



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

CLEYTSON SILVA DE OLIVEIRA

**A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO SEMINÁRIO:
UM CONTÍNUO ENTRE FALA E ESCRITA**

**CAMPINA GRANDE
2018**

CLEYTSON SILVA DE OLIVEIRA

**A ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO SEMINÁRIO:
UM CONTÍNUO ENTRE FALA E ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de graduado no Curso de Licenciatura Plena em Letras.

Área de concentração: Língua Portuguesa

Orientadora: Profa. Me. Clara Regina Rodrigues de Souza.

**CAMPINA GRANDE
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

O48a Oliveira, Cleyton Silva de.

A argumentação no gênero seminário [manuscrito] : um contínuo entre fala e escrita / Cleyton Silva de Oliveira. - 2018.

70 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Clara Regina Rodrigues de Souza. , Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Argumentação. 2. Seminário. 3. Letramentos. 4. Linguística Aplicada.

21. ed. CDD 410

CLEYTSON SILVA DE OLIVEIRA

A ARGUMENTAÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO:
UM CONTÍNUO ENTRE FALA E ESCRITA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito para obtenção do título de graduado
no Curso de Licenciatura Plena em Letras.

Área de concentração: Língua Portuguesa

Aprovada em: 06/10/2018.

BANCA EXAMINADORA

Clara Regina Rodrigues de Souza Nota: 10,0
Prof.^a Me. Clara Regina Rodrigues de Souza (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Hermano Aroldo Gois Oliveira Nota: 10,0
Prof. Me. Hermano Aroldo Gois Oliveira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Symone Nayara Calixto Bezerra Nota: 10,0
Prof.^a Dr.^a Symone Nayara Calixto Bezerra
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Nota final: 10,0

A Deus, meu criador.
Aos meus pais, pela dedicação, por todo amor.
À minha orientadora, que tanto me ensinou,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

O caráter se faz presente na vida do ser humano, tanto como profissional, quanto pessoal, quando é dado o reconhecimento de suas raízes, parcerias, amigos que, por um longo caminho, às vezes árduo, pesado, não saíram do lado e constituíram juntos sonhos, projetos e metas. Em Deus, reconheço que todas as honras e glórias não são para mim. Portanto, meu muito obrigado:

A Deus, por ser meu Mestre, por não me abandonar, me ouvir, me preencher com seu amor e com seu Divino Espírito Santo, me fortalecendo nos dias difíceis, quando minhas forças estavam desgastadas, quando, em tantos momentos, pensei em desistir. Ele permaneceu ao meu lado, e, por isso, rendo eterna gratidão.

Aos meus pais, Francinete e Roberto, por terem me dado o dom da vida, por acreditarem em mim e me fazerem saber que o melhor lugar do mundo é estar perto deles e que, em nenhum momento, estarei desamparado de amor e cuidado. Sempre zelarei por vocês, meus eternos.

À minha professora, orientadora, amiga, Clara Regina. Você é um espelho para mim, modelo de luta, coragem e determinação. Quero te agradecer por todo apoio, carinho, por me fazer mudar, mostrar o quanto eu sou capaz de voar altos montes, quando por momentos difíceis pensei em desistir. Lembrarei para sempre de todo o crescimento ofertado e de fazer com que eu chegasse até aqui.

À minha família, Cleyton, Cleilton, Silvana, Júlio, Luana, Luan, Talita, Abraão, Juliana, Lara e Mariana, Maria das Dores, Francisco e Maria do Carmo, meu eterno agradecimento por todo apoio, cada sorriso e pelos momentos fraternos vivenciados. De modo especial, agradeço a minha tia Silvana, que me ensinou e contribuiu de diversas maneiras para que eu amadurecesse como ser humano e profissional.

À minha turma 2013.2, do turno da noite, obrigado por todo companheirismo. De modo especial, aos meus amigos Cleyson Rodrigues que, na fila da minha matrícula na instituição, foi a primeira amizade ali alicerçada e que se estenderá por toda vida. Marcilane Oliveira, que conquistou minha amizade com seu jeito simples e encantador na sua dedicação, agradeço por cada momento compartilhado. Miriam Soares, com seu jeito guerreira de ser, me ensinou grandes valores que levarei para sempre, meu muito obrigado.

À minha amiga Samara Souza, que me fez perceber, com seu exemplo de humildade, que lutar é acreditar naquilo almejado. Por mais que nossa fé seja tão pequena, sempre LUTAR! Obrigado por cada lágrima enxugada, por todo carinho.

À Isadora Karen, apesar da distância, nosso elo de amizade permanece sempre forte. Obrigado por ter encarado comigo aulões, algumas vezes até de penetra, mas que foram importantes para que eu alcançasse minha aprovação. Meu muito obrigado.

Ao meu afilhado Rafael Filho, que me ensinou o significado pleno do que seria amor. Apesar da distância imposta pelo destino, sempre será lembrado por mim, em todos os momentos.

Aos meus amigos de caminhada durante diversos momentos do curso: Andressa, Tatiane, Adna, Jamilton, Amanda, Gerlane, Solange, Isis, Mayara, Angélica, Mirna, Manu e entre outros, que guardarei eternamente em meu coração com um carinho especial.

À minha família EJC: Essência Divina, por serem reflexo do amor de Deus em minha vida, por todos os momentos de alegria e fraternidade, muito obrigado.

Ao meu amigo, parceiro de trabalho Caio Vieira, por toda colaboração e doação, muito obrigado.

À minha amiga Rhávila Rachel, por todo apoio, amizade e carinho, muito obrigado.

A todos os professores que passaram pela minha caminhada acadêmica e contribuíram de alguma forma no meu processo de formação docente, muito obrigado.

Aos professores: Symone Nayara e Hermano Góes, que aceitaram participar na formação da minha banca, com fortes contribuições e ensinamentos, meu muito obrigado.

Ao nosso Grupo de Pesquisa, *Linguística, Texto e Discurso*, orientado pela professora Clara Regina, pelo apoio acadêmico.

À UEPB, por me proporcionar uma formação tão enriquecedora, momentos e amizades tão importantes, muito obrigado.

A apresentação da minha monografia não é o fim, mas o começo. O começo de uma nova história, de novos voos. Toda honra, toda glória a Jesus Cristo, meu salvador, meu grande amor, por quem escolho servir e me doar com alegria na busca da minha felicidade, por me fazer realizado, a Ele, meu Mestre.

*“É a linguagem que permite ao homem
pensar e agir. Pois não há ação sem
pensamento, nem pensamento sem linguagem”
-Patrick Charaudeau*

RESUMO

Saber argumentar e persuadir requer uma dedicação, em uma situação comunicativa. O seminário possibilita uma atuação em uma encenação argumentativa, pois exige dos envolvidos uma ampliação de conhecimentos sobre determinado tema, com a finalidade de promover discussões, a partir de uma estratégia interativa. Na presente monografia, abordamos o processo de argumentação no gênero seminário, por esse se tratar de uma atividade recorrente nos cursos de licenciatura, já que promove dada postura do seminarista como um estágio para seu processo de atuação docente. A construção de argumentos, nesse gênero, reverbera uma competência discursiva, decorrente de etapas de organização e planejamento. Os problemas desta pesquisa são: (1) quais as estratégias argumentativas favorecem a produção de seminários acadêmicos? e (2) como é desenvolvido o processo de elaboração argumentativa, produzido por alunos em formação docente, durante a realização do evento seminário? Objetivamos no geral analisar as estratégias argumentativas de introduzir, desenvolver e concluir o evento seminário, produzido em contínuo entre fala e escrita. Em forma mais específica, os objetivos são: (1) compreender o planejamento de seminário, a partir da questão norteadora definida para o seu desenvolvimento; (2) identificar a oralidade como prática social na busca de conhecimentos na academia; (3) descrever e interpretar as estratégias argumentativas adotadas pelos seminaristas; (4) relacionar o contínuo entre fala e escrita no evento seminário, através da utilização de gêneros multimodais, durante o processo argumentativo. O estudo segue uma fundamentação teórica acerca do uso de atividades orais, principalmente, na produção de um contínuo entre fala e escrita. Para tanto, nosso estudo é desenvolvido, teoricamente, com base em Bezerra (2015), Charaudeau (2016), Feliciano (2014), Feliciano e Silva (2013), Fiorin (2017), Kleiman (2005), Lira; Neves; Bezerra (2015), Marcuschi (2010), Veiga (1991), entre outros autores. Nosso trabalho faz parte do campo de Linguística Aplicada e tem dados coletados em uma turma do Curso de Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campus I, Campina Grande, PB. A metodologia adotada é descritivo-interpretativa, de natureza qualitativa, ao analisar quatro grupos de seminário. A análise é realizada sob três categorias: argumentar para introduzir, argumentar para desenvolver e argumentar para concluir. Os resultados obtidos indicam dificuldades no processo de produção argumentativa, durante apresentações de seminários, apesar das apresentações serem classificadas em nível satisfatório.

Palavras-Chave: Argumentação. Seminário. Letramentos. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

Knowing to argue and persuade requires a dedication, in a communicative situation. The seminar makes possible an action in an argumentative scenario, since it demands from the participants an extension of knowledge about a certain theme, with the purpose of promoting discussions, based on an interactive strategy. In this monograph, we approach the process of argumentation in the seminar genre, since this is a recurrent activity in undergraduate courses, since it promotes the seminarist's position as a stage for his teaching process. The construction of arguments, in this genre, reverberates a discursive competence, resulting from stages of organization and planning. The problems of this research are: (1) which argumentative strategies favor the production of academic seminars? and (2) how is the process of argumentative elaboration produced by students in teacher training developed during the seminar event? In general we aim to analyze the argumentative strategies of introducing, developing and concluding the seminar event, produced continuously between speech and writing. More specifically, the objectives are: (1) to understand seminar planning, based on the guiding question defined for its development; (2) identify orality as a social practice in the search for knowledge in the academy; (3) to describe and interpret the argumentative strategies adopted by the seminarians; (4) to relate the continuum between speech and writing in the seminar event, through the use of multimodal genres, during the argumentative process. The study follows a theoretical basis about the use of oral activities, mainly in the production of a continuum between speech and writing. In order to do so, our study is theoretically based on Bezerra (2015), Charaudeau (2016), Feliciano (2014), Feliciano e Silva (2013), Fiorin (2017), Kleiman (2005), Lira; Neves; Bezerra (2015), Marcuschi (2010), Veiga (1991), among other authors. Our work is part of the field of Applied Linguistics and has data collected in a class of the Full Licentiate Course in Letters - Portuguese Language, of the State University of Paraíba (UEPB), Campus I, Campina Grande, PB. The methodology adopted is descriptive-interpretive, of a qualitative nature, when analyzing four seminar groups. The analysis is performed under three categories: argue to introduce, argue to develop and argue to conclude. The results indicate difficulties in the argumentative production process, during presentations of seminars, even though the presentations are classified to a satisfactory level.

Keywords: Argumentation. Seminar. Literature. Applied Linguistics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Contexto sala de aula	19
Figura 2 – Cronograma dos seminários	38
Figura 3 – Triangulação dos dados.....	40
Figura 4 – Recorte – A – Slide – do G1.....	44
Figura 5 – Recorte – B – Slide – do G1.....	44
Figura 6 – Recorte – C – Artigo – do G1.....	45
Figura 7 – Recorte – D – Slide – do G2.....	46
Figura 8 – Recorte – E – Slide – d G3.....	47
Figura 9 – Recorte – F – Slide – do G3.....	48
Figura 10 – Recorte – G – Slide – do G4.....	50
Figura 11 – Recorte – H – Artigo – do G4.....	50
Figura 12 – Recorte – I – Slide – do G2.....	54
Figura 13 – Recorte – J – Slide – do G2.....	55
Figura 14 – Recorte – K – Slide – do G2.....	56
Figura 15 – Recorte – L – Slide – do 3.....	56
Figura 16 – Recorte – M – Artigo – do G1.....	58
Figura 17 – Recorte – N – Slide – do G2.....	59
Figura 18 – Recorte – O – Slide – do G3.....	60
Figura 19 – Recorte – P – Artigo – do G3.....	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL NA BUSCA DE CONHECIMENTOS.....	16
2.1	Gêneros orais: contínuo entre fala e escrita	16
2.2	A prática do ensino socializado.....	18
3	SEMINÁRIO – UM ESTUDO POR DIVERSAS PRÁTICAS.....	22
3.1	O gênero seminário.....	23
3.2	Seminarista na função de sujeito ativo.....	24
3.3	Seminário – letramentos e práticas multimodais.....	27
3.4	Planejamento e organização do seminário – Como se faz?	29
4	ARGUMENTAÇÃO – ALÉM DE CONVENCER, PERSUADIR.....	32
4.1	Argumentação – A linguagem em favor do discurso.....	32
5	ITINERÁRIOS DA PESQUISA – CONTEXTUALIZAÇÕES DOS PROCEDIMENTOS.....	36
5.1	Tipo da pesquisa.....	36
5.2	Contexto de coleta de dados – Do planejamento à produção.....	37
5.3	Um percurso pela etnometodologia.....	39
5.4	Sistematização dos dados e categorias de análise.....	40
6	A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA PARA PRÁTICA DE APRESENTAÇÃO DOS SEMINÁRIOS.....	42
6.1	Estratégias argumentativas iniciais.....	42
6.2	Estratégias argumentativas para desenvolvimento.....	51
6.3	Estratégias argumentativas para conclusão.....	57
6.4	Discussão dos dados.....	63
7	CONCLUSÕES E RESULTADOS.....	65
	REFERÊNCIAS.....	67

1 INTRODUÇÃO

Falar em público pode ser considerado como uma das tarefas mais desafiadoras para aqueles que estão no processo de formação docente. A oralidade é uma ferramenta de avaliação interativa, constituída por diversos conteúdos, e contribui para construção da postura do professor, no seu futuro espaço de trabalho, a sala de aula.

Uma das atividades orais mais recorrentes que encontramos na academia, em situação de ensino/aprendizagem, é o seminário. Essa atividade é produzida por um grupo de indivíduos, ou de forma individual, na construção de uma defesa para determinada temática, exigindo do seminarista uma preparação de conhecimentos para fundamentar seus argumentos de forma coerente e compreensiva. De modo geral, cabe à função do seminarista estabelecer uma prática discursiva, quanto a um determinado assunto, com o propósito de responder e/ou promover questões para um processo de reflexões entre um determinado grupo, ocasionando debates e desenvolvimento de habilidade oral e/ou escrita.

A interatividade promovida entre seminarista e plateia corrobora para a necessidade de um planejamento de estratégias argumentativas, que precisam ser desenvolvidas no antes, durante e depois das apresentações, satisfazendo as pessoas participantes do seminário, com a compreensão do conteúdo. Através dessa realidade, os problemas desta pesquisa são: (1) quais as estratégias argumentativas favorecem a produção de seminários acadêmicos? e (2) como é desenvolvido o processo de elaboração argumentativa, produzido por alunos em formação docente, durante a realização do evento seminário?

Em resolução geral, objetivamos analisar as estratégias argumentativas de introduzir, desenvolver e concluir o evento seminário, produzido em contínuo entre fala e escrita. De modo específico, os objetivos são: (1) compreender o planejamento de seminário, a partir da questão norteadora definida para o seu desenvolvimento; (2) identificar a oralidade como prática social na busca de conhecimentos na academia; (3) descrever e interpretar as estratégias argumentativas adotadas pelos seminaristas; (4) relacionar o contínuo entre fala e escrita no evento seminário, através da utilização de gêneros multimodais, durante o processo argumentativo.

Para assimilar o processo de elaboração do gênero seminário mediado por professores e o planejamento desenvolvido pelos alunos (professores em formação), é possível materializar uma estratégia que melhore a construção do gênero e ofereça aquisição de conhecimentos no seu desenvolvimento, para produção de uma encenação argumentativa favorável e compreensiva.

Para tanto, nosso estudo se fundamenta sobre as principais linhas teóricas de: produção oral e seminário – (1) Feliciano e Silva (2013), Feliciano (2014), Veiga (1991) e Marcuschi (2010); (2) conceituação de planejamento – Lira, Neves e Bezerra (2015); (3) estudos sobre letramento e utilização de gêneros multimodais – Kleiman (2005); (4) argumentação no processo discursivo – Charaudeau (2016) e Fiorin (2017). Além desses, outros autores foram primordiais na constituição desta pesquisa.

Nossa coleta de dados aconteceu em uma turma de *Leitura e Escrita de Textos* (LET), na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, na cidade de Campina Grande, PB, com 20 alunos em seu total. Foi promovida, pelo pesquisador desta investigação, uma palestra de orientação sobre o evento, para que os alunos pudessem aprender, refletindo, sobre o momento de produção oral acadêmica que estavam começando a vivenciar, bem como para responder a possíveis dúvidas dos alunos. Os seminários da turma foram produzidos a partir de alguns questionamentos reflexivos, desenvolvidos a partir do livro: *Formação do Professor como Agente Letrador*, organizado por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015), texto base para fundamentação das apresentações.

Para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a presente monografia segue um plano organizacional em seis partes, sendo essa introdução a primeira delas. Na segunda parte, **A oralidade como prática social na busca de conhecimentos**, apresentamos uma explanação sobre o contínuo entre fala e escrita e a importância do ensino socializado, não apenas como atividade avaliativa, mas como produção coletiva de conhecimentos.

Na terceira parte, **Seminário – Um estudo contínuo por diversas práticas**, abordamos concepções sobre o seminário como gênero, prática de letramento e evento, evidenciando a importância de seu planejamento e a utilização de recursos multimodais para contribuir no processo de ensino-aprendizagem.

Na quarta parte, **Argumentação – Além de convencer persuadir**, revisamos o conceito de argumentação, refletindo como a linguagem influencia no processo discursivo e como é desenvolvido a argumentação no evento seminário como prática acadêmica.

Na quinta parte, **Itinerários da pesquisa – Contextualizações dos procedimentos**, apresentamos toda situação metodológica da pesquisa: coleta e triangulação de dados, tipo da pesquisa e categorias de análises.

Na sexta parte, **A organização argumentativa durante a apresentação dos seminários, em contínuo entre fala e escrita**, analisamos nossos dados coletados e o modo como os seminaristas organizam a fala para introduzir, desenvolver e concluir uma temática.

Na sétima parte, **Considerações finais**, finalizamos com a reflexão sobre o processo argumentativo e sua importância, não apenas como uma prática de atividade avaliativa, mas como um estágio para atividade docente, desenvolvido pelo profissional de Letras na academia.

Em linhas gerais, não pretendemos comparar discursos, mas, a partir dos nossos dados, refletimos sobre o uso do seminário como um suporte no processo de formação docente, reconhecendo a importância argumentativa nesse gênero. Nossa proposta de pesquisa deseja tanto enriquecer o campo discursivo-argumentativo, como também fazer parte do conjunto de estudos sobre gêneros orais.

2 A ORALIDADE COMO PRÁTICA SOCIAL NA BUSCA DE CONHECIMENTOS

A noção de oralidade está estreitamente relacionada ao uso da modalidade oral da língua em práticas sociais e discursivas, tanto no que se refere à sua produção, quanto no que diz respeito à sua escuta. Envolve a ação de linguagem de sujeitos ativos e responsivos em contextos interacionais diversos (públicos ou privados) e registros de linguagem variados (formais ou informais).

Beth Marcuschi

Neste capítulo, discutimos os gêneros orais e sua importância para o processo de comunicação em diversas situações no âmbito acadêmico. Dessa forma, no tópico **2.1 Gêneros orais: Contínuo entre fala e escrita**, apresentamos perspectivas teóricas sobre o uso da fala, escrita e do contínuo entre essas ações da linguagem. Posteriormente, no tópico **2.2 A prática do ensino socializado**, abordamos as concepções sobre a dinâmica de trabalhos em grupos e sua importância para construção de conhecimentos favoráveis em diversas situações de interlocuções. Para isso, baseamos esses dois tópicos nos estudos de Brasil (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2010), Feliciano (2013), Feliciano e Silva (2013), Marcuschi (2010), Masetto (2000), Milanez (1993), Oliveira e Silva (2011) e Veiga (1991).

2.1 GÊNEROS ORAIS: CONTÍNUO ENTRE FALA E ESCRITA

Os gêneros orais contribuem de forma significativa para as práticas de ensino/aprendizagem, tanto na escola quanto no espaço acadêmico. São diversos meios de interações, como: entrevistas, palestras, debates, seminários e entre outros, que são capazes de desenvolver habilidades discursivas e argumentativas em atividades propostas.

Diante de uma situação promovida por atividades orais, temos um sujeito que apresenta uma fala a partir de um determinado contexto, realizada em um padrão formal que se adapta aos fatores sociais, como, por exemplo, “o lugar onde o discurso se realiza, a relação entre os interlocutores, etc.” (MILANEZ 1993, p. 25), para que os gêneros orais possam ser empregados adequadamente nas diversas situações usuais.

Quando pronunciamos a expressão *gêneros orais*, logo interligamos a conceituação de gêneros que utilizam, como mecanismo principal de desenvolvimento, a língua falada, sendo constituído ou não de textos escritos. É dada, assim, ao ser humano, a capacidade da expressão ordenada de palavras e gestos em meio ao seu espaço social.

O desenvolvimento dos gêneros orais estimula a sociedade no processo de trabalhar em grupo, usando argumentos que sejam capazes de defender suas ideias e de tornar cada

indivíduo apto para destacar-se profissionalmente, mesmo que não seja em vínculos acadêmicos/docentes. É importante observar que o processo de oralidade, a partir do uso de gêneros orais, possibilita-nos habilidades sobre o uso das palavras, durante suas pronúncias, no controle da nossa respiração e dos gestos utilizados como resposta nos diversos espaços comunicativos.

A fala é essencial em nossa sociedade, considerada como “forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (MARCUSCHI, 2010, p.25). Temos, assim, uma das principais características evidenciadas para definir a fala como um mecanismo constante na vida humana. Isso não impõe a escrita como algo distante, já que há situações diversas, sobremaneira as de níveis formais, em que ambas, fala e escrita, devem ser “compreendidas em um contínuo, tendo em vista as relações de poder e a variedade de práticas culturais atreladas a esses usos na sociedade” (FELICIANO, 2014, p.18).

A partir dessa relação, percebemos que a fala e a escrita não caminham em sentidos opostos, conforme é de conhecimento compartilhado em estudos linguísticos. Assim, seguimos com a desmistificação da ideia que a escrita seria contextualizada e a fala descontextualizada. Marcuschi (2010) explica que a situacionalidade diferencia a fala da escrita, pois a fala nos permite identificar e fazer gestos, tonalidades; características que a escrita não é capaz de desenvolver. Ademais, a escrita possui restrições durante sua produção, como, por exemplo, grafias que não podem ser projetadas pela voz, visto que a fala é mecanizada pela sonoridade.

Podemos observar que a linguagem oral e escrita, nos diversos contextos de comunicação, ajusta-se ao uso da fala na forma coloquial e padrão¹. Quando utilizamos a linguagem coloquial, estamos despreendidos do padrão da gramática normativa, por utilizarmos expressões regionais, gírias, mensagens abreviadas, figuras de emojis² (na utilização digital); sem nos preocuparmos com a formalidade, já que existe compreensão entre os indivíduos. Entretanto, quando mudamos a situacionalidade do diálogo para um âmbito formal, seja numa entrevista de emprego, seja uma carta para um chefe de departamento, espera-se que sigamos as normas padrão da língua.

1

Mesmo não sendo foco desta pesquisa, a variação linguística, é de suma importância diferenciar e tornar perceptível as modalidades permitidas por fala e escrita, como elas se estabelecem em seus usos e no que se diferem ou se aproximam.

² “Imagem que representa emoções, sentimentos, muito usada em aplicativos ou em conversas informais na Internet, embora tenha um significado particular, cada uma é interpretada pelo contexto que é inserida.” Dicionário – Online. Acesso em: 26 de maio de 2018.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros orais se amplia diante das situações comunicacionais, adaptando-se na “grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência que a língua não é homogênea, monolítica” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2010, p. 12). Para compreendermos o uso dos gêneros orais, diante de atividades que estimulam o processo de oralidade, em público, apresentamos, no próximo tópico, de que forma esse processo pode ser desenvolvido e estabelecido em determinados contextos.

2.2 A PRÁTICA DO ENSINO SOCIALIZADO

As principais características de um trabalho em grupo ou trabalho socializado, são deduções, compreensão de informações, levantamento de hipóteses, discussões e posições de questionamentos. Desenvolvido em 1946, Kurt Lewin aprofundou seus estudos sobre a *Teoria da dinâmica de grupo*. Lewin, em suas pesquisas, percebeu a importância dos resultados que poderiam ser desenvolvidos por atividades realizadas em grupos. Grupos, pelo fato de nós, como indivíduos de uma sociedade, relacionarmos-nos e, conseqüentemente, gerarmos uma dinâmica em que um sujeito estaria apto para receber e contrapor informações de outro sujeito.

A dinâmica em grupo despertou, na educação, uma grande relevância, pois ampliava o ensino e a aprendizagem sobre determinados conteúdos, despertando nos alunos o senso crítico e possibilitando a reunião de várias ideias e pensamentos em torno das discussões.

No campo da Didática, sob o enfoque crítico, o ensino socializado é centralizado na ação intelectual do aluno sobre o objeto da aprendizagem, por meio de cooperação entre os grupos de trabalho, da diretividade do professor, não só com a finalidade de facilitar a aprendizagem, mas também para tornar o ensino mais crítico (explicitação das contradições) e criativo (expressão elaborada). Nesse sentido, tanto o professor quanto o aluno deixam de ser sujeitos passivos para se transformar em sujeitos ativos, capazes de propor ações coerentes que propiciem a superação das dificuldades detectadas. (VEIGA, 1991, p.104)

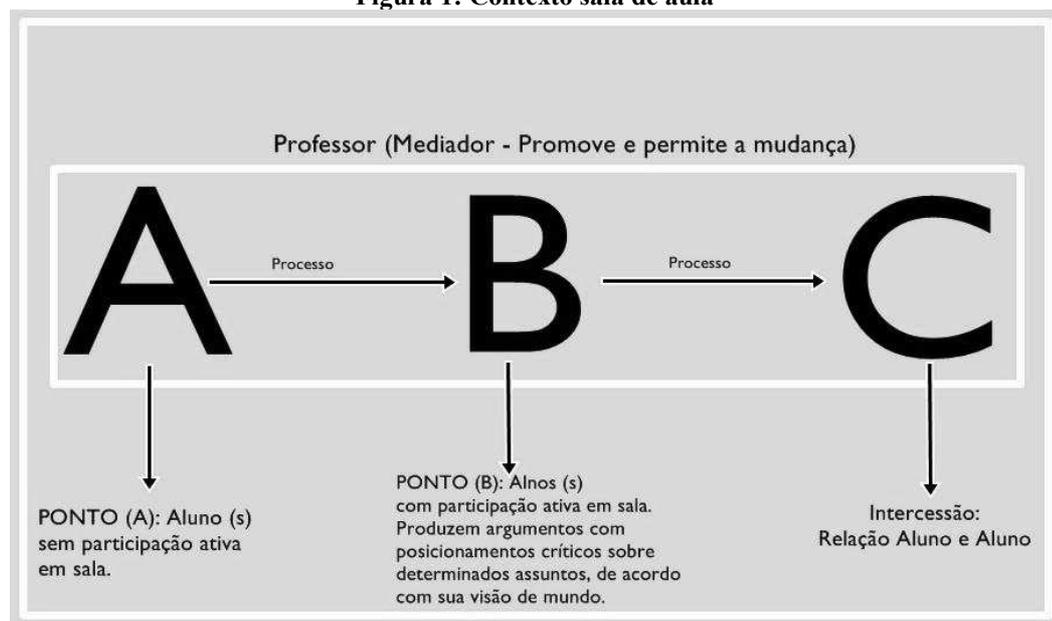
O modelo do ensino socializado está centrado em despertar no aluno seu senso crítico e diversificar o processo de ensino/aprendizagem, trazendo o aluno para uma presença na cooperação das atividades. Em complemento ao que Veiga (1991) afirma sobre o ensino socializado, recapitulamos o que mencionam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), sobre os estudos de textos orais:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. (BRASIL, 1998, p. 24).

As afirmações de Veiga (1991) e os PCN (BRASIL, 1998) confirmam a importância do estudo socializado, que permite a escola, sendo até mais específico, a sala de aula, esse espaço de expor conhecimentos e argumentos capazes de provocar reflexões sobre diversos contextos de atividades promovidas. Devemos reconhecer que “a escola é um autêntico lugar de comunicação e as muitas situações escolares são ótimas ocasiões de produção e recepção de textos” (ANDRADE, 2010 p. 25) para motivar sujeitos de forma ativa e profunda interação dialogal. Para que essa interação seja proveitosa, é necessária uma mediação exercida pelo professor para estabelecer uma troca de diálogo promovido pelos alunos, em relação ao que cada sujeito apresenta como ideia e resultado de estudo.

Para compreendermos melhor esse contexto de sala de aula, observemos uma determinada situação, na figura 1:

Figura 1: Contexto sala de aula



Fonte: Elaborado pelo autor

Na figura 1, representamos um contexto interativo de sala de aula. O professor é o mediador, sendo ele “responsável por criar pontes entre todas as fontes de conhecimento, estabelecendo um terreno de sustentação para o desenvolvimento das capacidades globais do aluno” (OLIVEIRA, 2016, p. 138), orientando no processo de qualquer atividade proposta em sala de aula. O ponto A ilustra o modo como alguns alunos chegam à sala de aula, sem iniciativa de interação e com dificuldades de expor suas ideias, talvez impulsionados por timidez e tantos outros fatores que o impedem de desenvolver novos conhecimentos. O ponto B, por outro lado, representa alunos que alcançam um processo de interação ou estão em

processo de desenvolvimento, com posicionamentos e articulações de forma favorável diante do processo de ensino/aprendizagem. No ponto C, fica evidenciado a relação posterior, após um processo, como contínuo de uma relação permitida entre aluno e aluno.

Para que um aluno saia do ponto A para o ponto B, é necessário o empenho do professor em suas estratégias de ensino durante a mediação. Em Vygotsky (1991), a mediação é vista como uma “noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”, (apud, OLIVEIRA; SILVA, 2011, p. 77). Vygotsky (2007) denomina esse processo de mediação, como: *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), em que é possível identificar algumas “funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 2007, p. 98). Esse amadurecimento acontece, necessariamente, “sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (ibid. p.97). Difere-se da *Zona de Desenvolvimento Real* (ZDR) – forma em que indivíduos se encontram em sociedade – indivíduos que possuem conhecimentos e algumas habilidades já desenvolvidas, mas, quando partem para outras demandas de atividades, entram em ZDP.

A ZDP, representada na imagem, pode ser identificada nos alunos tanto do ponto A, quanto nos alunos do ponto B. No ponto A, alunos em uma ZDR precisam amadurecer seu processo interativo-argumentativo, através de uma relação entre os alunos da turma e o apoio mediado pelo professor. No ponto B, alunos em ZDR se encontram com um nível interativo mais avançado. Mesmo que esse avanço tenha sido identificado, o professor, como agente mediador, deve ter em mente a necessidade de que alunos sempre têm algo para aprender. Esses alunos podem ser vistos na ZDR, em uma aprendizagem mais desenvolvida, mas não estando descartados do uso da ZDP. Por mais que alunos demonstrem conhecer dado assunto, o professor deve conduzi-los para novos conhecimentos.

Em uma relação escolar, o professor auxilia no processo de compreensão dos conteúdos e na interação desenvolvida, tornando os alunos ativos diante das diversas situações exigidas no processo de aprendizagem. Em uma concepção pedagógica, explica-se que:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento, do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem não uma ponte estática, mas uma ponte 'rolante', que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual

e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela. (MASSETO, 2000, p. 144)

Deve-se reconhecer que:

O professor é, além de um profissional que procura desenvolver um conteúdo proposto, de modo que seus alunos compreendam e construam conhecimentos embasados neles, o responsável por propiciar-lhes saberes adequados para elaboração do senso crítico pela reflexão. Assim, essa corrente sequencial de conhecimento deve ter início nos cursos de formação, capacitando os sujeitos e fazendo-os reconstruírem representações tradicionais/estruturais da linguagem em um trabalho que vê o processo ensino-aprendizagem como devolução de conhecimentos, capaz de transformar a vida e a realidade dos sujeitos nela envolvidos. (FELICIANO; SILVA (2013, p. 2)

A partir do que vemos em Masetto (2000) e Feliciano e Silva (2013), compreendemos que o professor tem a função de correlacionar seus conhecimentos com aquilo que os alunos apresentam durante o processo de interatividade em sala de aula, despertando neles um posicionamento crítico, para que sejam capazes de dialogar com determinados conteúdos, conforme a realidade e o pensamento de cada indivíduo na busca pelo conhecimento.

Em outras palavras, favorecer essa construção de conhecimentos é papel do professor. Isso infere que as atividades orais não devem ser atividades como pretexto para diferenciar suas rotinas de aula. O professor não pode se aproveitar das atividades em grupo para fugir de suas obrigações na sala de aula, em que o aluno substitui o professor, mas deve ser um participante ativo nas atividades promovidas.

Para que aquele aluno apresentado na figura 1 saia do ponto A para o ponto B, com a intenção de que ele alcance a interação, participação e seja ativo em sala de aula com seus posicionamentos, ampliando seu conhecimento de mundo de forma socializada, cabe ao professor promover atividades estratégicas, que se adequem ao perfil da turma e, de forma coletiva, alcançando o ponto C, consigam produzir grandes avanços no processo de ensino/aprendizagem.

3 SEMINÁRIO – UM ESTUDO POR DIVERSAS PRÁTICAS

"Nós temos sempre necessidade de pertencer a alguma coisa; e a liberdade plena seria a de não pertencer a coisa nenhuma. Mas como é que se pode não pertencer à língua que se aprendeu, à língua com que se comunica, e neste caso, a língua com que se escreve?"

José Saramago

Segundo o dicionário *Michaelis – Online*, a palavra *seminário* é um adjetivo da palavra *SEMINAL*, que contém ou produz sêmen. Etimologicamente, essa palavra deriva do latim *SEMINARIUM*, que significa *semear*. No contexto de ensino no qual estudamos o gênero *seminário*, observamos o itinerário de que semear não é apenas lançar palavras; acarreta em apresentar ideias, conceitos, reflexões de forma clara, objetiva e estruturada.

Diante disso, é preciso elaborar estratégias para semear esses artifícios sem formulações concluídas, para que não sejam apresentados conceitos prontos, perguntas retóricas que não promovem reflexão para chegar à ideia principal da abordagem. Para o agricultor, por exemplo, conseguir uma boa plantação na terra, tem que ser preparada para receber as sementes e posteriormente se desenvolverem. Do mesmo modo acontece com o gênero *seminário*, a forma que preparamos nossa fala e organizamos nossos argumentos implica numa boa preparação daquilo que pretendemos apresentar e/ou defender.

Neste capítulo, apresentamos a importância do *seminário* como estratégia de ensino e suas principais funções como forma de aquisição de conhecimentos. O tópico **3.1, O gênero Seminário**, destaca alguns conceitos sobre o gênero para uma ampliação de como pode ser compreendido o *seminário* por alguns autores. O segundo tópico **3.2, Seminarista na função de sujeito ativo**, discute pontos relevantes no processo de elaboração do *seminário* e as implicações que podem ser vistas, como falta de planejamento e organização. Posteriormente, o tópico **3.3, Seminário – Letramentos e práticas multimodais**, evidencia o gênero, como uma prática de relevância na busca de conhecimentos e os recursos multimodais, como suporte recorrente e fundamental durante as apresentações do referido gênero. No desfecho deste capítulo, o tópico **3.4, Planejamento e organização do seminário – Como se faz?**, trata da importância do planejamento da atividade a partir daquilo que está proposto para ser contextualizado e deve nortear uma apresentação.

Os teóricos que baseiam nossas ideias e identificamos como relevantes para fundamentação deste capítulo, foram: Gil (2009), Kleiman (2005), Lira; Neves e Bezerra (2015), Masseto (2010), Feliciano (2014), Milanez (1993), Soares (1999) e Veiga (1991).

3.1 O GÊNERO SEMINÁRIO

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 semiformais, com o objetivo de estudar e refletir sobre certo tema. (BEZERRA, 2013, p. 04)

A concepção dada por Bezerra (2013) define o gênero seminário não apenas como uma apresentação de conteúdo feita por determinado grupo, mas que envolve um processo de interação oral, sob um reflexo de leituras de algo específico, que, em conjunto, os seminaristas definem as linhas gerais que deverão ser utilizadas durante o processo comunicativo. Justifica-se, assim, o seminário como uma prática de ensino e aprendizagem, tornando o gênero “inserido em uma prática de letramento, com objetivos bem estabelecidos, perpassado por práticas de leitura e escrita, e voltado para o desenvolvimento de uma linguagem oral” (FELICIANO, 2014, p.25).

No capítulo anterior, vimos que fala e escrita estão em contínuo, cada uma com suas características específicas diante da situacionalidade em que se encontram. Tomando o conceito de Bezerra (2013), confirmamos essa unidade entre fala e escrita, pois são através dos escritos que formulamos nossas ideias, argumentações e estruturamos nossa fala. Na produção do seminário, a fala se constitui, também, a partir dos estudos que podem ser individuais e/ou coletivos, já que é um trabalho produzido por um “grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos” (VEIGA, 1991, p. 107).

Na busca de enaltecer uma boa fundamentação, os seminaristas têm por função utilizar textos e fontes sustentáveis, sem se restringir apenas ao texto base que é empregado pelo professor da disciplina. Dessa forma, é preciso trilhar uma linha de raciocínio naquilo que será apresentado e/ou defendido.

O seminário (cuja etimologia está ligada a semente, sementeira, vida nova, ideias novas) é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de forma coletiva. (MASETTO, 2010 p.111)

Quando citado por Masetto (2010) sobre ideias novas, compreendemos que, durante o seminário, deve-se ter argumentos, que apresentem novas possibilidades de compreensão sobre determinados assuntos, bem como que sejam constituídos de uma veracidade que comprove aquilo que está sendo dito. Para isso, o seminarista busca fundamentações que sustentem suas ideias e teses apresentadas, com estudos teóricos, entrevistas e notícias, que

ampliem a visão sobre o conteúdo apresentado. Ressalta-se e comprova-se aqui o seminário como uma atividade de ensino-aprendizagem, visto que o seminarista se envolve com a temática e monta estratégias para a produção antes de serem desenvolvidas.

Em suma, entendemos o seminário como um evento de oralidade formal, inserido em uma prática letrada avaliativa, planejada, na medida em que é pensada, organizada e projetada pelo grupo para a transposição do conteúdo, mas também sujeita à dinâmica da oralidade e do universo da sala de aula. Nesse sentido, envolve interações, postura adequada dos envolvidos a cada situação, gêneros diversos, estratégias de construção de conhecimentos, com etapas bem definidas e unidades retóricas que encaminham a exposição ao alcance do objetivo, que será dependente, ainda, do modelo didático proposto, como o que pode ser exigido na academia. (FELICIANO, 2014, p. 27)

Entre as concepções apresentadas sobre seminário, encontramos em Feliciano (2014) um conceito completo e estruturado, em que apresenta o seminário como um ‘evento formal’. Entendemos por evento uma reunião, um acontecimento, tendo organização completa antes e durante a realização, uma atividade organizada para indivíduos com interesses respectivos. Da mesma forma, o seminário reúne pessoas que produzem uma interação sobre determinado assunto, que favorece para ambos uma articulação de argumentos favoráveis durante as apresentações, com influência no processo letramento, ampliando a construção de conhecimentos a partir de algo que é discutido.

Para isso, determinamos nossa compreensão de seminário como evento, pois possibilita uma reunião de pessoas para uma situação de encenação argumentativa diante de um público, que se apropria de uma formalidade na apresentação fornecida pelos envolvidos. E, como gênero, pois há um conjunto de estratégias relevantes no processo de ensino-aprendizagem que se interliga em um contínuo entre fala e escrita, principalmente com uma forte influência na prática de letramento de cada indivíduo.

3.2 PROFESSOR E SEMINARISTA NA FUNÇÃO DE SUJEITO ATIVO

A estratégia do seminário é bem conhecida pelos estudantes universitários. Mas isso não significa que reconheçam a importância da técnica; nem mesmo que a vejam com bons olhos. Provavelmente porque nenhuma estratégia de ensino tenha sido tão mal utilizada pelos professores do ensino superior. (GIL, 2009, p. 172)

A importância do professor é fundamental durante o processo de elaboração do gênero seminário, assim como no decorrer da elaboração de outros gêneros orais. Para Gil (2009), o seminário significa uma estratégia de ensino/aprendizagem, porém, não vem sendo trabalhada de forma coerente, principalmente nas universidades. Na maioria das vezes, encontramos repúdio dos alunos em relação ao gênero, de forma que não se sentem

preparados para desenvolvê-lo. Para que isso mude, o professor não deve utilizar o seminário como pretexto de aula, causando o que Veiga (1991) conceitua como fracasso.

Uma outra característica do seminário é que a participação do professor não é mais predominante. O professor é o que orienta, conduz e dirige o processo de ensino. Nesse sentido, o professor assume o papel de coordenador do seminário. A coordenação deve estar presente nas diferentes etapas do seminário. Vale lembrar que a técnica está sujeita ao fracasso quando o professor não desempenha adequadamente sua função e quando os alunos não assumem com responsabilidade seus encargos. (VEIGA, 1991, p.110)

Veiga (1991) explica que, entre professor e aluno, necessita existir uma ligação durante a produção do seminário. O professor desempenha a função de coordenar o seminário, apresentando aos alunos diretrizes de textos, comentários que enriqueçam o seminário para que o aluno, com responsabilidade, venha assumir seu lugar de seminarista ativo, com aquilo que lhe seja dado como aquisição e explanação de conhecimentos. Isso corrobora na afirmação que “todos têm uma parcela de contribuição no decorrer do mesmo” (ibid.,1991, p.112).

Diante disso, o professor e aluno devem se direcionar para alguns pontos que determinem um desenvolvimento organizado na elaboração do seminário, estando atentos para:

- a) **Falta de preparação dos professores:** Na maioria das vezes, encontramos alunos que expressam a ideia do gênero apenas como um pretexto utilizado por alguns professores para substituir na função do docente – que é de ser responsável pela exposição do conteúdo. O professor, como vimos anteriormente, é o mediador e deve planejar e articular, antes de tudo, quais os objetivos serão alcançados com a produção do gênero e que tipo de discussões pretende que os alunos realizem.
- b) **Falta de orientação para os alunos:** O seminário é uma atividade modalizadora, pois infere que os alunos saibam desenvolver habilidades como produção de slides, roteiros, fichas, esquemas, artigos e entre outras atividades capazes de estimular ainda mais a fixação do conteúdo. Desse modo, torna-se fundamental que o professor da disciplina explique para os alunos o que deseja durante a produção e apresentação e o que deva ser necessário para uma articulação de apresentação.
- c) **Ligação entre o oral e a escrita:** O seminário necessita de leituras e produção de escritos capazes de ampliar cada vez mais os conhecimentos. Diante disso, quando o aluno permite se questionar sobre determinados assuntos, tende a

conseguir provocar indagações na audiência. Por tudo isso, uma boa preparação de seminaristas para exposição é fundamental e requer dedicação e atenção para construir suas estratégias e objetivos durante as discussões.

- d) Falta de planejamento e estratégias de apresentação:** Quando uma boa apresentação não é planejada, não tem elo entre os tópicos discutidos; a apresentação torna-se algo exaustiva. Não é apenas dividir entre o grupo com: “você fala isso! ”. É necessário que todo grupo estude e domine o conteúdo por completo. O que muitas vezes nos deparamos nas apresentações é que, por ausência de um integrante do grupo durante a apresentação, um tópico deixa de ser refletido, pois cada um só domina algo que foi determinado, resultando numa quebra da apresentação. O cuidado ainda deve ser maior, quando a apresentação é individual, já que sua apresentação depende exclusivamente de apenas um integrante.
- e) Comportamento durante uma apresentação:** A entonação da voz, sendo ela baixa, alta, autoritária demais, despojamento físico, indiretas ofensivas, uso de celular, são práticas inadmissíveis durante uma apresentação de seminário, demonstrando falta de interesse pelo conteúdo abordado e transformando a aula exaustiva por não despertar o interesse dos que estão presente na discussão. Queixa-se aqui, também, quando um dos integrantes termina sua fala e automaticamente de desintegra da apresentação com movimentos, conversas paralelas.

Esses são algumas de tantas outras falhas que são possíveis durante uma apresentação de seminário. No campo universitário, a prática desse gênero é indiscutível, pois deve ser visto e empregado como caminho para docência. Quando existe oposição de alunos contra apresentações de seminário, logo se recusam em adquirir práticas docentes. Seja em qualquer curso de licenciatura, é preciso passar com êxito diante das atividades orais, pois influenciam tanto profissionalmente na postura de professor, como em qualquer exigência com público em que estiver posto.

De modo geral, cabe à função do seminarista promover entre os alunos discussões, quanto a um determinado assunto, com o propósito de responder e/ou promover questões para um processo de reflexões entre um determinado grupo, gerando debates e desenvolvendo habilidade oral e/ou escrita sob orientações do professor, como mediador no desenvolvimento do gênero.

3.3 SEMINÁRIO – LETRAMENTOS E PRÁTICAS MULTIMODAIS

As práticas de atividades orais são de grande apoio para aquisição de conhecimentos, pois estão integradas ao processo de letramento, com a descoberta de significados por trás das palavras e expressões. Imaginemos a situação que ocorre diariamente na universidade, quando o professor solicita aos discentes para que leiam determinado texto e na aula seguinte compartilhem aquilo que conseguiram compreender e marcar como essencial. A discussão do conteúdo, diante daquilo que conceberam do texto, torna-se fundamental para que sejam avaliados como atividade contínua do processo de leitura, demonstrando para o professor o nível de compreensão produzido individualmente.

Por conseguinte, os diferentes tipos de leitura ampliam cada vez mais nossos conhecimentos e nos permite adquirir inúmeros significados. Quando os alunos apresentam suas leituras de forma oralizada, ou seja, explicam aquilo que conseguiram compreender do texto, conseguem correlacionar com diversas situações e os diversos conhecimentos adquiridos na sua trajetória de vida.

O processo de letramento é compreendido nos gêneros orais quando o aluno aprende utilizar a língua sob diversas situações comunicacionais, isto é, sabe empregá-la em seu devido uso. Mas, além disso, torna-se mais eficiente o processo de ensino-aprendizagem do oral quando a atenção do aluno está direcionada “para aquilo que fala e aquilo que ouve.” (MILANEZ, 1993, p.27). Bem mais do que saber falar, é aprender a ouvir, pois esse ato estimula a organização das nossas ideias no nosso processo de aquisição da linguagem. Essas situações comunicativas estão postas diante do que Kleiman (2005) explica sobre evento de letramento, sendo uma:

Ocasão em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros, envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionado ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição. (KLEIMAN, 2005, p. 24)

Durante o processo de um evento comunicativo, como o seminário, por exemplo, o seminarista ou os seminaristas – já que a atividade é exercida na maioria das vezes por grupos – utilizam-se de estratégias para iniciar a apresentação. Essas estratégias podem ser demarcadas por alguns questionamentos que estimulam a integração dos alunos (plateia ou participantes do evento), com algumas respostas que produzem uma interação entre seminarista e público. Quando essas respostas chegam para o seminarista que enunciou questionamentos, não devem ser descartadas.

Pelo contrário, rapidamente são analisadas pelo cognitivo e replicadas com outras perguntas ou com outras teorias que provam ou não a veracidade do que foi dito, resultando uma interatividade e sendo possível analisar se todos estão compreendendo seus objetivos. Perceba que existe na interação uma concentração de vários conhecimentos de mundos que podem enaltecer ainda mais o processo de comunicação, por isso a necessidade de o aluno se aprofundar no determinado estudo, para não se desorientar durante o seminário.

O seminário é de grande valia quando se pretende apresentar um tema novo ou aprofundar um assunto mais polêmico. Trata-se de uma técnica mais adequada às classes de ensino médio e aos alunos de graduação e especialização. A sua validade deve-se ao fato de ser uma excelente técnica para estimular a produção do conhecimento. (VEIGA, 1991, p. 112)

Para ampliar os conhecimentos sobre determinado tema, durante a apresentação de seminário, os integrantes do grupo se apropriam de algumas ferramentas que possibilitam a exposição. Com apoio da tecnologia, utilizam-se equipamentos de multimídia exibição de slides e escuta de vídeos e músicas. Quanto aos textos impressos, elaboram-se de roteiros, resumos, resenhas e artigos. Para uma apresentação que pauta de reflexão, usam-se de dinâmicas e entre outras formas que enriquecem ainda mais na transmissão de conhecimentos.

Uma prática consiste em atividades com o objetivo em determinada situação. Como a realização da atividade pode precisar de tecnologias (lápiz e papel, as diferentes mídias), habilidades especiais e saberes, estes também fazem parte da prática. (KLEIMAN, 2005-2010, p. 14)

Diante disso, mais do que uma prática de letramento, o seminário é uma atividade de letramento multimodalizadora, pois, com ela, os integrantes podem e devem utilizar das tecnologias e de outros gêneros textuais que possibilitam uma extensão maior no ensino/aprendizagem. Essas atividades multimodais despertam habilidades de leituras que são próprias do letramento. Veja que:

[...] o letramento é uma variável contínua e não discreta ou dicotômica; refere-se a uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreende diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade. (SOARES, 1999, p. 112)

Durante a apresentação de seminário, quanto maior disponibilidade de materiais que ampliam leitura e escrita, maior será o cuidado na sua utilização, para que sejam alcançados ótimos resultados obtidos por estratégias de letramentos, pois alinhadas ao processo argumentativo, organizarão as ideias de forma planejada. Durante a apresentação, o uso de slides, vídeos, músicas, charges e entre outras atividades multimodais, possui uma função enunciativa na construção de significados provocando nos interlocutores um reflexo comunicacional com a receptividade de conhecimentos.

O seminário e seu uso com atividades multimodais são práticas de letramentos, por desenvolverem um “conjunto de atividades que envolvem a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação de comunicação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização” (KLEIMAN, 2005-2010, p.13). Portanto, esse conjunto de atividades resulta numa dinamização do ensino, fazendo com que as práticas reflitam sobre os objetivos propostos diante do processo de letramentos, nas várias situações de comunicação presentes em nossa sociedade.

3.4 PLANEJAMENTO E ORGANIZAÇÃO DO SEMINÁRIO – COMO SE FAZ?

Toda atividade requer uma dedicação, principalmente, nos modos iniciais de desenvolvimento, para isso, é preciso antes de tudo: Planejar. Temos, portanto, a definição dessa função vista da seguinte maneira:

Planejar é um ato que nos permite seguir em frente, sem nos “perdermos” ao nos depararmos com imprevistos. É termos sempre um plano que nos passa confiança no processo de ensino e aos alunos no processo de aprendizagem, demonstrando a eles que todas as ações em sala de aula tem um objetivo a ser alcançado. LIRA; NEVES; BEZERRA, 2015, p.1)

A necessidade de planejar estimula uma organização. Para tanto, assim como qualquer outra atividade, o seminário é uma prática de planejamento. Essa estratégia influencia o caminho da docência, pois como uma boa aula tem que estar bem preparada para o compartilhamento de conhecimentos, assim deve ser o seminário. O conceito apresentado não distancia o planejamento de uma aula da organização do seminário. Planejar esse gênero requer dos alunos uma dedicação especial, já que estarão lidando, de certa forma, com um público, que pode ser de amigos de convívio ou ser de outras participações definidas por determinado espaço para realização e que necessitam de uma interação coerente.

[...] o seminário contribui não só para a construção de um conhecimento teórico-técnico, mas, sobretudo, para um agir preocupado com a mobilização de diversos conhecimentos, entre eles os que se assemelharão ao realizado na carreira profissional escolhida, bem como no desenvolvimento de uma oralidade formal capaz de contribuir para outras instâncias que exijam essa produção. (FELICIANO, 2014, p.32)

A falta de planejamento do seminário, por exemplo, pode causar desconforto, insegurança, nervosismo, estresse e aborrecimentos entre a equipe. Planejar seminário não é simplesmente dizer para cada integrante qual será sua fala, mas todo o grupo ter conhecimento completo do assunto. Aqui diferencia-se fala decorada de fala planejada, pois a última concede para o grupo um domínio completo do assunto. Seria uma falha afirmar que a

apresentação não pode ser dividida. Não só pode, como deve. Mas, o que ocorre, na maioria das vezes, são divisões por páginas, tópicos, causando nas apresentações uma confusão de conteúdo.

O seminário desenvolvido em conjunto – retomando a ideia do seminário como ensino socializado – além da produção ser maior, em vista que houve uma preparação completa antecipadamente, os seminaristas não estariam sujeitos a produzirem quebra de conteúdo, quando um dos integrantes, por algum motivo, fez-se ausente, como também a elevação de ideias, suposições e conhecimentos causaria grande impacto durante a apresentação, por apresentarem domínio relevante. Todo conteúdo demanda ou remete para necessidade de outras fontes que sejam fundamentais para projeção de ideias e argumentos. A unidade da equipe é fundamental nessa partilha e busca de outros conhecimentos, pois demonstra participação com interesses relevantes para a apresentação.

Durante a apresentação do seminário, é necessário existir uma conexão entre os seminaristas, como também entre os conteúdos apresentados. Quando apenas dividimos o que cada uma irá expor e deverá estudar sem ter conhecimento completo do assunto, na maioria das vezes, pode ocorrer a existência de tópicos que se repetam, causando confusões entre os integrantes quando um deles retoma ou expõe o conteúdo de outro membro. Por isso, é importante a integração entre os membros da equipe para que juntos delimitem os objetivos gerais, específicos e as metas que pretendem alcançar.

Um outro ponto relevante para a organização são as fases de apresentações e como deve percorrer o roteiro do seminário. Temos, então, de modo inicial, uma abertura com a apresentação do grupo, em que situam a audiência sobre a temática abordada e como foi planejada a atividade, definindo o objetivo para ser desenvolvido. Em seguida, os alunos se utilizam de estratégias como perguntas, dinâmicas, imagens e entre outras formas que possibilitem o desenvolvimento do tema e, em um processo interativo, deem continuidade com a abordagem mais aprofundada do conteúdo. Posteriormente, para uma finalização da atividade, os seminaristas apresentam suas conclusões, retomando, de forma sucinta, todo caminho percorrido, demonstrando para a turma o alcance dos objetivos estipulados, concedendo um espaço para que a plateia faça alguns apontamentos.

Esse processo de planejamento requer uma atenção sobre possíveis topicalizações – divisões do texto – sobre a forma de como ele pode ser projetado e como deve ser abordado por diferentes vertentes. Essas vertentes aqui denominadas seriam novos tópicos discursivos que construirão a discussão sobre determinada temática estudada. As topicalizações do texto – colocar o texto em blocos – podem ser elaboradas através de outros gêneros textuais, como

por exemplo, resumo, resenhas, fichamentos que nortearam na seleção das ideias principais e nas possíveis reflexões apanhadas do texto. Em linhas gerais, trazer o escrito como ferramenta de auxílio no processo de elaboração da fala.

4 ARGUMENTAÇÃO – ALÉM DE CONVENCER, PERSUADIR

*“Argumentar é a arte de convencer e persuadir.
Convencer é saber gerenciar informação,
é falar à razão do outro, demonstrando, provando.”
Antônio Suárez Abreu*

Durante as situações da vida, estamos postos a necessidade de produzir argumentos. Esse mecanismo pode ser solicitado em diversas atividades, sejam elas acadêmicas, profissionais ou pessoais. Através da linguagem, produzimos comunicação, utilizamos argumentos, e, através da nossa fala, delimitamos aquilo que temos por objetivo adequado em diversas práticas. Neste capítulo, o tópico **4.1, Argumentação – A linguagem em favor do discurso**, aborda concepções sobre a argumentação, como ela é vista e concebida diante de situações discursivas que exigem de nós uma comunicação e utilização da linguagem.

Para elaboração e fundamentação deste capítulo, utilizamos os seguintes teóricos: Abreu (2009), Charadeau (2016), Fairclough (2001), Fiorin (2017), Milanez (1993), Perelman e Tyteca (2005) e Rodrigues (2005), que influenciaram nas leituras e discussões apresentadas.

4.1 ARGUMENTAÇÃO – A LINGUAGEM EM FAVOR DO DISCURSO

O termo *invenire quid dicas*, significa *encontrar o que se dirá*, uma das operações utilizada na retórica antiga sobre o processo de argumentação tão utilizada nos discursos de Aristóteles. Encontrar o que se dirá e, além disso, conseguir progressão no discurso a partir de uma intenção. A argumentação está além de simplesmente comunicar, mas produzir persuasão sobre o leitor ou ouvinte de um processo comunicativo. Nas “muitas vezes, conseguimos convencer as pessoas, mas não conseguimos persuadi-las” (ABREU, 2009, p. 9), isso ocorre durante a interação quando as palavras ditas não possuem força para sustentar uma tese estabelecida, a ponto de apenas convencer que algo seja favorável, mas não se declara fundamental e necessário para sensibilizar, provando e agindo.

Para entendermos e delimitarmos o que seria argumentar, é preciso compreender o que norteia esse processo, que seria: Linguagem e discurso.

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)

Fairclough (2001) explica que o discurso não apenas materializa-se, mas se faz presente em nosso cotidiano para nos representar socialmente e culturalmente. Isso reflete que não se delimita apenas como uma atividade individual, mas uma atividade social. Todos nós seres humanos nos apropriamos da linguagem e estabelecemos um processo de interação verbal, sem nos limitarmos à decodificação de palavras, porém, refletir sobre elas e alcançar o poder que a linguagem tenta empregar.

O discurso se apropria do uso da linguagem para dar início a uma situação comunicacional. Essa comunicação se estabelece a partir de uma intenção iniciada por um locutor/enunciador, que emite algo para um destinatário/interlocutor. É importante ressaltar que a mensagem emitida no campo comunicacional “não é apenas como uma ação, mas como uma ação intencional, visando modificar, transformar, de certo modo, as condições de comportamento social dos interlocutores” (MILANEZ, 1993, p.32). Com isso, o discurso enunciado constrói uma interação com o interlocutor que utiliza de elementos cognitivos e culturais para corresponder durante a situação comunicacional.

Nesse sentido, a argumentação é uma técnica favorável para o contexto de linguagem e discurso, pois, através dela, conseguimos articular ideias e formular nossos conceitos sobre determinados assuntos. Temos, então o “processo argumentativo como modo de organização do discurso” (CHARADEAU, 2016, p. 207), para assim traçamos nossas ideias e demonstramos domínio e segurança sobre aquilo que estamos proferindo.

A argumentação nos auxilia no processo de explicar o que está posto na escrita, mas de forma implícita. Através do modo argumentativo, nós como sujeitos ativos, conseguimos inferir algo sobre um texto, posicionando-nos a partir dos nossos conhecimentos. É preciso entender que “o texto diz mais do que aquilo que está enunciado: ele apresenta pressuposições, subentendidos, consequências não ditas e etc. No processo argumentativo, usam-se inferências. São elas que fazem progredir o discurso” (FIORIN, 2017, p. 31), e, a partir disso, despertar em nós a busca daquilo que é verossímil e se postule diante de algo plausível.

Podemos observar que, em situação comunicativa, temos um “*sujeito analisante*”, pois “está em uma posição de coletor de pontos de vista interpretativos e, por meio da comparação, deve extrair constante e variáveis do processo analisado” Charadeau (2016, p.63). Desde a retórica antiga, fazia-se necessário a busca de novos conhecimentos para alcançar um discurso completo e persuasivo. Interpretar vários pontos de vistas e dialogar com eles, sistematizando influência numa argumentação planejada, resulta em grande êxito.

O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles disposição para ação, que se manifestará no momento oportuno. (PERELMAN e TYTECA, 2005, p. 50).

Em Perelman e Tyteca (2005), a argumentação torna-se eficaz quando buscamos fundamentá-la com sabedoria e organizar as estratégias para convencer alguém. Isso não infere que a fala seja puramente planejada para poder ser enunciada, mas deve-se ser capaz de segmentar um raciocínio com objetividade no ato de convencer, pois “a argumentação em sentido lato mostra que uma ideia pode ser mais válida que a outra” (FIORIN, 2017, p. 77).

A argumentação pode ser vista em seu ato como:

Argumentar é a arte de procurar, em situação comunicativa, os meios de persuasão disponíveis. A argumentação processa-se por meio do discurso, ou seja, por palavras que se encadeiam, formando um todo coeso e cheio de sentido, que produz um efeito racional no ouvinte. Quanto mais coeso e coerente for o discurso, maior será sua capacidade de adesão à mente do ouvinte, porquanto este o absorverá com facilidade, deixando transparecer menores lacunas. (RODRIGUES, 2005, p. 13).

Argumentar não requer palavras de alta performance, quando o sujeito não sabe utilizar até mesmo palavras de um vocabulário simples no espaço correto de fala. É preciso ter coesão e coerência diante de um processo argumentativo, estabelecendo uma atenção para a seleção de palavras, determinando que sua posição no discurso seja compreensível. Para estabelecer uma boa argumentação durante uma situação argumentativa, deve-se compreender que “um locutor se amolda à imagem do alocutário, a fim de agir sobre o seu pensamento” (PAULINELLI, 2014, p. 396). Não sendo uma questão de agir por manipulação forçada durante a compreensão, mas conduzir ideias para o outro e que ele aceite e compreenda aquilo que está programado para ser alcançado.

Para que seja desenvolvido um equilíbrio organizacional no momento da fala, é necessário um planejamento de seguimento lógico, ou seja, as ideias permanecem em progressão, sendo uma complementar da outra para dar diretrizes a uma objetividade coerente e coesa. Dessa forma, se estabelece uma ampliação de sequências argumentativas capazes de fundamentar a fala, mantendo em ordem expressões de tempo, enumerações, contrastes, causas, consequências, explicações e entre outros articuladores capazes de produzir um efeito discursivo.

Quando organizamos nosso processo argumentativo, evitamos algumas falhas durante uma apresentação. As exemplificações são estratégias para contextualizarmos sobre determinado objetivo, e, na maioria das vezes, indivíduos em uma apresentação, tendem a se

perderem diante dos exemplos, por não terem sido planejados ou não se adequarem ao momento do discurso. Com isso, locutores correm grande risco de serem refutados pelas suas explicações e sequências mal colocadas. Uma boa argumentação diante de um público se dá por cuidados que o locutor deve exercitar em suas práticas. Gestos, tom da voz, o apontar do dedo, podem causar uma apresentação fracassada, visto que não se adequam a postura formal diante das exigências da situacionalidade discursiva.

Argumentar pode não parecer tão fácil. Exige de cada indivíduo uma dedicação quanto algumas escolhas, principalmente, na seleção de palavras e estratégias com a finalidade de alcançar determinados objetivos. Persuadir sobre alguém requer um discurso sequencial que desenvolve a apreensão da atenção do outro, naquilo que o interlocutor aceita como necessidade, produzida por argumentos que se promovem de veracidade.

5 ITINERÁRIOS DA PESQUISA - CONTEXTUALIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS

"Nós temos sempre necessidade de pertencer a alguma coisa; e a liberdade plena seria a de não pertencer a coisa nenhuma. Mas como é que se pode não pertencer à língua que se aprendeu, à língua com que se comunica, e neste caso, a língua com que se escreve?"

José Saramago

Esta pesquisa se situa em estudos de Linguística Aplicada (LA), pois “a especialidade da LA é estudar como a linguagem acontece nos mais variados contextos de situação, no mundo real, buscando evidenciar como ela nos constitui como pessoas em nosso contato com o outro” (BIAZI; DIAS, 2007, p. 01). Dito de outra forma, a LA é “centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (MOITA, 2015, p.18). Por isso, diante da situação de investigação sobre o processo de argumentação desenvolvida em seminários produzidos por alunos de um espaço acadêmico, observamos, também, essa atividade como processo de ensino-aprendizagem.

O tópico **5.1, Tipo da pesquisa**, apresenta as naturezas da pesquisa, campo de aplicação, processo de elaboração das apresentações e como é vista a problemática evidenciada. O tópico **5.2, Contexto de coleta de dados – Do planejamento a produção**, trata dos métodos utilizado em nossa análise. O tópico **5.3, Um Percurso pela etnometodologia**, situa como foi projetado nossa coleta de dados. Finalizando, o tópico **5.4, Sistematização dos dados e categorias de análise**, relata a triangulação e categorização dos dados.

5.1 TIPO DA PESQUISA

Como bem assegura Gil (2002), pesquisa é um procedimento que nos direciona em busca de respostas e novas informações sobre dados que não possuem comprovações completas ou não foram investigados. A pesquisa “Estuda um problema relativo ao conhecimento científico ou à sua aplicabilidade. ” (MARCONI E LAKATOS 2003, p. 160). Com o intuito de expandir conhecimentos sobre a utilidade do gênero seminário e o processo de argumentação durante as apresentações, nossa pesquisa evidencia estratégias de como indivíduos podem suprir algumas necessidades solicitadas diante do processo fala em que exige dele uma preparação argumentativa.

A partir de Gil (2008), os estudos com fins exploratório possuem base em diversas fontes literárias, dando relevância sobre o tema. Em outras instâncias, a pesquisa descritiva

busca descrever características e aspectos de determinado público. Diante disso, nossa pesquisa é exploratória, devido à proximidade necessária com nosso objeto de investigação, tanto na busca pela ampla literatura quanto na coleta de dados. Também podemos constatar que nossa pesquisa é descritiva, pois descreve situações e aspectos de uma determinada turma em que foi aplicado e desenvolvido o gênero seminário.

Toda pesquisa parte de uma abordagem. Temos, portanto, qualitativa e quantitativa. A qualitativa procura “explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos” (SILVEIRA e CORDOVA 2009, p.32). Assim, nossa pesquisa é determinada qualitativa, pois busca através dos dados coletados explicar o processo de argumentação produzida por graduandos de licenciatura, durante uma apresentação de seminário.

A pesquisa participante “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas investigadas” (SILVEIRA e CORDOVA 2009, p.40). Durante nossa coleta de dados, foi aplicado, dias antes das apresentações de seminário, uma palestra ministrada pelo pesquisador sobre como organizar e planejar um seminário. Durante a palestra, houve a abordagem das concepções sobre o gênero seminário – citadas na literatura da pesquisa – como também, o cuidado com a fala e os processos de planejamento iniciais e finais de um seminário.

5.2 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS – DO PLANEJAMENTO À PRODUÇÃO

O seminário apresentado pelos alunos teve sua produção orientada pelo pesquisador e pela professora da disciplina, a partir do Livro: **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR**, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheiras (2015), o qual retrata uma interação com professores de todas as disciplinas, identificando que todos eles são encarregados de produzir leitores, desmistificando que essa atividade seja apenas do professor de língua portuguesa. O livro é dividido em doze capítulos, que postulam levantamento de dados sobre os níveis de leitura, estratégias, propostas e aplicações do processo de leitura, visando à formação do professor com iniciações de letramentos.

As temáticas distribuídas para os grupos foram pensadas a partir de cada capítulo do livro mediante uma pergunta motivadora para o processo de elaboração da abordagem para cada seminário. As perguntas foram elaboradas pela docente da disciplina e pelo pesquisador, que buscaram problematizar cada capítulo, concentrando nas ideias principais dadas pelos autores do livro.

Foi determinado para os alunos que o livro mencionado seria basilar para iniciarem seus estudos, deixando-os livres para pesquisarem outras fontes que fossem capazes de sustentar suas ideias e aplicassem como resposta para as perguntas dadas. As apresentações de cada grupo foram realizadas em uma noite, de quatro aulas, com tempo estipulado de 20min para cada equipe se apresentar.

Segue abaixo esquema da proposta de apresentação para cada grupo:

Figura 2: Cronograma dos seminários

Grupo 1 - De que maneira a relação entre formação do professor de língua portuguesa e o processo pedagógico da leitura pode influenciar no analfabetismo presente em nossa sociedade? (p.11 a 16).	Grupo 2 - No desenvolvimento do ensino, desde a alfabetização ao fundamental, qual a importância das matrizes de referência na formação do professor como agente de letramento? (p.19 a 23)	Grupo 3 - Como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leituras? (p.25 a 28)	Grupo 4 - Quais estratégias podem ser estabelecidas na leitura tutorial e como funciona o papel do professor enquanto mediador desse processo? (p.51 a 60)
Grupo 5 - Quais possíveis contribuições da proposta de leitura tutorial no processo de compreensão? (p.61 a 89)	Grupo 6 - Qual o papel do professor letrador no ensino fundamental e como se dá o processo de práticas de letramento científico? (p. 91 a 93)	Grupo 7 - Como se dá o processo de etnografia durante a prática de letramento, a partir dos conceitos da sociolinguística interacional? (p. 95 a 126)	Grupo 8 - Quais estratégias de leitura podem ser utilizadas durante a prática de letramento científico no processo de pós-alfabetização? (p. 131 a 174)

Fonte: Atividade coletada em sala de aula

O cronograma com as perguntas foi dado como norte de objetivos que deveriam ser alcançados. Ressaltamos aqui, como fator de análise para as considerações feitas, que a turma se encontra ao terceiro período, no componente curricular de Leitura e Escrita de Textos (LET). A atividade do seminário também conta com a escrita de um resumo e a produção de um artigo científico, como parte desse evento de uso formal da linguagem. A produção do resumo do livro, uma semana antes do seminário e o artigo após as apresentações, concedem aos alunos maior apreensão do conteúdo. Essas produções são como estratégias pautadas em contínuo entre fala e escrita. Ressaltamos que no momento da investigação o grupo oito não participou do evento seminário, por motivo de desistência dos alunos em relação às apresentações.

Os alunos, durante as apresentações do seminário, apresentam o recurso midiático, slides, para ampliação e auxílio durante a realização do evento. Apesar de que alguns alunos não corresponderam satisfatoriamente na compreensão de utilização do slide como suporte, apenas faziam exposições de textos, realizando várias leituras e poucas explicações, veremos mais adiante. Era notado que alguns alunos, também, levavam papéis com textos dos seus

estudos, gerando negatividade, pois realizavam mais leituras do que explicações durante a produção de argumentos próprios para sustentação e esclarecimento das ideias propostas durante a interatividade.

5.3 UM PERCURSO PELA ETNOMETODOLOGIA

A etnometodologia é um método que auxilia no processo de análise de ações, realizadas por indivíduos que utilizam tais atividades como prática social. Essas “práticas consistem em uma realização sem fim, contínua, contingente; que elas são conduzidas e feitas acontecer sob os auspícios dos mesmos afazeres ordinários que, ao organizá-las, as descrevem; que as práticas são realizadas pelas partes daquelas situações” (GARFIELD 1996, p. 113) formulando, dessa forma, nosso banco de dados para análise.

A etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Dessa maneira, prática refere-se aqui, particularmente ao raciocínio prático presente nas atividades cotidianas dos agentes sociais. (SILVA, 2004, p. 61)

Nossa pesquisa se apropria da etnometodologia para transcrever os seminários coletados e produzirmos uma compreensão sobre as determinadas falas selecionadas para análise. As gravações das aulas e o material produzido (slides e artigos) foram autorizados para análise pelos alunos e pela professora da disciplina de LET I, a partir da assinatura de um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido, o qual preserva identidades dos sujeitos participantes e concede a análise do material coletado.

Para tanto, nossa pesquisa identifica os sujeitos e algumas expressões com as seguintes siglas:

G1	GRUPO 1
SA	SEMINARISTA
P	PROFESSORA
(/)	TROCA DE TURNO
(=)	REPETIÇÃO DA FALA
(&)	PALMAS
(?)	ESQUECIMENTO DA FALA
[...]	SILÊNCIO
XYZDP	IDENTIFICAÇÃO DE MEMBROS
(RSRS)	RISOS

Observemos o exemplo 1, abaixo:

P. Podemos iniciar as apresentações [...]

Ex.1 - G1-SA: *Boa noite, a gente ficou com o capítulo por uma pedagogia da leitura, o livro professor agente letrador formado por eu X, Y, Z, D ...É...(?) nesse livro as autoras nesse capítulo vão trazer algumas considerações...(?)...trazer informações estáticas sobre o analfabetismo absoluto e analfabetismo(=) funcional no Brasil também vai trazer algumas considerações sobre a formação de professores e a pedagogia da leitura. A gente vai dar início falando sobre os índices de analfabetismo. [...]*

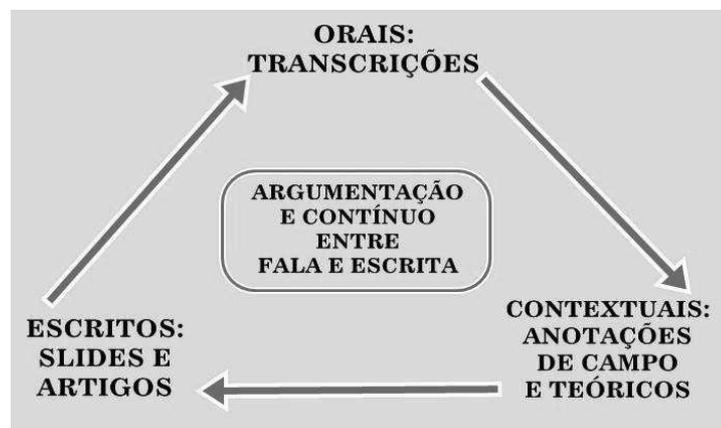
Conforme o exemplo 1, determinamos que a fala dada pelos alunos é colocada na pesquisa com recuo lateral, fonte itálico e com as siglas para referência das falas. Também, utilizamos trechos dos artigos e slides produzindo uma comparação com as estratégias argumentativas utilizadas pelos seminaristas na fala e na escrita, de acordo com cada grupo.

5.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Nossa análise se concentra em três categorias de análise. São considerados elementos essenciais para uma produção discursiva de seminário, as categorias de: Argumentar para Introduzir (situando o público com a temática e utilização de estratégias interativas), Argumentar para Desenvolver (desenvolvimento da fundamentação temática) e Argumentar para Finalizar (espaço de conclusões, perguntas e dúvidas do público com marcadores de desfecho).

Evidenciamos aqui trechos dos artigos e slides, para comprovação do contínuo existente entre fala e escrita, busca de outros autores para complementos das ideias e o apoio de gêneros multimodais. Nossa Análise parte de uma triangulação de dados, para determinar aquilo que deve ser analisado, comparado e justificado. Vejamos abaixo:

Figura 3 – Triangulação dos dados – Argumentação em análise



Fonte: Elaborado pelo autor

A triangulação foi desenvolvida para que nosso objetivo de análise seja estruturado e alcance os resultados de forma satisfatória. Após a transcrição de dados, nosso ponto de partida da análise, selecionamos para ponte os teóricos da pesquisa e outros possíveis a surgir, com as anotações de campo, apreciando o comportamento dos indivíduos envolvidos. Em seguida, para análise dos slides e artigos, observamos a organização da argumentação tanto falada quanto em relação escrita e as estratégias de apresentação relacionada aos três pontos que determinam nossa análise.

Nossa intenção de pesquisa está interligada para verificarmos se os seminaristas apresentam resultados argumentativos para introduzir, desenvolver e finalizar de forma: Satisfatória, razoável ou insatisfatória. Vale ressaltar que esse resultado não define que o seminário foi totalmente bom, médio ou completamente desqualificado, pois, como já evidenciado anteriormente, leva-se em conta que a turma está no início do curso e não possuem práticas para liderança com o público. Isso também não corrobora, mesmo sendo uma turma inicial, para que os seminaristas deixem de lado uma boa preparação do seminário, na intenção de serem relevados durante a avaliação feita pelo professor da disciplina. Pelo contrário, a dedicação deve ser a mesma de quem se encontra em turmas posteriores, buscando um contínuo para um melhor desenvolvimento interativo na realização de um seminário ou qualquer outro evento que se aproprie da fala como auxílio no processo de ensino e aprendizagem.

6 A ORGANIZAÇÃO ARGUMENTATIVA DURANTE A APRESENTAÇÃO DOS SEMINÁRIOS

“Comunicar é proceder a uma encenação” (Charaudeau)

Neste capítulo, no tópico **6.1 Estratégias argumentativas Iniciais**, discutimos como alunos introduzem o processo argumentativo em seminários. Em **6.2 Estratégias argumentativas para desenvolver**, evidenciamos estratégias utilizadas pelos seminaristas, se favorecem ou não a construção de tese nas apresentações. Em **6.3 Estratégias argumentativas para conclusão**, apresentamos as estratégias utilizadas pelos seminaristas na sintetização da fala construída, diante das técnicas argumentativas utilizadas. Em **6.4 Discussão de dados**, realizamos uma retomada geral sobre os dados com algumas observações. As análises são desenvolvidas com base em Chauradeau (2016), Fiorin (2017), Koch (2006) e Feliciano (2014).

6.1 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS INICIAIS

A construção argumentativa para uma situação de comunicação requer dos envolvidos uma síntese projetada, de acordo com objetivos selecionados para o favorecimento de determinada atividade. A necessidade de situar a plateia diante de uma abordagem é expressa a partir de uma organização estratégica de fala “com a pretensão de orientar o interlocutor para certos tipos de conclusão” (KOCH, 2006, p. 102), em que os seminaristas coordenam uma direção sistemática do discurso, situando os interlocutores. Vejamos o exemplo abaixo, dado por um dos grupos dos seminários coletados:

Ex. 1 – G1-SA: Boa noite, a gente ficou com o capítulo por uma pedagogia da leitura, o livro professor agente letrador formado por eu X, Y, Z, D, P ...É...(?) nesse livro as autoras nesse capítulo vão trazer algumas considerações...(?)...trazer informações estáticas sobre o analfabetismo absoluto e analfabetismo(=) funcional no Brasil também vai trazer algumas considerações sobre a formação de professores e a pedagogia da leitura. A gente vai dar início falando sobre os índices de analfabetismo. [...]

É importante quando se inicia a apresentação de um seminário, ou qualquer outra apresentação que envolve o gênero oral, situar a plateia sobre quem são os participantes da equipe, principalmente, para evidenciar quando algum dos membros não se fizeram presentes por algum motivo ou quando há participantes na plateia que não possuem vínculos com os

seminaristas para posteriores perguntas e comentários. Para isso, escolhem entre eles um líder que coordena a apresentação. No exemplo 1, o SA demonstrava um pouco de nervosismo, sendo algo considerável para algumas pessoas que estejam lidando com um público, porém, necessita ser trabalhado para que não seja tão perceptível e não atrapalhe a sua fala. O planejamento inicial feito pelo SA demonstra uso repetitivo de palavras, causando uma confusão de ideias sobre aquilo que estava proposto como momento inicial da apresentação.

No quesito de abertura do exemplo 1, é evidenciado tópico inicial pelo SA da seguinte maneira: *“Boa noite, a gente ficou com o capítulo por uma pedagogia da leitura, o livro professor agente letrador formado por eu, A. L. R. L.”*. É realizado uma enunciação daquilo que está proposto para abordagem do grupo como tema, em seguida a apresentação da equipe. A apresentação inicial ocorre “através de estratégias específicas que conduzam os interlocutores a sua proposta de exposição. Esta didatização deve ser planejada, na busca por um meio produtivo de transpor e expor, a fim de que atenda aos objetivos tanto na teoria quanto na prática” (FELICIANO, 2014, p. 33), garantindo o seminarista que as estratégias “em pauta irão produzir o efeito desejado” (CHARAUDEAU, 2016, p. 57). Para desenvolver melhor a argumentação inicial, seguindo uma linearidade, após a saudação, o SA poderia ter feito, após a saudação inicial, a apresentação do grupo para, em seguida, apresentar a temática e já envolver os interlocutores com a temática que pretendem desenvolver, assim como orientado antes do evento.

O seminário, como apresentado em nossa fundamentação teórica, é compreendido como uma exposição feita por um grupo de pessoas ou individualmente, apropriando-se de uma formalidade em sua fala e comportamento, utilizando estratégias para defesa de uma temática concedida. A pergunta norteadora tem a função de direcionar os alunos sobre aquilo que deveriam defender na apresentação e na finalização, para alcançarem seus objetivos, a partir de um texto base. Diante disso, mediante o ex.1, as estratégias argumentativas definidas pelo SA demonstram que o G1 apenas apresenta um capítulo do livro, não relaciona no discurso a pergunta norteadora com as abordagens que serão desenvolvidas, evidenciando limitações para exposições de ideias. Ao mesmo tempo, percebia-se uma certa pressa da aluna para repassar a fala para o próximo seminarista, causando uma projeção insatisfatória daquilo que deveria estar contido na fala inicial. Observemos agora uma comparação da fala com a utilização do slide:

Figura 4 – Recorte – A- Slide - G1

FORMAÇÃO DO PROFESSOR COMO AGENTE LETRADOR

Por uma pedagogia da leitura

Informações estatísticas sobre o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional no Brasil.....	11
A formação de professores e a pedagogia da leitura.....	16

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

A figura 4, interligada com o ex.1, define que a fala foi projetada, em partes, a partir da leitura do slide. Comprova-se que os seminaristas pretendem expor aquilo que está contido no livro, diante da marcação de sumário, delimitado no slide sem definirem uma (re) textualização da temática, de acordo com a pergunta norteadora.

Figura 5 – Recorte – B- do Slide - G1

ÍNDICE DE ANALFABETISMO

- 13,2 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever. Segundo o PNADE de 2014
- 3 milhões de crianças entre 4 e 17 anos sem acesso a escola.
- 4 anos (690 mil crianças fora da escola)
- 17 anos (932 mil adolescentes sem estudo)

Maior índice de analfabetismo no nordeste.

Nordeste	2008	2014
	41,3	16,9

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

A figura 5, dado como seguinte slide do **G1**, apresenta dados encontrados no livro de texto base, limitando mais uma vez ao grupo a ausência de outras fontes para que pudessem fundamentar a fala e a teoria, contrapondo com outros autores e construir uma argumentação sustentável mediante outras ideias e fontes. Comparando, artigo, slide e fala, percebemos que na escrita do artigo, de forma inicial, o **G1** já inicia o primeiro parágrafo com uma contextualização diferenciada, relacionando com citações para comprovarem e acrescentarem novos caminhos. Vejamos:

Figura 6 – Recorte – C - do Artigo - G1

O baixo índice de leitura nas escolas brasileiras

Mesmo com o incentivo das políticas públicas e os investimentos na educação, o Brasil ainda apresenta um grande número de cidadãos considerados analfabetos. Segundo o site g1, pesquisas recentemente realizada pelo IBGE mostram que 27% da população brasileira não conseguem ler nem escrever, grande parte desse percentual se concentra na região norte e nordeste do país. Seja a falta de acesso às escolas ou a pobreza que assolam várias partes do nosso país, onde a criança ainda tem que deixar a escola para trabalhar e garantir seu sustento e de seus familiares, a sociedade brasileira ainda convive com a má formação de professores que culminam em pedagogias mal aplicadas, em conseqüência disso, estudantes saem do ensino fundamental e médio sem grandes desenvolvimentos na temática leitura e interpretação de texto, sendo prejudicados. Antunes, afirma que:

“A escola, como qualquer outra instituição social, reflete as condições gerais de vida da comunidade em que está inserida. No entanto, é evidente também que fatores internos à própria escola condiciona uma qualidade e a relevância dos resultados alcançados” (ANTUNES, 2016. P6)

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

No artigo, exposto na figura 6, há uma retomada de ideias construídas pelos alunos, baseada em outros autores, como, por exemplo, a citação dada por Antunes. A escrita do artigo nos concede subentender que a fala não foi produzida a partir da escrita do artigo, visto que há indício disso resultante pelo distanciamento enfatizado durante a argumentação do seminarista; além do mais, para a constituição desse gênero, os seminaristas se apropriam de argumentos diferenciados na construção da escrita.

Observemos agora um exemplo de um grupo posterior:

Ex. 2 – SB - *Nosso grupo é composto por X, Y, Z, D, P. nós vamos tratar de matrizes de referências na formação do professor como agente letrador. A pergunta norteadora é: no desenvolvimento do ensino, desde a alfabetização ao fundamental, qual a importância das matrizes de referência na formação do professor como agente de letramento? Então, o nosso seminário ele vai ser desenvolvido para responder essa questão.*

No ex.2, realizado pelo **SB**, podemos observar a ausência de uma saudação para um contato inicial com a turma. Diretamente, o seminarista inicia sua apresentação situando para a plateia os componentes e sobre a temática abordada, delimitando a pergunta norteadora como foco temática da apresentação. A construção da argumentação introdutória do seminário concentra-se numa elaboração a partir do texto base e de outros autores que fundamentaram o desenvolvimento dos objetivos gerais, sendo a projeção de uma tese definida por uma causa

ou problema identificada. Para apresentação da pergunta, determinada tese reflexiva do seminário, o **SB** utiliza o slide como suporte para apresentação da pergunta, mas apenas faz uma leitura breve e rápida, sem provocar ou tentar de alguma forma envolver a turma com a apresentação. Logo em seguida, o **SB** apresenta, através do slide, conceitos chaves que norteiam o desenvolvimento do trabalho, sendo considerado de forma necessária para uma melhor compreensão da temática. Vejamos:

Figura 7 – Recorte – D- do Slide – G2

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:

▪ O que é alfabetização:

O dicionário escolar da língua portuguesa (2011, p.68) define alfabetizar como “ensinar a ler e escrever”. Nesse contexto, a alfabetização é o ato de tornar o indivíduo apto a ler e escrever.

• Segundo Ribeiro :

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia - do conjunto de técnicas - para exercer a arte e ciências da escrita (In RIBEIRO, 2003, p. 91)

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

A figura 7 mostra que o **G2** não se limita apenas ao texto base, busca conceitos em outras fontes com diferentes visões, sem demonstrar limitações quanto à exploração temática. Quando o seminarista busca refletir em outras leituras sobre aquilo que desenvolverá sua pesquisa e constituirá sua fala, logo estará “apto a apreender a significação profunda dos textos com que se defronta, capacitando-se a reconstruí-los e a reinventá-los” (KOCH, 2006, p.159) formulando suas ideias e contextualizando sobre os fatores que darão prosseguimentos na defesa da tese.

Tomemos agora para análise a introdução de abertura do **G3** que se apropria da seguinte fala para introduzir sua abordagem:

Ex. 3 – G3-SA: *Nosso grupo é composto por mim, X, Y, Z, D,P ...é...(?) nós queremos começar a apresentação do seminário com aplicação do questionário para que vocês reflitam no decorrer da nossa apresentação: Como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leituras? Só para vocês já irem fazendo a análise o objetivo desse trabalho é compreender os pontos positivos e negativos...é...(?) na prática pedagógica do ensino na leitura, na sala de aula, tendo como ponto base o protocolo de leitura que vocês vão conhecer mais na frente que consta no livro. Aqui só para o caso de curiosidade ela tem um site...é...(?) para que*

vocês possam conhecer mais algumas curiosidades sobre leitura, sobre o projeto que ela apresenta.

A argumentação elaborada pelo **SA-G3** causa certa confusão na introdução daquilo que está proposto para ser apresentado. O impacto causado pela escolha lexical das palavras constitui uma insatisfatória projeção da abordagem quando dito: “*nós queremos começar a apresentação do seminário com aplicação do questionário*”, a impressão que podemos ter após a enunciação dessa expressão seria de que os alunos precisariam responder um questionário, ou seja, seria dada uma atividade para a plateia, a fim de conduzi-los, a partir de um questionário, uma reflexão que se relacionam com a pergunta norteadora, ou com os objetivos gerais do evento.

Em seguida, na fala: “*Só para vocês já irem fazendo a análise*” a confusão de encadeamento no enunciado parte de uma intenção divergente da ação dada pelo grupo, em que os interlocutores dão início a uma análise quando, na verdade, não seria uma análise feita pelos alunos, mas a análise do trabalho feita pelo grupo, para que a plateia pudesse compreender, observando aquilo que estava sendo explicado ou refletissem a partir da pergunta norteadora significados para o entendimento da proposta daquele seminário.

Posteriormente, é dito: “*Aqui só para o caso de curiosidade ela tem um site...é...(?) para que vocês possam conhecer mais algumas curiosidades sobre leitura, sobre o projeto que ela apresenta.*”. Essa argumentação não evidencia quem seria a pessoa que apresenta as curiosidades sobre leitura. A compreensão de quem realiza as curiosidades só é desenvolvida pelos interlocutores quando o **S-A** apresenta no slide o site da autora do livro, Stella Bortoni, veja:

Figura 8 – Recorte – E- do Slide – G3



Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

A utilização do slide como suporte auxilia no processo de compreensão daquilo que está sendo enunciado e complementa a fala do seminarista, de acordo com a intenção do grupo.

Figura 9 – Recorte –F- do artigo – G3

1-INTRODUÇÃO

O capítulo refere-se ao episódio de 60 minutos onde uma professora pesquisadora e um aluno, que está cursando o primeiro ano do ensino médio, fazem a leitura de um texto do livro didático de Língua Portuguesa, volume único para o ensino médio, de Ernani Terra e José de Nicola. Esse protocolo de leitura encontra-se no banco de dados do projeto “Leitura e Mediação Pedagógica”, coordenado pela professora Stella Maris Bortoni-Ricardo e apoiado pelo CNPq.

O texto nos fala que esses protocolos não se enquadram na descrição corriqueira desse tipo de metodologia. Tomitch (2007) relata sobre os diferentes tipos de protocolos verbais e seus usos, nos mostrando que o seu uso para o alcance de dados sobre o processo de leitura torna-se cada vez mais comum.

A autora separa protocolos de verbalização concorrente e de verbalização retrospectiva (Ericsson; Simon, 1980). Sendo que a verbalização retrospectiva refere-se a uma leitura que acabou de fazer e com essa última leitura, o leitor faz a descrição de uma situação.

Segundo Tomitch, na classificação de Cohen, a autorevelação, chamada de “verbalização coocorrente ou concorrente” por Ericsson e Simon, refere-se descrição que o leitor faz no seu

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Na figura 9, recorte do artigo, percebe-se que a escrita, assim como o oral, limita-se apenas na discussão sobre o capítulo base, sem apresentar uma dinamização do conteúdo e outros caminhos que viabilizassem elementos importante contidos no texto, a fim de alcançar uma estratégia comunicativa satisfatória. Observemos agora a situação de fala do grupo **G-4**:

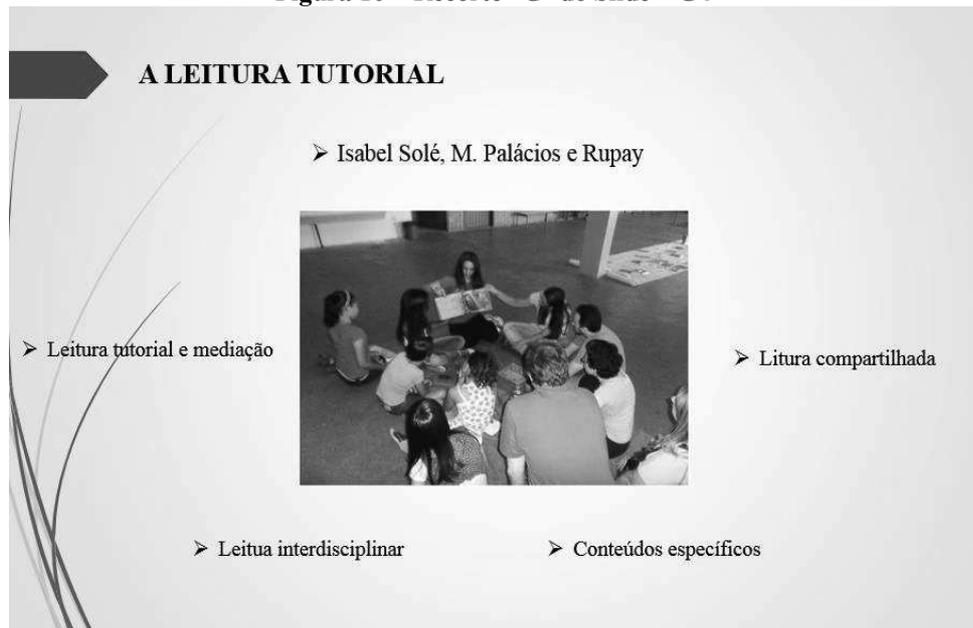
Ex. 4 – G4-SA: *Boa noite, apesar de já nos conhecermos vamos as devidas apresentações, nossa equipe é composta por X, Y, Z, D (RSRS). Nós ficamos com o capítulo a leitura tutorial como estratégias de mediação do professor, deste livro...é... (?) Formação do professor com agir letrador(...) Nós vamos dar uma olhadinha no que ...(?) o que seria leitura tutorial? quais são suas estratégias? e o que seria a mediação? O que seria um professor mediador? Ai, são respostas que nós ...é...(?) que a partir da apresentação do seminário...(?)... vamos lá...(o SA-G4 finaliza a fala para início do desenvolvimento).*

O **G4** se aproxima de uma apresentação inicial considerada satisfatória, pois é dado os cumprimentos devidos a plateia, em seguida apresenta-se os membros do grupo. Mas, desalinham para um ponto insatisfatório, quando não situam na interação sobre a tese que pretendem defender. Esse grupo tem como pergunta motivadora: *Quais estratégias podem ser estabelecidas na leitura tutorial e como funciona o papel do professor enquanto mediador desse processo?* Tendo por objetivo mostrar estratégias de leituras que serão desenvolvidas por um professor como mediador no processo de ensino aprendizagem. O **SA** desse grupo apresenta nervosismo causando um desconforto para organizar as palavras que utiliza para definir aquilo que está para apresentar. Algo um considerado normal, mas torna-se necessário o cuidado durante as apresentações, pois pode ser entendido como falta de preparação da fala.

Percebemos que, assim como os grupos anteriormente citados, o **G4** apresenta o capítulo do livro como exposição e não toma a pergunta norteadora e o texto base como foco para se utilizar de outras fontes na construção argumentativa para defesa e contextualização das ideias. Só posteriormente, conseguimos identificar que o **SA-G4**, apresenta a pergunta norteadora dividida em quatro perguntas: *“o que seria leitura tutorial? quais são suas estratégias? e o que seria a mediação? O que seria um professor mediador?”*. Nesse momento, o mais recomendável seria que os seminaristas, ou o **SA**, levassem as perguntas para a plateia como uma estratégia para expressarem o que compreendem, contrapor com outros argumentos, a partir das respostas dadas pelos interlocutores, até alcançarem o objetivo principal de cada questionamento para formularem respostas a partir da interação com a plateia e acolher na apresentação outros conhecimentos que ampliem o evento.

Essa estratégia de interrogar a plateia com perguntas reflexivas corrobora para não acontecer falhas argumentativas como, por exemplo, ao final fala, quando dito: *“Aí, são respostas que nós ...é...(?) que a partir da apresentação do seminário...(?)... vamos lá...”*, percebemos que o **S-A** supostamente diria que as respostas seriam dadas no decorrer da apresentação. O que aparenta é que o grupo teria uma estratégia pronta, para ser desenvolvida, mas não souberam organizar inicialmente.

Figura 10 – Recorte– G- do Slide – G4



Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Observando o slide inicial do G-4, percebemos que é apresentado alguns pontos estratégicos relacionados ao conteúdo, extraído do texto fonte, em que por um planejamento mais amplo, os seminaristas poderiam ter elaborado um outro viés de abordagem. Temos, por exemplo, uma leitura da imagem e, através de uma interação, a plateia fosse conduzida a evidenciar o que a figura representa, quais são as características dos sujeitos apresentados e, entre outras formas, que estimula o diálogo e argumentos que progredisse para uma discussão.

Figura 11– Recorte– H- do artigo – G4

INTRODUÇÃO

No presente artigo falaremos a respeito da “proposta de leitura tutorial como estratégia de mediação do professor” que é um dos capítulos presentes no livro “Formação do professor como agente letrador” de autoria de Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Salete Flôres Castanheira. Essa proposta de leitura tem como base a matriz de proficiência do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Ela visa um ensino de leitura eficiente em que o professor se utilizará de estratégias para fazer com que os alunos desenvolvam competências de leituras para serem cidadãos críticos e leitores autônomos.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (In: Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998).

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Assim como o grupo anterior, o **G-4** apresenta, na escrita, uma exposição do texto fonte. Para escrita inicial de um artigo científico, os seminaristas deveriam delimitar ideias e objetivos na defesa de uma tese e sobre quais itinerários seguiram, provando para o leitor do artigo a noção das várias leituras que constituíram a pesquisa. Assim, quando utilizassem no oral, a plateia perceberia as mesmas estratégias e os seminaristas, durante a apresentação, passariam mais segurança sobre aquilo que selecionaram para ser discutido.

Encerramos a análise dos argumentos iniciais dos alunos. Evidenciamos as estratégias interativas e de que forma corroboram para compreensão daquilo que cada grupo teria para sistematizar na transmissão dos conhecimentos coletados. Passemos agora para uma análise de fragmentos identificados no desenvolvimento do trabalho, observando quais os meios argumentativos postulam para o entendimento da sequência dos conteúdos.

6.2 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS PARA DESENVOLVIMENTO

No desenvolvimento do trabalho escrito, nessa fase, verifica-se a necessidade de os seminaristas apresentarem “a prova da veracidade de sua Proposta, que desenvolva o ato que chamamos de PERSUASÃO” (CHARAUDEAU, 2016, p. 221), ou seja, devem convencer os interlocutores daquilo que elencaram no planejamento inicial.

Após a abertura do **G-1**, temos os seguintes argumentos para sequência da apresentação:

Ex. 1 – G1-SA: *O analfabetismo ele é composto por pessoas que não conseguem de fato ler uma frase é ...?... Interpretar um texto não tem nenhum nível de leitura porém muito deles conseguem entender preços, consegue fazer pequenas somas essa questão dessa tabela eu achei interessante que eu consegui da seguinte forma é engraçado minha sogra , meu pai, minha mãe e eu porque minha sogra ela se enquadra nesse nível ...?... analfabeto de fato ela sabe o que é um preço ela sabe soma 2+2 algumas somas básicas mas ela não conseguiu ler uma frase como por exemplo no supermercado sabe o arroz que compra pela embalagem. Exatamente pela cor, pelo desenho ela consegue ver o preço, mas eu não consegue fazer grandes contas no supermercado. O meu irmão ela se enquadra nessa faixa também ele trabalha no supermercado, mas em compensação a seção que ele toma conta é totalmente organizada porque ele por causa das embalagens dos produtos do arroz, do feijão, do macarrão aí ele consegue separar devido as embalagens do produto, mas ele não sabe ler. (Silêncio)*

No exemplo dado acima, o **SA** do **G-1** procura abordar sobre o analfabetismo e a forma de como se procede na sociedade, a partir de situações presenciadas no seu cotidiano. Porém,

podemos perceber algumas divergências quanto à argumentação dada para exemplificar o fato de analfabetismo presente em sua família em comparação a temática apresentada.

Dividimos alguns trechos da fala para uma apreciação de como o SA expõe sua interpretação. Quando dito: “*O analfabetismo ele é composto por pessoas que não conseguem de fato ler uma frase é ...?... Interpretar um texto não tem nenhum nível de leitura porém muito deles conseguem entender preços, consegue fazer pequenas somas essa questão dessa tabela eu achei interessante que eu consegui da seguinte forma*”, a estratégia inicial presente no desenvolvimento, retoma a figura 5, apresentada no tópico anterior, em que inicia sua fala sobre o procedimento do analfabetismo. Sabemos que o seminário é uma atividade que envolve a interação entre o grupo e os participantes que promovem discussões sobre determinado tema. No início do desenvolvimento, percebemos que a estratégia ainda se limita a uma exposição do capítulo do texto fonte sem produzir interação com a plateia no questionar sobre o que eles compreendem sobre analfabetismo ou se eles conseguem identificar na sociedade, no dia a dia a forte presença do analfabetismo.

Essa interação não se limita a uma fase técnica de seminário ou qualquer outro evento de atividade oral, podemos considerar que faz parte, mas não se limita a uma função de organização de expor o conteúdo. Além disso, o seminário, bem articulado na interação, desperta seminarista e plateia para utilização de argumentos e contra-argumentos, para uma elaboração da defesa de uma tese proposta. Podemos considerar, também, que o levantamento de perguntas poderá tornar a apresentação satisfatória, pois a defesa do seminário pode e deve ser composta, por todos os envolvidos de forma geral.

Seguindo a apresentação, percebemos que o S-A, procura exemplificar o analfabetismo da seguinte forma: “*eu achei interessante que eu consegui da seguinte forma é engraçado minha sogra, meu pai, minha mãe e eu porque minha sogra ela se enquadra nesse nível ...?... analfabeto de fato ela sabe o que é um preço ela sabe soma 2+2 algumas somas básicas mas ela não conseguiu ler uma frase como por exemplo no supermercado sabe o arroz que compra pela embalagem.*”, o seminarista tenta contextualizar a situação vivenciada pela mãe, por ele mesmo e pela sogra, mas, durante a fala, seu foco seria a situação vivenciada pela sogra que se encaixa no quadro de analfabetismo.

Adiante, quando conclui sobre a sogra, acrescenta: “*O meu irmão ela se enquadra nessa faixa também ele trabalha no supermercado, mas em compensação a seção que ele toma conta é totalmente organizada porque ele por causa das embalagens dos produtos do arroz, do feijão, do macarrão aí ele consegue separar devido as embalagens do produto, mas ele não sabe ler*”. Percebe-se aqui um esquecimento e atropelamento de fala, apesar de estar

bem exemplificado sobre seu irmão, o SA não retoma sobre sua mãe e sobre si mesmo, como citado anteriormente, mas emprega um novo fato na encenação argumentativa, o irmão. Essa situação nos encaminha para a visão do evento seminário, não como uma fala decorada, mas planejada, ensaiada.

Em outra parte da fala, no desenvolvimento, temos:

Ex. 2 – G1-SB: - *No caso o fundamental 1 eu acho que é tão importante os professores incentivar as crianças a ter o gosto pela leitura porque essa base é que vai fazer que eles lá na frente desenvolvam as competências leitoras quando chegar no fundamental 2.*

O SB introduz sobre o hábito de leitura, porém, a fala apresentada nos remete a uma insegurança quanto à comprovação da importância de o professor incentivar os alunos a terem o gosto pela leitura. A marcação é percebida, quando dito: ‘*Eu acho*’, produzindo uma incerteza daquilo que se procura interagir, dando um empobrecimento a fala e a contextualização pretendida. Podemos também interpretar pela situação de desconhecimento do discurso acadêmico, tendo em vista que se trata de uma turma inicial do curso de Letras.

No G-2, temos uma apresentação do seminário pautada sobre aquilo que um autor tem para defender, ou seja, temos a ausência de um posicionamento do grupo para que apresente a defesa da tese de acordo com os estudos realizados. A fala é pautada para marcações, como por exemplo: *aqui o autor fala, aqui o autor explica, aqui o autor defende*, oculta o que o grupo conseguiu compreender sobre o assunto. Podemos observar aqui uma prática de letrada iniciante, pois, percebemos uma ausência de comprometimento com o dito.

S-A lê o slide com seguinte citação de Ferreira (2010).

Figura 12– Recorte– I- do Slide – G2

O PAPEL DO PROFESSOR QUANTO LETRADOR NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Segundo Ferreiro (2010, p.15) o problema da alfabetização está relacionado com a questão da concepção que se tem da língua escrita por parte dos educadores, uma vez que ela tem sido concebida como um sistema fechado, desvinculado da realidade da criança e sua aquisição como processo de transcrição gráfica.

- É necessário que no processo de alfabetização o aluno tenha contato com diversos gêneros textuais, como: bula, poemas, músicas, jornais, revistas, livros paradidáticos, contos, fábulas e-mails, etc.,
- É fundamental, que o professor-letrado aplique alguns passos e desenvolva em sala de aula as matrizes de habilidades destacada no livro “Formação do professor como agente letrado” de | Bortoni-Ricardo; Machado e Castanheira (2015) para assim, levar o alunado ao resultado satisfatório, tais como:

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

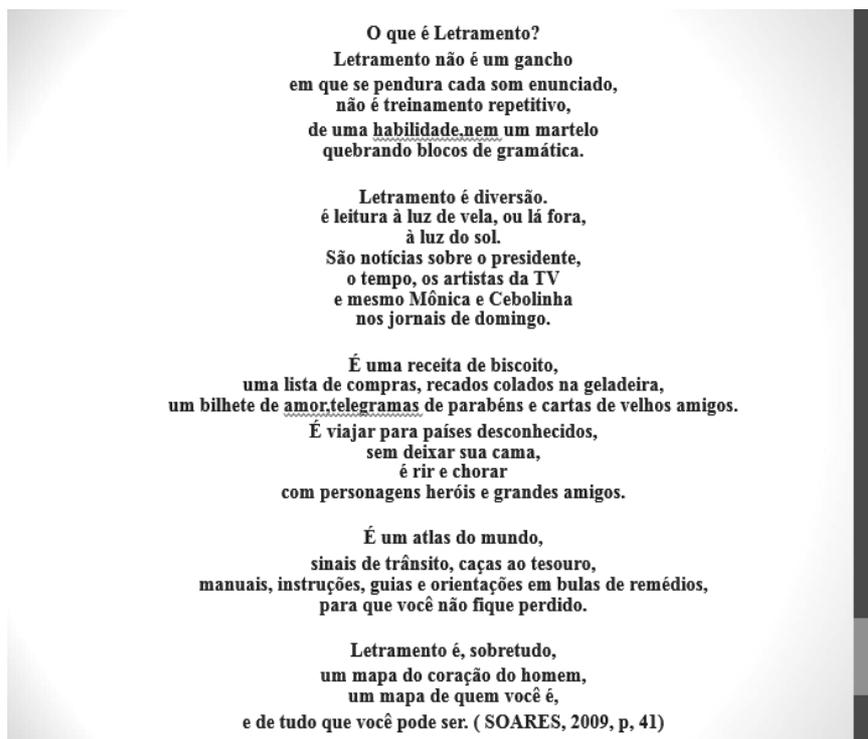
Em seguida, **S-A** argumenta sobre a citação da seguinte forma:

Ex. 3 – G2-SA: *“Ferreira tá dizendo...?... Ferreira vai falar sobre tudo que eu já disse sobre essa...?... dificuldade do professor em relação a leitura e a escrita com o meio social do aluno”*

Se tudo que a citação apresentada remete a fala do **S-A** como algo já mencionado anteriormente, logo percebe-se e pode-se inferir que a citação não deveria ter sido apresentada nesse momento, mas anteriormente para completar a sua fala. Caso sua intenção fosse retomar algo dito anteriormente para uma compreensão maior do conteúdo, a uma ausência de esclarecimento presente na fala em relação a citação.

Em seguida, **S-B** lê um poema sobre letramento:

Figura 13– Recorte – J- do Slide – G2



Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Argumentando após a leitura que:

Ex. 4 – G2-SB: “*Então ele define bem o que letramento...né? então...?... Ele diz....é...?... ela diz nesse poema que letramento é o social, então tem que buscar esse social pra dentro da sala de aula, mais uma vez eu digo pra facilitar o ensino.*”

É perceptível diante da fala do seminarista que, além de uma falta de planejamento, em relação à interação, existe uma falta de compreensão do próprio seminarista em relação ao texto. Quanto à interação, temos a ausência da participação da turma, pois não é solicitado que alguém da plateia possa participar da apresentação com a leitura do poema, e, até mesmo, compartilhar aquilo que compreenderam. No começo da fala, temos: ‘*Ele explica bem o que é letramento*’, mas o que seria letramento a partir da leitura realizada, de qual forma o autor ou autora – pois na fala ficou um pouco confusa sobre quem seria – se posiciona sobre esse conceito. Perceba que existe uma repetição no ‘*mais uma vez eu digo*’ que poderia ser explorado outras complementações da temática e alcançasse a compreensão da plateia, sem limitações do conteúdo e retomar apenas o que seria necessário.

Em relação à fala do seminarista, observamos fuga de um discurso para contextualizar sobre o processo de letramento, diante da leitura realizada. A participação dos alunos seria

favorável para a construção de argumentos do próprio S-A que acaba transmitindo uma fala sem planejamento. Diferente da fala, o artigo explica o poema da seguinte forma:

Figura 14– Recorte– K- do Slide – G2

A estudante define letramento de maneira prazerosa, mostrando que o letramento é encontrado no nosso cotidiano de várias formas e em diferentes situações, como: pegar um ônibus e ler um livro acadêmico, de acordo com a necessidade do indivíduo. Sendo assim, o indivíduo alfabetizado não quer dizer que ele seja letrado, ele só será considerado letrado quando fizer uso dos saberes desenvolvidos em sala de aula em seu cotidiano.

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Na figura 14, existe uma definição mais elaborada sobre aquilo que está sendo definido no poema, em que é exemplificado e comparado no que se refere sobre ser letrado. Diferentemente, no oral, encontramos uma insatisfatória projeção quando o seminarista tenta explicar o poema, marcado pela falta de planejamento sobre aquilo que deveria ser contextualizado, a partir daquilo que compõe a apresentação na busca da defesa do conteúdo.

O G-3, no desenvolver do tema, apresenta tópicos que fundamenta a fala em uma ordem com os principais pontos que deve ser abordado, veja:

Figura 15– Recorte– L- do Slide – G3
Trabalho pedagógico com andaimagem.

- Estudo do discurso de sala de aula.
- Contribuição da sociolinguística interacional.
- Pistas de contextualização John Gumperz (2003)
- Recursos paralínguísticos
 - Traços prosódicos
 - Traços cinésicos
 - Traços proxêmicos

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Na introdução da apresentação, foi explicado que seria aplicado um questionário com os alunos, evidenciado na fala do SA, que resulta numa refutação pelo viés que o grupo pretendia seguir. De início, após a introdução da tese, contextualizaram o professor como mediador, sobre o processo de avaliação desenvolvida na mediação em sala de aula, em seguida, enunciou da seguinte forma:

Ex. 5 – G3-SA: *Pronto...?... Aqui nós vamos responder o questionário que nós lançamos no início e vou fazer a mesma*

pergunta só pra vocês recordar: Como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leituras?

No momento do exemplo acima, o **S-A** apresentou nervosismo em sua fala e comportamento, grifado pelas anotações de campo, em que o **S-A** procura retomar a pergunta dada na introdução. A pergunta, que introduziram como um questionário que os participantes teriam de responder, faz parte do norteamento do grupo sobre aquilo que deveriam abordar nas apresentações, assim como os demais grupos. O **G-3**, por uma insatisfatória colocação da pergunta, não alcançou êxito na retomada dela, a qual foi empregada sem um percurso lógico, para obter posteriormente respostas. Em nenhum momento da apresentação foi dado vez para participação da plateia com interatividade, no qual, dessa forma, construiriam respostas para expandir o conteúdo no desenvolver dos conhecimentos apresentados pelo grupo.

No **G-4**, temos uma participação do desenvolvimento do tema pautada numa imensa informalidade. O **S-C** do grupo não apresenta uma coerência no planejamento dos seus argumentos, observe a seguinte fala:

Ex. 6 – G4-SC: *Contemprar algo institucional é quando é quando o profissional tenta o aluno mais uma vez faz o referencial do trabalho anterior é ...?...A zdp por Vygotsky (rsrs) 1997 aqui ele vai falar da zona de desenvolvimento proximal que é ...?... aaaaa distância que o aluno consegue executar tarefas (rsrs) sem a mediação.*

Identifica-se, na fala apresentada, uma quebra de ideias quando o **S-C** tenta colocar várias informações em uma única encenação argumentativa. Podemos inferir após a leitura da fala que o seminarista procura comparar algo institucional com a teoria de Vygotsky, mas não demonstra domínio do conteúdo, nem o grupo tentou ajudar na construção argumentativa, em que resulta uma falta de planejamento e compreensão do conteúdo de todos os integrantes do grupo.

Partimos agora para a análise do desfecho das apresentações que se pauta na conclusão geral de tudo aquilo que foi proposto para cada grupo. Evidenciaremos os conectivos e marcadores finais que foram utilizados para defesa de seus argumentos e de que forma os seminaristas retomam seus objetivos.

6.3 ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS DE CONCLUSÃO

Chegamos ao desfecho das apresentações analisadas. Fiorin (2017, p.256) explica que: “A conclusão não é a repetição de algo que se disse anteriormente. Ela é o termo da demonstração, é um ponto de chegada, é um balanço do que se discutiu antes”, não se

limitando a uma parte específica do texto, mas todas as partes devem estar conectadas para que os objetivos gerais sejam refletidos e alcançados.

Temos, portanto, o seguinte desfecho produzido pelo **G-1, SC**:

Ex. 1 – G1-SC: [...] *Justamente...?...o que eu acabei de falar agora não é só necessário ensinar a teoria muitas vezes nos esquecemos né...?... que a prática nos ajuda muito e incentiva né em questão dos ensinamentos preliminares mesmo que S-A destacou aqui agora é muito importante esses ensinamentos preliminares desde o início para que quando a gente chegar agora na universidade não vão entrar aqui com essas lacunas pra que a gente não chegue aqui com certas dificuldades e para que a gente saiba também passar para os nossos alunos tanto a teoria porque também é necessário como a prática, então é isso gente . (&)*

A pergunta norteadora que o **G1** pretende responder: *De que maneira a relação entre formação do professor de língua portuguesa e o processo pedagógico da leitura pode influenciar no analfabetismo presente em nossa sociedade*, para isso, apesar de o grupo ter em sua apresentação se limitado apenas a uma exposição do capítulo do livro, como visto também em outros grupos, o **G1** procurou formular sua resposta e mostrar que as dificuldades estariam relacionadas pela ausência do complemento entre teoria e prática, para assim satisfazer as necessidades do aluno. Identificamos que apresentam uma divergência em relação ao artigo, o qual apresenta o desfecho da seguinte forma:

Figura 16– Recorte– M- do artigo – G1
CONCLUSÃO

O ensino e aprendizagem da leitura se acentuaram nos últimos anos. Com isso, o baixo índice de alfabetos funcionais do país tem se tornado uma grande preocupação. Por isso, muito tem se discutido a cerca de metodologias capazes de formar leitores competentes, capazes de ler e compreender efetivamente o texto. Pensando assim, o presente trabalho se dedicou a análise e reflexão de como a leitura é tratada nas salas de aulas, tendo em vista, sobretudo, a obra “formação do professor como agente letrador”.

Nesse contexto, a ênfase maior desse trabalho tem sido observar de que maneira a relação entre formação do professor de língua portuguesa e o processo pedagógico da leitura pode influenciar no analfabetismo presente em nossa sociedade. A partir dessa pesquisa, conclui-se, portanto, que por causa da distorção em que há na pedagogia da leitura, referente a noção de que o desenvolvimento das habilidades de leitura é tarefa apenas do professor de português, juntamente com a má formação docente, que supervaloriza teorias ao invés da prática, pode-se dizer que são as atitudes que contribuíram para os baixos índices de pessoas incapazes de ler e compreender o texto efetivamente.

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Distanciados da fala conclusiva durante a apresentação, em relação ao artigo, a conclusão escrita tem um direcionamento maior para responder à pergunta norteadora, pois é contextualizado sobre a preocupação de produzir leitores competentes e levar as pessoas que estão classificadas no analfabetismo para desenvolver habilidades de leitura, com o trabalho desenvolvido pelo professor.

No segmento do próximo grupo o **G2**, temos a seguinte fala como desfecho:

Ex. 2 – G2-SA: *E para finalizar nosso seminário onde as matrizes ...?... é vão auxiliar (Aluna começa ler o slide):*

Figura 17– Recorte– N- do Slide – G2

IMPORTÂNCIA DAS MATRIZES DE REFERÊNCIAS

- Auxiliar o professor no processo de letramento;
- Estratégias para a melhoria efetiva da qualidade da aprendizagem dos educandos;
- Direcionar e apoiar a qualidade de ensino/aprendizagem, ao mesmo tempo, abrir espaço para a participação ativa do alunado levando-os a compreensão textual, e, dessa maneira, formando um leitor proficiente.

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

O **S-A** pontua alguns pontos importantes para conseguir responder à pergunta norteadora do seminário: *No desenvolvimento do ensino, desde a alfabetização ao fundamental, qual a importância das matrizes de referência na formação do professor como agente de letramento.* É perceptível a topicalização como estratégia na promoção de uma resposta satisfatória. A partir da leitura dos tópicos, o **S-B**, explica:

Ex. 3 – G2-SB: *(/) Na verdade as matrizes de referência servem como subsídio para o professor pra que ele consiga captar as capacidades que o aluno tem em sala e ele transforma em habilidades que possa ser competente e habilidoso. [...] (A plateia, pelo silêncio, pressupõe que a apresentação finalizou) (&)*

Há uma justificativa que prevalece na intenção da resposta de forma satisfatória, embora, assim como em outros grupos, não foi permitido um espaço de interação para que a plateia também apontasse suas conclusões e o grupo conseguisse realizar uma sondagem se o conteúdo foi compreendido e se haveria algo a mais para ser pontuado e discutido.

Com um plano semelhante de finalização o **G3** conclui da seguinte maneira:

S-A apresenta o seguinte slide através de uma leitura:

Figura 18– Recorte– O- do Slide – G3

Conclusão

- ▶ Como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leitura?

- ▶ Resposta: A produção da leitura depende de muitos fatores que contribuem ou não para a produção de sentido de um texto. O professor como mediador contribui para que o aluno construa seus próprios conhecimentos, interagindo e participando ativamente das aulas, sendo uma oportunidade de cativar novas formas de pensar...

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Após a leitura o S-A contextualiza:

Ex. 4 – G3-SA *Que todo o contexto do... dos seminários sirva pra que a gente consiga fazer uma leitura sobre os nossos alunos. (S-A fala com S-B para troca de slides) -Aquela parte doida [...] isso [...] são as respostas que a gente consiga um caminho pra poder explicar e fazer o aluno entender [...] só isso. (rsrs) (finaliza a apresentação) (&)*

A fala de conclusão final da apresentação foi demarcada pelo trecho de enunciação apresentado acima. O tópico de conclusão teve na contextualização uma insatisfatória elaboração, quando dito sobre fazer uma leitura dos alunos. Fica subentendido se o seminarista faz relação com a pergunta norteadora que pretendia responder como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leituras. Pressupõe-se uma confusão na compreensão do que foi dito se compararmos com a pergunta norteadora, pois leva a entender que a compreensão de leitura é a compreensão dos alunos, ou, de outra forma, que a partir da leitura dos alunos – leitura como observação de uma determinada turma – o professor consiga mediar o processo de compreensão de leitura, sendo essa última suposição a mais coerente. Diferente do slide e artigo, temos a seguinte resposta conclusiva:

Figura 19– Recorte– P- do artigo – G3

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS|

O professor dispõe de diversas maneiras de como melhorar o processo de letramento e de aprendizagem dos seus alunos. Foram comentadas neste trabalho duas formas, o processo metafórico de andaime (ou andaimagem) e pistas de contextualização.

O primeiro é um processo metafórico onde o professor por meio de uma interação entre seus alunos, por meio de perguntas ou comentando sobre alguns textos, faz com que os alunos questionem ou respondam, e compartilhem suas visões sobre o assunto para os outros, criando uma rede de interação maior entre a sala e o professor. Contudo, esse mesmo processo de aprendizagem pode ser utilizado em outros meios sociais também, não ficando restrita somente ao meio acadêmico, mas sempre que houver uma necessidade de transmissão e interação social.

O segundo conceito é chamado de pistas de contextualização que decorre da Sociolinguística gumperziana. Esse conceito de aprendizagem se dá a quaisquer elementos verbais ou não verbais, junto com outros elementos gramaticais e léxicos servem para criar uma base, para a obtenção da compreensão e interpretação do conteúdo exposto ao aluno. Utilizam-se elementos de prosódicos (como a mudança do tom, intensidade de voz), cinésticos (uso de enfeites no rosto, direção do olhar entre outros) e proxêmicos (em relação com o espaço que está sendo apresentado o conteúdo). Esses recursos paralinguísticos, são elementos fundamentais para os andaimes, que são culturalmente diversificados, e seus significados podem variar.

Adotando essas formas de interação professor/aluno e aluno/aluno, fazem com que os alunos obtenham outras formas de aprendizagem para melhorar tanto sua compreensão textual e escrita como aumentar as relações e interações sociais.

Fonte: Coletados pelo autor após as apresentações

Temos o texto conclusivo do artigo topicalizado da seguinte forma: No primeiro parágrafo é situado que o professor dispõe algumas maneiras que dão suporte no processo de ensino e aprendizagem. O segundo e o terceiro parágrafo abordam duas dessas maneiras possíveis para o professor trabalhar em sala de aula, e, no quarto parágrafo, temos o resultado dessas maneiras que postula na compreensão de escrita e no processo de leitura realizada pelos alunos. É possível observar, em uma forma mais ampla e completa, que o artigo apresentou uma resposta mais satisfatória para a pergunta norteadora, sobre: *como pode ser estabelecido o papel do professor de mediador no processo de compreensão de leitura.*

O G4 não delimitou através de uma percepção conclusiva que a apresentação estaria para finalizar. Na escuta da gravação para transcrição, percebemos que a definição da fala final do grupo se prescreve, no seguinte tópico:

Ex. 5 – G4 S-A - *O professor vai fazer uso das estratégias da leitura tutorial antes do texto podendo fazer, pegar o título e perguntar do que se trata o título do texto, quais as hipóteses vocês podem levantar nesse texto. Então deve fazer com que o aluno ele tenha*

conhecimentos se não existir conhecimento prévio o professor fornecer esse conhecimento para ele.

(/)

S-B - *Durante a leitura seria a interpretação para identificar as informações implícitas e explícitas e após o texto fazer um resumo se os alunos compreenderam o objetivo geral do texto, qual é o tema.*

(/)

S-A- *Foi visto em outros grupos que a gente se prende muito tanto principalmente no fundamental II que o aluno aprenda mais a gramática e a leitura é que fará ele ter o conhecimento de gramática, né? Que isso uma coisa vai levar a outra. Então induzir fazer introduzir trazer os textos pra dentro da sala de aula desde a educação infantil como a autora já propõe que faça essas leituras preliminares.*

(/)

S-B *E o professor fazendo o uso dessas estratégias como mediador com certeza futuramente teremos cidadãos ...é...(?) críticos e observadores. [...]*

(&)

Consideramos o ‘então’, pronunciado acima na fala, para delimitar o início da uma finalização do seminário. A apresentação do **G-4** basearia na pergunta norteadora sobre *quais estratégias podem ser estabelecidas na leitura tutorial e como funciona o papel do professor enquanto mediador desse processo*, em que podemos observar a existência de uma conclusão, em conjunto, produzida pelos seminaristas, a fim de resumir aquilo que abordaram com um jogo de argumentos, no qual, cada um expõe um desfecho que retoma a pergunta e apresenta a solução. Não apresentamos aqui recortes do slide e do artigo, pois esses não apresentaram conclusões, limitando-se à produção teórico-discursiva.

Um recorte negativo, quanto à parte de finalização do seminário, é a utilização de alguns termos que funcionam como marcadores discursivos para encandear a situação de fala, como, por exemplo: “*E por aí vai*”; “*é isso*” e “*só isso*”. São termos que, de forma geral, causam um empobrecimento argumentativo, porque descaracteriza negativamente a situação formal do evento e as encenações argumentativas desenvolvidas pelos grupos. O termo ‘*E por aí vai*’, possa ser que confunda ainda mais o conteúdo não compreendido pela plateia, por se tratar de uma utilização vaga, pois não determina o que seguiria linear na apropriação argumentativa.

Se alguém da plateia não compreende a fala e o seminarista se apropria desse termo, pode-se pressupor que ele não saiba por onde ir, na compreensão, ou, o que virá, para complementar a explanação anterior com a posterior. Quanto em relação ao termo ‘*é isso*’, ou, ‘*só isso*’ carrega um grande pesar sobre aquilo que está sendo enunciado, como se tudo que

foi discutido e evidenciado se passasse por uma coisa qualquer e sem valor. Devemos compreender que o texto se compõe de argumentos, e, esses argumentos, nunca estarão encerrados, mas tem-se uma ideia que postulará para outra, a partir de outras visões e estudos que posteriormente podem ser apresentados.

6.4 DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

O presente estudo possibilitou uma análise das contribuições para o processo argumentativo desenvolvido durante apresentações de seminários. A partir das nossas discussões, conseguimos refletir sobre o uso do gênero, não apenas como algo avaliativo, mas como um degrau para construção da postura docente desenvolvida na academia, justificando assim aquilo que marcamos como insatisfatório.

De um modo geral, os alunos procuraram desenvolver o gênero seminário, porém, observamos dificuldades quanto ao seu planejamento, não apenas no plano argumentativo, mas nas técnicas necessárias para um bom funcionamento do gênero na seleção de conteúdo, busca de conhecimento, compreensão da temática e na unidade do trabalho, em relação ao desenvolvimento participativo do grupo e no diálogo contínuo entre oralidade e escrita.

Em alguns momentos, conseguimos observar que os seminaristas mantinham o conteúdo de forma limitada, com isso, não demonstram domínio dele para produzirem seus argumentos e não possibilitaram uma interação com a plateia. Nesse ponto interativo tão fundamental em uma apresentação oral, observamos que os seminaristas não desenvolvem estratégias que conduzam a participação daqueles que estão assistindo à apresentação, através da abertura de um espaço com perguntas, dúvidas, retomadas, complementos que sirvam de contribuições para a apresentação; talvez por não haver segurança daquilo que estava sendo observado pelos participantes. Dessa forma, o gênero seminário deixa de ser uma apresentação com debate de ideias, conceitos, teorias e se torna uma exposição de determinado conteúdo, livro, capítulos; ideias que não se permitem outros caminhos discursivos.

A partir das apresentações, consideramos que os alunos devem repensar na sua postura, não apenas como seminaristas, mas como um estagiário em uma atuação em seu futuro espaço de trabalho, a sala de aula, em que necessitará de utilizar argumentos e domínio de conteúdo como profissional.

Apesar de ser uma turma de iniciantes, como citado em nosso percurso metodológico, podemos classificar que as apresentações se aproximam de um nível satisfatório, pois

demonstraram reconhecimento na construção de estratégias, planejamento, seleção de conteúdo, tanto para fala quanto para a escrita. É importante ressaltar que o nível insatisfatório não é deixado de lado. Tomamos sua importância para contribuir no processo de amadurecimento em futuras apresentações de seminário. Foi possível identificar o insatisfatório em relação ao desenvolvimento da temática, planejamento de estratégias interativas, seleções de argumentos que postulassem por um percurso de objetividade e entre outras observações que, não citadas aqui, podem ser evidenciadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um locutor se amolda à imagem do alocutário,
a fim de agir sobre o seu pensamento.
Paulinelli*

O trabalho argumentativo desenvolvido por discentes acadêmicos se torna necessário para um contínuo na vida docente iniciada. O uso de atividades orais permite que os envolvidos se coloquem como sujeitos ativos em determinadas situações que exigem uma busca de conhecimentos, diante de uma encenação argumentativa. Se a atuação produzida em situações provocadas por gêneros orais estimula o processo de atuação docente, os seminaristas devem se preparar de modo análogo ao professor que se articula para estar em sala de aula, pois há um reconhecimento de possíveis dúvidas que podem surgir dos alunos numa sala de aula, assim, como também, eventualmente, possa surgir durante o evento seminário. Dessa forma, o seminarista demonstra o domínio e conhecimento de determinados conteúdo.

As perguntas iniciais desta pesquisa buscaram responder: (1) quais as estratégias argumentativas favorecem a produção de seminários acadêmicos? (2) como é desenvolvido o processo de elaboração argumentativa, produzido por alunos em formação docente, durante a realização do evento seminário? Podemos observar em nossa pesquisa que os seminaristas, durante as apresentações, demonstraram algumas dificuldades quanto ao processo de elaboração dos argumentos, com objetivos que poderiam ser alcançados, de acordo com a temática escolhida para defesa. A falta de planejamento ocasionou nas apresentações uma exposição do capítulo do texto fonte e não uma discussão em defesa de ideias e objetivos que poderiam ser extraídos do texto. Apesar de que conseguimos identificar pontos importantes nas apresentações, não obtivemos uma fundamentação conteudística sustentável.

Outro fator relevante para a aplicação de atividades orais na academia está estritamente ligado ao processo de identificar a oralidade como um exercício importante na busca de conhecimentos, pois, como visto em nossa análise, observamos que alunos não se apropriam de outras leituras e teorias, por isso, não alcançaram um nível satisfatório do uso, durante as apresentações. É evidente que a escrita do artigo possibilitou um acesso maior e mais detalhado de alguns posicionamentos teóricos e reflexões, resultando em uma preocupação de planejamento maior com a escrita do que com a fala.

Portanto, ressaltamos a importância dessa pesquisa como um degrau de adaptação para os diversos gêneros orais, em que exigem dos envolvidos uma grande habilidade argumentativa, demandada por estratégias discursivas que possibilitam uma interatividade

fundamentada e coerente. Os gêneros orais exigem uma argumentação que seja favorável e tenha uma sustentabilidade observada por um domínio discursivo e conteudístico. Definimos essa pesquisa como espelho, para que, a partir dela, seja (re)avaliado o processo argumentativo como fator principal na construção do contínuo entre fala e escrita, considerando de extrema importância para os estudos das disciplinas de oralidade do curso de letras, podendo ser explorado, também, por outras áreas de licenciatura.

8 REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P. S. **Os gêneros orais na escola [manuscrito]: Uma abordagem do seminário nas aulas de língua portuguesa.** Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, PB, 2010.

BEZERRA, M. A. **“Seminário” mais que uma técnica de ensino: um gênero textual.** Trabalho apresentado em congresso, 2003. (Inédito).

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada.** Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, agosto, 2007.

BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada.** Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, agosto, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. **Formação do professor como agente letrador.** São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto círculos: Língua portuguesa.** Brasília: MECSEF, 1998.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização/Patrick Charaudeau; [coordenação da equipe de tradução Ângela M. S. Corrêa & Ida Lúcia Machado].** – São Paulo: Contexto, 2008.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, L.L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna.** 6ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

FELICIANO, G. H. M. **Seminários Acadêmicos: concepções e estratégias didáticos-discursivas.** Campina Grande, PB, 2014.

FELICIANO, G. H. M.; SILVA, W. M. **Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo.** In: SILEL, 2013, Uberlândia. Anais do Silel. Uberlândia: EDUFU, 2013. v. 3.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação.** São Paulo: Contexto, 2015.

GARFINKEL, H. **O que é etnometodologia?** In: _____. Studies in ethnomethodology. Cambridge: Polity Press, 1996 [1967]. Cap. 1. p. 1-341.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2009.

Gil, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005-2010.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem.** –10. ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Lira, M. N.; Neves, E. T. B.; Bezerra M. A. **O planejamento no processo de ensino/aprendizagem: concepções e desafios.** Revista Letras Raras, Campina Grande, PB, vol. 4, Ano 4, Nº.1, p. 231-244, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASETTO, Marcos T. **Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia.** In MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos T e BEHRENS Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas: Papirus, 2000.

MILANEZ, W. **Pedagogia do Oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Samma, 1993.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da língua à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, T. C.; ROCA, P. (Orgs). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2015.

OLIVEIRA, A.T.E. **A mediação do professor e do material didático no Processo Ensino-aprendizagem de Matemática**, 2016. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/viewFile/502/481>> Acesso em: 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, C. C. M.; SILVA, E. C. **Vygotsky e a Educação**, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/viewFile/5808/4248>> Acesso em: 01 jun. 2018.

PAULINELLI, M. P. T. **Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva**, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n2/1518-7632-ld-14-02-00381.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2018.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação – A Nova Retórica**. 2 ed. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RODRÍGUES, V. G. **Argumentação jurídica**: Técnicas de persuasão e lógica informal. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, M.A. **Discurso científico e construção coletiva do saber**: a dimensão interativa da atividade acadêmico-científica. Tese (Sociologia) – Universidade Federal De Pernambuco, Recife, PE, 2004.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. L.S. Vygotski; organizadores Michael Cole... [et al]; tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7 ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.