando um desenvolvimento do enunciador do seminário, que, em tese, é autorizado para explicar as razões, causas e/ou as contradições dessa afirmação inicial. Ele poderia ter, então, detalhado esse conteúdo semiotizando-o seus desdobramentos nas outras fases dessa sequência (problematização, resolução e conclusão-avaliação) para que o auditório compreendesse melhor o universo semântico *pluralidade cultural*. Para fugir do raciocínio tautológico e completar adequadamente a ideia, na fase da problematização, poderia abordar a natureza complexa e multifacetada do tema cultura; na fase da resolução, poderia ter delimitado algumas facetas da cultura provenientes de dados étnicos, linguísticos, geográficos, climáticos e formações sociais. Já, na fase da conclusão-avaliação, o aluno-comunicador poderia ter concluído o tema pluralidade cultural como sendo uma das expressões que sintetiza a complexidade humana.

Ademais, pulverizou uma série de exemplos desarticulados entre si e entre a afirmação acima mencionada que não o ajudaram a superar o caráter bastante genérico do tratamento do tema. Essa vaguidão temática evidencia que o aluno não explorou no momento de seleção todo o potencial de informações disponíveis no acervo multissemiótico de textos.

A explicação acerca da definição do sintagma *pluralidade cultural* poderia ter sido feita com um maior aprofundamento dos conceitos explicitando os seus respectivos juízos analiticamente para explicitar, de fato, o que é pluralidade cultural. Assim, considerou-se a exposição do tópico inadequada, destaque em negrito no trecho que há raciocínio tautológico:

pluralidade cultural são várias culturas em uma dada sociedade Pluralidade cultural o Brasil ele é repleto de culturas com vocês podem ver aqui aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África (Aluno d, linhas 96 a 99)

Nas linhas 100 a 104, há uma seleção de informações consideradas razoavelmente adequadas para explicar as origens da pluralidade cultural; a subjetividade humana; as diferentes organizações de vida; as riquezas simbólicas e materiais; relativismo cultural; a pertença cultural e nacional etc. Considera-se a seleção de bons exemplos como as variações

de estilos de lutas e de músicas, todavia, faltou-lhe desdobrar e conectar os universos semânticos “diversidade de lutas e de músicas” em ideias secundárias, cujo procedimento de textualização propiciaria o desmembramento do tema a partir de mais exemplos. A opção por mais exemplos desenvolvidos proporcionaria à audiência a percepção de que a diversidade dessas duas realidades são apenas dois exemplos dentre os vários que poderiam ser evidenciados, no que tange à questão da Pluralidade Cultural.

Ainda nesse subtema, o *aluno d* seleciona, de maneira irregular, as informações que se propõe para analisar a *Pluralidade Cultural* sob o enfoque dos diferentes tipos de vestimenta. Por tê-la feito de modo inadequado, semiotiza emoções de diversas formas: embargamento da voz; exploração rasa acerca da proposição enunciativa; manifestação em voz alta da linguagem interior. O destaque em vermelho marca a presença da linguagem interior objetivada não para planejar proposições subsequentes, mas de modo genuíno, com função de descarga emocional.

essa mulher ela tem uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar, ih:: que ela (10.seg) ((*pensa alto*)) eu não acredito que eu disse isso. (Aluno d, linhas 112 a 114)

Para abordar o subtema 5, *o que é preconceito*, o *aluno e* seleciona, de maneira relativamente adequada, informações e exemplos substanciosos. Começa tentando definir a etimologia da palavra “preconceito” e utiliza um exemplo de domínio comum sobre o quanto às pessoas são avaliadas e julgadas pelas roupas que vestem. Todavia, poderia ter explorado o tópico selecionando informações sobre outros universos semânticos que o ajudassem a desenvolver o conteúdo temático com mestria. Por exemplo, o *aluno e* poderia dizer que as roupas são apenas uma das formas de manifestação de preconceito e/ou prejulgamento, dentre várias outras, como preconceito linguístico, racial, religioso, gênero, classe social etc, trecho da transcrição que o *aluno e* da o exemplo das roupas:

tem muitas pessoas que que vê a pessoa como o jeito de andar forma de se vestir com quem anda e vê uma pessoa assim que tá usando uma roupa mais de *hip-hop* de erva e essas coisas igual eles falam é maloqueiro essas coisas mas não sabe se a pessoa tem dinheiro para comprar outras roupas se ela ganhou essa roupas porque não tem dinheiro para comprar outras roupas (Aluno e, linhas 122 a 125)

Outra informação selecionada para exemplificar o conceito “preconceito” foi retirada de um depoimento de um dos alunos que participa da oficina, no qual este relata o quanto os ex-internos do sistema socioeducativo e prisional são julgados pela sociedade. Contudo, o

aluno e não organizou o conteúdo adequadamente ao citar o nome do depoente, que é seu conhecido das relações de domínio privado, generalizando essa familiaridade como extensiva ao auditório, que não detém esse conhecimento de cunho particular (cf. linhas 126 a 132). Nesse caso específico, ele não deveria singularizar a situação do preconceito sofrido pelos ex-internos da FC, dando nome de apenas um indivíduo, mas generalizar para todos os adolescentes que passam por essa experiência. Por exemplo, ele poderia encaminhar suas reflexões problematizando que os adolescentes egressos das Fundações Casa ou Sistema Prisional sofrem preconceito devido ao seu passado.

Nesse subtema, o *aluno e* seleciona e introduz no texto uma informação adequada para exemplificar o prejulgamento que as pessoas têm acerca do ex-interno da Fundação Casa por extensão ao prejulgamento em relação ao consumo de um determinado alimento beterraba, abaixo apresenta-se a transcrição desse exemplo:

uma mais fácil de explicar o alimento eu pego oh:: eu mesmo eu não gosto de beterraba só que eu nunca comi beterraba você olha assim, não, eu não gosto disto ((entonação ascendente para fazer essa pergunta)) mas você já experimentou? Não experimentei isso isso é o preconceito (Aluno e, linhas 132 a 134)

Embora tenha usado o método correto (desenvolvimento do conceito de “preconceito” por exemplificação) o enunciador (*aluno e*) emprega exemplos explorando-os apenas no nível da aparência. Ao escolher o exemplo da recusa do consumo de alimentos sem saboreá-lo antes, ele o faz limitando-se a usar conceitos cotidianos relacionados ao sabor, motivado pelo senso comum. Essa opção resulta no apagamento do desenvolvimento de conceitos científicos, com os quais deveria ser feita a exemplificação pretendida optando por explorar o valor nutricional do alimento e não meramente ao seu sabor ou aparência.

O emprego de conceitos científicos para explicitar um determinado sintagma ou palavra requer a formação e formulação de juízos mais precisos para objetivar uma dada realidade.

6.7.3 Hierarquização das informações (distinção das essenciais e secundárias)

Examina-se pelas análises que os alunos-comunicadores deste grupo não se conscientizaram da necessidade de sinalizar, nos textos planejadores do seminário e no momento da apresentação, a gradação de importância das informações. Assim, ao analisar a transcrição dos seminários, não se verifica a operação de hierarquização das informações para sinalizar, ao auditório, aquelas que são primárias e que são secundárias.

No subtema 1, *o que é cultura*; no 2, *em que somos semelhantes*; no 3, *em que somos diferentes*; no 4, *pluralidade cultural* e, no 5, *preconceito*, as informações estão todas justapostas de maneira que se verifica que não há uma consciência por parte do comunicador sobre a necessidade de hierarquizar e distinguir as informações entre essenciais e secundárias. Sobretudo no subtema 2, o comunicador não sinaliza para o auditório quais as informações primárias e secundárias, apresentando-as em um formato de conjunto, sem distinguir as partes.

Assim, torna-se necessário o trabalho com dispositivos didáticos que ajudem os alunos a desenvolverem múltiplas capacidades de ação acerca da categoria conteúdo temático do seminário escolar: 1) formar representações psicológicas sobre o tema, objeto, fenômeno etc; 2) organizar tais informações em um plano geral de modo a distribuí-las em fases; 3) hierarquizar as informações de acordo com o seu grau de importância e sinalizar para o auditório quais são de essencial domínio e quais são apenas informações acessórias; 4) semiotizar o conteúdo temático (macroestruturas) nas superestruturas textuais (sequências textuais); e 5) textualizar o texto utilizando unidades da língua com função de articular suas partes, retomar referentes e explorar os sistemas verbais predominantes.

6.7.4 Produção de gêneros escritos (slides e handouts) com função planejadora da fala pública.

Nesta subseção avalia-se a produção de gêneros escritos com função planejadora da fala pública formal, examina-se a utilização de imagens, esquemas, quadros para estruturar o SE e para captar de forma pragmática a atenção do auditório.

Nesta produção, os alunos utilizaram-se de *slides* com função planejadora para estruturar o SE. Percebe-se que esses *slides* foram elaborados somente com foco na fase (d), *o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, de maneira que os alunos não elaboraram *esse material de apoio* para estruturar outras fases importantes do SE. Por exemplo, *slides* para a fase (a) *abertura*; fase (b) *de introdução ao tema*, (c) *apresentação do plano da exposição*, um *slides* sobre a fase (c) seria importante por tratar-se de uma fase com *função metadiscursiva* (DOLZ et.al 2004) acerca do seminário escolar, na qual o comunicador expõe para o auditório o que será comunicado.

Além destas fases, faltaram também *slides* para a fase (e), *fase de recapitulação e síntese*; para a fase (f), *a conclusão* e, por último, para a fase (g), *encerramento*. Portanto, é necessário que os alunos elaborem *slides* que contemplem todas as fases para que estes não se

percam em uma dada etapa da apresentação oral e para que consigam captar e manter a atenção do auditório.

Quadro 24 - As fases sucessivas internas que foram planejadas nos slides

Fases internas do seminário escolar	Elaboração ou não de <i>slides</i> para as fases sucessivas da construção interna do seminário.		
a) uma fase de abertura	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
b) uma fase de introdução ao tema	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
c) a apresentação do plano da exposição	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
e) uma fase de recapitulação e síntese	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
f) a conclusão	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
g) o encerramento	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta

Fonte: elaborado pelo pesquisador com base nos dados produzidos pelos investigados

Do ponto de vista das imagens, observou-se que estas foram utilizadas com função planejadora/pragmática. Percebe-se que os alunos utilizaram, no *slide 2*, uma imagem para ilustrar o conceito *cultura*, todavia, essa imagem não é evocada no momento da produção do texto oral, que se desenvolve na fase (d), *o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*. Essa imagem é parte do subtema 1, *o que é cultura*. A inserção dessa imagem em um dos gêneros planejadores do seminário criou a expectativa de que esta fosse explicada no momento da fala, fato que não ocorreu. Por isso considerou-se inócua a construção dessa lâmina. Destaca-se que o conteúdo dessa imagem era compatível com o conceito *cultura*. Em consequência, o aluno comunicador deixou de potencializar os significados de cultura nela contidos.

Nesse subtema, ainda, os alunos produziram outras duas lâminas cuja explicação não apareceu no momento da fala (*slides 3 e 4*). No que se refere especificamente ao slide 4, ressalta-se que a imagem congrega vários estilos musicais.

Das quatro lâminas produzidas pelos alunos desse grupo, apenas a primeira fora explorada no momento da produção do texto oral.

Quadro 25 - Lâminas elaboradas com função planejadora da fala pública formal

Subtema 1, o que é cultura?	
Transcrição da fala do <i>aluno d</i>	Slides utilizados com função planejadora da fala
<p>cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos</p> <p>eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza,</p> <p>Slide1 (x) adequado e/ou () inadequado</p>	<p>O Que é Cultura?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A palavra cultura vem do latim (colere=cultivar , é aquilo que cultivamos). • A Cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza. • Cultura conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social.
<p>O grupo prepara este <i>slide</i>, entretanto não o explora no momento da fala para o auditório, <i>slide</i> com função decorativa, devido ao fato de não ter sido explicado.</p> <p>Slide 2 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	<p>A slide with a black background and white text. At the top, it says 'SALVE A DIVERSIDADE HUMANA!' and at the bottom, 'DIFERENÇA NÃO É DEFEITO!'. In the center, there are white icons representing various types of people: a person in a wheelchair, a person with a cane, a person with a stroller, a person with a backpack, a person with a camera, and a person with a hat.</p>
<p>O grupo prepara este <i>slide</i>, entretanto não o explora no momento da fala para o auditório, <i>slide</i> com função decorativa, devido ao fato de não ser explicado.</p> <p>Slide3 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	<p>Exemplos:</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) O Fogo: (uma dos primeiros instrumentos da cultura) (2) Vestimenta: (Existem diferentes estilos, formas de se vestir) (3) Alimentos: (Feijoada (Africana), Pizza (Italiana), Macarrão (Chinesa), Bales (Índios)) (4) Religiões: (Candomblé (Africana), Umbanda (Africana), Panteísmo (Índigena), Budismo (Oriental), Catolicismo (Portugal)) (5) Aparelhos Eletrônicos: (celulares, rádios, televisões, computadores, tablets) (6) Estilos Musicais: (reggae, funk, opera, rock, hip hop, sertanejo, electronic, jazz, dance, blues, alternative)
<p>O grupo prepara este <i>slide</i>, entretanto não o explora no momento da fala para o auditório, <i>slide</i> com função decorativa, devido ao fato de não ser explicado.</p> <p>Slide 4 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	<p>A grid of ten album covers representing different music genres: Alternative, Blues, Dance, Electronic, Hip-Hop/Rap, Rock, Reggae, and Jazz. Each cover includes the genre name and a small number of albums.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No subtema 2, *em que somos semelhantes*, os alunos prepararam apenas uma lâmina (*slide 5*) como texto escrito cuja função é planejar e ordenar a fala. Percebe-se que os tópicos constantes nos slides são problematizados no momento da fala, de maneira que se atribuiu a dupla função para a lâmina: organizar o encadeamento da fala e apresentar a informação de forma didática para o auditório.

Quadro 26 - Lâmina elaborada e expandida no momento de fala, no subtema em que somos semelhantes

Subtema 2, em que somos semelhantes	
Transcrição da fala do <i>aluno a</i>	Slides utilizados com função planejadora da fala
<p>somos semelhantes enquanto a espécie humana ((<i>estabelece a entonação e a mantém linearmente</i>)) todos nós somos humanos,</p> <p>ih:: o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta,</p> <p>e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei e também o único ser de agir pela razão como assim razão? não eu penso pá agi diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja, por predadores eles agem por puro instinto</p>	<p>Em Que Somos Semelhantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> Somos todos seres humanos, Então somos semelhantes na espécie biológica. <p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Temos estruturas físicas semelhantes, ossos, órgãos, enfim pertencemos a mesma espécie: seres humanos. Necessitamos de alimentos para sobreviver, temos sentimentos, somos uma espécie racional capaz de transformar pensamento em linguagem

Slide 5 (x) adequado e/ou () inadequado

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores


No subtema 3, *em que somos diferentes*, o grupo de alunos prepara 3 lâminas com função planejadora da fala (*slides de 6 a 8*). Analisando como cada um destes são atualizados no momento da fala, identifica-se que o *slide 6* é articulado parcialmente com o texto oral, no entanto, o aluno não seguiu a ordem dos tópicos para construir seu plano enunciativo. Este desenvolve sua fala objetivando explicar o conceito acerca do *interculturalismo* que, no texto de referência, significa que os grupos culturais estabeleçam um diálogo construtivo, respeitando cada ser humano e sua pertença cultural.

O *slide 7* foi produzido como função planejadora da fala pública; é retomado minimamente no momento da fala, porém o produtor não dá conta de explicar com profundidade as questões referentes ao tópico *miscigenação*. Infere-se que isto tenha ocorrido pelo fato de o grupo ter selecionado poucas informações sobre este tópico. Portanto, a exploração desse *slide* ocorre de maneira inadequada, uma vez que este demonstra para o auditório que há alguns tópicos para serem explorados no momento da fala e o enunciador não consegue aprofundá-los.

O *slide 8* é explorado duas vezes pelo aluno-comunicador, quando este pretende explicitar que as diferenças entre a espécie humana reside no fato de se habitar lugares diferentes. Em consequência da variação geográfica, surge um número diferente de línguas

que é um elemento que permite afirmar que existem diferenças entre a espécie humana, inclusive nas formas de se comunicar. Portanto, considera-se essa imagem adequada quanto à função planejadora para estruturar o SE.


Quadro 27 - Lâminas preparadas para o subtema em que somos diferentes

Subtema 3, em que somos diferentes	
Transcrição da fala	Slides utilizados com função planejadora da fala
<p>Tópico não explorado durante a fala pelo <i>aluno a</i></p> <p>Tópico em que o <i>aluno a</i> tenta explicar, mas o faz de maneira superficial porque não construiu representações psicológicas o suficiente para desdobrar o tema, inclusive não se apropriou da face fonética da palavra (requisito mínimo)</p> <p>apresentam diferenças enquanto a expressão linguística igual eu expliquei no começo o português o inglês o espanhol o japonês (LINHAS 92 a 93)</p> <p>Slide 7 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diferenças de sexos: Exemplo: masculino, feminino, transexual, homossexual, bissexual; Somos diferentes enquanto raças: Exemplo: índios, africanos, portugueses, americanos, japoneses (brasileiros mistura de raças = miscigenação) Apresentamos diferenças quanto a expressão linguística: Exemplo: Português, Inglês, Francês, Alemão, Japonês, Árabe
<p>Tópico superficialmente explicado.</p> <p>Tópico não explicado nesse subtema</p> <p>Tópico explicado superficialmente não explicando sobre todos os tópicos.</p> <p>Slide 8 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	<p>O Que Somos Diferentes?</p> <ul style="list-style-type: none"> Somos diferentes em muitos modos de viver. exemplos: • Como em nossas religiões (Deuses Diferentes) Exemplo: Os índios são panteístas Somos diferentes na estrutura física Exemplo: na cor da pele, na cor dos olhos, no tipo de cabelo, no biótipo físico sexos, gêneros, raças, preferências sexuais diferentes, existem diferenças linguísticas (diferentes línguas, diferenças dialetais), hábitos e gostos,
<p>somos isso porque provavelmente habitamos lugares diferentes falamos de formas diferentes e até mesmo agimos de formas diferentes isso que se torna a sociedade hoje em dia numa sociedade com diversas culturas diferentes igual aqui ó:: ((aponta para o slide que contém uma imagem com diversos exemplos da palavra escrita diversidade em outras línguas)) diferentes... diferentes línguas igual aqui o inglês diversity o inglês aqui vai entrar o japonês ((aponta para a grafia da palavra escrita com outro alfabeto)) como vocês vê várias línguas diferentes</p> <p>Slide 8 (x) adequado e/ou () inadequado</p>	

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

Na abertura do subtema 4, *Pluralidade cultural*, o comunicador (*aluno d*) analisa uma imagem que consta no *slide 10*. Percebe-se um intertexto entre o texto oral e a referida imagem (linhas 97 a 99). Portanto, considera-se adequada a produção dessa lâmina com função planejadora da fala pública oral.


Quadro 28 - Lâminas preparadas para o subtema o que é Pluralidade Cultural

Subtema 4, o que é Pluralidade Cultural?	
Transcrição da fala do <i>aluno d</i>	Slides utilizados com função planejadora da fala
<p>o Brasil ele é repleto de culturas com vocês podem ver aqui aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África ((aponta para o slide que tem uma imagem com o mapa do Brasil e algumas manifestações culturais))</p> <p>Slide 10 (x) adequado e/ou () inadequado</p>	<p>Além de variar linguisticamente, também há variação folclórica</p> 

Fonte: Dados produzidos pelos investigados

Ainda nesse subtema, o aluno tenta analisar outra imagem (*slide 13*) e, devido ao fato de não ter selecionado informações sobre essa imagem antes, acaba não conseguindo desdobrar sua explicação (linhas 111 a 114). A imagem é adequada ao subtema da apresentação, porém, o agente produtor (*aluno d*) não conseguiu explicá-la tampouco usá-la como função planejadora (trecho destacado em negrito) para estruturar o SE.

Quadro 29 - Lâminas elaborada com função planejadora em que o aluno seleciona uma imagem e não consegue explicá-la

Subtema 4, o que é Pluralidade Cultural?	
Transcrição da fala	Slides utilizados com função planejadora da fala
<p>eh:: como vocês podem ver aqui ((aponta para outra imagem que será analisada)) aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas ((aponta para a imagem do slide que contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) cada pessoa aqui ((aborta e reformula)) essa mulher ela tem uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar, ih:: que ela (10.seg) ((pensa alto))</p> <p>Slide 13 () adequado e/ou (x) inadequado</p>	

Fonte: Dados produzidos pelos investigados

Com relação à produção de fichas de mão (*handouts*), como gênero escrito com função planejadora para estruturar o SE, percebe-se que os alunos produziram-nas com o objetivo de organizar as etapas internas desse gênero de texto. Identificou-se, nas análises, que faltaram as fichas que constituem as fases sucessivas internas (f), a *conclusão*, e (g) o *encerramento*.

Quadro 30 - Fases sucessivas internas do SE produzidas em fichas de mão (*handouts*)

Fases internas do seminário escolar	Elaboração ou não de fichas de mão (<i>handouts</i>) para as fases sucessivas da construção interna do seminário.		
a) uma fase de abertura	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
b) uma fase de introdução ao tema	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
c) a apresentação do plano da exposição	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
e) uma fase de recapitulação e síntese	<input checked="" type="checkbox"/> consta	e/ou	<input type="checkbox"/> não consta
f) a conclusão	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta
g) o encerramento	<input type="checkbox"/> consta	e/ou	<input checked="" type="checkbox"/> não consta

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos investigados

6.7.5 Expande o conteúdo dos textos escritos (*slides* e *handouts*) durante a fala

Nesta subseção avalia-se a fala do aluno com relação aos gêneros escritos, analisam-se os processos de expansão, se o aluno expandiu na fala o conteúdo que havia planejado nos gêneros escritos (*slides* e *handouts*) para realizar essa expansão verifica se o aluno utilizou os seguintes recursos: reformulação por acréscimos, formas de paráfrase, exemplificações, definições, explicações adicionais e processos de referenciação (desdobramento do tópico central em tópicos secundários).

Quanto à expansão do texto escrito dos *slides*, verifica-se que houve a expansão do conteúdo temático no momento da fala. A análise foi realizada somente na fase (d), o *desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, porque os alunos não prepararam *slides* sobre as fases: (b) *introdução ao tema*; (c) *apresentação do plano de exposição*; (e) *fase de recapitulação e síntese*; (f), *a conclusão* e a (g), *o encerramento*.

No subtema 1, *o que é cultura*, o aluno procura seguir à risca os tópicos do *slide 1*, de forma que cada tópico desse *slide* correlaciona com a fala do aluno. O segundo *slide* foi ignorado pelo aluno-comunicador. Percebe-se, na fala transcrita, que este não analisa a imagem e encaminha a comunicação falando sobre o tema *o que cultura*. Nessa fala, o aluno busca expandir o subtema 1, elaborando uma exemplificação sobre os tipos de religião que

cada etnia acredita, pelo motivo de ocuparem/viverem em diferentes lugares do globo (cf. linhas 48 a 50).

O fragmento **eu vou colocar um exemplo** sinaliza, para o auditório, a tentativa didática do aluno em explicar o subtema e demonstra o esforço do *aluno d* que tenta desdobrar semanticamente o conteúdo do tópico *cultura*. Ressalta-se que o grupo preparou 4 *slides* para esse subtema, mas exploraram, na fala, apenas um dos *slides*. Nesse subtema foram utilizadas a definição (etimologia) e exemplificação como recurso para desdobrar o conteúdo temático.

Quadro 31 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides, emprego de definições e exemplos

Recursos utilizados para tentar expandir o conteúdo temático dos slides	Transcrição em que materializa-se esta tentativa
Definição da etimologia da palavra	cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos eh::
Exemplificação	eh:: eu vou colocar um exemplo o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo,

Fonte: Dados produzidos pelos investigados

No subtema 2, *em que somos semelhantes*, o aluno expande o conteúdo temático do *slide 5*, estabelecendo comparações e diferenciações físicas entre ele e um membro do auditório (linhas de 57 a 59). Na continuação da fala, o aluno expande o *slide 5*, utilizando, para isso, a forma de paráfrase, que pode ser verificada nas linhas (60 a 63):

Quadro 32 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides: comparações e diferenciações, paráfrases e perguntas retóricas

Recursos utilizados para tentar expandir o conteúdo temático dos slides	Transcrição em que se materializa esta tentativa
Comparações e diferenciações	muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro ((aponta o dedo para um membro do auditório)) eu sou gordo ele é magro ((entonação ascendente nesse enunciado)) somos semelhantes enquanto a espécie humana
Paráfrases e Perguntas retóricas	o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta, e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos investigados

No subtema 3, *em que somos diferentes*, em relação ao primeiro tópico do *slide 6*, o aluno o expande por intermédio de paráfrase e exemplificações adicionais. O segundo tópico, e alguns exemplos que constam no terceiro do *slide 6*, foram ignorados no momento da fala. Percebe-se que o aluno-comunicador não alinha sua enunciação com a sequência dos tópicos enumerados nesse slide.

Analisa-se que o aluno expande os itens na fala, mas não segue a ordem dos tópicos do *slide* no qual consta uma série de exemplos (gêneros, raças, preferências sexuais, diferenças linguísticas, hábitos e gostos). O agente produtor (*aluno a*) fala, somente, sobre a diversidade de línguas e das diferenças físicas. Inicia a explicação sobre as diferenças de raças, mas faz isso de maneira insuficiente; expande a comunicação sobre a expressão linguística; explica apenas a variação de idiomas, apoiando-se no *slide 8* que traz uma imagem como forma de exemplificação; adiciona explicações ao subtema (linhas 88 a 91); formula uma recapitulação de alguns tópicos que já havia explicado.

Quadro 33 - Recurso para expandir o conteúdo temático dos slides: paráfrases e explicações adicionais

Recursos utilizados para tentar expandir o conteúdo temático dos slides	Transcrição em que se materializa esta tentativa
Paráfrase e explicações adicionais	Somos diferentes na forma de pensar ou seja pode ser certo para mim errado pra vocês ou ao contrário certo para vocês errado para mim mas não é só porque eu acho que é errado uma forma de alguém pensar diferente da minha que eu tenho que julgar falar que ele é errado falar que não sabe nada aquele cara qui:: julgar ele pela forma dele pensar não pelo contrário eu tenho que pelo menos respeitar a forma de pensar deles não máí por que ele pensa assim? Procurar compreender também se aprofundar mais no assunto por que ele pensa assim? tem um motivo pra ele pensar assim não é à toa que ele pensa assim
Tópicos dos slides que não foram expandidos no momento da fala do aluno a	Transcrição em que se materializa o tangenciamento com relação ao tópico de apoio do slide.
Segundo tópico: Como em nossas religiões (deuses diferentes) Exemplo: Os índios são panteístas Terceiro tópico Exemplo: na cor da pele, na cor dos olhos, no tipo de cabelo, no biótipo físico, sexos, gêneros, raças, preferências sexuais diferentes, existem diferenças linguísticas (diferentes línguas, diferenças dialetais), hábitos e gostos.	e também na forma de fala há as formas de línguas... oh:: o inglês o espanhol o português várias línguas diferentes que o homem foi criando ao longo do tempo para se comunicar entre sociedades entre grupos entre clãs

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

O *slide 7* não é explorado de maneira sincrônica com a fala. Percebe-se que o primeiro tópico é ignorado pelo aluno-comunicador. Nesse *slide* inseriram-se as questões de gênero

(*masculino, feminino, transexual, homossexual, bissexual*), entretanto, estas não foram explicitadas. Pelo abandono de tais questões infere-se que estas são complexas e polêmicas.

Quadro 34 - Tópico dos slides que não foram expandidos no momento da fala

Tópicos dos slides que não foram expandidos no momento da fala
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenças de sexos: Exemplo: masculino, feminino, transexual, homossexual, bissexual; • Somos diferentes enquanto raças: Exemplo: índios, africanos, portugueses, americanos, japoneses (brasileiros mistura de raças = miscigenação) • Apresentamos diferenças quanto a expressão linguística: Exemplo: Português, Inglês, Francês, Alemão, Japonês, Árabe <p>Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos investigados</p>

O *slide 9* também não é expandido; os tópicos que constam neste são *as variações dialetais que ocorrem no Brasil*. Sobre estas não há materialização na fala embora elas estejam topicalizadas no texto planejador. Há exemplos do falar nordestino, do falar paulista, do falar carioca, do falar maranhense, da fala caipira.

Quadro 35 - Tópico dos slides que não foram expandidos no momento da fala (2)

Tópicos dos slides que não foram expandidos no momento da fala
<p>A diversidade linguística pode ocorrer dentro de um mesmo país, exemplo: Brasil, esse possui variações dialetais: Exemplo: Falar nordestino, Falar paulista, Falar Carioca, Falar Maranhense, Fala Caipira; Exemplos de diferença linguística: Uai só! (expressão mineira) Ai mano! (Gíria) Aipim (Nordestino), Mandioca (Paulista), Macaxeira (Bahia) Piá (Paraná), Menino (Paulista), Guri (Gaúcho)</p> <p>Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos investigados</p>

No subtema 4, *o que é pluralidade cultural*, o aluno-comunicador começa a fala, utilizando o *slide 10* como recurso didático para sua explicação sobre *Pluralidade Cultural*. Nesse *slide* há uma imagem que serve de base de orientação para a exposição. Na sequência, desenvolve a explicação apoiado no *slide 11*. Para elucidar isso utiliza um exemplo (linhas 92 a 95).

Quadro 36 - Tentativa de expansão do slide no momento de fala

<i>Slide com função planejadora da fala</i>	<i>Tentativa de expansão do slide no momento da fala (exemplificação)</i>
<p>O que é pluralidade cultural?</p> <p>* Pluralidade cultural é, diversas culturas que se passam de geração para geração.</p> <p>Exemplo: (Não existe certo ou errado em culturas, pois cultura seria tudo aquilo que julgamos e que nos faz pertencer a um determinado clã, grupo, país ou nação.)</p> <p>Exemplo de Artes Marciais:</p> <p>Capoeira (negros), muay thai (tailandeses), jiu- jitsu (brasileiro), judô(chinês), kung fu, (chinês), sumô(japonês),</p>	<p>ih:: exemplos não existe certo ou errado pra falar o que deve ou não ser cultura pois cultura significa tudo aquilo que nós faz pertencer a determinado clã grupo país ou nação eh:: exemplos artes marciais capoeira que eu já falei dele muay thay tailandesa jiu-jitsu brasileiro judô chinês kung-fu chinês também sumô japonês</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Ainda nesse *slide*, utiliza as diferentes artes marciais como exemplificação para evidenciar que, de fato, há diferenças culturais por conta dos povos habitarem localidades diferentes (linhas 104 a 105).

Com o *slide 12*, emprega o processo de referenciação no qual amplia a questão da *Pluralidade Cultural* e põe-se a explicá-lo (linhas 105 a 110):

Quadro 37 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts


<i>slide 12</i>	<i>Handout 7</i>	<i>Transcrição</i>
<p>Em nosso país existem também variedades musicais como:</p> <p>Exemplos: (funknejo, moda caipira, hip hop, reggae, jazz, eletrônico etc.)</p> <p>Todos esses estilos musicais como também outras Diversidades Culturais existem em nosso país, trazendo a pluralidade cultural que envolve muitas outras coisas também.</p>	<p>4. O que é pluralidade cultural</p> <p>1. Pluralidade cultural são varias culturas em uma dada sociedade ou nações</p> <p>2. Criamos culturas diferentes por conta de pensarmos diferente, habitarmos lugares diferentes e até por agirmos diferente.</p> <p>3. Nossas riquezas simbólicas e materiais resultam em diferentes possibilidades de organizar a vida. Ex. O Brasil é diverso em culturas, nele existem religiões, músicas, alimentos, vestimenta e muito mais.</p>	<p>bom como eu já falei no nosso país existe também variedades musicais como funknejo que é aqui criado no Brasil mesmo que é uma mistura do sertanejo e o funk moda caipira hip-hop reggae jazz eletrônica e muito mais ((explica os estilos musicais apontado para uma imagem no slide que apresenta figuras que ilustram cada uma dos estilos enumerados)) eh todos os estilos musicais como também as diversidades culturais que existem em nosso país então o tema Pluralidade cultural envolve muitas outras coisas também eh::</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No *slide 13* continua o projeto de explicar *Pluralidade Cultural*, neste tenta fazer uma incursão pela diversidade de vestimentas, entretanto, infere-se que, devido ao não preparo deste tópico, em suas fichas de mão (*handouts*), o *aluno d* acaba por não conseguir expandir o conteúdo do *slide* tampouco levar a cabo esse proposito enunciativo. Analisa-se que o aluno

frustra-se, pensa alto. Em decorrência disso, há uma falta de acabamento para o subtema. Logo, em seguida, decide passar o turno para que o outro integrante do grupo o assuma, problematizando outro subtema.

Quadro 38 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts (2)

<i>slide 13</i>	<i>Handout 7</i>	Transcrição
	<p>4. O que é pluralidade cultural</p> <p>1. Pluralidade cultural são varias culturas em uma dada sociedade ou nações;</p> <p>2. Criamos culturas diferentes por conta de pensarmos diferente, habitarmos lugares diferentes e até por agirmos diferente.</p> <p>Ex. O Brasil é diverso em culturas, nele existem religiões, músicas, alimentos, vestimenta e muito mais.</p>	<p>como vocês podem ver aqui ((aponta para outra imagem que será analisada)) aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas ((aponta para a imagem do slide que contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) cada pessoa aqui ((aborta e reformula)) essa mulher ela tem uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No subtema 5, *o que é preconceito*, o aluno orienta-se através do *slide 15* e procura expandi-lo com dois exemplos, o primeiro trata-se do prejulgamento pelo tipo de roupa trajado por algumas pessoas e, também devido ao preconceito que há com ex-internos da Fundação Casa e Sistema Carcerário, o segundo exemplo dá-se pelo processo de referenciação, o aluno desdobra o tópico central acerca do prejulgamento que as pessoas fazem sobre a aparência dos alimentos e o argumento que dão para dizer que não gostam de tal tipo orgânico. Ressalta-se que no início deste subtema, o *aluno* e procura definir etimologicamente a palavra preconceito, como forma de expandir no momento da fala o conteúdo do *slide 14*.

Quadro 39 - Ampliação do conteúdo com relação aos textos planejadores slides e handouts (3)

<i>slide 14</i>	<i>Handout 8</i>	Transcrição
<p>O que é preconceito ?</p> <p>O preconceito seria o julgamento antes de conhecer algo ou alguém.</p> <p>PRE=ANTES CONCEITO=CONHECER</p> <p>Isso envolve também o etnocentrismo que significa : achar que sua cultura ao modo de viver é melhor que a outra.</p>	<p>O que é preconceito?</p> <p>1° Primeiro vamos falar sobre o significado da palavra preconceito Pré= [é antes] Conceito= [ideia, conhecimento]</p> <p>2° Ou seja, preconceito é você julgar algo ou alguém antes de conhecer;</p> <p>3° Vou falar alguns exemplos sobre preconceito:</p> <p>Primeiro exemplo = algumas pessoas olha para outras pessoas e julga antes de conhecer, tipos de roupa, com quem está andando [...]</p>	<p>vocês sabem o que é preconceito? Preconceito eu vou falar o significado da palavra para você pré é antes conceito é conhecer você julgar uma coisa antes de você conhecer</p> <p>um exemplo tem, tem muitas pessoas que que vê a pessoa como o jeito de andar forma de se vestir com quem anda e vê uma pessoa assim que tá usando uma roupa mais de <i>hip-hop</i> de erva e essas coisas igual eles falam é maloqueiro essas coisas mas não sabe se a pessoa tem dinheiro para comprar outras roupas se ela ganhou essa roupas porque não tem dinheiro para comprar outras roupas</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Quanto ao gênero escrito *handout*, percebe-se ao confrontar a transcrição e os *handouts* que estes apresentam linguagem sintética, genérica e topicalizada cujo objetivo é servir de suporte de memória e organização sequencial para que o grupo expanda cada um dos itens no momento da produção oral.

6.7.6 Planeja o número de slides de acordo com o tempo estipulado para a fala

No caso dos *handouts* pôde verificar que estes tiveram por objetivo, organizar a sequência das fases sucessivas da construção interna do plano geral do SE juntamente, desta forma, regulando as etapas de interação verbal, são no total 9 fichas de mão que regulam uma apresentação oral de cerca de 14 minutos e 15 segundos. Com relação aos *slides* foram preparados 14 lâminas, o que supomos que foram gastos 1 minuto para cada uma delas, entretanto as análises evidenciaram que ao menos 4 *slides* não foram analisados pelos comunicadores ao comparar-se *slides* e transcrição. Infere-se que os alunos-comunicadores, ainda não dispõem deste nível de conscientização ao ponto de utilizar os *slides* como reguladores do tempo de fala.

6.7.7 Fala sobre todos os subtemas pré-estabelecidos para a produção do SE

Houve a divisão de 5 subtemas para cada um dos três grupos, na fase de planejamento do seminário escolar, estes subtemas foram divididos em, o que é cultura?; Em que somos

semelhantes?; Em que somos diferentes?; O que é Pluralidade Cultural?; O que é preconceito?; Conclui-se pela análise das transcrições que estes 5 subtemas foram contemplados na preparação das fichas de mão (*handouts*), na elaboração dos *slides* e, na reconstrução das informações por intermédio da fala ou da linguagem expositiva.

6.7.8 Análise do desenvolvimento humano, intelectual e social pelo tratamento dado ao tema

Nesta subseção, o professor-pesquisador examina se os alunos por meio das representações construídas acerca do conteúdo sinalizam desenvolvimento humano, cultural, intelectual e social com relação às representações sociohistoricamente desenvolvidas.

Na apresentação do plano de exposição, fase *c apresentação do plano da exposição* nas linhas (27 a 29) um dos comunicadores expõe que o primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura, na fala do comunicador pode inferir-se que este acredita que conseguiu exaurir e abarcar todas as definições de cultura; pôde deduzir-se que este aluno, devido aos vários estudos, em diversas fontes semióticas de informação, acredita ter averiguado e coberto todas as informações acerca do tema, isto sinaliza que o aluno, ainda, não tem a real dimensão de culturas e quão amplo é o tema.

Na fase *d o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas*, na explicação do subtema 1, o que é cultura, o comunicador indica por meio da fala transcrita nas linhas (44 a 47) que adquiriu o conceito de que a cultura é desenvolvida através do pertencimento a determinado grupo, região, país e que essa é aprendida no convívio social com determinado nicho de pessoas, revela que desenvolveu o conceito que o conhecimento cultural de um grupo é transmitido por meio de atitudes, valores, formas de vestir, alimentar-se e sobretudo pelos ensinamentos transmitidos historicamente.

Na exposição do subtema 2, em que somos semelhantes, nas linhas (57 a 59) o aluno explícita as diferenças físicas como cor de pele, dos olhos e, estrutura física (*magro versus gordo*) no que parece encaminhar a fala para o senso comum que devido ao fato de acreditar-se que existem raças superiores ou biótipos físicos superiores – há diferenças entre raças superiores e inferiores, padrões de beleza e pessoas fora do padrão de beleza, então no acabamento de sua fala, este sinaliza que apesar das diferenças físicas e estéticas, toda a espécie humana partilha características biológicas que faz todos pertencerem a uma espécie, desta forma pode-se depreender que o aluno foi capaz de diferenciar raça de espécie, estabelecendo que embora haja diferenças devido a origem étnica, nos caracterizamos

enquanto espécie – o uso das entonações e *stresses* de voz ao enunciar este tópico, permite inferir-se uma fala com um tom humanizador que rechaça os racismos que colocam algumas raças como superiores e outras como inferiores; evidencia uma maturidade do aluno se compararmos este subtema aos demais subtemas comunicados por esse grupo, portanto há um esclarecimento adequado sobre a questão; nota-se também que o comunicador procurou diferenciar a espécie humana das outras espécies animais, enfatizando as principais características que diferenciam “o homem” de outras espécies.

No subtema 3, em que somos diferentes, das linhas (69 a 74) infere-se da fala transcrita do aluno uma noção desenvolvida acerca do conceito de *interculturalidade*, selecionada em um dos textos para a pesquisa e seleção de informações.

Quadro 40 - Sinaliza a apropriação e o diálogo com os textos base por meio da leitura

Grau de conhecimento enciclopédico do agente-produtor em função de sua experiência leitora (transcrição)	Fragmento acerca de interculturalidade em texto base para a pesquisa
<p>Somos diferentes na forma de pensar ou seja pode ser certo para mim errado pra vocês ou ao contrário certo para vocês errado para mim mas não é só porque eu acho que é errado uma forma de alguém pensar diferente da minha que eu tenho que julgar falar que ele é errado falar que não sabe nada aquele cara qui:: julgar ele pela forma dele pensar não pelo contrário eu tenho que pelo menos respeitar a forma de pensar deles não maí por que ele pensa assim? Procurar compreender também se aprofundar mais no assunto por que ele pensa assim? tem um motivo pra ele pensar assim não é à toa que ele pensa assim</p>	<p>“Relação intercultural significa a valorização, a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade é a ideia que tem por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. É tentar promover relações de diálogo e relações igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a culturas diferentes (...)”</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Parece exatamente estas relações que o aluno estabelece com o texto base para reconstruí-las no momento da fala, ao longo de toda sua enunciação no subtema 3. Isto sinaliza um desenvolvimento leitor atento e seletivo e o desenvolvimento de representações psicológicas sobre o tema.

No subtema 4, Pluralidade Cultural, nas linhas (97 a 99) o aluno-comunicador indica um conhecimento enciclopédico que evidencia que este adquiriu conceitos para descrever por meio da imagem que seu país, é um país com a presença de Pluralidade Cultural, a fala do aluno permite-nos inferir que este detém conceitos que ajudam-no a classificar o Brasil como diverso em raças (negro, índio, português), diverso no seu acervo cultural e folclórico, compreende também o processo de intercâmbio cultural entre povos que trocam culturas ou assimilam-nas através do processo de aglutinação ou exclusão, no caso, o aluno exemplifica a Capoeira como um processo de aglutinação as culturas ecléticas que compõem o acervo

nacional; o aluno indica um conhecimento enciclopédico adequado ao explicar o que motiva a Pluralidade Cultural – a diversidade de raças, a diversidade subjetiva, a origem geográfica/posicional (cf. linhas 100 a 102). Por outro lado, o comunicador sinaliza baixa noção de conceitos acerca das causas que conduzem a diversidade de vestimentas/roupas, tipos de corte, tecido e, motivo para usá-las.

No subtítulo 5, o que é preconceito? O aluno evidencia que tem o juízo acerca do que significa preconceito, infere-se que formou este juízo sobre preconceito por ter vivido essa situação e, por ter coletado o testemunho de um colega que já foi vítima de preconceito por ser ex-interno da Fundação Casa, nesta fala o aluno demonstra consciência e conhecimentos prévios que se deu em parte em uma dimensão *praxeológica* de preconceito, em sua fala o aluno não reconstrói informações selecionada de fontes formais de informação (*textos bases, vídeo-aulas, cliques*), este reconstrói a noção de preconceito coletada de uma fonte informal (*depoimento de um colega de oficina cf. 126 a 132*)

6.8 Capacidades Discursivas

6.8.1 O SE seguiu as fases sucessivas internas para a apresentação oral

Quadro 41 - Indica o plano geral do SE e suas fases sucessivas internas

Plano geral do seminário	Está presente ou não no texto
a) fase de abertura	(x) consta () não consta
b) fase de introdução ao tema	(x) consta () não consta
c) apresentação do plano da exposição	(x) consta () não consta
d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	(x) consta () não consta
e) fase de recapitulação e síntese	(x) consta () não consta
f) a conclusão	() consta (x) não consta
g) o encerramento	(x) consta () não consta

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

A fase de abertura consta no plano geral do texto e é desenvolvida de maneira adequada, uma vez que é uma fase bastante ritualizada, em que um terceiro (professor) introduz os comunicadores e investe de significância o porquê estes são aptos para tomar a palavra e comunicar acerca do tema.

A fase de introdução ao tema conta no plano geral, esta é desenvolvida de forma parcialmente adequada, pelo fato de que o aluno cumpre aproximadamente 80% dos objetivos prototípicos desta fase, o aluno entra no discurso, este delimita o assunto (cf. linhas 16 a 19), nestas mesmas linhas clarifica ao auditório suas escolhas, motivações e o ponto de vista

adotado, faltou, apenas fórmulas comunicativas que mobilizassem a atenção, o interesse ou a curiosidade dos ouvintes.

A fase de apresentação do plano de exposição é desenvolvida de maneira adequada porque o comunicador explicitou o percurso trilhado para a preparação do seminário escolar, ademais, explicitou os subtemas que seriam objetos de comunicação no decorrer da comunicação oral, destaque na transcrição da fala do *aluno d* para a apresentação dos subtemas de exposição:

eh:: sobre os subtemas nossa ((mais uma vez revela o nervosismo de não conseguir encadear a fala)) bom bom eu vou explicar para vocês eh:: **sobre os subtemas dos slides que trabalharemos hoje o que é cultura? em que somos semelhantes? eh:: em que somos diferentes? pluralidade cultural? e o que é preconceito?** (Aluno d, Linhas 34 a 36)

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas é atualizado de maneira adequada, uma vez que localiza-se a exploração de todos os subtemas anunciados na fase anterior, percebe-se que os alunos comunicaram sobre os 5 subtemas que foram anunciados no plano de exposição, com graus relativamente diferentes de maturidade acerca de alguns temas, em outras palavras, no subtema 1 o que é cultura, o comunicador não articulou as informações de uma forma bem tecida, ou seja, justapôs informações, linhas 42 a 45, nestas temos três proposições informativas diferentes sobre cultura, definição etimológica; a transmissão da cultura de geração para geração e a pertença cultural.

No subtema 2 em que somos semelhantes, o aluno trama as informações de maneira mais madura quando comparada com o subtema 1, adequado ao etos expositivo de fala – utiliza diferentes níveis de entonação, testa a comunicação por intermédio de perguntas retóricas; mobiliza paráfrases e exemplificações (Linhas 56 a 64).

No subtema 3 é desenvolvido de maneira relativamente adequada, quando o *aluno a* expõem em que aspectos somos diferentes, este inicia com uma sequência de informações que deixam claro algumas diferenças e vai tecendo estas diferenças com um tom expositivo, pode-se verificar esta exposição nas linhas 69 a 74, nesta fase o aluno-comunicador está explicando que somos diferentes devido a subjetividade e a pertença cultural de cada um e que por isso deve haver uma tentativa recíproca de entender e procurar respeitar a forma de ser do outro, ao transitar deste tópico a outro, o comunicador não conecta as ideias, sai de uma enunciação discursiva e entra em outra sem amarrá-las, conferir nas linhas 81 a 83, de forma breve explica e já começa outra fase de enunciação, novamente sem estabelecer conexões entre as ideias, nesta exposição sobre as diferenças de estrutura física, a certa altura da exposição o

aluno adota um tom moralizante, com fragmentos de sequência injuntiva (Linhas 78 a 81). Se correlacionarmos os três temas expostos, percebe-se que as informações foram pulverizadas no plano geral do subtema, de forma que não há conexão entre elas, são três projetos discursivos que pretendem evidenciar que de fato a espécie humana é diferente: sendo o primeiro explorado de maneira relativamente adequada, o segundo explorado de maneira rasa e o terceiro explicado de maneira relativamente adequado, devido ao tom moralizante assumido pelo comunicador, o que dificulta em partes a compreensão do etos de exposição, principalmente quando o expositor não conecta as partes e não sinaliza de maneira clara ao auditório que vai introduzir um exemplo, ou prescrever comportamentos.

Ainda neste subtema, o aluno faz uma explanação sobre miscigenação, introduz esta também sem conectar com as informações anteriores, o auditório só é capaz de entender a proposição enunciativa porque o comunicador anunciou que o subtema é *em que somos diferentes*. Novamente o aluno repete uma informação já dada, o fato de a espécie humana ser diferente por causa da diversidade de línguas.

No subtema 4 *pluralidade cultural*, a comunicação ocorre de maneira adequada das linhas 97 a 99, a partir das linhas 111 a 114 esta comunicação ocorre de maneira inadequada, em decorrência do aluno selecionar uma imagem para o texto escrito (*slide*) e não possuir informações mínimas para levar a cabo uma exploração das semioses que compõem esta imagem.

O subtema 5 *preconceito*, neste a comunicação do aluno desenvolve-se de maneira adequada das linhas 119 a 132. Entretanto, faltou ao *aluno* e dar acabamento a esta explicação, como, por exemplo, ele poderia dizer que: o fato de julgar a pessoa pelas roupas que ela veste e pelas companhias que ela anda, são apenas algumas das formas de preconceito, ao invés de fazer isso, o aluno inicia outro exemplo nas 132 a 134, o aluno opta por concluir os dois exemplos dizendo, “isso é tudo preconceito”. Já na linha 147 o aluno faz uma escolha lexical inadequada para incluir outro exemplo em sua comunicação “uma mais fácil de explicar”, esta fórmula nominal pode confundir o auditório sobre o que seria mais fácil de explicar e o porquê o aluno considera este exemplo mais fácil de explicar? Se esta é mais fácil de explicar, por que não iniciou sua exposição com este exemplo.

Na *fase de recapitulação e síntese*, infere-se que devido o grupo não ter preparado *slides* para a fase de *recapitulação*, percebe-se pela transcrição que o comunicador resgata os principais tópicos de cada um dos subtemas, entretanto este resgate foi feito de maneira um tanto quanto apressada, desta forma não faz uso de conexões para indicar para o auditório que há relação entre as informações comunicadas, ademais nas linhas 144 e 146, o aluno

demonstra nervosismo e não consegue enunciar as informações de maneira clara para o auditório.

Na fase de *conclusão*, esta é realizada de maneira inadequada, o aluno não cumpriu nenhuma das etapas prototípicas desta, infere-se que o motivo para tal ocorre porque o grupo não preparou esquemas de mão (*handouts*) nem *slides* para orientar a fala nesta fase.

Na fase de *encerramento*, no final das linhas 152 a 156, o aluno realiza a fase, inicia de maneira adequada porque saúda o auditório, agradece-o, coloca-se a disposição para eventuais dúvidas, portanto considera-se esta fase adequada.

6.8.2 Usa fórmulas linguísticas para fazer articulações das partes

Nesta subseção verifica, se os alunos utilizaram fórmulas linguísticas para realizar articulação das partes do texto, tais quais: primeiramente, vou falar sobre...; então, para tanto, farei...; chegamos, então, na parte x...; agora, eu vou sintetizar essa ideia...; neste momento, vou recapitular o que foi dito até aqui....; e isso é o que eu tinha para lhes falar e agradeço

Nossas análises para este item da grade de avaliação começam pela fase b, pois a primeira fase foi realizada pelo professor, como prescreve Dolz et.al 2004, para as fases de construção interna do gênero SE;

Fase b *introdução ao tema*, parcialmente adequado, o aluno utiliza formulas linguísticas para fazer articulação entre as partes, “primeiramente” (cf.15), “ viemo aqui hoje explorar sobre o tema...” (cf.20), “ (...) agora, eu vou passar para o meu companheiro que vai falar agora como qui:: nós planejamo essa exposição” (cf. 21), percebe-se que a articulação entre as partes do texto são realizadas, sobretudo, no momento de passagem de turnos de fala para outro colega de grupo.

Fase c *apresentação do plano de exposição*, parcialmente adequado, percebe-se que o aluno utiliza formulas linguísticas para fazer a articulação das partes do texto, tanto no nível local *fase c* como no nível mais global relação da *fase c* com a *fase d*, verifica-se as fórmulas linguísticas que desempenha esta função, na seguinte ordem: “eu vou explicar para...”; “nosso primeiro passo foi...”; “ a gente em seguida....”, “ em seguida estudamos....”; “ após ainda...”; “ lemos também...”; “ bom eu vou explicar para vocês...”, percebe-se que o aluno-comunicador (*aluno d*) procurou articular as partes do texto, outro exemplo: “ bom, eu vou dar início sobre o que é cultura...”. Por outro lado, vê-se que este aluno apresenta em sua fala, um grande volume de expressões hesitativas (*eh, ih*), isso indica que o aluno usou-as com o objetivo de ter mais tempo para formular as suas construções e ordenar a sua sequência de

fala, a partir disto, infere-se que o aluno teve bastantes dificuldades de organização e treino para esta comunicação, percebe-se também nervosismo com relação ao auditório, estes elementos levam o comunicador hesitar cerca de 14 vezes, esse número indica, uma grande quantidade de hesitações em uma mesma fase.

Fase d *o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*, no subtema 1 *o que é cultura?*, considerou-se parcialmente adequado, no nível local (interior do subtema) o aluno utiliza, apenas, uma fórmula linguística para fazer a articulação entre as partes, esta ocorre, no momento em que o aluno explica que a cultura pode ser criada e trazida de diferentes partes do mundo, e para isso, ele faz uma articulação entre essa explicação e um exemplo, na linha 47-8, encontra-se a seguinte fórmula linguística, “eu vou colocar um exemplo...”; para realizar a articulação global entre as partes, o comunicador anuncia que passará o turno para outro colega de grupo que irá expor sobre que aspectos a espécie humana é semelhante, para tanto utiliza a seguinte fórmula, “ eu vou passar a fala para o meu colega de grupo [*diz o nome*] para ele falar em que somos semelhantes.” (Linhas 50 a 51).

Subtema 2 *em que somos semelhantes*, considerou-se adequado, pois de todas as fases analisadas, esta é a que usa as fórmulas linguísticas para fazer a articulação das partes locais e globais do texto, o aluno sinaliza para o auditório a sequência do texto ao assumir o turno de fala, de maneira que indica progressão textual com relação ao tema anterior, isso fica evidente na seguinte construção articulatória, “então vamos falar um pouco em que somos semelhantes” (Linha 55), ainda no decorrer da exposição, o aluno utiliza várias vezes a locução conjuntiva, “ e também” com a finalidade de conectar as informações e fazer progredir o texto (Linhas 60 e 62); para realizar a articulação global entre as partes do texto, na passagem de turno para outro subtema, o aluno usou a seguinte construção, “agora eu vou falar em que...” (Linhas 64-5).

Subtema 3 *o que somos diferentes*, considerou-se adequado, pois o comunicador enuncia um tópico relativamente extenso, e embora não disponha de um amplo acervo de fórmulas linguísticas para fazer a articulação das partes não deixa de fazê-lo, analisa-se que o aluno não varia as conexões, como recurso, o aluno utiliza três vezes a locução conjuntiva, “e também”, de maneira que promove a progressão do conteúdo temático (Linhas 74, 76, 81). Outra fórmula utilizada é a digressão textual, a qual o aluno sinaliza para o auditório que já falou sobre o tema, mas que retomará o tema, para sinalizar para o auditório estas digressões, o aluno utiliza, as seguintes construções, “igual eu falei no começo...”; “ igual eu expliquei no começo...”. Para fazer a gestão e articulação de um texto relativamente longo, o aluno utiliza a seguinte articulação global, “agora que eu falei um pouco com segurança como somos

diferentes eu vou passar para o meu companheiro de grupo [diz o nome], conferir nas linhas 91 a 93.

No subtema 4 *pluralidade cultural*, analisou-se que o aluno articulou adequadamente as partes do texto, o aluno faz a articulação das partes recorrendo, quatro vezes ao marcador conversacional, “Bom”, este serve para checar a qualidade do canal comunicativo entre comunicador e audiência, e para articular as partes do texto, para conferir esta construção, na qual o aluno transforma por meio de conversão o adjetivo “Bom” em marcador conversacional, conferir as linhas 96, 105. As outras construções que o aluno utiliza para articular as partes em um nível local são, “eu vou falar mais um pouco sobre...”; “eu já falei dele...”, “ como eu já falei...”; “ então o tema...”. Para realizar as macroarticulações dos subtemas, o aluno emprega fórmulas linguísticas que indicam a passagem do turno de fala para outro companheiro de grupo, como, por exemplo, “Bom agora eu vou passar a minha fala pra que ele vai explicar para vocês eh:: melhor o que é preconceito.”

No subtema 5 *o que é preconceito? O aluno e* articula de maneira adequada as informações deste subtema, para tal, utiliza fórmulas linguística que aparecem nas linhas 119 e 121, localiza-se o uso do marcador conversacional, “Bom”, para indicar a entrada no tópico de fala e a seguinte construção para sinaliza para o auditório o objeto de enunciação, “meu nome é ((*diz o nome*)) vou falar um pouco para vocês sobre o que é preconceito.”; “eu vou falar o significado da palavra para vocês...”. No final deste que é o último subtema da *fase d*, o aluno não realiza a articulação desta fase com a subsequente, a qual é de singular importância para o SE, esta que é a *fase de recapitulação e síntese*.

Na *fase de recapitulação e síntese*, jugou-se parcialmente adequado à articulação das informações porque o aluno começa marcando de forma precisa e deixando explícito para o auditório a nova fase de enunciação do seminário, localiza-se esta tentativa com a seguinte construção, “ vou estar falando um pouco da fase de recapitulação pessoal...”, seguiu no plano de recapitulação e articulou as informações utilizando a construção, “igual o meu amigo falou”. Por outro lado, ao terminar a fase de recapitulação, o comunicador não sinaliza para o auditório que irá concluir a comunicação nem que irá encerrá-la e tão logo inicia os rituais prototípicos de encerramento, isso se dá diretamente, sem articulação global das fases *e* e *g*.

6.8.3 Os tipos de discurso empregados estão de acordo com o conteúdo temático e coordenadas formais do SE

Nesta subseção é investigado, se o aluno desenvolveu representações psicológicas acerca dos tipos discursivos requeridos para a produção do SE.

6.8.4 Discurso interativo nas fases de abertura e encerramento

Considerou-se adequado porque o conteúdo temático dessas fases (*a abertura e b encerramento*) é exposto de maneira conjunta com as coordenadas de tempo e espaço dos parâmetros da situação de ação de linguagem, esta fase implica no momento da produção o comunicador oral e o auditório, o discurso é monologado, todavia, ocorre interação entre as partes por intermédio dos elementos não verbais, podendo assinalar as trocas de olhares, a linguagem corporal por parte do expositor e por parte do auditório, principalmente na forma de se sentar, já por parte do comunicador, há gestos faciais e corporais comedidos, expressão facial simpática, estes indicam a interação e a qualidade dessas fases.

Outros elementos que corroboram para o predomínio do discurso interativo é o fato de o conteúdo temático não se distanciar dos parâmetros do mundo ordinário, o objeto do conteúdo temático está no mesmo polo do agente-produtor e do auditório, de maneira que este é mostrado, exposto ao interlocutor, no caso deste texto, o conteúdo versa sobre as razões que conferem legitimidade para que os grupos comuniquem por intermédio de seminários o tema Pluralidade cultural, desta maneira, estão implicados nesta situação discursiva, o professor que toma a palavra em uma fase relativamente ritualizada, o auditório no papel de destinatários e também de coprodutor do texto, e finalmente os comunicadores que estão presenciando a legitimação de que são aptos para executarem os SE.

As marcas linguísticas abaixo que indicam o predomínio do tipo de discurso interativo foram observadas na fase de abertura, as que assinalam o caráter do tipo de discurso são, primeiramente, a presença de cinco marcadores conversacionais, que assinalam a implicação do agente no momento de produção do texto oral, são elas, “bom”, “eh”, “eh”, “eh” e “né”, há também unidades dêiticas marcando a conjunção/implicação entre mundo ordinário e mundo discursivo, elas são unidades do tipo que remetem ao espaço, “aqui”, “ai” (cf. linhas 9 e 11), unidades que remetem ao momento da interação, “hoje”; “nessa manhã”; “dessa manhã”; “a partir de agora...”; “então agora a palavra é deles ai...” (cf. 4,8,10,12) e por fim, unidades que remetem a situação discursiva, “nesse seminário”, “nosso seminário”; “o terceiro seminário...” (cf. linhas 5, 9 e 10).

Analisa-se a presença do pronome *on* funcionando como pronome de primeira pessoa do plural, reconhece-se estas construções nas linhas 4 e 5, “ é com muita honra/ com muito orgulho que a gente se reúne hoje ...”. Há o predomínio de verbos no presente, são cerca de nove ocorrências verbais deste tempo e em menor ocorrência, dois processos verbais no pretérito imperfeito.

Quadro 42 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase de abertura

Legenda acerca das unidades linguísticas configuracionais do discurso interativo	
■	Marcadores conversacionais
■	Unidades dêiticas
■	Pronomes de primeira pessoa <i>on</i> (implicação)
■	Verbos no presente
■	Verbos no passado
■	Verbos no futuro, futuro perifrástico e locução verbal

<i>a) Fase de abertura</i>
<p>Professor- pesquisador: bom primeiramente um bom dia a todos eh:: com muito ((hesita e reformula)) é com muita honra, com muito orgulho que a gente se reúne hoje pra qui:: a gente divulgue o resultado das pesquisas nesse seminário eh:: vale ressaltar pro auditório que foram mais de três meses de pesquisa, de leitura de artigos científicos eh:: fruição e tomada de notas de vídeo-aulas análise e registro de charges e histórias em quadrinho, todas essas leituras essa pesquisas acerca do tema Pluralidade Cultural resultou nos slides que vão ser expostos nessa manhã e também nas fichas de mão que orientam nosso seminário então é com muita honra que eu chamo pra vir até aqui a frente os expositores né que vão ministrar o terceiro seminário dessa manhã esses expositores são ((diz o nome de cada um dos integrantes do grupo)) a partir de agora eles vão tá divulgando todo resultado das pesquisas deles sobre o tema Pluralidade Cultural então agora a palavra é deles aí.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

A análise da *fase de encerramento* permitiu constatar o predomínio do tipo de discurso interativo, desta forma julgou-se adequado a mobilização deste arquétipo psicolinguístico nesta fase, destaca-se que este grupo realizou a fase de encerramento dentro da *fase de recapitulação e síntese*, isto ocorreu em razão do não planejamento de textos escritos com função planejadora para a *fase de conclusão (f)* e para a *fase de encerramento (g)*. Analisa-se que o encerramento deste grupo, ocorreu de forma apressada, sem cumprir as ações prototípicas da fase. Quanto ao tipo de discurso, analisa-se o domínio do discurso interativo configurado nas escolhas das formas semióticas de expressão, percebe-se a conjunção/implicação do agente-produtor no que tange a enunciação do conteúdo temático e interação com o auditório no momento de enunciação, há a presença do pronome possessivo

de terceira pessoa que implica o agente-produtor (*aluno e*) nos parâmetros da situação discursiva, estabelece a relação de conjunção entre mundo ordinário e mundo discursivo.

Quadro 43 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase de encerramento

Legenda acerca das unidades linguísticas configuracionais do discurso interativo	
	Marcadores conversacionais
	Unidades dêiticas
	Pronomes de primeira pessoa <i>on</i>
	Verbos no presente
	Verbos no passado
	Verbos no futuro, futuro perifrástico, locuções verbal

g) encerramento
eh:: tá querendo ((aborta e reformula)) nosso, nosso tema tá chegando ao fim, tá querendo pedir muito obrigado pá, muito obrigado pra vocês se tiver alguma dúvida alguma coisa pá tá perguntando esse é o momento sobre o tema que a gente tá estudando sobre o tema que nós já explico é isso pessoal obrigado ((o auditório avalia positivamente o seminário escolar, essa avaliação materializa-se em palmas que vem do auditório.))

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.5 Discurso misto interativo-teórico na fase do desenvolvimento e encadeamento dos temas

No primeiro subtema, *o que é cultura?* Analisou-se como adequada a mobilização do discurso teórico para a comunicação do tema, verifica-se a presença de frases declarativas, primeiro é definida a etimologia da palavra *cultura*, em seguida, declara-se que a cultura seria a manipulação da natureza, numa gradação, o *aluno d* evolui para a informação que cultura é aquilo que prepara o ser humano para viver em sociedade, ela é responsável por incluir esse em um grupo, na sequência há, ainda, uma declaração que expõem que a cultura varia de região para região, gerando dessa forma diferentes crenças e finalmente, como acabamento do plano expositivo, ocorre uma declaração que informa que a cultura é passada de geração para geração.

Confirmando a configuração do discurso teórico, reconhece-se que o tema é comunicado de forma monologada, o comunicador adota o ethos de expositor e vai informando/transmitindo conhecimentos acerca de cultura para o auditório, nesta fase, ele não se implica na enunciação e tão pouco implica o auditório, desta forma, glosa sobre um

conteúdo autônomo, não dependente das coordenadas gerais de tempo e espaço, a fala é sobre as propriedades abstratas desse conteúdo sendo elas de valores universais.

Com relação ao tempo do verbo, neste subtema, há um predomínio do presente, são cerca de 16 atitudes verbais, a grande maioria conferindo um *valor gnômico* ao tema; outras construções utilizadas com o presente do indicativo, são os paralelismos sintáticos apresentados por esse comunicador (*aluno d*) com o verbo, ‘*manter*’, indicando que cultura é aquilo que se mantém, a construção é materializada, nestas frases, “o negro mantém a sua cultura do candomblé, o português mantém sua cultura do catolicismo, os índios mantém sua cultura do panteísmo.”; verifica-se também a presença de modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar de modo *poder*, como, por exemplo, “a cultura pode ser trazida de vários lugares...”; há forte densidade sintagmática, exemplos, “um modo de conhecimento”, conforme a vivência, o ensinamento, as orientações deles.”

Quadro 44 - Legenda que indica as principais características do discurso teórico na fase d)

Legenda acerca das unidades linguísticas configuracionais do discurso teórico	
	Frases declarativas
	Paralelismo sintático
	Alta densidade sintagmática
	Verbos no presente
	Onipresença do auxiliar de modo “poder”
	Verbos no futuro, futuro perifrástico, locuções verbal

<i>d) fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas</i>
<p>1) O que é cultura? Aluno d: eh:: bom pra começar, cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, eh:: nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas vão conforme a vivência o ensinamento, ih:: as orientações deles, ou seja, nós só nos tornamo ((gagueja, aborta e recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada sociedade eh:: a cultura a cultura ela pode ser trazida de vários lugares tipo cada pessoa mantém sua cultura, eh:: eu vou colocar um exemplo o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo, cada uma dessa culturas eh:: trazida de antigamente de ancestrais para ancestrais ih:: bom, eu vou passar a fala para o meu colega de grupo ((diz o nome)) para ele falar em que somos semelhantes.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No segundo subtema, *em que somos semelhantes*, julgou-se adequada à utilização do discurso teórico. Nas linhas 55 a 60 o comunicador utiliza o tipo de discurso misto interativo-teórico, de maneira didática para explicar em que aspectos a espécie humana é semelhante.

Segundo Bronckart (1999) essa utilização do recurso misto dá-se devido à dupla restrição, a qual é particularmente clara em situação de produção oral, pois cada um conhece os riscos que corre um orador que ‘fala como um livro’. Portanto o comunicador (*aluno a*) não abre mão do *ethos* expositivo, todavia não deixa de interagir com o auditório, essa dupla restrição impõe a fusão do discurso interativo e teórico, há também nesse subtema, variações de flexão do verbo “ser” com o propósito de aspectualizar quais são as características em comum da espécie humana e finalmente ocorre a presença de sintagmas nominais predicativos do sujeito com função descritiva da espécie humana, como, por exemplo, “o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem.”; “e também o único ser de agir pela razão como assim?”

Quadro 45 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo-teórico na fase d)

Legenda acerca das unidades linguísticas configuracionais do discurso misto interativo-teórico	
	Frases declarativas
	Dêiticos e pronomes de primeira pessoa (implicação)
	Alta densidade sintagmática
	Verbos no presente
	Verbos no futuro, futuro perifrástico, locuções verbal

<i>d) fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas</i>	
2) Em que somos semelhantes?	
<p>Aluno a: ((entonação ascendente)) então vamos falar um pouco em que somos semelhantes ((entonação ascendente nessa pergunta)) como assim somos semelhantes? ((entonação linear nesse encadeamento)) muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro ((aponta o dedo para um membro do auditório)) eu sou gordo ele é magro ((entonação ascendente nesse enunciado)) somos semelhantes enquanto a espécie humana ((<i>estabelece a entonação e a mantém linearmente</i>)) todos nós somos humanos, ih:: o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta, e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei e também o único ser de agir pela razão como assim razão? não eu penso pá agi diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja por predadores eles agem por puro instinto, ih:: agora eu vou falar um pouco, como eu falei como somos iguais agora eu vou falar em que somos diferentes iguais né se é iguais também tem as diferenças</p>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No terceiro subtema, *em que somos diferentes*, considerou-se adequado a mobilização do tipo de discurso teórico, de acordo com as características dessa fase, nas linhas 69 a 74, o comunicador mobiliza o tipo de discurso misto, interativo-teórico, o faz dessa forma, pelas questões supramencionadas na análise do subtema anterior, essa mobilização é um artifício pragmático-didático para levar a cabo o projeto de dizer, localiza-se nas unidades linguísticas

do texto, os organizadores com valor lógico-argumentativos, como, por exemplo em, “pode ser certo para mim errado pra vocês ou ao contrário certo para vocês errado para mim mas não é porque eu acho que é errado uma forma de alguém pensar diferente da minha que eu tenho que julgar a pessoa”.

Verifica-se a presença de modalizações lógicas, assim como a onipresença do auxiliar do modo poder, como, “pode ser certo para mim errado para vocês”; há a exploração de procedimentos de localização de certos segmentos de texto de referência a outras partes do texto (referência intratextual) como pode verificar no exemplo retirado do subtema cuja referência retoma um tópico enunciado no subtema anterior, “falar um pouco sobre estrutura física igual eu falei no começo um mai gordinho um mais magro um mais baixo um mais alto”.

Ocorre a exploração de procedimentos de focalização de certos segmentos de texto, ao intertexto científico ou a memória discursiva de um grupo (referência intertextual), como em, “alá o gordinho, alá moleque feio, pá não sei o que tem, pá”, esse é o típico intertexto com relação a apreciação do perfil físico de pessoas acima do peso cujo sobrepeso está associado ao padrão de beleza, esta intertextualidade agenciada pelo comunicador, retoma a forma que os praticantes de *bullying* utilizam na escola, isso fica verossimilhante a esse tipo de discurso, devido a semiotização das emoções mobilizada por esse comunicador (*aluno a*) que utilizou uma entonação ascendente e uma modulação da voz para reproduzir essa fala, como forma de não depreciação da imagem que foge aos padrões de beleza pregados pela indústria cultural.

No quarto subtema, *Pluralidade cultural*, analisa-se um fragmento do discurso do tipo misto, interativo-teórico, ausência de frases não declarativas, percebe-se a recorrência de frases que informam algo sobre o tópico de exposição, como, “Pluralidade Cultural são várias culturas em uma dada sociedade; “O Brasil é repleto de culturas”; “que a capoeira vem dos negros que é da África”; “Nossa riqueza simbólica e material resulta nas diferentes possibilidades de organização da nossa vida”. Há presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativos, por exemplo, “criamos culturas diferentes por conta de sermos diferentes pensarmos diferentes e habitarmos lugares diferentes”; “Não existe certo ou errado pra falar o que deve ou não ser cultura”.

No subtema 5, *o que é preconceito*, percebe-se o discurso do tipo misto, interativo-teórico, empregado de maneira adequada aos objetivos da situação discursiva, presença de frases passivas do tipo truncada, presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo, predomínio de verbos no presente do indicativo com *valor gnômico*, alta

densidade sintagmática, mobilização de recursos de intertextualidade para conferir valor de verdade para a explicação do subtema.

6.8.6 Interativo-teórico nas fases de introdução, recapitulação e encerramento

Na fase de *introdução ao tema*, julgou-se adequado a utilização do discurso misto, teórico-interativo, percebe-se que quando o comunicador assume o turno, mobiliza operações psicológicas que requerem configurações linguísticas características do discurso interativo, pois sabe os riscos que corre um orador que fala como um livro. Desta forma, esse apresenta o conteúdo temático de maneira conjunta às coordenadas dos mundos formais, e também implica-se e implica o auditório em sua exposição. Ao se analisar as linhas 15 a 17 reconhece-se pelo material linguístico que há um predomínio do discurso interativo, todavia, no final da linha 17 e início da linha 20 percebe-se que os discursos se fundem com a materialidade linguística que evidencia a presença do discurso teórico.

Há presença de dêitico espacial, “aqui” – “eh viemo aqui hoje explorar sobre o tema Pluralidade Cultural [...]”, reconhece o pronome possessivo de primeira pessoa que implica diretamente ao autor do texto empírico; “primeiramente uma boa tarde a todos/ meu nome é ((diz o nome e na sequência apresenta os companheiros de grupo))”, dessa forma todos os comunicadores que são apresentados pelo aluno que faz essa fase assumem a responsabilidade pela produção do texto empírico, a presença de verbos na primeira pessoa do plural implica a responsabilidade grupal (texto poligerado) dos agentes-produtores, como em, “viemo”; “escolhemos”, “julgamos”. Há também a presença do pronome *on* funcionando como pronome de primeira pessoa do plural, “a gente”

O que toca aos fragmentos de discurso teórico que se encontram nessa fase de maneira fusionada, pode-se perceber que são do domínio do discurso teórico, os organizadores lógico-argumentativos, como nas construções, “escolhemos este tema Pluralidade Cultural porque julgamos muito importante para a sociedade conhecer culturas diferentes e também respeitar né não é só porque que as culturas são diferentes que a gente tem que discriminá-las não pelo contrário respeitá-las cada uma delas.” Reconhece o volume de frases não declarativas, as quais topicalizam o objeto da exposição, por exemplo, “sobre o tema pluralidade cultural”; “[...] esse tema Pluralidade cultural”; “quem acha que aquilo é certo que é errado”.

Na fase de apresentação do plano de exposição, julgou-se adequado a mobilização do discurso interativo. As coordenadas do conteúdo temático dessa fase encontram-se de maneira

conjunta ao mundo discursivo, pois se trata da enumeração de procedimentos que foram realizados para a preparação do seminário escolar, ao fazer a enumeração, o agente-produtor implica-se no texto e juntamente a ele implica também os companheiros de pesquisa cuja participação deu-se na elaboração do seminário, texto de caráter poligerado.

Reconhece-se a materialização de dêiticos espaciais, dêiticos temporais e ostensivos, a presença do pronome *on* com função de primeira pessoa do plural, a grande maioria das ocorrências verbais conjugadas na 1ª pessoa do plural do modo indicativo do tempo presente, também houve a presença de verbos no pretérito perfeito e futuro perifrástico. Identifica-se a ocorrências de todos esses tempos verbais, com predomínio de ocorrências do pretérito perfeito por tratar-se de uma fase na qual o comunicador evidencia de forma metadiscursiva a maneira em que ocorreu o processo de construção do texto, para isso precisa ordenar cronologicamente as atividades realizadas de forma gradual.

Quadro 46 - Legenda que indica as principais características do discurso interativo na fase c

Legenda acerca das unidades linguísticas configuracionais do discurso interativo	
	Marcadores conversacionais
	Unidades dêiticas (implicação)
	Pronomes de primeira pessoa (implicação)
	Verbos no passado (pretérito perfeito e imperfeito)
	Verbos no futuro, futuro perifrástico, locuções verbal

<i>c) apresentação do plano de exposição</i>
<p>Aluno d: eh:: bom pessoal muito bom dia, eh:: como o ((diz o nome do colega que lhe passou o turno)) falou meu nome é ((apresenta-se dizendo o nome)) ih:: eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de exposição, eh:: nosso primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente em seguida a gente leu, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em seguida estudamos a vídeo-aulas estudamos também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura após ainda lemó ((hesita e reformula)) eh:: após ainda lemos um capítulo de Sociologia sobre eh:: Pluralidade Cultural, ih:: ser diferente é normal do Maurício Érnica, eh:: lemos também/ estudamos sobre esse tema por pouco mais de três meses, ih:: nossa...nossa ((pensa alto de maneira que revela uma frustração por ter esquecido algum tópico)) eh:: sobre os subtemas nossa ((mais uma vez revela o nervosismo de não conseguir encadear a fala)) bom bom eu vou explicar para vocês eh:: sobre os subtemas dos slides que trabalharemos hoje o que é cultura? em que somos semelhantes? eh:: em que somos diferentes? pluralidade cultural? e o que é preconceito, bom eu vou dar início sobre o que é cultura.</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Presença de discurso misto, interativo-teórico na *fase de recapitulação e síntese*, na abertura das fase o comunicador implica-se no objeto de exposição, “ vou estar falando um pouco da recapitulação pessoal”, logo encaixa um segmento de discurso teórico para

recapitular o que é cultura, mais uma vez implica-se na enunciação para anunciar que trocará de tópico para recapitular *em que somos semelhantes*, em sequência fusiona um segmento de discurso teórico para expor em forma de síntese, quais elementos tornam a espécie humana semelhante, outra vez implica-se na exposição, agora desta vez, para anunciar que recapitulará o tópico *em que somos diferentes*, para fazê-la, o aluno-comunicador mobiliza novamente uma configuração linguística que evidencia o discurso teórico em uso, o aluno segue com um segmento de discurso teórico para recapitular *o que é pluralidade cultural* – mescla discurso interativo-teórico para finalizar a recapitulação sobre *o que é preconceito*.

O que evidencia o discurso teórico nesta fase, é o volume de conjugações verbais no tempo presente com *valor gnômico*, há uma grande quantidade de ações verbais explicativas com o verbo “SER”, conjugado na terceira pessoa do singular no presente do indicativo “é”.

Por outro lado a implicação do autor empírico do texto no momento de exposição percebe-se pela presença da primeira pessoa do singular, na medida em que remete diretamente ao autor empírico do texto (eu, me, mim) e também nas desinências verbais que marcam a presença da primeira pessoa do singular como em, “Vou estar falando um pouco da fase de recapitulação”; “fala um pouco aqui em que somos semelhantes”.

Na *fase de encerramento* analisa-se a presença do discurso interativo, nota-se a presença de pronomes possessivos de terceira pessoa que implicam o agente-produtor nas coordenadas formais de produção do texto empírico, também implica o auditório e outros objetos presentes no momento de produção textual em sua enunciação, a presença do pronome *on* com função de primeira pessoa do plural “a gente”.

6.8.7 Sequências e formas de planificação do conteúdo temático por fase

6.8.8 Fase de abertura: dialogal e descritiva

Na *fase de abertura* ocorre o predomínio da sequência descritiva, todavia no início da fase, nas linhas 3 a 4, o aluno comunicador utiliza fragmentos da sequência injuntiva com o objetivo de fazer agir o destinatário (auditório), essa fazer agir intenta que o auditório se organize se prepare para receber o conteúdo do seminário e entenda os procedimentos adotados para a construção do seminário, para isso, o comunicador (*professor-pesquisador*) cumprimenta e descreve o sentimento que tem por viver a situação comunicativa, SE.

Nessa curta sequência injuntiva, a qual não segue todas as fases prototípicas, teorizadas por Adam (1992), localiza-se, elementos fáticos, com o objetivo de testar o canal comunicativo entre comunicador e auditório, verifica-se a presença do marcador conversacional “bom”, seguido de um conjunção enumerativa, “primeiramente” cujo objetivo é hierarquizar os rituais de abertura, a fórmula consagrada de saudação, “bom dia”, pretende fazer agir o auditório e mobilizar a sua atenção para o devir das descrições.

Após o ritual de abertura, de caráter fático, ocorre um encaixamento de um segmento de enunciados que seguem alguns elementos prototípicos da sequência descritiva com o objetivo de fazer o auditório ver em detalhes os procedimentos empreendidos para a construção do *ethos* de especialista cuja investigação das fontes atualiza e capacita os alunos para assumirem a palavra pública, em situação discursiva de SE. O professor é quem realiza essa fase, assumindo o papel de um terceiro comunicador envolvido no seminário, o qual tem por objetivo legitimar a condição de especialista dos alunos, nessa fase, o professor investe de sentido a trajetória de pesquisa dos alunos, dessa forma, sinaliza para audiência que os alunos estão aptos para realizar a fala pública.

A análise da transcrição evidencia que essa sequência descritiva foi realizada de maneira rudimentar, em uma “forma de realização mínima do protótipo: entre o tema título (*nesse seminário*), e sua reformulação (*nosso seminário*), a descrição consiste em uma simples enumeração, não hierarquizada.” (BRONCKART, 1999, p.223).

Seria possível realizar uma sequência descritiva com um melhor acabamento, seguindo os elementos prototípicos que conduzem a uma sequência canônica estandarizada, para isso, é necessário o desenvolvimento de atividades de língua com os elementos prototípicos da referida sequência e, sobretudo, intensificar o planejamento dos escritos (*handouts e slides*) com função planejadora da fala pública.

Quadro 47 - Legenda que descreve as fases da sequência injuntiva e descritiva mobilizadas na fase a)

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência injuntiva e descritiva			
Sequência dialogal/injuntiva		Sequência descritiva	
	Elementos fáticos		Fase de ancoragem (tema-título)
	Verbos com função injuntiva		Aspectualização
	Conjunções enumerativas		

a) Fase de abertura: sequência injuntiva e descritiva

Professor- pesquisador: bom **primeiramente** um bom dia a todos eh:: com muito ((hesita e reformula)) é com muita honra...com muito orgulho que a gente se reúne hoje **pra qui: a gente divulgue o resultado das pesquisas nesse seminário** eh:: vale ressaltar pro auditório que foram mais de três meses de pesquisa, de leitura de artigos científicos eh:: fruição e tomada de notas de vídeo-aulas análise e registro de charges e histórias em quadrinho, todas essas leituras essa pesquisas acerca do tema Pluralidade Cultural resultou nos *slides* que vão ser expostos nessa manhã e também nas fichas de mão que orientam nosso seminário **então é com muita honra que eu chamo pra vir até aqui a frente os expositores né que vão ministrar o terceiro seminário dessa manhã esses expositores são** ((diz o nome de cada um dos integrantes do grupo)) **a partir de agora** eles vão tá divulgando todo resultado das pesquisas deles sobre o tema Pluralidade **Cultural então agora a palavra é deles ai.**

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.9 Fase de introdução ao tema: sequência explicativa e/ou esquematização

Na primeira linha, o aluno-comunicador assume o turno de fala, mobiliza apenas a primeira fase da sequência dialogal, “a fase de abertura, de caráter fático, na qual os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem” (BRONCKART, 1999, p.231). Em seguida, o aluno encaixa um segmento de texto, próximo do raciocínio desenvolvido em sequências explicativas, analisa-se que este segmento não é um protótipo canônico dessa sequência, todavia, configura-se de maneira próxima, essa começa com um raciocínio de constatação de um fenômeno incontestável, este fenômeno é que todos deveriam conhecer diferentes culturas (fase de constatação inicial), após o aluno tenta realizar uma fase problematização, na qual tenta explicitar o motivo e a real necessidade de se conhecer diferentes culturas, esse motivo é, “conhecer diferentes culturas e respeitar né” o sintagma nominal, “respeitar né”, problematiza e desencadeia uma contradição, ou seja, se é preciso respeitar né, significa que o respeito pelas culturas não é unânime, dessa forma, *o aluno a* investe o seminário do grupo de relevo, pois durante a fala, os comunicadores vão explicar como conhecer e respeitar as diferentes culturas. Portanto, esse segmento tem uma dupla função, a primeira, problematizar a importância do conhecimento sobre diferentes culturas e, a segunda, explicar a relevância e a perspectiva adota para a apresentação deste seminário, em seguida o aluno comunicador vai direto “a fase de resolução (ou de *explicação propriamente dita*), que introduz os elementos de informações suplementares capaz de responder a questão colocada: “eh escolhemos esse tema pluralidade cultural porque julgamos muito importante para a sociedade eh:: conhecer culturas diferentes e respeitar né.”

As informações suplementares são: “não é só porque *qu’as* culturas são diferentes que a gente tem que discriminá-las/ não pelo contrário eh:: respeitá-las cada uma delas os seus valores eh quem acha que aquilo é certo que errado”. O aluno não realiza a última fase

prototípica da sequência explicativa, conhecida como, fase de conclusão-avaliação. Vale ressaltar que a sequência explicativa do aluno não atingiu a envergadura das fases de uma sequência explicativa estandarizada, todavia, é importante identificar a tentativa mobilizada pelo aluno para a elaboração de atividades formativas.

Quadro 48 - Legenda que descreve as fases da sequência dialogal e explicativa mobilizadas na fase b)

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e explicativa			
Sequência dialogal			
	Elementos fáticos		Fase de constatação inicial
	Conjunções enumerativas		Fase de problematização
			Fase de resolução

<i>b) Fase de introdução ao tema</i>	
<p>Aluno a: <i>primeiramente</i> uma boa tarde a todos, meu nome é ((diz o nome e na sequência apresenta os companheiros de grupo)) <i>eh::</i> <i>viemó aqui hoje explorar sobre o tema Pluralidade cultural eh::</i> <i>escolhemos esse tema Pluralidade Cultural porque julgamos muito importante para a sociedade eh::</i> <i>conhecer culturas diferentes e também respeitar né,</i> não é só porque <i>qu'as</i> culturas são diferentes que a gente tem que discriminá-las não pelo contrário <i>eh::</i> <i>respeitá-las</i> cada uma delas os seus valores <i>eh::</i> <i>quem acha que aquilo é certo que errado eh::</i> <i>ih::</i> agora eu vou passar para o meu companheiro ((<i>diz o nome do companheiro de grupo que assume o turno de fala</i>)) <i>quí::</i> ele vai falar agora como <i>qui::</i> nós planejamos essa exposição.</p>	

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.10 A apresentação do plano de exposição: esquematização

Na apresentação do plano de exposição, de maneira análoga as outras fases anteriormente analisadas, o aluno-comunicador (*aluno d*) assume o turno de fala, mobilizando a primeira fase da sequência dialogal, de acordo com Bronckart, 1999, p.231, “uma fase de abertura, com caráter fático, na qual os interactantes entram em contato, conforme os ritos e usos da formação social em que se inscrevem.” Em seguida, ocorre um encaixamento de segmento de texto *puramente expositivo*, no qual o aluno objetiva expor de forma enumerada as ações realizadas para a preparação e desenvolvimento quando de sua realização (momento de fala), ao explicitar para auditório o projeto metadiscursivo do seminário, o aluno adota a forma de planificação não convencional: *esquematização* cujo objetivo é expor as informações de maneira neutralizada e linear, a explicação ocorre em ordem cronológica, explicitando a maneira que o SE foi preparado, o fato de ser desprovida de tensão com o objetivo único e exclusivo de enumeração de procedimentos adotados para a produção do SE

Quadro 49 - Legenda que descreve as fases da sequência dialogal e explicativa mobilizadas na fase b)

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações	
Sequência dialogal	Esquematizações
Elementos fáticos	Segmento de texto puramente expositivo
Conjunções enumerativas	

c) Fase de apresentação do plano de exposição

Aluno d: eh:: bom pessoal muito bom dia, eh:: como o ((diz o nome do colega que lhe passou o turno)) falou meu nome é ((apresenta-se dizendo o nome)) ih:: eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de exposição, eh:: nosso primeiro passo foi reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente em seguida a gente leu, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em seguida estudamos a vídeo-aulas estudamos também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura após ainda lemo ((hesita e reformula)) eh:: após ainda lemos um capítulo de Sociologia sobre eh:: Pluralidade Cultural, ih:: ser diferente é normal do Maurício Érnica, eh:: lemos também/ estudamos sobre esse tema por pouco mais de três meses, ih:: nossa...nossa ((pensa alto de maneira que revela uma frustração por ter esquecido algum tópico)) eh:: sobre os subtemas nossa ((mais uma vez revela o nervosismo de não conseguir encadear a fala)) bom bom eu vou explicar para vocês eh:: sobre os subtemas dos slides que trabalharemos hoje o que é cultura? em que somos semelhantes? eh:: em que somos diferentes? pluralidade cultural? e o que é preconceito, bom eu vou dar início sobre o que é cultura.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.11 O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas: fragmentos da explicativa encaixados em esquematizações

No primeiro subtema desta fase, *o que é cultura?* O sintagma nominal, “ eh:: bom para começar.” desse segmento de texto inscreve-se em uma das fases da sequência dialogal, essa teorizada como uma fase transacional cujo conteúdo temático da interação verbal é coconstruído. Entretanto, a comunicação não assume uma forma de diálogo com troca de turnos entre os participantes, o aluno-comunicador (*aluno a*) mobiliza essa fase com o objetivo de sinalizar para o auditório que irá começar a comunicação do seminário propriamente dito; vale destacar que para o desenvolvimento desse subtema, o aluno não mobiliza a *fase de abertura* da sequência dialogal, porque já o fizera antes, nas *fases a, b e c*. Assim feito, o aluno comunicador já começa sinalizando qual será o conteúdo temático a ser comunicado, o que é cultura.

Infer-se que o objetivo do aluno comunicador para esse subtema era apenas definir cultura, sem problematizá-la ou colocá-la como contestável, ao analisar a materialidade linguística do segmento de texto, parece que a construção desse, deu-se de maneira análoga a construção de verbetes de dicionário ou verbetes de enciclopédia, isso quer dizer que houve a

definição do fenômeno e/ou a enumeração de suas características, o segmento de texto planejado em *esquematização* assume uma característica *puramente informativa*, os fatos que corroboram para essa inferência é que as informações não são conectadas umas as outras por meio de conexões. Ao final da definição do fenômeno pode-se analisar que o aluno retoma outra fase da sequência dialogal cujo objetivo é sinalizar a conclusão da enunciação, para isso utiliza a fase de encerramento, essa não é realizada de maneira convencional, pois a comunicação não termina, apenas o aluno-comunicador é quem sinaliza que conclui a sua parte e passa a palavra para outro membro do grupo, dessa forma essa fase cumpre uma dupla função, a primeira, concluir o subtema (o que é cultura) e a segunda sinalizar a passagem de turno para que o companheiro de grupo assuma outro subtema (em que somos semelhantes).

Quadro 50 - Legenda dos elementos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações	
Sequência dialogal	Esquematizações
Uma frase transacional	Primeira definição do fenômeno
Marcadores conversacionais (pragmática)	Segunda definição do fenômeno
Expansão da fala (paráfrase e exemplificação)	Terceira definição do fenômeno
Uma fase de encerramento	Quarta informação do fenômeno

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Aluno d: eh:: bom pra começar, cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, eh:: nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas vão conforme a vivência o ensinamento, ih:: as orientações deles, ou seja, nós só no tornamó ((gagueja, aborta e recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada sociedade eh:: a cultura a cultura ela pode ser trazida de vários lugares tipo cada pessoa mantém sua cultura, eh:: eu vou colocar um exemplo o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo, cada uma dessa culturas eh:: trazida de antigamente de ancestrais para ancestrais ih:: bom, eu vou passar a fala para o meu colega de grupo ((diz o nome)) para ele falar em que somos semelhantes.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No segundo subtema desta fase, *em que somos semelhantes?* Na primeira linha, o aluno-comunicador, mobiliza uma fase da sequência injuntiva, pois objetiva fazer agir o seu destinatário (auditório), para isso assume o turno de fala sinalizando para o auditório, qual será o fenômeno de exposição e convocando-os para um raciocínio. Em seguida, o aluno-comunicador mobiliza uma sequência explicativa para comunicar o tema, na primeira fase,

constatação inicial, o aluno introduz um fenômeno não contestável, “como assim somos semelhantes?”; na segunda fase, problematização, o aluno-comunicador mobiliza um enunciado de contradição aparente, “[...] muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro eu sou gordo ele é magro [...]”; na terceira fase, resolução, o aluno mobiliza informações suplementares capazes de responder as questões colocadas, “somos semelhantes enquanto espécie humana, todos nós somos humanos [...]”; na quarta fase, conclusão-avaliação, na qual reformula e completa a constatação inicial, o aluno mobiliza o seguinte enunciado, “[...] ou seja que tem as colunas eretas, e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei [...]”; assume-se que a sequência explicativa pelo aluno, ainda não é próxima aos modelos standartizados, pois esse ainda encontra-se na condição de aprendiz, em uma primeira produção do gênero SE, todavia, percebe-se um raciocínio elaborada, na tentativa em desdobrar as macroestruturas semânticas em fórmulas textuais organizadas e lineares, o que colabora para essa análise, foi o trabalho que o aluno realizou com os elementos não verbais da comunicação, está presente neste segmento de texto, diferentes entonações, em cada uma das fases de explicação, isso assinala o grau de consciência do estudante para desdobrar semanticamente esse subtema.

Quadro 51 - Legenda dos fragmentos prototípicos da sequência dialogal e explicativa

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e explicativa	
Sequência injuntiva/ dialogal	Sequência explicativa (fases)
Fazer agir o destinatário	Constatação inicial
Semiotização das emoções	Problematização
Expansão da fala (paráfrase e exemplificação)	Resolução
Uma fase de encerramento	Conclusão- avaliação

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

2) Em que somos semelhantes?

Aluno a: ((entonação ascendente)) então vamos falar um pouco em que somos semelhantes ((entonação ascendente nessa pergunta)) como assim somos semelhantes? ((entonação linear nesse encadeamento)) muita gente muitas pessoas deve pensar como somos semelhantes eu sou branco ele é negro ((aponta o dedo para um membro do auditório)) eu sou gordo ele é magro ((entonação ascendente nesse enunciado)) somos semelhantes enquanto a espécie humana ((estabelece a entonação e a mantém linearmente)) todos nós somos humanos, ih:: o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas ereta, e também o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem, ou seja, como assim? Eh:: transformar pensamento em linguagem tipo eu penso uma coisa eu vou e faço aquilo que eu pensei e também o único ser de agir pela razão como assim razão? não eu penso pá agi diferente dos animais que eles agem por instinto ou seja por predadores eles agem por puro instinto, ih:: agora eu vou falar um pouco, como eu falei como somos iguais agora eu vou falar em que somos diferentes iguais né se é iguais também tem as diferenças

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos investigados

No terceiro subtema desta fase, *em que somos diferentes?* O aluno mobiliza as quatro fases da sequência argumentativa. Embora se analise que a sequência deixa a desejar, quando comparada a modelos prototípicos desse tipo de sequência, como, por exemplo, sequências argumentativas elaboradas por articulistas, que escrevem artigos de opinião para os grandes jornais de circulação. Por outro lado, estamos analisando um segmento de texto produzido por um aprendiz cuja produção foi realizada em outra semiose, diferente da linguagem escrita, sabe-se que diante da linguagem oral é requerido do agente produtor uma maneira mais sintética de desenvolver os temas, a concisão da linguagem oral, devido a isso infere-se que o aluno cumpre as quatro principais fases da sequência argumentativa, todavia a realiza de maneira genérica, de maneira que compete ao ouvinte realizar uma série de inferências para reconhecer o raciocínio argumentativo do comunicador. Após acabar o segmento de texto argumentativo, o aluno-comunicador, ainda com o objetivo de expandir o fenômeno e ratificar as diferenças entre a espécie humana, termina de planificar o seu raciocínio em esquematizações cujo objetivo é *puramente expositivo*, para isso, apresenta um primeiro exemplo, sobre as diferenças linguísticas entre a espécie humana, nota-se que este exemplo aparece três vezes no segmento de texto do subtema, infere-se que uma das informações mais latentes que o aluno possui para explicar as diferentes culturas, esta relacionada com a diversidade linguística; neste projeto de salientar as diferenças entre os seres humanos, o aluno mobiliza um segundo exemplo, puramente expositivo cujo tópico expõem sobre as diferenças físicas; o terceiro exemplo mobilizado pelo aluno-comunicador relaciona-se as diferentes raças e a formação das raças no Brasil. Para acabar a enunciação desse subtema, o aluno tenta explicar os porquês das diferenças culturais e físicas, para isso, elabora uma outra esquematização, na qual busca definir as razões.

Quadro 52 - Legenda sobre os fragmentos prototípicos da sequência argumentativa e esquematizações

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações			
Sequência argumentativa		Esquematizações	
A fase de premissas	A fase de apresentação de argumentos	A fase de conclusão	Primeiro exemplo do fenômeno
			Segundo exemplo do fenômeno
			Terceiro exemplo do fenômeno
			Definição das razões

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Aluno a: Somos diferentes na forma de pensar ou seja pode ser certo para mim errado pra vocês ou ao contrário certo para vocês errado para mim mas não é só porque eu acho que é errado uma forma de alguém pensar diferente da minha que eu tenho que julgar falar que ele é errado falar que não sabe nada aquele cara qui:: julgar ele pela forma dele pensar não pelo contrário eu tenho que pelo menos respeitar a forma de pensar deles não maí por que ele pensa assim? Procurar compreender também se aprofundar mais no assunto por que ele pensa assim? tem um motivo pra ele pensar assim não é à toa que ele pensa assim e também na forma de fala há as formas de línguas... oh:: o inglês o espanhol o português várias línguas diferentes que o homem foi criando ao longo do tempo para se comunicar entre sociedades entre grupos entre clãs e também eh:: falar um pouco sobre a estrutura física igual eu falei no começo um maí gordinho, um maí magro, um mais baixo, um mais alto, qui:: hoje a sociedade, que eu vejo tá tendo muita discriminação contra isso, gordinho ((*entonação descendente para citar esse interdiscurso da sociedade*)) alá o gordinho, alá moleque feio, pá não sei o que tem, pá ((*entonação de voz ascendente nessa pergunta*)), ih:: daí que ele é gordo? só porque ele é gordo, tem que saber respeitar a estrutura física do moleque, e também eh:: exemplos dos índios, africanos, que é por conta da raça, dos portugueses, americanos, japoneses, ih:: o brasileiro que é uma mistura de raças que vai ficar uma miscigenação ((nesse momento o aluno erra a pronuncia ao falar desse tópico, o professor intervém e diz: miscigenação)) miscigenação ((*continua*)) apresentam diferenças enquanto a expressão linguística igual eu expliquei no começo o português o inglês o espanhol o japonês ih:: também ah:: e por que será né e por que somos diferentes iguais? Somos diferentes iguais ((*entonação ascendente para a explicação*)) somos isso porque provavelmente habitamos lugares diferentes falamos de formas diferentes e até mesmo agimos de formas diferentes isso que se torna a sociedade hoje em dia numa sociedade com diversas culturas diferentes igual aqui ó:: ((aponta para o slide que contém uma imagem com diversos exemplos da palavra escrita diversidade em outras línguas)) diferentes... diferentes línguas igual aqui o inglês diversity o inglês aqui vai entrar o japonês ((aponta para a grafia da palavra escrita com outro alfabeto)) como vocês vê várias línguas diferentes agora que eu falei um pouco com segurança como somos diferentes eu vou passar para o meu companheiro de grupo ((*diz o nome*))

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No quarto subtema, *o que é pluralidade cultural?* Neste subtema o aluno-comunicador mobiliza para realizar a abertura do segmento de texto, a fase de abertura, de caráter fático, com o objetivo de testar o canal comunicativo com o auditório. Em seguida o comunicador encaixa uma série de esquematizações a fim de definir o que é pluralidade cultural, neste segmento de texto *puramente informativo* o aluno lança uma série de exemplos para tentar explicar o que é pluralidade cultural.

Quadro 53 - Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações	
Sequência dialogal	Esquematizações
Uma fase de abertura	Primeira definição do fenômeno
Marcadores conversacionais (pragmática)	Exemplificação
Expansão da fala (paráfrase e exemplificação)	Segunda definição do fenômeno
Uma fase de encerramento	Terceira definição do fenômeno
	Quarta definição do fenômeno

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

4) Pluralidade cultural

Aluno d: bom pessoal eu vou falar mais um pouco sobre o que é Pluralidade Cultural bom pluralidade cultural são várias culturas em uma dada sociedade Pluralidade cultural o Brasil ele é repleto de culturas com vocês podem ver aqui aqui tem uma negra aqui tá a cultura do índio aqui tem a cultura do Saci Pererê que é o folclore bom, aqui tem a cultura da capoeira que a capoeira vem dos negros que é dá África ((aponta para o slide que tem uma imagem com o mapa do Brasil e algumas manifestações culturais)) ih:: criamos culturas diferentes por conta de sermos diferentes pensarmos diferentes e habitarmos lugares diferentes eh:: nossa riqueza simbólica e material resulta nas diferentes possibilidades de organização da nossa vida ih:: exemplos não existe certo ou errado pra falar o que deve ou não ser cultura pois cultura significa tudo aquilo que nós faz pertencer a determinado clã grupo país ou nação eh:: exemplos artes marciais capoeira que eu já falei dele muay thay tailandesa jiu-jitsu brasileiro judô chinês kung-fu chinês também sumô japonês bom como eu já falei no nosso país existe também variedades musicais como funknejo que é aqui criado no Brasil mesmo que é uma mistura do sertanejo e o funk moda caipira hip-hop reggae jazz eletrônica e muito mais ((explica os estilos musicais apontado para uma imagem no slide que apresenta figuras que ilustram cada uma dos estilos enumerados)) eh todos os estilos musicais como também as diversidades culturais que existem em nosso país então o tema Pluralidade cultural envolve muitas outras coisas também eh:: como vocês podem ver aqui ((aponta para outra imagem que será analisada)) aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas ((aponta para a imagem do slide que contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) cada pessoa aqui ((aborta e reformula)) essa mulher ela tem uma vestimenta mais (5seg) como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar, ih:: que ela (10.seg) ((pensa alto)) eu não acredito que eu disse isso. Bom agora eu vou passar a minha fala pro ((diz o nome do companheiro de grupo)) que ele vai explicar para vocês eh:: melhor o que é preconceito.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

No quinto subtema desta fase, *o que é preconceito?* O aluno comunicador mobiliza a primeira fase da sequência dialogal, com o objetivo de estabelecer o canal comunicativo, para em seguida realizar a comunicação do subtema, ao realizar a comunicação do restante do segmento do texto, o aluno-comunicador organiza as informações em uma lógica-natural, na qual apenas procura definir o fenômeno por meio de informações e exemplos.

Quadro 54 - Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações

Legenda com os fragmentos prototípicos da sequência dialogal e esquematizações			
Sequência dialogal		Esquematizações	
	Uma fase de abertura		Primeira definição do fenômeno
	Marcadores conversacionais (pragmática)		Exemplificação
	Expansão da fala (paráfrase e exemplificação)		Segunda exemplificação
	Uma fase de encerramento		Terceira exemplificação

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Aluno e: bom pessoal bom dia como o meu amigo falou((diz o nome dos dois expositores anteriores)) meu nome é ((diz o nome)) vou falar um pouco para vocês sobre o que é preconceito ((entonação ascendente para essa pergunta)) vocês sabem o que é preconceito? Preconceito eu vou falar o significado da palavra para você pré é antes conceito é conhecer você julgar uma coisa antes de você conhecer um exemplo tem, tem muitas

pessoas que que vê a pessoa como o jeito de andar forma de se vestir com quem anda e vê uma pessoa assim que tá usando uma roupa mais de *hip-hop* de erva e essas coisas igual eles falam é maloqueiro essas coisas mas não sabe se a pessoa tem dinheiro para comprar outras roupas se ela ganhou essa roupas porque não tem dinheiro para comprar outras roupas outro exemplo quando uma pessoa sai de uma Fundação Casa de uma cadeia alguma coisa fala que não é exemplo para estar andando com o filho da pessoa não deixa andar com o filho da pessoa e até mesmo bate na pessoa se tiver andando com aquela pessoa que saiu de uma Fundação Casa ou da cadeia isso é tudo preconceito igual o ((diz o nome de um aluno que em uma das oficinas, falou que sofreu discriminação de um diretor de escola que disse: “ah você é ex-interno da Fundação Casa, então eu vou te matricular aqui na minha escola, mas tudo de errado que der aqui vai na suas costas” fica claro o resgate de um interdiscurso de outra oficina que marcou o aluno)) uma mais fácil de explicar o alimento eu pego oh:: eu mesmo eu não gosto de beterraba só que eu nunca comi beterraba você olha assim, não, eu não gosto disto ((entonação ascendente para fazer essa pergunta)) mas você já experimentou? Não experimentei isso isso é o preconceito eh:: (10.seg) nossa ((ao perceber o nervosismo do aluno, ao materializar a interjeição ”nossa”, o professor intervém e diz para o aluno passar para a fase de recapitulação))

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.12 Fase de recapitulação e síntese: fragmentos de scripts encaixados na esquematização

Nesta fase o aluno comunicador recapitula as principais explicações realizadas na fase anterior, este comunicador vai reconstruindo as informações, de maneira que apenas enumera cada uma delas, assim as planifica em uma forma de esquematizações, ao mesmo tempo este comunicador procura reconstruir as informações na ordem em que foram comunicadas, na fase anterior. Analisa-se que o aluno limita-se a recapitular de forma sintética as principais informações apresentadas, o que colabora para essa análise é a ausência de conexões, isto evidencia que o aluno não pretende conectar as informações, apenas lembrá-las.

Quadro 55 - Legenda com os fragmentos de esquematizações na fase de recapitulação

Legenda com os fragmentos de esquematizações	
	Primeira recapitulação
	Segunda recapitulação
	Terceira recapitulação
	Quarta recapitulação
	Quinta recapitulação

d) Fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Aluno e: vou estar falando um pouco da fase de recapitulação pessoal, eh:: da cultura da cultura a palavra cultura vem do latim *colere* tudo que cultivamos de geração para geração eh:: fala um pouco aqui em que somos semelhantes somos semelhantes quanto à espécie biológica olho, eh:: ossos pele sentimentos na transformação dos pensamentos em linguagem igual o meu amigo falou((diz o nome do companheiro de grupo)) agora falar um pouco em que somos diferentes nós somos diferentes, nossa ((pensa alto de maneira frustrada porque esqueceu o tópico)) Nós somos diferentes na cor da pele no olho formas de pensar diferente, nossa ((pensa alto de maneira frustrada porque esqueceu o tópico, nesse momento o professor o ajuda)) quanto

a religião quanto a religião diferente o gênero da religião que tem católico evangélico budismo e etc várias eh:: Pluralidade cultural Pluralidade cultural é várias igual falou o plural cultural é várias culturas do nosso país ((entonação ascendente para fazer essa pergunta)) por que que é importante a gente estudar pluralidade cultural ? Pá, pá, pá não tá sendo preconceito, pá respeitar a cultura do outro eu como tava falando preconceito é você não julgar algo antes de conhecer procurar saber o porquê a pessoa pensa daquela forma o porquê a pessoa age daquele jeito antes de você julgar

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.8.13 A fase de encerramento: fragmentos de sequência dialogal e injuntiva

Infere-se que esta fase foi realizada de forma improvisada e insuficiente, devido os alunos desse grupo não terem preparado textos escritos (*slides e handouts*) que organizam o texto oral. Desta forma, essa fase foi realizada de maneira breve e próxima da fala espontânea. Para isso, o aluno mobilizou, fragmentos da sequência dialogal, esses configurados em uma fase de encerramento, de caráter fático, em que explicitamente põe fim na interação.

Quadro 56 - Legenda com os fragmentos da sequência dialogal

Legenda sinalizando os fragmentos da sequência dialogal	
	Fase de encerramento

a) Fase de encerramento: fragmentos de sequência dialogal e injuntiva

eh:: tá querendo ((aborta e reformula)) **nosso, nosso tema tá chegando ao fim, tá querendo pedir muito obrigado pá, muito obrigado pra vocês se tiver alguma dúvida alguma coisa pá tá perguntando esse é o momento sobre o tema que a gente tá estudando sobre o tema que nós já explicô é isso pessoal obrigado** ((o auditório avalia positivamente o seminário escolar, essa avaliação materializa-se em palmas que vem do auditório.))

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

6.9 Capacidades linguístico-discursivas

6.9.1 Mecanismos de textualização: conexão (coesão temática)

Na fase de abertura, na linha 8 o organizador lógico, “então é”, foi utilizado para conectar os tópicos desenvolvidos na fala, neste caso, a articulação aconteceu em um nível local, em outras palavras, no interior da fase, no momento em que o professor termina de legitimar a condição dos comunicadores para proferirem o SE, na sequência o professor passa a interpelá-los para realizar a comunicação, analisa-se que essa fase mobiliza em menor escala os organizadores lógicos. Na fase de introdução ao tema, o aluno-comunicador, utiliza um organizador lógico para sinalizar para o auditório o título do seminário, esse organizador aparece na linha 16, “viemos aqui hoje explorar sobre...”, de forma análoga a fase anterior, há uma baixa mobilização de organizadores lógicos nessa fase. Na fase de apresentação do plano de exposição, na linha 26, “ eu vou explicar para vocês”, o comunicador utiliza este organizador para explicar para o auditório qual é o objetivo dessa fase, nessa o *aluno d*

poderia ter mobilizado mais organizadores lógicos, pelo fato de ter hesitado muito; reconhece-se que ao longo dessa o comunicador utiliza várias vezes o adjetivo “bom” como articulador entre as informações no nível local do segmento de texto.

Na fase de desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes, no subtema 1 *o que é cultura?* O aluno mobiliza um organizador lógico relativamente informal na linha 42, “ eh bom pra começar”, percebe-se que o comunicador realiza a conexão entre as partes (sintagmas) mobilizando em grande escala as hesitações “eh, ih, oh”, ao hesitar o comunicador raciocina para trazer uma informação nova, por outro lado não há conexão entre as informação anterior, elas são apenas justapostas, como pode-se analisar nos destaques em negrito da fala do *aluno d*:

eh:: bom pra começar, cultura vem da palavra latim que significa colere, **eh::** que é tudo aquilo que cultivamos **eh::** a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, **eh::** nenhum ser humano nasceu inteiramente **eh::** pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas vão conforme a vivência o ensinamento, **ih::** as orientações deles, ou seja, nós só no tornamó ((gagueja, aborta e recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada sociedade (Aluno d, linhas 42 a 47)

Neste subtema, um dos poucos organizadores que aluno utiliza para articular as informações dadas com a informação nova é no momento em que este vai exemplificar um tópico de sua fala, na linha 47 “eh:: eu vou colocar um exemplo”.

No subtema 2, *em que somos semelhantes?* Ao assumir o turno, o *aluno a* mobiliza de maneira adequada o organizador lógico para sinalizar qual é o tópico de fala, diferente dos outros comunicadores (*aluno d* e *e*) deste grupo que assumem o turno mobilizando o marcador conversacional “Bom” ou com hesitações do tipo “eh”, verifica-se na linha 55, a maneira diferente em relação aos outros membros do grupo ao assumir um tópico de comunicação, “ Então vamos falar um pouco...”. Como já ocorrera em outros tópicos de fala, o *aluno a* também utiliza uma hesitação para conectar as fases da sequência, como em, “somos semelhantes enquanto espécie humana, todos nós somos humanos **ih** o homem, seres erectus, ou seja, que tem as colunas erectas.”; outro articulador lógico utilizado por este comunicador para organizar a progressão de informações encontra-se na linha 60, “**e também** o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem”

No subtema 3, *o que somos diferentes?* Das linhas 62 a 66 o comunicador mobiliza um rol de organizadores lógicos cujo objetivo é garantir a conexão entre os sintagmas, como se

pode verificar com destaque em negrito para uso dos organizadores lógicos da fala do *aluno a*:

Somos diferentes na forma de pensar **ou seja** pode ser certo para mim errado pra vocês **ou ao contrário** certo para vocês errado para mim **mas** não é só **porque** eu acho que é errado uma forma de alguém pensar diferente da minha que eu tenho que julgar falar **que** ele é errado falar que não sabe nada aquele cara qui:: julgar ele pela forma dele pensar não **pelo contrário** eu tenho que pelo menos respeitar a forma de pensar deles não maí por que ele pensa assim? Procurar compreender também se aprofundar mais no assunto por que ele pensa assim? tem um motivo pra ele pensar assim não é à toa que ele pensa assim (Aluno a, linhas 69 a 74)

Outro articulador lógico utilizado por esse comunicador para fazer progredir as informações e organiza-las é a locução conjuntiva, “e também”, a qual aparece nas linhas (74, 76), “ e também na forma de falar...”;“e também...eh... exemplos dos índios/ africanos...”

6.9.2 Organizadores temporais:

Os organizadores temporais são mobilizados com maior frequência na abertura dos turnos, tanto na fase de abertura quanto na fase de introdução ao tema, os comunicadores iniciaram o turno com o organizador temporal “primeiramente”, o que evidencia uma tentativa de marcar a entrada na fala, com dupla função, primeira servir como marcador conversacional e segunda tentar organizar/hierarquizar os tópicos a serem enunciados nessas fases.

A fase em que o comunicador utilizou os organizadores temporais com maior recorrência e grau de consciência foi na fase de apresentação do plano de exposição, *fase c*, pois nesta fase é o momento de fala em que o comunicador precisa ordenar cronologicamente as etapas que ocorreram para a preparação dos seminários e, apresentar como estão organizados os subtemas de comunicação, utiliza-se o destaque em negrito para sinalizar na análise, os organizadores temporais utilizados nessa fase pelo *aluno d*:

ih:: eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de exposição, eh:: **nosso primeiro passo** foi reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente **em seguida** a gente leu, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica **em seguida** estudamos a vídeo-aulas estudamos também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura **após ainda** lemo ((hesita e reformula)) eh:: **após ainda** lemos um capítulo de Sociologia sobre eh:: Pluralidade Cultural, ih:: ser diferente é normal do Maurício Érnica, **eh::** lemos **também**/ estudamos sobre esse tema por pouco mais de três meses, (Aluno d, linhas 26 a32)

Na fase de abertura, foram utilizados os organizadores temporais, “primeiramente”, “então” com dupla função, a primeira de organizador temporal e a segunda de marcador conversacional, o comunicador utilizou, os organizadores “ a partir de agora”; “então agora a palavra é deles”, esses marcadores cumprem a função de sinalizar para os comunicadores a próxima etapa do seminário na qual eles alunos-comunicadores assumem a palavra e a passagem de turno, esses recursos linguísticos organizam o texto e sinalizam para o auditório que houve planejamento do texto.

Na fase de introdução ao tema, utilizou-se o seguinte organizador temporal, “primeiramente”, nessa fase houve uma menor mobilização desse tipo de organizador textual, percebe-se que o comunicador poderia ter mobilizado um número maior de organizadores temporais para diminuir o número de hesitações. A revisão da literatura salienta que as hesitações fazem parte das características semióticas do texto oral, todavia, por tratar-se de um gênero público formal, o excesso de hesitações pode evidenciar que, o texto não foi planejado previamente; que há nervosismo por parte do aluno comunicador; que esse desconhece os mecanismos de conexão e organização do texto, nesse caso, infere-se que esse aluno comunicador desconhece um rol de organizadores temporais e que esse também encontrava-se nervoso na apresentação do seminário, porque essa fora sua primeira comunicação oral, desde o ingresso na Educação Básica. Utiliza-se a cor azul para sinalizar na análise, os organizadores temporais utilizados e a cor vermelha para marcar as hesitações nessa fase:

primeiramente uma boa tarde a todos, meu nome é ((diz o nome e na sequência apresenta os companheiros de grupo)) **eh::** viemó aqui hoje explorar sobre o tema Pluralidade cultural **eh::** escolhemos esse tema Pluralidade Cultural porque julgamos muito importante para a sociedade **eh::** conhecer culturas diferentes e também respeitar né, não é só porque *quás* culturas são diferentes que a gente tem que discriminá-las não pelo contrário **eh::** respeitá-las cada uma delas os seus valores **eh::** quem acha que aquilo é certo que errado **eh:: ih::** agora eu vou passar para o meu *companheiro* ((*diz o nome do companheiro de grupo que assume o turno de fala*)) *quí::* ele vai falar agora como *qui::* nós planejamo essa exposição. (Aluno a, linhas 15 a 21)

Na fase do desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, por tratar-se da comunicação dos temas propriamente ditos, essa fase de análise é mais longa porque é realizada a exposição de cinco subtemas e para o melhor detalhamento da análise para essa produção decidiu-se analisar subtema por subtema. Destaca-se por ser essa uma fase puramente expositiva do ponto de vista do conteúdo temático, há uma menor mobilização de organizadores temporais, o que corrobora para essa constatação é o fato de os alunos

comunicadores terem tido dificuldades em desdobrar as macroestruturas semânticas em superestruturas linguísticas convencionais, no caso percebe-se um número maior de esquematização para a semiotização dos conhecimentos em relação aos tipos canônicos de sequências.

No primeiro subtema desta fase, o que é cultura? O aluno comunicador não utiliza na produção de sua fala, nenhum organizador temporal, substitui este por marcadores conversacionais e por hesitações, ao todo o aluno comunicador mobiliza cerca de treze hesitações. Infere-se que o aluno não organiza o seu texto com esses organizadores devido ao fato de não conhecer um número variado deste e devido ao nervosismo de estar apresentando sua primeira comunicação oral. Dessa forma o aluno articula as partes de seu texto por meio de hesitações cuja mobilização assume um duplo papel, primeiro dar tempo ao aluno para pensar as informações que irá semiotizar e segundo para fazer a conexão entre as partes do texto, as quais tem uma organização sintática e semântica puramente expositiva, configurando assim, a semiotização das macroestruturas semântica em um plano de esquematizações. O que poderia auxiliar esse aluno a reduzir esse número de hesitações seria o uso de exercícios em que o professor apresenta variados organizadores temporais para o aluno desenvolver esse aprendizado por meio de exercícios.

No segundo subtema, Em que somos semelhantes? De maneira semelhante ao subtema anterior, não há a presença de organizadores temporais, o que se percebe é que o aluno semiotizou seu tópico de fala numa planificação textual que contempla a maioria das fases prototípicas da sequência explicativa, entretanto percebe-se que o aluno não sentiu a necessidade de organizar em uma sequência temporal e enumerada o seu raciocínio, isso conduziu a mobilização de organizador temporal, somente na passagem de turno, com as expressões, “agora eu vou falar um pouco; “agora eu vou falar em que somos diferentes [...]”. Se comparar-se a exposição desse subtema com o subtema anterior, percebe-se que há um número bem menor de hesitações, essas estão dentro de um número aceitável, dentro das características do que é um gênero público formal oral. Infere-se através dessa comparação que esse agente produtor tem uma maior consciência linguística com relação as formas de planificação das macroestruturas semânticas, outro fator que colabora para esse melhor domínio da fala pública, é devido ao fato desse aluno já ter desenvolvido outros seminários com o professor pesquisador em séries/anos passados e também devido ao fato desse aluno participar de oficinas de teatro dentro dos Projetos da Agenda Cultural da Fundação Casa.

No subtema três, quatro e cinco de maneira semelhante aos subtemas um e dois não há a mobilização de organizadores temporais. Infere-se que a menor mobilização desse

elemento da arquitetura textual ocorra devido ao teor do conteúdo temático e também por tratar-se da fase mais expositiva da comunicação oral.

6.9.3 Sinalizações no texto que distinguem, no interior das séries temáticas, as ideias principais das ideias secundárias

Nesta subseção avalia, se os alunos fizeram escolhas lexicais para distinguir ideias principais de ideias secundárias, como, por exemplo: sobretudo; é evidente que, vocês sabem o que é ?; é essencial falarmos primeiramente.

Ao analisar todas as fases da apresentação desse grupo, percebe-se que não houve a sinalização no interior das fases entre ideias principais e ideias secundárias. Infere-se que essa distinção não ocorreu por ser a primeira vez que muito desses alunos estão apresentando um SE; para esses alunos toda informação e conhecimento assumem valor de informação primária, de maneira que esses ainda não são capazes de distinguir, o que é informação primária e o que é informação secundária. Assim toda a informação que esses aprendem tem caráter de informação nova, única, inédita, pois esses alunos no seu processo de escolarização e de vida em sociedade estiveram à margem dos processos de construção e recepção de conhecimentos socialmente transmitidos. O que ilumina as inferências é o fato desses comunicadores serem alunos que se encontram na condição de menores que cumprem medida socioeducativa em um centro de internação da FC, ao se levar em consideração que esses socioeducandos apresentam altos índices de defasagem escolar, analfabetismo, evasão escolar etc.

6.9.4 Desenvolvimento das conclusões e sínteses

Ao se analisar a transcrição desse grupo, percebe-se que os alunos comunicadores não empregaram essas construções linguísticas para realizarem conclusões e sínteses no interior das fases. Infere-se que nas primeiras três fases de fato não há a necessidade de realizar esses procedimentos, por se tratarem de fases introdutórias ou pré-textuais, realizadas antes da comunicação propriamente dita que começa a partir da “fase d”. Entretanto na exposição/comunicação propriamente dita, seria importante que o aluno sinaliza-se a conclusão ou a síntese sobre o tema para o auditório, indicando assim, um maior planejamento do texto e sinalizando um acabamento do tema, percebe-se que os alunos destacam suas conclusões no momento que passam o turno para o outro colega de grupo,

todavia, seria importante que cada aluno preparasse o auditório por meio de sínteses e conclusões, antes de passar o turno de fala.

Infere-se que esses alunos não realizaram esses procedimentos por representarem sócio-subjetivamente que haveria uma fase destinada somente para as recapitulações e sínteses da apresentação, denominada por “fase de recapitulação e síntese”. Nas análises percebe-se que o aluno mobiliza algumas construções linguísticas que sinalizam esse objetivo de recapitular as principais ideias dos temas. Todavia, são construções insuficientes que revelam pouco conhecimento desses articuladores textuais e suas funções por parte do aluno, uma vez que este não sinaliza claramente qual tópico irá recapitular.

Introdução de exemplos: por exemplo...; para exemplificar...; como forma de ilustrar...;

Nas três primeiras fases sucessivas internas do seminário escolar, analisa-se que os alunos não utilizam fórmulas para exemplificação, entende-se que esses recursos linguísticos não são mobilizados por tratarem-se de fases de introdução ao tema ou fases de construção pré-textual cujo aluno-comunicador ainda não expõem o tema, nessas, ele é instituído como “especialista” capacitado para realizar a comunicação oral, em seguida, o aluno-comunicador assume o turno de fala e sinaliza para o auditório quais são os recortes do assunto foram adotados para a comunicação do tema, juntamente a esse tem-se a fixação de quais são os limites temáticos de seu SE, qual será o tema apresentado e sob qual perspectiva. Em sequência, de forma metadiscursiva, o aluno-comunicador clarifica para o auditório quais fontes consultou para preparar o SE e anuncia quais serão os temas comunicados. Portanto, nessas três primeiras fases não se verificam a necessidade de utilizar construções linguísticas exemplificativas, pois o aluno-comunicador ainda não entrou na comunicação propriamente dita.

Ao entrar na comunicação/exposição propriamente dita, na “fase d”, nota-se que os alunos-comunicadores, utilizam fórmulas que sinalizam para a exemplificação dos tópicos enunciados, isso se justifica porque na “fase d” os alunos têm por objetivo compartilhar de maneira didática e clara as informações que pesquisaram, sistematizaram, hierarquizaram e transformaram em *slides e handouts*.

6.9.5 Coesão Nominal: - anáforas pronominais; anáforas nominais com substituição de item lexical; apagamentos, sintagmas nominais

Se se comparar a coesão nominal de gêneros textuais formais escritos e gêneros orais públicos formais, nota-se que o emprego das anáforas difere, uma vez que, nos textos escritos formais, percebe-se o uso de anáforas pronominais e nominais com o objetivo de evitar repetições, introduzir personagens, função de introduzir os temas e assegurar a retomada ou a substituição, sobretudo a retomada com substituição lexical. Já no gênero oral público formal SE, analisa-se o uso de anáforas nominais, constituídas de sintagma nominal cuja repetição por mais de duas vezes do mesmo sintagma tem por objetivo marcar ou “tornar mais visível” o conteúdo temático enunciado e, por conseguinte, garantir a coesão nominal. Em outras palavras, se no texto escrito a repetição por mais de duas vezes de um mesmo sintagma nominal é um defeito, no texto oral, é uma característica que garante a coesão nominal, e a clara enunciação do conteúdo temático.

Enfocando a análise da produção deste grupo, reconhece-se *na fase de abertura, na fase de introdução ao tema e na fase de apresentação do plano de exposição* que as anáforas mais empregadas são as nominais. Estas são semiotizadas utilizando dois processos diferentes: o primeiro é de anáforas nominais com variação no plano lexical, e o segundo é de anáforas nominais com marcas de determinação. A análise evidenciou que há preponderância das nominais com variação lexical com relação às nominais com marcas de determinação. Destaca-se que os dois tipos de anáforas nominais são mais recorrentes na fase pré-textual em que não há a comunicação/exposição do tema propriamente dito. Nessas fases não ocorre um volume de repetição de sintagmas nominais se comparados com a *fase do encadeamento e desenvolvimento dos diferentes temas*.

Na fase de encadeamento e desenvolvimento dos diferentes temas, nota-se um volume maior de anáforas nominais com repetição do mesmo sintagma nominal. Essa repetição garante a coesão nominal do texto oral e enfatiza o conteúdo temático enunciado pelos alunos-comunicadores. Dessa maneira, no texto oral, a repetição não é um defeito, pelo contrário, é uma característica e necessidade. Verifica-se também que essa repetição de sintagmas nominais ocorre por causa de paralelismos sintáticos que são outra característica dos textos orais.

Como fora salientado nas análises os tipos de discursos que predominam no seminário escolar são os discursos interativo e teórico, com predomínio do teórico. Retoma-se essa informação para explicar que, nesse SE, há uma alta densidade sintagmática cuja ocorrência

dá-se pelo predomínio do tipo do discurso teórico, em função disso, não se teve a preocupação de analisar com exaustividade todas as cadeias anafóricas presentes nesse texto. Para a análise ocupou-se das principais anáforas e sua relevância para a manutenção da coerência temática.

Analisou-se também que ocorre uma série de ocorrências de pronomes de primeira e de segunda pessoa que não se inscrevem de fato em uma cadeia anafórica, esses pronomes referem-se a instâncias exteriores (expositor e audiência) que estão implicados no texto, trata-se nesses casos de pronomes dêíticos. Devido à alta densidade sintagmática como já explicado anteriormente, decidiu-se não tentar exaurir a análise.

6.10 Coesão verbal

6.10.1 Futuro perifrástico + infinitivo

A coesão verbal com formas do futuro perifrástico + infinitivo ocorrem em todas as fases sucessivas internas do SE, não é essa forma verbal que predomina no plano de exposição, todavia, esse tipo de construção linguística garante importantes aspectos do SE, como, por exemplo, o anúncio da passagem de turnos, e também a sinalização para o auditório da introdução de exemplos e análises. Dessa forma, analisou-se que os alunos realizaram a mobilização adequada das formas verbais do Futuro perifrástico + infinitivo, apresentam-se as seguintes construções linguísticas para salientar o uso adequado desse mecanismo de coesão do SE, “a partir de agora eles vão tá divulgando todo o resultado das pesquisas deles sobre o tema pluralidade cultural”; “ih:: agora eu vou passar para o meu companheiro...”; “eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de exposição...”; “eu vou colocar um exemplo...”; “então vamos falar um pouco em que somos semelhantes...”; “agora eu vou falar um pouco sobre...”; “que ele vai explicar para vocês eh:: melhor o que é o preconceito.”

Por meio das análises percebeu-se que a coesão verbal com o futuro perifrástico + infinitivo é responsável por auxiliar a qualidade da interação do aluno-comunicador e auditório, devido ao valor temporal dessas formas verbais e do valor da aspectualidade transmitida por essa forma verbal, uma vez que, ao se utilizar dessas construções, o aluno-comunicador transmite ao interlocutor a ideia de dinamicidade da fala e com isso aumenta suas chances de manter a atenção do auditório sobre o conteúdo que está expondo, percebe-se essa dinamicidade nesse trecho da transcrição destacado em negrito da fala do aluno:

nenhum ser humano nasceu inteiramente eh:: pronto para viver tipo ele vai ele vai evoluindo conforme as coisas vão conforme a vivência o ensinamento, ih:: as orientações deles, ou seja, nós só no tornamo ((gagueja, aborta e recomeça)) nós só nos tornamos humanos em medida que convivemos e aprendemos com a pessoa em uma dada sociedade eh:: a cultura a cultura ela pode ser trazida de vários lugares tipo cada pessoa mantém sua cultura, eh:: **eu vou colocar um exemplo** o negro mantém sua cultura do candomblé eh:: oh:: português mantém sua cultura do catolicismo, eh:: os índios mantém sua cultura do panteísmo, cada uma dessa culturas eh:: trazida de antigamente de ancestrais para ancestrais (Aluno d, linhas 43 a 50)

Percebe-se que as formas do futuro perifrástico + infinitivo é importante, pois ajuda o aluno-comunicador a construir a linguagem expositiva, ao dizer, “eu vou colocar um exemplo...” o aluno-comunicador sinaliza para o auditório a dinamicidade de sua fala, e mostra ao auditório que o exemplo virá logo na sequência do que está falando, funcionando como uma forma de preparação do auditório para receber esse exemplo. Diferentemente seria se o aluno-comunicador escolhesse as construções verbais do *futuro do presente* em seu projeto de comunicação, o que causaria, no auditório, a sensação que o exemplo seria apresentado mais a frente na exposição. Para isso, reconstrói-se a oração original do aluno, com o verbo conjugado no *presente do futuro*, para exemplificar a diferença semântica entre *futuro perifrástico* e *presente do futuro*: “eu colocarei um exemplo...”. Portanto, o primeiro aspecto da coesão verbal feita no SE pelo futuro perifrástico + infinitivo é o auxílio para a construção da linguagem expositiva e o seu caráter pragmático na manutenção da interação.

A segunda característica que se verifica nas análises é que o futuro perifrástico + infinitivo auxilia os agentes-produtores do texto a gerenciar os turnos de fala, em suma, auxilia na organização das vozes dos autores produtores do texto empírico, de maneira que, quando um dos autores do texto decide passar o turno para outro autor, esse recorre a essas construções verbais, como no exemplo destacado da fala do *aluno a*:

ih:: bom, **eu vou passar a fala** para o meu colega de grupo ((*diz o nome*)) para ele falar em que somos semelhantes. (Aluno d, linhas 50-51)

Após as análises do uso dessas construções nesse SE, julgou-se que os alunos empregaram de forma adequada as construções do futuro perifrástico + infinitivo, o que permite a inferência que os alunos desenvolveram capacidades linguísticas próximas do *ethos* da linguagem expositiva.

6.10.2 Futuro do presente

No caso deste SE, não houve mobilizações de fórmulas do futuro do presente para a exposição dos subtemas, isso ocorreu, devido às escolhas lexicais dos alunos por construções do Futuro perifrástico + infinitivo como foi evidenciado na análise anterior.

6.10.3 Presente gnômico

O presente com valor gnômico foi a construção mais utilizada para garantir a coesão verbal do SE, sendo verificada em todas as setes fases sucessivas internas do SE com grande predomínio, isso ocorre devido ao valor temporal, aspectual e semântico desse tempo verbal cuja principal característica é garantir o valor de verdade, de universalidade e de existência concreta de conceitos no mundo ordinário, dessa forma, esse tempo verbal auxilia aos alunos-comunicadores para garantir o valor de veracidade das informações que por eles são comunicadas ao auditório. Portanto, infere-se que os alunos-comunicadores desse grupo mobilizaram, de forma adequada as construções do tempo verbal presente com valor gnômico para transmitir conhecimentos sociohistóricos e culturais para o seu auditório como se pode analisar um dos trechos retirados da fala do *aluno d*:

bom pessoal eu vou falar mais um pouco sobre o que é Pluralidade Cultural bom pluralidade cultural **são** várias culturas em uma dada sociedade Pluralidade cultural o Brasil ele é repleto de culturas com vocês podem ver aqui aqui **tem** uma negra aqui **tá** a cultura do índio aqui **tem** a cultura do Saci Pererê que **é** o folclore bom, aqui **tem** a cultura da capoeira que a capoeira **vem** dos negros que **é** dá África (Aluno d, linhas 96 a 97)

Como pôde verificar-se pelo fragmento de análise, o presente com valor gnômico tem por algumas de suas funções semânticas no interior do SE auxiliar na definição de fenômenos, objetos, conceitos. Esse tempo verbal também é muito empregado no SE como forma de presentificar o tópico de enunciação para o auditório; as formas resultantes da conjugação do verbo “SER”, nesse tempo, auxiliam o aluno-comunicador a estabelecer as relações predicativas de um fenômeno. Dessa forma, conclui-se que a coesão verbal desse tempo está adequada no SE desse grupo.

6.10.4 Pretérito Perfeito

A mobilização de construções com o pretérito perfeito ocorre em momentos pontuais no projeto de exposição dos alunos-comunicadores, cujo tempo verbal é menos frequente no

SE se comparada ao futuro perifrástico + infinitivo e presente gnômico. As construções do presente perfeito são mobilizadas quando o aluno comunicador precisa lembrar o auditório de algum tópico de fala que já enunciou, mas que decide retomá-lo, como no exemplo de transcrição da fala do *aluno a*: “[as línguas] apresentam diferenças enquanto a expressão linguística igual eu **falei/expliquei** no começo o português o inglês o espanhol o japonês”.

O plano geral do SE é constituído por sete fases sucessivas internas, dentre as quais, o pretérito perfeito assume o papel de predomínio e relevo para a coesão verbal da *fase de apresentação do plano de exposição* a qual tem características metalinguísticas cujo processo de preparação e execução do texto é aclarado ao auditório. Em decorrência a isso, o agente-produtor precisa recorrer ao pretérito perfeito para garantir a coesão verbal da fase, conforme destaques em negrito na mobilização desse tempo verbal transcrito na fala do *aluno d*:

Aluno d: eh:: bom pessoal muito bom dia, eh:: como o ((diz o nome do colega que lhe passou o turno)) **falou** meu nome é ((apresenta-se dizendo o nome)) ih:: eu vou explicar para vocês como foi planejado o plano de exposição, eh:: nosso primeiro passo **foi** reconhecer inteiramente o que é cultura ih:: a gente em seguida a gente **leu**, eh:: sobre (5.seg) eh:: sobre um artigo científico sobre o tema Pluralidade Cultural do Maurício Érnica em seguida **estudamos** a vídeo-aulas **estudamos** também sobre (3.seg) sobre muito tema de cultura após ainda **lemo** ((hesita e reformula)) eh:: após ainda **lemos** um capítulo de Sociologia sobre eh:: Pluralidade Cultural, ih:: ser diferente é normal do Maurício Érnica, eh:: **lemos** também/ **estudamos** sobre esse tema por pouco mais de três meses [...] (Aluno d, linhas 25 a 32)

6.10.5 Futuro do Pretérito

Nas análises deste SE não se constatou o uso do futuro do pretérito. Infere-se que não houve a necessidade de mobilização dessa forma verbal devido o auditório ter desempenhado o seu papel social na situação comunicativa como interlocutores ativos. Caso contrário seria necessário o emprego da forma verbal futuro do pretérito para chamar a atenção do auditório de uma maneira mais polida, educada e sutil, como, por exemplo: “vocês **poderiam** sentar-se”; “**seria** possível não arrastar a mobília enquanto os expositores falam” etc. Portanto, a ausência dessa forma verbal no SE, juntamente com outros elementos já analisados (bater palmas, dar a contrapalavra, estabelecer contato visual, etc.) permite inferir que houve uma participação colaborativa do auditório para a coconstrução do texto oral.

6.11 Mecanismos enunciativos

6.11.1 Presença de vozes

No modelo didático do gênero SE apresentado nesta dissertação, estabeleceu-se como um dos objetivos para o ensino da produção desse gênero, a capacidade de ensinar o aluno-comunicador a colocar em diálogo uma multiplicidade de textos significativos, tanto na fase de preparação quanto na fase de execução. Diante disso, depreende-se que há a presença de uma série de vozes com as quais os alunos-comunicadores dialogam para produzir o seu texto oral, de maneira que, por intermédio de ampliações, recortes, sobretudo paráfrases, os autores reconstroem sentidos para as informações que leram.

6.11.2 Autores dos textos de referência

Percebe-se por intermédio das análises que os alunos comunicadores estabelecem um intenso diálogo com os autores dos textos bases e de referência no momento de apresentação do SE. Entretanto, o pouco conhecimento do processo de orquestração das vozes no interior do texto, leva-os a não referenciar a vozes autorais daquelas ideias e as fontes nas quais eles selecionaram aquelas informações. A exemplo disso, no excerto abaixo, no qual o *aluno a* utiliza a definição de cultura, segundo a informação selecionada de uma vídeo-aula, intitulada *o que é cultura*, de autoria do professor *Bryan*,

:

cultura vem da palavra latim que significa colere, eh:: que é tudo aquilo que cultivamos eh:: a cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza, [...]. (Aluno d, linhas 42 a 43)

Por tratar-se de um texto da esfera escolar e estar inscrito na tipologia textual expor, que tem por objetivo a transmissão de conhecimentos sociohistoricamente acumulados, a citação das vozes e a referência das fontes trariam maior credibilidade para o texto do aluno-comunicador, revelando que esse estava dialogando com fontes que tem relevo social e científico, com conhecimentos que já foram validados por especialistas no assunto. Dessa forma, o aluno poderia ter elaborado sua exposição da seguinte maneira:

Segundo o professor Bryan, autor de uma aula de Sociologia assistida por nós produtores do seminário, cultura é uma palavra de origem latina, a qual grafase *colere* e significa aquilo que cultivamos, ou seja, ela é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza. (Professor-pesquisador)

Destaca-se que o enunciador do trecho constante nas linhas 42 a 43 (supra transcrito) não marcou a voz do autor do texto-estímulo, mobilizada no momento da produção do SE. Há outros momentos em que os agentes produtores do SE não marcam as vozes dos textos-estímulos com os quais o seu texto dialoga. Todavia, optou-se por apresentar somente esse trecho da vídeo-aula, por duas razões. A primeira porque, ao longo das análises anteriores, já evidenciou o diálogo que um dos comunicadores estabeleceu com o texto *Pluralidade Cultural*, do autor Maurício Érnica, sem, no entanto, citar a fonte. Também evidenciou nessas análises o diálogo que um dos alunos estabeleceu com um dos textos do capítulo 6 do livro de Sociologia (texto-estímulo), sem marcar a voz ou a fonte. A segunda razão, para se apresentar apenas um exemplo de diálogo com vozes dos autores do texto-estímulo, sem marcação por parte do agente produtor do SE, é a preocupação de não tornar as análises mais extensas.

Infere-se que os alunos não marcaram explicitamente as vozes dos autores dos textos-estímulo por duas razões: 1ª) porque, quando da realização das oficinas que antecederam a produção inicial, não lhes foram ensinados a orquestrar tais vozes no seu texto empírico, e 2ª) porque podem ter representado socio subjetivamente que o fato de já terem exposto na *fase c*, as fontes de referência consultadas, os isentariam de fazê-lo no momento de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas. Todavia, em relação à segunda razão, tratam-se de capacidades diferentes, na fase b, a capacidade requerida é a de aclarar, de forma metadiscursiva, o processo de produção do texto oral. Já na infraordenação das vozes, a capacidade requerida, é explicitar a autoria das ideias expostas e tornar transparente o diálogo concordante ou discordante com esses conhecimentos socio historicamente validados. Portanto, esse item da grade de avaliação foi analisado como inadequado, requerendo atividades de ensino em módulos preparados ao longo da SD.

6.11.3 De instituições sociais determinadas e indeterminadas constituintes da memória discursiva

Reconhecem-se vozes de várias instituições sociais no texto desses alunos, devido à multiplicidade étnica e cultural do conteúdo temático abordado. Assim reconhecem-se vozes de instituições determinadas como grupos de raças, de povos, de crenças religiosas, de grupos de estudo da Antropologia, da História, da Música. Todavia essas vozes não se encontram explicitamente marcadas, pois trata-se da forma bruta que os alunos selecionaram-nas nos textos de referência e colocaram em diálogo, quando da produção do texto oral. Dessa forma,

não irá proceder-se a uma análise com as outras vozes de instituição social, devido ao fato desse item não constituir objeto prioritário de análise dessa dissertação.

Abaixo, apresenta-se um exemplo para explicitar o diálogo que o *aluno a* estabelece com instituições determinadas, que vão contra a prática de *bullying*. A mídia, a escola, a academia são exemplos dessas instituições:

e também eh:: falar um pouco sobre a estrutura física igual eu falei no começo um maí gordinho, um maí magro, um mais baixo, um mais alto, qui:: hoje a sociedade, que eu vejo tá tendo muita discriminação contra isso, **gordinho** ((*entonação descendente para citar esse interdiscurso da sociedade*)) alá o gordinho, alá moleque feio, pá não sei o que tem, pá ((*entonação de voz ascendente nessa pergunta*)), ih:: daí que ele é gordo? **só porque ele é gordo, tem que saber respeitar a estrutura física do moleque**, [...]. (Aluno a, linhas 77 a 81)

Observa-se que a fala do *aluno a* dialoga com a voz que emana da sociedade e, esta, por consequência, emana da escola como instituição que tem por objetivo auxiliar a combater a prática de *bullying* e discriminação das diferenças na sociedade. Na fala transcrita transparece esse discurso marcadamente escolar, no seguinte trecho, “tem que respeitar a estrutura física”. Após a popularização das pesquisas sobre o *bullying*, no Brasil, houve um aumento do debate desse tema nas escolas. Isso, por consequência, fixou essa voz social na memória discursiva do aluno.

Defende-se que é necessário um trabalho de ensino para que os alunos-comunicadores identifiquem as vozes das instituições com as quais discordam ou não, sobretudo quando se trabalha universos semânticos relacionados à área da cultura. Entretanto, há um longo período de tempo para que esses alunos consigam desenvolver as capacidades de linguagem que englobem primeiramente a identificação das instituições sociais e dos discursos que são veiculados por meio destas para, depois, infraordenar essas vozes em seus textos, emitindo posicionamentos de concordância ou discordância. A necessidade de desenvolvimento longitudinal dessas capacidades de linguagem reforça a tese de Dolz et.al (2004) que a exposição oral/seminário requer que o ensino ocorra várias vezes no decorrer da trajetória do estudante de educação básica, e que cada abordagem contemple objetivos diferentes de ensino desse objeto multissemiótico extremamente rico e complexo.

6.12 Realizações Modais

Analisou-se que as realizações modais ocorreram em quantidade relativamente baixa no SE analisado, infere-se que essa baixa mobilização de modalizações dá-se devido as características discursivas do SE e também pela ausência de operações de linguagem por parte dos agente-produtores do SE sobre essa capacidade de linguagem, já que não houve atividades de ensino focadas nessas operações de linguagem nas oficinas desenvolvidas, antes da produção inicial. Todavia, analisam-se as ocorrências localizadas nesse SE.

6.12.1 Lógicas

Pôde-se verificar a mobilização de modalizações lógicas no interior do SE em momentos que o agente-produtor tentou delimitar períodos de tempo de maneira mais ou menos precisa, principalmente com relação ao tempo de preparação do SE escolar, como se pode verificar da fala do *aluno d*, “estudamos sobre esse tema por pouco mais de três meses [...]”. Há outra mobilização de modalização lógica quando o aluno tenta explicar quais os fatores que fazem com que a espécie humana desenvolva hábitos de vida diferentes, como no exemplo destacado em negrito da fala do *aluno a*:

Somos diferentes iguais ((entonação ascendente para a explicação)) somos isso porque **provavelmente** habitamos lugares diferentes falamos de formas diferentes e até mesmo agimos de formas diferentes isso que se torna a sociedade hoje em dia numa sociedade com diversas culturas diferentes (Aluno a, linhas 86 a 88)

A escolha lexical do advérbio de modo, provavelmente, sinaliza a tentativa do aluno-comunicador de tentar comentar de maneira racional e científica quais as origens das diferenças, para sustentar esse comentário o *aluno a* estabelece como fatores os lugares diferentes, as formas de falar diferentes e as formas de agir diferentes. Percebe-se, contudo, que o aluno comunicador não faz um comentário contundente, ele desenvolve de forma mais ou menos segura, indicando que seria necessário maior aprofundamento em pesquisas para poder afirmar de maneira categórica.

6.12.2 Deônticas

Pôde-se verificar quantidade maior de modalizações deônticas quando comparada com os outros tipos de modalizações nesse SE, infere-se que o predomínio desse tipo de

modalização ocorre em razão dos universos semânticos do conteúdo temático acerca do tema Pluralidade Cultural por esse tema requerer posicionamentos éticos, de aceitação das diferenças e do outro. Verifica-se que alguns comentários no nível de modalizações não indicam posicionamentos ainda cristalizados na sociedade brasileira, mas sinalizam as discussões que tem ocorrido nessa em busca de uma maior aceitabilidade e respeito pelas diferenças culturais, como pode-se verificar, neste trecho da fala do *aluno a*, “ih:: daí que ele é gordo? só porque ele é gordo, tem que saber respeitar a estrutura física do moleque [...]” O trecho destacada sinaliza para um comentário de caráter ético, no qual o sujeito deve buscar esclarecimento intelectual para saber respeitar as diferenças físicas, esse comentário, coloca como um dever social o respeito pelas diferenças físicas, com o acréscimo do verbo “saber” infere-se que é um dever, que precise ser prática, contudo, esse dá-se com base no esclarecimento intelectual. Dessa forma, é preciso saber as causas das diferenças físicas para poder respeitá-las.

6.12.3 Pragmáticas

Há um número tímido de modalizações pragmáticas, percebe-se que elas ocorrem em momentos que os agentes-produtores precisam clarificar para o auditório a passagem de turnos, a indicação dos materiais a serem observados pelo auditório. Entretanto para a análise dessas modalizações nesse SE, selecionou-se um uso da modalização pragmática que pode auxiliar o professor a intervir no desenvolvimento de representações psicológicas sobre o conteúdo temático e sobre o desenvolvimento do papel social assumido pelo comunicador oral, quando esse produz um SE. A modalização selecionada relaciona-se ao momento de frustração do *aluno d*, quando esse não conseguiu analisar uma imagem que este selecionou para o *slide*, a fala pragmática que o aluno emitiu como linguagem interior (desabafo) e como forma de justificar como inadequado o que havia dito. Destaca-se em vermelho a dificuldade de expandir a análise da imagem e destaca-se em negrito a modalização que o aluno revela as dificuldades em comunicar sobre o tópico de fala:

[...] então o tema Pluralidade cultural envolve muitas outras coisas também eh:: como vocês podem ver aqui ((aponta para outra imagem que será analisada)) **aqui existem vários eh:: tipos de vestimentas** ((aponta para a imagem do slide que contém pessoas trajando diferentes tipos de roupas)) **cada pessoa aqui** ((aborta e reformula)) **essa mulher ela tem uma vestimenta mais** (5seg) **como eu que eu posso dizer assim, com mais panos isso a gente pode, pode reparar, ih:: que ela** (10.seg) ((*pensa alto*)) **eu não acredito que eu disse isso.** (Aluno d, linhas 109 a 114)

Ao professor de educação básica pode ser importante a observação desses momentos críticos no interior do SE, os quais podem ser comentados por meio de modalizações pragmáticas. Isso ajuda o professor a identificar os tópicos em que os alunos não prepararam a fala e também o grau de representações psicológicas que o aluno detém sobre determinado tópico de fala. No caso dessa pesquisa, esta modalização, “[...] eu não acredito que disse isso”, ajudou o professor pesquisador a perceber dois aspectos críticos que requereram ensino nos módulos posteriores da SD. O primeiro aspecto identificado foi que o aluno não preparou com antecedência a análise da imagem para realizá-la no momento da exposição oral propriamente dita. O segundo aspecto identificado foi que o aluno ainda não dispõe de representações acionais de como portar-se diante dos momentos críticos que ocorrem durante uma fala pública formal. Essa identificação, por meio da modalização pragmática, auxiliou o professor-pesquisador a desenvolver atividades para desenvolver capacidades de linguagem para auxiliar o aluno a superar esses dois fatores negativos para a construção da linguagem expositiva.

6.12.4 Apreciativas

Verifica-se que as modalizações apreciativas a exemplo das modalizações pragmáticas pode ser úteis para auxiliar os professores que trabalham com SE a desenvolverem representações psicológicas com relação a capacidades de linguagem que o aluno ainda não domina, ou que tem a falsa impressão que as domina. No caso da modalização apreciativa selecionada desse SE, trata-se de um momento em que o aluno sinaliza confiança com relação a um tópico de fala, e por isso, deixa transparecer essa confiança por meio de um comentário apreciativo, todavia, percebe-se que o aluno-comunicador ainda não dispõe de conceitos científicos sobre o tópico de fala, assim, ele tem a falsa impressão que domina esse tópico de fala. Destaca-se em negrito, o trecho que o aluno sinaliza a confiança, por meio de uma modalização apreciativa:

uma mais fácil de explicar o alimento eu pego oh:: eu mesmo eu não gosto de beterraba só que eu nunca comi beterraba você olha assim, não, eu não gosto disto ((entonação ascendente para fazer essa pergunta)) mas você já experimentou? Não experimentei isso isso é o preconceito (Aluno e 132 a 134)

No caso desse tópico de fala, o aluno julga esse o exemplo mais fácil de explicar para o auditório, só que essa explicação faz-se de maneira próxima aos conceitos cotidianos

desenvolvidos pelo aluno, ou seja, julgar algo por sua estética/exterior, o quê sinaliza que embora o aluno acredite que domine esse exemplo, ele ainda desconhece as suas principais propriedades. No caso, o *aluno e* poderia apresentar conceitos científicos sobre o objeto de explicação (beterraba e preconceito), como, por exemplo, a beterraba não tem uma aparência estética agradável e pode ser que ao experimentá-la o sujeito continue não gostando desse alimento, mas caso o aluno explicasse os benefícios vitamínicos oferecidos por essa, então ele seria capaz de convencer o auditório que o consumo de tal alimento esta para além das questões estéticas e gustativas, o valor desse alimento encontra-se no seu valor vitamínico para a saúde. Da mesma forma, que os valores da cultura não podem ser verificados somente por seus elementos exteriores e estéticos, mas sim pelas características inerentes daquele objeto cultural para determinado povo. Portanto, verifica-se que o aluno tem a falsa ideia que domina esse conceito, quando na verdade esse dispõe do conhecimento das propriedades mais salientes do objeto. Assim, as modalizações podem servir como sinalizações para o professor perceber quais representações psicológicas o aluno desenvolveu sobre o conteúdo e quais intervenções são necessárias para fazer com que os alunos superem o domínio de conceitos cotidianos e passem operar com conceitos científicos na produção de seus textos sendo eles orais ou escritos.

6.13 Síntese da análise da Produção inicial

Para realizar a síntese da análise da PI, faz-se necessário recapitular quais eram as principais dificuldades dos alunos para realizar a produção do SE, quando do trabalho realizado no ano de 2016. Assim, será possível concluir se houve avanços com relação aos problemas de produção que foram apresentados nesta dissertação nas seguintes subseções, *introdução, análise dos documentos legais e tratamento do problema à luz do ISD*. Após verificar os avanços ou não das capacidades de linguagem dos alunos, passar-se-á a verificar quais as lacunas se materializaram no texto desses alunos, em decorrência do foco em alguns elementos ensináveis priorizados (capacidades de ação) na primeira fase da SD adaptada que fazem com que outros sejam relegados ao segundo plano (capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas), neste momento.

Destaca-se que as principais dificuldades encontradas no ano de 2016 conduziram à elaboração de atividades de ensino que objetivavam desenvolver operações de linguagem que conduzissem os alunos a evoluir na mestria comunicativa, no que tange às capacidades de ação: *contexto de produção e conteúdo temático*. Dessa forma, escapou das lentes focais na

primeira etapa da SD adaptada, antes da PI, o ensino de capacidades discursivas, como, por exemplo, *os tipos de discurso; as sequências e formas de planificação do conteúdo temático por fase*; e também o ensino de capacidades linguístico-discursivas, no que tange à *coesão nominal; coesão verbal; infraordenação das vozes e realização de modalizações*. Portanto, como se acredita que o aluno desenvolve capacidades que foram sistematicamente organizadas, planificadas e ensinadas, afirma-se que houve evolução com relação às capacidades de ação, *contexto de produção e conteúdo temático*, se comparado com as dificuldades que as turmas de 2016 tiveram, quando o professor-pesquisador não conhecia a metodologia de ensino de produção textual SD. Com o conhecimento dos procedimentos teóricos e metodológicos da SD, o professor-pesquisador focou nas seguintes capacidades de ação:

- contexto de produção;
- papéis sociais assumidos;
- motivo comunicativo;
- finalidades do gênero;
- organização do conteúdo temático;
- seleção de informações;
- produção de textos planejadores da fala pública formal;
- desenvolvimento da consciência acerca dos elementos não verbais envolvidos na produção textual;
- colocação da voz frente ao auditório

A partir do trabalho com essas capacidades de ação, conclui-se que os alunos foram capazes de produzir SE que se sustentam como instrumentos multissemióticos requeridos pelo projeto de comunicação. Fica, portanto, ao professor o gesto didático de verificar quais capacidades de linguagem discursivas e linguístico-discursivas deve esse focar nos módulos posteriores do desenvolvimento da SD.

Destaca-se que somado às capacidades de ação é requerido, ainda na primeira fase da SD adaptada, a apresentação do *plano geral do SE* (capacidade discursiva) cujas fases sucessivas internas servem de controle para que os alunos elaborem um projeto de texto definido com os elementos pré-textuais (*abertura; introdução ao tema; apresentação do plano de exposição*); com os elementos textuais (*o desenvolvimento dos diferentes temas; recapitulação e síntese*); e elementos pós-textuais (*a conclusão e o encerramento*). O *plano geral do texto* mais os textos planejadores da fala pública (*slides e handouts*) servem como referências para a produção do SE, estabelecendo de forma concreta e mnemônica o início, o

meio e o fim do SE. Com esses elementos auxiliares externos o aluno consegue apresentar uma exposição estruturada do ponto de vista de suas etapas de realização. Dessa forma, o professor consegue coletar material de análise que, após ser transcrito, fornece a possibilidade de observação de quais capacidades precisam ser trabalhadas nos módulos da SD, a fim de desenvolver capacidades de linguagem que conduzam o aluno a dominar a linguagem expositiva. Portanto, ao desenvolver essas capacidades *a priori* na SD desta pesquisa, percebeu-se o avanço dos alunos. Para comprovar tais avanços passa-se, agora, a apresentar quais eram as dificuldades observadas pelo professor, quando do trabalho realizado com turmas de alunos em 2016 e o que foi melhorado com a adoção da metodologia SD para o ensino de gêneros orais públicos formais. Destaca-se que os alunos das oficinas desta pesquisa não são os mesmos do ano de 2016, todavia, buscou-se com a metodologia da SD não incorrer nos mesmos erros metodológicos e procedimentais de 2016, os quais refletiram nas seguintes dificuldades dos alunos em produzir os SE, na época:

- a) A não representação socio subjetiva dos papéis envolvidos na produção de um SE, tanto por parte do “comunicador” quanto por parte do “auditório”;
- b) A falta de exploração de fontes de informação; utilização de documentos tais como: imagens; vídeos; gráficos, *slides* e fichas de mão;
- c) A ausência de planejamento de textos escritos organizadores da fala pública formal;
- d) A falta de apresentação de um texto estruturado em forma de SE;
- e) O nervosismo dos alunos no momento em que expunham um tema/conteúdo para a sala, manifestado no embargamento da voz, na gagueira, nos movimentos gestuais bruscos, na falta de controle sensório-motor, na fala interior durante o desenvolvimento da comunicação;
- f) Dificuldades em levar a cabo a transmissão de um conteúdo por mais de 5 minutos de fala.

Pôde-se verificar que, com a adoção dos procedimentos metodológicos da SD, os alunos foram capazes de superar todas essas dificuldades supramencionadas. Ao debruçar-se nas análises dos dados da PI, verifica-se que os alunos foram capazes de representar socio subjetivamente os papéis que assumiram como aluno-comunicadores e/ou auditório. Verifica-se que houve a exploração de fontes de informação como vídeo-aulas; artigos de divulgação científica; capítulo de livro de Sociologia; seleção de imagens; etc.

Como as análises da PI demonstram, houve a elaboração de textos planejadores da fala pública, *slides* e fichas de mão (*handouts*) e a expansão do conteúdo temático destes no momento de fala. Os alunos foram capazes de apresentar textos estruturados com as sete fases

sucessivas internas de um SE, de acordo com o proposto pela Didática das línguas e usado pelo professor-pesquisador como plano geral do texto. Os alunos sentiram o nervosismo comum à fala pública e não aquele que decorre da falta de planejamento do texto oral, quando o aluno não sabe quais são as características do plano geral do texto e nem tem representações psicológicas acerca do conteúdo temático. Assim, não houve crises emocionais, corporais e linguísticas que influenciassem negativamente na qualidade da linguagem expositiva ao produzir textos orais públicos formais. Por fim, os alunos desta pesquisa triplicaram o tempo de exposição, se comparado ao tempo dos alunos das turmas de 2016, os quais não conseguiram levar a cabo uma exposição por mais de 5 minutos de fala. Na PI desta pesquisa os alunos produziram um texto de 14 min e 15 seg, o qual se apresenta estruturado com textos planejadores da fala pública (*slides* e *handouts*), com a exposição das sete fases sucessivas internas do SE, com o desenvolvimento de cinco subtemas sobre o tema pluralidade cultural e com a poli gestão dos turnos de falas por parte dos três alunos comunicadores, *aluno a*, *aluno d* e *aluno e*.

Após constatar e apontar os avanços que os aprendizes tiveram na PI em comparação com as turmas de 2016, passa-se a apresentar os problemas de comunicação oral verificados, os quais foram focalizados nos módulos da SD adaptada, a fim de que haja o desenvolvimento das capacidades de comunicação na PF.

Os problemas de comunicação identificados na PI dos alunos relacionam-se às três capacidades de linguagem, conforme verificados no confronto entre os textos escritos planejadores (*slides* e *handouts*) e a transcrição das falas na PI. No nível das capacidades de ação, verificou-se que os aprendizes planejaram imagens e tópicos em seus textos escritos planejadores, todavia, não os analisaram durante a fala. Em decorrência a isso, algumas imagens e tópicos cumpriram função decorativa nos *slides*, e não funcionaram como signos auxiliares à função comunicativa, como se acredita que essas devam ser.

No nível das capacidades discursivas, os agentes produtores não prepararam lâminas para todas as fases sucessivas internas do SE, mas somente para a fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas. Em consequência ao não planejamento de texto escrito (lâminas) para as outras fases, os agentes produtores realizaram, de forma superficial e apressada, algumas fases importantes para a qualidade do SE, quais sejam: fase de apresentação do plano de exposição; fase de recapitulação e síntese; a conclusão, o encerramento.

No nível das capacidades linguístico-discursivas examinou-se que os agentes têm dificuldades de explicitar as vozes que dialogam intertextualmente. Em decorrência a isso,

essa produção de texto, que pertence ao domínio de comunicação de transmissão de conhecimentos, não atinge toda a sua potencialidade e legitimidade, pois, quando as fontes de pesquisa são explicitadas na fala, o comunicador tem a possibilidade de trazer argumentos de autoridade que aumentam a credibilidade das informações transmitidas.

Para superar esses problemas de aprendizagem ligados as três capacidades de linguagem (ação, discursivas e capacidades linguístico-discursivas) que as oficinas da SD foram organizadas e foi em torno desses problemas que a análise da PF foi feita.

6.14 Produção Final (PF)

6.14.1 Ficha de mão: esquema de preparação para a produção final do SE

As fichas de mão (*handouts*) foram produzidas com o objetivo de organizar as fases sucessivas internas do SE e com o objetivo de dar segurança física e sociossubjetiva aos alunos no momento da fala pública formal, o quadro abaixo apresentação o conteúdo temático digitado de cada uma das fichas produzidas pelos alunos para o SE.

Quadro 57 - Fichas de mão (handout)

N	Fases sucessivas de construção interna e a Função textual	Conteúdo	Formato
1	a) Fase de abertura Momento que o comunicador toma contato com o auditório e instituído por um terceiro (professor) como comunicador apto para a comunicação	- Primeiramente, bom dia! É com grande prazer que nos reunimos para a divulgação dos resultados de pesquisa sobre o tema pluralidade cultural; - Foram seis meses de muita pesquisa em diversos textos fontes; - Tudo isso resultou nos slides, nas fichas de mão e nos seminários que serão ministrados hoje.	- ficha, lista de tópicos
2	b) Fase de introdução ao tema Entrada no discurso, etapa de apresentação do tema, de delimitação do assunto, explicações das escolhas e do ponto de vista adotado sobre o	1) Primeiramente um bom dia a todos. 2) Apresentar os companheiros 3) Viemos aqui hoje falar sobre o tema pluralidade cultural 4) Escolhemos esse tema “pluralidade cultural” porque julgamos importante para podermos melhorar como ser humano e saber que na sociedade tem várias culturas diferentes para podermos respeitar cada uma delas mesmo sendo diferentes. Agora eu vou passar para o meu companheiro de [escreve o nome de quem assume o turno] para falar como preparamos a exposição.	- ficha, Os tópicos são organizados com números ordinais que indicam a sequência das falas.

	tema do seminário;		
3	<p>c) Apresentação do plano de exposição Fase que cumpre uma função metadiscursiva, a qual o comunicador explicita para o auditório como a apresentação foi preparada e quais temas serão objeto de comunicação</p>	<p>1° Vou explicar para vocês como que foi planejado esse texto.</p> <p>Primeiramente fizemos as leituras de um artigo científico sobre o tema pluralidade cultural de um autor Maurício Érnica, e em seguida assistimos vídeo-aulas que explicam o que é cultura e pluralidade cultural e depois que nós trabalhamos e estudamos, nós trabalhou tudo em cima desses temas discutidos e logo em seguida lemos um capítulo do livro de Sociologia do tema ser diferente é normal, e logo em seguida trabalhamos em 5 partes dos subtemas dos slides e essas 5 partes são o que é cultura – em que somos semelhantes, em que somos diferentes, o que é pluralidade cultural, o que é preconceito e o que é etnocentrismo.</p> <p>Depois que eu expliquei para vocês agora vou passar para o meu companheiro de grupo ele vai explicar para vocês o que é cultura e em que somos iguais e no que somos diferentes.</p> <p>Bom temos estudado sobre esses temas a pouco mais de três meses e junto ao meu grupo explicaremos sobre em que subtemas e slides trabalharemos:</p> <p>1° O que é cultura? 2° Em que somos semelhantes? 3° Em que somos diferentes? 4° O que é pluralidade cultural? 5° O que é preconceito?</p>	Ficha, enumeração dos tópicos
4	<p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas Fase da exposição propriamente dita na qual o comunicador explora os subtemas e temas anunciados no plano de exposição</p>	<p>1. O que é cultura? 1- O que é cultura? A palavra cultura vem de <i>colere</i> que no latim significa cultivar algo e também são costumes cultivados que passa de geração para geração. P. ex: Os países cultivaram a maneira de falar, isso deu origem as línguas atuais e também um exemplo, floricultura, flori [de flor] e cultura, ou seja, você vai cultivar ela vai estar pequena e vai crescer, ou seja, cultura é o que a gente cultiva.</p>	Ficha, Definição etimológica da palavra e exemplos para explicar o conceito.
5	<p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas Fase da exposição propriamente dita na qual o comunicador</p>	<p>2. Em que somos semelhantes</p> <p>Somos semelhantes quanto a espécie humana, todos nós temos órgãos, somos de carne e osso e também a gente, humano somos <i>homos erectus</i>, ou seja conseguimos andar retos, corpo ereto, somos capazes de transformar pensamento em linguagem, ou seja, eu penso em uma coisa e eu consigo falar, diferentes dos animais, seres que até podem pensar, mas não conseguem se como a gente.</p>	Ficha, uma pequeno parágrafo com exemplos

	explora os subtemas e temas anunciados no plano de exposição		
6	Continuação da fase (d)	<p>3. Em que somos diferentes Somos diferentes em vários aspectos: Pex: estruturas físicas, formas de pensar, linguagens, vestuários, nos valores sociais, nas religiões, no tipo de raça e cor de pele; 1º Estrutura física, uns são mais magros outros gordos, cor dos olhos e mais altos e baixos, estrutura do rosto; 2º Formas de pensar: cada um pensa de uma forma diferente uns gostam de uma coisa que o outro não gosta. 3º Vestuários, moradia, línguas, e organização familiares, crenças religiosas.</p>	Ficha, lista de exemplos para explicar em que aspectos a espécie humana é diferente.
7	Continuação da fase (d)	<p>4. O que é pluralidade cultural 1. Pluralidade cultural são varias culturas em uma dada sociedade ou nações 2. Criamos culturas diferentes por conta de pensarmos diferente, habitarmos lugares diferentes e até por agirmos diferente 3. Nossas riquezas simbólicas e materiais resultam em diferentes possibilidades de organizar a vida. Ex. O Brasil é diverso em culturas, nele existem religiões, músicas, alimentos, vestimenta e muito mais.</p>	- ficha, enumeração de tópicos
8	Continuação da fase (d)	<p>5. O que é preconceito? É julgar algo sem primeiro ter uma opinião formada sobre o assunto e também ter uma visão etnocêntrica, ou seja, achar sua cultura superior as demais.</p>	Pequeno parágrafo sobre a definição de preconceito.
9	Continuação da fase (d)	<p>6. O que é o etnocentrismo? O etnocentrismo é o ato de achar que sua cultura é a única certa, é você achar que sua cultura é superior as outras.</p>	Pequeno parágrafo sobre a definição de preconceito.
10	Fase g) Encerramento	<p>Bom pessoal nosso seminário está chegando ao fim queria agradecer a colaboração que vocês tiveram conosco, agradecer o se Décio pela oportunidade que ele nos deu de aprender esse tema que é muito importante.</p> <ul style="list-style-type: none"> Então se algum de vocês quiserem se aprofundar sobre o tema vá em frente, porque volto a falar é um tema muito importante para você aprender viver numa sociedade conhecendo várias culturas e o mais importante respeitar uma cultura diferente da sua. Porque todos temos o direito de ser diferente. É isso pessoal, espero que vocês tenham gostado e muito obrigado. 	Parágrafo de encerramento do seminário e tópicos para finalizar a apresentação

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

6.14.2 Slides: produzidos e apresentados ao auditório na PF

Os *slides* foram produzidos com o objetivo de organizarem a sequência que o conteúdo temático seria exposto ao auditório e com a finalidade de captar a atenção deste. Abaixo, apresentam-se os *slides* elaborados pelos alunos, com os textos constituintes desses, como imagens, citações retiradas das pesquisas e os tópicos de fala.

Quadro 58 - Descrição do conteúdo das lâminas dos slides da PF

Nº	Função	Conteúdo	Formato
1	a) Fase de abertura	<p>Título do seminário: Homem ser capaz de criar culturas Nome dos comunicadores:</p> <p>Aluno a, Aluno b, Aluno c, Aluno d, Aluno e, Aluno f</p> <p>Apresentação</p> <p>Saudar o auditório</p> <p>Legitimar a condição dos comunicadores</p>	<p>Slide</p> <p>Tópicos com a primeira fase sucessiva interna do SE</p> <p>Título</p> <p>Texto topicalizado</p>
2	b) Uma fase de introdução ao tema	<p>A apresentação tem como título – O homem ser capaz de criar culturas, objetiva apresentar o processo de desenvolvimento humano que contribui para que a espécie humana criasse várias culturas.</p> <p>No segundo momento, definimos o que são culturas quais são seus significados.</p>	<p>Slide:</p> <p>Tópico com a segunda fase sucessiva interna do SE</p>
3	C) Apresentação do plano de exposição	<p>Para a elaboração deste seminário</p> <p>1º Realizamos a leitura de um artigo de divulgação científica, título, Pluralidade Cultural, autor, Maurício Érnica.</p> <p>2º Estudamos vários gêneros de texto sobre o tema, como, por exemplo: História em quadrinhos, Charges, Notícias, Citações de livros, etc;</p> <p>3º Lemos, selecionamos, organizamos e hierarquizamos informações;</p> <p>4º Analisamos as imagens que fazem parte dos nossos <i>slides</i>;</p> <p>5º Produzimos coletivamente os <i>slides</i>;</p> <p>6º Escolhemos seis temas para apresentar para vocês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em que somos semelhantes? • O que é cultura? • Em que somos diferentes? • O que é pluralidade cultural? • O que é preconceito? • O que é etnocentrismo? 	<p>Slide:</p> <p>Título da terceira fase sucessiva interna do SE</p> <p>Enumeração dos procedimentos para a produção do SE</p>
4	d) desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	<p>Em que somos semelhantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Somos humanos quanto a espécie humana: <p>Exemplos</p> <p>1º Temos estruturas físicas semelhantes, ossos, órgãos, enfim pertencemos a mesma espécie.</p> <p>2º Necessitamos de alimentos para sobreviver, temos sentimentos, somos uma espécie racional capaz de transformar pensamento em linguagem</p>	<p>Slide:</p> <p>Título da quarta fase sucessiva interna do SE</p> <p>Pergunta do subtema</p> <p>Resposta para a pergunta e exemplificação</p>
5	Continuação da explicação do primeiro subtema	<p>3º A espécie que passou por um processo de evolução de cerca de 4,5 milhões e meio de anos</p> <p>4º Dentro deste período, a espécie humana desenvolveu sua postura corporal e seu modo de raciocinar;</p> <p>5º E foi exatamente, essa evolução que deu origem as diversas culturas.</p>	<p>Slide:</p> <p>Título da quarta fase sucessiva interna do SE</p> <p>Enumeração de tópicos de fala.</p>
6	Continuação da explicação do	<p>Imagem com as fases de desenvolvimento antropológico do</p>	<p>Slide:</p> <p>Imagem como</p>

	primeiro subtema com o auxílio de uma imagem	homem: Australopitecos, homo habilis, homo erectus, homo Neanderthensis, homo sapiens.	ilustração do conceito explicado
7	Apresentação e desenvolvimento do subtema 2	O que é cultura? 1º Estes 4,5 milhões e meio de anos propiciou que o homem criasse e cultivasse vários modos de viver 2º Dai a origem da palavra: 3º A palavra cultura vem do latim (colere = cultivar, é aquilo que cultivamos)	Slide: Título do segundo subtema, enumeração dos tópicos de fala.
8	Desenvolvimento do segundo subtema	4º A cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza. 5º Cultura conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades, etc. de um grupo social	Slide: Enumeração de tópicos a ser explicados
9	e) Fase de recapitulação e síntese. Tem por objetivo retomar o que já foi exposto	e) Uma fase de recapitulação e síntese 1º Somos semelhantes enquanto espécie biológica: 2º Somos seres racionais, diferentes dos outros seres vivos. 3º Somos o únicos ser capaz de transformar pensamento em linguagem 4º Somos os únicos seres capazes de criar culturas. Como podemos analisar na imagem seguinte.	Slide: Título da fase de recapitulação e síntese Numeração ordinal dos tópicos a serem retomados
10	Utilização de uma imagem para ilustrar a recapitulação das ideias	Imagem que ilustra o potente cérebro humano e as culturas que podem ser criadas e assimiladas por ele, alguns exemplos: a matemática, a música, a química, a astrologia, etc.	Slide: imagem ilustrando a exposição
11	f) A fase de conclusão Momento em que o aluno-comunicador lança uma pergunta para o auditório para estabelecer uma interação sobre o tema.	f) A conclusão 1º Agora que já explicamos em que somos semelhantes e o que é cultura, lançamos uma simples pergunta: 2º SOMOS IGUAIS OU SOMOS DIFERENTES?	Slides : Pergunta direcionada ao auditório.
12	d) desenvolvimento e encadeamento dos 3 e 4 subtemas	d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas 1º Em que somos diferentes? 2º Então quanto a pergunta lançada: somos iguais ou somos diferente? 3º Como o outro grupo já falou em que somos semelhantes, agora iremos falar em que somos diferentes	Slides : Título da quarta fase sucessiva interna do SE e a organização dos tópicos em numerais ordinais
13	d) desenvolvimento e encadeamento do terceiro subtema	d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas 4º Somos diferentes em vários aspectos. Por exemplo 5º Forma de pensar, 6º Linguagens,	Slides : Título da quarta fase sucessiva interna do SE e

		7º Vestuário 8º Nos valores sociais, 9º Nas religiões 10º No tipo de raça, de cor de pele, estruturas físicas; Como vamos ver na imagem seguinte	a organização dos tópicos em numerais ordinais
14	Uso de uma imagem para ilustrar o conceito desenvolvido do subtema 3	Uma imagem que apresenta uma diversidade de culturas representadas pelas figuras humanas, por exemplo: um deficiente motor (cadeirante), um atleta de academia, uma criança, uma mulher, uma pessoa acima do peso, um intelectual, um atleta de basquete, um músico.	Slide: Imagem ilustrando o conceito desenvolvido
15	Continuação de exemplos acerca do subtema 3	11º Temos opções sexuais diferentes: 12º Heterossexual (Se atrai sobre o sexo diferente); 13º Homossexual (Se atrai pelo mesmo sexo) 14º Bissexual (Se atrai por sexo diferente e/ou pelo mesmo sexo)	Slide Tópicos em sequência ordinal para a explicação.
16	Apresentação do 4º subtema para explicação	O que é Pluralidade Cultural? 1º Trabalhando em cima das duas palavras: 2º Plural, significa mais de um, ou seja, várias. 3º Cultural, vem de culturas passadas de geração para geração (4,5 milhões e meio de anos)	Slide Título do 4º subtema e organização dos tópicos em sequência ordinal.
17	Imagem que ilustra o desenvolvimento do tema e auxilia na compreensão da pluralidade cultural	Imagem de povos de várias etnias diferentes, com vestimentas, tons de pele e idades diferentes.	Slide Imagem como suporte ilustrativo do tema
18	Imagem que ajuda a ilustrar a Pluralidade Cultural brasileira	Imagem com um ícone que representa o mapa do Brasil e as várias culturas distribuídas pelo país, como, por exemplo: a capoeira, o folclore, o índio, a brincadeiras de roda, o caipira etc.	Slide Imagem como suporte ilustrativo do tema
19	Trecho de uma citação retirada de um dos textos fontes de pesquisa	Exemplo 5º Segundo Maurício Érnica “Não existe certo ou errado em culturas, pois cultura seria tudo aquilo que julgamos e que nós faz pertencer a um determinado clã, grupo, país ou nação.” 7º Exemplos de artes marciais Capoeira (Africanos), Muay Thai (Thailandeses), Jiu Jitsu (brasileiros), Judô (Japonês), Kung Fu (Chinês), Sumô (Japonês)	Slide Exemplos para colaborar com o desenvolvimento do 4º subtema
20	e) Fase de recapitulação com o objetivo de retomar o 3º e 4º subtema desenvolvidos	e) Uma fase de recapitulação e síntese 1º Somos diferentes; 2º Enquanto estrutura física; 3º Formas de pensar; 4º Formas de vestir 5º Nas línguas que falamos; 6º Nos Deuses que acreditamos; 7º Quanto classes sociais	Slide Tópicos organizados em sequência ordinal para a explicação
21	Recapitulação de conceitos acerca do tema Pluralidade cultural	1º Pluralidade Cultural 2º Variedades de culturas que foram acumuladas nestes (4,5 milhões e meio de evolução); 3º Folclore; 4º Artes márcias; 5º Estilos Musicais; 6º Condições físicas; 7º Nível intelectual;	Slide Tópicos organizados em sequência ordinal para a explicação

22	f) A conclusão momento em que os alunos lançam uma pergunta para o auditório para propiciar a interação acerca do tema	f) A conclusão 1º Agora que já explicamos em que somos diferentes e o que é Pluralidade cultural, lançamos uma simples pergunta: 2º Se somos semelhantes quanto a espécie humana e somos diferentes nos aspectos culturais. Por que existe tanto preconceito?	Slide Pergunta sobre o tema
23	d) o desenvolvimento e o encadeamento do 5º e 6º subtema	d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas 1º O que é o preconceito? 2º Respondendo a questão anterior, existe muito preconceito devido ao não reconhecimento da Pluralidade Cultural (E DOS VALORES DE CADA CULTURA)	Slide Apresentação do 5º subtema e sequência ordinal dos tópicos a serem explicados
24	Imagem para ilustrar os conceitos explicados	Imagem de ovos com características humanas, nessa há duas qualidades de cores de ovos os brancos (maioria) e o marrom (minoria) os ovos brancos olham para o marrom com expressões de raiva.	Slides Imagem para ilustrar as explicações
25	Apresentação e desenvolvimento do 6º subtema	1º O que é etnocentrismo? 2º A base para uma pessoa ser preconceituosa é o etnocentrismo 3º [etno= etnia, caráter da cultura, povo] 4º [centrismo = colocar sua cultura no centro] 5º Povo que acha a sua cultura superior as demais.	Slide Tópicos organizados em sequência ordinal para a explicação
26	e) Fase de recapitulação e síntese objetiva retomar a principais informações expostas no 5º e 6º subtemas	e) Uma fase de recapitulação e síntese 1º Preconceito é julgar algo antes de conhecer o valor simbólico de determinada cultura; 2º O preconceito é um “senso comum” sobre algo 3º A pessoa preconceituosa não desenvolveu o seu intelecto; 4º Etnocentrismo, achar que a sua cultura é a única existente	Slide Título da quarta fase sucessiva interna, organização dos tópicos em sequência ordinal para a exposição
27	Imagem para auxiliar na exemplificação e desenvolvimento do tema	Imagem de Adolf Hitler e a bandeira nazista	Slide Imagem para auxiliara na explicação
28	Tópicos para a explicação acerca do tema Etnocentrismo	1º Etnocentrismo é a mãe do: 2º Preconceito 3º Discriminação 4º Machismo 5º Homofobia 6º Eugenia 7º Racismo	Slide Tópicos em sequência ordinal para a recapitulação do 6º subtema
29	Imagem para aprofundar a temática do etnocentrismo e preconceito	À esquerda tem a imagem de duas mãos de diferentes raças unidas; e à direita há quatro cérebros, um de um negro, de um branco, de um asiático e por último de um racista, o cérebro do racista apresenta tamanho menor para representar que esse não desenvolveu o seu intelecto.	Slide Imagem para auxiliar as explicações.
30	f) A conclusão Objetivo é lançar uma pergunta para o auditório para estabelecer uma interação entre os atores	f) A conclusão 1º Agora que já explicamos o que é preconceito e o etnocentrismo, lançamos uma simples pergunta: 2º O que é preciso para acabar com o comportamento	Slide Pergunta para desencadear a interação e reflexão sobre a apresentação

	presentes no SE	preconceituoso na sociedade brasileira?	do SE
31	g) Encerramento Fase em que os comunicadores agradecem ao auditório pela participação no SE e pela oportunidade de expor sobre o tema.	g) O encerramento 1º Gostaria de agradecer a colaboração de todos! 2º Espero que possamos ter instigado vocês a quererem se aprofundar mais sobre o tema! MUITO OBRIGADO!	Slide Sétima e última fase do SE, momento em que os comunicadores anunciam o final do SE
32	Referências	Fonte: <ul style="list-style-type: none"> Artigo de divulgação científica, Pluralidade Cultural, autor Maurício Érnica. www.educared.org/educa/idex.cfm?pg=oassunto.interna&id_tema=10&id_subtema=1 Acesso em 5 de março.2018 Esse capítulo foi utilizado como acervo de fontes multissemióticas de referência, o capítulo 6 do livro didático (SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI) está dividido em seis sessões temáticas, a primeira “ Ser diferente é norma” a segunda “ O etnocentrismo”, a terceira “ As trocas e os diálogos culturais”, em seguida, “interdisciplinaridade”, depois “interatividade” e finalmente “ Aprendendo com jogos”. 	Slide São citadas as fontes para consulta dos textos base para o SE

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

Quadro 59 - Produção Final dos slides dos alunos do grupo 1

Slides produzidos pelo grupo 1	
Slide 1	Slide 2
<p>a) Fase de abertura</p> <p><u>Título</u> “ O HOMEM SER CAPAZ DE CRIAR CULTURAS”</p> <p><u>Comunicadores</u> Aluno a Aluno b Aluno c</p> <p><u>Apresentação</u> Saudar o auditório Legitimar a condição dos comunicadores</p>	<p>b) Uma fase de introdução ao tema</p> <p>A apresentação tem como título – O HOMEM SER CAPAZ DE CRIAR CULTURAS, objetiva apresentar o processo de desenvolvimento humano que contribui para que a espécie humana cria-se várias culturas.</p> <p>No segundo momento, definiremos o que são culturas e quais são seus significados.</p>
Slide 3	Slide 4

C) Apresentação do plano de exposição

PARA A ELABORAÇÃO DESTE SEMINÁRIO

- 1° Realizamos a leitura de um artigo de divulgação científica, título, Pluralidade Cultural, autor, Maurício Érnica;
 - 2° Estudamos vários gêneros de texto sobre o tema, como, por exemplo: História em quadrinhos, Charges, Notícias, Citações de livros, etc;
 - 3° Lemos, selecionamos, organizamos e hierarquizamos informações;
 - 4° Analisamos as imagens que fazem parte do nosso slides;
 - 5° Produzimos coletivamente os slides;
 - 6° Escolhemos dois temas para apresentar para vocês
- ✓ Em que somos semelhantes?
 - ✓ O que é cultura?

Slide 5

d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Em que somos semelhantes?

- **Somos semelhantes quanto a espécie Humana:**

Exemplos

- 1° Temos estruturas físicas semelhantes, ossos, órgãos, enfim pertencemos a mesma espécie.
- 2° Necessitamos de alimentos para sobreviver, temos sentimentos, somos uma espécie racional capaz de transformar pensamento em linguagem

Slide 6

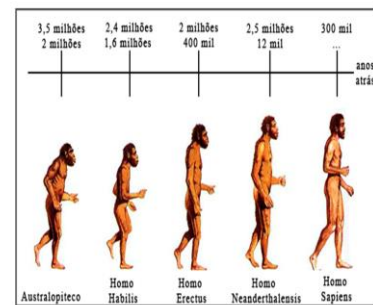
3° A espécie que passou por um processo de evolução de cerca de 4,5 milhões e meio de anos;

4° Dentro deste período, a espécie humana desenvolveu sua postura corporal e seu modo de raciocinar;

5° E foi exatamente, essa evolução que deu origem as diversas culturas.

Slide 7

O desenvolvimento humano



Slide 8

O que é cultura ?

1° Estes 4,5 milhões e meio de anos propiciou que o homem criasse e cultivasse vários modos de viver

2° Daí a origem da palavra:

3° A palavra cultura vem do **latim (colere=cultivar, é aquilo que cultivamos).**

4° A Cultura é um modo de conhecimento que o homem desenvolveu para manipular a natureza.

5° Cultura conjunto de padrões de comportamentos, crenças, costumes, atividades etc. de um grupo social.

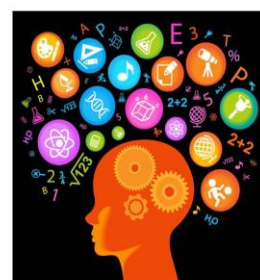
Slide 9




e) Uma fase de recapitulação e síntese

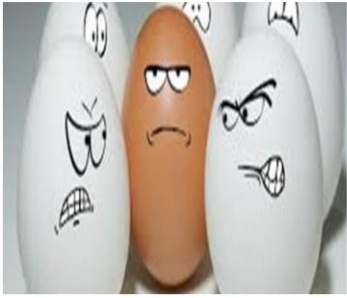
- 1° Somos semelhantes enquanto espécie biológica:
- 2° Somos seres racionais, diferentes dos outros seres vivos.
- 3° Somos o único ser capaz de transformar pensamento e linguagem.
- 4° Somos os únicos seres capazes de criar culturas. **Como podemos analisar na imagem seguinte.**


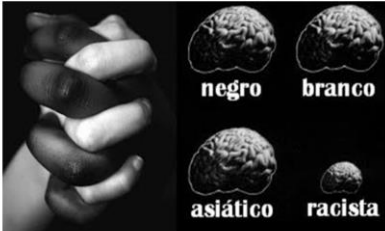
Slide 10

e) Uma fase de recapitulação e síntese



<p style="text-align: center;">Slide 11</p> <p>f) A conclusão</p> <p>1° Agora, que já explicamos em que somos semelhantes e o que é cultura, lançamos uma simples pergunta:</p> <p>2° SOMOS IGUAIS OU SOMOS DIFERENTES ?</p>	<p style="text-align: center;">Slide 12</p> <p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas</p> <p>1° Em que somos diferentes ?</p> <p>2° Então quanto a pergunta lançada: somos iguais ou somos diferentes?</p> <p>3° Como o outro grupo já falou em que somos semelhantes, agora iremos falar em que somos diferentes.</p>
<p style="text-align: center;">Slide 13</p> <p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas</p> <p>4° Somos diferentes em vários aspectos. Por exemplo:</p> <p>5° Forma de pensar, 6° Linguagens, 7° Vestuários, 8° Nos valores sociais, 9° Nas religiões, 10° No tipo de raça, cor de pele, estruturas Físicas;</p> <p style="text-align: center;">Como vamos ver na seguinte imagem:</p>	<p style="text-align: center;">Slide 14</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center;">Slide 15</p> <p>11° Temos opções sexuais diferentes:</p> <p>12° Heterossexual (Se atrai sobre o sexo diferente);</p> <p>13° Homossexual (Se atrai pelo mesmo sexo)</p> <p>14° Bissexual (Se atrai por sexo diferente e/ou pelo mesmo sexo)</p>	<p style="text-align: center;">Slide 16</p> <p>O que é Pluralidade Cultural?</p> <p>1° Trabalhando em cima das duas palavras:</p> <p>2° Plural, significa mais de um, ou seja, várias.</p> <p>3° Cultural, vem de culturas passadas de geração para geração (4,5 milhões e meio de anos).</p> <p>4° Então Pluralidade Cultural significa várias culturas no mundo. Mas como assim?</p>
<p style="text-align: center;">Slide 17</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Slide 19</p>	<p style="text-align: center;">Slide 18</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p style="text-align: center;">Slide 20</p>

<p>Exemplo</p> <p>5º Segundo Maurício Érnica,</p> <p>“Não existe certo ou errado em culturas, pois cultura seria tudo aquilo que julgamos e que nós faz pertencer a um determinado clã, grupo, país ou nação.”</p> <p>7º Exemplo de Artes Marciais:</p> <p>Capoeira (Africanos), Muay Thai (Tailandeses), Jiu Jitsu (brasileiro), Judô(Japonês), kung fu (Chinês), Sumô(Japonês).</p>	<p>e) Uma fase de recapitulação e síntese</p> <p>1º Somos diferentes;</p> <p>2º Enquanto estrutura física;</p> <p>3º Formas de pensar;</p> <p>4º Formas de vestir;</p> <p>5º Nas línguas que falamos;</p> <p>6º Nos Deuses que acreditamos;</p> <p>7º Quanto classes sociais;</p>
Slide 21	Slide 22
<p>1º Pluralidade Cultural</p> <p>2º Variedades de culturas que foram acumuladas nestes (4,5 milhões e meio de evolução);</p> <p>3º Folclore</p> <p>4º Artes marciais</p> <p>5º Estilos Musicais</p> <p>6º Condições Físicas</p> <p>7º Nível intelectual;</p>	<p>f) A conclusão</p> <p>1º Agora, que já explicamos em que somos diferentes e o que é Pluralidade Cultural, lançamos uma simples pergunta:</p> <p>2º Se somos semelhantes quanto espécie humana e somos diferentes nos aspectos culturais. Por que existe tanto preconceito ?</p>
Slide 23	Slide 24
<p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas</p> <p>1º O que é preconceito?</p> <p>2º Respondendo a questão anterior, existe muito preconceito devido ao não reconhecimento da Pluralidade Cultural (E DOS VALORES DE CADA CULTURA)</p> <p>3º É julgar algo sem ter uma opinião formada, ou seja, julgar o modo de ser de outra pessoa errado sem ter se aprofundado sobre o valor daquela cultura.</p>	<p>PRE=ANTES CONCEITO=CONHECER</p> 
Slide 25	Slide 26
<p>1º O que é etnocentrismo?</p> <p>2º A base para uma pessoa ser preconceituosa é o etnocentrismo</p> <p>3º [etno= etnia, caráter da cultura,povo]</p> <p>4º [centrismo= colocar sua cultura no centro]</p> <p>5º Povo que acha a sua cultura superior as demais.</p>	<p>e) Uma fase de recapitulação e síntese</p> <p>1º Preconceito é julgar algo antes de conhecer o valor simbólico de determinada cultura;</p> <p>2º O preconceito é um “senso comum” sobre algo;</p> <p>3º A pessoa preconceituosa não desenvolveu o seu intelecto;</p> <p>4º Etnocentrismo, achar que a sua cultura é a única existente.</p>

Slide 27	Slide 28
 <p>Fonte: topnews.in</p>	<p>1° Etnocentrismo é a mãe do:</p> <p>2° Preconceito</p> <p>3° Discriminação</p> <p>4° Machismo</p> <p>5° Homofobia</p> <p>6° Eugenia</p> <p>7° Racismo</p>
Slide 29	Slide 30
	<p>f) A conclusão</p> <p>1° Agora, que já explicamos o que é preconceito e o etnocentrismo, lançamos uma simples pergunta:</p> <p>2° O que é preciso para acabar com o comportamento preconceituoso na sociedade brasileira?</p>
Slide 31	Slide 32
<p>g) O encerramento</p> <p>1° Gostaria de agradecer a colaboração de todos!</p> <p>2° Espero que possamos ter instigado vocês a quererem se aprofundar mais sobre o tema!</p> <p>3° Sobre a pergunta lançada, passamos a fala agora para o debate do auditório.</p> <p>MUITO OBRIGADO !</p>	<p>Referências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fonte: elaborado pelo autor com base no artigo de divulgação científica do autor Mauricio Êrnica www.educared.org/educa/index.cfm?pg=oassunto.interna&id_tema=10&id_subtema=1. Acesso em: 9 jan.2012. • Esse capítulo foi utilizado como acervo de fontes multissemióticas de referência, o capítulo 6 do livro didático (SOCIOLOGIA PARA JOVENS DO SÉCULO XXI) está dividido seis sessões temáticas, a primeira "Ser diferente é normal", a segunda " O etnocentrismo", a terceira "As trocas e os diálogos culturais", em seguida, "Interdisciplinaridade", depois " interatividade" e, finalmente " Aprendendo com jogos".

Fonte: Dados produzidos pelos investigadores

6.14.3 Transcrição da PF

1 a) Fase de abertura

2
3 **Professor-pesquisador:** bem, primeiramente boa tarde a todos É COM MUITO PRAZER que a gente vem aqui
4 pra realizar o seminário sobre o tema pluralidade cultural que é um tema qui:: esse grupo de estudantes aqui ((
5 aponta para os alunos comunicadores)) vem se dedicando aos estudos a pesquisa faz cerca de três meses
6 examinaram várias fontes de conhecimento pra obter as informações que eles vão transmitir para vocês hoje aqui
7 né são cerca de seis meses de estudos que eles vem realizando tanto pra desenvolver conhecimentos acerca do
8 tema pluralidade cultural ao qual vai ser objeto dessa exposição como também pra desenvolver o ... ETHOS DA
9 FALA PÚBLICA que falar em público não é tarefa fácil a fala pública ela tem uma série de desafios e é devido a
10 isso que eu peço pra vocês enquanto auditório eu peço que vocês adotem uma linguagem corporal enquanto
11 auditório bastante receptivo atento ao que os expositores vão falar evitem arrastar mobília levantar no espaço
12 dialogar com o colega do lado porque quando se produz o texto público a gente fala que essa produção de texto é
13 uma produção *on-line* o que significa uma produção de texto *on-line* ? Ela é uma produção de texto em linha a
14 partir do momento em que eu estou produzindo o texto aqui ((aponta para o espaço que os expositores ocupam))
15 eu estou fazendo contato visual com cada um de vocês e se eu peço e olho aqui pra cada um de vocês e eu vejo
16 um auditório interessado eu me motivo para dar o meu melhor na comunicação eu não fico mais relaxado eu não
17 fico mais nervoso eu procuro escolher melhor as palavras porque porque eu fui abraçado pelo auditório esse
18 auditório TÁ me ajudando a coconstruir o texto só pra vocês se situarem enquanto auditório como vai ser essa
19 exposição essa exposição é dividida em aproximadamente sete fases a primeira fase é essa que eu TÔ fazendo
20 com vocês que é a fase de abertura nessa fase de abertura eu TÔ mostrando pra vocês auditório que o texto dos
21 alunos foi um texto preparado que foi seis meses de estudo onde eles leram artigos científicos (...) analisaram
22 histórias em quadrinhos sentaram em grupos debateram os temas depois selecionaram quais subtemas iriam
23 expor pra vocês prepararam os *slides* então nessa fase de abertura eu TÔ legitimando a condição deles de
24 especialista no assunto tá certo eles vão falar pra vocês como pessoas que se aprofundaram no tema a segunda
25 fase que vai ser feita pelo ((diz o nome do aluno comunicador que fará essa fase)) é uma fase que a gente fala de
26 INTRODUÇÃO AO TEMA e DELIMITAÇÃO DO TEMA é onde o ((diz o nome do aluno comunicador que
27 fará essa fase)) apresenta o tema pra vocês e fala o porque que a gente decidiu preparar um seminário sobre esse
28 tema que no caso é a pluralidade cultural e qual é a nossa perspectiva o nosso olhar para esse tema porque que a
29 gente acha importante (...) é dar um seminário sobre esse tema a segunda fase ((hesitação e correção)), a terceira
30 fase que é o plano c que é a apresentação do plano de exposição eu falei pra vocês que tem mais de seis meses
31 de planejamento desse texto então o ((diz o nome do aluno que fará essa fase)) vai falar pra vocês
32 detalhadamente como foi feito cada uma das etapas até chegar nessa apresentação de hoje depois a outra fase a
33 quarta fase é a fase d que ela se chama é encadeamento e desenvolvimento dos diferentes temas nessa fase eles
34 vão expor todas as informações de todos os conhecimentos que eles aprenderam nesses seis meses de pesquisa ai
35 dentro do tema da fase d eles vão desenvolver sempre dois subtemas ai depois que eles desenvolverem esses dois
36 subtemas pra que você auditório aprenda vem a quinta fase que é a fase e que é a fase de recapitulação e síntese
37 qui:: que é a fase de recapitulação e síntese? Eles lembram as principais informações que eles comunicaram pra
38 vocês pra que elas vão sendo (...) é:: aprendidas por nós no curso da fala (...) a sexta fase que é a fase f é a fase
39 de conclusão na fase de conclusão nós vamos lançar uma pergunta pra vocês e ai quando a gente lançar essa
40 pergunta pra vocês a gente gostaria que pelo menos dois de vocês tentassem falar do jeito de vocês não se
41 preocupe se você vai tá falando o quê é certo ou errado ou que vai tá errado nós estamos aqui pra aprender nos
42 TAMO AQUI NUM SEMINÁRIO o que significa seminário do latim? Seminário significa viveiro de plantas
43 onde a gente cultiva sementes a gente pode dizer que as ideias o conhecimento ele é semente? SIM podemos
44 dizer que conhecimento ele é semente então aqui nos estamos num seminário pra cultivar o conhecimento eles
45 vão transmitir o conhecimento deles pra vocês e vocês vão devolver o que vocês aprenderam e o que vocês tem
46 aqui pra nós aqui isso que vai fazer que o nosso seminário seja um CULTIVO DE IDEIAS e aí depois dessa fase
47 de recapitulação aí entra um outro subtema aí ele desenvolve de novo recapitula (...) aí depois que recapitulou ele
48 lança a pergunta de novo a gente discute aí vem de novo outro desenvolvimento, aí eles explicam de novo, fazem
49 a fase de recapitulação e síntese, aí depois lançam novamente a última pergunta, ao lançar a última pergunta a
50 gente discute mais um pouco sobre elas aí a gente passa um vídeo sobre o tema da nossa apresentação pra gente
51 poder aprender um pouco mais na figura das crianças aí depois a gente vem pra última fase desse seminário que
52 é a fase de encerramento tá certo? Então eu vou dizer pra vocês quais vão ser os subtemas falados eles vão
53 começar com o primeiro grande subtema que é: homem: ser capaz de criar culturas então eles vão explicar sobre
54 como o homem é capaz de criar culturas aí depois eles passam pro segundo subtema: nossa diversidade criadora
55 é o diferente que faz com que (...) o mundo, que a sociedade avance porque é na diferença que a gente constrói é
56 na diferença que a gente aprende e o terceiro tema é: quando a gente não reconhece essa pluralidade cultural essa
57 diferença do outro em relação a mim o resultado é o preconceito eu tenho atitude preconceituosa com outro

58 atitude desrespeitosa discriminatória excludente. Então para começar agora o ((diz o nome do aluno encarregado
59 pelo subtema)) vai estar fazendo a delimitação do tema ele vai tá falando quais são os limites do nosso tema aqui
60 o que nós vamos estar falando pra vocês e com qual olhar nós vamos estar trazendo essa informação para vocês.

61
62 ((b introdução ao tema))

63 **b) Introdução ao tema**

64 **Aluno a:** primeiramente uma boa tarde a todos escolhemos esse tema pluralidade cultural porque julgamos um
65 tema muito importante pra sociedade para todos nos podermos melhorar como seres humanos sabermos o valor
66 de diversas culturas não dar valor somente as nossas mas saber o valor de outras culturas (...) e no mínimo
67 respeitá-las não Tô querendo dizer aceitá-las pelo contrário respeitá-las não é cabível aceitá-las e espero que
68 vocês gostem da apresentação foi muito tempo de estudo que nós pesquisamos vários artigos espero que vocês
69 gostem da nossa apresentação agora eu vou passa para o meu companheiro de grupo ((diz o nome do aluno-
70 comunicador que assumirá a fala)) que ele vai explicar para vocês como é que foi parte por parte dessa pesquisa
71 que nós estudamos e para que chegamos aonde chegamos.

72
73 ((c apresentação do plano de exposição))

74 **c) Apresentação do plano de exposição**

75
76 **Aluno b:** primeiramente uma boa tarde a todos “realizamos a leitura de um artigo de divulgação científica com
77 título pluralidade cultural do autor Maurício Érnica, estudamos vários gêneros de texto sobre o tema como
78 história em quadrinhos charges notícias citações de livros etc. Lemos selecionamos organizamos e
79 hierarquizamos informações analisamos as imagens que fazem parte de nosso *slides* produzimos coletivamente
80 os slides escolhemos temas temas ((hesita e reformula)) seis subtemas para apresentar para vocês o que é
81 pluralidade cultural o que é preconceito em que somos diferentes em que somos iguais o que é etnocentrismo”
82 Agora vou passar a fala para o meu companheiro de grupo ((diz o nome do aluno que assumirá o turno de fala))
83

84 ((d o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas))

85 86 **d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas**

87 88 **1) O que é cultura?**

89 **Aluno c:** Boa tarde a todos aí é com grande prazer que tamo apresentando um seminário aí sobre que::
90 pluralidade cultural e a minha parte aqui que eu vou falar pra vocês é sobre o que é cultura a palavra cultura vem
91 de colere que no latim significa cultivar algo ou seja nossos antepassados eles eles carregavam uma coisa que
92 eles achavam que era certo e foi passando pros nossos avós e nossos pais e hoje em dia nos colocamos em
93 prática também um grande exemplo é a tecnologia né cada vez mais vai se expandindo antigamente era celular
94 de teclado hoje em dia tem celular digital aí cada vez mais vai melhorando aí também tem o exemplo da
95 floricultura né floricultura a flor tá pequena aí você vai cultivando ela vai adubando vai molhando e ela vai
96 ficando grande e bonita isso que significa você está cultivando algo e vai passando de geração para geração.
97 Agora eu gostaria de estar passando para o ((diz o nome do companheiro de grupo que irá assumir o turno)) para
98 explicar em que somos diferentes.

99 100 **2) Em que somos semelhantes?**

101
102 **Aluno a:** Então agora eu irei, então agora eu irei explicar para vocês em que aspectos somos semelhantes, somos
103 semelhantes enquanto a espécie todos nós somos seres humanos um exemplo muito básico que eu tenho aqui
104 todos nós temos estrutura física semelhantes independente seja gordo magro alto baixo todos nós contemos ossos
105 órgãos enfim pertencemos a mesma espécie que no caso é seres humanos, e também necessitamos de alimentos
106 para sobreviver temos sentimentos somos uma espécie racional diferente dos animais que agem por instinto nós
107 não nós pensamos agimos pela razão ih:: o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem ou seja
108 aquilo que eu penso eu posso me comunicar com outro indivíduo ih:: nisso (hesita e reformula) ih:: nisso dá
109 origem a outros conhecimentos que nos proporciona ajudar nos dias atuais (3 seg) e a única espécie que está em
110 uma constante evolução não que as outras espécies não evoluíram, evoluíram sim mas elas tiveram um limite o
111 ser humano não está em uma constante evolução eh:: é uma evolução de cerca de 4 milhões e meio de anos
112 dentro desse período a espécie humana desenvolveu sua linguagem corporal ou seja ficou erecto ih:: foi
113 exatamente essa evolução que deu a origem a diversas culturas que esta nos proporcionando hoje nos dias atuais
114 (4 seg) como podemos ver nessa imagem aqui ((aponta para a imagem e começa explicá-la) podemos ver 3
115 milhões e meio o australopiteco depois conforme a sua evolução 2,5 milhões e meio os *homo habilis* que já
116 tinham uma habilidade a mais com a mão para transformar ferramentas para mudar seu modo de comer frutos, de
117 caçar de 2 milhões a 400 mil temos os homens erectos que ajustou sua postura corporal ou seja deixou erecto

118 como o nome mesmo diz e depois vem o homos neandertal e depois em seguida que:: que é o que está mais
 119 perto de nós é o de 3 mil anos atrás o homo sapiens o homem sapiens como que vê homo que vem de homem
 120 sapiens que vem de sábio o homem sábio que tem intelecto a mais que essas outras gerações (3 seg) ih:: agora eu
 121 queria fazer uma recapitulação ou seja eu vou dar uma reforçada no que os meus colegas falou e vou estar
 122 complementando alguma coisa que ficou para trás.

123

124 ((fase de recapitulação))

125

126 e) Fase de recapitulação e síntese

127

128 **Aluno a:** Somos semelhantes como o meu companheiro disse ((diz o nome do aluno que apresentou o subtema
 129 sobre o que é cultura)) somos semelhantes enquanto a espécie biológica somos seres racionais diferentes dos
 130 outros seres vivos somos o único ser capaz de transformar pensamento em linguagem ou seja o único ser capaz
 131 de se comunicar através de palavras ih:: agora eu vou mostrar uma seguinte imagem que vai ajudar a melhor
 132 compreender como podemos ver nessa imagem ((aponta para a imagem que irá explicar)) um cérebro que está
 133 em uma constante:: transformação que:: no caso deu/ como eu disse anteriormente, deu início a diversos
 134 conhecimentos como podemos ver aqui ((aponta para um ícone da imagem do slide analisado)) a matemática que
 135 está nos proporcionando hoje nos dias atuais podemos ver as pinturas as artes que também é um conhecimento
 136 muito bom de se estudar também podemos ver o esporte o esporte está sendo tão valorizado nos dias atuais que
 137 está até virando uma profissão como podemos ver o futebol o basquete vôlei e até se transformou em numa
 138 profissão podemos ver a química ((aponta para a imagem que está explicando)) podemos ver aqui um também
 139 um que eu julgo mais que tem mais pluralidade cultural que tem nas mais diversas culturas é a música que tem
 140 vários ritmos diferentes ih:: também o telescópio que ajuda nós a entender o nosso mundo melhor e assim por
 141 diante ((anuncia a fase de conclusão))

142

143 f) A fase de conclusão

144

145 **Aluno a:** ih:: agora que eu expliquei/ ((hesita e reformula)) nós explicamos para vocês o que é cultura e em que
 146 somos semelhantes vou lançar uma dúvida para o auditório, no mínimo uns dois integrantes se poderem estar
 147 respondendo essa dúvida pá nós nós agradecemos para ter uma troca de conhecimentos, já que nós explicamos o
 148 que é cultura e em que somos semelhantes a seguinte reposta/ ((hesita e reformula) a seguinte pergunta é essa
 149 “Se somos iguais ou somos diferentes ?” Somos iguais ou somos diferentes? ((abertura de interação com o
 150 auditório))

151

152 **Membro do auditório 1:** Somos iguais

153

154 **Aluno a:** Por quê?

155

156 **Membro do auditório1:** () eu falo meio errado por conta de um problema nos dentes, fisicamente por fora e por
 157 dentro e pelos órgãos e arcada dentária () a gente somos idênticos mas por uma parte a gente somos diferentes
 158 porque a gente tem a nossa própria cultura no meio que a gente () frequenta uma região gostam de um ritmo de
 159 música e outras pessoas elas gostam de outras coisas então a pergunta que você fez, a gente somos iguais
 160 fisicamente só que racionalmente e espiritualmente a gente somos diferentes porque a gente escolhe outras coisa
 161 mais divertidas que é pra nós e que pra outras pessoas essa mesma coisa divertida pra elas não é.

162

163 **Professor-Pesquisador:** Como que é o seu nome?

164

165 **Membro do auditório1°:** É ((diz o nome)) senhor

166

167 **Professor-Pesquisador:** Então ((diz o nome do membro do auditório que respondeu a pergunta desencadeadora
 168 do debate)) se todo mundo que falasse errado como você disse e tivesse esse conhecimento seu, eu gostaria de
 169 todo mundo falando errado porque é exatamente isso que você disse, você precisa acreditar mais você não fala
 170 errado não você tem muito conteúdo conhecimento, viu [essa parte que eu falo errado não é errado em
 171 conhecimento eu tenho sotaque] sim [problema com o s e com o sotaque] sim a dicção perfeito, viu mais isso
 172 não é impedimento nem limitador pelo contrário eu fiquei impressionado com sua fala porque a gente concorda a
 173 gente esta pesquisando isso a gente concorda com tudo que você disse porque somos semelhantes na estrutura
 174 física na estrutura interna ih:: somos diferentes na forma de pensar, na nossa subjetividade humana na nossa
 175 espiritualidade nas culturas que estamos imersos então gostei muito da sua fala eu acho que/ olha isso aqui pra
 176 gente, a gente sempre fala, isso já vale o nosso seminário porque o que que é o seminário ? é levar o
 177 conhecimento e receber o conhecimento alguém gostaria de acrescentar algo mais ao que o ((diz o nome do

178 membro do auditório que participou respondendo a pergunta desencadeadora do debate)) sobre essas questões
 179 somos iguais ou somos diferentes ? ou está no meio termo aí?

180

181 **Membro do auditório 2:** Somos iguais né porque conforme o tempo a gente vai evoluindo a gente começou no
 182 australopitecos depois evoluímos para o *homo habilis* e com o tempo a gente vai melhorando progredindo né.

183

184 **Professor-Pesquisador:** Como é o seu nome?

185

186 **Membro do auditório 2:** ((diz o nome))

187

188 **Professor-Pesquisador:** Então ((diz o nome do membro do auditório que participou respondendo a pergunta))
 189 essa é a evolução que se a gente for estudar isso, isso se chama filogênese humana e ontogênese humana, nós
 190 somos a espécie ((diz o nome do *aluno a* que expôs sobre em que somos semelhantes)) disse muito bem aqui
 191 que nossa evolução ela é ilimitada ela não tem limites o ser humano ele está sempre no caminho da evolução,
 192 perfeito, muito bom ((refere-se a fala do membro do auditório)) alguém mais gostaria de contribuir?

193 ((devido ao silêncio do auditório o professor-pesquisador anuncia o próximos subtema de exposição)) Bom,
 194 então agora que a gente está com essa questão mais bem esclarecida que somos iguais quanto a espécie humana
 195 ih:: somos diferentes quanto a nossa subjetividade, nós vamos ver que essas subjetividades diferentes deram
 196 origem pra diferentes culturas né, então para explicar sobre a gente vai passar para a outra fase do nosso
 197 seminário (4seg) ((diz o nome do aluno que irá assumir o próximo subtema)) irá falar sobre em que nós somos
 198 diferentes

199

200 **d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas**

201

202 **3) Em que somos diferentes?**

203

204 **Aluno e:** Bom pessoal boa tarde a todos como o professor Décio falou, meu nome é ((diz o nome para o
 205 auditório)) eu vou falar um pouco pra vocês em que somos diferentes como o outro grupo já falou em que somos
 206 semelhantes agora eu vou falar um pouco em que somos diferentes (4seg) nós somos diferentes em vários
 207 aspectos, um deles são a forma de pensar eu penso de um jeito o outro pensa de outro pra mim pode ser certo pro
 208 outro pode ser errado e vise e versa por outro pode ser certo e pra mim pode ser errado, também somos
 209 diferentes nas linguagens como tem o português o francês o inglês o italiano, também somos diferentes na/ nos
 210 vestuários eu tenho um gosto/ ((hesita e reformula)) um jeito de vestir, mas também o clima influencia nós
 211 muito na forma de vestir, igual no polo sul as pessoas gostam mais de usar roupas compridas pra esquentar mais
 212 diferente do clima tropical gostam de usar roupas mais leves mais camiseta cavada short tanel, nos valores
 213 sociais somos diferentes nos valores sociais tem pessoas que dá mais valor ao estudo outros da valor mais a
 214 moradia monumentos, nas religião tem evangélico católico budismos catolicismo, agora tipos de raça tem
 215 africano japonês, na cor de pele tem pessoa que tem a pele mais escura tem pessoa que tem a pele mais clara
 216 (3seg) na estrutura física como nós vai ver na seguinte imagem ((aponta para imagem do *slide*)) na estrutura
 217 física tem pessoa que gosta mais de fazer academia, ficar mais forte tem pessoas que gosta de comer mais
 218 comida rápida lanche pizza pastel que é um pouco mais gordinho, tem a cultura do esporte tem futebol basquete
 219 vôlei handball, tem a cultura da música como nós podemos ver aqui ((aponta para a imagem do *slides*)) dá para
 220 ver que é o rock ai também tem funk pagode jazz sertanejo, a cultura da criança que gosta de brincar mais se
 221 divertir mais, tem a cultura da mulher que gosta de se embelezar arrumar o cabelo passar maquiagem fazer as
 222 unhas (3seg) também nós somos diferentes, temos opções diferentes de sexos diferentes, como nós podemos ver
 223 tem os heterossexuais que se atrai por sexos diferentes, como o masculino que gosta do sexo feminino, feminino
 224 gosta do masculino, também tem o homossexual que se atrai pelo mesmo sexo masculino com masculino
 225 feminino com feminino, tem o bissexual também que se atrai pelos sexos diferentes e pelo mesmo sexo da
 226 mesma forma que a pessoa gosta do masculino a pessoa gosta também do feminino, a pessoa gosta de sexo
 227 iguais e sexo diferentes, agora vou passar a minha fala para o meu companheiro de grupo ((diz o nome do aluno
 228 que assumirá o próximo tópico de fala)) que vai fale um pouco sobre pluralidade cultural

229

230 **4) O que é pluralidade cultural?**

231

232 **Aluno d:** bom pessoal, uma boa tarde a todos eh: dando continuidade ao nosso tema é trabalhando em cima das
 233 duas palavras plural significa mais de um ou seja várias e cultura vem de culturas passadas de geração para
 234 geração em cerca de 4 milhões e meio de anos então pluralidade cultural significa várias culturas no mundo ou
 235 numa dada/ certa nação ou numa dada sociedade bom como podemos ver aqui ((aponta para o slide que contém
 236 uma imagem a ser explicada)) aqui tem o índio, tem o negro, aqui tem um budista, ali os americanos, aqui um
 237 indiano, aqui os árabes, ou seja várias culturas dentro de uma nação ou seja dentro do nosso país porque existem

238 também todas essa variedades de pessoas de culturas diferentes (4seg) como podemos ver aqui dentro do nosso
 239 país ((aponta para uma imagem no *slide* que será analisada pelo comunicador)) também tem a cultura folclórica
 240 que tem o boto cor de rosa, a mula sem cabeça, bumba meu boi, saci Pererê eh:: a cultura das crianças, a cultura
 241 da capoeira da aquarela também e das vestimentas diferentes eh:: a cultura do pega-pega também que se baseia
 242 nas crianças, ((o professor-pesquisador auxilia o aluno)) [ritmo musical] ritmos musicais também como o ((diz o
 243 nome do aluno a que falou sobre a diversidade de ritmos músicas)) [a cultura sertaneja, caipira né] ((o professor-
 244 pesquisador e os colegas de grupos auxiliam o aluno a se lembrar das diferentes culturas)) [as comidas típicas]
 245 eh:: tirando as comidas diferentes que tem em nosso país né eh:: um exemplo não existe certo ou errado em
 246 culturas pois cultura seria tudo aquilo que julgamos que nos faz pertencer a determinado clã grupo país ou nação
 247 ou seja tudo aquilo que criamos pode ser considerado como cultura não existe certo ou errado (3seg) um
 248 exemplo de artes marciais capoeira que também tem dentro dos nosso país que vem dos africanos muay thay
 249 tailandês o jiu jitsu brasileiro o judô japonês o kung fu e o sumô também tem dentro do nosso país, tirando as
 250 comidas típicas e tudo mais (4seg) bom uma fase de recapitulação e síntese ((o aluno sinaliza para o auditório
 251 que passará para a fase de recapitulação e síntese dos dois subtemas expostos))
 252

253 e) Fase de recapitulação e síntese

254
 255 **Aluno d:** somos diferentes como o ((diz o nome do aluno que expôs sobre esse subtema)) eh somos diferentes
 256 quanto a estrutura física alguns tem um porte maior alguns tem o porte mais estruturado mais forte alguns tem o
 257 porte mais magro eh:: formas de pensar o que pode ser certo pra você pode ser errado pra mim o que pode ser
 258 errado pra mim pode ser certo pra você, formas de vestir eh:: criamos muitas formas de vestir diferente eh:: por
 259 exemplo pessoas que moram lá na parte sul () como lá faz mais frio precisam de vestimentas um pouco mais
 260 mais de pelo às vezes/ ou em certos lugares tropicais as pessoas precisam de roupas mais leves roupas mais
 261 curtas para não sentirem tanto calor ((um colega de grupo auxilia: “ hoje em dia a gente escolhe o tipo de roupa
 262 que a gente quer né, porque não seria da hora se todo mundo usasse o mesmo roupa assim né)) nas línguas que
 263 falamos bom dentro do nosso país existem muitos tipos de línguas diferentes a língua inglesa francesa o
 264 português que foi colonizado, nos nossos deuses em que acreditamos ou seja cada um acredita em um deus
 265 diferente alguns acreditam no Buda outros acreditam no (4 seg) outros acreditam no evangelismo outros
 266 acreditam no nosso deus né Jesus ((um colega de grupo comenta: “outros nem em deus acreditam”)) (3seg)
 267 alguns são ateus, bom quanto as classes sociais/ bom pluralidade cultural variedade de culturas que foram
 268 acumuladas nesses 4 milhões e meio de evolução, folclore artes marciais estilos de música diferentes funk reggae
 269 eh:: eletrônica jazz música clássica/ condições físicas e nível intelectual várias vezes / muitas das vezes dentro
 270 desse país com muitas culturas pode gerar até um/ até um certo preconceito por as vezes as pessoas não
 271 aceitam esses tipos de cultura ou às vezes não conhecerem que o ((diz o nome do aluno encarregado pelo
 272 próximo tema)) vai explicar para vocês no próximo *slide*/
 273

274 f) A conclusão

275
 276 **Aluno d:** bom agora a conclusão, agora que já explicamos em que somos diferentes e o que é pluralidade
 277 cultural lançamos uma simples pergunta pra vocês, “Se somos semelhantes quanto espécie humana e somos
 278 diferentes nos aspectos culturais por que existe tanto preconceito?” alguém se manifesta?
 279

280 **Professor-pesquisador:** Qual a origem de tanto preconceito? Ele levantou o dedo lá, pode falar e depois eu já
 281 passo pra você ai ((diz o nome do primeiro membro do auditório a participar na outra pergunta ((**auditório 1**))
 282 como que é o seu nome mesmo?
 283

284 **Membro do auditório 2:** ((diz o nome))

285
 286 **Professor-pesquisador:** Vamos lá então ((diz o nome do membro do auditório))
 287

288 **Membro do auditório 2:** A pessoa é revestida de preconceito porque não aceita a cultura de outras pessoas eles
 289 não aceitam o jeito de ser da outra pessoa então por exemplo eu sou branco me considero africano sou/ falo
 290 espanhol e também faço arte marcial Judô também, então a pessoa não sabe aceitar o seu jeito de ser diferente
 291 ela sempre quer que você seja igual a ela não quer que eu seja diferente quer que eu seja igual a ela e outra não
 292 quer que eu seja melhor que ela () então a gente tem que adquirir o conhecimento que ajuda a melhorar cada
 293 vez mais e ampliar a mente.
 294

295 **Professor-pesquisador:** Perfeito a sua fala é ((diz o nome do membro do auditório que acabou de participar))
 296 não é? ((diz o nome do aluno do auditório)) fala perfeitamente e eu acho legal porque ele faz até o gesto quer que
 297 eu seja igual a ele, esse quer que eu seja igual a ele, esse movimento é dentro da caixinha quer que todo mundo

esteja dentro da caixinha e seja igual, não perfeito eh:: as diferenças elas são o resultado desses 4 milhões e meio de evolução humana da espécie humana com esses/ com esse período de tempo o ser humano foi evoluindo e foi criando culturas diferentes e essa culturas diferentes é que:: residem as diferenças né cada grupo cada clã criou o seu modo de viver, perfeito ((professor-pesquisador elogiando a fala do membro do auditório)) o ((diz o nome do outro membro do auditório que pediu direito a fala))

Membro do auditório 1: Éh:: é dando uma conclusão também, às vezes como o Brasil ele tem muitas culturas diferentes muitas espécies de raças diferentes às vezes a pessoa tem uma cultura ela tem uma crença e ela quer que todos acreditem naquela crença porque é a crença dela que tá errado e essa pessoa não quer escutar o que a crença do outro quer dizer e o que aquilo significa para a outra pessoa o que existe só pra ele é a crença dele então às vezes a gente acaba sendo discriminado né por causa até de religião ou cultura mesmo que uma das partes que mais acontece na religião porque uma religião tem um pouco de regras na outra religião dependendo da igreja não tinha aquela regra dita outra regra que é totalmente oposto da outra igreja como por exemplo tem igreja que você não pode fazer sexo antes de casar e tem a minha religião que eu frequentei que não diz nada disso só que você tem que guardar o sétimo dia que é o sábado então isso daí vem de uma variação muito grande né ih:: em questão da homossexualidade que é um tema trabalhando bastante aqui ((o membro do auditório refere-se a unidade da Fundação Casa (João Paulo II) a qual fomos apresentar o seminário escolar)) às vezes a pessoa nasce com instinto mais feminino que é o exemplo do homem ele nasce com algumas coisas que normalmente dá em homens era para dar só em homens só que às vezes tem um pouco de feminino naquilo então é em uma das parte que o homem ele vai se interessar por outro homem, ih:: a mulher pode acontecer o oposto também que ao invés de vim hormônio feminino pode tá vindo hormônio masculino mais masculino do que feminino então a pessoa vai criar um desejo sexual por mulher não é/ no nosso caso aqui não sei se todo mundo gosta de homem aqui ou se gosta de mulher isso daí não é meu pra mim poder julgar mas tem gente que vai gostar de homem mas porque ou ela fez a escolha porque ela teve que fazer perante os amigos ou teve alguma coisa que impactou ela para poder acontecer esse tipo de coisa então essa pergunta que eles faz tem vários contextos e vários exemplos que eu posso dar que os meus colegas podem dar falando para responder as perguntas

Professor-pesquisador: Muito bom, muito bem colocado a sua fala eh:: isso que é interessante né a origem do preconceito/ uma das origens do preconceito está nessa negação do outro mas eu nego o outro porque eu desconheço eu não tenho tanto esclarecimento sobre o assunto por isso eu nego o outro porque eu faço esse julgamento de maneira rasa e aí você vê quando o sujeito tem esclarecimento quando o ((diz o nome do membro do auditório que acabou de participar do seminário escolar)) fala, quando o ((diz o nome do outro membro do auditório que participou antes)) fala, porque você vê que eles desdobram o tema eles colocam o pensamento na linguagem então eu acredito que:: uma das questões pra a gente desenvolver o tema é o esclarecimento, ele pediu a palavra lá ((o professor-pesquisador passa a palavra para outro membro do auditório))

Membro do auditório 3: Sim, mas o lance também um prejulgamento que tem da pessoa você não conversa num sabe como ela é e você vai julgar ela pela aparência pelo jeito dela ser dela se vesti hoje em dia acontece muito isso a falta do respeito com a pessoa e de conhecimento da pessoa também

Professor-pesquisador: Perfeito perfeito ((o professor-pesquisador dá um feedback positivo sobre a fala do membro do auditório))

Membro do auditório 1: No caso o que ele está falando é o fator que julga o livro pela capa, isso daí acontece muito também que as pessoas falam aquele ali é negro, vou colocar o exemplo dos policial pro policial todo negro é suspeito tem até piada já vi os policial fazendo esse tipo de piada quando parou numa *blitz* um amigo meu, então as pessoas julgam o livro pela capa, interessante como as pessoas conseguem fazer isso, aí você fala pra pessoa, mas, perante a ciência cientificamente está comprovado que a gente veio do mesmo lugar, você aí dentro de você tem um pouco de africano, você é um pouco negro o que mudou é que conforme a evolução o que a gente pode chamar de uma falha de genética/ só que quando acontece a falha de genética é conhecido também como uma evolução que a pessoa sai mais branca a vai acasalando, fazendo sexo com outra pessoas vai procriando como elas são mais brancas, ai ela vai lá e faz sexo com uma pessoa mais escura/ negra e vai deixando a pessoa mais branca então ao mesmo tempo que pode ser uma falha genética é uma evolução da raça humana

Professor-pesquisador: Perfeito ((diz o nome de um dos membros do auditório)) você gostaria de concluir, conclua para a gente passar para o próximo *slides*, vamos lá ((diz o nome do membro do auditório que pediu a palavra))

357

358 **Membro do auditório 2:** Hoje em dia as pessoas julgam uma as outras pelo modo de vestir de ser, eu mesmo
 359 por exemplo, vestia short chinelo camiseta regata já fui até discriminado né, sofri o racismo e sofri o *bullying* na
 360 escola também, as pessoas julgam muito pelo modo de ser pela cor pelo jeito que ela ()
 361

362 **Professor-pesquisador:** Muito bom essas contribuições de vocês, eu gostaria de ter mais tempo pra poder falar
 363 mais, porque isso que é seminário a gente vai agora com as contribuições que foram riquíssimas passar pra o
 364 terceiro e última fase do nosso seminário, onde a gente vai fala um pouquinho sobre preconceito e etnocentrismo
 365 o ((diz o nome do próximo aluno que vai comunicar sobre o tema)) vai falar pra vocês o que é preconceito
 366

367 **d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas**

368 **5) O que é preconceito?**

371 **Aluno h:** respondendo a questão da pergunta anterior, existe muito preconceito devido ao não reconhecimento
 372 da pluralidade cultural e do valor de cada cultura o preconceito é julgar algo sem ter uma opinião formada ou
 373 seja julgar o modo de ser de outras pessoas como o ((diz o nome de um dos membros do auditório que
 374 contribuíram na fase de conclusão)) falou lá, e sem ter se aprofundado sobre o valor daquela cultura (4seg)
 375 ((outro aluno assume o turno para socorrer o comunicador)) [a gente julga muito as pessoas por causa de sua cor
 376 né, da sua raça né das suas culturas mesmo mas não chegamos pra conversar com elas pra ver como que é né
 377 aprofundar nesse tema ai] agora meu companheiro de grupo ((diz o nome do próximo aluno a assumir o turno de
 378 fala)) vai explicar perfeitamente/ não desculpa ((o aluno equivoca-se entretanto retoma o turno e continua a
 379 explicar)) eu vou explicar sobre a palavra preconceito pegando a palavra preconceito e dividindo ela pre antes e
 380 conceito vem de conhecer como o meu amigo vai falar um pouco sobre o exemplo e sobre essa imagem e sobre
 381 um grupo de colegas e amigos
 382

383 **Aluno f:** bom como essa imagem está sendo ilustrada por ovos ((o aluno-comunicador aponta para imagem no
 384 *slide* e indica que vai analisá-la)) mas também reflete bastante a nossa sociedade porque tem um grupo de
 385 pessoas brancas preconceituosas aí chega uma que tem a cor mais escura e aí já começa os maus olhares os
 386 xingamentos a discriminação que a discriminação é o ato de negação do outro até porque não é da mesma cultura
 387 que você muitas vezes agressões físicas verbais, mas também não é só entre branco e negro NÃO preconceito
 388 pode ser de negro com branco de pobre com rico independente da cor ou da classe social pode haver preconceito
 389 de um para o outro, também tem outros exemplos de preconceito que o amigo pode citar para vocês
 390

391 **Aluno h:** vou colocar um exemplo aqui sobre a fala sotaques/ sotaques de:: nordestinos muitas pessoas falam
 392 que eles são burros primitivos, mas NÃO querendo ou não eles estão valorizando a cultura deles que nem como
 393 o meu companheiro explicou ((diz o nome do aluno que expôs o primeiro subtema: o que é cultura)) eles
 394 crescem daquela forma e aprendem com o pai com a mãe ou com o avós aquela forma de falar não é só porque
 395 eu falo de um jeito que eles tem que ir pela minha cabeça e mudar aquela forma de falar daquele jeito, se a
 396 família dele cultivou aquilo é aquilo que ele vai cultivar ((entonação descendente sinalizado para o outro colega
 397 de grupo a passagem de turno)) e o meu companheiro vai explicar um pouco sobre etnocentrismo
 398

399 **6) O que é o etnocentrismo?**

400 **Aluno g:** a base para uma pessoa ser preconceituosa é o etnocentrismo, a palavra etnocentrismo, etno vem de
 401 etnia caráter da cultura centrismo é colocar a sua cultura no centro é você achar que só tem aquela cultura você
 402 achar que a sua cultura é superior as demais não sabendo das outras culturas, como que está escrito aqui, é
 403 colocar as suas culturas como superiores ((aponta para o tópico do *slide*)), aí vem o choque cultural quando você
 404 tem um choque cultural é o preconceito é aquele espanto lá quando você uma pessoa se beijando, pessoa do
 405 mesmo sexo se beijando aí vem o choque cultural que o meu parceiro ((diz o nome do aluno f que irá assumir o
 406 turno para dar um exemplo)) vai dar um exemplo melhor
 407

408 **Aluno f:** um caso que aconteceu que acho que pode ficar fácil de vocês entenderem o choque cultural que é
 409 quando você se espanta com a cultura do próximo que nem em Abu Dhabi nos Emirados Árabes, um casal
 410 britânico lá foi preso só porque eles se beijaram e consumiram álcool em público coisa que aqui no Brasil é
 411 normal é o que você mais vê é isso, mas também se eles tivessem estudado a cultura de determinado país antes
 412 de viajar para ele, talvez eles não tivessem sido prejudicados porque eles foram presos né então tem que respeitar
 413 as culturas e pesquisar antes de você ir viajar pra você não ter um choque cultural e se espantar com aquela
 414 cultura (7seg) agora eu irei tá fazendo uma fase de recapitulação aqui preconceito é aquilo é julgar algo sem
 415 antes você conhecer aquilo sem antes você se aprofundar porque que a pessoa é daquele jeito o que que:: faz ela
 416 ser daquele jeito, e o preconceito é um senso comum, senso comum é:: como todo mundo fala, às vezes você vai
 417

418 pela cabeça dos outros, todo mundo fala que:: por exemplo, que a opção sexual homem com homem é errado, aí
 419 você vai pela cabeça dos outros e isso é errado tal, mas isso é opinião dela, não sei o que fez ela sê:: assim mas
 420 foi o que ela escolheu nós temos que respeitar também, quando você se aprofunda você vai dar uma opinião
 421 formada não vai dar o senso comum uma visão rasa, se eu não conheço daquilo porque que eu vou julgar porque
 422 que eu vou dá a minha opinião, se eu não sei porque a pessoa é daquele jeito, e a pessoa preconceituosa ela não
 423 desenvolveu o seu intelecto isso que eu vou explicar em seguida pra ficar melhor e mais fácil pra vocês
 424 compreender,

425

426 **f) A conclusão**

427

428 **Aluno f:** agora irei recapitular um pouco sobre o etnocentrismo que nem meu companheiro falo ((diz o nome do
 429 companheiro de grupo que expôs sobre etnocentrismo)) é você achar que a sua cultura é a única existente está no
 430 centro de tudo que as outras culturas são inferiores a sua um exemplo que nós damos ((o aluno convida outros
 431 dois colegas de grupo para junto dele, os dois alunos estendem os braços de maneira que as mãos ficam embaixo
 432 do braço do aluno que está expondo que coloca os braços acima, para simbolizar que o etnocêntrico olha as
 433 outras culturas de cima para baixo)) aqui a pessoa que é etnocentrismo na cabeça dela o mundo só tem essa
 434 cultura ((sinaliza para a sua mão acima dos outros braços)) ela é monocultural, uma cultura e as outras culturas
 435 estão aqui embaixo da dela ((sinaliza para a mão dos colegas que estão abaixo da sua)) a dela está no centro de
 436 tudo a dela é a melhor, quando eu abro o coração e a mente e reconheço que o mundo é multicultural repleto de
 437 várias culturas essas culturas se igualam ficam no mesmo patamar ((os alunos fazem um movimento de braços
 438 de maneira que todos eles se nivelam para exemplificar o relativismo cultural)) porque não existe cultura certa
 439 ou errada existe culturas diferentes que nem ele falou eu falo errado sotaque errado ((refere-se ao membro do
 440 auditório que momentos antes havia falado que falava errado por causa do sotaque)) não existe sotaque errado
 441 ou certo quem falou que o meu é certo ou é errado, existem maneiras diferentes de se expressar (4seg) ((o aluno
 442 comunicador pede para o professor-pesquisador passar o *slide* para uma lâmina que tem a imagem de Adolf
 443 Hitler)) TÁ FALANDO um pouco acho que todo mundo conhece esse cara aqui né ((aponta a imagem de Adolf
 444 Hitler no *slide*)) Hitler né um dos defensores da teoria da Eugenia a teoria da Eugenia que foi rejeitada pela
 445 sociedade depois do termino da segunda guerra mundial, o que é a teoria da Eugenia? É a teoria do bem nascido
 446 onde eles acreditavam que só os fortes sobreviveriam só uma raça dominaria o mundo e o Hitler acreditava que
 447 era a raça Ariana que dominaria o mundo tinha que ser branco dos olhos azuis cabelo loiro coisa/ e antes da
 448 segunda guerra mundial quem praticava bastante a Eugenia era os Estados Unidos e o Hitler foi e aderiu pra ele
 449 só que ele levou ao extremo como vocês devem saber na segunda guerra mundial milhões de pessoas morreram
 450 só porque não era da mesma raça que ele só porque não tinha as mesmas ideologias que ele porque não tinha a
 451 mesma estrutura física cor de cabelo cor de olhos e também como o meu professor de Sociologia me fala sempre
 452 né, tem males que vem pra bem a segunda guerra mundial foi uma mal, um mal grande, mas também tem o
 453 bem, como assim? Bem em uma guerra que morreu milhões, mas foi na segunda guerra mundial que foi
 454 exterminada a teoria da Eugenia porque a sociedade viu que isso num ia andar pra frente, num ia dar futuro pra
 455 humanidade e foi extinguindo/ O etnocentrismo é a mãe, como assim a mãe? A nossas mães deram origem para
 456 nós, o etnocentrismo deu infelizmente a origem ao preconceito que é julgar algo sem antes conhecer, a
 457 discriminação que é o ato de negação com outro só porque não é da sua mesma cultura, o machismo que é
 458 quando o homem se coloca superior as mulheres que as mulheres né que as mulheres não são capazes de fazer as
 459 mesmas coisas que eles faz e também ao inverso do machismo tem o feminismo que ao contrário que é quando
 460 as mulheres se colocam melhor que os homens e elas falam que tem coisa que o homem não faz e mulher faz, a
 461 homofobia é quando o indivíduo não aceita o casamento de pessoas do mesmo sexo homem com homem mulher
 462 com mulher, a Eugenia como eu expliquei pra vocês é a teoria do bem nascido, e o racismo que é a
 463 discriminação do outro por causa de cor a não aceitação por causa da cor, aqui é o que eu falei lá que eu ia
 464 conversar pra vocês entender que o preconceituoso não desenvolveu o seu intelecto ((aponta para uma imagem
 465 do *slide* que irá analisar)) aqui está interpretado pelo racista mas pode ser qualquer outro tipo de preconceito
 466 também, machismo, aqui é o preconceituoso tá vendo a mente dele, o intelecto dele tá pequenininho isto daqui
 467 porque pra ele só tem a cultura dele só a dele é a certa as demais culturas não faz diferença, aqui tá nós seja
 468 asiático, negro, branco independente da cor raça ou da onde vocês vieram/ aqui quando se reconhece a
 469 pluralidade cultural e sabe que o mundo é repleto de pluralidades ((hesita e reformula)) de várias culturas seu
 470 intelecto tende a crescer só porque quanto mais informações mais conhecimento você vai expandindo seu
 471 intelecto, agora quando você é preconceituoso e não abre a mente você vai ficar só naquilo mesmo, ih:: temos
 472 que fazer igual essa foto aqui ó:: independente da raça da cor da diferença econômica temos que dar as mãos e
 473 lutar contra o preconceito ((aponta para a imagem que tem duas mão unidas, uma mão negra e uma mão branca))
 474 vai passar o vídeo seu Décio ((o aluno-comunicador pergunta sobre o vídeo que ajuda a entender o trabalho
 475 educacional acerca do tema pluralidade cultural, desde cedo))

476

477 **Professor-Pesquisador:** a gente vai direto pro:: pro vídeo que aonde a gente vai conseguir entender como como
 478 como que a gente pode dar o primeiro passo pra entender o outro pra respeitar o outro ((o professor-pesquisador
 479 procura o vídeo nos arquivos do computador))

480

481 **Aluno f:** ((enquanto o professor-pesquisador seleciona o vídeo no computador, há uma pausa longa e o aluno-
 482 comunicador percebendo-a se encarrega de assumir o turno de fala e contextualizar o vídeo, uma vez que o
 483 professor-pesquisador não havia feito)) agora vai mostrar um vídeo em que uma escola já deu a iniciativa e se
 484 todas as escolas fossem assim talvez o Brasil não tivesse desse jeito aí ((execução do vídeo))

485

486 **G) O encerramento**

487

488 **Aluno f:** Bom pessoal nosso seminário aí tá chegando ao fim queria agradecer a colaboração de todos vocês aí
 489 que tiveram com nós agradecer o seu Décio pela oportunidade que ele nos deu de aprender esse tema e tá aqui
 490 expondo para vocês o que nós aprendemos ih:: espero que nós possamos ter instigado vocês a se aprofundar no
 491 tema e se algum de vocês quiser se aprofundar vai em frente porque é um tema muito importante pra vocês
 492 aprenderem a viver em sociedade e o mais importante respeitando a cultura diferente da sua e é porque todos
 493 temos o direito de ser diferentes e é isso pessoal espero que vocês tenham gostado e muito obrigado ((auditório
 494 bate palmas para os alunos-comunicadores))

495

496 **Professor-pesquisador:** da nossa parte a gente quer agradecer muito vocês também pela forma que produziram
 497 como auditório porque eles só tiveram a condição de fazer o texto que eles fizeram produzir o texto que eles
 498 produziram porque eles encontraram um auditório receptivo um auditório aberto a aprender a dialogar
 499 compartilhar e a gente sai daqui diferente do que quando a gente chegou que a gente aprendeu na figura de todos
 500 vocês que falaram ih::, a gente deseja que vocês sigam estudando sigam se intelectualizando por meio da leitura
 501 porque só o conhecimento só o esclarecimento vai fazer com que a gente torne o nosso país uma nação menos
 502 preconceituosa menos racista aonde, NÃO HAJA A NE-GA-ÇÃO do outro mas que haja a inclusão do outro pra
 503 incluir o outro eu tenho que ter esclarecimento eu tenho que saber o que ele vive o que tá na pele dele então
 504 desejo a vocês muita leitura muito estudo muito conhecimento da nossa parte que vocês tenham uma boa tarde e
 505 uma excelente trajetória/ pode dizer ((o professor-pesquisador passa o turno de fala para um dos alunos membros
 506 do auditório que pediu a palavra))

507

508 **Membro do auditório 2:** quero agradecer por vocês trazer esse conhecimento a mais pra mim e isso eu vô leva
 509 para o resto da minha vida e que nem você falou eu entrei de um jeito aqui e vô sai diferente agora muito
 510 obrigado.

511

512 **Professor-pesquisador:** a gente que agradece, tenham uma boa tarde e uma brilhante trajetória aí na vida de
 513 vocês, certo muito obrigado

514

515 **Auditório como um todo:** parabéns parabéns parabéns gente ((os alunos-comunicadores são saudados com
 516 palmas novamente))

6.15 Análise da Produção Final

Abaixo, realiza-se a avaliação da PF dos *alunos a, d e e* do grupo 1. Destaca-se que a avaliação segue os critérios do quadro 15 com ênfase para os elementos que os alunos evoluíram com relação à PI, de maneira que as capacidades de linguagem que os alunos demonstraram mestria comunicativa, já na primeira produção, ficam excluídas da análise, sendo objeto de exame, apenas as que houve um salto qualitativo com relação à primeira produção. Objetiva-se apresentar também as capacidades de linguagem em que não houve avanços devido à falta de foco no ensino de tais capacidades de linguagem.

6.16 Capacidades de ação: contexto de produção

Quadro 60 - Os parâmetros físicos da ação de linguagem (PI)

Mundo Físico	
Lugar de produção	Para esta produção, houve uma reconfiguração do espaço sala de aula
Momento de produção e tempo de duração	49 min e 37seg
Emissor	Objetivou-se que, por meio da <i>ficcionalização</i> , os alunos assumissem o papel de comunicador.
Receptor	Objetivou-se conscientizar os alunos para que se portassem como auditório engajado.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador

Com relação ao momento de produção e o tempo de duração do texto, se comparado com a PI, percebe-se que houve um aumento do tempo de duração do SE. Isso ocorreu porque, para a PF, o professor-pesquisador precisou juntar três grupos em um só, para uma situação real de comunicação, na qual os alunos da oficina foram apresentar o SE em outra unidade de internação da FC. Decidiu-se por essa junção, devido ao fato de seis alunos que compunham os grupos terem conquistado a liberdade e, em decorrência a isso, ter desfalcado os grupos.

Analisa-se dois pontos positivos dessa aglutinação dos grupos. O primeiro é que os alunos foram capazes de gerenciar a exposição de um texto três vezes maior que a extensão do apresentado na PI e com a participação de quatro membros a mais para alterarem os turnos de fala. O segundo ponto positivo da junção é que, mesmo alterando a estrutura dos grupos e dos tópicos de exposição, os alunos conseguiram apresentar o SE com segurança e ampliando o repertório de enunciação com relação ao conteúdo temático. Explica-se que alguns alunos assumiram outros tópicos de exposição em decorrência da alteração do grupo.

6.17 Mundo socio subjetivo

a) Lugar social

Os alunos do grupo 1, de maneira semelhante a PI, continuaram materializando discursos que permitem inferir o lugar social de produção, a escola. Verifica-se que houve um salto qualitativo nessas falas dos alunos, as quais transpareceram os discursos que emanam desse lugar social e o quanto os alunos evoluíram com relação às capacidades de

ação, no que toca aos parâmetros sociais do contexto de produção. É possível perceber a evolução com relação às escolhas lexicais, formas de tratamento ao auditório e com a profundidade dada ao conteúdo temático do SE.

b) Agente-produtor

As formas de tratamento mobilizadas para se referirem ao auditório, somadas à preocupação da qualidade da interação sinaliza que, quando há um projeto de comunicação real, os alunos engajam-se mais na situação comunicativa buscando apresentar o melhor de suas capacidades de linguagem durante o agir comunicativo. Pôde-se analisar da fala do *aluno a* com trechos destacados em negrito, os quais indicam a preocupação com o interlocutor e como este irá receber e analisar o texto:

Aluno a: primeiramente uma boa tarde a todos escolhemos esse tema pluralidade cultural porque julgamos um tema muito importante pra sociedade para todos nos podermos melhorar como seres humanos sabermos o valor de diversas culturas não dar valor somente as nossas mas saber o valor de outras culturas (...) e no mínimo respeitá-las não Tô querendo dizer aceitá-las pelo contrário respeitá-las não é cabível aceitá-las **e espero que vocês gostem da apresentação foi muito tempo de estudo que nós pesquisamos vários artigos espero que vocês gostem da nossa apresentação** (Aluno a, linhas 64 a 69)

c) Destinatário

Na PF houve um salto de qualidade com relação ao papel do auditório, em cuja atuação pôde-se verificar, com mais contundência, a sua participação no interior do SE, pois forneceu mais dados de análise do que na PI. Percebeu-se que houve uma assunção da PF com relação à PI porque essa primeira produção foi feita em uma situação de ensaio para os próprios colegas da turma. No momento de produção da PF, o auditório fora constituído por alunos de outra unidade da FC, dessa forma, compondo um auditório cujo desconhecimento era mútuo: nem os comunicadores conheciam seu auditório nem o auditório conhecia os comunicadores. Esse desconhecimento propiciou um engajamento recíproco na comunicação. Assim, verificou-se uma evolução no que tange à participação do auditório para a coconstrução do texto oral, de maneira que o auditório assumiu o papel de corresponsável pela produção do texto, como se pode analisar em uma das falas do membro do auditório número 1, a qual está destacada em negrito para sinalizar a representação socio subjetiva desse membro.

Éh: **é dando uma conclusão também**, às vezes como o Brasil ele tem muitas culturas diferentes muitas espécies de raças diferentes às vezes a pessoa tem uma cultura ela tem uma crença e ela quer que todos acreditem naquela crença porque é a crença dela que tá errado e essa pessoa não quer escutar o que a crença do outro quer dizer e o que aquilo significa para a outra pessoa o que existe só pra ele é a crença dele então às vezes a gente acaba sendo discriminado né por causa até de religião ou cultura mesmo que uma das partes que mais acontece na religião porque uma religião tem um pouco de regras na outra religião dependendo da igreja não tinha aquela regra dita outra regra que é totalmente oposto da outra igreja como por exemplo tem igreja que você não pode fazer sexo antes de casar e tem a minha religião que eu frequentei que não diz nada disso só que você tem que guardar o sétimo dia que é o sábado então isso daí vem de uma variação muito grande né (Membro 1 do auditório, Linhas 304 a 313)

Infere-se que a participação ativa do auditório na PF dá-se por dois motivos. O primeiro, supramencionado, relaciona-se ao fato de a PF ter ocorrido em uma situação real de comunicação entre membros de duas escolas diferentes. O segundo tem a ver com o papel desempenhado pelo professor-pesquisador ao realizar a *fase de abertura do SE*. Percebe-se que este procurou conscientizar o auditório com relação ao seu papel frente à coconstrução do SE e do quanto seria importante a participação do auditório nos momentos em que fosse interpelado a participar do SE, sobretudo na fase *de encerramento*. Nesta os alunos-comunicadores lançavam uma pergunta deflagradora para o intercâmbio de conhecimento entre si e o auditório. A seguir, há um trecho da fala do professor-pesquisador na *fase de abertura*, no momento em que este investe o auditório de confiança para participar da construção do texto oral:

[...] a sexta fase que é a fase f é a fase de conclusão na fase de **conclusão nós vamos lançar uma pergunta pra vocês e ai quando a gente lançar essa pergunta pra vocês a gente gostaria que pelo menos dois de vocês tentassem falar do jeito de vocês não se preocupe se você vai tá falando o quê e certo ou errado ou que vai tá errado nós estamos aqui pra aprender nos TAMO AQUI NUM SEMINÁRIO** o que significa seminário do latim? Seminário significa viveiro de plantas onde a gente cultiva sementes a gente pode dizer que as ideias o conhecimento ele é semente? SIM podemos dizer que conhecimento ele é semente então aqui nos estamos num seminário pra cultivar o conhecimento eles vão transmitir o conhecimento deles pra vocês e vocês vão devolver o que vocês aprenderam e o que vocês tem aqui pra nós aqui isso que vai fazer que o nosso seminário seja um CULTIVO DE IDEIAS (Professor-pesquisador, Linhas 38 a 46)

d) Motivo

O motivo que, no momento da apresentação do projeto de comunicação, requereu a mobilização do procedimento de *ficcionalização* para que os alunos representassem

sociosubjetivamente os papéis sociais de alunos de um grêmio estudantil que estes deveriam assumir para comunicar em um texto oral, previamente estruturado, temas sobre a Pluralidade Cultural. Na PF, o motivo adquiriu contornos reais, o que potencializou a qualidade da comunicação. O que se deu na PI por meio da *ficcionalização* acabou ocorrendo de forma real na PF. Isso foi possível porque o trabalho na FC permite a visita e a interação com outros centros de internação por meio de saídas externas para participação de práticas sociais em outras unidades da FC. Dessa forma, a PF assumiu o caráter genuíno de um SE, como fora aprendido quando da elaboração do modelo teórico, no qual a definição de seminário tem relação com o cultivo de ideias por parte de todos os envolvidos (comunicadores e auditório). O intercâmbio de ideias pôde ser analisado na transcrição da fala do membro 2 do auditório, em cujo trecho os destaques salientam o envolvimento dos participantes na troca de conhecimentos.

[...] **quero agradecer por vocês trazer esse conhecimento a mais pra mim e isso eu vó leva para o resto da minha vida e que nem você falou eu entrei de um jeito aqui e vó sai diferente agora muito obrigado.** (Membro 2 do auditório, Linhas 508 a 510)

Percebe-se que o cultivo de ideias que ocorreu impactou positivamente o membro do auditório de maneira que este se mostra agradecido pela transmissão de conhecimentos.

e) Finalidades

• Comunicador

Quanto à finalidade, o comunicador objetiva transmitir um conteúdo via texto oral, o qual foi previamente preparado por todos os membros do grupo. Esse preparo transparece na fase *c – apresentação do plano de exposição* – momento de comunicação em que, de forma metadiscursiva, um dos alunos do grupo sinaliza a preparação prévia do texto, evidenciando a relação oral-escrita quando do momento de preparação dos tópicos de fala, como se observa da fala do *aluno b*:

“[...] **Lemos selecionamos organizamos e hierarquizamos informações analisamos as imagens que fazem parte de nosso slides produzimos coletivamente os slides escolhemos temas temas** ((hesita e reformula)) seis subtemas para apresentar para vocês o que é pluralidade cultural o que é preconceito em que somos diferentes em que somos iguais o que é etnocentrismo” (Aluno b, Linhas 78 a 81)

O trecho destacado em negrito permite enxergar o engajamento coletivo dos membros do grupo para preparar um dos textos planejadores da fala pública formal, no caso os *slides*. Somado a isso, percebe-se a poli responsabilização do texto, que é produzido por todos os membros do grupo, o que dá ao SE característica de um texto poligerado em sua preparação e execução.

- **Público**

Já se destacou a participação do público (auditório) na coconstrução do texto oral, em análises anteriores. O auditório se empenhou em aprender os conhecimentos comunicados e avaliou positivamente a mestria comunicativa dos comunicadores. Abaixo, um trecho em que os membros do auditório avaliam a produção do SE do grupo 1:

Auditório como um todo: parabéns parabéns parabéns gente ((os alunos-comunicadores são saudados com palmas novamente)) (Auditório, linhas 515 a 516)

As palmas e as saudações sinalizam uma apreciação positiva com relação ao SE, tendo em vista o contexto de realização deste, cujo *feedback* positivo adquire relevo, por se tratar de socioeducandos da FC. Buscou-se com esses SE despertar o interesse dos jovens pelo tema, e também fazer com que os alunos-comunicadores servissem como uma espécie de modelo de referencia de comunicadores e de cidadãos por meio do agir comunicativo no interior dessa situação discursiva. O fato de ter uma avaliação positiva com palmas e congratulações coloca o trabalho de ensino, mais próxima de seus objetivos, que são formar socioeducandos para assumirem os papéis de modelos de referencia para outros socioeducandos por intermédio da tomada da fala pública em práticas sociais que a requeiram.

- **Transmissibilidade do conhecimento**

Houve uma evolução significativa com relação à transmissibilidade do conhecimento. O auditório na PF foi totalmente considerado, de maneira que os alunos-comunicadores prepararam, com antecedência, todos os tópicos de fala e também todas as imagens que seriam analisadas, o que não havia ocorrido na PI. Em decorrência da seleção,

escolha e análise das imagens previamente, não houve momentos de crises durante a comunicação dos tópicos de fala. Isso agregou credibilidade à fala dos comunicadores, os quais deixaram a impressão de um texto oral sustentado por textos planejadores escritos (*slides* e *handouts*).

- **Utilização de elementos multimodais e extralinguísticos**

No que tange à entonação, aos ritmos, às pausas percebeu-se que os alunos-comunicadores mantiveram o desempenho adequado apresentado na PI, de maneira que se expressaram com um tom de voz adequado para quem escutou a PF (auditório e transcritor). Utilizaram as pausas como recurso cognitivo para que o auditório entendesse o tópico que estava sendo enunciado e para que o aluno-comunicador tivesse tempo de buscar informações na memória, ou olhar os *slides* para poder enunciar os tópicos acerca do conteúdo temático. O que ajuda a comprovar a manutenção da consciência acerca dos elementos multimodais da fala são os poucos trechos inaudíveis, que ocorreram quando do momento da transcrição e das anotações no diário de bordo.

Diferentemente da PI, na PF, não houve momentos em que os alunos-comunicadores aceleraram os tópicos de fala porque não souberam gerenciar os momentos de crise, em que esquecem algum tópico de exposição e/ou que não tem representações psicológicas precisas sobre o conteúdo temático da exposição. Na verdade, verificou-se que os alunos-comunicadores detiveram-se com mais profundidade sobre os tópicos de fala que se propunham a comunicar na PF.

- **Gestualidade**

Na gestualidade, avaliaram-se movimentos faciais e corporais e a conscientização da funcionalidade desses elementos auxiliares na construção da linguagem expositiva oral. A exposição oral da PI foi acompanhada por gestos indicativos para apontar os *slides* e sinalizar alguma imagem que estava sendo comentada. No momento da PF, houve uma evolução funcional desses gestos: de ato externo para ato interno. Nesta, os gestos foram investidos de uma nova função, na qual os três alunos do grupo fizeram um “jogo de mão” para explicar o conceito de *etnocentrismo* e *relativismo cultural*. Isso permite inferir que os alunos desenvolveram a consciência sobre a importância dos elementos não-verbais como

semioses auxiliares da fala pública formal, como se pode verificar do recurso utilizado pelos alunos para explicar tal conceito:

agora irei recapitular um pouco sobre o etnocentrismo que nem meu companheiro falo ((diz o nome do companheiro de grupo que expôs sobre etnocentrismo)) é você achar que a sua cultura é a única existente está no centro de tudo que as outras culturas são inferiores a sua um exemplo que nós damos **((o aluno convida outros dois colegas de grupo para junto dele, os dois alunos estendem os braços de maneira que as mãos ficam embaixo do braço do aluno que está expondo que coloca os braços acima, para simbolizar que o etnocêntrico olha as outras culturas de cima para baixo))** aqui a pessoa que é etnocentrismo na cabeça dela o mundo só tem essa cultura **((sinaliza para a sua mão acima dos outros braços))** ela é monocultural, uma cultura e as outras culturas estão aqui embaixo da dela **((sinaliza para a mão dos colegas que estão abaixo da sua))** a dela está no centro de tudo a dela é a melhor, quando eu abro o coração e a mente e reconheço que o mundo é multicultural repleto de várias culturas essas culturas se igualam ficam no mesmo patamar **((os alunos fazem um movimento de braços de maneira que todos eles se nivelam para exemplificar o relativismo cultural))** porque não existe cultura certa ou errada existe culturas diferentes (Aluno f, linhas 428 a 441)

Pôde-se analisar, dos comentários do transcritor, que os alunos potencializaram o uso dos gestos indicativos, de maneira que se passou de apenas uso para indicar *slides* e evoluiu-se para exemplificar um conceito que os alunos-comunicadores previram como de difícil explicação para o auditório. Assim, esses alunos aproximaram-se de um dos objetivos de ensino para o SE, teorizados por Dolz et. al (2004), que consiste em antecipar as dificuldades de compreensão do auditório e usar reformulações em formas de paráfrases ou definições. No caso, não foram mobilizadas paráfrases nem definições, os alunos optaram por exemplificar um conceito que inferiram como problemático para o entendimento do auditório. Assim, o grupo utilizou um meio não verbal (jogo de mãos) como elemento complementar de sentido para o verbal.

Na PF não se verificou momentos de crises em que os alunos apresentaram ruborização da face, gestos bruscos com os braços, comentários que denunciavam o esquecimento de algum tópico, diferentemente do que aconteceu na PI.

- **Contato visual**

Os alunos-comunicadores distribuíram os olhares para todas as faixas de interlocução que foram configuradas pelo auditório, de maneira que todos os seus

participantes sentiram-se acolhidos e como parte da construção do texto. Dessa forma, nesse tópico de análise manteve-se o desempenho adequado já verificado na PI.

- **Espaço físico (iluminação; disposição da mobília; extensão)**

Na PF, os alunos-comunicadores deslocaram-se para outro centro de internação da FC para produzir o texto oral. Ao chegar lá, eles encontraram uma sala ampla, que fora preparada para a comunicação oral. No espaço preparado como púlpito, os alunos comunicadores encontraram uma mesa para a colocação dos aparelhos midiáticos (*projektor, computador, gravador, caixa de som*) e também havia uma mesa com uma jarra de água e copos para que eles (comunicadores) servissem-se. Não obstante essa preparação do espaço para a fala pública formal, os alunos-comunicadores decidiram ajustar as carteiras do auditório para que estas ficassem mais próximas do espaço de comunicação e voltadas para os comunicadores. Isso evidencia que os alunos mantiveram a consciência sobre a importância dos objetos cênicos e dos conceitos de proxêmica que garantem a pragmática comunicacional entre os envolvidos.

- **Recursos para captar a atenção do auditório**

Nesse tópico de avaliação, analisam-se os recursos como digressões tópicas, registros informais, perguntas retóricas para captar a atenção do auditório e promover a interação entre comunicador e auditório.

Na PF, além de manter os usos de todos os recursos para captar a atenção do auditório, os alunos-comunicadores, com a mediação do professor-pesquisador, pensaram uma maneira de potencializar a participação do auditório e aumentar a interação entre os envolvidos na situação discursiva. Como foram aglutinados os grupos, sabia-se que a apresentação seria relativamente mais longa se comparada com a PI. Sabia-se também que isso poderia tornar a apresentação monótona e desinteressante para o auditório, caso este permanecesse somente na condição de ouvinte. Para evitar a dispersão, os alunos-comunicadores, juntamente com o professor-pesquisador, pensaram sobre formas de interação do auditório e, no momento da elaboração dos *slides* formularam perguntas

deflagraadoras que serviram como *links* temáticos para a transição de subtemas de tópicos de enunciação a outros tópicos.

Vale destacar que essa estratégia de maior interação entre comunicador e auditório está prevista para a sexta fase interna do SE, intitulada *conclusão*. Dessa forma, os alunos comunicadores realizavam a *fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas* (monólogo); depois, realizavam a *fase de recapitulação e síntese* e, na *fase de conclusão*, os alunos-comunicadores lançavam uma pergunta-estímulo que servia para a discussão de um tema e como ancoragem temática para a próxima exposição. Conclui-se que esse recurso propiciou uma maior interação e troca de conhecimento entre os atores envolvidos no SE. Assim, o auditório desempenhou uma escuta-ativa quando da comunicação das fases monológicas, pois este sabia que haveria um momento específico para que o público pudesse socializar o que havia aprendido com o acréscimo de suas representações psicológicas sobre o conteúdo temático. Os alunos-comunicadores, por sua vez, ouviam atentamente as falas do auditório, pois algumas das informações veiculadas por este poderiam auxiliá-los, na sequência, quando esses fossem expandir o tema. Destaca-se um trecho em que o *aluno a* utiliza essa estratégia para propiciar uma maior interação entre os atores envolvidos no SE e em consequência captar a atenção do auditório:

Aluno a: ih: agora que eu expliquei/ ((hesita e reformula)) nós explicamos para vocês o que é cultura e em que somos semelhantes **vou lançar uma dúvida para o auditório, no mínimo uns dois integrantes se poderem estar respondendo essa dúvida pá nós nós agradecemos para ter uma troca de conhecimentos, já que nós explicamos o que é cultura e em que somos semelhantes a seguinte reposta/ ((hesita e reformula) a seguinte pergunta é essa “Se somos iguais ou somos diferentes ?” Somos iguais ou somos diferentes? ((abertura de interação com o auditório))** (Aluno a, Linhas 145 a 150)

Percebe-se que o auditório é interpelado pelo aluno-comunicador a contribuir com a coconstrução temática do SE e a transcrição da fala de um dos membros do auditório, abaixo, evidencia que ele aceita a interpelação para contribuir com o desenvolvimento temático e a manutenção da interação comunicativa:

Membro do auditório1: () eu falo meio errado por conta de um problema nos dentes. Fisicamente por fora e por dentro e pelos órgãos e arcada dentária () a gente somos idênticos mas por uma parte a gente somos diferentes porque a gente tem a nossa própria cultura no meio que a gente () frequenta uma região gostam de um ritmo de música e outras pessoas elas gostam de outras coisas então a pergunta que você fez, a gente somos iguais fisicamente só que racionalmente e espiritualmente a gente somos diferentes porque a gente escolhe

outras coisa mais divertidas que é pra nós e que pra outras pessoas essa mesma coisa divertida pra elas não é. (Membro do auditório, linhas 156 a 161)

Conclui-se que no que toca a esse tópico de avaliação, os alunos mantiveram as estratégias pragmáticas para captar a atenção do auditório e incrementaram com outro potente recurso que é a pergunta deflagradora do debate, a qual faz parte das características composicionais do próprio gênero. Tal recurso não é uma invenção estilística dos alunos, mas sim, a apropriação de uma das possibilidades composicionais do próprio gênero. Infere-se que quanto mais planejado for o trabalho acerca de um gênero maior o grau de consciência dos alunos acerca das potencialidades desse gênero. Esse resultado advoga em favor de um trabalho de progressão em espiral com relação ao gênero SE na educação básica, devido a multiplicidade de elementos ensináveis identificados para o ensino deste.

6.18 Capacidades de ação: conteúdo temático

6.18.1 Pesquisa de informações sobre o conteúdo temático em várias fontes que compõem o acervo multissemiótico disponível

De modo geral, os alunos ampliaram as informações que haviam selecionados para a PI, de maneira que os alunos-comunicadores desenvolveram a consciência para dialogar com outras fontes semióticas, além daquelas selecionadas, quando do trabalho nas oficinas da SD. Um exemplo desse processo de investigar outras fontes semióticas adicionais encontra-se destacado na fala do *aluno f*:

(4seg) ((o aluno comunicador pede para o professor-pesquisador passar o *slide* para uma lâmina que tem a imagem de Adolf Hitler)) TÁ FALANDO um pouco acho que todo mundo conhece esse cara aqui né ((aponta a imagem de Adolf Hitler no *slide*)) **Hitler né um dos defensores da teoria da Eugenia a teoria da Eugenia que foi rejeitada pela sociedade depois do termino da segunda guerra mundial, o que é a teoria da Eugenia? É a teoria do bem nascido onde eles acreditavam que só os fortes sobreviveriam só uma raça dominaria o mundo e o Hitler acreditava que era a raça Ariana que dominaria o mundo** tinha que ser branco dos olhos azuis cabelo loiro coisa/ e antes da segunda guerra mundial que praticava bastante a Eugenia era os Estados Unidos e o Hitler foi e aderiu pra ele só que ele levou ao extremo como vocês devem saber na segunda guerra mundial milhões de pessoas morreram só porque não era da mesma raça que ele só porque não tinha as mesmas ideologias que ele porque não tinha a mesma estrutura física cor de cabelo cor de olhos **e também como o meu professor de Sociologia me fala sempre né, tem males que vem pra bem a segunda guerra mundial foi uma mal, um mal grande, mas também tem o bem, como assim? Bem em uma guerra que morreu milhões, mas foi na segunda guerra mundial que foi exterminada a teoria da Eugenia**

porque a sociedade viu que isso num ia andar pra frente, num ia dar futuro pra humanidade e foi extinguindo (Aluno f, Linhas 442 a 455)

No caso dos trechos em destaques, verifica-se que o aluno foi buscar conhecimentos aprendidos na aula de Sociologia para explicar os conceitos *etnocentrismo* e *preconceito*. Dessa forma, o aluno estabeleceu um *link* entre a *teoria da eugenia* aprendida na aula de Sociologia com os conceitos *etnocentrismo* e *preconceitos* aprendidos nas oficinas da SD. Isso permite inferir que o trabalho com o gênero SE auxilia o aluno a descobrir-se como um investigador que sempre quer saber mais sobre o conhecimento a ser transmitido, de maneira que passa a examinar os conhecimentos vinculados sistematicamente em outras matérias da grade escolar e também em outros momentos de aprendizdos que se dão de forma assistemática, em conversas informais com os seus pares.

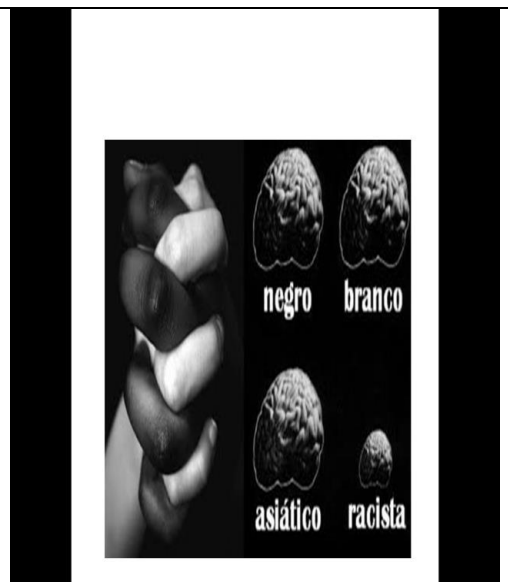
Percebe-se que os alunos, na PI, já dialogavam com mestria com informações selecionadas dos textos-base. Esse domínio dessa operação de linguagem continua na PF e, como fora analisado na PI, para evitar replicação, tais diálogos não foram aqui analisados. Portanto, decidiu-se destacar apenas a ampliação da consciência do aluno em buscar informações complementares em outros acervos multissemióticos, além dos textos-base trabalhados na SD. Também se consideram as imagens como processo de seleção de informações em função dos subtemas. Nesse item, houve evolução na seleção de imagens em função dos temas a serem comunicados para o auditório. Na PI, pôde-se verificar que os alunos selecionaram imagens, mas não analisaram todas no momento da fala, de maneira que essas assumiram apenas papéis decorativos dos *slides*. Na PF, pôde-se verificar que os alunos modificaram a concepção acerca dessa operação, o que resultou na mudança de atitude para a preparação dos *slides* e na forma de comunicá-los ao auditório, uma vez que todas as imagens selecionadas foram analisadas no momento de exposição do SE. Como se pode verificar abaixo:

Quadro 61 - Transcrição da fala dos alunos mais as imagens que serviram como norte para a fala

<p>Transcrição da fala do <i>aluno a</i></p> <p>ih:: foi exatamente essa evolução que deu a origem a diversas culturas que esta nos proporcionando hoje nos dias atuais (4 seg) como podemos ver nessa imagem aqui ((aponta para a imagem e começa explicá-la)) podemos ver 3 milhões e meio o australopiteco depois conforme a sua evolução 2,5 milhões e meio os <i>homo habilis</i> que já tinham uma habilidade a mais com a mão para transformar ferramentas para mudar seu modo de comer frutos, de caçar de 2 milhões a 400 mil temos os homens erectos que ajustou sua postura corporal ou seja deixou erecto como o nome mesmo diz e depois vem o homos neaderthais e depois em seguida que:: que é o que está mais perto de nós é o de 3 mil anos atrás o homo sapiens o homem sapiens como que vê homo que vem de homem sapiens que vem de sábio o homem sábio que tem intelecto a mais que essas outras gerações (Aluno a, linhas 112 a 121)</p>	<p>Slide 6- imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>Transcrição da fala do <i>aluno a</i></p> <p>ih:: agora eu vou mostrar uma seguinte imagem que vai ajudar a melhor compreender como podemos ver nessa imagem ((aponta para a imagem que irá explicar)) um cérebro que está em uma constante:: transformação que:: no caso deu/ como eu disse anteriormente, deu início a diversos conhecimentos como podemos ver aqui ((aponta para um ícone da imagem do slide analisado) a matemática que está nos proporcionando hoje nos dias atuais podemos ver as pinturas as artes que também é um conhecimento muito bom de se estudar também podemos ver o esporte o esporte está sendo tão valorizado nos dias atuais que está até virando uma profissão como podemos ver o futebol o basquete vôlei e até se transformou em uma profissão podemos ver a química ((aponta para a imagem que está explicando)) podemos ver aqui um também um que eu julgo mais que tem mais pluralidade cultural que tem nas mais diversas culturas é a música que tem vários ritmos diferentes ih:: também o telescópio que ajuda nós a entender o nosso mundo melhor e assim por diante (Aluno a, linhas, 131 a 141)</p>	<p>Slide 10- Imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>Transcrição da fala do <i>aluno e</i></p> <p>na estrutura física como nós vai ver na seguinte imagem ((aponta para imagem do <i>slide</i>)) na estrutura física tem pessoa que gosta mais de fazer academia, ficar mais forte tem pessoas que gosta de comer mais comida rápida lanche pizza pastel que é um pouco mais gordinho, tem a cultura do esporte tem futebol basquete vôlei handball, tem a cultura da música como nós podemos ver aqui ((aponta para a imagem do <i>slides</i>)) dá para ver que é o rock ai também tem funk pagode jazz sertanejo, a cultura da criança que gosta de brincar mais se divertir mais, tem a cultura da mulher que gosta de se embelezar arrumar o cabelo passar maquiagem fazer as unhas (Aluno e, Linhas 216 a 222)</p>	<p>Slide14- Imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>Transcrição da fala do <i>aluno d</i></p> <p>bom como podemos ver aqui ((aponta para o slide que contém uma imagem a ser explicada)) aqui tem o índio, tem o negro, aqui tem um budista, ali os americanos, aqui um indiano, aqui os árabes, ou seja várias culturas dentro de uma nação ou seja dentro do nosso país porque existem também todas essa variedades de pessoas de culturas diferentes (Aluno d, linhas 235 a 238)</p>	<p>Slide17-Imagem selecionada para comunicar o tema</p>

<p>Transcrição da fala do <i>aluno d</i></p>	<p>Slide 18-Imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>como podemos ver aqui dentro do nosso país ((aponta para uma imagem no <i>slide</i> que será analisada pelo comunicador)) também tem a cultura folclórica que tem o boto cor de rosa, a mula sem cabeça, bumba meu boi, saci Pererê eh:: a cultura das crianças, a cultura da capoeira da aquarela também e das vestimentas diferentes eh:: a cultura do pega-pega também que se baseia nas crianças, ((o professor-pesquisador auxilia o aluno)) [ritmo musical] ritmos musicais também como o ((diz o nome do aluno a que falou sobre a diversidade de ritmos músicas)) [a cultura sertaneja, caipira né] ((o professor-pesquisador e os colegas de grupos auxiliam o aluno a se lembrar das diferentes culturas)) [as comidas típicas] eh:: tirando as comidas diferentes que tem em nosso país né (Aluno d, linhas 238 a 245)</p>	
<p>Transcrição da fala do <i>aluno f</i></p>	<p>Slide 24-imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>bom como essa imagem está sendo ilustrada por ovos ((o aluno-comunicador aponta para imagem no <i>slide</i> e indica que vai analisá-la)) mas também reflete bastante a nossa sociedade porque tem um grupo de pessoas brancas preconceituosas ai chega uma que tem a cor mais escura e aí já começa os maus olhares os xingamentos a discriminação que a discriminação é o ato de negação do outro até porque não é da mesma cultura que você muitas vezes agressões físicas verbais, mas também não é só entre branco e negro NÃO preconceito pode ser de negro com branco de pobre com rico independente da cor ou da classe social pode haver preconceito de um para o outro, também tem outros exemplos de preconceito que o amigo pode citar para vocês (Aluno f, linhas 383 a 389)</p>	
<p>Transcrição da fala do <i>aluno f</i></p>	<p>Slide 27-imagem selecionada para comunicar o tema</p>
<p>((o aluno comunicador pede para o professor-pesquisador passar o <i>slide</i> para uma lâmina que tem a imagem de Adolf Hitler)) TÁ FALANDO um pouco acho que todo mundo conhece esse cara aqui né ((aponta a imagem de Adolf Hitler no <i>slide</i>)) Hitler né um dos defensores da teoria da Eugenia a teoria da Eugenia que foi rejeitada pela sociedade depois do termino da segunda guerra mundial, o que é a teoria da Eugenia? É a teoria do bem nascido onde eles acreditavam que só os fortes sobreviveriam só uma raça dominaria o mundo e o Hitler acreditava que era a raça Aariana que dominaria o mundo tinha que ser branco dos olhos azuis cabelo loiro coisa/ e antes da segunda guerra mundial quem praticava bastante a Eugenia era os Estados Unidos e o Hitler foi e aderiu pra ele só que ele levou ao extremo como vocês devem saber na segunda guerra mundial milhões de pessoas morreram só porque não era da mesma raça que ele só porque não tinha as mesmas ideologias que ele porque não tinha a mesma estrutura física cor de cabelo cor de olhos (Aluno f, linhas 441 a 451)</p>	
<p>Transcrição da fala do <i>aluno f</i></p>	<p>Slide29-imagem selecionada para comunicar o tema</p>

aqui é o que eu falei lá que eu ia conversar pra vocês entender que o preconceituoso não desenvolveu o seu intelecto ((aponta para uma imagem do *slide* que irá analisar)) aqui está interpretado pelo racista mas pode ser qualquer outro tipo de preconceito também, machismo, aqui é o preconceituoso tá vendo a mente dele, o intelecto dele tá pequenininho isto daqui porque pra ele só tem a cultura dele só a dele é a certa as demais culturas não faz diferença, aqui tá nós seja asiático, negro, branco independente da cor raça ou da onde vocês vieram/ aqui quando se reconhece a pluralidade cultural e sabe que o mundo é repleto de pluralidades ((hesita e reformula)) de várias culturas seu intelecto tende a crescer só porque quanto mais informações mais conhecimento você vai expandindo seu intelecto, agora quando você é preconceituoso e não abre a mente você vai ficar só naquilo mesmo, ih:: temos que fazer igual essa foto aqui ó:: independente da raça da cor da diferença econômica temos que dar as mãos e lutar contra o preconceito ((aponta para a imagem que tem um cérebro pequeno em tamanho)) (Aluno f, linhas 463 a 473)



Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Os trechos acima comprovam a relação oral-escrita entre a fala pública formal e os textos escritos, imagéticos com função planejadora dessa modalidade de fala. Observa-se também uma alteração na forma de mobilização de imagens pelos alunos-comunicadores. Ao comparar PI e PF, percebe-se que, na PF, todas as imagens selecionadas foram também analisadas no momento de fala. Isso auxiliou os alunos a produzirem falas com maior aprofundamento acerca do conteúdo temático, de maneira que os alunos não ficaram pulverizando uma série de informações que não estabeleciam concatenações entre si. Para tanto, usaram como estratégia discursiva uma imagem na fase de desenvolvimento e encadeamento de diferentes temas e uma imagem na fase de recapitulação e síntese de forma que a esta não se limitou apenas a fazer um breve resumo da fase anterior, mas sim propiciou a enunciação de informações novas acerca do subtema recapitulado. Essa estratégia pode ser verificada nos títulos de cada lâmina planejadora.

6.18.2 Seleção das informações disponíveis em função do tema e finalidade visada

O tema geral da PI e da PF era Pluralidade Cultural, o qual foi dividido em subtemas para que os grupos de alunos pudessem autorregular o processo de pesquisa. Dessa forma, organizaram-se os seguintes subtemas, a) *o que é cultura?*; b) *em que somos iguais?*; c) *em que somos diferentes?*; d) *o que é Pluralidade Cultural?*; e) *o que é preconceito?* f) *o que é etnocentrismo?* Como já foi mencionado, para a PF, unificaram-se

os três grupos em um só, por causa das baixas sofridas pelos grupos, devido ao processo de desinternação de socioeducandos.

Ao confrontar a PI e a PF, percebeu-se que, na PF, houve uma transformação qualitativa no processo de seleção das informações disponíveis em função do tema e finalidade visada. Pôde-se examinar que, na PF, os alunos-comunicadores procuraram deter-se com mais profundidade nas informações comunicadas em cada subtema, sem pulverizar uma série de tópicos enunciativos, os quais glosavam superficialmente na PI. Nessa primeira produção, examinou-se que isso ocorrera com frequência: o aluno-comunicador iniciava um tópico enunciativo, explorava-o com certa superficialidade e já apresentava outro subtema para continuar a comunicação. Pôde-se analisar também que, na PI, os comunicadores usavam uma série de exemplos, sem conectá-los com o tema geral de enunciação. Na PF percebeu-se que houve um cuidado maior em aprofundar os tópicos de fala iniciados e houve um menor número de exemplos e, quando estes ocorriam, estavam conectados com os subtemas de comunicação.

Passar-se-á a analisar trechos da transcrição das falas do *aluno a*, do *aluno d* e do *aluno e* para evidenciar o grau de evolução com relação à manutenção temática em um subtema de exposição. Explica-se que, com relação à PI, houve mudanças de subtemas enunciados pelos alunos para produzirem a PF, isso ocorreu devido à reconfiguração do grupo. Entretanto, busca-se evidenciar como se deu o desenvolvimento desses alunos com relação ao tópico em exame.

No subtema a) *o que é cultura?* O *aluno c*, de forma análoga a PI define etimologicamente o que é cultura, todavia na PF, esse aluno busca aprofundar a definição etimológica, ampliando-a por meio de uma paráfrase na qual o aluno explica o porquê a definição da palavra ajuda a entender o caráter de cultura, como criações humanas que são passadas de geração para geração. Assim, conclui-se que o *aluno c* não evoca a definição da palavra de forma isolada, mas sim com o propósito enunciativo de sinalizar que as representações culturais só permanecem vivas porque há um cultivo e uma transmissão de geração para geração. Após a definição de *cultura*, o *aluno c* exemplifica que a cultura resulta em tecnologias e que essas são aprimoradas ao longo do tempo. Para isso, o aluno utiliza o exemplo do celular de teclado e o celular digital para tentar evidenciar que os instrumentos da cultura são aprimorados ao longo do tempo. Nesse exemplo, o aluno não o aprofunda e encerra-o com uma fala genérica: “aí cada vez mais vai melhorando [...]”. Depois, dá outro exemplo para ratificar que *cultura* “é aquilo que é cultivado”. Para isso,

dá o exemplo da floricultura, que “é o lugar onde se cultivam flores”, para retomar a conceito de cultivo, de cuidado e que “permanece somente aquilo que é cultivado”. Nesse subtema, percebe-se uma pequena evolução com relação à PI, todavia, a linguagem expositiva do *aluno c* está distante de ser considerada autônoma para expor sobre esse tópico. Destaca-se que, na PI, o enunciador desse subtema foi o *aluno d*. Já para a PF, quem assumiu esse subtema foi o *aluno c*. Destaca-se, ainda, que essas trocas de responsabilidades pela enunciação dos subtemas acontecem uma vez que o gênero textual é poligerado e todos os membros do grupo tem conhecimento sobre cada um destes.

No subtema 2, *em que somos semelhantes*, o mesmo aluno que enunciou esse tópico na PI realizou-o na PF, o que possibilita verificar resultados mais fidedignos numa situação de confronto sobre a validação do procedimento didático. Ao cotejar a PI e a PF, nota-se que há uma seleção mais substancial de informações para a PF, apesar de o *aluno a* iniciar seu tópico de exposição de maneira semelhante à forma como o iniciou na PI. Em ambas as produções esse aluno explica que há semelhanças orgânicas, estruturais, comunicativas e práticas na manipulação de instrumentos pelo fato de se tratar da espécie humana. Daí a espécie ter desenvolvido a capacidade de raciocinar e comunicar os raciocínios e sentimentos via linguagem.

A seguir, são discutidos três pontos que demonstram um maior aprofundamento na PF, quando confrontada com a PI. O primeiro é que o *aluno a* propõe-se a explicar o subtema segundo os estudos da Antropologia, que permitem discorrer que houve a evolução humana ao ponto deste desenvolver instrumentos e culturas sofisticados. Para isso, o aluno explica a cronologia das fases do desenvolvimento humano, começando com a explicação das características evolutivas do *australopiteco* até chegar ao *homo sapiens*, espécie que mais se aproxima do homem, como se conhece nos dias atuais. O nível da qualidade dessa explicação não ocorreu na PI e isso dá indício de que, para a PF, o aluno aprofundou as representações psicológicas acerca do tema, resultando numa abordagem mais próxima dos conceitos reconhecidamente científicos.

O segundo ponto que favoreceu a melhor seleção de informações com relação aos objetivos visados, foi o fato de que, na PF, os alunos tiveram que realizar três vezes a *fase de recapitulação e síntese das principais informações* comunicadas. Para isso, o professor-pesquisador elaborou situações de ensino cujas imagens foram selecionadas, analisadas e escritas antes que os alunos colocassem-nas nos *slides*. O terceiro ponto que propiciou maior aprofundamento sobre a operação de seleção de informações com relação à

finalidade visada foi o fato de que, na PI, os subtemas a serem explorados foram os mesmos para os três grupos, os quais foram desenvolvidos numa situação discursiva de ensaio entre eles. Nesse formato os alunos-comunicadores tiveram a oportunidade de ouvir os colegas de outros grupos expondo sobre os mesmos subtemas e iam, conseqüentemente, aprendendo mais sobre esses universos semânticos por meio de trocas de conhecimentos e tipo elocução.

Não se procederá, aqui, em uma análise exaustiva para comprovar a evolução nesse tópico de avaliação, todavia, basta-se retomar a transcrição da PI e a transcrição da PF para que o leitor perceba o salto qualitativo da segunda produção em relação à primeira.

6.18.3 Hierarquização das informações (distinção das essenciais e secundárias)

Na PF, de maneira semelhante ao que aconteceu na PI, os alunos-comunicadores não marcaram, na fala, a distinção de informações primárias das secundárias ao longo dos subtemas de exposição.

6.18.4 Produção de gêneros escritos (*slides e handouts*) com função planejadora da fala pública

Nesta subseção, examina-se o uso dos textos escritos planejadores da fala pública formal e unidades paratextuais, imagens, esquemas, quadros, com função planejadora para estruturar o SE; com função pragmática para apoiar a compreensão do auditório; e com função didática para elucidar ou reforçar o conteúdo temático.

Na PI, ocorreu o problema que os alunos-comunicadores prepararam os *slides* com função planejadora, pragmática e didática somente para a fase *d, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*. Devido a isso, examinou-se, nas análises, que os alunos cometeram alguns equívocos, sobretudo, no momento em que estes realizaram as *fases de recapitulação e síntese* e a fase de *conclusão*, as quais foram feitas de forma superficial e com uma certa dose de improviso. Assim, percebeu-se que o encarregado por essas fases na PI (*aluno e*) expôs os tópicos de maneira vaga e insegura.

Na PF, os alunos-comunicadores prepararam os *slides* para as sete fases sucessivas internas do SE de modo diferente da preparação feita para a PI. Nessa nova forma de preparo, colocaram o título com o nome da fase correspondente ao tópico de enunciação

que seria exposto, em cada uma das lâminas. Esse procedimento²⁴ teve dupla função: 1ª) para os comunicadores, serviu como estratégia organizadora para o desenvolvimento do projeto discursivo do SE, e 2ª) para o auditório, mediou a compreensão de cada fase.

Quadro 62 - Elaboração de lâminas para as sete fases sucessivas internas do SE

Fases internas do seminário escolar	Elaboração ou não de lâminas para as fases sucessivas da construção interna do seminário		
a) uma fase de abertura	(x) consta	e/ou	() não consta
b) uma fase de introdução ao tema	(x) consta	e/ou	() não consta
c) a apresentação do plano da exposição	(x) consta	e/ou	() não consta
d) o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas	(x) consta	e/ou	() não consta
e) uma fase de recapitulação e síntese	(x) consta	e/ou	() não consta
f) a conclusão	(x) consta	e/ou	() não consta
g) o encerramento	(x) consta	e/ou	() não consta

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Com relação ao uso das imagens, percebe-se que os alunos-comunicadores utilizaram-nas, igualmente, com dupla função. A primeira, como recurso pragmático para captar a atenção do auditório para os *slides* que servem como texto de apoio para escuta do texto oral. A segunda função como recurso didático externo para auxiliar na exemplificação de um dos conceitos explicados sobre um dos subtemas. Destaca-se que, na PF, os alunos-comunicadores exploraram oralmente todas as lâminas que prepararam para planejar a fala pública formal, diferentemente da PI em que um série de *slides* foram preparados apenas como recurso pragmático para captar a atenção do auditório, os quais cumpriram apenas a função decorativa.

Na PI, foram elaborados quatorze *lâminas* das quais nem todas foram exploradas no momento da fala. Como se pôde examinar na análise da PI, vários tópicos enumerados nas *lâminas* não foram atualizados durante a fala, e das cinco imagens selecionadas, apenas duas foram exploradas. Já na PF foram construídas trinta e duas lâminas, nas quais todos os tópicos enumerados foram explorados no momento da comunicação oral. Com relação às imagens, foram selecionadas oito e todas elas foram exploradas, o quê dá indício de que os alunos, por meio das oficinas da SD, compreenderam que a fala pública formal deve procurar estabelecer sincronismo e coerência com os textos planejadores escritos. Outro

²⁴ Para um melhor esclarecimento sobre o procedimento empreendido na produção das lâminas pelos agentes produtores do SE, recomenda-se que o leitor retorne aos *slides* e observe a colocação de títulos de acordo com cada uma das fases,

dado importante a comentar, que ocorreu na PF, foi que os alunos-comunicadores procuraram incluir imagens na *fase de recapitulação e síntese* para que essa fase não fosse uma mera repetição resumida dos tópicos explicados na *fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*. Assim, com inserção de imagens na *fase de recapitulação e síntese*, os alunos-comunicadores foram capazes de ampliar as informações que já haviam sido expostas e, com isso, explicitar melhor e exemplificar os conceitos.


Para a apresentação do subtema *a) o que é cultura?*, os alunos-comunicadores selecionaram uma imagem sobre as fases da evolução humana, segundo os estudos da Antropologia. Para desenvolver a *fase de recapitulação e síntese* dos subtemas *a) o que é cultura* e do subtema *b) em que somos semelhantes?*, os comunicadores selecionaram a imagem que simboliza um cérebro humano e o grande volume de culturas e instrumentos sociohistoricamente desenvolvidos e acumulados durante a evolução da espécie humana.

Para explicar o subtema *c) em que somos diferentes?*, os alunos selecionaram uma imagem que apresentava várias estruturas físicas, faixa etária, estilos de vida e gostos musicais e esportivos (cf. *slide 14*). Para explicar o subtema *d) o que é Pluralidade Cultural?*, os alunos selecionaram duas imagens, a do *slide 17* apresenta diferentes culturas universais, que variam quanto ao tom de pele, a vestimenta, ao clima, a crença; e a imagem do *slide 18* explicita a diversidade cultural brasileira com elementos do folclore, dos costumes, das raças, etc.

A fim de explicar o subtema *e) o que é preconceito*, os alunos-comunicadores selecionaram uma imagem composta com ovos personificados, tanto com características físicas (olhos e boca) e sentimentos (raiva, antipatia, rancor). Na imagem, há duas qualidades de ovos: cinco são brancos e um, marrom. Essa imagem foi utilizada pelos alunos para explicar que há diferenças externas, mas que internamente trata-se de uma mesma espécie. Para desenvolver a *fase de recapitulação e síntese*, os alunos-comunicadores selecionaram uma imagem do líder Nazista Adolf Hitler, a qual foi utilizada como recurso mnemônico para lembrar um dos alunos para explicar sobre a teoria da eugenia e para expandir os tópicos de explanação sobre os subtemas *preconceito* e *etnocentrismo*. Ainda na *fase de recapitulação e síntese*, foi utilizada uma outra imagem para o *aluno f* lembrar-se de tecer uma crítica aos sujeitos racistas e transmitir uma mensagem que extrapolasse os objetivos do SE, para além da mera transmissão de conhecimentos. Infere-se, pela fala do expositor, que este objetivou sensibilizar o auditório

para se unir em favor de superar o preconceito. Destacam-se os trechos da fala do *aluno f* a qual extrapola o limite da transmissão de conhecimentos e adquire um tom conscientizador:

Quadro 63 - A imagem como suporte para a fala conscientizadora

Slide 29 – imagem com função conscientizadora	Trecho da fala transcrita do <i>aluno f</i>
	<p>aqui é o que eu falei lá que eu ia conversar pra vocês entender que o preconceituoso não desenvolveu o seu intelecto ((aponta para uma imagem do <i>slide</i> que irá analisar)) aqui está interpretado pelo racista mas pode ser qualquer outro tipo de preconceito também, machismo, aqui é o preconceituoso tá vendo a mente dele, o intelecto dele tá pequenininho isto daqui porque pra ele só tem a cultura dele só a dele é a certa as demais culturas não faz diferença, aqui tá nós seja asiático, negro, branco independente da cor raça ou da onde vocês vieram/ aqui quando se reconhece a pluralidade cultural e sabe que o mundo é repleto de pluralidades ((hesita e reformula)) de várias culturas seu intelecto tende a crescer só porque quanto mais informações mais conhecimento você vai expandindo seu intelecto, agora quando você é preconceituoso e não abre a mente você vai ficar só naquilo mesmo, ih:: temos que fazer igual essa foto aqui ó:: independente da raça da cor da diferença econômica temos que dar as mãos e lutar contra o preconceito ((aponta para a imagem que tem um cérebro pequeno em tamanho)) (Linhas 463 a 473)</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

A seleção de uma imagem com mãos que representam diferentes raças entrelaçadas, juntamente com a enunciação do aluno, destacada na transcrição, conduzem para a inferência que este buscou realizar uma fala conscientizadora ao final desse tópico de exposição, aproximando-se do objetivo geral de ensino desta pesquisa. Verifica-se que a enunciação do aluno está de acordo com um agir comunicativo no exercício de sua cidadania nas engrenagens sociais.

6.18.5 Expande o conteúdo dos textos escritos (*slides e handouts*) durante a fala

Nesta subseção, avalia-se a fala do aluno com relação aos gêneros escritos, analisam-se os processos de expansão, se o aluno expandiu na fala o conteúdo que havia planejado nos gêneros escritos (*slides e handouts*). Verifica-se que na PF, os alunos procuraram expandir todos os tópicos constantes nos gêneros escritos (*handouts e slides*).

Esses tópicos foram escritos de forma genérica, enxuta e enumerada, de maneira que não houve excesso de texto escrito nas lâminas, disposto em parágrafos, por exemplo. Nos *slides* da PF, cada tópico de fala foi sintetizado por meio de uma holofrase ou frase-chave que resumisse o conteúdo a ser desenvolvido durante a exposição. Assim, o aluno visualizava a holofrase ou frase-chave sobre o conteúdo e procurava expandi-lo durante o seu turno de fala. Pôde-se verificar o emprego dessa estratégia na enunciação de todos os alunos-comunicadores que participaram da PF.

Para demonstrar como ocorreu a expansão dos tópicos constantes nas lâminas durante a fala, foi selecionado o enunciado do *aluno e*, conforme abaixo:

Quadro 64 - Os tópicos da lâmina que foram ampliados na enunciação

Slide em que o aluno topicaliza o conteúdo a ser expandido na fala	Trecho da transcrição da fala do <i>aluno e</i> , na qual os tópicos são expandidos
<p>d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas</p> <p>4° Somos diferentes em vários aspectos Por exemplo:</p> <p>5° Forma de pensar,</p> <p>6° Linguagens,</p> <p>7° Vestuários,</p> <p>8° Nos valores sociais,</p> <p>9° Nas religiões,</p> <p>10° No tipo de raça, cor de pele, estruturas Físicas,</p> <p>Como vamos ver na seguinte imagem:</p>	<p>nós somos diferentes em vários aspectos, um deles são a forma de pensar eu penso de um jeito o outro pensa de outro pra mim pode ser certo pro outro pode ser errado e vise e versa por outro pode ser certo e pra mim pode ser errado (Aluno e, linhas 206 a 208)</p> <p>também somos diferentes nas linguagens como tem o português o francês o inglês o italiano, (Aluno e, linhas 208 a 209)</p> <p>também somos diferentes na/ nos vestuários eu tenho um gosto/ ((hesita e reformula)) um jeito de vestir, mas também o clima influencia nós muito na forma de vestir, igual no polo sul as pessoas gostam mais de usar roupas compridas pra esquentar mais diferente do clima tropical gostam de usar roupas mais leves mais camiseta cada short tassel, (Aluno e, linhas 209 a 212)</p> <p>nos valores sociais somos diferentes nos valores sociais tem pessoas que dá mais valor ao estudo outros dá valor mais a moradia monumentos, (Aluno e, linhas 212 a 214)</p>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Verificam-se que os tópicos sobre o conteúdo temático foram organizados em números ordinais com o objetivo de organizar a sequência dos tópicos a serem expandidos no momento de fala. Examina-se que, no sétimo tópico, *vestuário*, o *aluno e* procura explicar quais as causas que influenciam no jeito de se vestir, assim, dá uma explicação sobre o gosto de cada sujeito e sobre o clima de cada região. Enfoca sua explicação

sobretudo no que toca ao clima e o quanto este interfere culturalmente na forma de se vestir. A análise dos textos escritos planejadores (*slides* e *handouts*) permitiu a inferência que os alunos comunicadores compreenderam a função dos *slides* como signos auxiliares externos, os quais servem para lembrá-los sobre os tópicos que devem ser abordados acerca do conteúdo temático. E, como estes servem como suportes para a memória, optam por não escrever muito texto, pois aprenderam, por meio das oficinas, que os tópicos devem ser desdobrados na fala, de forma, que se deve evitar a leitura em voz alta, a fim de não dispersarem o auditório e perderem a interação com este.

Infere-se que, para a PF, os alunos aprenderam que, caso lancem um volume excessivo de texto nas lâminas, eles correm o risco de gerarem dois problemas para a sua apresentação. O primeiro relaciona-se ao fato de que o excesso de texto pode tornar a estética dos *slides* desinteressante para o auditório, de um ponto de vista pragmático-interacional. O segundo relaciona-se ao fato de que, caso os alunos lançassem muito texto na lâmina, esses teriam que ler o texto todo, tornando, dessa forma, a leitura em voz alta do tópico desinteressante para quem estivesse ouvindo-o. Assim, os agentes realizaram a comunicação do SE da maneira como se previu no modelo didático, evitando a *memorização* e a *leitura em voz alta*, optando por dar vida às palavras por uma terceira forma de enunciação que, segundo Goffman (1987, p.178 apud Dolz et.al 2004, p. 190), chama de *fala espontânea*. Nesta, o aluno-comunicador apoia-se nos suportes escritos diversificados como base para desdobrar a sua fala. Conclui-se que houve evolução desse item da grade de avaliação quando se compara PI e PF, uma vez que, na PI, os alunos elaboraram vários tópicos escritos nos *slides*, todavia, não procuraram desdobrar todos durante a fala. Dessa forma, muitos tópicos foram apresentados ao auditório por meio das lâminas, mas não foram explicados na fala.

Para expandir os tópicos dos *slides* os alunos mobilizaram vários recursos inerentes à linguagem expositiva, como, por exemplo, reformulação por acréscimos; formas de paráfrase; exemplificações; definições; explicações adicionais e processos de referência (desdobramento do tópico central em tópicos secundários). Não se procederá aqui a uma análise exaustiva desses recursos haja vista que estes foram analisados na PI, quando esses recursos já haviam sido mobilizados de forma adequada. A evolução notada, ao cotejar-se PI e PF, foi o fato que, na última, os alunos procuraram glosar sobre todos os temas topicalizados em holofrase ou frases-chave nos gêneros escritos planejadores.

Apresentam-se exemplos, abaixo, destacados em vermelho, que elucidam a mobilização de recursos que auxiliem a expansão dos tópicos das lâminas:

Quadro 65 - Recursos utilizados para ampliar os tópicos das lâminas

Recursos para desdobrar os tópicos dos slides para o auditório	Transcrição da fala dos alunos
Paráfrase	dando continuidade ao nosso tema é trabalhando em cima das duas palavras plural significa mais de um ou seja várias e cultura vem de culturas passadas de geração para geração em cerca de 4 milhões e meio de anos então pluralidade cultural significa várias culturas no mundo ou numa dada/ certa nação ou numa dada sociedade bom como podemos ver aqui ((aponta para o slide que contém uma imagem a ser explicada)) aqui tem o índio, tem o negro, aqui tem um budista, ali os americanos, aqui um indiano, aqui os árabes, ou seja várias culturas dentro de uma nação ou seja dentro do nosso país porque existem também todas essas variedades de pessoas de culturas diferentes (4seg) como podemos ver aqui dentro do nosso país (Aluno d, Linhas 232 a 239)
Definições	a base para uma pessoa ser preconceituosa é o etnocentrismo, a palavra etnocentrismo, etno vem de etnia caráter da cultura centrismo é colocar a sua cultura no centro é você achar que só tem aquela cultura você achar que a sua cultura é superior as demais não sabendo das outras culturas , como que está escrito aqui, é colocar as suas culturas como superiores ((aponta para o tópico do slide)) (Aluno g, 401 a 407)
Exemplificações	vou colocar um exemplo aqui sobre a fala sotaques/ sotaques de:: nordestinos muitas pessoas falam que eles são burros primitivos, mas NÃO querendo ou não eles estão valorizando a cultura deles que nem como o meu companheiro explicou ((diz o nome do aluno que expôs o primeiro subtema: o que é cultura)) eles crescem daquela forma e aprendem com o pai com a mãe ou com o avós aquela forma de falar não é só porque eu falo de um jeito que eles tem que ir pela minha cabeça e mudar aquela forma de falar daquele jeito, se a família dele cultivou aquilo é aquilo que ele vai cultivar (Linhas 456 a 462) (Aluno h, linhas 391 a 396)
Explicações adicionais	um caso que aconteceu que acho que pode ficar fácil de vocês entenderem o choque cultural que é quando você se espanta com a cultura do próximo que nem em Abu Dhabi nos Emirados Árabes, um casal britânico lá foi preso só porque eles se beijaram e consumiram álcool em público coisa que aqui no Brasil é normal é o que você mais vê é isso, mas também se eles tivessem estudado a cultura de determinado país antes de viajar para ele, talvez eles não tivessem sido prejudicados porque eles foram presos né então tem que respeitar as culturas e pesquisar antes de você ir viajar pra você não ter um choque cultural e se espantar com aquela cultura (Aluno f, 409 a 415)

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Selecionaram-se quatro exemplos sobre os recursos para expandir os tópicos dos slides, todavia, destaca-se que na transcrição da PF verifica-se a recorrência desses recursos, o que permite inferir que os alunos atingiram outro objetivo de ensino descrito no modelo didático do gênero apresentado nessa dissertação, com base em Dolz et.al (2004), nesse objetivo de ensino o aluno-comunicador precisa aprender operações de linguagem que permitam *o desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação*. Explica-se que na paráfrase, o aluno-comunicador socializa um conceito do conteúdo temático, ao perceber a complexidade desse para o auditório, esse sinaliza por

meio da expressão “ou seja” que tentara dizer de uma forma mais clara e didática aquele conceito. Na definição, o aluno comunicador recorre a etimologia da palavra procurando explicar o significado dos afixos que constituem a palavra, como primeira explicação de um conceito que representa sociossubjetivamente como complexo para a compreensão do auditório, como foi o caso da definição do conceito, etnocentrismo. Verificou-se o processo de exemplificação, nos momentos em que os alunos recorriam a formas do futuro perifrástico mais infinitivo, para anunciar que iriam socializar um exemplo, como se pôde verificar acima, o aluno-comunicador anuncia por meio de uma oração no futuro perifrástico e logo na sequência apresenta o exemplo.

Um recurso que não havia sido mobilizado na PI foi à apresentação de explicações adicionais. Na análise da PF verificou-se que esse recurso foi utilizado, o que sinaliza uma evolução qualitativa entre primeira produção e segunda produção. A explicação adicional ocorreu na PF, no momento em que o *aluno g* expõe sobre o que são etnocentrismo e choque cultural (linhas 409 a 415), todavia, esse aluno não se dando por satisfeito ou de maneira ensaiada com o *aluno f*, anuncia que este último dará uma explicação melhor sobre o que é choque cultural. Ao assumir o turno, o *aluno f* seleciona uma notícia sobre um casal britânico que foi preso nos Emirados Árabes, por desconhecer a cultura daquele país (choque cultural).

Conclui-se que ao desenvolver as oficinas pós PI, os alunos ampliam as representações psicológicas sobre o conteúdo temático e conseguiram juntamente com seus colegas de grupo, pensar quais formas de mobilizar a explicação de um conceito dá-se de maneira mais clara e efetiva para o auditório. Ao deliberar em grupo, os alunos chegam à conclusão de qual dos autores do SE consegue explicar de maneira mais clara um determinado subtema, porque tem melhores exemplos, ou porque se aprofundou mais sobre aquele tópico, ou ainda, porque desenvolveu melhor a linguagem expositiva (fala, não verbal e texto planejadores) em comparação com os seus colegas de grupo. O que corrobora com essa conclusão, é o fato que o *aluno f* ficou imbuído de explicar, exemplificar e recapitular os conteúdos temáticos relativos ao preconceito e etnocentrismo, o que demonstra que os membros do grupo reconheceram a mestria comunicativa deste para realizar tantas tarefas (cf. desempenho do *aluno f* na transcrição). Esse desenvolvimento da PI para a PF justifica também a troca de tópicos entre os membros dos grupos quando da PF, pelo fato de terem estabelecido um diálogo a fim de que os membros do grupo discutissem sobre qual subtema cada um sentia-se mais a vontade para comunicar

durante o SE, isso é outra representação sociossubjetiva que o professor precisa estar atento quando do ensino de SE na educação básica.

6.18.6 A fala expandida é desenvolvida de maneira que haja consonância e sincronismo com a utilização do gênero escrito *slides* (um dos que sustentam o SE)

Pelo que já foi analisado nos itens anteriores, percebe-se que na PI não houve a consonância e sincronismo com a utilização dos gêneros escritos *slides*, como as análises evidenciaram, muitas lâminas e imagens foram preparadas previamente, mas não foram atualizadas durante o momento de fala. Na PF verifica-se um movimento de evolução com relação a este item, como as análises evidenciaram os alunos desenvolveram capacidades sensório-linguísticas para estabelecer sincronismo entre lâminas e fala.

6.18.7 Presença dos 5 subtemas previamente dados para a transmissão do conhecimento sobre o tema Pluralidade Cultural a serem estruturados no S.E (macroestruturas)

Houve a divisão de 5 subtemas para cada um dos três grupos, na fase de planejamento do SE, estes subtemas foram divididos em, *o que é cultura?*; *Em que somos semelhantes?*; *Em que somos diferentes?*; *O que é Pluralidade Cultural?*; *O que é preconceito?* Na PI os cinco subtemas foram contemplados na preparação das fichas de mão (*handouts*), dos *slides*, e durante a fala. Na PF por sua vez, todos esses subtemas foram explorados nos textos planejadores da fala. Examinou-se que na PF os alunos incluíram um subtema mais abrangente que o subtema preconceito, com o objetivo de explicar as suas origens e apresenta-lo melhor ao auditório. Isso evidencia o salto qualitativo das representações psicológicas dos agentes-produtores com relação ao conteúdo temático, ao ponto desses expandirem um subtema, buscado um conceito mais englobante e também criando um recurso estilístico para apresentar o conceito ao auditório. Esse recurso estilístico desenvolvido pelos alunos é uma metáfora cujo etnocentrismo é comparado com a mãe de todas as formas de discriminação e exclusão do outro.

Há desenvolvimento profundo de conceitos científicos, no momento em que, o aluno apropria-se tão bem de determinado conceito que esse passa a estabelecer pontos de intersecção e diferenças entre os elementos inerentes deste fenômeno com outro fenômeno

já existente, a intimidade que o aluno possui com relação ao *conceito a* e *conceito b* permite que esse generalize as propriedades imanentes dos objetos e crie uma forma nova para designar o conceito que pretende apresentar para seu interlocutor. Foi exatamente isso que aconteceu na PF, o *aluno f* criou uma nova forma de apresentar o *etnocentrismo*, por meio de uma metáfora, na qual, o aluno diz que o etnocentrismo é a mãe do preconceito. Abaixo apresenta-se um trecho, no qual o aluno emprega a linguagem criativa para expor um conceito do SE:

O etnocentrismo é a mãe, como assim a mãe? A nossas mães deram origem para nós, o etnocentrismo deu infelizmente a origem ao preconceito que é julgar algo sem antes conhecer, a discriminação que é o ato de negação com outro só porque não é da sua mesma cultura, o machismo que é quando o homem se coloca superior as mulheres que as mulheres né que as mulheres não são capazes de fazer as mesmas coisas que eles faz e também ao inverso do machismo tem o feminismo que ao contrário que é quando as mulheres se colocam melhor que os homens e elas falam que tem coisa que o homem não faz e mulher faz, a homofobia é quando o indivíduo não aceita o casamento de pessoas do mesmo sexo homem com homem mulher com mulher, a Eugenia como eu expliquei pra vocês é a teoria do bem nascido, e o racismo que é a discriminação do outro por causa de cor a não aceitação por causa da cor, (Aluno f, linhas 455 a 463)

Assim, analisa-se que o aluno teve um contato tão profundo com esse conteúdo temático que isso possibilitou a ele aportar novos sentidos para explicar o conceito de etnocentrismo, de maneira que as mães partejam aos filhos e o etnocentrismo partaja ao preconceito, ao machismo, ao feminismo, a homofobia, a Eugenia.

6.18.8 Análise do desenvolvimento humano, intelectual e social pelo tratamento dado ao tema

Nesse item da PF, analisam-se as representações psicolinguísticas que o agente produtor desenvolveu ou não acerca dos universos semânticos do conteúdo temático do SE, com o objetivo de tentar flagrar em suas falas, se o aluno-comunicador sinaliza desenvolvimento humano com relação ao seu agir cidadão, ao seu desenvolvimento intelectual e social, para isso focaliza-se a forma como são mobilizados e tratados os conteúdos temáticos durante a comunicação oral. Para auferir se houve ou não desenvolvimento humano e social, procurou-se por falas com tom humanizador e que buscam rechaçar os preconceitos; para auferir se houve ou não desenvolvimento intelectual, procurou-se por falas que sinalizam o desenvolvimento de noções científicas

acerca de um conceito e também por enunciados que sinalizam o desenvolvimento da competência leitora e da escuta ativa.

Inicia-se com o exame de falas que sinalizam o desenvolvimento intelectual e social. Na fase *de introdução ao tema*, o tratamento dado ao tema pelo *aluno a* revela que o aluno desenvolveu conceito *alteridade*, sobre a importância de reconhecer o valor de outras culturas para não valorizar somente a que lhe é própria. Destaca-se que na PI esse aluno havia desenvolvido um tópico de fala que evidenciava que esse tinha desenvolvido conhecimentos acerca do conceito de *relativismo cultural*, no qual deve-se buscar entender as culturas com o mesmo valor perante a sociedade e deve-se buscar compreender cada uma das culturas para melhor compreendê-las. Na PF, esse aluno sinaliza que esse conhecimento de respeito e busca de entendimento de outras culturas solidificou-se através dessa fala apresentada abaixo:

escolhemos esse tema pluralidade cultural porque julgamos um tema muito importante pra sociedade para todos nos podermos melhorar como seres humanos sabermos o valor de diversas culturas não dar valor somente as nossas mas saber o valor de outras culturas (...) e no mínimo respeitá-las (Aluno a, linhas 64 a 67)

A atitude cidadã verifica-se pelo trecho da fala em que o aluno diz da necessidade de saber-se os valores das diferentes culturas e no mínimo respeitá-las, a produzir a expressão, “e no mínimo respeitá-las”, o aluno deixa transparecer a consciência de tolerância a diferente, o que dá indícios de desenvolvimento humano e social, o que corrobora para essa afirmação é fato do aluno ter desenvolvido essa fala para um auditório de aproximadamente 32 socioeducandos que compunham o auditório no momento da apresentação.

Outro trecho da comunicação oral em que transparece um discurso humanizador, que procura transmitir uma mensagem de união em prol do combate ao preconceito, é desenvolvida pelo *aluno f*, no momento que comenta sobre um vídeo em que uma escola desenvolve com seus alunos atividades para combater o preconceito e a intolerância, a fala do aluno sinaliza um engajamento social e político, ao admirar o trabalho desenvolvido nessa escola por meio de um comentário apreciativo:

agora vai mostrar um vídeo em que uma escola já deu a iniciativa e se todas as escolas fossem assim talvez o Brasil não tivesse desse jeito aí ((execução do vídeo)) (Aluno f, linhas 483 a 484)

No trecho acima, o aluno complementa uma fala do professor-pesquisador, em que esse anunciou que passaria um vídeo, no qual uma escola havia, por meio de uma atividade com crianças, dado o primeiro passo para combater atitudes de preconceito no interior da escola. O comentário do aluno g complementar a fala do professor, dá indícios que o aluno aprova a atividade desenvolvida na escola e acredita que caso todas as escolas tivessem essa atitude, o Brasil seria menos preconceituoso. Implicitamente na fala do aluno pode depreender-se a crença que é no ensino sistemático formal que se molda o respeito e a tolerância pelo próximo. O que corrobora com essa inferência, é uma fala anterior desse aluno cujo valor do desenvolvimento de conhecimentos acerca do tema Pluralidade Cultural é atualizado em seu discurso, somado a um tópico de enunciação em que o aluno convida os ouvintes do SE para se unir contra o preconceito independente da classe social, econômica, etc. Apresenta-se abaixo esses dois tópicos de fala com o intuito de sinalizar a consciência do aluno acerca do tema:

aqui quando se reconhece a pluralidade cultural e sabe que o mundo é repleto de pluralidades ((hesita e reformula)) de várias culturas seu intelecto tende a crescer só porque quanto mais informações mais conhecimento você vai expandindo seu intelecto, agora quando você é preconceituoso e não abre a mente você vai ficar só naquilo mesmo, ih:: temos que fazer igual essa foto aqui ó:: independente da raça da cor da diferença econômica temos que dar as mãos e lutar contra o preconceito ((aponta para a imagem que tem duas mão unidas, uma mão negra e uma mão branca)) vai passar o vídeo seu Décio ((o aluno-comunicador pergunta sobre o vídeo que ajuda a entender o trabalho educacional acerca do tema pluralidade cultural, desde cedo)) (Aluno f, linhas 468 a 475)

Estes são alguns trechos de fala que deixam entrever o desenvolvimento humano propiciado pela temática trabalhada, a qual propicia o trabalho de desenvolvimento de consciência e respeito pelo outro. Na PF, há vários trechos em que percebem-se que os alunos desenvolveram conceitos relacionados a alteridade e ao altruísmo. Salienta-se a importância desse desenvolvimento humano e social, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem de socioeducandos, os quais se encontram em conflito com a lei por carências materiais, sociais e acima de tudo intelectuais, uma vez que a maioria desses adolescentes apresenta histórico de insucesso escolar, não reconhecimento das regras sociais e do valor do outro aos seus olhos. Portanto, ao verificar falas com esse grau de cidadania, percebe-se que o trabalho com SE permitiu a promoção do desenvolvimento humano, mesmo que num primeiro momento isso possa ser verificado por meio de um agir dramático, o qual é característica do gênero.

Passa-se agora a examinar falas que sinalizam para o desenvolvimento intelectual acerca dos temas. Um fala que sinaliza um tratamento científico com relação a um tema do SE, aparece na fala do *aluno f* no momento em que esse aluno explica sobre a teoria da Eugenia, a forma como ele trata esse tópico de exposição dá fortes indícios do salto qualitativo no que tange a competência leitora, a competência auditiva-ativa e capacidade de análise-síntese desse aluno:

Hitler né um dos defensores da teoria da Eugenia a teoria da Eugenia que foi rejeitada pela sociedade depois do termino da segunda guerra mundial, o que é a teoria da Eugenia? É a teoria do bem nascido onde eles acreditavam que só os fortes sobreviveriam só uma raça dominaria o mundo e o Hitler acreditava que era a raça Ariana que dominaria o mundo tinha que ser branco dos olhos azuis cabelo loiro coisa/ e antes da segunda guerra mundial quem praticava bastante a Eugenia era os Estados Unidos e o Hitler foi e aderiu pra ele só que ele levou ao extremo como vocês devem saber na segunda guerra mundial milhões de pessoas morreram só porque não era da mesma raça que ele só porque não tinha as mesmas ideologias que ele porque não tinha a mesma estrutura física cor de cabelo cor de olhos e também como o meu professor de Sociologia me fala sempre né, tem males que vem pra bem a segunda guerra mundial foi uma mal, um mal grande, mas também tem o bem, como assim? Bem em uma guerra que morreu milhões, mas foi na segunda guerra mundial que foi exterminada a teoria da Eugenia porque a sociedade viu que isso num ia andar pra frente, num ia dar futuro pra humanidade e foi extinguindo/(aluno f, linhas 444 a 455)

O trecho da transcrição permite verificar a profundidade da exposição do aluno acerca da teoria da Eugenia, a forma como aluno apresenta a sua exposição sinaliza para sua competência leitora, quando realizou leitura de textos sobre esse conteúdo e também a escuta ativa que esse aluno teve, durante as aulas, pois no momento de fala o aluno diz que aprendeu sobre este conteúdo temático nas aulas de Sociologia. Salienta-se que essas aulas não fizeram parte dos módulos da SD, o que indica que o aluno aproximou de forma interdisciplinar os conhecimentos aprendidos na aula de Sociologia com a aula de produção textual em LP.

Para concluir análise sobre a promoção do ser humano e de seu agir cidadão, descreve-se atitudes comportamentais do *aluno g*, esse aluno participou da produção do SE de 2016, da PI e da PF. Esse aluno, em 2016, quando foi apresentar o SE para os colegas de sala quase não conseguiu falar devido a sua timidez. Durante o desenvolvimento da SD dessa pesquisa em 2018, o professor-pesquisador por saber o histórico didático, via como um desafio fazer com que esse aluno assumisse a fala pública formal de uma forma não traumática e vexatória. Tanto na PI quanto na PF esse aluno foi mostrando desenvolvimentos significativos com relação à timidez. Após o termino das oficinas da SD,

no final do ano na escola em que essa pesquisa foi desenvolvida, ocorreu à formatura dos alunos juntamente com apresentações natalinas, uma das apresentações que surpreendeu o professor-pesquisador, foi o fato que esse aluno que outrora era muito tímido, realizou o discurso de formatura e também incentivou os colegas de sala a cantar as músicas natalinas de maneira desinibida. O que o professor-pesquisador pôde observar após o término da SD, no caso desse aluno, permitiu constatar que caso o trabalho do oral seja desenvolvido com engajamento nas capacidades de ação por parte do professor, esse pode auxiliar os alunos a superar a timidez de se expressar em público e potencializar a participação dos alunos na produção de falas públicas formais no interior da escola, como, por exemplo, na participação de discursos de formatura; na apresentação de peças de teatro; na apresentação de poemas em saraus; na apresentação de SE para outras salas, etc.. Assim, conclui-se que um trabalho em progressão com os múltiplos gêneros orais, permite que o aluno torne-se um produtor de conteúdo e de práticas cidadãs no interior da escola, de maneira que, a escola deixe de ser um espaço de silenciamento para passar a um lugar de tomada de palavra frente ao coletivo escolar.

6.19 Síntese da análise da Produção Final

A análise da PF, mais o confronto desta com a PI, permitiram que se examinasse se os aprendizes avançaram nos problemas de comunicação, os quais foram apresentados na síntese da PI, e quais problemas de produção e gestão do texto apareceram no exame da PF que permitirão a elaboração de SD e de pesquisas futuras. Explica-se que a quantidade de elementos ensináveis inerentes ao SE não possibilita que se desenvolva, em uma única SD, todos as capacidades de linguagem potenciais de serem aprendidas por meio desse gênero. Devido a isso, assume-se uma posição, em consonância com Dolz et.al (2014), para quem a exposição oral deve ser ensinada várias vezes, durante a trajetória escolar dos aprendizes, de maneira que os objetivos de ensino sofram níveis de complexificação e aprofundamento.

As oficinas dos módulos da SD focalizaram os problemas de comunicação identificados na síntese da PI, sobretudo, no problema que envolve a capacidade de ação. Neste, os agentes, ao produzirem os textos escritos planejadores da fala pública (*slides*), selecionaram e planejaram uma quantidade de tópicos e imagens, os quais nem todos foram explicados ao auditório durante a fala. Verificou-se que houve um salto qualitativo

com relação a essa capacidade de colocar em diálogo os tópicos e imagens presentes nas lâminas, o que dá indícios da necessidade de sincronismo entre os textos planejadores escritos (suporte mnemônico e pragmático) e a fala pública formal (suporte acústico da voz).

As verificações nas análises da PF que permitem sustentar que houve evolução referem-se a dois itens de análise. No primeiro pôde-se verificar que os alunos glosaram sobre todos os tópicos e imagens selecionados para a PF. No segundo, os agentes-produtores empregaram a estratégia de analisar uma imagem sobre os subtemas expostos na fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, e deixaram uma imagem para ser analisada na fase de recapitulação e síntese. A partir dessa escolha, os comunicadores apresentavam informações novas provenientes da análise da imagem e também recapitulavam os principais subtemas percorridos na *fase d*. Portanto, esse primeiro problema de comunicação (capacidade de ação) foi resolvido pelos módulos da SD.

Outro problema cuja resolução também pôde ser verificada, ao analisar a PF, tem relação com o planejamento dos textos escritos organizadores da fala. Na PI, constatou-se que os alunos produziram lâminas somente para a *fase d) desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas*. No exame da PF, pôde-se constatar que as lâminas foram produzidas para todas as sete fases sucessivas internas do SE. Isso possibilitou uma melhora significativa das fases de *recapitulação e síntese*; da *conclusão*, do *encerramento*. O que sustenta esse apontamento de evolução consta nos itens avaliados nos quais se pôde verificar que, nos dois momentos em que os alunos precisaram desenvolver a *fase de recapitulação e síntese*, estes foram capazes de realizar a explanação de maneira mais detida e profunda com relação ao conteúdo temático dos subtemas. Constata-se também que os dois momentos de *conclusão* foram melhor planejados e executado durante a fala, com estratégias discursivas para incentivar a participação do auditório (pergunta deflagradora).

A fim de se concluir os apontamentos com relação aos saltos de qualidade na PF, destaca-se que o fato de o texto ter sido produzido em uma situação real de comunicação potencializou a tomada e assunção de papéis sociais, tanto por parte dos comunicadores como por parte do auditório. A unificação dos três grupos em apenas um mais o engajamento comunicativo das partes propiciaram o triplo do tempo de fala previamente estruturada com relação à PI. Nesta, os agentes produtores foram capazes de gerenciar um

texto oral de 14min e 15 seg; na PF, 49 min e 37 seg. Contudo, do mesmo modo que, na escrita, a extensão em número de linhas não é sinônimo de qualidade; no texto oral, a duração da fala também não o é. Todavia, a transcrição evidenciou um tratamento progressivamente mais complexificado e aprofundado dos universos semânticos inerentes a cada subtema, se comparado à PI.

Os problemas de comunicação que permaneceram da PI na PF relacionam-se à capacidade linguístico-discursiva, sobretudo no que toca à explicitação das fontes de pesquisa durante a fala. Essa explicitação poderia conferir maior legitimidade às produções por estas serem inseridas na tipologia de transmissão de conhecimentos. Todavia, explica-se que não houve avanços nas dimensões linguística e discursivas porque as operações dessa capacidade não foram objetivos de ensino nas oficinas da SD. Como já se explicou anteriormente, não há como abarcar todos os elementos ensináveis de um SE em uma única SD. Devido a isso, priorizou-se a emergência de condições psicossociais e físicas nos aprendizes, sobretudo as relacionadas aos parâmetros da situação de comunicação e representações acerca do conteúdo temático em sincronismo e diálogo com os textos escritos planejadores da fala, os quais fornecem os limites (sete fases sucessivas internas) para a materialização das enunciações.

Com relação às capacidades de linguagem que os aprendizes não desenvolveram a mestria comunicativa, sinaliza-se que permaneceram na PF as dificuldades relacionadas às capacidades linguístico-discursivas, com foco na explicitação das fontes e vozes consultadas, juntamente com a capacidade de mobilizar modalizações deônticas, pragmáticas, lógicas e apreciativas para comentar os tópicos durante a fala pública formal. Portanto, esta pesquisa deixa, sob a forma de indícios, a possibilidade da planificação de uma SD acerca dos elementos supramencionados que podem conferir maior legitimidade científica para esse gênero de texto, que está indexado em esferas da área da transmissão de conhecimentos. Pelo fato desse gênero originar-se na esfera escolar e acadêmica, este reclama uma mestria comunicativa no infraordenamento das vozes para orquestrar o diálogo intertextual na construção da fala.

À guisa de conclusão, apresentam-se as principais constatações produzidas nesta pesquisa com base nas análises dos dados que permitem validar o SE como *instrumento* de comunicação e como *megainstrumento* de comunicação e ensino. A partir dessa validação, já se sabe que o SE tem as funções de comunicar e ensinar, agora, apresenta-se a tese sustentada por esta pesquisa em que o SE é considerado um **hiperinstrumento**, devido a

sua plurifuncionalidade dentro do contexto de socioeducação. Após os resultados da pesquisa pôde-se atribuir uma nova função ao SE cujo potencial é desenvolver a autonomia e o protagonismo do aprendiz no contexto de socioeducação e levá-lo a transpor esse desenvolvimento frente aos problemas de comunicação, em sua vida em sociedade.

A fim de validar a tese defendida, começa-se apresentando o potencial do SE como *instrumento psicológico*, no sentido vygotskiano do termo. Schneuwly (2004, p. 21) afirma que, “no interacionismo social, a atividade é concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” Assim, o SE é considerado um *instrumento psicológico* por estar inscrito na tripolaridade da atividade e por permitir o alargamento das experiências dos indivíduos (socioeducandos) que dele fazem uso com o objetivo de resolver determinado problema social. Em consonância a isso, o instrumento SE, juntamente com a reconfiguração do motivo da atividade, o qual visa a engajar o aprendiz para realizar falas públicas formais para outros determinam o comportamento do agente, “guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

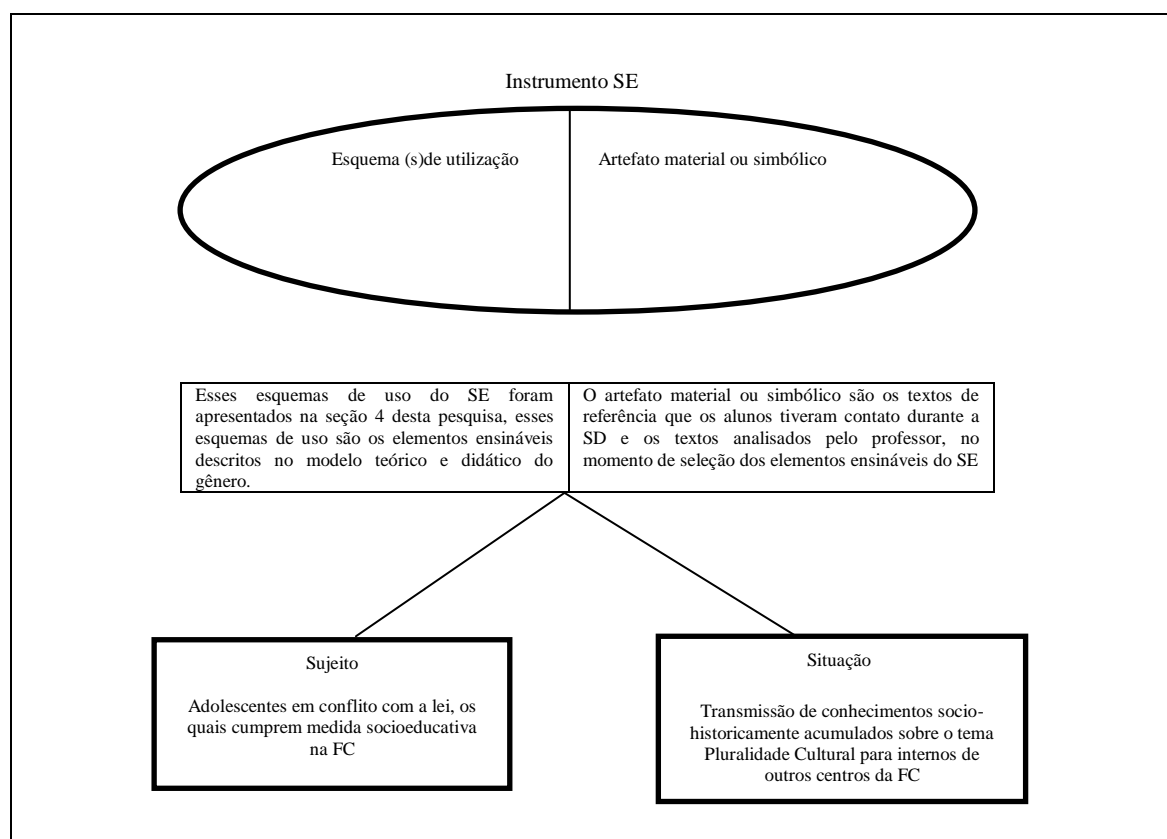
Para levar o socioeducando a assumir a fala pública com engajamento social, buscou-se reconfigurar os parâmetros da situação discursiva. Para isso, deslocou-se o foco da atividade de linguagem, que tem sido frequentemente pré-codificado como *situação avaliativa*, para o foco da atividade que tem sido menos ritualizado como *situação comunicativa entre auditório e comunicador*. A reconfiguração foi planejada no projeto de ensino e aprendizagem a fim de enriquecer os elementos ensináveis do gênero objeto e reformular a maneira de mobilizar e ensinar os esquemas de uso do *instrumento mediador* (RABARDEL, 1993 apud SCHNEUWLY, 2004). Dessa forma, buscou-se transformar o comportamento dos indivíduos para agirem de forma autônoma como cidadãos que tiveram como motivo: a necessidade de transmitir conhecimento sócio-historicamente acumulado sobre o tema *Pluralidade cultural* para internos de outras unidades da FC e para membros da comissão de Direitos Humanos desta instituição. Com a reconfiguração, buscou-se ampliar os comportamentos comunicativos, intelectuais, acionais e atitudinais dos socioeducandos; explorar as possibilidades da atividade, enriquecê-la e transformá-la, e, por fim, ampliar os esquemas de uso do SE. De acordo com Schneuwly (2004, p.21), “um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializando-a.” O fato de o instrumento mediar à

atividade, e também conter os esquemas de uso do gênero que dão forma à própria atividade, oferece dupla funcionalidade. A primeira é enriquecer a ação dos aprendizes em atividades discursivas. A segunda é a de poder transmitir-lhes a cultura sócio histórica do objeto e os esquemas de uso do instrumento. Segundo Rabardel (1993 apud SCHNEUWLY, 2004, p.21):

[...] pode-se conceber o instrumento (ou ferramenta) como tendo duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado; por outro lado – o do sujeito - , há os esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades às situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver).

Em consonância ao exposto e continuando o diálogo com Schneuwly (2004), o instrumento SE, para se tornar mediador no processo de ressocialização e para se tornar transformador da atividade de comunicação precisa ser apropriado pelo aprendiz. Assim, o instrumento “[...] não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (SCHNEUWLY, 2004, p. 22). Foi exatamente a construção desses esquemas que se procurou desenvolver, por meio das oficinas da SD, para que as potencialidades do objeto auxiliassem os internos a alterarem o seu comportamento de linguagem e atitudinal. Ao concluir a SD e a análise dos dados da PI e da PF, tornou-se possível validar o SE como *instrumento psicológico* de comunicação e como *instrumento mediador* que congrega em seu interior as potencialidades para a comunicação e para o seu ensino. A figura abaixo exemplifica as potencialidades de comunicação e de ensino.

Figura 5 - Tripolaridade do instrumento SE na sociedade



Fonte: Adaptado pelo pesquisador com base em Schneuwly (2004, p. 22)

Dando continuidade à explicação da síntese dos avanços apresentados acima, para que, por meio deles, se valide a tese de que o SE é um *hiperinstrumento*, passa-se a explicar que o gênero SE como instrumento *multissemiótico* complexo possibilita o ensino e aprendizagem de uma série de operações de linguagem, as quais puderam ser desenvolvidas por intermédio da SD, com os objetivos de conduzir os aprendizes para a reestruturação de seu sistema de produção de linguagem.

Essas operações, ao serem fixadas na grade de avaliação (cf. quadro 15), possibilitaram a verificação do desenvolvimento ou não das capacidades de linguagem. Agruparam-se os avanços mais latentes para sinalizar os saltos qualitativos dos aprendizes com relação ao *domínio da situação de produção*; ao *domínio do conteúdo temático*; à *mestria comunicativa do gênero*; ao *comportamento e engajamento social*, como hipótese. Todos esses avanços puderam ser verificados na PI e PF. Dessa forma, entende-se que o fato de os alunos terem desenvolvido operações de linguagem acerca de um gênero textual secundário auxiliou-os na iniciação de um processo longitudinal de ampliação do aparelho psicológico. Assim, os socioeducandos tiveram a oportunidade de ampliar suas

experiências sobre os esquemas de uso do gênero e sobre os universos semânticos inerentes ao tema *Pluralidade Cultural*.

O desenvolvimento de operações de linguagem acerca do gênero secundário promoveu uma reestruturação do aparelho linguístico e nos comportamentos sociais dos adolescentes. Em decorrência a isso, infere-se que essa reestruturação pode refletir em uma relação mais consciente e autorregulada com o corpo e com a fala em situações comunicativas para além dos muros da FC. Abaixo, apresentam-se os avanços mais latentes percebidos no cotejamento entre PI e PF, os quais permitem ilustrar o potencial do *megainstrumento* SE para a comunicação e para o ensino.

Quadro 66 - Avanços no desenvolvimento de capacidades de linguagem mais latentes percebidos no cotejamento entre PI e PF

Principais dificuldades com relação ao domínio da situação	Avanços com relação ao domínio da situação de produção	
Turmas de 2016	PI	PF
<p>1) A não representação sociossubjetiva dos papéis envolvidos na produção de um SE, tanto por parte do “comunicador” quanto por parte do auditório;</p> <p>2) O nervosismo dos alunos no momento em que expunham um tema/conteúdo temático para a sala, manifestado no embargamento da voz, na gagueira, nos movimentos gestuais bruscos, na falta de controle sensório-motor, na fala interior durante o desenvolvimento da comunicação;</p> <p>3) Dificuldades de levar a cabo a transmissão de um conteúdo por mais de 5 minutos de fala.</p>	<p>1) Verifica-se que os alunos foram capazes de representar sociossubjetivamente os papéis que assumiram como alunos comunicadores e auditório;</p> <p>2) Os alunos sentiram o nervosismo comum à fala pública para aqueles que não estão habituados a participar desse tipo de situação com frequência e não aquele que decorre da falta de planejamento do texto oral, quando o aluno não sabe quais características do plano geral do texto e nem tem representações psicológicas acerca do conteúdo temático.</p> <p>3) Os alunos desta pesquisa triplicaram o tempo de exposição, se comparado com ao tempo dos alunos das turmas de 2016.</p>	<p>1) O fato de o texto ter sido produzido em uma situação real de comunicação potencializou a tomada e assunção dos papéis sociais, tanto por parte dos comunicadores como por parte do auditório.</p> <p>2) Houve poucos momentos de crise durante a enunciação, pois os textos escritos planejadores foram melhor organizados para auxiliar a fala. Todas as imagens que compunham as lâminas foram analisadas e descritas com antecedência.</p> <p>3) A unificação dos três grupos em apenas um, mais o engajamento comunicativo das partes propiciaram o triplo de tempo de fala previamente estruturada com relação a PI.</p>
Principais dificuldades com relação ao conteúdo temático	Avanços com relação ao conteúdo temático	
Turmas de 2016	PI	PF
<p>1) A falta de exploração das fontes de informação; utilização de documentos tais como: imagens; vídeos; gráficos, lâminas, <i>slides</i> e fichas de mão.</p>	<p>1) Verifica-se que houve a exploração de fontes de informação, como, vídeo-aulas; artigos de divulgação científica; capítulo do livro de Sociologia;</p>	<p>2) A transcrição evidenciou um tratamento progressivamente mais complexificado e aprofundado dos universos semânticos</p>

	<p>seleção de imagens, etc.</p> <p>2) Os alunos desenvolveram durante a fala os cinco subtemas sobre o tema pluralidade cultural.</p>	inerentes a cada subtema, se comparado a PI.
Principais dificuldades com relação à mestria comunicativa do gênero	Avanços com relação à mestria comunicativa do gênero	
2016	PI	PF
<p>1) A ausência de planejamento dos textos escritos organizadores da fala pública formal;</p> <p>2) A falta de apresentações de um texto estruturado em forma de SE;</p> <p>3) Não houve a gestão dos turnos de fala. Diante do embargamento da voz, um membro do grupo assaltava o turno do outro na tentativa de socorrê-lo, gerando sobreposição de vozes.</p>	<p>1) Houve a elaboração de textos planejadores da fala pública, <i>slides</i> e ficha de mão (<i>handouts</i>) e a expansão do conteúdo temático destes no momento da fala;</p> <p>2) Os alunos foram capazes de apresentar textos estruturados com as sete fases sucessivas internas do SE, de acordo com o proposto pela Didática das Línguas e usado pelo professor pesquisador como plano geral;</p> <p>3) Os alunos foram capazes de fazer a poli gestão dos turnos de falas por parte dos três integrantes do grupo.</p>	<p>1) Houve um salto qualitativo com relação à capacidade de colocar em diálogo os tópicos e imagens presentes nas lâminas, o que dá indícios da necessidade de sincronismo entre os textos planejadores escritos (suporte mnemônico e pragmático)</p> <p>2) As lâminas foram produzidas para todas as sete fases sucessivas internas do SE. Isso possibilitou a melhora significativa das fases de recapitulação e síntese; da conclusão e do encerramento;</p> <p>3) Houve um aperfeiçoamento da poli gestão dos turnos de fala de maneira de os integrantes do grupo incrementaram diferentes formas de intercalar a gestão dos turnos. Por exemplo, houve em alguns momentos do texto em que um aluno definia o conceito, passava o turno para que outro aluno desse um exemplo e retomava o turno com outro exemplo.</p>
Principais dificuldades com relação ao comportamento e engajamento social	Avanços com relação no comportamento e engajamento Social	
Turmas de 2016	PI	PF
Não se aplicou neste contexto escolar.	<p>1) Percebem-se enunciações com engajamento cidadão na PI, quando o aluno enuncia sobre o subtema <i>em que somos diferentes</i>, no qual o aluno produz uma fala de aceitação e respeito à estrutura física das pessoas que sofrem com sobrepeso. Na fase de <i>apresentação do plano de exposição</i>, o aluno evidencia que a apresentação abordará o tema</p>	<p>1) Identificam-se falas, como na <i>fase de recapitulação e síntese</i> sobre o tema <i>preconceito</i>, na qual o aluno-comunicador convoca todos a se unirem para combater o preconceito. Identifica-se também o momento em que o <i>aluno g</i> interage com o membro do auditório e diz que não existe fala certa ou errada, mas diferentes</p>

	buscando conhecer e respeitar as diferentes culturas.	maneiras de se expressar, etc.
--	---	--------------------------------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador com base nos dados dos investigados

Com os avanços que se pôde verificar por meio do cotejamento entre PI e PF, torna-se possível afirmar que o SE, no contexto de socioeducação, funciona como instrumento ampliador da cultura dos adolescentes que cumprem algum tipo de medida de internação. A ampliação da cultura ocorre devido a fato que, quando o adolescente infrator está no seio de sua comunidade, este apresenta um histórico de recorrentes reprovações de série/ano, de faltas, de abandono e de insucessos escolar. Assim, infere-se que este não participou de situações públicas e formais de fala. Se tivesse delas participado, no mínimo, estas ofereceriam a possibilidade de alargar seus horizontes de expectativa e instrumentalizariam-no para desenvolver representações psicológicas acerca dos universos semânticos de determinado conteúdo temático.

Dessa forma, o adolescente, antes de ingressar no cumprimento de uma medida de ressocialização, dispõe apenas de representações psicológicas acerca da base de orientação de *gêneros primários*, e opera apenas com *conceitos cotidianos* sobre os universos semânticos da cultura e da pluralidade cultural. Ao ser internado na FC para realizar o cumprimento de sua medida, este tem presentificado, nas aulas do ensino formal, nas oficinas profissionalizantes, nas oficinas de arte e cultura, no plano de atendimento individual (PIA), uma série de situações comunicativas que requerem a mestria comunicativa de *gêneros secundários*, que no mínimo, já são ampliadores das experiências privadas e cotidianas vividas. Assim, por meio da prática e do ensino e aprendizagem, estes podem participar e coordenar situações comunicativas, as quais não tinham vivenciado antes. Ao se engajarem nessas novas formas de comunicação e aprendizagem, há uma ampliação no sistema de produção de linguagem, de maneira que o aluno já não opera mais, somente, com uma visão determinista sobre a comunicação, e sobre os conceitos das coisas, visões essas que foram desenvolvidas nas práticas informais no seio de sua comunidade.

No caso desta pesquisa, os socioeducandos produziram quatro SE. O primeiro em formato de ensaio para os colegas de sala (PI); um para os internos de outra unidade de internação (Casa Madre Teresa de Calcutá II); outro para a Comissão de Direitos Humanos da FC (Câmara Municipal de Iaras); e um último texto (PF) fora produzido para os internos de outro centro de internação, requerendo, assim, um agir cidadão que pode inspirar e

servir de exemplo para o auditório (Casa João Paulo II). Dessa forma, esses socioeducandos tiveram a oportunidade de assumirem o protagonismo cidadão no cumprimento de sua medida socioeducativa, e experimentarem a fala pública no exercício de sua cidadania, visitando espaços que outrora não tiveram acesso, como, por exemplo, a câmara de vereadores de Iaras (espaço preparado para a fala pública).

As visitas a outros espaços e a apresentação de um conteúdo altamente altruísta, cidadão e empático, possibilitaram um desenvolvimento dos horizontes de expectativa destes sujeitos, os quais operaram com *conceitos científicos* acerca do tema e desenvolveram capacidades de linguagem sobre um *gênero secundário*. O estudo e a interação com esses dois importantes objetos de desenvolvimento humano, *conceitos científicos e gêneros secundários orais*, permitem afirmar que o socioeducando que participou das oficinas já não é mais o mesmo, pois, agora, no momento que este retornar à sociedade, terá desenvolvido importantes instrumentos que lhe permitem operar de maneira diferente com relação às atividades comunicativas e com relação aos comportamentos frente à sociedade. Desse modo, o adolescente já não é mais o mesmo que ingressou para o cumprimento da medida, para ilustrar-se de forma filosófica o que se pretende dizer, convoca-se a celebre frase de Heráclito, “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois, na segunda vez, o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem”.

Assim, conclui-se que o SE é um **hiperinstrumento** no processo de socioeducação por esse gênero funcionar como gênero a comunicar (*instrumento psicológico*), como gênero a comunicar e a ensinar (*megainstrumento*), e na socioeducação, como gênero para desenvolver o protagonismo e a autonomia do aprendiz, frente aos problemas de interação que este encontra no cumprimento da medida e encontrará também na vida em sociedade quando do término de sua internação. Pôde-se verificar que os aprendizes desenvolveram capacidades de linguagem no plano comunicacional do gênero; desenvolveram os esquemas de uso que os dotam de experiências sócio-históricas e culturais para manejar o instrumento e transmitir para as gerações futuras. E, por fim, no campo das hipóteses, especula-se que todas essas experiências de fala pública formal podem ter alterado o comportamento dos adolescentes com relação às atitudes frente à *Pluralidade Cultural* e frente às diversas formas não espontâneas de se comunicar. Isso amplia as suas possibilidades de se comunicarem com seus psicólogos nos planos de atendimento individual; ampliam a capacidade de se comunicar e participar das aulas no ensino formal;

ampliam as capacidades de se comunicarem com seus pares e ouvi-los, ampliam as capacidades para participarem de entrevistas de emprego. Em suma, o aprendizado de fala pública no contexto de socioeducação assume uma multiplicidade de funções, as quais, associadas aos outros instrumentos mediadores do desenvolvimento do interno, conduzem-no para o desenvolvimento de sua consciência e autonomia frente aos desafios futuros da vida em sociedade. Parafraseando Schneuwly (2004) acerca das potencialidades dos gêneros, pode-se, assim, compará-lo ao hiperinstrumento em que se constitui uma fábrica: conjunto articulado de instrumentos de produção (PIA, educação formal, oficinas profissionalizantes, oficinas de arte e cultura, saídas externas) que contribuem para a produção de objeto de um certo tipo (interno ressocializado). Esse hiperinstrumento está inserido em um sistema complexo (socioeducação) de instrumentos que contribuem para a sobrevivência da sociedade, a promoção de uma cultura de paz, na qual, cada vida jovem possa crescer, desenvolver e realizar as suas potencialidades sem precisar viver as agruras da criminalidade, do cárcere e da morte precoce.

A síntese da análise do confronto da PI e da PF fornece subsídios para o encaminhamento de algumas generalizações que se aplicam ao processo de ensino e aprendizagem, a mestria comunicativa do gênero, ao domínio dos parâmetros de comunicação e ao tratamento do conteúdo. Assim, a seguir, apresentam-se tais generalizações.

6.20 Generalizações sobre o SE como hiperinstrumento: comunicação, ensino e agir cidadão

Nesta subseção, apresentam-se as generalizações feitas acerca do SE como *hiperinstrumento* selecionado como objeto de ensino e de pesquisa. O resultado das análises permitiu a realização de dez generalizações que são apresentadas de modo dialético entre si e se estendem ao ensino e aprendizagem do gênero SE, de forma que estas possibilitam antecipar as dificuldades do ensino; a necessidade dos instrumentos planejadores para mediar a comunicação oral pública formal; os potenciais resultados de desenvolvimento psicológico, linguístico, atitudinal e cidadão que podem ser atingidos por meio do trabalho com o SE. Assim, apresentam-se as matizes inerentes ao gênero e ao contemplá-las tem-se maximizado as chances de desenvolver projetos de classe com esse hiperinstrumento multissemiótico.

A primeira generalização relaciona-se à diferença de uso do gênero objeto SE para o ensino dependendo do contexto institucional de trabalho didático (educação superior, educação básica e sociedade), evidenciada quando do procedimento da construção de seu modelo teórico. Essa construção demonstrou que, na educação básica, ensina-se de uma forma que o professor assiste os integrantes do SE em cada uma das etapas de preparação e execução do gênero e, na educação superior, mobiliza-se o gênero para outra forma de trabalho, pois, pelo fato de o aprendiz ter conquistado mais autonomia, não há necessidade de tal assistência.

Para modelizar o gênero SE a fim de se conhecer teoricamente suas características peculiares nas três capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva), buscaram-se pesquisas científicas; livros de metodologia de docência no ensino superior e livros de metodologia do trabalho científico. Essa revisão da literatura autoriza dizer que há a necessidade de se fazer a transposição didática entre as práticas de seminário que são realizadas no ensino superior para as práticas didáticas que serão realizadas na educação básica, de forma que, nesta, o professor participe do ensino de todas as fases inerentes ao gênero, como, por exemplo: 1) seleção dos textos-estímulos; 2) documentação das principais informações selecionadas, por meio da preparação de fichas síntese e resumos; 3) conscientização acerca dos elementos não-verbais como sendo inerentes e caracterizadores do oral (entonação, gestualidade, olhar, proxêmica, organização do espaço interativo, etc.); 4) preparação dos *slides* e *handouts*; 5) manipulação do máquina no momento de apresentação para a passagem das lâminas; 6) intervenções mínimas para auxiliar o aluno a lembrar-se de um tópico que se esqueceu; 7) conscientização do auditório com relação ao seu papel para a coconstrução do texto oral.

Em suma, o trabalho com o SE, na esfera acadêmica, a revisão da literatura apontou que o aluno age de maneira mais autônoma, pois os objetivos do seminário nessa esfera são outros mais voltados para o domínio logocêntrico de determinado conteúdo. Na educação básica, é um trabalho de fôlego, pois requer o ensino do desenvolvimento de capacidades logocêntricas para a transmissão de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades elocucionais, de maneira que ambas se integrem em nome do bem falar. Já na esfera da socioeducação, sobrepõe-se ao trabalho de fôlego da esfera da educação básica o foco do desenvolvimento humano, da autonomia e do protagonismo cidadão com vistas a não haver a reincidência de atos infracionais.

A segunda generalização é transpassada pela primeira, pois tem relação com as duas esferas em que o seminário é produzido. O trabalho com a prática social seminário insere o aluno em práticas de letramentos escolares, devido ao fato de o aluno participar de trocas discursivas com características etnográficas da escola. Ademais, no SE, o aluno terá relações com uma fala organizada e mediada por textos escritos (oral heterogêneo) diferente das relações com a fala que este tem nos domínios privados e cotidianos (oral espontâneo). Juntamente com essa nova relação com um oral público, o aluno poderá vivenciar diferentes contextos de fala, que não são corriqueiros e inserem-se em práticas públicas e escolarizadas, nas quais a fala tem relevos importantes para o coletivo maior, comparado com o coletivo de domínio privado. O fato de o gênero SE também ser praticado na esfera acadêmica propicia ao aluno, em graus menores, se comparado com a esfera escolar, inserir-se em práticas sociais de letramento acadêmico, uma vez que, para se apropriar de fato dos agires da prática acadêmica, este precisará inserir-se no interior dessa esfera comunicativa. Todavia, o letramento escolar propicia a iniciação no letramento acadêmico, pelo fato de haver convergências de agires nessas duas práticas sociais, como, por exemplo: a aprendizagem e transmissão de conceitos científicos, as práticas de leitura e reflexão; as práticas de produção de gêneros escritos do agrupamento do expor (resumo, sínteses, verbetes de enciclopédia, artigos de divulgação científica); apropriação e manejo de tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a escuta ativa. Portanto, esse gênero textual propicia a aproximação de duas práticas de letramentos importantes para o agir cidadão, político e acadêmico (a escolar e a acadêmica).

A terceira generalização tem estreita conexão com a segunda. Trata-se de um objeto de ensino que difere da fala aprendida nos primeiros anos de vida, no interior das residências, a qual o aluno já domina, antes de adentrar à escola. Refere-se a um oral mediado pela escrita, pela preparação prévia da fala por meio de texto construído por signos auxiliares externos à fala, cujo processo de preparação requer o domínio de práticas de letramentos inerentes à vida escolar e acadêmica. Portanto, a terceira generalização é que não pode haver SE sem ser mediado por práticas de leitura e escrita na fase de preparação do texto. Assim, as falas públicas têm de ser mediadas pela escrita, de maneira que os textos escritos planejadores têm que ser explicados e delimitados para a preparação do SE.

A quarta generalização tem relação com a terceira generalização, devido ao fato de que os textos escritos planejadores da fala pública formal possuem *elementos*

composicionais que servem como fôrmas a serem preenchidas por um comunicador que pretende dar introdução, desenvolvimento e acabamento para o seu texto falado. Para isso Dolz et.al (2004) teorizou sete fases sucessivas internas para um SE, as quais servem como plano de fundo e organizam essa relação oral e escrita. Portanto, é imprescindível *as fases sucessivas internas* que orientam as etapas da fala pública formal. Assim, conclui-se que, até o presente momento desta dissertação de mestrado, não há delimitação da estrutura composicional mais bem definida do que a apresentada por Dolz et.al (2004). E essa estrutura é útil para que a fala do agente produtor apresente-se de forma estruturada com seus respectivos direcionamentos, fugindo das liberdades composicionais do oral espontâneo.

A quinta generalização explicita que, mesmo o oral heterogêneo sendo mediado pela escrita, deve-se evitar tentar avaliar a fala e a transcrição destas com lentes da gramática da escrita, pois, no oral público formal, vivem elementos que são característicos da fala, como, por exemplo: os marcadores conversacionais; as reduções de infinitivo; as entonações; os acentos; as pausas; a prosódia; as repetições; os balbucios; as hesitações; as reformulações; etc. Portanto, atividades de ensino que tentam aproximar o texto oral das regras da gramática normativa tendem a fazer uma acepção do texto oral, a qual pode acabar por descaracterizá-lo e conduzir os aprendizes para a não produção textos, mas sim, apresentações para o auditório de uma escrita oralizada, na qual este empresta a sua voz em favor de um texto escrito, antes. Portanto, a quinta generalização sinaliza uma característica da gramática do oral, na qual as conexões das ideias, dos tópicos, das sequências textuais são realizadas por intermédio de hesitações, pausas, marcadores conversacionais, etc. Diferentemente do texto escrito, em que as conjunções, locuções conjuntivas, locuções prepositivas, as preposições são as classes de palavra encarregadas por estabelecerem as conexões globais e locais.

A sexta generalização relaciona-se à ação de linguagem desempenhada pelos alunos comunicadores. Caso o motivo fixado para a produção do SE seja a ocasião da avaliação deste por parte do professor, defende-se que essa situação de comunicação tornar-se-á extremamente tensa, uma vez que o aluno-comunicador tende a tentar reduzir a assimetria de conhecimentos em relação ao professor. Essa tentativa será infrutífera uma vez que o professor detém mais conhecimentos sobre o tema do SE do que o aluno. Tal tentativa conduz para um esvaziamento dos propósitos comunicativos do SE, pois, ao tentar reduzir a assimetria em relação ao professor, o aprendiz cria demasiada tensão que influi no seu

comportamento linguístico e corporal. Assim, passa a focar toda a atenção no professor e direcionar a ele toda sua produção verbal e passa a olhar fixamente somente para ele, ignorando os outros membros do auditório, que não se sentem acolhidos na atividade de linguagem. Em decorrência desse procedimento, há dispersão da atenção do auditório, o qual passa a envolver-se em conversas paralelas durante a apresentação; ruído de vozes; derrubada de objetos que afetam a semântica da comunicação e o aprendiz não consegue nem reduzir a assimetria com relação ao auditório e nem com relação ao professor, de forma que pode vir a se frustrar. Portanto, generaliza-se que, no SE, o aluno tende a tentar reduzir a assimetria em relação aos alunos espectadores, mas nunca em relação ao professor. Assim, o aluno- comunicador é especialista em relação aos colegas de turma, mas não em relação ao professor, o qual deve tentar reduzir essa tensão tripolar, estabelecendo motivos para a produção do gênero que se ancorem nos projetos de dizer, evitando, dessa forma, centrar o SE como tópico de avaliação, sobretudo na PI.

A sétima generalização tem relação com a historicidade do gênero na educação brasileira, de maneira que os alunos, tanto comunicador quanto espectador, não concebem o seminário escolar como uma forma de intercâmbio de conhecimentos, mas como avaliação. Assim, o comunicador pode não se portar como tal porque tenta reduzir a assimetria de conhecimentos com relação ao professor, a quem se reporta, pois visa à obtenção de uma nota. O espectador, por sua vez, não se sente implicado na situação discursiva e, por vezes, nem comparece no dia do seminário. Quando comparece, porta-se de maneira inadequada (conversa paralelamente, arrasta a mobília, derruba objetos, vai ao banheiro, dentre outros). Portanto, um desafio do docente que ensina a produção textual SE é ressignificar os papéis sociais de cada um dos participantes (agentes produtores, auditório e professor) no interior do SE. Outro desafio do professor é que ele próprio reconfigure a concepção de seu papel quando do ensino do SE, sobretudo na fase de abertura a qual é bastante ritualizada e reclama pela delimitação clara dos papéis dos alunos comunicadores e do auditório para a coconstrução do texto.

A oitava generalização relaciona-se à produção do SE propriamente dita, a qual fundiona dois tipos de discurso (teórico e interativo) caracterizando-se, segundo Bronckart (1999), como um tipo misto (teórico-interativo) que requer a mobilização de dois subconjuntos de unidades. Essa mobilização exige do agente uma tomada de consciência para autorregular as escolhas dessas unidades em sincronismo com as fases específicas do SE. As unidades do subconjunto do interativo dão um tom pragmático à comunicação e as

do subconjunto do discurso teórico matizam-na como transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Se não houver a gestão adequada da escolha dessas unidades desses dois subconjuntos em consonância com as sete fases sucessivas internas do SE corre-se o risco de tornar a comunicação por meio desse gênero espontânea. Por outro lado, se houver excessos de exposição, corre-se o risco de acabar com a interação e reduzir o SE à transmissão de conhecimentos, defendida na concepção de linguagem do *subjetivismo individualista*. Portanto, o agente produtor do SE deve buscar o equilíbrio em alternar tais escolhas, com base nos tipos de fala que são desenvolvidos em cada uma das fases sucessivas internas do SE. A complexa administração do tipo de discurso misto (teórico-interativo) requer um trabalho intervencionista que explicita ao aprendiz os momentos da exposição em que este pode recorrer ora a um discurso teórico (autônomo e disjuncto), nos momentos de desenvolvimento dos diferentes temas e subtemas do plano comunicativo; ora a um discurso interativo (implicado e conjuncto), nos momentos de abertura, encerramento e conclusão, nas passagens de turno, na formulação de perguntas deflagradoras da discussão etc.

A nona generalização refere-se ao procedimento metodológico de ensino. Nos contextos institucionais em que não há correspondência coordenada entre o calendário escolar (duzentos dias letivos) e o currículo (com inchaço de conteúdos, sem priorizar o ensino do oral público formal), para viabilizar o ensino do oral formal na escola da rede estadual paulista, há a possibilidade de adaptar o ensino desse conteúdo com base na proposta do procedimento didático do grupo de Genebra (SD). Porém, deve-se garantir, nessa adaptação, o desenvolvimento das capacidades de ação (contexto de produção e conteúdo temático); os elementos não verbais da comunicação; os textos planejadores da fala pública formal e, pelo menos, uma categoria da capacidade discursiva (plano geral do texto). O trabalho didático integrando tais ferramentas pode garantir um texto empírico no formato do gênero oral objeto.

A décima generalização supera por incorporação as anteriores já que os gêneros orais públicos formais propiciam ao aprendiz exercer o seu direito à voz escolar e, por extensão, à capacidade do agir comunicativo em práticas sociais no exercício de sua cidadania, para além dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos aqui desenvolvidos permitem, primeiramente, retomar, em tom conclusivo, três pilares fundamentais para a atividade de ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais. O primeiro refere-se à formação do conhecimento teórico e metodológico possuído ou não pelos professores para o ensino e aprendizagem por meio de gêneros. O segundo refere-se à concepção dos materiais didáticos padronizados pelas secretarias de educação, juntamente com a existência ou não de recursos tecnológicos para a produção de gêneros orais públicos formais nas escolas. O terceiro refere-se às potenciais capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas nos alunos por intermédio do *hiperinstrumento* multissemiótico SE. Após ponderar sobre as conclusões atingidas nesta pesquisa em torno desses três pilares, passar-se-á a responder a pergunta da pesquisa e aos objetivos desta investigação de mestrado.

O primeiro pilar fundamental para a atividade de ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais está ancorado na formação teórica e metodológica do professor. A formação continuada propiciada pelo ingresso no mestrado em Docência para a Educação Básica possibilitou o entendimento que é essencial à aproximação entre docente da educação básica e os conhecimentos produzidos nas universidades. Assim, o docente tem maiores possibilidades de encontrar, discutir e formar juízos acerca das concepções de ensino existentes para o trabalho de ensino e aprendizagem de produção textual em LP. Tal formação torna-se árdua e parcial, no momento em que o docente decide cercar-se num trabalho individual, fechado e solitário para a leitura e compreensão dos conceitos veiculados nos livros científicos. Conclui-se que a formação teórica e metodológica carece de aproximações entre docente e academia por intermédio de participação em cursos de pós-graduação; mesas-redondas; participação em grupos de estudos; participação em congressos acadêmicos etc. Em suma, são necessários momentos de formação contínua em que haja o diálogo formativo com o outro, sobretudo, aquele mais experiente no que tange aos conhecimentos teóricos, metodológicos e práticos na perspectiva de formar o professor-pesquisador. Importante é formar e preservar a autonomia do professor de estudar sem condicionar esse estudo à evolução funcional, para que tenha curiosidade investigativa e utilize tais conhecimentos para transformar sua prática. Um dos caminhos para efetivar essa junção dos papéis encontra-se nos postulados metodológicos da pesquisa-ação.

No caso do professor-pesquisador desta pesquisa-ação a autonomia de estudar ocorre desde 2010, todavia, até o ingresso no mestrado, o trabalho investigativo fora individual, fechado e solitário, o qual dá conta de propiciar as lentes da suspeita sobre os conceitos e metodologias historicamente cristalizadas. Assim, foi preciso também o diálogo com a universidade para aproximar-se das descobertas científicas da área de atuação e beber em outras fontes que estabelecem a interdisciplinaridade com o ensino e aprendizagem de LP, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, a Metodologia científica, etc. No caso desta pesquisa, a aproximação com a universidade propiciou o contato com o programa filosófico dos gêneros do discurso apresentado por Voloshinov e Bakhtin (1988); do ISD, teoria cujo mentor foi Bronckart (1999); dos procedimentos metodológicos e práticos da Didática das Línguas, desenvolvido por Dolz et. al (2004); dos trabalhos desenvolvidos pelos pesquisadores brasileiros; e, por fim, a aproximação com a metodologia da pesquisa-ação de Thiollent (1997).

Com o estudo da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, o professor-pesquisador apropriou-se dos conceitos de *ação de linguagem*, *atividade de linguagem* e *capacidades de ação*; *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. Esse conhecimento, sobretudo das *capacidades de ação*, ajudou a entender o quanto um agente-produtor se expõe socio subjetivamente (emocionalmente) quando produz um texto oral público formal. Esse conhecimento propiciou a adaptação do braço metodológico da teoria do ISD, conhecida como SD, cuja adaptação deu-se porque após apresentar o projeto de dizer, o professor-pesquisador não pediu logo na sequência a PI, optou-se por não pedir a PI porque, por meio da teoria do ISD, compreendeu-se que, para um agente-produtor expor-se socio subjetivamente para um auditório, este precisa estar seguro com relação às representações psicológicas que envolvem o contexto de produção e as do conteúdo temático.

A formação teórica e metodológica adquirida pôde propiciar ao professor-pesquisador em serviço que passasse a investigar a qualidade dos materiais instituídos e distribuídos pelas secretarias de educação federal, estadual e municipal. Assim, as lentes do professor tiveram condições de verificar qual a concepção de formação humana está prefigurada nesses documentos; se estes oferecem subsídios teóricos e metodológicos que propiciem a implantação de uma política de ensino de LP; se estes atendem às demandas de ensino para os anos escolares para os quais foram elaborados; se as atividades neles constantes são suficientes ou não para auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem; se

esses materiais possuem lacunas ou defasagens teórico-metodológicas que prejudiquem o processo de ensino e aprendizagem de produções textuais orais ou escritas; se nesses materiais didáticos há um projeto de formação humana e cidadã dos alunos; se nesses materiais há projetos coletivos comprometidos com o processo de desenvolvimento humano, técnico-industrial e econômico para o país e se há a necessidade desse material ser complementado frequentemente com atividades elaboradas pelo próprio professor.

Com relação aos recursos tecnológicos, há que se verificar se a escola dispõe de recursos midiáticos e informacionais que possibilitem a implantação do ensino de produções textuais que estejam conectadas com as demandas atuais, como, por exemplo: câmeras filmadoras, gravadores, computadores, fones de ouvido, retroprojetores, rádios, lousa digital. Tais recursos permitem a materialização do oral por meio de transcrição a qual é condição *sine qua non* para realizar o procedimento de avaliação dos textos orais. No caso desta investigação, a escola não dispunha de recursos como: retroprojetor, caixa de som, notebook, gravador, de maneira que foi necessário ao professor-pesquisador adquirir tais recursos para viabilizar tanto o processo de ensino do gênero oral quanto a realização desta pesquisa. Conclui-se, então, que o ensino de produção de gêneros orais públicos formais está prefigurado nos documentos oficiais, todavia, não há o oferecimento de recursos para o cumprimento dos próprios documentos legais, no que tange à produção e avaliação de gêneros orais.

Somado a isso encontraram-se também falhas teóricas e conceituais nos documentos oficiais da secretaria da educação do estado de São Paulo para o ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais.

O terceiro pilar essencial para a consolidação do ensino e aprendizagem do gênero oral, observado no decorrer desta investigação, relaciona-se à necessidade emergente de se instaurar esse ensino e aprendizagem de produção textual oral heterogênea (oral produzido a partir de uma relação dialética com a escrita) no interior das atividades escolares. Percebeu-se pela revisão da literatura e pelo agir docente, que as práticas didáticas com gêneros orais no Brasil ainda são incipientes. O número diminuto de textos de referência produzidos por alunos e especialistas, disponibilizados na rede mundial de computadores, corrobora essa percepção. Percebeu-se também a carência de literatura acerca de pesquisas com o ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais, se comparado com as pesquisas acerca de gêneros escritos. Em vista disso, encaminha-se para a seguinte conclusão: da mesma forma que há bibliotecas para gêneros escritos, defende-se

plataformas e acervos de gêneros orais públicos formais para o acesso e pesquisa por parte dos estudantes, professores, pesquisadores, etc.

Essas percepções, no transcorrer da pesquisa, ratificam a afirmação que é imperativo a instauração de ensino e aprendizagem de gêneros orais públicos formais no interior das atividades escolares. No caso desta investigação, o gênero oral objeto foi o SE. Na esteira de Dolz et. al (2004), defende-se, nesta pesquisa, o ensino desse *hiperinstrumento multissemiótico* em uma progressão em espiral, de maneira que os alunos sejam confrontados com a produção desse gênero várias vezes, em tarefas de produção textual oral, durante a escolaridade por meio de ensino planejado, com vistas ao aprofundamento das capacidades de linguagem que gravitam em torno desse gênero, de legítima importância tanto para a comunicação quanto para a transmissão de conhecimentos científicos, sociais, culturais, cidadãos, etc.

O resultado das análises da PI e da PF aclarou que o ensino planejado e sistematizado propiciou o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos alunos que foram submetidos à produção do gênero oral público formal SE. O que preocupava o professor-pesquisador no início desta investigação era o fato que, em experiências anteriores às realizadas nesta pesquisa, os alunos ficavam muito nervosos quando precisavam produzir um SE. Somado a isso, havia o comportamento inadequado do auditório que não se interessava pela comunicação oral dos colegas, e também o fato que a maioria dos alunos punha-se a ler os *slides* ou os papéis que haviam preparado para as apresentações.

A organização desse ensino planejado foi orientada pela adaptação do procedimento da SD, proposta pelo grupo de Genebra. A partir da adaptação da SD feita tendo por base o contexto de produção na FC, encaminharam-se as primeiras nove oficinas da SD, antes que se pedisse a PI para os alunos. Assim, quando se transcreveu a PI, percebeu-se que os resultados obtidos estavam adequados com a delimitação dos objetivos de ensino fixados na elaboração do modelo didático do gênero, e que as PI já haviam superado as produções elaboradas no ano de 2016, quando o professor-pesquisador não conhecia com profundidade a teoria do ISD nem a metodologia da SD. Os resultados da PF validaram a eficácia do procedimento metodológico da SD para o ensino do gênero SE.

Destaca-se que, ao priorizar *as capacidades de ação* para a produção de um texto oral público formal, também se está priorizando o ensino sistematizado dos elementos não verbais da produção oral (a entonação de voz; o domínio dos elementos suprasegmentais;

a qualidade do olhar; a gestualidade; a proxêmica; o controle sensorio-motor; a organização do cenário comunicativo etc). Somado a esses elementos não verbais foram preparados textos escritos planejadores da fala pública formal, os *slides* e as fichas de mão (*handouts*), os quais evidenciaram a importância de recursos auxiliares externos que investem o agente-produtor de confiança e segurança para produzir a fala pública formal. Dessa forma, conclui-se que, ao ter estabelecido um projeto de dizer por meio de *ficcionalização*, ou ter proposto uma situação real de comunicação de SE, como no caso desta pesquisa em que se apresentou um SE para outra turma de outra unidade da FC, mais o trabalho com foco nas *capacidades de ação* (*contexto de produção e conteúdo* temático, conforme especificado no quadro 15 da grade de análise da PI e PF do SE), os alunos foram capazes de apresentar um SE estruturado com *as sete fases sucessivas internas* que compõem o plano geral do SE.

Diante do êxito do procedimento realizado, defende-se que um *hiperinstrumento* complexo, como o SE, seja ensinado de forma progressiva e em espiral, cujo trabalho precisa ocorrer várias vezes durante a escolaridade, dado a multiplicidade de semioses que envolvem seu ensino e aprendizagem e o seu relevo para a transmissão de conhecimentos tanto na esfera escolar como na esfera acadêmica.

No caso específico dos moldes da educação estadual paulista, que tem em suas lentes prioritárias as produções escritas, para que os gêneros orais sejam também ensinados, um caminho alternativo é adaptar a estrutura de base canônica do Grupo de Genebra, fazendo, pelo menos, uma produção, contanto que sejam focadas as capacidades de ação para que os alunos tenham condições psicológicas, sociais e físicas para desenvolver a produção do texto oral. Assim, indica-se esse caminho metodológico adaptado, haja vista que, no estágio atual da educação básica paulista, esta não oferece condições para o professor realizar um trabalho completo, uma vez que o texto oral carece dos procedimentos de transcrição de fala, a qual demanda tempo para transcrever e avaliar.

Passa-se agora a responder a pergunta da pesquisa (*Como o Seminário Escolar pode ser um dos instrumentos que medeiam o processo socioeducativo no desenvolvimento humano, cidadão e escolar de adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação Casa?*) em consonância com o objetivo geral (*Investigar formas de como o Seminário Escolar pode ser um dos instrumentos que medeiam o processo socioeducativo no desenvolvimento humano, cidadão e escolar de adolescentes que cumprem medida de internação na Fundação Casa*). Ao integrar o SE num contexto que dispõe de outros

instrumentos para a socieducação (plano de atendimento individual, ensino formal, oficina profissionalizante, arte-cultura, saída externa, metas individuais, atendimento técnico) este passa a funcionar como um *hiperinstrumento* que serve ao objetivo de ensino da educação formal por meio de gênero oral; serve como um agir cidadão nas saídas externas que os adolescentes fazem para outros centros para transmitirem conhecimentos para outros internos; serve como ampliador do aparelho psicológico para o engajamento do jovem em entrevista de emprego (oficina profissionalizante) e para o enriquecimento do conhecimento enciclopédico, pragmático, atitudinal, moral e cultural; serve como ampliador do sistema de produção de linguagem para comunicar suas necessidades nos atendimentos técnicos com o(a) psicólogo(a) (situação de comunicação mais complexa); serve como desinibidor para as situações que requerem encenação nas oficinas de arte-cultura. A participação do interno em todas essas atividades no meio da FC possibilita vivências que, num primeiro estágio, funciona como forma de aprendizado de cada uma das interações. Passado esse momento de aprendizado na socieducação, o ex-interno tem a possibilidade de se afastar e refletir sobre as experiências vividas. Assim, as relações que se estabeleciam no plano do social passam a ocorrer no plano psicológico e é nesse plano que ocorre a mudança qualitativa no comportamento do ex-interno. Essa mudança pode refletir na ampliação de sua capacidade de ação nas interações desencadeadas na vida em sociedade. Portanto, o SE é um instrumento que medeia o processo socioeducativo no desenvolvimento humano e, quando integrado aos outros instrumentos auxiliares do atendimento, este transcende sua função de comunicação e ensino e assume o estatuto de *hiperinstrumento* para o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia do socioeducando

Respondendo, agora, ao primeiro objetivo específico (*verificar como o SE pode conectar a educação formal ao exercício da cidadania de socioeducandos da Fundação Casa no cumprimento de medida socioeducativa*), reitera-se que um dos instrumentos da socioeducação é a saída externa, na qual o socioeducando pode deixar a unidade onde cumpre medida para visitar ambientes sociais externos. O SE, objeto de ensino formal, ofereceu-lhe a possibilidade de exercer a cidadania ao visitar espaços externos para proferir falas públicas formais, como, por exemplo, a câmara municipal de Iaras, na unidade Casa Madre Teresa de Calcutá II e Casa João Paulo II. Portanto, ocorreu o aprendizado escolar que se estendeu ao instrumento *saída externa*, prototípico da FC.

Quanto ao segundo objetivo específico (*analisar a emergência da necessidade da reconfiguração do SE na escola no processo de ensino*), pondera-se que, na socioeducação, o ensino de determinado conteúdo necessita transcender a mestria dos esquemas de uso de tal objeto e superar a visão avaliativa do domínio de determinado conteúdo. Essa superação valoriza a comunicação, inerente aos gêneros, preterindo a visão técnica em favor do ponto de vista comunicacional que faça sentido pessoal e social para o socioeducando. Dessa forma, na FC, não se produziu seminários como instrumento avaliativo apenas, mas sim como situação comunicativa na qual o motivo foi o engajamento do socioeducando nas atividades internas e externas, com o propósito de este assumir a fala pública sobre o tema *Pluralidade Cultural*, levando em consideração a interação com o outro e suas reações. Considerar o outro no seu horizonte de representação social e subjetiva implica uma relação diferente com o tema e com a língua, se comparada com aquela comunicação de domínio privado. A palavra no domínio público requereu que o socioeducando a submetesse à reflexão, ao raciocínio, ao comprometimento ético, social e verdadeiro num preparo antecedente a sua fala, a qual tomou forma nos textos planejadores do SE, cujo ato de socializar algo requere. A partir do momento que a palavra não é mais do domínio particular, esta dá imagem daquele que a produziu e permite a inferência daquele que a recebeu. Portanto, a fala pública no interior de uma comunicação requer o comprometimento do agente com o dizer, pois estará sendo avaliado por um auditório.

Com relação ao terceiro objetivo específico (*validar a necessidade da mediação dos signos auxiliares escritos como textos organizadores do gênero oral público formal SE*), explica-se que, como a fala pública formal não funciona na imediatez da situação em que a alternância dos turnos de fala vai delineando o tema e coconstruindo-o durante a interação, esta precisa ser mediada por instrumentos auxiliares que têm a potencialidade de permitir a pré-fixação dos universos semânticos pertinentes aos rituais comunicativos que ocorrem em esferas institucionais. Os *handouts* e os *slides* funcionaram como tais e atuaram como orientadores discursivos e temáticos para o agente estabelecer uma relação consciente e voluntária com a linguagem no momento da enunciação. Dessa forma, o signo auxiliar está no lugar da fala espontânea.

Finalmente, o quarto objetivo específico (*elaborar um instrumento de ensino para desenvolver capacidades de linguagem a socioeducandos da FC para produzirem gêneros orais públicos formais e para o agir comunicativo no exercício de sua cidadania nas*

engrenagens sociais, a partir da didatização do SE) foi cumprido com a produção de um material didático que se encontra anexado a esta dissertação.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Manoela. **Progressão curricular em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais: Agrupamento do Narrar.** - Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

ANNA, Raquel. Para (re)pensar o ensino de gênero. **Calidoscópico.** São Leopoldo RS, v.02, n.01, p.17-28, jan/jun. 2004.

BALTAR, Marcos, O conceito de tipos de discurso e sua relação com outros conceitos do ISD. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.145-160.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação.** 2012. 366.f. Tese (Doutorado em Estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal.** Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. (Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) 12ª ed- HUCITEC, 2006.

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

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os pcns. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 15-27

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um Interacionismo Sociodiscursivo; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, Ecaterina Bulea; BRONCKART, Jean-Paul. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: BRONCKART, Jean- Paul; BRONCKART, Ecaterina Bulea. **As unidades semiótica em ação.** Tradução e organização LOUSADA, Eliana Gouvêa; BUENO, Luzia; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 161-188.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo questões**

epistemológicas e metodológicas. Tradução e organização MACHADO, Anna Rachel. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 19 – 41.

BRONCKART, Jean Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**, a história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. 1ed. São Paulo: Parábola, 2012, p.13

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN)** nº 9. 394, 20 de dezembro de 1996.

CARVALHO, Erica; SARAIVA, Polyanna; SILVA, João. Seminário como estratégia na prática docente do ensino superior. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (III CONEDU). 1, 2016. **Anais (CONEDU)**. [S.1]. 2016.

COSTA, Sergio Roberto. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os pcns**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 67-93

DOLZ, Joaquim. NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J- F. A exposição oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p.183-211.

ÉRNICA, Mauricio. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p.127-143.

FELIX. Regina Lucia. **O gênero exposição oral: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio**. 2009. 142.f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2007.

FERRAZ, Ana. **Seminário: um evento de letramento escolar**. 2005.164f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2005.

FORTUNATO, Maria. Medidas socioeducativas e educação: uma relação difícil, mas possível. **Intranet SP**. São Paulo SP. p.1-9. 2018.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino**. 2005.228f. Dissertação (mestrado em linguagem) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2005.

GONCALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. 343.f. Tese (Doutorado em linguística e língua portuguesa) – UNESP, Araraquara, 2007.

GONÇALVES, Adair Vieira. **O gênero “seminário” como objeto de ensino aprendizagem: modelo didático**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – O ENSINO EM FOCO – 2009, Caxias do Sul- RS... Caxias do Sul [S.l], 2009.

GOMES-SANTOS, Sandoval. Apresentação. In _____. **A exposição oral**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.9-15.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Raquel, Apresentação. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 9 -16.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 13-28

LOPES, Leonardo Wanderley, LIMA, Ivanildo Leidson Barbosa. Prosódia e transtornos da linguagem: levantamento das publicações em periódicos indexados entre 1979 e 2009. Rev. **CEFAC**. 2014 Mar-Abr; 16(2):651-659.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MEIRA, Glenda; SILVA, Williany. **Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA (SILEL),1, 2013, Uberlândia. **Anais (SILEL)**. Uberlândia: Ufu, 2013.

NUNES. P.S. **Reforma curricular na rede estadual de ensino de São Paulo: decorrências para a organização do trabalho em uma escola**. 2014. 210.f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: Progressão Curricular e projetos. . In: ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os pcns**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 27-41

RODRIGUES, Maria. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente.** 2008.184f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2008.

SCALISE, S. O. A. **O agir argumentativo no artigo de opinião: desenvolvimento de capacidades de linguagem do argumentar nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. 227f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo de linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria da educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação da área, Alice Vieira. – São Paulo: SEE, 2010. p. 7-104

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo, caderno do professor,** língua portuguesa – ensino fundamental – anos finais 8^osérie/9^o ano, volume 1. Secretaria da educação; coordenação geral, Maria Inês Fine; coordenação da área, Alice Vieira; autores do caderno de Língua Portuguesa, Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo et. al. – São Paulo: SEE, 2014. p. 5-118

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Material de apoio ao currículo, caderno do aluno,** língua portuguesa – ensino fundamental – anos finais 8^osérie/9^o ano, volume 1. Secretaria da educação; coordenação geral, Maria Inês Fine; coordenação da área, Alice Vieira; autores do caderno de Língua Portuguesa, Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo et. al. – São Paulo: SEE, 2014. p. 5-45

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola.** 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p.61-77

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 129-147.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-ação nas organizações.** 1^a ed. São Paulo: Atlas, 1997

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem;** Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. – 4^a ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VASCONCELLOS, C.S. **Formação didática do educador contemporâneo:** desafios e perspectivas. In: UNIVESIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011 p. 33-58, v 9.

VEIGA. I. P. A. 1996. O seminário como técnica de ensino socializante. In: VEIGA. I. P. A. (org). **Técnicas de ensino:** por que não? Campinas, SP: Papirus. p. 103-113.

ANEXOS

ANEXO A: texto do Érnica

Pluralidade Cultural

Questão para início de conversa

Os seres humanos são muito diferentes. Variam na cor da pele, na altura, na forma dos olhos, no cabelo, no sexo e em muitas outras características físicas. Nós diferimos também em nossas crenças religiosas, nossos valores, nossos modos de estabelecer os laços familiares, no modo como assumimos os papéis de homem e mulher e em tantos outros aspectos da organização da vida em sociedade. Também somos diversos nas características de nosso mundo subjetivo. Dentro de uma sociedade, ainda, o acesso às riquezas materiais e simbólicas resulta em diferentes possibilidades de organizar a vida. Isso sem falar naquelas diferenças que existem entre povos que vivem dentro de uma mesma nação e naquelas que existem entre nações.



Diferenças fazem parte da raça humana
Foto: Carol Quintanilha
 Instituto Sou da Paz

Enfim, discutir o tema "pluralidade cultural" significa colocar em destaque uma questão bastante intrigante: *por que nós, humanos, embora sejamos uma única espécie biológica, desenvolvemos modos de vida tão diferentes e conflitantes?* Ao explorarmos algumas possibilidades de explicação, podemos pensar também nas formas de convívio com as diferenças humanas para o desenvolvimento de nosso modo de viver.

As diferenças culturais

Nós não nascemos inteiramente prontos para viver. Ao contrário, precisamos de cuidados, orientação e ensinamentos; ou seja, só nos tornamos de fato humanos na medida em que convivemos e aprendemos com outras pessoas em uma dada cultura. Por meio desse aprendizado na vida social formamos nossa personalidade e elaboramos nossos planos de vida, nossos sentimentos e desejos. Nossa vida só pode acontecer verdadeiramente se participarmos de um mundo cultural, se partilharmos um conjunto de referências sociais.

Todas as culturas humanas criaram modos de viver coletivamente, de organizar sua vida política, de se relacionar com o meio ambiente, de trabalhar, distribuir e trocar as riquezas que produzem. Mais ainda, todos os povos desenvolveram linguagens, manifestações artísticas e religiosas, mitologias, valores morais, vestuários e moradias.

Assim, a pluralidade cultural indica, antes de tudo, um acúmulo de experiências humanas que é patrimônio de todos nós, pois pode enriquecer nossa vida ao nos ensinar diferentes maneiras de existir socialmente e de criar o futuro.

Diferenças sociais, econômicas e políticas

Devemos reconhecer que a pluralidade cultural representa o acúmulo das experiências e das conquistas humanas. No entanto, nem todas as diferenças são positivas. Quando elas se transformam em desigualdades precisam ser encaradas criticamente.

Dentro das sociedades e entre povos há relações de desigualdade e dominação em que alguns grupos sociais acumulam bens materiais, saberes, prestígio e poder ao mesmo tempo em que impedem o amplo acesso de outros grupos a essas riquezas.

A rigor, a desigualdade no acesso aos meios para organizar a própria vida compromete a plena existência da pluralidade cultural. Isso porque se alguns grupos em uma sociedade ou algumas culturas se afirmam em detrimento de outras, é sinal de que uma parcela dessa diversidade está sendo reprimida, constrangida ou até mesmo eliminada.

Nos noticiários e no estudo da história podemos ver inúmeros exemplos disso, como a destruição física e cultural de tantos povos indígenas que habitavam a costa brasileira antes da presença portuguesa, a violência que significa a escravidão ou as tantas formas de pobreza que convivem com a riqueza em nossas cidades.

Assim, a autêntica afirmação da pluralidade cultural é inseparável das lutas pela extensão dos direitos humanos a todos e pela construção de relações cidadãs e democráticas. Em nossos dias, a luta contra as desigualdades e pela afirmação de um convívio pacífico entre as culturas e grupos humanos tem se tornado um tema cada vez mais importante. Assim, em novembro de 2001, a Unesco, vinculada à Organização das Nações Unidas (ONU), aprovou a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, que no seu artigo 4º afirma:

"A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance."
http://www.unesco.org.br/areas/cultura/divcult/dcult/mostra_documento)



Todos merecem direitos e oportunidades iguais
Foto: Cristiane Beneton,
 Instituto Sou da Paz

Troca e preconceito

A importância de imperativos éticos válidos mundialmente e que assegurem o direito à manifestação da diversidade cultural fica ainda mais clara se levarmos em conta que nenhuma cultura humana se desenvolveu sem estabelecer relações de troca, aproximação e diferenciação com seus vizinhos. Muitas mudanças nos modos de viver de um grupo não ocorreram a partir de alguma necessidade do próprio grupo, mas sim da necessidade de imitação ou de diferenciação em relação a outro grupo. Entretanto, além de proporcionar o intercâmbio de valores, línguas, conhecimentos, instrumentos e artes, esse convívio pode, muitas vezes, se manifestar de

forma violenta, com uso de dominação e marcada por preconceitos.

Ao longo da história, diversas opiniões preconceituosas sobre traços físicos ou de comportamento foram criadas e reproduzidas. São comuns as manifestações

preconceituosas sobre gênero, cor da pele, origem socioeconômica, orientação sexual, nacionalidade, etnia, língua, modo de falar, deficiências, religião.

Ouvimos com frequência comentários preconceituosos como "os portugueses são burros e trabalhadores", "os japoneses são talentosos para as ciências exatas e não gostam de se misturar", "os judeus são avarentos", "os indígenas são selvagens" e tantos outros. As formas de discriminação e preconceito entre manifestações culturais são muitas, mas todas têm uma característica comum: o não-reconhecimento do outro como igualmente humano e com o direito de ser diferente. Com isso, as vítimas de preconceito ou discriminação sofrem limites severos para manifestar sua cultura, seu modo de pensar, seus sentimentos, desejos, projetos ou valores.

Crescimento econômico e desenvolvimento humano

Uma das fontes de tratamento preconceituoso e discriminatório para outras culturas é a crença de que as sociedades que tiveram um maior desenvolvimento técnico e econômico são superiores às outras. Essa crença se baseia na idéia de que o progresso tecnológico e o crescimento econômico são sinônimos de desenvolvimento civilizatório e um salto evolutivo da humanidade.

O aprimoramento das técnicas e das relações econômicas aumentou sem dúvida a nossa capacidade de ação sobre a natureza. Há que se questionar, no entanto, se esse desenvolvimento representa, por si só, um avanço qualitativo da vida humana. Salta aos olhos a evidente contradição entre as enormes possibilidades de vida geradas pelo progresso tecnológico e econômico e a miséria em que vive parte expressiva da humanidade. Ao longo da história ocidental, embora a invenção de novas tecnologias respondesse às necessidades humanas que surgiam, ela tem sido associada prioritariamente ao aumento da eficiência na produção de mercadorias.

Além disso, o desenvolvimento tecnológico e econômico que se verifica em alguns países capitalistas responde apenas à parte das necessidades humanas. Se considerarmos critérios diferentes, observamos que outros povos, em alguns campos, atingiram graus de desenvolvimento indiscutivelmente mais sofisticados do que as sociedades ocidentais. A Índia criou um sistema religioso e filosófico bastante eficiente para reduzir as conseqüências do desequilíbrio demográfico. As civilizações do Oriente e do Extremo-Oriente desenvolveram conhecimentos extremamente complexos sobre o corpo humano. Os povos indígenas do Brasil Central e da Amazônia detêm conhecimentos valiosos sobre a floresta e seus mistérios.

Há muitos outros exemplos que poderiam ser citados e todos eles revelam que a técnica e a economia desvinculadas de políticas de distribuição de renda e de ideais humanitários - referente à dignidade, ao ambiente, à diversidade, aos direitos dos cidadãos, entre outros, não atendem plenamente às necessidades dos seres humanos. Portanto, a afirmação da pluralidade cultural nos leva à constatação de que não há um único modo de organizar a existência nem de fazer a história.

Ao contrário, na vida de cada grupo cultural há um conjunto imenso de possibilidades. E o reconhecimento dessa diversidade traria muito mais riqueza a todos. Mais ainda, a afirmação da pluralidade cultural nos permite assumir a tese de que o aprimoramento das relações econômicas e o avanço das tecnologias fazem sentido se partirem das necessidades de desenvolvimento humano, ou seja, se tiverem como objetivo a ampliação das possibilidades de um povo buscar a realização dos objetivos que valoriza.

Assim, o convívio com o outro, o diferente, pode enriquecer e desenvolver nossa condição humana. O antropólogo Claude Lévi-Strauss usa uma imagem bastante clara para

defender essa idéia. Segundo ele, o desenvolvimento das formas de vida humana pode ser comparado a um jogo de cartas no qual cada carta representa uma conquista cultural. Assim, cada jogador - ou cultura - só consegue fazer pequenas seqüências; entretanto, se houver o intercâmbio entre as séries construídas pelos jogadores, a seqüência resultante torna-se muito maior e mais rica, tanto em conquistas quanto em novas possibilidades.

Dessa forma, a garantia em escala local e mundial de condições econômicas, sociais e políticas para os diferentes grupos culturais organizarem sua própria vida e se desenvolverem significa, acima de tudo, preservar o enorme acervo vivo dos modos de viver que a humanidade criou. Trata-se de um acervo que representa não só um acúmulo de conquistas já realizadas, mas também um enorme conjunto de possibilidades de reinventar essas conquistas e construir o futuro.

Tolerância e convívio da pluralidade cultural

O debate sobre esse tema tem se tornado bastante intenso nesse início de século, que expande o circuito de relações dos povos e nações por todo o globo e ao mesmo tempo reafirma as identidades dos grupos específicos.

Assim, a pluralidade cultural é também um foco constante de conflitos, pois traz consigo concepções que questionam profundamente nossas crenças e valores.

Por esse motivo, a realização das possibilidades de desenvolvimento humano depende do enfrentamento de um desafio: como reconhecer o direito à diversidade quando há discordância de condutas e pensamentos? Para dar conta disso, tem havido um esforço grande para se desenvolver uma **ética universal** que afirme valores morais para a regulação do comportamento entre os diversos grupos culturais e as pessoas que manifestam essas diferenças. Um exemplo desse debate é o relatório da Unesco "Nossa diversidade criadora", coordenado por Javier Pérez de Cuéllar. A idéia da **tolerância** está no centro desse debate.

Entretanto, é preciso esclarecer dois usos diferentes para essa palavra. É comum a palavra tolerância ser usada para expressar uma relação na qual uma pessoa suporta outra como quem agüenta uma carga que a oprime e a constrange. Nesse sentido, a pessoa que suporta o outro está em condição de desvantagem, pois aquele que é suportado está manifestando seu modo de ser - e o seu poder - oprimindo a manifestação da vida de quem está agüentando. Trata-se, portanto, de uma relação em que um afirma a sua liberdade negando a liberdade do outro.

Para expressar uma ética universal que respeita e afirma a pluralidade cultural, a tolerância tem sido definida com um sentido bastante diferente. Há tolerância efetivamente quando o convívio com o outro está baseado na manifestação livre e sem constrangimentos tanto de nossas particularidades quanto das particularidades do outro. Trata-se, portanto, de um encontro de liberdades que se afirmam sem se negar. O filósofo Adolfo Sánchez Vázquez definiu tolerância do seguinte modo:

- a tolerância existe entre indivíduos ou grupos com diferentes convicções, modos de vida etc.;
- é necessário reconhecer conscientemente essas diferenças;
- as diferenças reconhecidas têm de ser importantes e afetar os indivíduos, não se pode ficar indiferente a sua existência;
- as diferenças referem-se a pensamentos, hábitos, valores, crenças diferentes daquelas aceitas ou aprovadas pelos indivíduos como padrão de vida;
- embora não se concorde com as diferenças, admite-se o direito do outro de ser diferente e manter livremente suas diferenças;
- ao admitir esse direito, permite-se o diálogo e a argumentação com a intenção de persuadir o outro a mudar de posição.

Dessa forma, a tolerância só pode existir quando há o dissentimento e a discórdia. Se não há conflito, ela deixa de ser necessária. O que a torna valiosa é justamente a possibilidade de criar uma relação entre homens que se reconhecem como iguais mesmo que tenham discordâncias e vivam de modos diferentes.

Assim, **a tolerância pressupõe reciprocidade de direitos**. Isso implica reconhecer que não se deve tolerar simplesmente para ser tolerante. A tolerância não serve de justificativa para si mesma. Ao contrário, o que lhe confere importância e determina sua razão de ser são valores irrenunciáveis com os quais ela se relaciona. Assim, justifica-se ser tolerante quando se criam relações pautadas no respeito à liberdade e à autonomia nossa e do outro, na *convivência fraterna e solidária*, e na democracia como modo de relação entre as pessoas e os grupos.

Portanto, não se deve aceitar a intolerância, a discriminação, a violência, as perseguições religiosas, étnicas e raciais, os comportamentos e as idéias que negam o respeito à liberdade e à autonomia dos outros, que impedem um convívio fraterno e solidário e que obstruem a construção de relações democráticas.

A tolerância efetiva permite ao outro manifestar suas diferenças, mesmo que elas afetem nossas convicções. Ao mesmo tempo, nos possibilita manifestar nossas particularidades que podem parecer estranhas para alguém. Certamente, não é um exercício fácil. Mas ele garante um convívio respeitoso, fraterno e democrático no qual a pluralidade cultural pode se afirmar com toda sua possibilidade de nos ensinar outros pontos de vista e de enriquecer nossas formas de vida.



Para outras conversas

A formação histórica brasileira é marcada pela atuação de muitos povos, culturalmente muito diversos. Somos um povo que se vê como pertencente a uma nação e a um Estado, é verdade. Entretanto, há uma vasta pluralidade cultural entre nós, que se expressa, por exemplo, nas diferenças entre os modos de viver do Norte e do Sul, do litoral e do Centro-Oeste, entre os grupos originários de outros continentes, entre as populações rurais e urbanas, entre os jovens e os adultos, entre os meios letrados e as manifestações da tradição oral.

Existe entre nós uma riqueza de experiências humanas que constitui um dos maiores patrimônios nacionais. Entretanto, o predomínio da discriminação, as imensas desigualdades sociais, políticas e econômicas, os preconceitos e a intolerância reduzem muito as possibilidades dessa pluralidade se manifestar.

Por isso criar condições para a afirmação da pluralidade que marca nossa formação cultural é a melhor maneira de compartilhar esse acervo de experiências humanas, esse patrimônio cultural existente no Brasil. Assim podemos encontrar respostas inesperadas

aos limites e às potencialidades do presente e abrir novos caminhos para o nosso futuro.

ÉRNICA, Maurício. Disponível em: [http:// www.educared.org/educa/index.cfm?](http://www.educared.org/educa/index.cfm?)

Anexo B – Capítulo 6- “ Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais.

Capítulo 6

“Ser diferente é normal”: as diferenças sociais e culturais



Somos iguais ou somos diferentes?

Somos todos iguais ou somos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava, segura de si, no primeiro termo (...). Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se em ritmo acelerado e perturbador a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato, porquanto temos cores diferentes na pele e nos olhos, temos sexo e gênero diferentes além de preferências sexuais diferentes, somos diferentes de origem familiar e regional, nas tradições e nas lealdades, temos deuses diferentes, diferentes hábitos e gostos, diferentes estilos ou falta de estilo; em suma, somos portadores de pertencimentos culturais diferentes. Mas somos também diferentes de direito. É o chamado “direito à diferença”, o direito à diferença cultural, o direito de ser, sendo diferente. *The right to be different!*, é como se diz em inglês o direito à diferença. Não queremos mais a igualdade, parece. Ou a queremos menos. Motiva-nos muito mais, em nossa conduta, em nossas expectativas de futuro e projetos de vida compartilhada, o direito de sermos pessoal e coletivamente diferentes uns dos outros.

Antônio Flávio Pierucci em *Ciladas da Diferença* (1999, p.7)

Você concorda com o texto acima? Nós, hoje, desejamos mais o direito de ser diferente do que o direito a igualdade? Está confuso?

Então, vamos ver essa notícia veiculada na internet em 18 de março de 2010:

78 Unidade 1 - Sociedade e Conhecimento Sociológico

direito de ser diferente

CASAL BRITÂNICO É PRESO POR SE BEIJAR E CONSUMIR ÁLCOOL EM DUBAI

Um casal britânico – um homem que mora e trabalha em Dubai e uma turista – foi preso em novembro do ano passado na cidade dos Emirados Árabes Unidos por se beijar em público e consumir álcool. Soltos após pagar fiança, eles irão à uma corte em 4 de abril.

De acordo com a rede de TV americana CNN, o casal – cuja identidade não foi revelada – jantava ao lado de amigos no restaurante Bob's Easy Diner, próximo da praia Jumeirah, quando uma mulher que estava no local com a família ligou para a polícia.

É o terceiro caso envolvendo cidadãos britânicos presos em Dubai em menos de dois anos. Em janeiro deste ano, um casal britânico de namorados foi detido por ter relações sexuais fora do casamento. No final de 2008, outro casal britânico foi condenado a três meses de prisão depois de ter sido considerado culpado por fazer sexo na praia.

Segundo estrangeiros que vivem em Dubai, autoridades locais parecem estar agindo de forma cada vez mais rígida em relação a situações de choque das diferentes culturas.

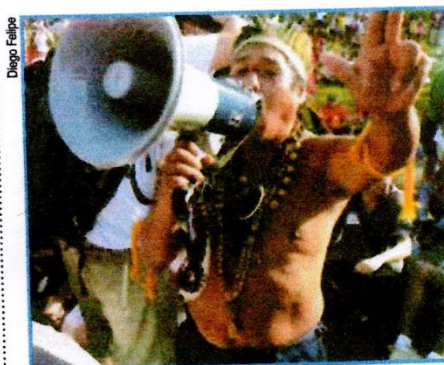
Fonte: <http://bit.ly/19lckw>
Acessado em 21/03/2010

Pois bem, há situações em que não basta reivindicar o direito à igualdade, mas sim reivindicar o reconhecimento da cultura e das formas de ser do outro ou de outra sociedade ou grupos sociais. Neste capítulo, vamos estudar um tema que, além de interferir nas relações sociais, é um dos mais importantes para entendermos melhor a nossa sociedade: as diferenças sociais e culturais.

Ser diferente é normal

Vimos no capítulo sobre cultura que nossas sociedades são multiculturais, ou seja, temos a presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade, estamos nos referindo à

cidade ou à nação. Entretanto, ter a consciência dessa realidade nos faz ficar atentos a fatos concretos que dizem respeito aos diversos interesses de grupos e pessoas.



O direito à diferença também significa não aceitar ser tratado com inferioridade na sociedade comandada pelos "homens brancos". Na foto, índios protestando contra a opressão dos brancos.

Queremos dizer com isso que quando uma pessoa ou grupo considera normal ou natural uma situação ou ideia, muitas vezes essa normalidade ou naturalidade se expressa como relação de poder, desigualdade ou opressão.

Para a Sociologia, falar em sociedade não significa descrevê-la simplesmente de forma homogênea. Quando fazemos uma análise das sociedades, identificamos de imediato a existência de desigualdades sociais e diferenças entre grupos e pessoas. As desigualdades são fabricadas pelas relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Geralmente, as classes ou camadas superiores das sociedades são as mesmas, tanto sob o ponto de vista cultural ou político. O que estamos querendo dizer é que as classes sociais ou camadas superiores das sociedades são as mesmas em termos de manutenção do poder político e dos privilégios sociais e econômicos, reproduzindo sua dominação através da cultura e da disseminação de certa visão de mundo. Porém, devemos chamar a atenção para não confundirmos desigualdade social com diferenças sociais e culturais dos indivíduos, grupos e sociedades.

As **desigualdades sociais** são definidas a partir das condições sociais e econômicas de determinados grupos. Isto é, há grupos que possuem mais riquezas do que outros e maior acesso a determinados serviços, gerando uma sociedade desigual, na qual poucos possuem muitas riquezas e bens materiais e muitos possuem pouca ou nenhuma riqueza material.

A **diferença social e cultural**, por outro lado, significa que os indivíduos ou grupos são apenas diferentes e não superiores e inferiores. O indivíduo originário do continente africano é diferente do chinês ou do europeu; a mulher é diferente do homem; o heterossexual é diferente do homossexual; o adepto ao candomblé cultua uma religião diferente da do evangélico; as pessoas com deficiências são diferentes daqueles que não possuem necessidades educacionais especiais, e assim por diante. Essas características dos seres humanos não significam superioridade ou inferioridade de uns sobre outros.

Nas sociedades onde existem muitas diferenças sociais e culturais – como é o caso da nossa –, estas podem se transformar em fatores de desigualdades. Isto quer dizer que os **“outros”**, que muitas vezes não são considerados **“normais”**, **aparecem como “entidades ameaçadoras”**. **Dai, surgirem comportamentos e atitudes de discriminação, preconceitos, racismos, machismos, homofobia etc.** Na forma física, afetiva e ideológica, os que se consideram **“normais”** evitam contatos e criam seus próprios mundos, excluindo os que são considerados como **“diferentes”**. Por isso, a consciência do caráter multicultural de uma sociedade não leva necessariamente ao desenvolvimento de uma relação social de trocas e relações entre as culturas – o chamado **interculturalismo**.

Em 2007, no enredo e na letra do samba-enredo da Escola de Samba Império Serrano, do Rio de Janeiro, cantava-se: *Quem nasceu diferente, e venceu preconceito, a gente tem*

que admirar. Este samba fala dos portadores de necessidades especiais, porém podemos ampliar esta ideia de que todas as diferenças são normais. Entretanto, se ser diferente é normal, lidar com a diferença é difícil em função das relações de poder entre as pessoas e grupos. Vamos ver qual a razão e como isto acontece nas sociedades.



o etnocentrismo

Por que as diferenças sociais e culturais são, para muitas pessoas, sinônimo de desigualdades? **No senso comum, por exemplo, o nordestino na maioria das vezes é associado ao analfabetismo, à ignorância etc. Negros e índios são associados a marginais ou selvagens.** Mulheres são consideradas inferiores. Homossexuais, pessoas que apresentam anomalias **“mentais”** e **“morais”**.

Podemos dizer que essas ideias representam **visões etnocêntricas** de mundo. Mas, o que significa mesmo o termo **“etnocentrismo”**?

Bem, etimologicamente, **“etno”** deriva do grego **“ethnos”** e se refere à etnia, raça, povo, clã. Assim, **“etnocentrismo”** significa considerar a sua etnia como o centro ou o eixo de tudo, a base

que serve de referência ou o ponto de vista de onde se deve olhar e avaliar o mundo ao redor. Estendendo essa definição, podemos entender o etnocentrismo como uma tendência a considerar apenas os valores da própria cultura ao analisar as demais. Isto significa dizer que as visões de um determinado grupo – política, econômica e

socialmente dominante em uma dada sociedade – são consideradas como o centro e a referência de tudo. Tudo – inclusive outros grupos e indivíduos – é pensado e sentido através dos valores, modelos e definições segundo o grupo dominante, que seria a própria “representação” da existência humana.



Image Source/Shannon Fagan

Todos somos diferentes. Temos escolhas e características biológicas e sociais diferentes. Reconhecer estas diferenças não deveria significar desigualdades em direitos ou de alguma forma de discriminação.

Quando duas culturas se encontram, pode ocorrer um *choque cultural*, ou seja, de repente surge um “outro”, ou o grupo “diferente” que, quase sempre, não age como o grupo dominante – ou, quando age, é considerado estranho. Enfim, esse “diferente” é ameaçador porque pode ferir (afetar de alguma forma) a nossa *identidade cultural*. Então, se pertencemos ao grupo que apresenta os padrões culturais considerados como “corretos”, “naturais”, não aceitamos que outro grupo tenha hábitos que julgamos “estranhos”. Assim o grupo do “eu” faz da sua visão a *única possível* – ou, mais discretamente, “a melhor”, “a natural”, “a superior”, “a certa”.

Em poucas situações, a atitude etnocêntrica passa por um julgamento simples do valor da cultura do outro, nos termos da nossa própria cultura, sem consequências mais sérias. Mas, na maioria das vezes, a *História da humanidade é repleta de exemplos onde o etnocentrismo implica um julgamento do outro, na sua forma mais violenta.* Por exemplo, julgar um povo – como os indígenas ou os africanos – de primitivo ou bárbaro, pode significar, socialmente e politicamente, como “algo a ser destruído” ou como empecilho ao “desenvolvimento econômico” das nações.

O etnocentrismo formula representações e imagens distorcidas sobre aquele que entendemos como “diferente” de nós, sendo representações sempre manipuláveis como bem entendemos. Além disso, no fundo, transforma a diferença pura e simples num juízo de valor, perigosamente prejudicial à humanidade.

Etnocentrismo – termo criado em 1906 pelo sociólogo americano William Graham Sumner (1840-1910) –, portanto, é a base explicativa sociológica e antropológicamente



Exemplo da imagem distorcida de um "DEFICIENTE FÍSICO" não é um ser capaz de trabalhar, se locomover pela cidade, etc?

dos preconceitos, discriminações, racismos, homofobia, sexismo e estereótipos sobre os mais variados grupos, considerados diferentes em comparação a um determinado padrão.

Esclarecido isso, podemos refletir sobre a nossa própria história: como sabemos, nossas sociedades ocidentais americanas são herdeiras diretas da tradição europeia, branca e cristã, que foi trazida pelos colonizadores e que predominou sobre outras culturas que existiam anteriormente nas Américas.

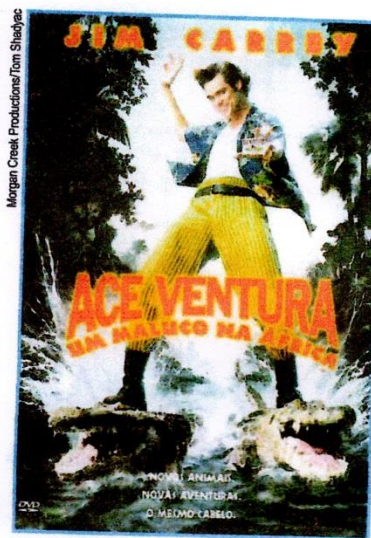
Sabendo disso, perguntamos: como se deu esse processo de conquista, não somente sob o ponto de vista social e cultural, mas sob a perspectiva da visão de mundo desses colonizadores europeus? Será que o desejo de riqueza não veio aliado a uma crença num estilo de vida que excluiu as diferenças sociais e culturais?

Se pensarmos em termos de História do Brasil, podemos verificar que nossa formação nacional foi marcada pela eliminação física do “diferente” (indígenas) ou por sua escravização (africanos). Da mesma forma, foi forjada uma verdadeira negação do “outro”, também no que diz respeito aos seus pensamentos, suas ideias e seus mais variados comportamentos.

Por exemplo, até algum tempo atrás, na maioria dos livros didáticos de História, encontramos a ideia distorcida de que os índios andavam nus, à época da chegada dos portugueses. Ora, esse “escândalo exótico” esconde, na verdade, a nossa noção particular do que deve ser uma roupa e o que, no corpo, deve-se mostrar ou esconder.

A mesma ideia se expressa quando se diz que os povos indígenas cultuam deuses em formas de espíritos ancestrais, animais, árvores etc., ou seja, eles eram animistas, com superstições sem sentido. Aqui se esconde a visão de que só os ocidentais é que têm o deus ou deuses certos e os “selvagens” não. Perguntamos: o que diriam muitos indígenas na Amazônia se soubessem que nossas indústrias madeireiras derrubam milhões de árvores para fazer papel, e que grande parte desse papel é jogado no lixo? E mais: o que diriam eles, sabendo que a derrubada de árvores provoca

um desequilíbrio ecológico ameaçador para a própria existência humana? Deste ponto de vista, não seríamos nós os “selvagens”, fazendo coisas sem sentido?



Um exemplo de visão etnocêntrica: em pleno século XXI, filmes ainda exibem a África e seus povos como selvagens e primitivos.

As trocas e os diálogos culturais

A notícia sobre o casal que se beijou em Dubai demonstra que mais do que reivindicar um direito de igualdade, é necessário lutar pelo reconhecimento das diferenças. Se a diferença é normal, é necessário lutar para a garantia daquilo que chamamos de interculturalidade ou relações sociais interculturais.

Relação intercultural significa a valorização, a interação e a comunicação recíprocas entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. A interculturalidade é a ideia que tem por base *o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social*. É tentar promover relações de diálogo e relações igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a culturas diferentes, sem perder de vista a crítica às relações desiguais de poder entre grupos e pessoas.

Nas palavras de Catherine Walsh, pedagoga americana e professora da Universidade Andina Simon Bolívar, no Equador, a **interculturalidade** é:

Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas no sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar.
(WALSH, 2001, p.10-11)

Na sociedade brasileira ainda há muita dificuldade em reconhecer e promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, pois ainda ocorrem muitos casos de violência contra os homossexuais, atitudes e comportamentos de rejeição a pessoas com deficiências, violência contra as mulheres e negros etc. O simples fato de ser diferente, sob diversos aspectos, dificulta que certos indivíduos tenham acesso a bens, a oportunidades de trabalho e até mesmo de frequentarem certos espaços.

Nestas poucas palavras, você consegue perceber que a *interculturalidade* pode ser o oposto do *etnocentrismo*?

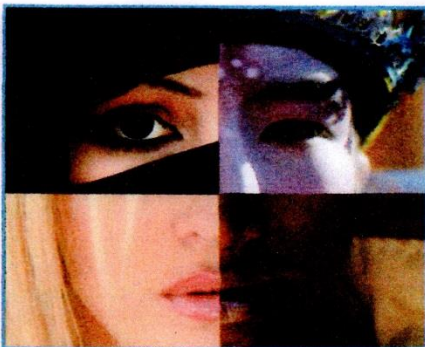
O que diferencia o ser humano dos outros seres é sua capacidade de dar respostas aos diversos desafios que a realidade impõe. Mas, essa preocupação com a realidade e esse agir no mundo não se dão de maneira isolada. É na relação entre homens e mulheres e destes e destas com o mundo que uma nova realidade se constrói e novos homens e mulheres se fazem.

Criando cultura. Fazendo história. E essas culturas e histórias sempre se relacionam entre si. Por isso, as diferenças sociais e culturais, que são os aspectos mais humanos que existem entre as pessoas e as sociedades, podem se expressar através do etnocentrismo ou das relações interculturais.



Índios e brancos juntos: como exercer o interculturalismo? Na foto, índios palaxós comemoram a condenação dos jovens acusados pela morte do índio Galdino Jesus dos Santos e saúdam o promotor pela sua atuação no caso.

Fechamos esta reflexão com um chamado do sociólogo Boaventura de Sousa Santos para refletirmos sobre as diferenças culturais e as desigualdades sociais: **“temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”** (1995, p.7).



*Interculturalidade X Etnocentrismo.
oposto os*

*Objetivo convergirem que ambos seminários o aluno tem a oportunidade de aprender mais sobre um tema.
Capítulo 6 - "Ser diferente é normal": as diferenças sociais e culturais
Ideia: pedir que os alunos escrevam, no primeiro dia, o que eles sabem sobre Interculturalidade e Etnocentrismo.*

APÊNDICES

Apêndice 1 - Requerimento para realização de pesquisa acadêmica no âmbito da Fundação Casa

Aos cuidados do Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional da Fundação CASA – SP

Eu, Décio Dantas Do Nascimento, RG 47.448.767-2, CPF 396.542.858.60, venho por meio deste, solicitar ao Centro de Pesquisa e Documentação da Escola para Formação e Capacitação Profissional autorização para a realização de pesquisa (Pós-Graduação: Mestrado) no âmbito da Fundação Casa (Centro Madre Teresa de Calcutá I, na cidade de Iaras).

Requeiro a realização da pesquisa no referido Centro por ser meu local de trabalho, desde 2013. A pesquisa tenciona ocorrer no ensino escolar (9º ano do ensino fundamental). Justifico a escolha do Centro pelo fato de ser professor de Língua Portuguesa e Inglesa (Secretaria do Estado de São Paulo), neste Centro, desde quando ingressei na carreira docente. Todas as minhas experiências de sala de aula ocorreram dentro de Centros de Atendimento socioeducativos: Casa Rio Novo, Casa Três Rios, Casas Madre Teresa de Calcutá I e II, todas na cidade de Iaras. Ao longo desses anos, presenciei o poder transformador da educação na vida destes adolescentes e pude testemunhar inúmeras práticas educativas de sucesso.

É com o desejo de aclarar o trabalho bem sucedido realizado por todas as esferas componentes desta instituição que requeiro a autorização para desenvolver a pesquisa. Ressalto que possuo salas de aula apenas no referido Centro de Atendimento Sócio-Educativo (não atuo na Rede Estadual fora do projeto Fundação Casa). Pleiteio desenvolver a pesquisa no Centro Madre Teresa de Calcutá I por desenvolver um trabalho na área escolar, desde 2013, e por possuir um excelente relacionamento com a equipe gestora e com os alunos.

O professor-pesquisador ingressou no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA - Mestrado Profissional, na Universidade Estadual Paulista, Júlio de Mesquita Filho, UNESP; *Campus* de Bauru. Por tratar-se de mestrado na área de ensino, um dos pré-requisitos é que o pesquisador procure desenvolver a pesquisa em seu local de trabalho, sendo, portanto, a Fundação Casa o *locus* de atuação do professor-pesquisador.

A pesquisa está fundamentada em uma metodologia de ensino de ações de linguagem, utilizando como instrumento os gêneros textuais em Língua Portuguesa (O ISD, Interacionismo sócio-discursivo). Essa metodologia utilizará Sequência Didática para o ensino/aprendizagem de capacidades de linguagem do gênero textual *Seminário* (contexto formal de fala), com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, na unidade Madre Teresa de Calcutá I, situada na cidade de Iaras - SP.

Especificação de todos os procedimentos que deverão ser desenvolvidos quando da realização da pesquisa, considerando:

(a) A indicação das informações a serem coletadas:

O professor-pesquisador pretende coletar o conteúdo temático (TEMA) que os alunos expõem no momento da realização do Seminário. Esse conteúdo temático é dividido em três possíveis temas: 1º) Assumindo responsabilidades (sexualidade e gravidez na adolescência); 2º) Diversidade Cultural (Credos, Valores e Costumes); 3º) O problema do trabalho infantil.

(b) a indicação do tipo de material a ser analisado:

O *corpus* de análise são os textos orais produzidos pelos alunos/enunciadores no momento de exposição do Seminário para os colegas de sala/interlocutores.

c) recursos necessários para a coleta das informações, dentre eles, a forma de seleção dos dados a serem analisados, os instrumentos de coleta, o uso de recursos audiovisuais, o número de pesquisadores e auxiliares envolvidos com a pesquisa;

Prioritariamente, a pesquisa tenciona: autorização dos órgãos responsáveis e judiciais para os pesquisadores utilizarem como instrumento de coleta de dados: um gravador profissional, este seria utilizado no momento da exposição oral (Seminário) dos alunos/enunciadores.

Referentes ao número de pesquisadores e auxiliares envolvidos com a pesquisa são: o professor-pesquisador, Décio Dantas Do Nascimento, e a professora-orientadora, Prof^{ra}. Rosa Maria Manzoni, lotada na Universidade Estadual Paulista – UNESP - *Campus* de Bauru – SP.

O pesquisador aventa a possibilidade de utilizar, também, como instrumento de coleta de dados: uma câmera filmadora para captar as imagens no momento da exposição-oral. Entretanto, é sabido dos pesquisadores por intermédio da *Portaria Normativa nº 155/2008*, que é vedada a utilização de recursos audiovisuais de qualquer natureza quando da realização de pesquisa com adolescentes, com idade inferior a 18 anos, salvo mediante expressa autorização judicial.

No caso da referida pesquisa, o professor-pesquisador cogita a hipótese de utilizar esse recurso audiovisual (câmera digital) para captar as imagens, estas serão apenas descritas no corpo da dissertação de mestrado por intermédio de linguagem verbal (*aquela que utiliza palavras – o signo linguístico- na comunicação*). Portanto, nenhuma imagem será utilizada no corpo da pesquisa e nem divulgada; estas serão apenas de domínio dos pesquisadores que as usarão para realizar as análises das capacidades paralinguísticas (*Paralinguística é a parte da Linguística que estuda os aspectos não-verbais (imagens) que acompanham a comunicação verbal*) e, posteriormente, serão deletadas para que não haja a violação da lei. Cito, aqui, o trecho de lei para demonstrar o meu conhecimento da mesma e das responsabilidades que Eu, Décio Dantas Do Nascimento, RG 47.448.767-2 assumo diante deste requerimento.

Artigo 15 – São assegurados o direito a inviolabilidade da intimidade, vida privada, honra e imagem das pessoas envolvidas nas informações coletadas, conforme disposto na legislação vigente.

Artigo 11- Quando da realização da pesquisa com adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa em unidades desta fundação, o pesquisador responsável deverá obter autorização judicial, bem como, no caso de adolescentes com idade inferior a 18 anos, deverá contar, ainda, com a autorização dos pais ou responsáveis pelo adolescente.

Parágrafo único – É vedada a utilização de recursos audiovisuais de qualquer natureza quando da realização de pesquisa com adolescente com idade inferior a 18 anos, salvo mediante expressa autorização judicial.

Havendo a autorização da Fundação Casa para a realização da presente pesquisa, comprometemo-nos a solicitar todas as autorizações: a autorização judicial e a autorização junto aos familiares dos menores de 18 anos de idade. Buscaremos realizar as tratativas junto aos gestores do Centro de Atendimento. Cabe informar, ainda, que sendo uma pesquisa envolvendo seres humanos, há a necessidade de registro na plataforma Brasil (a

Plataforma Brasil é uma ferramenta online de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, é voltada para auxiliar os trabalhos do Sistema – Comitês de Ética em pesquisa/ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde CEP/CONEP).

Bauru, 20 de novembro de 2017

Décio Dantas Do Nascimento, rg 47.448.767-2

Apêndice 2 – Termo de Responsabilidade – Nº 03/2018



TERMO DE RESPONSABILIDADE – Nº 03/2018

Nome Completo			
Décio Dantas do Nascimento			
Nacionalidade		Data de Nascimento	
brasileiro		28 de Junho de 1991	
RG / RNE	Data da Emissão	Órgão Emissor	
47.448.767-2	15 de agosto de 2007	Secretaria da segurança	
Estado Civil		Profissão	
Solteiro		Professor de Educação Básica	
Endereço			
Rua Piratininga, nº 217 Bairro: Santa Luzia			
Cidade		Estado	CEP
Iaras		São Paulo	18775-000
Solicito visita na(s) Unidade(s)	Sim	Madre Tereza de Calcutá I	

Declaro, para todos os fins, assumir plena responsabilidade no âmbito civil e criminal por quaisquer danos morais ou materiais que possa causar a terceiros a divulgação de informações contidas em documentos por mim examinados ou por outra forma obtidas (entrevista, conversa informal, etc.) referentes a adolescentes que estejam cumprindo medidas sócio-educativas, sendo necessária autorização da Fundação CASA e, se necessário, do Poder Judiciário, ainda que para fins acadêmicos. Ficam, portanto, o Governo do Estado de São Paulo, a Secretaria de Justiça e Defesa da Cidadania e a Fundação Centro de Atendimento Sócio-Educativo ao Adolescente exonerados de qualquer responsabilidade relativa a esta minha solicitação.

Declaro, ainda, estar ciente da legislação em vigor atinente ao uso de documentos públicos e/ou informações obtidas por outros meios, em especial com relação aos artigos 138 e 145 (calúnia, injúria e difamação) do Código Penal Brasileiro e aos Artigos 143 e 144 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8069/90.

São Paulo, 7 de Fevereiro de 2018.

Nome: Décio Dantas Do Nascimento
RG nº 47.448.767-2

Apêndice 3 – Requerimento à Juiza da Vara da Infância e Juventude

EXCELENTÍSSIMA SENHORA DOUTORA JUIZA DA 2ª VARA CÍVEL DA COMARCA DE CERQUEIRA CÉSAR – SÃO PAULO

Eu, **DÉCIO DANTAS DO NASCIMENTO**, brasileiro, casado, PROFESSOR, portador da cédula de identidade RG nº 47.448.767-2, inscrito no CPF sob o nº 396.542.858-60, residente e domiciliado na Rua Piratininga, nº 217, Bairro Santa Luzia, na cidade de Iaras, Estado de São Paulo, na condição de professor e pesquisador vinculado ao programa de **mestrado profissional**, Docência para a Educação Básica, gerido pela faculdade de ciências, lotado na universidade, Júlio de Mesquita Filho – **UNESP**, campus de Bauru, venho respeitosamente à Vossa Excelência **REQUERER AUTORIZAÇÃO**, para adentrar ao CENTRO MADRE TERESA DE CALCUTÁ I, todas às sextas-feiras, no período das 16 h às 19 h para desenvolver uma oficina de produção de texto, a qual é parte da aplicação e coleta de dados de minha pesquisa de mestrado, essa intenciona ocorrer de 07/04/2018 a 06/10/2018, com a necessidade de ser intensificada à entrada no centro no mês julho para desenvolver a oficina de produção de textos orais formais públicos.

O presente projeto de pesquisa foi submetido a comissão do centro de pesquisa e documentação (CPDOC) da fundação Casa no final do ano de 2017, sendo aprovado pela mesmo em fevereiro de 2018, conforme documentos em anexo (Projeto de pesquisa, Termos de livre consentimento esclarecido, Requerimento à fundação Casa, Assinatura do documento de aceite do Gabinete da Fundação Casa).

Realizou-se uma reunião entre mim e os representantes da fundação Casa, na qual estiveram presentes, MIGUEL CAVALCANTI DOS REIS (diretor do centro Madre Teresa de Calcutá I), CAROLINA MOSCÃO (Encarregada Técnica do Centro M.T.C.I), TALITA SALES (Coordenadora pedagógica do centro), JOYCE MUZZY (representante da área pedagógica da Diretoria regional do Sudoeste D.R.S), e ANA CRISTINA DO CANTO LOPES (Coordenadora do centro de pesquisas e documentação CPDOC).

Nessa reunião acordou-se que o pesquisador poderia entrar todas às sextas-feiras no período supracitado, desde que possua autorização do Diretor do Centro (Miguel Cavalcanti dos Reis) e que possua autorização emitida por Vossa Excelência. Houve acordo por parte da comissão do centro de pesquisa e documentação (CPDOC) para que o pesquisador adentre o centro com um gravador para coletar o conteúdo em áudio das oficinas de produção textual do gênero oral seminário, ainda, leve o retroprojeto para que possa desenvolver o trabalho nas oficinas que tem a temática: a escravidão no Brasil documentada nos contos de Machado de Assis.

Essa pesquisa na área da Educação foi submetida ao comitê de ética na pesquisa, plataforma Brasil (SINEP), registro, CAAE: 81661317.3000.5398, essa possui o título: Sequência

Didática para o ensino fundamental – Anos Finais – gênero textual: seminário. Foram selecionados para participar da pesquisa 12 educandos que ingressaram recentemente no centro de internação, os adolescentes são respaldados pelo direito de escolherem se querem ou não participar da pesquisa, podendo encerrar a participação a qualquer momento caso não se sintam a vontade com o desenvolver da mesma, assumi diante da equipe da fundação Casa, e assumo diante de vossa excelência que a pesquisa não divulgará nenhuma informação pessoal ou que comprometa a integridade dos adolescentes voluntários dessa, ratifico também que a pesquisa não tem nenhum fim comercial, somente pretende investigar como o trabalho sistematizado com gêneros orais públicos permite o avanço e desenvolvimento humano dos pesquisados.

Acredito que a educação é o caminho para a transformação social, o ser humano é o ponto ao qual devemos retornar e de onde devemos partir novamente. O que necessitamos é de uma transformação humana — de uma revolução humana.

Dessa forma, por todo o exposto, REQUEIRO a autorização de Vossa Excelência para ingressar ao CENTRO e desenvolver a pesquisa de MESTRADO supracitada.

Termos em que,

Pede deferimento.

Iaras, 12 de março de 2018.

Apêndice 4 – Autorização da juíza

ANDRE LUIZ ORNELLAS

De: Décio Dantas <dantas-decio@hotmail.com>
Enviado em: sábado, 17 de março de 2018 16:27
Para: SIMONE APARECIDA ZANZARINI MACHADO; ANDRE LUIZ ORNELLAS; dantas1nascimento@gmail.com
Assunto: Solicitação de autorização da Excelentíssima Juíza da 2ª vara da infância e juventude
Anexos: Requerimento - Décio Dantas.pdf; Documento de responsabilização.pdf; TCLE_PAIS1.pdf; TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_G_CONTROLE.pdf; Requerimento para realização de pesquisa acadêmica no âmbito da Fundação Casa.pdf; PROJETO DÉCIO.pdf; REQUERIMENTO_.pdf

Eu, Décio Dantas Do Nascimento, rg: 47.448.767-2 venho por meio desse requerer autorização para adentrar ao Centro da Fundação Casa Madre Teresa de Calcutá I, na cidade de Iaras-Sp para realizar a coleta de dados para minha pesquisa de mestrado, aclaro que a pesquisa foi aprovada pela comissão da Fundação Casa, faltando nessa etapa a aprovação da excelentíssima juíza da 2ª vara da infância e juventude. Para melhor esclarecer, anexos os documentos requerido pela fundação Casa para a realização da pesquisa. Necessito de uma autorização da excelentíssima para que eu possa adentrar todas às sextas-feiras no Centro Madre Teresa de Calcutá - do mês de abril até o mês de outubro de 2018, das 16h até as 19h, sem causar prejuízos ao centro, ratifico que esse horário fico acordado com toda a equipe gestora do Centro, em reunião ocorrida no dia 07 de fevereiro de 2018.

Att;
 Décio Dantas Do Nascimento;

Iaras, 17 de março de 2018

Visto.
 Refiro o pedido, observado que
 (i) deverá contar com a anuência da Fundação Casa; (ii) a participação dos internos seja voluntária; (iii) os internos (e seus dados) não sejam identificados. Comunicou-se.


 FERNANDA OLIVEIRA SILVA
 JUÍZA DE DIREITO 19.03.18

Apêndice 5 – Termo de consentimento livre esclarecido ao responsável pelo(a) aluno(a)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AO RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNO (A)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Sequência Didática para o ensino fundamental – Anos Finais – gênero textual: Seminário	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 31013-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Décio Dantas Do Nascimento	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 9960-42271	E-mail: dantas-decio@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
<p>Justificativa: Devido a minha experiência como professor de Língua Portuguesa em escolas da rede pública estadual de ensino pude observar que o trabalho planejado, sistematizado e intencional de produção de textos orais formais públicos ocorre com pouca frequência e planejamento de ensino no interior das escolas. Reconhecendo a importância do ensino de expressão oral para os alunos da Educação Básica, é preciso auxiliar aos professores com materiais didáticos que contemplem o ensino da fala em público em seus diversos elementos ensináveis, por exemplo: controle das emoções ao falar em público, planejamento e elaboração do texto que serve de apoio para a fala, controle do olhar, do sorriso, da gestualidade do corpo ao comunicar um conteúdo ao auditório. Essa pesquisa faz-se necessária na medida em que objetiva auxiliar os professores com atividades de ensino para o gênero oral (falado): seminário escolar.</p> <p>Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação dos procedimentos de ensino dos professores no Ensino de Língua Portuguesa e demais matérias escolares, porque outras disciplinas solicitam seminário dos alunos, ou seja, o seminário é uma produção de texto muito presente na escola, porém, pouco sistematizado e ensinado aos alunos. O benefício está na elaboração de material didático e orientações teóricas que ajudam o professor (a) a ensinar essa produção de texto na escola.</p> <p>Riscos: Aparentemente a pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da aplicação e coleta de dados, os participantes (alunos) possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</p> <p>Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	
<p>Objetivo: O objetivo geral deste trabalho é ensinar o aluno a produzir o texto falado seminário, ensinar o/a aluno (a) os principais elementos que ajudarão a falar em público, por exemplo: controle das emoções, controle da voz, controle do olhar, segurança ao explicar um conteúdo.</p>	



Metodologia: Será realizada uma pesquisa qualitativa, uma análise das produções de textos dos alunos e o que eles aprenderam com as atividades de ensino planejadas para a produção de texto falado: seminário. O levantamento bibliográfico em curso continuará concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise dos dados. Os instrumentos de coletas de dado são: a produção de texto dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, essa produção terá duas versões, a primeira produção de texto (diagnóstica) e a segunda produção de texto (somativa), ou seja, o professor vai verificar o que o aluno evoluiu da primeira produção de texto para a segunda produção de texto, e testar, se de fato o trabalho planejado de ensino colabora para o desenvolvimento de aprendizagens aos alunos do 9º ano ensino fundamental. Para tanto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru-SP.

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, e esperamos aclarar benefícios para o ensino de produção de texto falado (seminário) nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas, pois através dessa pesquisa os educadores poderão utilizar diferentes recursos para sanar as dúvidas de seus alunos, fazendo com que o ensino-aprendizagem ocorra de forma intencional e eficiente.



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do aluno participante:
Nome do Responsável: _____ RG.: _____
<p>Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada Seqüência Didática para o ensino fundamental – Anos finais - gênero textual: Seminário, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo.</p> <p>Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar.</p> <p>Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.</p> <p>Estou ciente de que meu filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.</p> <p>Declaro que concordo com a participação do meu filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita.</p> <p>Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</p>
Bauru, ___/___/___
<p>_____</p> <p>Assinatura</p>

Apêndice 6 – Termo de Assentimento livre e esclarecido aos alunos



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Sequência didática para o ensino fundamental – anos finais – gênero textual: seminário.	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluno responsável: Décio Dantas Do Nascimento	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99845-0453	E-mail: dantas-decio@hotmail.com
Comitê de Ética em Pesquisa: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br	
<p>Justificativa: Devido a minha experiência como professor de Língua Portuguesa em escolas da rede pública estadual de ensino pude observar que o trabalho planejado, sistematizado e intencional de produção de textos orais formais públicos ocorre com pouca frequência e planejamento de ensino no interior das escolas. Reconhecendo a importância do ensino de expressão oral para os alunos da Educação Básica é preciso auxiliar aos professores com materiais didáticos que contemplem o ensino da fala em público em seus diversos elementos ensináveis, por exemplo: controle das emoções ao falar em público, planejamento e elaboração do texto que serve de apoio para a fala, controle do olhar, do sorriso, da gestualidade do corpo ao comunicar um conteúdo ao público. Essa pesquisa faz-se necessária na medida em que objetiva auxiliar os professores com atividades de ensino para o gênero oral (falado): seminário escolar.</p> <p>Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação dos procedimentos de ensino dos professores no Ensino de língua Portuguesa e demais matérias escolares, porque outras disciplinas solicitam seminário dos alunos, ou seja, o seminário é uma produção de texto muito presente na escola, porém pouco sistematizado e ensinado aos alunos. O benefício está na elaboração de material didático e orientações teóricas que ajudam o professor (a) a ensinar essa produção de texto na escola.</p> <p>Riscos: Aparentemente a pesquisa não oferece nenhum tipo de risco físico ou intelectual ao aluno. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da aplicação e coleta de dados, os participantes (alunos) possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</p> <p>Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	
<p>Objetivo: O objetivo geral deste trabalho é ensinar o/a aluno (a) a produzir o texto falado seminário, ensinar o/a aluno (a) os principais elementos que o ajudarão a falar em público, por exemplo: controle das emoções, controle da voz, controle do olhar, segurança ao explicar um conteúdo em público.</p>	



Metodologia: Será realizada uma pesquisa qualitativa, uma análise das produções de textos dos alunos e o que eles aprenderam com as atividades de ensino planejadas para a produção de texto falado: seminário. O levantamento bibliográfico em curso continuará concomitante à investigação de campo, nas etapas de coleta e análise dos dados. Os instrumentos de coletas de dado são: a produção de texto dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, essa produção terá duas versões, a primeira produção de texto (diagnóstica) e a segunda produção de texto (somativa), ou seja, o professor vai verificar o que o aluno evoluiu da primeira produção de texto para a segunda produção de texto, e testar se de fato o trabalho planejado de ensino colabora para o desenvolvimento de aprendizagens aos alunos do 9º ano ensino fundamental. Para tanto será avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru-SP.

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, e esperamos aclarar benefícios para o ensino de produção de texto falado (seminário) nas aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas, pois através dessa pesquisa os educadores poderão utilizar diferentes recursos para sanar as dúvidas de seus alunos, fazendo com que o ensino-aprendizagem ocorra de forma intencional e eficiente.



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Responsável:
RG:
<p>Estudante do 9º ano do ensino fundamental, convido você a participar da pesquisa: Sequência Didática para o ensino fundamental – anos finais – gênero textual: Seminário Escolar, você tem a escolha e o direito de aceitar ou não aceitar participar da pesquisa, em caso de não querer participar, você não terá nenhum prejuízo e nenhuma penalidade no processo de desenvolvimento escolar. Fica claro que sua participação nessa pesquisa, caso aceite é voluntária, podendo você interromper/desistir da participação a qualquer momento, sem precisar justificar-se.</p> <p>Convido você (aluno de 9º ano) a participar com o objetivo de ensinar os principais conhecimentos para a produção de gênero oral falado: seminário. Como por exemplo: (1º) a forma de pesquisar, selecionar e organizar informações para preparar um seminário, (2º) a maneira como preparar os auxílios de memória para a apresentação oral, por exemplo: o <i>power point</i> (os tópicos e textos que são projetados ao auditório no momento da apresentação), <i>handout</i> (anotações que ficam na mão no momento da apresentação para ajudar no momento da fala), (3º) exercícios de controle das emoções, (4º) exercícios para ajudar no controle da altura da voz e da forma como olha para o auditório. (5º) atividades para ajudá-lo a elaborar um plano de exposição oral (o começo, meio e fim da exposição). Para isso preciso analisar duas produções de textos orais produzidas por você – a primeira será uma produção textual diagnóstica, onde eu irei investigar o que você sabe sobre seminário escolar e o que você precisa evoluir/melhorar para apresentar seminários, já na segunda produção, eu irei analisar em quais aprendizagens você evoluiu e quais ainda precisa de mais estudo. Para que eu possa analisar as suas produções de texto, eu preciso que você me autorize a gravar a sua fala (texto) com um gravador,</p> <p>Você gostaria de participar da pesquisa sobre a produção de texto falado (seminário)?</p> <p style="text-align: center;">SIM () OU NÃO ()</p> <p>Caso tenha respondido “SIM”, deseja participar das atividades que lhe descreverei em palavras e imagens, você tem o direito de escolher pelo sim ou pelo não; em caso de não, isso não resultará em nenhuma penalidade a você;</p>

Você me autoriza a gravar sua apresentação oral seminário: ()SIM () Não



Figura 1 – Apresentação oral.

Pesquisar, selecionar e organizar informações para um seminário: () SIM NÃO ()

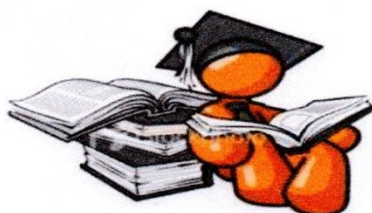


Figura 2- Pesquisar, selecionar e organizar informações

Preparar os auxílios para memória (*power point*) e (*handout*): () SIM NÃO ()



Figura 3- Preparar auxílios para a memória (*power point*) e (*handout*)

Realizar exercícios para o controle das emoções: () SIM NÃO ()

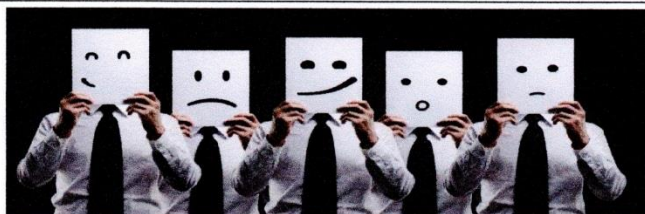


Figura 4 – Realizar exercícios para o controle de emoções

Realizar exercícios para ajudar no controle da altura da voz: () SIM NÃO ()



Figura 5 – Exercícios para ajudar no controle da altura da voz

Realizar exercícios para ajudar na elaboração de um plano de exposição:

()SIM NÃO ()



Figura 6 – Realizar exercícios para ajudar na elaboração de um plano de exposição

Bauru, __/__/____

Assinatura



Fonte das imagens:

- 1 <http://mzportal.com.br/?p=22266>. Acesso em: 13 mar. 2018
- 2 <http://www.monografiaurgente.com/aprendendo-a-pesquisar/>. Acesso em: 13 mar. 2018
- 3 <https://www.meetoo.com/why-meetoo/powerpoint-integration>. Acesso em: 13 mar. 2018
- 4 <https://casule.com/como-manter-o-controle-emocional/>. Acesso em: 13 mar. 2018
- 5 <https://www.youtube.com/watch?v=hyTzte0-zZ0>
- 6 <https://portaldomagistrado.com.br/2017/12/19/curitibapr-imap-detanha-estrutura-do-plano-de-governo-para-servidores/>. Acesso em: 13 mar. 2018

Apêndice 7 – Solicitação de autorização para realização da pesquisa na DRE



Bauru, 15 de março de 2018

Ilustríssima Senhora
Lucimeire Gomes Mendonça
Dirigente da Diretoria de Ensino da Região de Avaré

Aos cuidados da Dirigente da Diretoria de Ensino – Região de Avaré: Lucimeire Gomes Mendonça
Dirigente da Diretoria de Ensino – Região de Avaré
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
Prezada Senhora:

Pela presente, solicito a autorização para que o aluno *Décio Dantas Do Nascimento*, RG: 47.448.767-2, CPF: 39654285860, do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências - FC - *Campus* de Bauru - realize a coleta de dados referentes à pesquisa de mestrado que tem como título: Sequência didática para o ensino fundamental – Anos Finais – gênero textual: seminário, na escola Doutor Avelino Aparecido Ribeiro, na cidade de Iaras-SP, com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, a escola é dirigida pela ilustríssima senhora diretora: Luciana Delázari Staut Brosco.

Ressalto, ainda, que a referida pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa – UNESP, Faculdade de Ciência, no qual foram atendidas as exigências legais conforme a RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.

Os dados referentes à pesquisa, seu desenvolvimento, resultados e aspectos éticos envolvendo seres humanos poderão ser conferidos conforme documentos anexos a essa solicitação. (Projeto de Pesquisa, Termo de Consentimento Livre esclarecido ao responsável pelo (a) aluno (a), Termo de Assentimento Livre e esclarecido aos alunos).

Asseguramos que ao término da pesquisa os relatos finais reverterão em relatório a ser divulgação para esta Secretaria.

Agradecemos a oportunidade oferecida aos nossos alunos e nos colocamos à disposição de Vossa Senhoria para quaisquer esclarecimentos.

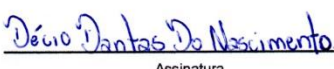

unesp - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Bauru - SP - Cep: 17033-360
Fone: (14) 3103-6081 - Fax: (14) 3103-6095 - e-mail: educacao@fc.unesp.br - site: www.fc.unesp.br

Apêndice 8 – Autorização da Plataforma Brasil



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Sequência Didática para o ensino fundamental - Anos finais - gênero textual: Seminário Escolar			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 25			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes, Docência em Ensino Básico			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: DECIO DANTAS DO NASCIMENTO			
6. CPF: 396.542.858-60		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Piratininga n° 217 Santa Luzia IARAS SAO PAULO 18775000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 14996042271	10. Outro Telefone:
		11. Email: dantas-decio@hotmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: ____ / ____ / ____		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0028-44	14. Unidade/Orgão: FACULDADE DE CIENCIAS KAMPUS BARRA
15. Telefone: (14) 3103-6087		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>PROF. DR. JAIR LOPES JUNIOR</u>		CPF: <u>376.533.001-97</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR DA FACULDADE DE CIENCIAS</u>		 Prof. Dr. Jair Lopes Júnior Diretor da Faculdade de Ciências UNESP/BARRA Assinatura	
Data: <u>16</u> / <u>11</u> / <u>2017</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Apêndice 9 – Parecer consubstanciado do CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sequência Didática para o ensino fundamental - Anos finais - gênero textual: Seminário Escolar

Pesquisador: DECIO DANTAS DO NASCIMENTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81661317.3.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.603.075

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto reencaminhado a este comitê, no qual o autor defende que o gênero oral vem sendo ainda pouco trabalhado nas escolas, uma vez que há uma valorização maior para as competências leitora e escritora. A pesquisa pretende auxiliar o docente na modelização e sequência didática com vistas a formular um planejamento e um método no ensino das capacidades de linguagem e ações não verbais. Sua questão de pesquisa é: Como os procedimentos didáticos modelização, sequência didática e grade de avaliação podem ajudar no ensino de capacidades de linguagem requeridas para o gênero oral seminário? A metodologia do estudo envolverá coleta das produções dos alunos, sendo baseada em uma pesquisa-ação na qual o próprio professor também é pesquisador de sua prática docente. Os participantes serão alunos de 9º. do ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os procedimentos didáticos Modelização, Sequência didática e Grade de Avaliação no processo de ensino de produção do gênero oral seminário em aulas de Língua Portuguesa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

As alterações indicadas no parecer inicial foram acatadas e incluídas no TALE, TCLE e Ofício de solicitação para a realização da pesquisa. Neste sentido, o projeto passou a atender adequadamente as exigências da resolução 466/2012.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.603.075

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Está bem escrita e com boa estrutura metodológica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não há.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1018139.pdf	15/03/2018 17:42:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REQUERIMENTO_.pdf	15/03/2018 17:41:05	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_G_CONTRÔLE.pdf	15/03/2018 17:34:53	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS1.pdf	15/03/2018 17:33:48	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito
Outros	REFAC_.pdf	15/03/2018 17:25:37	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Texto_Projeto_Detalhado.pdf	22/12/2017 17:11:34	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	img007.pdf	22/12/2017 16:30:36	DECIO DANTAS DO NASCIMENTO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.603.075

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 17 de Abril de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

