

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO POR
ESTUDANTES RECÉM-INGRESSOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

HERMES TALLES DOS SANTOS
Bolsista: CAPES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Sílvia Cintra
Martins

São Carlos - São Paulo - Brasil
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S237pa

Santos, Hermes Talles dos.

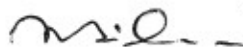
O processo de apropriação do gênero seminário por
estudantes recém-ingressos no contexto universitário /
Hermes Talles dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2012.
139 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Língua e linguagem - estudo e ensino. 2. Gêneros
discursivos. 3. Seminários. 4. Ensino - aprendizagem. 5.
Letramento. I. Título.

CDD: 407 (20^a)

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
HERMES TALLES DOS SANTOS**



Prof^a. Dr^a. Maria Silvia Cintra Martins
Orientadora e Presidente



Prof^a. Dr^a. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Membro titular
FFLCH/USP



Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 16/10/2011.
Homologada na 48^a reunião da CPGL, realizada em 29/03/2012.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho a Deus, por suas bênçãos e graças,
a meus pais, João e Conceição, pelo carinho e incentivo,
e a meus amigos-irmãos, Andréia, Daniela, Fernanda,
Gustavo, Lilian , Luciana e Natália, pelas alegrias,
tristezas, ansiedades, angústias, brigas, risadas, festas e,
principalmente, pela amizade verdadeira.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a *Maria Sílvia Cintra Martins* pela sua paciência e principalmente pelos puxões de orelha durante meu percurso acadêmico, desde minha graduação, e por ser uma excelente professora e orientadora, tornando-se para mim modelo a ser seguido.

Agradeço à prof.^a dr.^a *Luzmara Curcino Ferreira* por compor a banca examinadora de minha qualificação de mestrado, por suas críticas, sugestões e elogios para que eu melhorasse minha dissertação.

Agradeço à prof.^a dr.^a *Sandra Gattolin* por aceitar compor minha banca de qualificação e de defesa de mestrado, por suas críticas, sugestões, elogios e leitura minuciosa de minha dissertação

Agradeço ao prof. dr. *Manoel Luiz Gonçalves Corrêa* por aceitar compor a banca examinadora da minha dissertação, por sua leitura minuciosa, suas críticas, sugestões e elogios em relação a minha pesquisa e dissertação.

Agradeço às professoras e aos estudantes que aceitaram participar desta pesquisa.

Agradeço a meu pai, *João*, que me ensinou a ser justo e ético em minhas ações.

Agradeço a minha mãe, *Conceição*, por me incentivar a ter fé e força nas tribulações da vida.

Agradeço a meus irmãos e familiares por me suportarem e me entenderem em meu mau humor e em minhas angústias.

Agradeço a meus “irmãos”, *Daniela, Fernanda, Gustavo, Lilian, Luciana e Natália*, por compartilharem os momentos de alegria, mas principalmente por me ajudarem nos momentos de tristeza e desespero.

Agradeço de maneira especial à *Andréia* que se tornou muito mais do que uma irmã, uma companheira, uma rocha firme, fazendo-me entender que a vida é demasiadamente bela que as tristezas e angústias são passageiras e que tudo se torna simples, quando se pede ajuda.

Por fim, agradeço à CAPES pelo apoio financeiro.

Por meio da produção de alguns gêneros acadêmicos privilegiados, os autores estão constantemente legitimando o lugar que ocupam ou querem ocupar. Às vezes também transformam, na maior parte das vezes de um modo quase imperceptível, o próprio campo de suas atividades.

Dominique Maingueneau

RESUMO

O seminário, atividade discursiva preponderantemente oral e prática letrada, é um gênero do discurso usualmente empregado na comunidade acadêmica brasileira como método de avaliação estudantil e que assume formatos peculiares, de acordo com a área do saber em que se realiza. Nesse contexto, estudantes recém-ingressos na universidade muitas vezes participam dessa atividade de forma intuitiva. Com base nos estudos linguísticos sociointeracionistas e sociorretóricos, e por meio do método de pesquisa qualitativo acompanhamos apresentações expositivas de estudantes recém-ingressos na academia, pertencentes a três áreas distintas do saber (Ciências Agrárias, Exatas e Humanas) de uma universidade pública do interior paulista, com o objetivo de analisar de que modo esses universitários se apropriam do gênero seminário. Mediante a análise de gravações de áudio e imagem de apresentações realizadas pelos estudantes, entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, notas e diário de campo, concluímos que os estudantes se apropriam de tal atividade discursiva, baseando-se em práticas letradas de exposição oral por eles conhecidas ou pautando-se em gêneros presentes no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Gêneros Discursivos, Seminário, Exposição Oral, Ensino-aprendizagem de Língua Materna, Contexto Acadêmico.

ABSTRACT

The seminar, a discursive activity predominantly oral and a literacy practice, is a genre of discourse usually used in the academic community as a method of student assessment, which receives peculiar shapes, according to the area of knowledge that it takes place. In this context, first-year university students often participate in this activity intuitively. Based on the social-interactionist and socio-rhetorical language studies, and through qualitative research method we followed the oral presentations of new incoming undergraduate students, who belong to three distinct areas of knowledge (Agricultural Science, Exact Science and Humanities Science) of a public university in the State of São Paulo, with the purpose of examining how university students acquire the discursive seminar gender. By the analysis of audio and image recordings of the students' presentations, semi-structured interviews with teachers, field notes and journal, we concluded that students acquire this discursive activity based on oral presentations previously known or following other literacies practices presented in the academic context.

Keywords: Speech Genres, Seminar, Oral Presentation, Portuguese Teaching and Learning, University Setting.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	9
2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	20
2.1. Concepções de língua e gêneros discursivos.....	20
2.1.1. A concepção do círculo soviético.....	20
2.1.1.1. Os elementos constituintes dos gêneros discursivos	25
2.1.2. A concepção da Análise Crítica do Discurso	34
2.1.3. A concepção sociorretórica estadunidense.....	37
2.1.3.1. Breve discussão sobre gêneros discursivos primários e secundários	42
2.1.3.2. John Swales e sua pesquisa sobre os gêneros acadêmicos	45
2.1.4. O oral e o escrito	49
2.2. <i>O que é seminário?</i> – definindo o gênero discursivo em análise	54
2.2.1. As origens do seminário escolar.....	55
2.2.2. Construindo a noção de seminário	56
2.2.2.1. Seminário: gênero discursivo secundário.....	56
3. PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	62
3.1. Os objetivos e as perguntas de pesquisa.....	62
3.2. Contextualização e caracterização metodológica.....	64
3.2.1. A pesquisa quantitativa e qualitativa.....	64
3.2.2. O paradigma indiciário.....	67
3.2.3. Caracterizando esta pesquisa.....	70
3.3. O percurso e os procedimentos de coleta e análise de dados	71
3.4. Contextualização e descrição do cenário e dos sujeitos desta pesquisa	76
3.5. Justificativa de escolha dos seminários para análise	79
4. ANÁLISE DOS SEMINÁRIOS	81
4.1. Prototipicidade, Conjunto de Gêneros e Elementos Constituintes.....	81
4.2. As dimensões <i>Textual</i> , <i>Discursiva</i> e <i>Social</i> , e suas implicações no supradestinatário....	91
4.3. O seminário de um estudante indígena.....	104
4.4. O que dizem as professoras?	112
5. CONCLUSÃO	120
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
7. APÊNDICE	129
APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os professores.....	129
APÊNDICE B – Entrevista com as professoras.....	130
I. Entrevista com Mariana	130
II. Entrevista com Luana	134
III. Entrevista com Carina	136
APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	139

1. INTRODUÇÃO

O oral se ensina.

Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly & Jean-François de Pietro

Como professor, meu primeiro contato com o contexto de ensino e aprendizagem de língua materna (português) ocorreu, quando eu ainda era graduando, em uma sala de alfabetização de adultos, participante do projeto MOVA-Brasil¹, em um bairro periférico de uma cidade do interior paulista. A sala era formada por cerca de 20 alunos, com idades que variavam entre 40 e 70 anos; todos eles estavam em fase de alfabetização, alguns em estágios basilares, outros em intermediário ou intermediário-avançado, e todos com dificuldades de leitura e escrita, mas donos de grande sabedoria, muitas vezes, não valorizada pela sociedade grafocêntrica, por conta de um mero preconceito e, em alguns casos, por eles próprios, pois inculcaram a si mesmos valores negativos advindos do meio social em que vivem.

As aulas ocorriam todos os dias úteis da semana, no período vespertino, em uma sala disponibilizada por uma instituição religiosa. Minhas visitas à turma eram semanais e eu procurava, de alguma forma, auxiliar tanto a professora alfabetizadora, que, assim como eu, era ainda graduanda em Letras, quanto os próprios estudantes. Nesse intuito, procurei desenvolver um trabalho orientado por temas geradores (cf. FREIRE, 1978) e como o *diálogo* e o *debate* são muito importantes neste tipo de abordagem, comecei a reparar que os alunos pareciam não instaurar muito adequadamente um debate, uma vez que não respeitavam muito os turnos conversacionais uns dos outros, o que afetava o próprio diálogo, gerando uma repetição contínua de argumentos ou de falas. Assim, comecei a me perguntar se o oral – na época não tinha conhecimento teórico sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) – não precisaria também ser ensinado.

Posso considerar que foi a partir dessa experiência que comecei a me interessar pelo estudo dos gêneros orais do discurso e a notar que o trabalho com a

¹ *Movimento de alfabetização de adultos* formado por uma parceria entre Petrobrás, Instituto Paulo Freire e Federação Única dos Petroleiros. Mais informações podem ser encontradas no sítio eletrônico: http://www.fup.org.br/mova_brasil.htm.

oralidade no contexto escolar brasileiro, seja no ensino básico (fundamental e médio) ou no superior, parece não gozar da mesma atenção recebida pela modalidade escrita. Uma das possíveis explicações para isso, segundo Marcuschi (2010), se deve ao fato de que, para a sociedade, a escola é o lugar de aprendizado da escrita.

Se rememorarmos nossas experiências como alunos ou professores ou se visitarmos hoje salas de aula de Língua Portuguesa de quaisquer escolas, públicas ou privadas, provavelmente presenciaremos o desenvolvimento de atividades majoritariamente voltadas à prática da escrita; se analisarmos os livros didáticos de Português bem conceituados, certamente perceberemos que a maior parte de suas atividades procura desenvolver ou envolve práticas de leitura e escrita. O que nos permite compreender que *“o ensino de língua materna tem-se pautado, grosso modo, por uma primazia concedida ao ensino da modalidade escrita da língua, em detrimento do oral”* (MARTINEZ, 1988: 79).

Martinez (1988) considera também que a escola, e especificamente o ensino de língua materna, tem como objetivo aperfeiçoar os conhecimentos linguísticos desenvolvidos pelos estudantes antes de ingressarem no ensino regular, compreendendo *aprimorar* como *“não só o refinamento das habilidades que ele já desenvolveu, mas também a própria reflexão sobre seu ato verbal”* (MARTINEZ, 1988: 79). Compartilhando deste pensamento, compreendemos que a escola, como agência de letramento, seja a principal instituição social responsável pelo acesso das diferentes parcelas da sociedade ao letramento (cf. STREET, 1993; 2006) de prestígio e que a participação efetiva nessas práticas seria alcançada por meio do desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades linguísticas orais e escritas. Já de acordo com Gee (2004), a escola é responsável pelo ensino e promoção da linguagem acadêmica, que seria um dos tipos de letramento de prestígio social contemporâneo. É preciso demarcar, no entanto, que, muitas vezes, no Brasil, as propostas pedagógicas, de modo geral, voltadas ao aprimoramento do que se entende por letramento são em grande parte voltadas ao trabalho com uma única modalidade, a escrita, e, mesmo neste caso, dentro de uma concepção limitada do que seja de fato a escrita.

Consultando os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa² (BRASIL, 1998: 24), veremos a consideração de que

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de

² Doravante mencionados como PCN de LP.

seu dia-a-dia [...]. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento de diversos conteúdos.

Nesse sentido, os PCN de LP criticam o emprego da oralidade como meio para o desenvolvimento de outras atividades, que tem como objetivo não o desenvolvimento de tal modalidade, mas de outros saberes.

Observa-se também a consideração de que oralidade seria, em parte, algo já dominado pelos estudantes, antes mesmo de ingressarem no ambiente escolar, o que pode indireta e inadvertidamente permitir a ideia de que o dever prioritário da escola seria ensinar o aluno a ler e a escrever. Contudo, qual é o grau de conhecimento ou qual o letramento em torno da modalidade oral que o estudante possui ao ingressar na escola? Por isso, a nosso ver, dever-se-ia também dar maior atenção ao trabalho com essa modalidade linguística, pois, mesmo os alunos ingressando na escola dominando a competência discursiva do falar e do ouvir, será que eles dominam as regras – não apenas normativo-gramaticais, quando necessárias – solicitadas pelos gêneros discursivos, de acordo com as diversas atividades humanas (cf. BAKHTIN, 2003) em que prepondera a oralidade? Será que apenas o domínio da leitura e da escrita assegura uma participação cidadã mais efetiva?

Os PCN de LP consideram ainda que “*ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação [...]*”(BRASIL, 1998: 67). A seu modo, os PCN preveem a demanda de desenvolvimento de atividades que envolvam gêneros orais do discurso mais *formalizados e convencionais*, o que pode sugerir o trabalho da oralidade em situações de entrevistas de emprego, arguições/debates, falas públicas *etc.* (cf. BRASIL, 1998). Contudo, conforme Martins (2012) destaca, “[...] *esta menção é feita de forma rápida e vaga, sem que se pressuponha uma inter-relação, do ponto de vista da prática pedagógica, no trabalho com gêneros orais e escritos na escola*”. Embora esse documento incentive o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da oralidade letrada³ pelos alunos, a menção a respeito desse trabalho, por ser bastante ampla e vaga,

³ Pereira (1997) compreende por *oralidade letrada*, o *continuum* formado pela inter-relação das modalidades oral e escrita. Isso poderia ser observado na “*linguagem cuja organização textual parece fortemente influenciada pela escrita não apenas em níveis sentenciais [...], como também apresenta uma estrutura textual marcada por mecanismos mais comumente usados na escrita ou observados na oralidade de sujeitos letrados*” (PEREIRA, 1997: 21).

não chama a atenção dos professores para o oral, uma vez que eles não estão habituados ou preparados pedagogicamente para desenvolver atividades com tal modalidade linguística. Em parte, isso pode ser explicado porque grande parte das teorias linguísticas voltadas ao contexto escolar se detém em processos relativos à escrita e à leitura.

A não menção ou a não exposição de possíveis sistematizações para esses gêneros pode permitir a pressuposição de que a modalidade oral seja justamente um instrumento, isto é, um meio, que propiciaria o aprendizado de conteúdos formais, sem necessariamente precisar receber alguma sistematização, tal qual acontece, algumas vezes, de maneira excessiva com a escrita. Ou seja, a oralidade não seria objeto de ensino.

No âmbito escolar, em espaços de emprego de oralidade em sala de aula, o que se percebe, muitas vezes, são práticas de diálogos muito próximos da interação cotidiana (gêneros discursivos primários – BAKHTIN, 2003), caracterizados por uma informalidade e por uma extensão da conversa face a face espontânea (cf. SILVA, 2007) e corriqueira, o que nem amplia o domínio dos estudantes sobre o uso da oralidade, nem propicia o aprendizado de outros conteúdos.

Os estudos desenvolvidos por Goulart (2005) e Gonçalves & Bernardes (2010) reforçam nossas considerações, ao avaliarem que, embora estejam presentes na sala de aula os gêneros orais não recebem uma sistematização didática, pois não são reconhecidos como objetos de ensino, que fariam parte do processo de ensino-aprendizagem das competências linguísticas, textuais e comunicativas (cf. BRONCKART, 2007) em língua materna dos estudantes, que visam a *“levar o aluno a tomar consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores e da importância do contexto social onde se dão as interações”* (GOULART, 2005: 75).

Nesse sentido, durante meu curso de graduação, por meio de uma pesquisa de Iniciação Científica (IC), fomentada pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq)⁴, desenvolvi um trabalho com os gêneros (preponderantemente) orais *debate* e *entrevista* em salas de sexto e nono ano do Ensino Fundamental. Esse trabalho visava a contribuir com a sistematização do aprendizado e com a apropriação dos mencionados gêneros pelos estudantes, buscando também transformar, em trabalho colaborativo com

⁴ Processo 114164/2008-8.

a professora responsável pela classe, os próprios gêneros do discurso, por um lado, em conteúdos de ensino⁵ e, por outro, em instrumentos ou situações propiciadoras para outras atividades.

Assim, esse trabalho propiciou-me contato com o contexto de ensino e, conseqüentemente, observação de como a proposta de ensino dos gêneros se desencadearia. Ao término de minha pesquisa pude avaliar que a sistematização dos gêneros deve ocorrer, de preferência, por meio da produção de situações de interação, em que seja possível aos estudantes instaurar o gênero de forma relativamente natural ou espontânea, e que a apropriação deve ser orientada e não direcionada pelo professor, pois os próprios aprendizes vão compreendendo as regras, o funcionamento e as características do gênero em pauta enquanto participam das atividades relacionadas a ele.

Nesse sentido, o papel do professor no processo de apropriação dos gêneros é motivar a reflexão sobre como os estudantes avaliam a própria participação na atividade desenvolvida, bem como chamar a atenção para possíveis inadequações de uso, uma vez que ele é um usuário linguístico com mais experiência nas atividades linguageiras ou com mais domínio dos gêneros discursivos. Dessa forma, o professor possui uma função importante no processo de ensino-aprendizagem, pois medeia e coordena, até certo ponto, o aprendizado dos estudantes, sendo, assim, mediador (VIGOSTKI, 1998) ou agente de letramento (KLEIMAN, 2006).

Para Saviani (1997: 15), “*o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.*”, compreendendo *humanidade* como apropriação de elementos culturais necessários à formação do indivíduo em humano (cf. DUARTE, 1998). A meu ver, a apropriação de conhecimentos construídos sócio-historicamente permite ao ser humano participar e atuar sobre a vida em sociedade de forma mais democrática e consciente/reflexiva, uma vez que ela amplia

⁵ Tememos empregar a expressão **conteúdo de ensino**, pois esta pode gerar o sentido de que o objeto de ensino, nesse caso, os gêneros orais *debate* e *entrevista*, deva ser dissecado e suas características, funcionalidades e composição categorizadas a fim de que os aprendizes as internalizem e, quase de maneira automática, empreguem-nas em suas próximas interações ou as reproduzam em avaliações de conteúdo de ensino. Empregamos tal expressão não nesse sentido, mas como objeto de ensino que merece um trabalho pedagógico sistemático, que conduza o estudante a um aprendizado significativo. Da mesma forma, empregamos o verbo **sistematizar** no sentido da prática pedagógica que envolve conjuntos de abordagens e metodologias de conteúdos adequados e organizados, com vistas a propiciar o aprendizado por meio da reflexão. Assim, sistematizar não se refere a conjunto de regras sequenciais a ser apreendido pelos estudantes.

suas possibilidades de atuação social. Nesse sentido, talvez um pouco utópico, o ensino torna-se, ainda nos dias atuais, uma maneira, não única, de promoção de condições que propiciem a equidade entre todos os homens, tanto materiais quanto intelectuais. Logo, *ensinar* precisa ser, como exposto por Saviani, um ato *intencional*, que, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, é orientado ou mobilizado pelo professor.

Ao fim da minha pesquisa de IC, pude observar que os estudantes pareciam entender o que era participar de um debate ou de uma entrevista e que suas interações em atividades relacionadas a esses gêneros estavam mais adequadas se comparadas ao começo de meu trabalho. No começo das atividades de debate, o turno conversacional era algo difícil de ser respeitado por grande parte dos alunos. Havia uma interpolação e uma sobreposição de turnos constante, o que dificultava a audição da fala do outro, conseqüentemente, gerava-se repetição de ideias ou comentários e, por fim, o debate ficava truncado, o que resultava em uma discussão superficial, produzindo, em parte, uma desmotivação na participação dos estudantes. Na verdade, os estudantes estavam instaurando o gênero elementar *conversa* e não *debate*, mas com as reflexões motivadas durante ou ao término de cada *debate*, essas questões de funcionamento e manutenção do gênero iam sendo discutidas pelo professor com os estudantes, de forma que eles começaram, ao longo das atividades, a desenvolver o respeito pelo turno do outro e até mesmo um respeito pelas ideias divergentes, o que, a meu ver, é algo totalmente adequado para o contexto de ensino-aprendizagem e também para a própria interação social.

Com relação à entrevista, no começo, os estudantes demonstraram, em sua maioria, conhecer apenas um tipo de entrevista, a biográfica. Assim, as perguntas tendiam sempre a ser orientadas para a questão da exposição de dados, gostos e rotinas pessoais. Com o decorrer da pesquisa, fomos apresentando novos tipos de entrevistas e discutindo como essas podem ser empregadas não apenas para conhecer mais sobre a vida íntima de alguém, mas também sobre temas/assuntos necessários para ampliar ou aprofundar nossos conhecimentos. Dessa forma, as perguntas precisavam estar de acordo com os interesses/objetivos que se pretendia alcançar. Pareceu-me, mais uma vez, que o trabalho com os gêneros orais se justifica, principalmente dentro do contexto de ensino, em aulas de língua, pois a escola seria responsável, entre outras coisas, por formar um cidadão crítico, capaz de saber lidar com as diferentes formas de linguagem, conforme a situação em que ele se encontra (cf. BRASIL, 1998).

Após essa pesquisa de IC, avançando minhas postulações sobre o trabalho com a oralidade, inquiri-me: se, aparentemente, a escola regular de ensino básico no Brasil não desenvolve um trabalho sistematizado com os gêneros orais, como os estudantes recém-ingressos no ensino superior se apropriam, especificamente, do gênero oral seminário, visto que no contexto universitário o emprego de tal gênero parece ser comum em algumas aulas? Nesse ponto, minha pesquisa de mestrado difere da de IC, porque não desenvolvi nem apliquei atividades com o intuito de ensinar o gênero discursivo *seminário* aos graduandos, mas de analisar como tal prática linguístico-discursiva ocorre e se constitui no contexto acadêmico, e como se dá sua apropriação por parte dos estudantes.

À primeira vista, tal indagação pode parecer incoerente. Porém, pressupondo, em virtude das práticas realizadas no ensino básico, que muitos jovens ingressam no contexto universitário sem ao menos terem participado efetivamente ou realizado apresentações de seminários, e que não haveria no ensino superior uma orientação acerca do que seja participar de atividades com esse gênero, esta questão se mostra consistente.

Consoante Goulart (2005: 79),

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

Nesse sentido, se o seminário não está diretamente ligado às experiências pessoais dos estudantes e, principalmente dos universitários, como eles se apropriam desse gênero na academia, uma vez que nem todos tiveram contato constante com essa atividade na escola regular? Pois, assim como o ensino básico, o ensino superior tende a sistematizar as práticas escritas (principalmente produção de textos acadêmicos) e não as orais, embora neste haja muitas atividades que pertençam aos gêneros orais ou impliquem esses gêneros, como simpósios, mesas-redondas, seminários, comunicações, *workshops*, jornadas e debates.

O privilégio dado aos gêneros escritos na universidade se torna evidente, quando em algum momento da graduação os estudantes, em quase todas as universidades, precisam cursar uma disciplina focada na produção de textos acadêmicos. Eles são expostos e produzem textos como resenhas, resumos, artigos,

papers, ensaios e monografias, que, muitas vezes, só fazem parte dessa esfera da atividade humana.

Contudo, outras atividades discursivas, como a participação em práticas que implicam gêneros orais, também são novas para os graduandos, entre elas principalmente a prática de debates e seminários em sala de aula. Todavia, essas atividades não costumam ser ensinadas – e talvez não precisem sê-lo – ou sequer recebem qualquer sistematização prévia que os conduzissem a agir de maneira mais reflexiva a respeito do evento de letramento⁶ de que participam. Geralmente, os gêneros discursivos em que há maior predominância da oralidade são aprendidos de maneira muito mais indutiva do que dedutiva, por vezes, a partir das crenças dos estudantes acerca do que seria participar de um debate ou apresentar um seminário. No fim, na maioria das vezes, o que se percebe é que essas crenças e práticas propiciam a apropriação adequada dessas atividades.

Meu interesse por investigar o gênero oral *seminário* é oriundo justamente da expectativa que o próprio contexto acadêmico gera nos graduandos: é preciso dominar os gêneros pertencentes à esfera acadêmica. Todavia, tal como acontece no ensino básico, os gêneros pertencentes à modalidade escrita recebem sistematização e são ensinados, enquanto o oral, mais uma vez, parece ser considerado como já dominado pelos estudantes⁷. E ainda, nesse contexto, o seminário é frequentemente uma forma de avaliação, que pode não ser muito dominada pelos estudantes, mas que é mensurada pelos docentes, muitas vezes, de forma diferente. Além disso, os professores parecem partir do princípio de que os estudantes já o conhecem, ou que, por meio de instruções rápidas e não sistemáticas, devem se apropriar do mesmo.

Por isso, me propus a estudar o *processo* de apropriação do gênero oral seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário. O destaque da palavra *processo* objetiva precisamente explicitar que não é intuito dessa investigação mensurar qualitativa ou quantitativamente se os universitários se apropriaram ou não do

⁶ Martins (2008: 78) explicita que “*temos um evento de letramento sempre que as pessoas se organizam ao redor de textos escritos ou de livros em situações que envolvem a compreensão desses textos. Esses eventos seguem as regras de usos da escrita da instituição em que acontecem e dão-se em diferentes esferas sociais [...]*”. Apesar de a autora estar considerando que *evento de letramento* esteja relacionado a atividades próximas a textos escritos, baseando-nos em Pereira (1997), podemos julgar que esse conceito possa ser expandido também para textos orais, os quais possuem uma construção morfossintático-semântica complexa, dentro de um *continuum*, que os aproxime de textos escritos (ver nota 3).

⁷ Discutiremos mais adiante, no item 2.1.4., de que maneira se torna, de fato, problemática a compartimentação entre o oral e o escrito.

gênero em questão, mas sim observar como as realizações linguístico-discursivas desenvolvidas por esses estudantes durante suas participações em atividades de apresentação de seminários sugerem que os mesmos estão se apropriando deste gênero.

Para alcançar os objetivos desta investigação, no capítulo 2, apresentamos a concepção teórica que embasa nossa discussão. Primeiramente, discorremos sobre a concepção elaborada pelo círculo linguístico soviético, cujos nomes mais expoentes são Bakhtin (2003) e Bakhtin/Voloshinov (2006). Procuramos expor como a linguagem, para esse círculo linguístico, considerada como uma atividade (LEONTIEV, 1978), está intimamente relacionada a questões de ordens sociais, históricas e culturais (MARX & ENGELS, 1984) e vincula-se ao conceito de gênero discursivo (BAKHTIN, 2003). Discorremos também sobre elementos constituintes do gênero, *conteúdo temático*, *estrutura composicional* e *estilo*, procurando explicá-los a partir de exemplos corriqueiros.

Aprofundamos nossa discussão, por meio da apresentação e discussão de duas propostas que partilham e expandem o conceito de gênero discurso proposto pelo círculo soviético, as concepções da Análise Crítica do Discurso⁸ (FAIRCLOUGH, 2001) e a da Sociorretórica estadunidense (BAZERMAN, 2004; SWALES, 1990). A primeira concepção propõe uma análise genérica por meio de três dimensões, *textual*, *discursiva* e *social*, pelas quais se avalia como a linguagem está concomitantemente relacionada a questões de escolhas e elaborações linguístico-discursivas e sociais; a segunda concepção, por sua vez, enfatiza a questão da linguagem como ação social, considerando como a enunciação seria uma forma de ação no mundo.

Com base no trabalho da escola de Genebra (SCHENEUWLY, 2010), visamos compreender a distinção elaborada por Bakhtin (2003) entre gêneros primários/elementares e secundários/complexos, propondo considerar que esta divisão ocorre dentro de um *continuum* linguístico, o que dificulta precisar como ocorre essa diferenciação.

Na sequência discutimos as relações e distinções existentes entre as modalidades oral e escrita que formam a língua, compreendendo que ambas possuem características próprias de funcionamento, mas que só podem ser consideradas dentro de um *continuum* linguístico, dos gêneros discursos, e dos contextos de interação, o que não permite tecer considerações de que uma seja superior ou melhor que outra.

⁸ Doravante mencionada como ADC.

Por fim, construímos a noção de *seminário*, nosso objeto de estudo. Para isso, primeiramente, buscamos as origens de emprego dessa atividade discursiva nas escolas. A partir disso, caracterizamos o que seja seminário, compreendo-o como uma atividade *tripolar*, formada por três agentes, *expositor*, *audiência* e *avaliador*, que tem por objetivo a exposição de determinado tema/assunto. Terminamos conceituando o *seminário* como um gênero discursivo secundário.

No capítulo 3, apresentamos as perguntas que orientam nosso trabalho investigativo, de compreender o *processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos na universidade*. Nesse sentido, expomos o percurso e os procedimentos metodológicos por nós empregados. Discutimos as semelhanças e distinções existentes entre os modelos investigativos *quantitativo* e *qualitativo*, para caracterizarmos nossa pesquisa. Na sequência, apresentamos: o *paradigma indiciário*, abordagem metodológica desenvolvida por Ginzburg (1989) que se baseia na análise de dados singulares, os quais despertam ou chamam a atenção do investigador; e o percurso e os procedimentos de coleta de dados – entrevista semiestruturada, gravação de áudio e vídeo, notas e diário de campo. Contextualizamos o cenário e os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e justificamos a escolha dos seminários analisados.

No capítulo 4, examinamos os seminários. A primeira análise considera por meio de análise dos elementos constituintes dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) associados a prototipicidade (SWALES, 1990) e conjunto de gêneros (BAZERMAN, 2005), como estudantes de uma mesma turma, mas com temáticas diferentes, sendo uma próxima e outra não comum a seus respectivos cursos de graduação, realizam suas apresentações de seminários.

A segunda análise examina como as dimensões textual, discursiva e social, propostas pela ACD (FAIRCLOUGH, 2001), organizam a construção do coenunciador coletivo ou do *supradestinatário* (BAKHTIN, 2003), por meio da apreciação de três apresentações de áreas do saber distintas e com ênfase para como os estudantes-expositores articulam/interagem com essas dimensões em suas construções linguísticas dentro dos padrões esperados para uma atividade de exposição oral.

Na terceira análise, apresentamos o seminário de um estudante indígena, o único entre as três turmas acompanhadas. Examinamos como ele, em sua apresentação, reconhece o jogo tensivo de poder existente entre os papéis de expositor, auditório e avaliador e como estes influenciam na realização de sua apresentação de exposição oral.

A quarta análise refere-se às professoras responsáveis pelas disciplinas acompanhadas por nós. Avaliamos quais são as definições de *seminários* que cada uma delas possui e de que forma essa definição está relacionada a suas atribuições de conceitos às apresentações dos estudantes. Buscamos compreender de que maneira elas influenciam na apropriação do gênero discursivo *seminário* e como as atividades desenvolvidas pelos estudantes na esfera acadêmica podem influenciar na realização de atividades de exposição oral.

Por fim, no capítulo 5, apresentamos nossas conclusões, decorrentes de nossas análises acerca do processo de apropriação do gênero seminário por parte dos estudantes recém-ingressos na universidade.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Os fatos são sempre examinados à luz de alguma teoria, e não podem, portanto, ser totalmente desvinculados da filosofia.

Lev Vigotski

Neste capítulo, primeiramente, desenvolvemos reflexão sobre as diferentes concepções de gêneros discursivos, as quais são importantes para nossa compreensão e análise do gênero mencionado; discutimos os elementos constituintes dos gêneros discursivos; discorremos, a partir da noção de gênero discursivo, sobre o *continuum* existente entre as modalidades oral e escrita pelas quais a língua se realiza; e, por fim, o gênero oral discursivo *seminário*, o qual analisaremos nesta pesquisa. Para isso, procuramos por meio de um levantamento bibliográfico definir o que se entende por seminário, quais são suas características e seu funcionamento em contexto de ensino.

2.1. Concepções de língua e gêneros discursivos

Apresentamos a seguir as teorias linguísticas que embasam este trabalho, começando pela concepção do círculo soviético. Nesse ponto, discutimos os elementos constituintes dos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Na sequência apresentamos as concepções da Análise Crítica do Discurso e da Escola Sociorretórica Estadunidense.

2.1.1. A concepção do círculo soviético

Os estudos linguísticos sócio-históricos, sociointeracionistas ou desenvolvidos pelo círculo soviético consideram que todos os “*campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.*” (BAKHTIN, 2003: 262). Nesse sentido, é possível compreender que a organização das atividades de interação humana em torno das modalidades linguísticas, oral e escrita, ocorre em virtude do atendimento de suas finalidades comunicativas, as quais estão intimamente relacionadas aos conhecimentos produzidos e apropriados por determinado grupo ou sociedade (cf. MARX & ENGELS, 1984).

A escola psicológica e psicolinguística soviética considera ser por meio da **atividade** que o homem interage socialmente (cf. KOCH, 2008). De acordo com essa escola, a atividade humana é primordialmente social e sistêmica, uma vez que possui uma sistematização, isto é, uma organização, orientada pelos grupos sociais em que se realiza. Para Leontiev (1978), a atividade é constituída de motivação, finalidade e realização. É motivada, pois visa a determinado objetivo (finalidade), o qual necessita ser realizado (por meio de ações) para ser atingido. O teórico considera ainda que a linguagem é uma atividade assim como as demais. Dessa forma, ela também possui motivação, finalidade e realização, e, conseqüentemente, é também social e sistêmica. Nesse sentido, a linguagem assume e difunde práticas e conhecimentos próprios de determinada sociedade (ou grupo social), que a organiza e também é por ela organizada. Assim, questões referentes a poder e a cultura também estão presentes na linguagem.

Segundo Bakhtin (2003), a língua se realiza quando o enunciador ao interagir, em uma situação comunicativa, produz enunciados⁹ (orais ou escritos) em forma de discurso que formam um todo significativo. *“Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional.”* (BAKHTIN, 2003: 261). Deste modo, fica evidente a relação da língua com as práticas sociais. Além disso, a língua pode ser entendida como uma atividade, porque possui uma finalidade, ou seja, possui uma motivação, um objetivo e uma ação direcionada para seu emprego (cf. LEONTIEV, 1978).

Compreendendo, pois, que a língua se adequa às condições e às finalidades de cada campo em que se realiza, infere-se que cada contexto interacional possui tipos de enunciados que se repetem de maneira muito semelhante, de acordo com a flexibilidade de cada contexto, por exemplo, o setor judiciário parece não possibilitar variações muito grandes em seus gêneros discursivos, enquanto o setor marqueteiro se apropria de diferentes gêneros, o que, por vezes, dificulta-nos traçar limites entre eles e rotulá-los. Conforme Bakhtin (2003: 262, grifos do autor.) explicita, trata-se justamente de *“tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”*, o que justifica, simultaneamente, a percepção do gênero e a dificuldade de categorizá-los, uma vez que não são plenamente estáveis.

⁹ É necessário deixar evidenciado que adotamos a não diferenciação entre enunciado e enunciação, conforme a faz Bakhtin (2003).

Os enunciados são relativamente estáveis, mesmo porque são ao mesmo tempo individuais e sociais. Isso porque, conforme Bakhtin/Voloshinov (2006: 133), o tema da enunciação¹⁰, isto é, o sentido completo do enunciado “*é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável.*” Dessa forma, a cada enunciação temos um novo tema, pois essa está sendo proferida em circunstâncias históricas (devido ao contexto social, temporal e espacial) diferentes daquela em que fora empregada anteriormente. Assim, o tema se relaciona tanto com as formas linguísticas (léxico, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, entonação e entoação) como com os elementos não verbais da situação (cf. BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Contudo, concomitantemente, este teórico considera que há na enunciação uma significação reiterável e idêntica, a qual estaria dentro do tema. Ao contrário deste, a significação constrói seu sentido por meio das relações entre as formas linguísticas. Por isso, essa seria passível de análise, enquanto aquele não, pois transcende à materialidade linguística.

Segundo Bakhtin/Voloshinov (2006: 134, grifos do autor.),

o tema é um **sistema de signos dinâmico e complexo**, que procura adaptar-se adequadamente às **condições de um dado momento da evolução**. O tema é uma **reação da consciência em devir ao ser em devir**. A significação é um **aparato técnico para a realização do tema**.

Fica evidenciado que o tema da enunciação precisa da significação, algo mais estável, para poder existir, o que nos leva à conclusão de que não há tema sem significação e vice-versa e, portanto, a enunciação, por sua vez, depende destes dois elementos para poder existir. Entretanto, isso tudo somente acontece se o enunciado for concreto, isto é, se ele surgir e realizar-se no processo de interação social (cf. BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009) e carregar os sentidos construídos sócio-historicamente de seu uso, pois “*sua forma e significados são determinados basicamente pela forma e caráter dessa interação*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2009: 9-10). Destarte, o enunciado concreto remete a gêneros do discurso – modeladores de ações languageiras, de acordo com práticas sociais e com *esferas de atividades humanas* (BAKHTIN, 2003) –, compartilhados por grupos sociais. Por conta disso, fica ainda mais evidenciado o

¹⁰ Bakhtin (2003) ao tratar da noção de tema está se referindo a um dos elementos constituintes dos GD, i.e., ao conteúdo temático. Entretanto, quando Bakhtin/Voloshinov (2006) faz a oposição tema/significação, percebemos certa complexidade teórica, já que o tema, neste caso, passaria a abranger também à própria significação. Acreditamos que esta aparente incoerência se deva à forma complexa com que Bakhtin conceitua o gênero e à maneira com que, de fato, nenhum de seus elementos constituintes existe de forma isolada.

caráter de mutabilidade e de adequação do tema em virtude do contexto histórico e do grupo interacional.

Logo, seria impossível que conseguíssemos determinar precisamente o sentido de uma palavra/sentença isolada, sem considerarmos o co(n)texto lingüístico e histórico em que essa se realiza. Tomemos como exemplo a palavra *hora*¹¹. Isoladamente essa palavra pode possuir diferentes significados, porém, quando situada em um contexto (histórico e linguístico), por exemplo, em um ponto de ônibus “*Que horas são?*”, o termo, considerando a sequência linguística em que aparece, assume o sentido de precisão físico-temporal, em relação à contagem de tempo dos homens. Certamente a pessoa que fez essa indagação deseja saber o horário para calcular se seu ônibus vai passar ou já passou e, diante disso, realizar determinada ação; porém, em uma escola um aluno profere a mesma enunciação, com a mesma sequência linguística. A palavra agora deixou apenas de significar precisão físico-temporal e assumiu também o sentido de *quanto tempo falta para acabar a aula?*, ou *a aula já está para terminar?*. Dessa forma, o que vemos é uma ampliação do sentido de uma mesma enunciação, ou melhor, de uma significação (cf. BAKHTIN, 2006) quando empregada em contextos diferentes. Obviamente há a manutenção de um sentido, no caso, contagem físico-temporal, caso contrário, não nos seria possível compreender a enunciação em questão; no entanto, percebe-se que uma mesma palavra não possui um único significado, pois o sentido não é estático, ou invariável, mas justamente mutável, o que pode ser percebido, se considerarmos, a entonação, dimensão valorativa, o contexto de produção, a relação entre enunciadorees, a ideologia e a cultura em que o enunciado foi produzido.

Ampliando nossa discussão, veremos que os gêneros são relativamente estáveis por esta mesma razão. Ao empregarmos determinado gênero discursivo, fazemo-lo devido a nossos conhecimentos sócio-históricos anteriores, os quais nos indicam que em determinada situação devemos empregar determinada linguagem, ou ainda, as condições específicas do campo de atividade em que participamos nos conduzem a agir conforme experiências sociais antecedentes, as quais nos afiançam que alcançaremos nossos objetivos (finalidade) se nos adequarmos às práticas languageiras desenvolvidas anteriormente naquele tipo de interação, ou seja, estamos reiterando determinado gênero.

¹¹ Exemplo retirado de: SÃO PAULO, 1988.

Porém, sob o risco de parecermos incoerentes, podemos dizer que os gêneros discursivos são reiteráveis e não reiteráveis, sociais e individuais, se pensarmos que as condições sócio-históricas são diferentes e específicas daquele momento em que estamos interagindo. É preciso demarcar que a noção de individual se reporta não a características próprias de um único indivíduo, mas a traços característicos de determinados tipos de enunciados/gêneros discursivos, em que o indivíduo age/participa.

Conforme explica Motta-Roth (2009: 322)¹²,

os gêneros são representações intersubjetivas de eventos que são construídos com referência em nossa experiência compartilhada de situações discursivas recorrentes. Assim, eles são relativamente estáveis. Ao mesmo tempo, os gêneros são processos sociais e também dinâmicos, realizados em diferentes registros.

Considera-se assim que um gênero pode adquirir características distintas dependendo da situação em que é realizado. Sendo, pois, construções compartilhadas socialmente, esses não podem ser considerados como individuais, isto é, próprios de um indivíduo, pois uma pessoa isolada não consegue interagir com os demais. Para interagir é preciso que ela produza enunciados dentro de um sistema (com)partilhado pelos demais, ou seja, de um sistema que seja comum aos outros e, para isso, é preciso que o gênero possua um uso e, conseqüentemente, uma história (experiência) em determinado grupo social.

Sendo, então, os gêneros compostos por três elementos intrinsecamente interligados entre si, notamos que há entre eles alguns que possuem maior maleabilidade entre a reiteração e não-reiteração, assim como, entre individual e social. Antes, porém, é preciso deixar explicitado que há gêneros discursivos que são mais padronizados e muito estáveis, como os ofícios públicos e as atas de reuniões, os quais nos levam a pensar que esses são sempre iguais e imutáveis; contudo, se rememorarmos a discussão anterior, perceberemos que embora possuam padrões rígidos, os mesmos compartilham diferenças.

A seguir, desenvolvemos uma reflexão sobre os elementos constituintes dos gêneros discursivos, com vistas a tentar evidenciar a interação entre eles e, conseqüentemente, modelagem/configuração que eles produzem no gênero do discurso.

¹² Tradução nossa. Na língua original: “*genres are intersubjective representations of events that are constructed with reference to our shared experience of recurrent discursive situations. Thus they are relatively stable. At the same time, genres are social processes and thus dynamic, realized in different registers.*”

2.1.1.1. Os elementos constituintes dos gêneros discursivos

Para compreendermos melhor os gêneros discursivos, é preciso observar mais detalhadamente como seus elementos constituintes se organizam e se relacionam, e, conseqüentemente, imprimem-lhes características que os modelam.

Começamos pelo *conteúdo temático*. Comumente, encontramos a explicação de que esse elemento se relaciona àquilo sobre o que se discorre em determinado gênero. Contudo, essa é uma explicação bastante incipiente e vaga. Bakhtin/Voloshinov (2006: 44) pondera que “*cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso*¹³ *na comunicação sociológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas.*” Em outra passagem (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006: 46), o mesmo autor afirma, “[...] *cada manifestação verbal tem seu tema. O tema ideológico possui sempre um índice de valor social.*” Destarte, percebemos que o tema recebe valoração social sobre aquilo de que trata. Isto significa que há uma forte implicação entre a escolha do gênero e o valor que se pretende atribuir a seu tema, ou ainda, que seja atribuído a este¹⁴.

A noção de conteúdo temático, a nosso ver, pode ser compreendida a partir do conceito de discurso desenvolvido pela Análise do Discurso de Linha Francesa. Maingueneau (2005) considera que o discurso é tanto um conjunto de textos produzidos por determinado grupo social, quanto o sistema que permite produzir esses textos e, da mesma forma, atribuí-los a algum grupo da sociedade. É preciso pontuar que texto não está aqui se referindo a um conjunto de enunciados, que necessariamente precisam estar escritos, mas a um conjunto de enunciados orais ou escritos que, conforme explicita Gregolin (2006: 21), “*opera a articulação entre o linguístico e o histórico*”. Nesse sentido, para que haja e seja possível reconhecer determinado discurso como pertencente a um grupo social específico, é preciso que o discurso possua uma base central, a qual para nós seria o tema. Baseando-nos nas considerações de Fernandes (2005: 20), que destaca o fato de que o discurso “*implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não*

¹³ Faz-se necessário destacar que as *formas de discurso*, mencionadas no excerto, podem ser compreendidas como a estrutura composicional – isto é, um dos elementos constituintes – ou como o próprio gênero do discurso.

¹⁴ Ver nossas considerações na nota 9 a respeito de tema e significação na concepção bakhtiniana.

estritamente linguística. [...] o discurso não é a linguagem em si, mas precisa dela para ter existência real e/ ou material.”, observamos que o discurso só se realiza por meio de uma estrutura linguística, a qual produz uma representação social, que por sua vez entra em funcionamento através de um gênero discursivo, para conseguir envolver questões da ordem ideológica, das posições enunciativas e dos efeitos de sentidos (cf. FERNANDES, 2005). Todas estas questões, para nós, ajudam a configurar o conteúdo temático dos gêneros discursivos.

Sabemos, por um lado, que todo discurso apresenta valoração social, pois recebe diferentes atribuições de prestígio ou confiabilidade, de acordo com a ideologia do grupo enunciativo em que ocorre. Por outro lado, essa valorização discursiva também acontece por meio do reconhecimento dos produtores de tais discursos, não só por conta do conteúdo temático, mas também pela sua estruturação, estilo, veiculação, condições de produção *etc.* em se realizam. Porém, podemos dizer que um mesmo tema pode aparecer e ser identificado como pertencente a discursos diferentes.

Consideremos, por exemplo, o tema *amor*. Para as religiões, esse tema será abordado de maneira fraterna, isto é, o amor pelo próximo, que deveria ajudar na promoção humana. Seria um amor mais fraternal, sem vínculo forte com sexualidade. Sendo esse tema tratado dessa maneira por qualquer tipo de gênero, teríamos aí a presença do discurso religioso. O mesmo tema para um casal apaixonado seria, provavelmente, compreendido de maneira diferente, com uma conotação não fraternal, relativo exclusivamente às duas pessoas amantes, com um grau de comprometimento e fidelidade muito elevado entre si, e com pouco ou grande teor de sexualidade. Evidentemente, o tema será construído com base nas questões de como a sociedade compreende como deve ser o amor entre casais. Esse discurso certamente seria relacionado ao discurso de pessoas apaixonadas.

Dessa forma, ao considerarmos que haja dois discursos diferentes, estamos também observando que os temas não são os mesmos; na verdade, conforme já evidenciamos acima, a significação parece ser bastante próxima, mas ao permitir a atribuição e o reconhecimento como próprio de determinado grupo social, essa se estrutura em conteúdos temáticos distintos, o que facilita sua identificação como própria de determinada esfera ideológica. A maneira como o tema é desenvolvido se distingue de acordo com o discurso, ao qual está relacionado, com o gênero discursivo em que é empregado e com a esfera ideológica em que os enunciadores empregam-no. A forma como o mesmo tema, por exemplo, amor seria abordado por um artigo científico e um

texto literário seria muito distinto. Por isso, por conta do tratamento recebido, tem-se, pois, o emprego de determinado gênero discursivo que corresponde à valoração social e ideológica que o tema, de acordo com os coenunciadores, pretende receber, o que permitirá seu reconhecimento como pertencente a determinado discurso. Dessa maneira, ponderando que o tema influencia na constituição do gênero discursivo é que compreendemos o porquê de ele ser considerado um elemento constituinte.

Como os elementos estão interligados intrinsecamente, de certa forma, já estamos também tratando da *estrutura composicional*. Costumeiramente, entende-se esse elemento como a forma ou molde sobre o qual o gênero se constrói, ou ainda, ganha corpo. Bakhtin/Voloshinov (2006: 45) considera a estrutura composicional como responsável por dar forma ao tema. E, ainda, os enunciados são organizados, isto é, estruturados de acordo com regras sociais, ou seja, “*as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos [enunciadores] como pelas condições em que a interação acontece*”. Embora o teórico esteja, neste caso, se referindo ao signo, podemos expandir esse comentário aos gêneros do discurso e a seu mencionado elemento constituinte.

Assim, a estrutura composicional de um gênero discursivo é moldada a partir de dois pontos: primeiro, pelo social, a partir do qual os gêneros são conhecidos e empregados por determinada sociedade ou grupo social; e, segundo, qual desses gêneros é mais adequado, de acordo com as regras de interação social, para a situação em que este se realiza. Para compreendermos isto, consideremos duas situações distintas com um tema semelhante, dentro da nossa cultura brasileira. A primeira é uma conversa entre amigos em um bar. Essa conversa tenderá a ser espontânea, sem muito embasamento teórico, e, do ponto de vista estrutural, composta por enunciados relativamente breves, com mudanças de turnos constantes e também com sobreposição e interposição dos turnos. Além disso, não haverá uma hierarquização rígida ou explícita entre os enunciadores, por isso, a tomada de turno será distribuída conforme o volume da voz, direito à resposta... mas essas regras serão fluidas, o que refletirá na composição estrutural deste gênero discursivo, pois as condições em que essa interação ocorre pedem esse tipo de organização. Porém, o mesmo tema, em uma reunião religiosa será estruturado de uma maneira bem mais formal. A própria linguagem será mais elaborada, aproximando-se mais da variante culta e da escrita. Os turnos serão centrados na figura do condutor da reunião ou de alguém por ele designado para explicar ou aprofundar o tema, serão longos e não entremeados por comentários de seus coenunciadores. Haverá

certamente um embasamento bíblico para abordar o tema e, dessa forma, ter-se-á uma estrutura que comporta leituras e remissões a passagens de textos escritos. Certamente, ocorrerá uma comparação entre questões atuais e antigas, retratadas pelos textos religiosos, e, por fim, uma ênfase argumentativa por meio de enunciados aliados a uma postura vocal e corporal, próprias desse gênero do discurso, com intenção de orientar segundo a ideologia religiosa do grupo em questão.

É preciso deixar evidenciado que estamos nos referindo a dois gêneros distintos, conversa espontânea e reunião religiosa. Bazerman (2005: 31) considera que “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte de como os seres humanos dão forma às atividades sociais.” Por ocorrer de forma dialógica (cf. BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006), ao mesmo tempo em que dão formas às atividades humanas, os gêneros também são por elas constituídos, isto é, são concomitantemente moldados. Isto é o que lhes proporciona adequar-se às situações interacionais em que se realizam dentro de determinada sociedade e grupo social, é uma relação recíproca: nós agimos dentro da moldura do gênero, do qual estamos participando, e, concomitantemente, nossa ação modela os contornos desse gênero. É necessário demarcar ainda que essa moldura não é intransponível, mas sempre que a estrutura composicional é rompida, surge um novo gênero discursivo.

Por fim, a maneira como abordamos determinado tema e o construímos linguística, textual e discursivamente, por meio de “*recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais*” (MARTINS, 2007b: 156), fazemo-lo com um estilo próprio, o qual é individual e, ao mesmo tempo, linguístico (cf. BAKHTIN, 2003). Dessa forma, abordamos o terceiro e último elemento constituinte do gênero apontado por Bakhtin (2003), o *estilo*.

Bakhtin (2003: 265) considera que

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. [...] As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc.

Considerando que a produção de qualquer texto verbal precisa seguir certa padronização e até mesmo estereótipos, isto é, adequar-se a constructos textuais anteriores, os quais

dão contornos a um gênero discursivo, podemos pensar que a atividade textual não nos permitiria visualizar com a nitidez desejável o estilo individual ou o estilo do enunciador.

Contudo, todo enunciado, conforme já apresentado por Bakhtin, é individual e, por isso mesmo, refletirá a individualidade de seu enunciador. Vale pontuar que tal individualidade só ocorre em função da existência da coletividade ou por conta da alteridade. Não há, dentro dos estudos sociointeracionistas, como considerar o individual desatrelado do social, pois ambos se influenciam e ajudam mutuamente a se constituírem.

Só podemos afirmar isso, se considerarmos que as diferenças resultantes do emprego da linguagem pelos enunciadores, por mais mínimas ou ínfimas que sejam, reflitam sua individualidade e, conseqüentemente, seu *estilo*. Por mais rígido que seja determinado gênero discursivo, como, por exemplo, um ofício jurídico, a escolha lexical e a disposição sintática destas palavras refletirão a individualidade de quem o escreveu. Se considerarmos que geralmente nesses tipos de gêneros mais padronizados, o que temos é a manutenção do mesmo texto, das mesmas palavras – isto é, uma cópia *ipsis litteris* – e a permutação apenas de algumas palavras-chave, como nomes e datas, não teremos a produção de um estilo individual, mas a manutenção de um estilo individual de um anônimo, o qual fora o primeiro a produzir o texto em questão e que se tornou uma espécie de matriz. Contudo, havendo qualquer modificação no e do texto, por mais que se tente manter a padronização e a semelhança com o texto anterior, teremos aí uma inserção do estilo de alguém, de um sujeito-enunciador.

Todavia, é preciso que tenhamos em mente a questão do individual e do social na teoria bakhtiniana, conforme já exploramos anteriormente. Bakhtin/Voloshinov (2006: 133) afirma que o tema da enunciação, isto é, o sentido completo do enunciado “*é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável.*” Dessa forma, a cada enunciação temos um novo tema, pois essa está sendo proferida em circunstâncias históricas (devido ao contexto social, temporal e espacial) diferente daquela em que fora empregada anteriormente. Por isso, o tema não está relacionado apenas às formas linguísticas (léxico, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, entonação e entoação), mas também aos elementos não verbais da situação (cf. BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006).

Conforme já ponderamos antes, este teórico considera que há na enunciação uma significação reiterável e idêntica, a qual estaria dentro do tema. Ao

contrário deste, a significação constrói seu sentido por meio das relações entre as formas linguísticas. Por isso, essa seria passível de análise, enquanto aquele não, pois transcende à materialidade linguística.

Assim, percebe-se que se tomarmos para análise somente a significação, não depreenderemos o significado global da enunciação. Por essa razão, Bakhtin/Voloshinov (2006: 136, grifo do autor) afirma que “*a significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas **um potencial**, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto.*” Uma enunciação pode possuir diversos significados, porém, ela só será plenamente compreendida, como possuindo tal sentido e não outro, quando relacionada ao tema e a estrutura composicional, e também ao contexto de produção. Destarte, “*compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente*” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006: 137).

Não convém afirmar que determinada palavra isoladamente possua determinada significação. Na verdade, a significação da palavra é construída durante a interação estabelecida entre enunciador e coenunciador(es). Mais uma vez, deparamo-nos com a situação de acontecimento dessa significação e passamos a considerar também o tema da enunciação, porque é em seu interior que se constrói a significação. Esse não está atrelado somente ao momento de interação, mas também com aquilo que fora produzido anteriormente e com o que será produzido posteriormente. Embora o tema da enunciação seja algo individual e não reiterável, ele mantém uma relação com os temas que o precederam e serve de orientação para posteriores.

Desta maneira, observamos que na teoria bakhtiniana há uma consideração e uma inter-relação entre aquilo que fora produzido anteriormente e o que está sendo produzindo “agora”/posteriormente. Expandindo a consideração sobre o tema e a significação da enunciação, podemos inferir que para Bakhtin/Voloshinov (2006) toda a produção linguageira humana se dá por meio da dialética do dado e do novo. Isto é, o indivíduo se baseia em conhecimentos adquiridos durante sua vida acerca da utilização e do emprego da linguagem para produzir um texto (oral ou escrito) com sua individualidade. Sem dúvidas, ao fazer isso, mesmo que inconscientemente, ele está assegurando o êxito da aceitação social de seu texto. Entretanto, isso não significa que tudo é uma cópia daquilo que fora produzido antes e muito menos dizer que tudo está estagnado.

Vale lembrar que a linguagem é empregada pelo enunciador por meio de enunciados, os quais ocorrem dentro de moldes discursivos, cujas bordas são maleáveis, o que lhes permite certa flexibilidade. Na verdade, o molde seria o gênero do discurso, que, de certa forma, modela, dando contornos, aos enunciados. Isto é, quando o enunciador produz um enunciado, ele o produz de modo condizente com o gênero discursivo do qual participa, ou seja, ele modela seus enunciados ao gênero. Para tanto, o enunciador se baseia em construções linguísticas anteriores, que ele as reformula dentro das bordas do gênero. Quando há uma extrapolação dessas bordas, tem-se o surgimento de um novo gênero. É, aliás, assim que compreendemos a afirmação bakhtiniana (BAKHTIN, 2003: 268) de que “*Onde há estilo há gênero.*” Este, por sua vez, carrega traços enunciativos daquele(s) do(s) qual(is) se originou.

É por meio desses traços oriundos de empregos anteriores e pela flexibilidade, que para Bakhtin (2003: 265), “*Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso.*” Logo, fica explícito que a enunciação assume o estilo próprio do gênero em que se realiza, mas não se esquecendo de que, ao mesmo tempo, conforme o mesmo autor (BAKHTIN, 2003: 265) explicita “*Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual.*” O estilo, então, é orientado tanto pelo gênero, quanto pelo enunciador. Há, por um lado, um espaço para construção estilística própria do gênero que é mais estável, pois é formado por um conjunto de enunciados sócio-historicamente estabilizado e, por outro lado, há também a espaço para uma construção estilística do indivíduo, o qual dentro das possibilidades dos recursos linguísticos disponíveis pelo próprio gênero discursivo imprime contornos seus ao gênero que está sendo empregado. O estilo, então, é orientado tanto pelo gênero, quanto pelo enunciador.

Assim, vemos o movimento dinâmico da atividade linguística e sua repercussão sobre os gêneros do discurso. Esse movimento provém da consideração de que a sociedade e, conseqüentemente, o homem estão em constante transformação. Para Bakhtin/Voloshinov (2006: 141), “*a sociedade em transformação alarga-se para integrar o ser em transformação. Nada pode permanecer estável nesse processo.*” Isso justifica o surgimento de novos gêneros discursivos. Como já explanado, nesse processo de transformação o novo não suplanta o antigo, mas se baseia e, mesmo, articula certos traços deste para originar algo novo.

Sendo os gêneros discursivos influenciados pela atividade linguística do enunciador, é de se esperar que também seus elementos constituintes (cf. BAKHTIN, 2003) sejam influenciados e assumam nova configuração. Na verdade, é a transformação desses que acarreta o surgimento de novos gêneros do discurso. A transformação ocorre intragênero, sendo resultado da tensão existente entre a atividade linguística individual/social e o contexto histórico, e também enunciador e coenunciador(es).

O conteúdo temático de um gênero, considerando que esteja próximo da noção de tema da enunciação, será organizado a cada enunciação de maneira diferente dentro do gênero, a fim de se obter determinada produção de sentidos. A construção composicional parece ser o elemento em que as transformações se dão mais evidentemente, justamente porque esta se relaciona à estruturação do gênero, o que seria algo mais visível. O estilo, por sua vez, está, assim como os outros elementos, em constante mudança e talvez seja o que mais influencia na transformação dos outros, pois seria o elemento que estaria em maior contato direto com o indivíduo e o social.

O estilo está justamente na forma como uma pessoa organiza morfossintático-semanticamente seu texto, dentro das possibilidades de realização e construção deste de acordo com os gêneros discursivos, visando determinada produção de sentidos por seu(s) coenunciador(s). Há todo um trabalho desempenhado pelo enunciador a fim de que seu texto seja algo novo e individual, mas que ao mesmo tempo esteja em contato com aquilo que fora produzido anteriormente. O enunciador está justamente numa tensão ao produzir seu texto, ele deve seguir alguns moldes pré-estabelecidos socialmente e, concomitantemente, afrouxar os limites desses para se constituir como autor de sua enunciação.

Para compreendermos melhor a questão do estilo, imaginemos o gênero do discurso *aula*. Pensando na sociedade brasileira, já haveria um estilo próprio atribuído a esse gênero. O professor é a figura central, é por meio de suas ações e interação com os estudantes que a aula se desenvolve. Para isso ele se vale de enunciados típicos como os que servem para explicar, lembrar e verificar a compreensão de seus alunos, bem como para manter a ordem da sala de aula. Temos inúmeros exemplos de enunciados típicos desse gênero discursivo tais como “Na aula de hoje..., Vocês se lembram de determinado assunto..., Prestem bem atenção nisto..., Abram seus livros na página tal..., Vamos ver/resolvam os exercícios...” etc. Podemos

afirmar que o estilo do gênero aula, hoje, proporciona o emprego de uma linguagem não muito formal, se comparada a, por exemplo, uma sessão jurídica. E não só, ele proporciona uma relação mais próxima, mais despojada entre os enunciadores. Nesse sentido, expandimos um pouco a noção de estilo, compreendendo que esse se relaciona não só a questões linguísticas, mas também comportamentais e interacionais. A individualidade, no caso desse gênero do discurso, aparece na maneira como o professor estrutura seus enunciados, por meio de escolhas morfosintático-semânticas, como organiza e conduz a aula e como interage com os alunos, sempre sabendo que ele não pode fugir dos limites que o gênero aula lhe proporciona. Essa escolha é motivada, principalmente, pela valoração que o sujeito deseja atribuir a seu enunciado. Um professor e seus estudantes podem até cantar durante a aula, mas não poderiam, em princípio, fazer dela um espaço para uma apresentação artística de determinado conjunto musical, sob o risco de enveredarem para outro gênero do discurso, aquele do show musical. Poderíamos ainda pensar que os enunciadores podem cantar na aula, mas não cantar a aula, isto é, é permitido pelo gênero aula, em algum momento, entoar alguma canção, mas não a realizar por meio de uma canção, como em uma ópera, por exemplo – a menos que isso venha a se dar de forma bastante excepcional, ou seja, para além das formas prototípicas desse gênero, e dentro do que implicaria sua carnavalização.

Dessa forma, compreender como cada um dos elementos se relaciona isoladamente com o gênero discursivo que compõem é um recurso metodológico, pois, quando esse está ocorrendo, para se configurar como tal, os três elementos constituintes, detalhados anteriormente, estão em funcionamento concomitante e, assim, deixam-no maleável para assumir características diferentes, sem, com isso, deixar de ser determinado gênero, ou permitindo que traços distintos sejam assumidos por esse de forma que se afaste de determinada composição enunciativa, possibilitando, dessa forma, a reorganização da enunciação, a hibridização ou o surgimento de novos gêneros.

Destarte, gostaríamos de deixar demarcado que, embora tenhamos separado os elementos constituintes, isso só ocorreu para fins didáticos, pois quando os gêneros do discurso estão sendo empregados, esses elementos exercem influência mútua entre si, dificultando a determinação das fronteiras limítrofes da ação-reação desempenhada uns nos outros. Neste trabalho, procuramos analisar quais os traços mais evidentes de cada um destes elementos em situações de apresentações de *seminários* em

contexto acadêmico e compreender como esses traços possibilitam a apropriação de tal gênero discursivo.

2.1.2. A concepção da Análise Crítica do Discurso

Para compreendermos e expandirmos nosso entendimento sobre os gêneros discursivos, trazemos para nossa discussão questões suscitadas pela ACD, proposta por Fairclough¹⁵ (2001), a qual, de acordo com esse autor, preocupa-se em estudar como o social é atuante no linguístico. Para isso, ele propõe a multidisciplinaridade como forma de abordar a análise da linguagem e compreender questões da vida social.

A nosso ver a ACD contribui para o entendimento da concepção de gênero discursivo elaborada pelo círculo soviético, na medida em que propõe três categorias de análises e aponta, dentro delas, quais questões devem ser observadas com mais atenção.

Fairclough (2001:126) propõe que o gênero discursivo seja um

conjunto de convenções relativamente estável que é associado com [...] um tipo de atividade socialmente aprovada, como uma conversa informal, a compra de produtos em uma loja, uma entrevista de emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico [...].

Depreende-se dessa proposta a articulação entre gêneros discursivos, os quais são convenções relativamente estabilizadas, e atividades que precisam ser aprovadas socialmente, isto é, reconhecidas pela sociedade.

Podemos questionar as noções de convenção e aprovação, considerando se de fato essas convenções seriam reconhecidas de maneira **consciente** pelos enunciadores, quando estão se utilizando da linguagem em determinadas situações. Parece-nos que essas convenções sobre os gêneros do discurso e, conseqüentemente, seu reconhecimento/sua aprovação pelos enunciadores, ocorre muito mais de maneira **tácita**, sem muita conscientização sobre o porquê de empregar a linguagem de tal ou tal modo. A proposição de Fairclough (2001) é interessante, pois objetiva compreender a linguagem por meio da análise de três dimensões, as quais estão interligadas, sendo elas: texto, prática discursiva e prática social.

¹⁵ Linguista inglês, pertencente a um grupo de linguistas que na Grã-Bretanha “desenvolveu uma ‘linguística crítica’, ao articular as teorias e os métodos de análise textual da ‘linguística sistêmica’, de Halliday, com teorias sobre ideologias” (PEDROSA, 2005: s.p.).

De acordo com Meurer (2005: 83), a dimensão *textual* “*privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto.*” Essa seria a base para a interpretação das demais dimensões.

Ainda nessa dimensão, Fairclough (2001: 104) propõe também uma análise multifuncional, pois segundo ele, “*toda oração é uma combinação de significados ideacionais, interpessoais (identitários e relacionais) e textuais*”. Dessa forma, faz-se necessário entender o que são as (multi)funções mencionadas.

A noção de multifunção foi desenvolvida por Halliday com base nos estudos estruturalistas-funcionais (cf. PAVEAU & SARFATI, 2006). Segundo Halliday (1973), seria por meio das metafunções que se partiria do sistema e se chegaria ao texto. Por *sistema*, compreende-se o conjunto de escolhas do locutor no eixo paradigmático, enquanto, por *estrutura*, os modelos de combinações em torno do eixo sintagmático, sendo que esta alteraria as escolhas realizadas pelo enunciador no primeiro eixo. A partir da relação entre as estruturas linguísticas e suas funções, Halliday (1973) propõe três (meta)funções: 1. **Ideacional**, por meio da qual o enunciador exprime sua interioridade e o mundo exterior; 2. **Interpessoal**, para estabelecer, manter e especificar as relações sócio-humanas; e 3. **Textual**, que organiza o discurso de acordo com a situação interacional.

Segundo Meurer (2005: 83, grifos do autor.), a dimensão da prática discursiva

(...) busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo [...]. Os principais focos [...] deste nível são: como se estabelece a coerência do texto, qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto.

Conforme se pode notar, esta dimensão está bastante relacionada à primeira, textual, pois, para se entender questões referentes a produção, consumo e distribuição, é preciso analisar o texto, ou ainda, as marcas textuais.

Nesta dimensão, é interessante observar que, para cada gênero, cria-se um círculo específico: situação social/produção/distribuição/consumo, em que a situação social estaria associada ao momento histórico, ao meio e aos motivos que geraram a produção do discurso. a *produção* envolveria, em princípio, o(s) produtor de um discurso (enunciador), que por sua vez está inserido nessa situação social e irá representar sua realidade ou a realidade que capta do mundo em seu discurso; a *distribuição* está relacionada aos meios e suportes em que os textos (orais ou escritos)

serão divulgados, p. ex., jornais, revistas, rádios, televisão...; e, por fim, o *consumo* envolve os leitores (coenunciadores) e seu universo de leitura. Dessa forma, faz-se mais compreensível a noção da ACD (FAIRCLOUGH, 2001: 161) de que “*um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos*”.

Por fim, a terceira dimensão da análise proposta pela ACD, apresentada por Meurer (2005: 83), é a *prática social*, que

busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, i. é, o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados, i. é, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

Segundo Fairclough, a prática discursiva é parte da prática social, por isso, por meio do discurso é possível observar questões ideológicas e hegemônicas oriundas do social e, destarte, é possível “*investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia*” (FAIRCLOUGH, 2001: 116). Para ele (FAIRCLOUGH, 2001: 117),

a ideologia são significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

É justamente nas relações de dominação/subordinação existentes na prática social que se encontra a hegemonia, entendendo-a não como algo estável ou estático, mas como o contrário, pois socialmente há uma luta entre classes, culturas, nações, blocos e ideologias, na tentativa de tornar um discurso representativo de toda sociedade.

Nesse sentido, esta dimensão procura justamente observar de que forma essas tensões ideológica e hegemônica do social estão presentes na prática linguístico-discursiva e como estas, mutuamente, se relacionam e configuram.

Considerando justamente a noção de que o gênero é uma atividade linguístico-discursiva socialmente reconhecida e aprovada, nesta pesquisa, buscaremos aplicar a análise das três dimensões à atividade de apresentação de seminários no círculo da atividade acadêmica, procurando compreender como ela pode indiciar a apropriação de tal gênero do discurso pelos estudantes universitários.

2.1.3. A concepção sociorretórica estadunidense¹⁶

Os estudos desenvolvidos pela escola sociorretórica estadunidense visam à redefinição da concepção de gêneros discursivos, conforme Bunzen (s.d.), por meio de quatro perspectivas integradas e relacionadas ao conhecimento humano e a questões da linguagem, sendo elas: **1.** Movimento *Virada Retórica [Rhetorical Turn]* – a linguagem compreendida como ação simbólica, valorização e reflexão sobre o *processo* de construção do conhecimento científico; **2.** *Construcionismo Social* – a linguagem compreendida como forma de agir, mas também de construir representações sobre o mundo; **3.** *Versões Retóricas da Racionalidade* – atenção ao *contexto* nos estudos sociointeracionistas de mediação discursiva; **4.** *Teoria dos Atos de Fala* – a língua e os enunciados são formas de ação no mundo e para compreender a enunciação como ação é preciso compreender o contexto de produção tal qual seus enunciadores.

Dessa forma, a noção de gênero discursivo, desenvolvida por essa escola, centra-se nos conceitos de *ação* e *atividade*, entendendo gênero como “*ação simbólica, ou seja, o que os textos e enunciados fazem numa determinada situação*” (BUNZEN, s.d.: s.p., grifos do autor.). Nesse sentido, compreende-se a afirmação de Marcuschi (2005:10) a respeito do trabalho de Bazerman (linguista, que adota essa concepção de estudos da linguagem):

Sua convicção central é a de que pelo uso de textos, não só organizamos nossas ações diárias, mas também criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.

Conforme pondera Bunzen (s.d.), os gêneros do discurso não são entendidos somente como tipos textuais/discursivos que apresentam regularidades linguísticas semelhantes – o que não significa que esta característica seja desconsiderada –, mas como *ações simbólicas* em resposta a contextos sociais recorrentes em determinada sociedade. Para isso, os estudos sociorretóricos estadunidenses trabalham com uma visão pragmática da noção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2003), ressaltando, principalmente, os conceitos de *dialogismo, carnavalização, intertextualidade e interação*, e enfatizando questões sociais e culturais. Por isso, conforme Bunzen (s.d.: s.p.) ressalta

¹⁶ Optamos por adjetivar esta concepção com o termo *estadunidense*, por um lado, porque os dois teóricos, C. Bazerman e J. Swales, apresentados neste trabalho trabalham e desenvolvem suas pesquisas nos E.U.A. e, por outro lado, porque acreditamos que esta não seja a única escola de estudos linguísticos que adota uma visão sociorretórica da linguagem. Esta mesma escola é também conhecida como “Nova Retórica” e é formada principalmente por estudiosos estadunidenses e canadenses (cf. BUNZEN, s.d.).

O que é interessante perceber aqui é que o conceito de gênero bakhtiniano não foi utilizado para classificar “tipos relativamente estáveis de enunciados”; ao contrário, o que vem à tona é muito mais a questão da dinamicidade, da plasticidade, da criatividade e do movimento dos gêneros.

Destarte, pode-se entender as questões de *dinamicidade, plasticidade, criatividade e movimento* dos gêneros discursivos, a partir da asserção de Bazerman (2005: 22, grifos do autor.):

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um *fato social*. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou *atos de fala*. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou *gêneros*, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas. Juntos, os vários tipos de textos se acomodam em *conjuntos de gêneros* dentro de *sistemas de gêneros*, os quais fazem parte dos *sistemas de atividades humanas*.

É relevante destacar o contínuo complexo existente entre *texto e atividade humana*, o que demonstra a complexidade e interatividade da linguagem. Além disso, pode-se notar a relação existente entre essa teoria e a bakhtiniana (Bakhtin, 2003), principalmente quando se consideram as questões de padronizações, intertextualidade e agrupamento de textos com seus semelhantes em *conjuntos de gêneros*.

Entre os conceitos básicos apresentados por Bazerman (2005) para a compreensão de seu trabalho estão *fatos sociais, definição da situação, atos de fala, tipificação e gênero*.

O teórico explica que *fatos sociais* são coisas que as pessoas consideram como verdadeiras. Para exemplificar, ele apresenta o caso de que mesmo afirmações cientificamente reconhecidas e aprovadas socialmente podem não ser aceitas por determinadas pessoas. Mesmo sendo, por exemplo, comprovado estatística e cientificamente que o avião é um dos meios de transporte mais seguro, muitas pessoas ainda não acreditam nisto e consideram que sejam mais seguros outros meios de transportes. Então, o mesmo fato pode estar sujeito a duas crenças igualmente válidas. Os *fatos sociais* também estão relacionados a temas de compreensão social, como acontece, por exemplo, com a autoridade de um prefeito em adotar/tomar certas medidas e agir de determinada maneira. Essa questão da autoridade está vinculada a um conjunto de ações e saberes sócio-historicamente desenvolvidos, que torna legítimas para as pessoas suas ações.

Em contrapartida, o *fato social* precisa ser compartilhado, pois, caso contrário, pode surgir um conflito. Nesse sentido, ele afetaria as palavras que as pessoas

escrevem ou falam. Como exemplo, tem-se a necessidade de comprovação de conclusão do Ensino Médio para ingresso no Ensino Superior. Não basta apenas que alguém considere ter concluído seu Ensino Médio, é preciso documentação que valide esse fato como verdadeiro, caso contrário, a instituição pode se recusar a aceitar a matrícula de alguém. Essa necessidade de um texto/discurso (ou documento) comprovante do fato social é compreendida como *intertextualidade*, a qual frequentemente seria empregada como forma de compartilhar e relacionar o que foi produzido anteriormente ao que está sendo ou foi produzido posteriormente, a fim de estabelecer credibilidade ao fato social que o enunciador se refere.

Baseado em John Austin, autor do livro *How to do things with words*, Bazerman (2005) explica os *Atos de fala*. Partilhando da noção de Austin de que as palavras não apenas significam, mas realizam ações, o teórico mencionado exemplifica que um empréstimo bancário é realizado apenas por meio de palavras e números preenchidos em determinado formulário e, depois, submetido ao banco. Da mesma forma, a aprovação é efetivada por meio de uma carta que confirma a liberação do empréstimo. Evidentemente, para que as palavras realizem seus atos, é necessário que elas sejam ditas pelas pessoas adequadas, que sejam consideradas pelos membros de determinada sociedade como legítimas a realizarem tais ações. Além disso, torna-se necessário que a *situação* em que essas palavras sejam ditas também seja adequada e que os participantes da interação linguística partilhem de certo conjunto de conhecimentos.

Nesse sentido, por exemplo, se um sacerdote ou juiz de paz, em uma cerimônia matrimonial, disser a um casal, “Eu vos declaro marido e mulher”, de certa forma, ele está casando esses noivos ao realizar um ato de fala. Ou seja: o ato de fala implica simultaneamente as palavras e as ações que elas realizam. De certa forma porque os noivos também precisam considerar válidas essas palavras para que o ato realmente seja crível e desempenhe uma ação. Destarte, acreditamos que não seja apenas a palavra, por si só, responsável pelo desempenho da ação, mas a interação, motivada pela linguagem, e que envolve enunciadores, contexto/situação e atividade.

Se um sacerdote ou juiz de paz, em uma mesa de bar, disser a mesma sentença para duas pessoas que não são um casal, certamente essas palavras não terão o mesmo efeito daqueles atos de fala, anteriormente mencionados, pois não poderiam desempenhar aquele mesmo tipo de ação linguístico-social. Todavia, elas desempenharão certamente alguma comicidade nos coenunciadores. Embora o

enunciado seja idêntico, o contexto, os coenunciadores participantes e a própria atividade são diferentes. Consequentemente, as ações produzidas, não serão seguramente as mesmas, pois a interação é distinta. Porém, observa-se que aquela mesma sequência lexical produziu ação nos coenunciadores, que pode ser o contrário daquilo que o enunciado, em outra situação, realizaria, o que gera, assim, humor/ironia. Isso nos permite compreender que a palavra, associada a outros fatores, é desencadeadora de ações, mesmo que estas sejam contrárias às esperadas por determinado ato de fala.

Para que os atos de fala sejam recebidos como críveis pelos coenunciadores, necessita-se que haja uma coordenação, a qual pode ser obtida por meio de ações “*de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias.*” (BAZERMAN, 2005: 29). Segundo Bazerman, quando reconhecemos que determinado tipo de enunciado ou texto funciona bem em determinada situação e proporciona uma boa compreensão por parte dos coenunciadores, nossa tendência é, em situações similares, interagir de maneira também semelhante à já experienciada. Desta maneira, conforme o mesmo autor (BAZERMAN, 2005: 29),

podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguirmos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecidas e autorreforçadoras emergem como gêneros.

Quando se padronizam certas formas ou gêneros, também se estaria tipificando a situação de que participamos. Geralmente, quando alguém em uma sala, faz algum comentário a respeito da temperatura, por exemplo, as pessoas mais próximas a janelas ou a algum ventilador ou ar-condicionado tomarão alguma providência para responder ao comentário realizado. Esta tipificação da ação dá forma e significado, bem como direciona as ações vindouras.

É a partir da tipificação e do conhecimento construído ao longo das interações linguísticas que se reconhecem determinados textos como pertencentes a um gênero do discurso. Ao receber uma carta em um envelope simples, em que os nomes de remetente e destinatário tenham sido escritos à mão, em uma época de Natal, já se espera tratar-se de um cartão de natal enviado por alguém próximo à família e não por uma empresa, via mala direta. Essas marcas sinalizadoras tendem a identificar e definir os gêneros.

Entretanto, de acordo com Bazerman (2005: 31, grifos do autor.), quando consideramos os gêneros do discurso como um agrupamento de traços textuais, tendemos a desconsiderar o papel dos indivíduos no uso e na construção dos sentidos, pois ignoramos

as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança do modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo. Podemos chegar a uma compreensão mais profunda de gêneros se os compreendermos como *fenômenos de reconhecimento psicossocial* que são parte de processos de atividades socialmente organizadas. Gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros.

A compreensão de que gênero é uma ação interativa compartilhada é algo importante, mas, igualmente interessante, é observar que os gêneros não podem ser considerados como imutáveis ou estáticos e que há espaço para o enunciador agir, imprimindo suas marcas, seu estilo dentro deles. Contudo, a nosso ver, o mais relevante na assertiva acima é o fato de que as pessoas reconhecem determinado gênero quando eles são usados. Destarte, não há como reconhecer algum gênero se ele não for utilizado por um grupo social; e, ainda, é possível haver gêneros que foram deixando de existir, ou caíram no ostracismo, durante o desenvolvimento da história humana e cultural.

Além disso, Bazerman (2005) considera que os gêneros tipificam tanto os tipos textuais, como o modo de ação humana, o que, por sua vez, modela as atividades sociais. Em uma cerimônia matrimonial, por exemplo, há tipos de enunciados a serem proferidos, mas há também modos como proferi-los. Há também padrões comportamentais a serem seguidos por sacerdote ou juiz de paz, noivos, pais, padrinhos e convidados e que são esperados por parte daqueles que participam dessa atividade. Tudo isso modela a atividade em questão.

A tipificação está associada ao gênero. Nesse sentido, é interessante pensar em *acomodação* de textos, *conjuntos* e *sistemas* de gêneros e atividades.

Bazerman (2005) considera que os mais variados textos se *acomodam* em gêneros discursivos. Ao empregar o verbo *acomodar*, ele sugere que os textos que compõem ou formam determinados gêneros discursivos não são iguais, porém semelhantes, o que demonstra as características **flexível** e **não estática** dos gêneros. *Acomodar* evidencia ainda a questão de que os gêneros do discurso aceitam variações nos textos (orais ou escritos) que lhes dão configurações e permitem seu reconhecimento, sem com isso haver uma homogeneização textual.

Por *conjuntos* podemos ponderar, na linha de Martins (2009), que chama a atenção para o fato de que haveria um centro atrator e um gradiente (cf. CULIOLI, 1997) dentro de um contínuo dos gêneros do discurso, os quais contribuiriam para a plasticidade e hibridização dos mesmos. Por exemplo, pode-se considerar que *resumo* e *resenha*, por um lado, *apresentação oral*, *seminário*, *mesa-redonda* e *conferência*, por outro, e, ainda, *minicurso* e *aula* estejam próximos entre si, isto é, fazem parte de um mesmo conjunto de gêneros, possuindo certa semelhança, entretanto, isto não os torna iguais, pois possuem traços bastante distintos, embora venham, em certas circunstâncias, a apresentar tendências híbridas.

Já *sistema de gêneros* parece demonstrar a regulação intergenérica da divisão primária/elementar e secundária/complexa (cf. BAKHTIN, 2003). Nota-se a consideração da existência de um sistema/mecanismo mais amplo que regula os gêneros que o compõem, não somente por meio da semelhança, mas por questões inerentes aos próprios gêneros.

Por fim, por *sistema de atividade* compreendem-se determinadas ações que as pessoas fazem e como os textos ou gêneros ajudam-nas a realizar essa ação. Assim, os textos teriam uma realização pragmática, o que sugere que eles não têm fins em si mesmos.

Por termos apresentado acima a divisão dos gêneros discursivos em primários/elementares e secundários/complexos (BAKHTIN, 2003), a seguir esboçamos uma discussão que procura explorar mais a fundo essa questão, uma vez que mais adiante caracterizaremos o gênero discursivo *seminário* como secundário/complexo.

2.1.3.1. Breve discussão sobre gêneros discursivos primários e secundários

Schneuwly¹⁷ (2010), com base nos estudos sócio-históricos, principalmente os desenvolvidos por Marx & Engels e Vigotski, considera o gênero discursivo como um megainstrumento psicológico. Segundo o teórico, um instrumento

¹⁷ Linguista suíço, pertencente ao grupo de pesquisadores conhecido como Escola de Genebra. De acordo com Bunzen (s.d., s.p), esse grupo “*dedica suas pesquisas tanto à constituição do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2007; SCHNEUWLY & DOLZ, 2010) quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna*”.

possibilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas nos indivíduos, visto que, para a psicologia de linha sócio-histórica, a atividade ocorre, por um lado, entre sujeito e objeto e, por outro, entre sujeito e situação, nas quais sempre o sujeito é agente. A ação deste se realiza dentro de atividades, que são mediadas por objetos específicos sócio-historicamente elaborados. Entre o sujeito e o objeto (ou a situação) encontram-se os instrumentos, que determinam, guiam, afinam e diferenciam o seu comportamento em relação ao contexto em que ele age. Desse modo, o instrumento transforma as maneiras de os sujeitos agirem em determinada situação, pois eles são induzidos a agir conforme o(s) objeto(s) e a situação envolvidos na interação.

Pode-se inferir, assim, que o instrumento dá à atividade uma forma particular e a materializa, pois a modela e a torna reconhecível como pertencente a determinado conjunto de atividades interacionais. Nesse sentido, é possível considerar os instrumentos como transformadores de comportamentos/ações, pois como o sujeito adequa sua interação de acordo com a situação de emprego, o instrumento seria um mediador que permitiria a adequação conforme o objetivo que deseja atingir em dada atividade. Assim, o sujeito reconheceria as particularidades do mundo, segundo os esquemas de utilização, ou formas de uso/emprego dos instrumentos, para participar das atividades humanas. Obviamente, isto não acontece de maneira direta ou automática, mas de forma complexa e reflexiva, o que contribui para a apropriação dos gêneros discursivos pelo sujeito.

Dentro desse pensamento, Schneuwly (2010) propõe compreender os gêneros discursivos primários como aqueles em que: **a)** há uma dependência entre situação e interação – a atividade interacional estaria intimamente relacionada ao contexto de interação, por exemplo, está-se assistindo a um jogo pela televisão e toda a interação (falas, ações e gestos...) estaria centrada nessa situação; **b)** o gênero discursivo imediato controla toda a interação, como se essa fosse uma unidade – em uma transmissão de futebol só haveria espaço para narração do jogo, sem possibilidade de comentários, entrevistas...; **c)** o controle metalinguístico da ação é baixo ou escasso – assim, o sujeito não se preocupa em realizar construções complexas (por exemplo, períodos longos e subordinados, léxico rebuscado), nem em policiar sua linguagem.

Já os gêneros discursivos secundários seriam aqueles em que: **a)** há outros elementos, não apenas linguísticos, que controlam a atividade – por exemplo, os protocolos ou regras de etiqueta em uma cerimônia de casamento; **b)** criam-se elementos linguísticos capazes de organizar e referenciar o contexto linguístico

construído, por meio de anáforas, catáforas, elementos coesivos, marcadores enunciativos...; c) há um deslocamento da situação imediata, isto é, o gênero discursivo durante seu emprego mobiliza outros conhecimentos e saberes linguísticos que não estariam perceptivelmente ligados ao contexto de interação – por exemplo, em um casamento, o falar do religioso, que preside a cerimônia, está se adequando à situação imediata, mas também se adequa a questões relativas a protocolos da instituição religiosa, construções sócio-históricas de como presidir e conduzir um casamento, atendimento às expectativas dos noivos e da assembleia, que partilham um protótipo de cerimônia matrimonial, afiliação às crenças de sua doutrina.

Dessa forma, há uma complexificação destes gêneros discursivos, se comparados aos gêneros primários, o que contribui para o enriquecimento da metalinguagem referente a eles; há o surgimento de um aparelho psíquico-linguístico, no qual interagem transversalmente diferentes operações discursivas – os gêneros secundários mobilizariam, de forma complexa, uma rede de conhecimentos linguístico-discursivos, o que está relacionado à consideração de Bakhtin (2003) de que os gêneros secundários surgem a partir dos primários e de outros secundários, carregando características e traços de seus originadores.

Buscando analisar minuciosamente a relação entre os gêneros discursivos primários e secundários, Martins (2009), baseando-se nos estudos enunciativos desenvolvidos por Antoine Culioli¹⁸, propõe que se adotem parâmetros contínuos, e não discretos e estáveis, capazes de categorizar absolutamente ou prescrever distinções estáticas para a linguagem.

A partir das noções qualitativo/quantitativo, que formam um gradiente linguístico-discursivo, demonstrando que a linguagem é constituída de relações internas e externas, Martins (2009: 37-38) conclui que

[...] se é fato que podemos determinar a passagem dos gêneros primários para os secundários na linha de evolução filogenética, essa transição não pode ser tão simples na prática cotidiana dos gêneros do discurso, uma vez que será possível surpreender elementos característicos dos gêneros primários em uso nos gêneros secundários - mesmo porque [...] estes se constroem pela assimilação daqueles. Além disso, no uso cotidiano que fazemos da linguagem, estamos continuamente transitando entre diferentes estilos verbais, entre formas diferentes de referência, em tal medida que a própria determinação do gênero em uso pode tornar-se problemática.

¹⁸ Linguista francês que dá continuidade à construção de uma Teoria da Enunciação na linha da reflexão iniciada por Émile Benveniste.

Torna-se evidente, desta forma, que a diferenciação e, conseqüentemente, categorização entre os gêneros discursivos primários e secundários é bastante complexa, ou ainda, requer mais estudos e maior aprofundamento teórico.

2.1.3.2. John Swales¹⁹ e sua pesquisa sobre os gêneros acadêmicos

É dentro da concepção sociorretórica que se encontram os estudos realizados por Swales. O trabalho desenvolvido por ele (SWALES,1990) concentra-se na análise de gêneros escritos acadêmicos, o que, de certa forma, aproxima-o de nossa pesquisa, pois ambas se interessam por gêneros discursivos em contexto acadêmico. Dessa forma, considerações construídas por Swales (1990) podem nos ajudar a compreender mais delimitadamente o processo de apropriação do gênero seminário.

De acordo com Hemais & Biasi-Rodrigues (2005), a obra de Swales visa à análise formal e discursiva de diferentes gêneros textuais em contextos acadêmicos, científicos e profissionais. Assim, o teórico e pesquisador (SWALES, 1990) propõe, assim como outros linguistas, que o texto deve ser entendido em seu contexto e não só por meio de uma análise de elementos linguísticos. Destarte, para ele não basta apenas o conhecimento acerca do texto em si para alguém escrever no contexto acadêmico; é preciso também ter a noção de em/com qual gênero e suas respectivas características se está participando. É dessa maneira que o conceito de gênero se torna imprescindível para o trabalho com produção de textos não só em situações acadêmicas, mas também científicas, profissionais e escolares.

Segundo Swales (1990: 58),

um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente em determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes herdados e produzidos

¹⁹ Linguista de origem britânica. Atualmente é professor na universidade de Michigan (EUA), suas pesquisas se voltam principalmente para os gêneros do discurso realizados em contextos acadêmicos.

pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém normalmente precisam de uma validação adicional.²⁰

Podemos compartilhar da proposta de Hemais & Biasi-Rodrigues (2005) de reconhecimento de características da definição de gênero por Swales. São elas, segundo as autoras: **1.** *classe de eventos comunicativos*, que é constituída por discurso, participantes, função e ambiente em que o discurso é produzido e recebido. **2.** *compartilhamento de um propósito comunicativo*, sendo esse o critério de maior importância para a definição, pois o propósito motiva uma ação e é vinculado ao poder; **3.** *prototipicidade*, que se pauta na semelhança de traços para a classificação; **4.** *razão ou lógica subjacente ao gênero* – para que esse seja utilizado adequadamente, os membros da comunidade reconhecem e compartilham o propósito do gênero discursivo; e **5.** *Nomenclatura*, segundo a qual, os membros mais experientes e ativos de determinada comunidade discursiva nomeiam os gêneros discursivos de acordo com a ação retórica desempenhada pelos eventos comunicativos.

A primeira característica, *O gênero como uma classe de eventos comunicativos*, compreende que em uma atividade interacional linguística (ou um evento comunicativo) a linguagem verbal possui um papel importante para a instauração e manutenção da interação (cf. SWALES, 1990). Nesta, os eventos comunicativos recebem influências diretas do discurso de seus participantes, dos propósitos interacionais e do contexto em que são empregados. No entanto, segundo o Swales (1990), as atividades interacionais em que a linguagem verbal seja incidental não são consideradas como eventos comunicativos. Por exemplo, gritos de incentivos a um time, realizados por um técnico durante uma partida de futebol, não poderiam ser considerados como uma atividade linguística, pois seus propósitos não estariam na interação verbal, mas na realização da atividade física.

Dessa forma, pensando no gênero *seminário*, entendemo-lo como um evento comunicativo, pois a linguagem verbal é imprescindível para sua realização.

²⁰ Tradução proposta por Hemais & Biasi-Rodrigues (2005: 114-115). Na língua original: “*A genre comprises a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes. These purposes are recognized by the expert members of the parent discourse community, and thereby constitute the rationale for the genre. This rationale shapes the schematic structure of the discourse and influences and constrains choice of content and style. Communicative purpose is both a privileged criterion and one that operates to keep the scope of a genre as here conceived narrowly focused on comparable rhetorical action. In addition to purpose, exemplars of a genre exhibit various patterns of similarity in terms of structure, style, content and intended audience. If all high probability expectations are realized, the exemplar will be viewed as prototypical by the parent discourse community. The genre names inherited and produced by discourse communities and imported by others constitute valuable ethnographic communication, by typically need further validation.*” (SWALES, 1990: 58).

Além disso, esse gênero será certamente influenciado linguisticamente pelos participantes, nesse caso, universitários, por meio de seus próprios estilos e dos estilos das suas áreas de graduação; pelo propósito da interação, isto é, da exposição de determinado assunto de maneira a atingir os objetivos da atividade; e pelo contexto acadêmico, que pressupõe o emprego de uma variante, de um comportamento linguístico-corporal e de uma apresentação adequada aos padrões desejados por cada área do conhecimento.

Para Swales (1990), *O compartilhamento de um propósito* é o mais importante para a definição do gênero discursivo. Segundo ele, os gêneros são empregados com o intuito de cumprir/alcançar determinado(s) objetivo(s), ou ainda, “*gêneros são veículos comunicativos para a realização de objetivos*”²¹ (SWALES, 1990: 46). Ou seja, o emprego de determinado gênero implica em responder aos objetivos de determinada ação comunicativa. Porém, conforme o próprio autor admite, os propósitos comunicativos podem ser relativamente difíceis de reconhecimento, de acordo com a atividade.

Nesse sentido, podemos dizer que o emprego do seminário no contexto acadêmico como forma de avaliação de conhecimentos visa a permitir ao professor (apreciador) considerar se o expositor está ou não dominando determinado assunto trabalhado durante o semestre, visto que, nessa atividade, ele assume uma função de especialista durante a exposição. Logo, faria sentido empregar esse gênero e não outro para este fim, uma vez que ele realmente permite essa avaliação. Da mesma forma, os estudantes-expositores também possuem seus propósitos, que estão ligados ao objetivo central de atender às expectativas do professor e ser aprovado na disciplina. Podemos pressupor, em princípio, que outros objetivos possam estar associados a esse objetivo e que outros objetivos podem ser desenvolvidos de acordo com os propósitos iniciais.

A terceira característica, *Prototipicidade*, permite-nos, enquanto participantes de determinado evento discursivo, ou atividade interacional, compreendê-la como pertencente a determinado gênero do discurso. Para isto, é preciso que haja “*um pequeno conjunto de propriedades simples que são individualmente necessárias e cumulativamente suficientes para identificar todos os membros e [ao mesmo tempo] só*

²¹ Tradução nossa. Excerto na língua original: “[...] *genres are communicative vehicles for the achievement of goals.*”

os membros de uma categoria particular das demais existentes no mundo.”²² (SWALES, 1990: 49). Como exemplo, Swales (1990) apresenta o termo *pássaro* [*bird*], que pode ser definido como sendo um animal, que tem asas e penas, põe ovos e possui algumas outras características. Nesse sentido, um papagaio, uma avestruz e um pinguim podem ser considerados como pássaros, pois possuem características próximas as da definição, embora o papagaio seja o que mais se aproxima dos traços definidores e a avestruz e o pinguim estejam um pouco afastados dos mesmos. O autor explica que os membros mais típicos de uma categoria são os *prototípicos*. Destarte, eles permitem aos linguistas encontrar uma forma de tentar produzir definições inquestionáveis de um gênero particular e despreocuparem-se com a semelhança das famílias de gêneros.

A nosso ver, a *prototipicidade* do gênero pode ser compreendida a partir de traços recorrentes dos elementos constituintes dos gêneros (cf. BAKHTIN, 2003). Observando a recorrência destes, nós aproximamos determinada atividade de outras e, assim, agrupamo-la como pertencente a determinado gênero discursivo, ou a conjuntos de gêneros, conforme propõe Bazerman (2005). Dessa forma, analisando a atividade de *seminário* desenvolvida pelos estudantes universitários, pode-se considerar que esta pertença a tal gênero, se os elementos constituintes da classe genérica em questão forem próximos aos padrões conhecidos e compartilhados pela comunidade discursiva em que essa atividade se realiza. Se esses traços não forem respeitados certamente teremos o desenvolvimento de outro gênero próximo deste.

A quarta característica, *Razão ou lógica subjacente ao gênero*, relaciona-se, a nosso ver, intimamente com a noção de propósito do gênero, pois, de acordo com Swales (1990: 52) “*membros experientes das comunidades discursivas empregam gêneros para realizar comunicativamente os objetivos de suas comunidades.*”²³ Assim, a partir dos pressupostos compartilhados para o emprego de determinado gênero, toda uma razão de emprego e de estruturação do mesmo é recuperada pelos participantes, que antecipam como se dará o desenvolvimento da atividade, o que facilita a produção e a recepção do gênero discursivo.

Em um seminário acadêmico, por exemplo, já se espera a presença de um expositor, que ocupe a função de especialista em relação ao tema tratado, que interaja de

²² Tradução nossa. Excerto na língua original: “[...] *a small set of properties that are individually necessary and cumulatively sufficient to identify all the members and only the members of a particular category from everything else in the world*”.

²³ Tradução nossa. Excerto na língua original: “*Established members of discourse communities employ genres to realize communicatively the goals of their communities.*”

determinada forma com sua audiência e que se responsabilize por tornar o tema compreensível e desenvolver a atividade; há também a presença de uma audiência que deve se comportar de determinada maneira, que seja propícia para o desenvolvimento do papel do expositor e do próprio gênero; e, ainda, a presença de um apreciador, que irá avaliar e auxiliar o expositor. Todos esses membros devem partilhar algum nível de conhecimento da lógica de funcionamento do gênero em questão, de forma que já possuam uma noção de como esse será realizado e recebido.

Por fim, *a Nomenclatura* consiste na identificação das convenções e razões que regem o emprego de um gênero por um grupo de membros discursivos em determinada atividade. Por meio dos nomes, os enunciadores conseguem interagir adequadamente de acordo com o esperado pelo gênero empregado. Entretanto, os nomes precisam ser compartilhados pelos membros da comunidade comunicativa, caso contrário, não cumprirão o propósito de identificar as regras tácitas dos gêneros discursivos.

Logo, quando se nomeia uma atividade como *seminário* no contexto acadêmico, todos os participantes, principalmente os mais experientes, recuperam as regras de funcionamento e emprego desse gênero, criando expectativas e também moldando sua interação de acordo com o que já conhecem sobre essa atividade. Porém, no caso de os estudantes não terem definido o que seja um *seminário*, eles vão saber que não se trata de uma aula ou de uma prova oral, pois o nome já serve para caracterizar e diferenciar o gênero discursivo.

Assim, as características acima discutidas nos auxiliarão a entender o processo de apropriação do gênero *seminário* no contexto acadêmico. Swales (1990) atenta-nos para o fato de que é somente na interação e nas considerações desenvolvidas pelos participantes que o gênero e, respectivamente, a participação dos interagentes se mostra adequada ou não. Ou seja, de acordo com cada atividade o processo de apropriação estará ocorrendo de uma forma tensiva entre as características dos gêneros e a apreciação da comunidade discursiva.

2.1.4. O oral e o escrito

A língua se realiza ou por meio da modalidade oral ou por meio da escrita e, apesar de utilizarem de um mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui

características distintas e regras próprias, que regulam seu funcionamento. Todavia, isso não significa que elas sejam modalidades opostas e dicotômicas, que existiriam de forma paralela, sem se relacionarem e até mesmo sem terem alguma intersecção, na linguagem.

Conforme Marcuschi (2010) pondera, as características do oral e da escrita existem, se considerarmos que haja um *continuum* entre as duas modalidades. Na mesma direção, Corrêa (2006) afirma que os gêneros do discurso se constituem por meio da(s) (combinação entre as) modalidades enunciativas orais ou escritas, que constituem mutuamente a língua, de acordo com as diferentes práticas sociais. Isto nos permite entender que recursos ou estratégias empregados na produção de textos escritos e orais envolvem traços que não são exclusivos ou específicos de uma ou outra modalidade, mas que interagem de acordo com o gênero discursivo em que são empregados.

Koch (2008) e Marcuschi (2010), entre outros teóricos, consideram que há na verdade textos escritos, que estão mais próximos às características da oralidade, tais como bilhetes, mensagens instantâneas via celular, mensagens de programas via internet, histórias em quadrinhos... e outros orais, que estão mais próximos da escrita, como conferências, entrevistas para emprego, telejornais... Existem também textos mistos, como entrevistas jornalísticas, seminários e outros mais “puros”²⁴ (cf. KOCH, 2008), como a conversa e artigo científico.

Dessa forma, Koch (2008: 78) apresenta um quadro, em que expõe uma visão de quando se considerava a oralidade e a escrita como modalidades opostas e dicotômicas. É preciso demarcar que a autora não partilha dessa visão, apenas mostra como era entendida, ou algumas pessoas ainda entendem, a relação entre essas modalidades:

Fala	Escrita
Contextualizada	descontextualizada
Implícita	explícita
Redundante	condensada
não-planejada	planejada
predominância do “modus pragmático”	predominância do “modus sintático”
Fragmentada	não-fragmentada
Incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples	predominância de frases complexas, com

²⁴ De acordo com a teorização por nós adotada e também segundo Koch (2008) – por isso, ela emprega as aspas – não seria possível denominar textos como *puros*, pois eles estão dentro de um gradiente, em que são relativamente mais híbridos ou mais tipificados/estereotipados.

e coordenadas	subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

É preciso compreender que o quadro acima é uma representação estática e limítrofe idealizada de características prototípicas construídas sobre as duas modalidades linguísticas em questão, por isso, não se observa nele uma consideração da noção de texto misto, pois não há espaço para inseri-los nesta dicotomia.

Segundo Marcuschi (2010: 27), essa dicotomia é estrita, pois *“trata-se, no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato linguístico.”* Segundo ele, essa visão é responsável por gerar o prescritivismo gramatical da norma padrão, ou da norma/variante culta e por apresentar *“o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”* (MARCUSCHI, 2010: 28).

Para Koch (2008: 79),

Tais características [distintivas entre oralidade/fala e escrita] foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem nenhum planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou das crianças em fase de aquisição...

Obviamente, quando se toma a escrita como referência, principalmente em uma sociedade em que a grafia possui grande importância, atrelada a uma Gramática Normativa, que tem por objetivo orientar o bem escrever e, indiretamente, o bem falar, a oralidade se torna, inadvertidamente, inferior, pois como ela é altamente interacional (cf. KOCH, 2008), isto é, ocorre em situações de presença do enunciador e seus coenunciadores, isto requer que seja planejada e replanejada constantemente durante a interação, a fim de que essa continue. Não haveria muito tempo para o enunciador planejar e rever seu texto, como ocorre com a escrita, uma vez que isso precisa ser feito durante a própria atividade interacional, considerando uma conversa espontânea, uma vez que há casos em que a oralidade pode ser previamente planejada, como é o caso dos seminários acadêmicos, das conferências e mesas redondas. Do ponto de vista pragmático, há uma série de discontinuidades do fluxo discursivo, o que se adequa às condições interacionais instauradas. Evidentemente, a sintaxe da oralidade possui características próprias, mas ela respeita a sintaxe da língua.

Lopes (1991) evidencia ainda mais as diferenças e as influências existentes entre oralidade e escrita. Segundo o autor, a língua oral tem sua própria coesão textual, a qual é estabelecida e mantida tanto por elementos linguísticos, quanto extralinguísticos. Para exemplificar, ele descreve o caso de uma moça, que, em um salão de festa, diz para outra, ao ver um jovem entrando, “Você o conhece?” e, ao mesmo tempo, pisca um olho. Nesse caso, o sentido do texto ou da enunciação é assegurado não só pelo linguístico (palavras), mas também pelo extralinguístico (piscada).

Se, por um lado, a oralidade está intimamente relacionada ao contexto interacional extralinguístico, a escrita, por sua vez, apresenta certo distanciamento desse contexto. Para Bazerman (2005), os textos escritos oferecem pouca evidência de como serão ou foram recebidos pelos leitores, pois diferentemente do oral em que se tem uma interação, geralmente, face a face, nesse tipo de texto

[...] a resposta do leitor está quase sempre separada no tempo e espaço do momento da escrita e, frequentemente, é protegida pela privacidade da leitura silenciosa, o escritor provavelmente conta com poucas evidências sobre a recepção do leitor. Mais ainda, mesmo tendo conhecimento dessa recepção, o escritor geralmente tem poucas oportunidades de corrigir, reparar ou reelaborar o texto para solucionar mal-entendidos ou diferenças entre a intenção ilocucionária e o efeito perlocucionário (BAZERMAN, 2005: 36).

Para Lopes (1991), por conta da própria natureza do texto escrito, em que produtor e leitor estão afastados, esse tipo de texto não contaria com a presença dos elementos extralinguísticos. Dessa forma, como a contextualização quase nunca é imediata, o que, necessariamente, obriga o texto escrito a se tornar relativamente autônomo, desenvolvendo recursos expressivos próprios. De acordo com o autor (LOPES, 1991: 22),

As conversas, distribuídas nos turnos do diálogo pelos falantes, estabelecem uma dinâmica conversacional muito diferente daquela que se estabelece quando escrevemos a sós, e em que precisamos premeditar no sentido de considerar o que deveríamos responder a eventuais questões levantadas e suscitadas pelo nosso texto. A explicitação, no texto escrito, daquilo que procuramos transmitir exige um esforço maior porque não conta com as perguntas feitas no decorrer das nossas exposições orais, quando não conseguimos clareza no que estamos falando e somos interpelados, no ato, pelos ouvintes.

Percebe-se que algumas das estratégias desenvolvidas na interação textual escrita são premeditação e explicitação minuciosa do que se pretende expor. Nesse sentido, o produtor precisa prever um leitor imaginário (supradestinatário), uma vez que esse é mais indefinido se comparado à interação imediata (cf. LOPES, 1991), para auxiliá-lo

na produção de um texto, de forma que suas ideias e pensamentos produzam sentidos próximos àqueles por ele desejado.

Evidentemente, o *supradestinatário*, por exemplo, não é um elemento peculiar apenas aos gêneros discursivos orais ou escritos, contudo, ele recebe adequações ou modificações que conduzem a uma ligeira diferenciação de acordo com cada modalidade. Se pensarmos em um discurso político, em um comício e em uma carta, perceberemos que a construção de um coenunciador imaginário, no primeiro caso, é relativamente mais fácil, pois é orientada pelo visual e auditivo do enunciador, o qual percebe reações gestuais, corporais e faciais ou aumento de ruídos sonoros ou de falas, o que lhe permite fazer adequações em seu discurso, a partir de uma nova reconfiguração do supradestinatário, a partir das atitudes esboçadas pelos coenunciadores. Obviamente, na carta, essa calibragem, não ocorrerá da mesma forma, é, indubitavelmente, um trabalho de relativo esforço, pois implica uma abstração por parte do enunciador para adequar-se a seus coenunciadores.

Nesse sentido, a perspectiva sociointeracionista apresentada por Marcuschi (2010), considera a língua e suas modalidades constitutivas como fenômenos interativos e dinâmicos, conforme se pode observar no quadro abaixo (MARCUSCHI, 2010: 33),

fala e escrita apresentam

Dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Assim, esta perspectiva não compreende a língua em seus polos limítrofes, mas a partir dos processos de produção de sentidos, que se constroem por meio de estratégias de textualização orais e escritas, que se adequam linguístico-discursivamente aos propósitos comunicativos pretendidos pelo enunciador e seus coenunciadores.

Pensar que oral e escrito formam uma língua e que estão, deste modo, relacionados, e aliar esta noção a de gêneros do discurso, permite-nos analisar que as diferenças, semelhanças e imbricações entre elas ocorrem de forma corriqueira. Afirmar que o texto produzido por um estudante, em qualquer série do ensino, possui marcas de oralidade é praticamente um clichê entre muitos professores e, até mesmo, nos estudos

linguísticos. Contudo, essa afirmação não ajuda a compreender o que realmente ocorre entre as duas modalidades linguísticas. Na verdade, ela produz muito mais a noção – talvez anterior a divulgação e exploração no Brasil do conceito de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) – de que oralidade e escrita são partes diferentes da língua, que não poderiam se relacionar e, por conseguinte, que essas intromissões de uma modalidade na outra configuram-se como erros, geralmente, de apropriação da escrita por parte do estudante.

Por isso, conceber que a linguagem como modos enunciativos resultantes da combinação entre as modalidades oral e escrita que se inter-relacionam de acordo com os gêneros em que ocorrem (cf. CORRÊA, 2006) é uma forma de superar essa visão dicotômica. Analisar que alguns recursos ocorrem de maneira semelhante na escrita e na oralidade, tais como remissões, anáforas, catáforas, suspensões, interpolações..., permite visualizar a relação entre essas modalidades na constituição da língua, que se molda de acordo com as diferentes situações interacionais.

2.2. O que é seminário? – definindo o gênero discursivo em análise

Após apresentarmos as considerações teóricas a respeito do conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) para os estudos linguísticos e para esta pesquisa, faz-nos necessário explicitar a noção de *seminário* em contexto acadêmico empregada nesta investigação, para que, posteriormente, seja-nos possível analisar cientificamente se o desempenho dos estudantes, durante a participação nessas atividades, permite-nos tecer considerações sobre o processo de apropriação do gênero em questão.

Compartilhamos da asserção de Merchede (2001: 90) sobre a prática de seminário, o qual afirma, que “*não existe uma forma padrão de seminário, tampouco uniformidade na sua concepção.*”, dessa forma, demarcamos que a noção empregada nesta pesquisa não remete a uma única concepção acerca do mencionado gênero. Contudo, procuraremos, por meio de um levantamento bibliográfico, encontrar estabilizações e padronizações, oriundos de certas recorrências, que nos permitam construir um protótipo do que seja participar e do que seja mais comumente considerado como gênero discursivo *seminário*. A nosso ver, o protótipo é uma versão basilar em

que não há tantas delimitações, as quais resultariam em uma tentativa de adequação ou formatação de atividades linguísticas para se adequar ao gênero analisado, por isso, de modo algum, desejamos prescrever como seja realizar e participar dessa atividade. Entretanto, é-nos possível julgar que determinadas maneiras de interação estão ou não em conformidade com o gênero seminário em contexto acadêmico, por meio de tal protótipo.

2.2.1. As origens do seminário escolar

De acordo com Veiga (1997), as técnicas de ensino²⁵ socializado, tais como debates e seminários, são empregadas pelos professores em substituição a aulas expositivas. Essas técnicas teriam se originado no movimento da Escola Nova e, mais especificamente, nos estudos conhecidos como Dinâmica de Grupo, inspirados na Psicologia de Gestalt e na teoria de Kurt Lewin.

A justificativa para o ensino socializado, segundo a mesma autora (VEIGA, 1997: 104-106), baseia-se em três premissas, aqui expostas de maneira sucinta e resumida: *i.* o homem necessita de interação; *ii.* professor e alunos não podem ser pensados de maneira independente; e *iii.* o diálogo engaja tanto o professor quanto os alunos na compreensão crítica da realidade social.

Analisando tais premissas, podemos perceber que as mesmas se relacionam intimamente com a concepção de língua desenvolvida pelo círculo soviético (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). Segundo essa concepção, a interação humana só se concretiza por meio da linguagem, a qual atravessa todos os campos de atividade humana em que se estabeleça interação, desde que o enunciador e seu coenunciador produzam enunciados que formem um todo significativo.

Ao explicar o que seja uma atividade de seminário, Veiga (1997: 107) considera que esse “[...] *visto como técnica de ensino é grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina ou curso.*” Para atingir esse objetivo, essa atividade vale-se predominantemente da oralidade. Merchede (2001: 91) complementa que “*outro aspecto também característico dessa técnica é a necessidade*

²⁵ Não discutirei, nem tecerei comentários acerca da noção de técnicas de ensino. Porém, se adentrarmos essas considerações, notaremos que há distinções teórico-metodológicas a respeito do trabalho a ser desenvolvido com técnicas de ensino e com gêneros discursivos em contexto de ensino.

de participação de todos os integrantes”, durante a elaboração e apresentação do seminário.

2.2.2. Construindo a noção de seminário

Relacionando essas reflexões, podemos esboçar algumas características prototípicas do gênero oral seminário: atividade que requer: **1.** tema; **2.** interação verbal oral, para que haja o estabelecimento de um debate ou uma discussão; **3.** mediação/orientação do professor; e **4.** elaboração e sistematização prévia e, portanto, não (exclusivamente) espontânea. Estas pontuações permitem-nos reconhecer esse gênero como um *gênero discursivo secundário*.

2.2.2.1. Seminário: gênero discursivo secundário

Compreendemos o *seminário* como um gênero discursivo secundário/completo e a seguinte afirmação de Goulart (2005: 80) reforça essa compreensão:

O que está em jogo, neste caso, não é apenas um tema que serviu de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos, mas, sobretudo, o processo de apropriação de um gênero secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem. Nesse processo de apropriação, os alunos deveriam ser levados a refletir sobre o próprio lugar de enunciação que o expositor deve ocupar. Isso significa dizer que a atividade de seminário, tal como propomos, deve motivar nos alunos a autonomia com relação à tomada da palavra.

Assim, por um lado, as atividades de seminário visam não só à exposição de um conteúdo, mas também ao domínio da linguagem oral; e, por outro, por meio destas, os participantes estão também se apropriando de gêneros secundários do discurso, os quais se relacionam com atividades humanas mais complexas (cf. BAKHTIN, 2003).

De acordo com Dolz *et al.* (2010), a atividade seminário (também conhecida como exposição oral) é uma das raras atividades orais praticadas com frequência nas escolas da Suíça francófona. Esses autores (DOLZ *et al.* 2010: 185) consideram que o seminário é “*um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório.*” Embora os autores não explicitem o porquê de *bipolar*, podemos inferir que esse possa se referir aos dois polos ou lugares, que estariam em

extremidades opostas, ocupados pelos participantes durante essa atividade: em um, o orador/expositor (enunciador) e, em outro, seus ouvintes (coenunciadores). Esses interagentes estariam em extremidades opostas, pois seus conhecimentos sobre o tema tratado não são simétricos: o orador/expositor possui, em princípio, um domínio mais aprofundado sobre o tema em relação a seus ouvintes; entretanto, ao longo da atividade, aquele tende a colaborar no sentido de diminuir a assimetria existente.

Entretanto, Chavez (2008: 72) compreende o gênero seminário como

uma situação comunicativa tensa, de assimetria tripolar, como um triângulo escaleno em que, em um lado está a classe, na função de auditório, pronta para ouvir, aprender com o expositor e apoiá-lo, no sentido de solidarizar-se a ele quanto à avaliação que receberá; no outro lado está o expositor, [não só] na condição de “especialista” no assunto em pauta, mas [também] especialista em relação ao auditório, para quem pretende transmitir informações que supõe lhe sejam novas e interessantes, e não em relação à banca apreciadora; e, finalmente, no terceiro lado do triângulo está a banca apreciadora, detentora maior do saber exposto e, portanto, com poder para dar um parecer crítico-sugestivo ou uma nota, de aprovar ou reprovar a exposição, conforme a finalidade a que serve. O expositor tem consciência desses três polos, por isso, ao mesmo tempo em que busca interagir com o auditório na tentativa de diminuir a assimetria que os separa, não perde de vista a banca, a quem pretende convencer da qualidade da sua pesquisa e explanação.

Ao propor uma visão tripolar, Chavez destaca a função de um apreciador. Embora não explicita quem ocupa esse posto, podemos, para nosso trabalho, sugerir que seja ocupado pelo professor da disciplina, o qual possuiria um saber maior sobre o tema exposto e, assim, pode apreciar a exposição como satisfatória ou não. A mesma autora destaca, ainda, a consciência que o expositor possui da não simetria entre os polos e, por isso, ele se empenha em diminuí-la por meio da exposição oral, mas, além disso, procura convencer seu apreciador da qualidade da atividade que está realizando e do tema tratado.

Por isso, de acordo com Dolz *et al.* (2010), Merchede (2001) e Veiga (1997), o expositor em um seminário ocuparia a função de especialista em relação ao tema que está sendo abordado, uma vez que este precisa possuir um conhecimento mais amplo do que o de seus ouvintes acerca do tema tratado. Contudo, Chavez (2008) amplia a noção de especialista. Para ela, o orador é especialista não apenas em relação ao tema, mas também em relação a sua audiência, pois ele pretenderia expor de maneira convincente que aquilo de que está tratando é relevante e que ele próprio domina um conhecimento satisfatório sobre isto.

Para os autores Dolz *et al.*(2010) e Veiga (1997), essa função estaria próxima do lugar ocupado comumente pelo professor. Nesse sentido, podemos inferir

que os alunos-expositores se pautariam no modo como os professores conduzem suas aulas para, a partir disso, realizarem sua exposição. Dolz *et al.* (2010: 186) consideram que a exposição é o lugar do aluno se conscientizar sobre “*seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento.*” A nosso ver, a conscientização e a interrogação é realizada pelo estudante por meio da comparação da exposição feita pelo professor durante as aulas com a sua própria ao longo do seminário. Assim, podemos propor que o professor desempenha uma função importante no processo de apropriação desse gênero oral, pois ele seria tomado, em certo sentido, como um modelo a partir do qual o aluno construiria sua maneira de interagir com a audiência.

É preciso ainda lembrar que, em qualquer atividade linguística, costuma-se pensar em um coenunciador genérico, isto é, um coenunciador que assume características gerais e comuns de acordo com a atividade linguística a ser realizada. Tal coenunciador é denominado: **a.** por Bakhtin/Voloshinov (2009: 15) como *ouvinte*, o qual “*é um fator intrínseco essencial, da obra, e de modo algum coincide com o assim chamado público leitor*”; e **b.** por Bakhtin (2003: 333, grifo nosso.) como *supradestinatário*,

Todo enunciado tem sempre um destinatário, cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo. Contudo, além desse destinatário (segundo), o autor do enunciado propõe, com maior ou menor consciência, um **supradestinatário** superior (o terceiro) (...) é o elemento constitutivo do enunciado total, que numa análise mais profunda pode ser nele descoberto.

O autor, no caso da afirmação **a**, está se referindo a produções textuais clássicas, como a lírica e a poética, contudo, podemos expandir sua reflexão, associando à asserção **b**, para outras formas de produção, pois, no caso de uma apresentação de seminário, os graduandos apresentam para a classe, para o professor, e também para um *supradestinatário*, ou seja, para destinatários imaginários que sempre estão presentes no horizonte de toda enunciação, uma vez que não falamos apenas com quem está na nossa frente, mas com certo estereótipo que criamos a respeito de um dado auditório. Nesse sentido, o auditório é composto não só pelos coenunciadores fisicamente presentes na interação, mas por um coenunciador, construído cognitivamente pelo enunciador, que o auxilia na elaboração prévia de suas falas e durante o desenvolvimento da atividade.

A asserção de Buzato (2009: 79, grifos do autor.) é interessante para refletir sobre essa questão, “[...] *toda vez que sentamos em uma poltrona de avião, comemos uma pizza, ou lemos um manual de montagem de alguma máquina que*

compramos: são coisas projetadas para “alguém como eu”, mas não projetadas “para mim””. Conquanto o autor não esteja diretamente se referindo à noção de supradestinatário, sua afirmação resvala nesse conceito, uma vez que podemos entender que esse coenunciador genérico, seja o responsável, por um lado, por gerar o sentido de *alguém como eu* e, por outro, *para mim*, os quais orientam o discurso. De forma dialética, resvalamos nas noções de social e individual (BAKHTIN, 2003), as quais são entrosadas na enunciação pelo supradestinatário.

Além disso, DOLZ *et al.* (2010: 190) destacam que a atividade *seminário* exige do expositor

[...] um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto. O plano, ou esquema, de uma exposição merece, assim, uma atenção particular: longe de ser somente um suporte auxiliar organizado pelo expositor, ele faz parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos.

O *texto longo* seria justamente a extensão e quantidade de enunciados produzidos em uma interação, que no todo comporiam um único texto ou atividade do gênero *seminário*. Assim, por se tratar de uma atividade de exposição oral, o texto de base geralmente possui uma extensão longa para que consiga cumprir seu propósito: discutir/debater determinado tema.

Esses mesmos autores comentam, sem tecer julgamentos, que há dois tipos de práticas de apresentação de *seminário*: **1.** algumas se valem da oralização de um texto escrito, que orientaria toda a atividade de exposição, sendo este entremeado por comentários a respeito da leitura, com o propósito de explicitar a produção de sentidos desejados pelo expositor; **2.** outras improvisam um texto, conforme a atividade se desenvolve, possuindo também leitura, porém, de algumas palavras-chave que seriam auxiliadoras para o entendimento do tema.

Dessa forma, as duas práticas estariam adequadas ao gênero, entretanto, a partir de nosso conhecimento sobre estas, podemos considerar que a primeira prática pode desmotivar o envolvimento da audiência com o expositor, caso a oralização de um texto escrito seja muito longa, pois isso pode dificultar a compreensão global do assunto tratado, isto porque o gênero discursivo *seminário* postula que a interação seja via oralidade, entretanto, esta deve estar mais próxima de uma espontaneidade e não de uma elaboração regulada e formal, que seria mais própria da escrita. Como um possível meio de evitar isto, Chavez (2008: 81) recomenda que

[...] se oriente o aluno a escrever um texto em prosa falada que lhe sirva de base para os seus ensaios, um texto intermediário entre o texto expositivo elaborado após a pesquisa e o roteiro, constituído das palavras-chave que orientarão a explanação, uma espécie de protótipo de texto falado [...].

Como o seminário pertence a um gênero oral, dentro da tipologia proposta por Marcuschi (2001), dessa forma, garante-se a preponderância da oralidade, não por meio da oralização de um texto escrito, mas por falas orais improvisadas, as quais não devem ser confundidas como pertencentes aos gêneros primários do discurso. Dessa maneira, podemos propor que uma das características do seminário do ponto de vista prototípico seria justamente a fala **aparentemente** espontânea do expositor.

De acordo com Goulart (2005) e Gonçalves & Bernardes (2010), outros elementos como a prosódia e sinais paralinguísticos e cinéticos fazem parte do seminário e garantem a manutenção da interação entre os participantes, além de auxiliarem no ajuste a ser desenvolvido pelos mesmos, mas, principalmente, pelo expositor, para que o propósito da atividade seja alcançado.

A partir das considerações acima discutidas, podemos, para este trabalho, delimitar o objeto de estudo, seminário, e suas características.

Primeiramente, compreende-se que este é preponderantemente uma atividade interacional estabelecida por meio da oralidade. Isso não significa que não possa haver também o emprego da escrita, no entanto, essa auxiliará o expositor e seus interagentes na compreensão e no desenvolvimento do tema abordado. Nesse sentido, o seminário, portanto, é uma atividade de discussão de um tema, a qual possui três tipos de participantes: **1. Expositor**, **2. Audiência** e **3. Apreciador**. O expositor é o responsável por conduzir o tema tratado, para isso, ele precisa, em princípio, possuir um conhecimento um pouco mais aprofundado em relação a seus ouvintes. É preciso deixar demarcado que nada impede que essa função seja desenvolvida por mais de uma pessoa. A audiência é composta pelos espectadores que interagem com o expositor na busca de compreender mais sobre o tema exposto. E o apreciador seria a função ocupada, nos ambientes de ensino, pelo professor, o qual já conhece o tema, mas, nesse momento, está avaliando o desempenho do expositor durante a atividade. Na verdade, a apreciação não é feita apenas pelo professor, mas por todos os interagentes ao longo do seminário; até mesmo o expositor se autoaprecia, pois vai orientando, conforme a resposta de seus coenunciadores, suas próximas ações, a fim de conduzi-los à compreensão pretendida para o tema.

Dessa forma, tendo apresentado as concepções teóricas que embasam nosso trabalho sobre a linguagem e as noções de gênero discursivo, e tendo caracterizado o gênero *seminário*, no próximo capítulo discorreremos e definiremos a **metodologia** por nós empregada nesta investigação.

3. PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem.

Antonio Chizzotti

Neste capítulo, apresento o percurso e os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, visando a, ao mesmo tempo, justificá-la e defini-la como pertencente à área de Linguística Aplicada (doravante LA) ou de ensino-aprendizagem de língua materna. Para isso, explicitarei, sequencialmente, (1) os objetivos e as perguntas de investigação; depois, discutirei sua (2) contextualização e caracterização metodológica; apresentarei (3) o percurso, os procedimentos de coleta e análise de dados utilizados na investigação; contextualizarei (4) o cenário e os sujeitos nela envolvidos; e, por fim, justificarei, com base no paradigma indiciário, (5) a escolha dos seminários analisados.

3.1. Os objetivos e as perguntas de pesquisa

Esta pesquisa tem como proposta analisar o *processo* de apropriação do gênero discursivo oral *seminário* em contextos de aprendizagem, por estudantes de graduação de três diferentes áreas do conhecimento de uma universidade pública do interior paulista. A justificativa para a escolha de **três grupos** de graduandos se deve ao fato de que desejamos comparar como o processo de apropriação ocorre em áreas distintas, que compõem ou formam, aparentemente de maneira homogênea, uma mesma Universidade. Assim, temos como pressuposto a noção de que o *seminário* se realize de maneira diferente de acordo com áreas do conhecimento²⁶. Objetiva-se, pois, compreender: **a.** o processo de apropriação do mencionado gênero, de forma a compreender *como* os sujeitos realizam e participam de apresentações de seminários em suas atividades na universidade nessas diferentes áreas; **b.** qual é, nesses casos, a

²⁶ Tal pressuposição tem como base relatos da orientadora desta dissertação, a qual havia ministrado a disciplina de Produção de Textos para uma turma da área de Ciências Agrárias, em ano anterior a esta pesquisa. Chamou sua atenção a maneira como os estudantes dessa turma apresentavam *seminários*, pois, para ela, essas apresentações eram diferentes das realizadas por estudantes da área de Ciências Humanas.

influência e possível contribuição da interação professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) instaurada nessas atividades para a apropriação do gênero em questão; e **c.** quais as características apresentadas pelo gênero em questão, conforme cada área do conhecimento.

Na tentativa de corresponder a esses objetivos, as seguintes perguntas orientarão esta pesquisa: **1.** Que concepções sobre o que seja (apresentar) seminário os estudantes acompanhados demonstram em suas apresentações?; **2.** Como esses estudantes orientam sua participação de acordo com o gênero seminário?; **3.** Como ocorre a interação entre os participantes durante atividades com esse gênero no contexto acadêmico?; e **4.** Como, na sala de aula, as falas/interações do/entre professor e dos próprios estudantes podem auxiliar os apresentadores a se apropriarem do gênero em questão?

Esta pesquisa se situa na área de Linguística Aplicada ao ensino ou também de ensino-aprendizagem de língua materna. Segundo Holmes (1992), a LA surge a partir da fusão das ciências Linguística e Psicologia preocupadas com as práticas de ensino em sala de aula. Com o decorrer do tempo, essa se aproximou e se apropriou de conhecimentos oriundos de outras áreas do saber. Destarte, atualmente a LA possui interfaces com outras ciências sociais.

Conforme explicita Moita Lopes (1998: 114, grifos nossos.), os trabalhos realizados em Linguística Aplicada (LA) partem de um

[...] problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura[m] subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la [...]. Isso quer dizer que **a pesquisa em si é aplicada**, isto é, **ocorre no contexto de aplicação, e não se faz aplicação em LA.**

Destarte, Moita Lopes esclarece qual o sentido do adjetivo *aplicado* na definição e no nome desta área do saber, evidenciando que os estudos realizados nessa ciência não se restringem à aplicação de teorias linguísticas, mas estão principalmente preocupados com a linguagem em seu uso efetivo, em um cenário real/ativo, o que lhes exige a construção de arcabouços teóricos para responder às questões aí encontradas. Por isso, para encontrar respostas às questões linguísticas analisadas, a LA procura auxílio em outras áreas do saber, como a própria Linguística, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Pedagogia..., o que a torna uma Ciência inter/multi/pluri/transdisciplinar (cf. CAVALCANTI, 1986; CELANI, 1998; MOITA LOPES, 1998), sendo a **transdisciplinaridade** a principal característica constitutiva da LA.

No Brasil, habituou-se denominar por LA estudos referentes a questões de ensino e aprendizagem de línguas (cf. CAVALCANTI, 1986; MENEZES, SILVA & GOMES (2009), porém, conforme destaca Menezes, Silva & Gomes (2009: n.p.), “*essa é uma tendência forte na área, mas muitas outras questões emergiram dos contextos escolares, profissionais e midiáticos.*”

3.2. Contextualização e caracterização metodológica

Esta pesquisa visa à compreensão da língua em seu funcionamento em um contexto real de interação, neste caso, em atividades de apresentação de seminários realizadas por estudantes no contexto universitário, ao longo de um semestre. Nesse sentido, esta investigação se inscreve no grupo de trabalhos de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e interpretativo, aplicada a um estudo transversal, com traços longitudinais, com emprego de alguns recursos metodológicos quantitativos e também do paradigma indiciário.

Brown (2005: 478) propõe que no campo da LA defina-se pesquisa como “*qualquer investigação sistemática e baseada/regulada em/pror princípios [...]*”²⁷, explicando que uma investigação não pode se pautar apenas em postulações, mas deve possuir também uma sistematização, isto é, ser “[...] *ordenada/estruturada, metódica, precisa e bem organizada*”²⁸. Nesse sentido, procuraremos, a seguir, explanar a circunscrição metodológica desta investigação, para que nos seja possível justificar sua contextualização e caracterização metodológica.

3.2.1 A pesquisa quantitativa e qualitativa

De acordo com Chizzotti (2009: 13), a pesquisa quantitativa tem origem nas ciências naturais, pautada sobre as postulações positivistas. Utilizando a lógica de experimentação hipotético-dedutiva, os investigadores dessa linha valorizariam “*a probabilidade e a dedução, a matematização da natureza, a noção de experiência, causalidade e previsibilidade*”, para encontrar por meio de predições a estrutura permanente e as leis invariáveis dos eventos naturais.

²⁷ Tradução nossa. Excerto na língua original: “*any systematic and principled inquiry [...]*”.

²⁸ Tradução nossa. Excerto na língua original: “[...] *orderly, methodical, precise and well organized*”.

Pode-se inferir que, segundo essa concepção, homem e mundo existiriam de maneira independente, isto é, coexistiriam. Assim, o sujeito seria responsável por reconhecer, recolher e organizar cientificamente as impressões oriundas do exterior, com um receptáculo daquilo que o envolve (cf. CHIZZOTTI, 2009).

De acordo com alguns autores (CHIZZOTTI, 2009; LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991), até meados do século XX o método experimental, elaborado a partir das postulações desenvolvidas em ciências naturais, constituiu-se como método-padrão de pesquisas científicas e foi adotado também pelas ciências humanas, entre elas, Linguística e Psicologia. Esse método é considerado como rigoroso em obter dados e em construir conhecimentos cientificamente comprovados. De acordo com Chizzotti (2009: 25), a rigorosidade consiste em submeter

um fato à experimentação em condições de controle e apreciá-lo coerentemente, com critérios de rigor, mensurando a constância das incidências e suas exceções e admitindo como científicos somente os conhecimentos passíveis de apreensão em condições de controle, legitimados pela experimentação e comprovados pela mensuração.

É perceptível que essa metodologia se preocupa muito com uma investigação extremamente estruturada, isto é, com uma lógica sistematizada dos processos (técnicas e processos) que a compõem, na tentativa de controlar e delimitar a obtenção dos dados, para comprovar por meio de procedimentos matemáticos a veracidade ou a falsidade das hipóteses estabelecidas previamente.

Por conta da importância de análise estatística dos dados nesse tipo de metodologia, as pesquisas que a empregam são denominadas quantitativas ou definidas como pertencentes ao paradigma quantitativo.

Em contrapartida às metodologias desenvolvidas pelas ciências naturais, surge com forte influência da fenomenologia e da dialética (cf. CHIZZOTTI, 2009) a pesquisa qualitativa²⁹. Embora nesse tipo de investigação seja costumeiro não conceber hipóteses prévias, nada impede que o pesquisador as tenha, desde que essas não conduzam a investigação de modo a simplesmente confirmá-las ou invalidá-las, pois, dessa forma, ter-se-ia apenas uma experimentação.

A pesquisa qualitativa postula que a apreensão global de determinado fenômeno individual, social, linguístico, comportamental ou mesmo da natureza só será

²⁹ De acordo com Chizzotti (2009:78), o termo “*pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes.*” Embora possam ser muitas, essas se fundamentam em pressupostos contrários ao modelo, método e técnicas experimentais.

realizada por meio da interação dinâmica e indissociável existente entre mundo real, objeto e sujeito. Assim, por um lado, o objeto não seria algo inerte e neutro, desprovido de significados; e, por outro, o pesquisador não seria apenas um observador externo, despido de memórias e conhecimentos construídos ao longo de suas interações, que, sem dúvida, influenciam em sua interpretação dos objetos e, conseqüentemente, em sua atribuição de significados.

É preciso deixar demarcado que os pesquisadores qualitativos postulam a não necessidade de haver neutralidade nas interpretações e conhecimentos construídos nesse tipo de investigação. Devido às próprias postulações científicas que a embasam, entende-se ser impossível a um indivíduo fazer qualquer observação com grau absoluto de neutralidade, uma vez que o sujeito é permeado por interações significativas que, de certa forma, orientam sua compreensão dos objetos. Dessa forma, o investigador qualitativo precisa tomar consciência sobre isso, para procurar se desvencilhar ao máximo possível de pré-conceitos em suas análises, a fim de alcançar uma neutralidade satisfatória em sua investigação.

Destarte, o investigador nesse tipo de pesquisa precisa estar atento não só aos resultados obtidos, mas também ao processo que permitiu alcançá-los, ou seja, ele precisa desenvolver uma compreensão pontual e global do fenômeno com que está lidando. Sua função durante a investigação é ativa e devidamente consciente, uma vez que os métodos e técnicas empregados nessa são dependentes de suas atitudes e ações.

Para a pesquisa qualitativa, os sujeitos (pesquisador e pesquisados/sujeitos acompanhados) que dela participam possuem conhecimentos que precisam ser considerados no momento da elaboração científica. Dessa forma, toda interação, fala, gesto, comportamento, atitude e expressão ocorridos durante o percurso da investigação podem configurar e constituir-se, de acordo com o que se objetiva, como dados para a compreensão da questão de pesquisa. Logo, para se conseguir coletar esses dados é preciso que haja um número grande de procedimentos de obtenção, alguns deles são: diário e notas de campo, entrevistas, gravações de áudio e vídeo, questionários, narrações de vida.

Segundo Chizzotti (2009: 85), os procedimentos empregados na pesquisa quantitativa “*coadjuvam a descoberta dos fenômenos latentes*” à questão investigada, contudo a utilização desses não deve ser entendida como um método “*único, exclusivo e estandardizado*”, pois esse tipo de pesquisa mobiliza a capacidade de invenção e

adaptação de processos de acordo com o contexto e seus objetivos. Cabe, portanto, ao pesquisador expô-los e justificar o emprego de cada um destes.

É preciso deixar demarcado a não necessidade de que uma investigação adote apenas um dos dois paradigmas apresentados anteriormente. A escolha de um paradigma não exclui automaticamente o outro. Há pesquisas, como esta, que se aproximam, devido à orientação metodológica, mais de um, mas também empregam procedimentos metodológicos mais próximos do outro para conseguir alcançar seus objetivos. Nossa consideração está de acordo com a afirmação de Cohen (1989: 01), para quem “[...] *tanto o método quantitativo como o qualitativo tem suas limitações. A combinação dos dois tipos resulta em estudos mais complexos com convalidação convergente.*” Assim, a combinação entre essas linhas de pesquisa ajuda na construção de uma compreensão mais profunda do(s) objeto(s) investigado(s).

3.2.2. O paradigma indiciário

Na perspectiva investigativa do paradigma ou do método qualitativo, situa-se o modelo epistemológico ou o paradigma *indiciário*. Segundo Ginzburg (1989) este modelo tem por base a análise de dados marginais, pistas, traços ou indícios, para os quais ordinariamente não se costuma atribuir tanta importância, mas que revelam a ligação entre o todo e suas partes, entre, a nosso ver, o (estilo) social e o individual (cf. BAKHTIN, 2003). Este modelo pode ser entendido ainda como uma investigação capilar (GINZBURG, 2003), isto é, por meio de dados singulares procura-se estabelecer uma relação entre o micro e o macro – em uma analogia ao trabalho proposto por Foucault (2006).

Este paradigma, de acordo com Ginzburg (1989) se aproxima da investigação realizada, por exemplo, por médicos que, a partir de sintomas apresentados pelo paciente, conseguem diagnosticar enfermidades, ou ainda, por detetives policiais que, a partir de indícios materiais ou não, desvendam crime(s) e seu(s) criminoso(s).

O modelo *indiciário*, segundo Ginzburg (1989), origina-se com a prática de caça desenvolvida pelo homem, com vista a sua própria sobrevivência. Para ter êxito em suas empreitadas, o ser humano aprendeu a reconstruir formas e movimentos das presas através de indícios ínfimos como pegadas em lama, galhos ou ramos quebrados,

pelos, plumas e odores deixados pelos animais. Assim, o homem “*aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante [...].*” (GINZBURG, 1989: 151), para conseguir capturar sua presa.

Devido ao desconhecimento da forma grafada da linguagem, os conhecimentos desenvolvidos pelos humanos, a partir da atividade de caça, foram transmitidos às gerações sucessoras por meio da oralidade, principalmente de fábulas ou narrativas. Nessas narrativas venatórias (cf. GINZBURG, 1989), a realidade complexa e não diretamente observável ou experimentável podia ser reconstruída por meio da decifração de pistas presentes ao longo do próprio enredo.

Ginzburg supõe que a decifração ou a leitura de pistas propiciou o surgimento da escrita cuneiforme pelos mesopotâmicos, o que exigiu certamente grande período temporal. Com essa escrita ou representação gráfica, houve, para esse povo, uma mudança na relação entre divindades e humanos. As divindades se comunicavam por meio de “*mensagens escritas – em astros, nos corpos humanos em toda parte –, que os adivinhos tinham a tarefa de decifrar*” (GINZBURG, 1989: 153), da mesma forma, a escrita cuneiforme era uma forma de designar coisas por meio de símbolos, os quais para serem compreendidos precisavam ser decifrados, entretanto, com isso, não apenas os adivinhos eram os únicos capazes de ler as mensagens escritas, uma vez que aqueles que conhecessem e dominassem o código escrito também podiam compreender as mensagens. Nesse sentido, os leitores não precisavam estar intimamente ligados à religião, o que, de certa forma, relativizou a relação entre divindades e humanos.

Logo, para a compreensão desse tipo de grafia foi preciso também haver um desenvolvimento da abstração intelectual humana. Com o decorrer do tempo, a partir dessa escrita o homem teria desenvolvido a escrita fonética, a qual, segundo alguns estudiosos, pressupõe um grau de abstração intelectual ainda maior.

É preciso deixar evidenciado, tal qual faz Ginzburg (1989), a diferença entre *decifrar* e *adivinhar*. Segundo o autor, a *adivinhação* se volta para o *futuro*, enquanto a *decifração* para o *passado*, embora as operações cognitivas (análises, comparações, classificações *etc.*) sejam bastante parecidas. Dessa forma, decifrar é uma atividade que busca a compreensão de dado fenômeno a partir de seus indícios.

Consoante Duarte (1998: 63, grifos nossos.), o emprego do *paradigma indiciário* em pesquisas linguísticas está relacionado ao fato de que nesse tipo de investigação é possível

explicar, ou pelo menos, conjecturar sobre dados que por natureza são **idiossincráticos** e não se enquadram nos padrões de normalidade da língua. Tais dados são relevantes pela **singularidade** que os caracteriza, isto é, são **exemplos interessantes e representativos** de certos fenômenos linguísticos que permitem àqueles que os analisam descrever diferentes aspectos da linguagem.

Considerar que os dados são idiossincráticos não significa a admissão de um olhar subjetivo extremado por parte do pesquisador, pelo contrário, ele precisa se aproximar o máximo possível de um olhar objetivo, porém, afirmar a existência de idiossincrasia é reconhecer que determinados dados podem não ser tão significativos para algumas pessoas, mas, conforme exposto anteriormente, podem conduzir outras à decifração de algum fenômeno de acordo com a análise instaurada pelo investigador.

Da mesma forma, considerar dados como singulares não significa avaliá-los como únicos ou mesmo inéditos, mas, sim, como aqueles que propiciam reflexões e revelam algo mais sobre fenômenos linguísticos, sobre os quais se procura construir alguma compreensão (cf. DUARTE, 1998). Para Duarte (1998: 62),

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência, é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, “estranho”. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular.

Nesse sentido, percebe-se que por detrás de um dado singular pode haver também um **fato surpreendente** (cf. DUARTE, 1998), ou seja, pelo qual o pesquisador não esperava ou que lhe desperta uma maior atenção ou interesse. Para compreender isso, ele precisa então observar a singularidade do fato e, ainda que de forma hipotética, tentar justificar sua ocorrência. Para essa justificativa, Duarte (1998) propõe o método abduutivo pierciano, pois para ela, esse é um método que permite a construção de teorias ou conjecturas, por meio da realização de hipótese e checagens, para explicar a ocorrência de dados marginais. Ou seja, esse método, possibilita a construção, de forma conectiva, de leis que permitam a compreensão dos fatos.

Para Pierce (1975), a abdução ocorre quando, considerando dos dados coletados, encontra-se uma circunstância peculiar, que desperta sobre si a atenção do pesquisador, conduzindo-o à elaboração de suposição(ões), de forma a considerar que esse caso

particular possui certa regra geral que o explique, sendo, portanto, necessário realizar suposições. É preciso entender interpretação dos dados não como decodificação, mas como *inferência lógica*, isto é, abdução.

Dessa forma, em nosso entender, o método abduativo pierciano se coaduna com os propósitos do paradigma indiciário e da aplicação deste nas investigações linguísticas.

3.2.3. Caracterizando esta pesquisa

Pretendeu-se com esta pesquisa compreender o processo de apropriação, isto é, “*um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social*” (ROJO, 2006: 26), do gênero oral seminário por estudantes universitários; para que esse processo seja entendido é preciso que observemos o emprego da linguagem em contextos reais de interação. Por isso, esta pesquisa possui base etnográfica, uma vez que a situação de emprego da linguagem observada aconteceu em salas de aulas, as quais não foram construídas para atender aos objetivos desta investigação, mas já existiam antes mesmo de seu início. Elas são atualmente uma das formas de ensino do contexto acadêmico brasileiro mais comum, embora seja crescente o número de cursos superiores à distância.

Como o processo de apropriação de atividades linguísticas é complexo, para que o objetivo desta pesquisa fosse alcançado, empregamos prioritariamente o paradigma qualitativo e o modelo epistemológico indiciário, pois interessou-nos o percurso de uso do gênero seminário construído pelos estudantes universitários, a fim de compreendermos como eles compreendem o que seja realizar e participar de tal gênero discursivo. Dessa forma, nossa atenção não se deteve apenas em observar se eles participaram satisfatoriamente do gênero em questão ou não, mas também em compreender o porquê de eles participarem de determinado modo e não de outro dessa atividade. Por isso, as interações instauradas em sala de aula e os pressupostos ou crenças trazidas pelos estudantes também nos foram importantes para tentarmos compreender o processo de apropriação do *seminário acadêmico*. Por conta desta nossa postura como investigador nossa pesquisa caracteriza-se como interpretativista.

Nossa compreensão, portanto, pretendeu ser global e pontual, ao mesmo tempo. Pontual, por desejar compreender especificamente o processo de apropriação

genérica; e global, por entender que esse não ocorre isoladamente, mas por meio das interações sociais, pois a própria atividade de linguagem é algo social (BAKHTIN, 2003), e, assim, esse processo é perpassado por outras questões que sem dúvidas orientarão o processo de apropriação dos gêneros discursivos.

Para isso, acompanhamos grupos de alunos, cada um deles em situações diferentes de apresentação de seminários ou exposição oral. Como a coleta de dados, em cada grupo, ocorreu em sessões únicas, principalmente por meio da gravação de vídeo, dessa forma, esta pesquisa, no que se refere à metodologia de estudos, caracteriza-se transversal (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991).

No próximo item, descreveremos o procedimento de pesquisa, destacando o percurso, os instrumentos de coleta e análise do *corpus* empregados nessa investigação. Dessa forma, desejamos deixar mais evidente a caracterização acima realizada sobre esta pesquisa.

3.3. O percurso e os procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados ocorreu durante o segundo semestre de 2010. A escolha dos grupos de sujeitos-participantes para esta investigação adveio, primeiramente, de um relato proferido por nossa orientadora sobre como estudantes de outras áreas de conhecimento, principalmente os das ciências próximas às naturais, participavam e elaboravam apresentações de seminários. Chamava-lhe a atenção o fato de que suas apresentações pareciam ser destinadas à venda de produtos, devido talvez a um caráter forte de exposição oral e argumentação com intuito de convencimento da audiência, o que poderia estar mais próximo da atividade conhecida como *workshop*.

Motivados por esse relato, anterior a esta pesquisa, decidimos investigar como os estudantes universitários participavam de atividades de apresentação de seminários, para buscarmos compreender como eles se apropriavam desse gênero discursivo, o qual se realiza preponderantemente por meio da oralidade.

A escolha dos três grupos de acompanhamento finalmente aconteceu com base no pertencimento às três grandes áreas científicas de uma universidade pública do interior paulista. Os grupos de estudantes necessitavam ser do primeiro ano de graduação, pois nosso desejo era investigar como a apropriação de práticas letradas

(STREET, 2006) acadêmicas sucedia com sujeitos que estavam começando a participar dessa esfera social, o que, de certa forma, facilitaria nossa observação e compreensão do processo de apropriação. Por fim, a escolha levou em conta também o conhecimento prévio, pelo investigador, dos professores que ministravam aulas para esses grupos de alunos, o que viabilizaria mais rapidamente a coleta de dados e poderia assegurar o acesso aos grupos acompanhados e a realização dos procedimentos necessários à investigação. Desta maneira, os grupos analisados pertenciam a cursos das áreas de ciências exatas, agrárias e humanas.

Durante o percurso da pesquisa, o investigador desenvolveu uma observação mais próxima à não-participante (cf. LARSEN-FREEMAN & LONG, 1991), pois acompanhou as atividades de apresentação de seminários e de comunicações orais, sem interferir diretamente nestas, para posteriormente, na análise, compreender as motivações que conduziram os estudantes a interagir de determinada maneira e não de outra, visando ao entendimento do(s) processo(s) de apropriação desenvolvido(s) por eles. Para conseguir montar um *corpus* de investigação, empregamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: observação de atividades de seminário, diários de campo, gravação de vídeo e entrevista semiestruturada.

De acordo com Vieira-Abrahão (2006), a observação possibilita aos pesquisadores a documentação sistemática das ações e das ocorrências que são particularmente relevantes para a compreensão de suas questões de pesquisa. Segundo a mesma autora, geralmente essas são acompanhadas de outros procedimentos de coleta, o que se explica justamente pelo fato de ser necessário ao investigador algum tipo de documentação daquilo que ele está observando.

No caso desta pesquisa, empregamos notas e diários de campo, gravação de vídeo e entrevistas semiestruturadas. Vieira-Abrahão (2006: 226) define notas de campo como “*descrições ou relatos de eventos no contexto de pesquisa que são escritos de forma relativamente objetiva. Normalmente incluem relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registro de conversações e interações.*”

Dois questões são evidentes nessa definição: a primeira concerne ao fato de que as anotações são necessariamente documentadas por meio da escrita, a qual precisa ocorrer durante a atividade de observação, ou ainda, durante o acompanhamento/desenvolvimento das atividades observadas; outra questão é relativa ao fato de o investigador elaborar notas aparentemente objetivas, que são construídas a

partir de seu ponto de vista, de seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, o que, de certa forma, orientarão sua compreensão sobre aquilo que está observando. Dessa forma, suas notas não são totalmente neutras e objetivas. Isso se torna compreensível quando analisamos a seguinte afirmação da mesma autora (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006: 226), “*ao escrever uma nota de campo, o pesquisador já estará realizando uma primeira análise que será mais tarde refinada, provavelmente em seu diário de pesquisa.*” Assim, as anotações se configurariam como uma primeira análise, que necessariamente inclui uma posição investigativa e a utilização de conhecimentos teóricos por parte do pesquisador.

As notas auxiliam o pesquisador na construção de seu diário de pesquisa, que, consoante Vieira-Abrahão (2006), seria suplementar àquelas, pois, durante a atividade de observação, o pesquisador escreve pequenas anotações que serão retomadas em um curto prazo, para que implicações da situação interacional acompanhadas e importantes não sejam esquecidas, no processo de elaboração do diário. Segundo ela (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006: 226), os diários proporcionam relatos contínuos com a percepção dos eventos e questões críticas oriundas do contexto acompanhado e, por isso, se “*comparados às notas de campo, são mais pessoais, subjetivos e interpretativos*”. Assim, essa seria evidentemente uma construção não-neutra, mas que tende a ser objetiva, embora seja elaborada a partir do ponto de vista do pesquisador, para que sua análise não seja invalidada cientificamente.

Por sua vez, as gravações em vídeos são empregadas visando ao registro de aspectos gerais e também específicos das ações e interações estabelecidas no contexto observado. Essas permitem a gravação de aspectos verbais e não-verbais, organização física do espaço, movimentação dos professores e alunos (cf. VIEIRA-ABRAHÃO, 2006). Nesta pesquisa, a análise do comportamento da interação linguístico-corporal instaurada entre os participantes das atividades de apresentação de seminário e comunicação oral podem ser relevantes para o entendimento do processo de apropriação genérica por parte dos estudantes universitários.

Também utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a aplicação de entrevistas semiestruturadas. De acordo com Vieira-Abrahão (2006: 223) esse tipo de entrevista é caracterizado por uma estrutura geral, mas que permite maior flexibilidade, pois

[...] o pesquisador prepara algumas questões orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma

ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador.

Assim, as entrevistas permitiram, pois, uma coleta de dados mais íntima ou afetiva dos sujeitos participantes, que, muitas vezes, não é acessível pelos procedimentos anteriormente explanados. Conhecimentos íntimos ou afetivos aqui se referem a crenças ou conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelos professores sobre o gênero discursivo oral seminário e sobre como este é elaborado, estruturado e também como eles acreditam que deva ser uma apresentação dessa atividade discursiva. A escolha de realização desse instrumento com os professores ocorreu por conta da nossa necessidade de saber como eles compreendem e orientam seus estudantes na realização da atividade *seminário*.

Realizamos a entrevista semiestruturada (Apêndice **B**), com perguntas pré-estabelecidas (Apêndice **A**), que puderam ser adequadas ou ampliadas, de acordo com a situação interativa. A entrevista foi realizada com os professores responsáveis pelas turmas acompanhadas, após a realização da atividade de apresentação de seminários dos estudantes. Desejamos, com isso, saber se os professores instruíram seus alunos na construção e realização dos seminários e quais suas concepções sobre estes e de que forma essas podem influenciar na apropriação desse gênero pelos estudantes.

A não aplicação de questionário ou de entrevista com os estudantes se justifica por conta do tempo de coleta de dados que tínhamos disponíveis. Como nossa entrada nas salas de aulas das turmas se restringiu, em alguns casos, a apenas uma vez, decidimos por não aplicá-los. Consideramos, assim, que os pressupostos dos estudantes acerca da atividade linguístico-discursiva *seminário* podem ser observados e analisados a partir da sua própria realização.

Tendo explicado os procedimentos de coleta e formação de *corpus* empregados nesta pesquisa, passaremos a seguir à descrição do processo de análise nesta investigação.

Para observarmos o processo de apropriação do gênero oral seminário por estudantes universitários, embasaremos nossas análises em alguns aspectos do sistema de turnos de falas apresentados por Kerbrat-Orecchioni (2006).

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006: 43, grifos do autor.),

todas as práticas comunicativas – e mesmo as conversações, a despeito de seu aparente descompromisso – são condutas **ordenadas**, que se

desenvolvem segundo alguns esquemas preestabelecidos e obedecem a algumas regras de procedimento.

Nesse sentido, a autora propõe que para os estudos sociointeracionistas da linguagem, as condutas comunicativas dos participantes serão ordenadas pelos seguintes fatores, os quais serão observados em nossas análises:

- 1. O lugar:** a situação social e espacial, bem como o quadro temporal, influencia a construção dos discursos. Essa influência, a nosso ver, ocorre não só, mas principalmente, nos elementos constituintes dos gêneros discursivos, conforme proposto por Bakhtin (2003) os quais são: construção temática, estilo e estrutura composicional.
- 2. O objetivo:** haveria dois tipos de objetivos, os quais são distintos, em uma interação verbal. O primeiro seria global e estaria atrelado à noção de lugar e, segundo nossa leitura, à noção de gênero discursivo, isto é, dependendo da situação em que o enunciador se encontra, ele empregará determinado gênero discursivo para alcançar seu objetivo com a interação de que participa. O segundo seria mais pontual e estaria condicionado às construções linguísticas e comportamentais que o gênero discursivo impõe ao enunciador e, as quais ele precisa utilizar para alcançar seu objetivo.
- 3. Os participantes:** consideram-se aqui os seguintes elementos: número, características individuais e relações mútuas entre os participantes. Dependendo do número de participantes de uma situação interativa, tem-se uma determinada atividade comunicativa, a qual pode ser um diálogo, uma apresentação oral, uma entrevista *etc*; As características estariam relacionadas à “*idade, sexo, profissão, posição social, traços de caráter etc.*” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006:26), que, de certa maneira, modelariam as construções discursivas dos enunciadores; e as relações mútuas se relacionariam às relações afetivas e sociais instauradas pelos participantes da interação, ou seja, como eles interagem entre si.

Para analisarmos esses aspectos, consideraremos ainda que os discursos são constituídos por sistemas semióticos, que Kerbrat-Orecchioni (2006) denomina de material verbal, paraverbal e não-verbal. Por material verbal entende-se o conjunto de

unidades fonológicas, lexicais e morfossintáticas que compõem estruturalmente a língua; Materiais paraverbais: entonações, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia e características da voz; e não-verbais: sinais cinéticos, como expressões faciais, posturas físicas, mímicas, gestos com as mãos *etc.* Segundo Goulart (2005) e Gonçalves & Bernardes (2010), esses materiais fazem parte e auxiliam na manutenção da interação estabelecida na atividade de apresentação de seminário.

Além disso, consideraremos ainda que os participantes da atividade discursiva de apresentação de seminário possuem papéis, os quais estariam intimamente relacionados aos fatores discursivos, acima apresentados, postulados por Kerbrat-Obrechioni (2006). Os papéis desenvolvidos pelos participantes são de: **especialista**, assumido pelo expositor oral, pois ele deve dominar mais profundamente o tema a ser apresentado à audiência e ao apreciador; **apreciador**, assumido pelo professor responsável pela disciplina; e **audiência**, que é composta por aqueles que assistem à apresentação.

Analisando cada um destes aspectos, consideramos que nos será possível compreender, contrastando alguns grupos acompanhados, o processo de apropriação do gênero seminário pelos estudantes universitários, ou seja, quais os caminhos percorridos por eles para interiorizarem as práticas discursivas próprias do gênero seminário.

A seguir, fazemos uma descrição do cenário e dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

3.4. Contextualização e descrição do cenário e dos sujeitos desta pesquisa

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados durante o segundo semestre de 2010. Os sujeitos acompanhados e que propiciaram coleta de dados eram estudantes de três cursos de graduação distintos. Dois cursos de um mesmo *campus* e um de outro, entretanto, todos pertencentes à mesma universidade. Esses cursos pertencem às áreas de Ciências Agrárias, Exatas e Humanas³⁰.

Os participantes foram informados sobre os objetivos e instrumentos de coleta de dados da pesquisa, e que a mesma havia sido aprovada pelo Comitê de Ética

³⁰ Seguimos a divisão e a nomenclatura das áreas do conhecimento realizada pela própria universidade em que os cursos de graduação são oferecidos e foram por nós acompanhados.

em Pesquisa em Seres Humanos da universidade em questão³¹. Cientes, foram convidados a participar desta pesquisa e a assinar o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice C), no qual o pesquisador explicita os objetivos, instrumentos de coleta de dados, metodologia e implicações da participação nesta investigação, deixando evidente a não necessidade de participação. Nenhum dos estudantes das turmas acompanhadas se opôs à participação nesta pesquisa.

Cada curso possuía em média 40 alunos. Dessa forma, ao todo, tivemos cerca de 120 alunos participando do processo de coleta de dados desta pesquisa. Dentre eles, no curso da área de Humanas houve a participação de um aluno indígena.

Apenas a turma da área de Ciências Agrárias era dividida em duas e assistiam à mesma disciplina com professores distintos. Assim, 20 alunos formavam uma turma acompanhada e os outros vinte 20 formavam outra turma. É preciso demarcar que não estamos contando dois alunos, não recém-ingressos, que cursavam novamente essa disciplina. A divisão da turma não apresentava uma justificativa muito evidente e coerente, pois o centro responsável pelos alunos explicava que tal divisão se dava por conta de propiciar um trabalho didático e pedagógico mais adequado. Contudo, na mesma universidade essa mesma disciplina, voltada para questões de apropriação, em sua maioria, de textos escritos próprios do contexto acadêmico, era oferecida a turmas com um mínimo de quarenta alunos, por um único professor. Dessa forma, pareceu não haver uma razão muito definida para essa divisão da turma, em particular no ano em questão.

As turmas:

- a) **Ciências Agrárias:** A turma possuía 42 alunos (dois alunos que cursavam pela segunda vez a disciplina acompanhada) era formada majoritariamente por mais estudantes do sexo masculino. A média de idade ficava entre 18 e 21 anos. Aparentemente, os alunos pertenciam em sua maioria à classe média-alta. Por ser um curso voltado para as ciências agrárias, havia grande parte dos estudantes com o *ethos* (cf. MAINGUENEAU, 2008; 2005. AMOSSY, 2005)³² de caipira,

³¹ Parecer Nº. 492/2010.

³² *Ethos*, construção da imagem do enunciador por meio do discurso. De acordo com Amossy (2005: 9), “Para construir tal imagem, não é necessário que o enunciador fale sobre si ou apresente para os ouvintes suas características, suas qualidades e defeitos, pois, no momento do discurso, lançam-se pistas acerca desta imagem: seu estilo, sua visão de mundo, seu conhecimento acerca de determinados

empregado aqui de forma não pejorativa e muito menos jocosa. Alguns estudantes (garotas e rapazes) demonstravam esse *ethos* de forma exacerbada, sendo isto perceptível por conta das vestimentas, bonés, chapéus, botas, calças e camisetas coladas ao corpo, e do emprego da variante linguística característica, conforme já descrito em estudos da área de Sociolinguística, de regiões interioranas dos estados de São Paulo, sul de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul: acentuada presença de *r* retroflexo em finais de sílabas e palavras, troca da consoante *l* por *r* (por ex. *prantando*), supressão da vogal na proparoxítona (*árv[o]re*); e troca da vogal *e* por *i* (ex. *di* e *isperança*). Os demais estudantes possuíam um *ethos* comum a jovens urbanos, das cidades de médio e grande porte do Estado de São Paulo. Os estudantes não demonstravam formação de grupos de afinidades, de forma que a interação entre os estudantes parecia ser bastante fluida.

- b) **Ciências Exatas:** Formada por cerca de 40 alunos, era composta de forma balanceada por garotas e rapazes. Possuía a média de idade entre 19 e 21 anos, oriundos em sua maioria do Estado de São Paulo, mas de diferentes regiões. Demonstravam ser estudantes pertencentes à classe média ou média-baixa, todos bastante envolvidos com questões próprias da juventude urbana e acadêmica, como, por exemplo, festas, festivais de músicas, participação em torneios esportivos universitários. De forma bastante visível, era formada por grupos de afinidades (de estudo, esporte, amizade...), os quais pareciam não interagir entre si.
- c) **Ciências Humanas:** Composta por 41 alunos, dentre eles um indígena, sendo semelhante o número de ambos os sexos. Os estudantes possuíam média entre 18 e 22 anos, e aparentemente pertenciam à classe média. Também demonstravam estar envolvidos com questões da juventude urbana e acadêmica. Formada também por grupos de afinidades, entre os quais havia bastante interação.

assuntos, dentre outros, que permitirão aos ouvintes realizarem a construção da imagem do enunciador.”

As professoras, todas pertencentes ao mesmo departamento da universidade em questão:

- a) **Mariana**³³: Professora da turma de Ciências Exatas e de uma turma de Ciências Agrárias. Mestre e doutoranda em Linguística, professora substituta há cerca de um ano, quando da data de coleta de dados. Professora também em faculdades particulares do interior paulista, no sistema de graduação a distância.
- b) **Luana**: Professora de uma das turmas de Ciências Agrárias. Doutora em Linguística e professora efetiva há menos de seis meses, quando da data de coleta de dados.
- c) **Carina**: Professora da turma de Ciências Humanas. Doutora em Linguística e professora efetiva há cerca de dois anos, quando da coleta de dados.

3.5. Justificativa de escolha dos seminários para análise

Gravamos 23 apresentações de seminários nas três turmas apresentadas. Sendo 11 da área de Ciências Agrárias, cinco de Ciências Exatas e sete de Ciências Humanas. Ao todo, temos 10 horas de gravações. Além disso, temos mais três gravações (no total, cerca de 2 horas) de entrevistas com as professoras ministrantes das disciplinas em que realizamos as gravações. Essas entrevistas, juntamente com nossas notas e diários de campo e gravações das apresentações, formam nosso *corpus*.

Em virtude de termos muitas apresentações de seminários gravadas, foi preciso escolher algumas destas para nossa análise, porque acreditamos que alguns problemas investigados podem ser recorrentes, dessa forma, eles podem ser abarcados nas análises realizadas. Essa escolha baseou-se no paradigma indiciário, que postula que um *fato surpreendente* justifica a demanda de maior atenção para explicação de determinada questão.

Nesse sentido, com base nos três fatores apresentados por Kerbrat-Orecchioni (2006) – *lugar, objetivo e participantes* – e em dados semióticos, como gestos, entonação e postura corporal, procuramos escolher apresentações que, a nosso ver, apresentavam alguma singularidade, isto é, características divergentes da grande

³³ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios.

maioria, e algumas que fossem representativas, isto é, que abarcassem traços recorrentes do gênero e que de certa forma sintetizassem formas de apresentações realizadas pelas turmas.

Para a escolha, realizamos uma comparação entre os seminários apresentados pela própria turma e entre as turmas, observando quais deles seriam mais interessantes para conseguirmos analisar a questão principal desta pesquisa, *a apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos na universidade*.

Além disso, escolhemos também a apresentação de um aluno indígena, pois, devido a questões culturais e educacionais diferentes da grande maioria dos estudantes, a apresentação desse aluno, em particular, pode ser um ponto de comparação interessante para lançar questionamentos a esta pesquisa.

4. ANÁLISE DOS SEMINÁRIOS

*Se o interprete deve ir pessoalmente até o fundo como um escavador,
o movimento de interpretação é pelo contrário, o duma avalanche,
o duma avalanche cada vez maior,
que permite que por cima de si se vá despregando a profundidade de forma cada vez mais visível;
e a profundidade torna-se um segredo absolutamente superficial.*

Michel Foucault

Neste capítulo desenvolvemos as análises de algumas apresentações de seminários, na tentativa de responder às perguntas desta pesquisa – as quais retomamos aqui: **1.** Que concepções sobre o que seja (apresentar) seminário os estudantes acompanhados demonstram em suas apresentações?; **2.** Como esses estudantes orientam sua participação de acordo com o gênero seminário?; **3.** Como ocorre a interação entre os participantes durante atividades com esse gênero no contexto acadêmico?; e **4.** Como, na sala de aula, as falas/interações entre professor e os próprios estudantes podem auxiliar os apresentadores a se apropriarem do gênero em questão?

Por meio do paradigma indiciário, escolhemos alguns trechos de seminários que, de acordo com a teoria que embasa este trabalho, possam indiciar/indicar compreensões do objetivo de nossa investigação, *o processo de apropriação do gênero oral seminário por estudantes universitários recém-ingressos*. Dessa forma, destacamos que não utilizaremos todas as apresentações de seminários gravadas, pois, embora cada área apresente modelagens diferentes para esse gênero, há certas regularidades que os perpassam e que podem ser observadas em algumas das apresentações analisadas. Nosso olhar se deteve muito mais em casos atípicos ou que nos causassem certa estranheza, desconforto ou mesmo um interesse, aparentemente, inexplicável, do que por casos ordinários. Contudo, não deixamos de analisar casos ordinários.

Para tentar sistematizar nossas análises, optamos por destacar pontos teóricos e examiná-los nas apresentações dos seminários.

4.1. Prototipicidade, Conjunto de Gêneros e Elementos Constituintes

As duas apresentações orais que analisaremos a seguir foram escolhidas por terem sido apresentadas no mesmo dia, pela mesma turma e na disciplina. São apresentações de universitários da área de Ciências Agrárias.

A primeira apresentação foi escolhida por ter iniciado o dia de apresentação dos seminários. Acreditamos que essa apresentação possa ter servido possivelmente de base para a elaboração dos seminários posteriores, pois a interação entre expositores, audiência e apreciador, e a estruturação observadas neste seminário perpassaram grande parte das demais exposições. A segunda apresentação, porque diferiu de todas as demais, do ponto de vista da prototipicidade do gênero discursivo *seminário*.

Dessa forma, acreditamos ser mais fácil notar questões relativas à prototipicidade (SWALES, 1990), aos elementos constituintes dos gêneros (BAKHTIN, 2003) e ao conjunto de gêneros (BAZERMAN, 2005), em um mesmo contexto interacional.

Primeiro Grupo: *Transgenia*

O primeiro grupo a apresentar era formado por dois rapazes com idade aparente de cerca de vinte anos. O tema apresentado era *Transgenia*. Os dois estudantes, Maurício e Tomé³⁴, ficaram à frente da sala. No começo da apresentação, Tomé, que não possuía o turno conversacional, sentou-se à mesa que estava entre a audiência e o expositor, e se responsabilizou pela transição dos slides projetados atrás dele em uma lousa. Maurício, o expositor, ficou à direita da sala, da audiência, e da mesa em que Tomé estava, bem próximo a esta, de forma que pudesse olhar para os slides projetados atrás de si, apenas movimentando levemente seu corpo e rosto para a esquerda, sem dar as costas para sua audiência. Durante a apresentação, Maurício fez bastantes gestos com as mãos, aparentemente tentando reproduzir valores quantitativos ou destacando alguns pontos presentes nos slides. Todos os gestos ficaram restritos à região do tronco e, assim, não chamaram a atenção para sua pessoa.

Com relação à exposição do tema, Maurício muitas vezes lia primeiro o que estava no slide e depois tecia alguma consideração sua, de forma a explicitar o que

³⁴ Todos os nomes aqui apresentados são fictícios e não possuem nenhuma relação com os participantes, uma vez que o próprio pesquisador não tem conhecimento direto de seus nomes. Os nomes serão empregados com a finalidade de facilitar a visualização de quem está com o turno conversacional em determinada situação e, conseqüentemente, ajudar em nossa análise.

acabara de ler para seus coenunciadores. Conforme podemos observar no seguinte trecho:

Texto Slide (T.S.): SENDO QUE A MONSANTO POSSUI SEMENTES PATENTEADAS EM SEU PODER AQUISITIVO.

Maurício: *Sendo que a Monsanto que acho que a maioria do pessoal aqui conhece possui sementes patenteadas em seu poder aquisitivo.*

Maurício [Tomé projeta o próximo slide, Maurício olha e antes de ler, diz, ora olhando para o texto projetado, ora para o público, com alguns gestos sem muita relevância]: *A evolução, né, como funciona hoje em dia em relação aos transgênicos.* [Passa a ler o texto].

T.S.: EMBORA CIENTISTAS DEFENDAM A PRODUÇÃO DE TRANSGÊNICOS COMO UMA BOA SOLUÇÃO PARA A FOME, ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS E SUSTENTABILIDADE DA PRODUÇÃO ALIMENTAR. A EVOLUÇÃO GLOBAL DA ENGENHARIA GENÉTICA NA AGRICULTURA REVELA QUE AS PLANTAS TRANSGÊNICAS ESTÃO A SER RESPONSÁVEIS PELO AUMENTO MUITOS SIGNIFICATIVOS NA APLICAÇÃO DE PESTICIDAS DOS CONTINENTES AMERICANOS (TRANSGÊNICOS FORA, 2010). [durante a leitura, Maurício ora olhava para o texto e ora para o público].

Maurício [fazendo gestos circulares com as mãos, olhando somente para o slide]: *Ou seja, ele tem o lado bom que é na parte da produção, que já está muito visível, mas algumas pesquisas que os cientistas estão fazendo mostram que tem uma parte ruim, que é o aumento significativo na aplicação de pesticidas, o que acaba provocando o câncer e a própria morte.*

Quando Tomé assume a turno conversacional, como expositor, ele fica em pé atrás da mesa junto à qual antes se sentara. Dessa forma, ele ficou totalmente de frente para a classe. Assim, para não ter que dar as costas para essa, ele fez a leitura dos slides na tela do computador que estava na mesa à sua frente. Os seus gestos eram um pouco mais extravagantes, porque eram feitos na altura do tórax. Ele escolheu não ler oralmente os textos dos slides. Primeiro ele fazia uma leitura rápida para saber o conteúdo a ser exposto e depois expunha esse com suas palavras.

T.S.: O CONSUMIDOR DEVERÁ SER INFORMADO SOBRE A PRESENÇA TRANSGÊNICA NO PRODUTO EM UMA PARTE RESERVADA DA EMBALAGEM PARA A IDENTIFICAÇÃO DOS INGREDIENTES. TAMBÉM DEVERÁ CONTER NO DOCUMENTO FISCAL, DE MODO QUE ESSA INFORMAÇÃO ACOMPANHE O PRODUTO OU INGREDIENTES EM TODOS OS PROCESSOS DA CADEIA PRODUTIVA.

Tomé [antes de começar a falar, lê rapidamente o texto do slide, arruma sua camiseta, passa as mãos sobre o rosto, e depois olhando para a audiência diz] *Além do produto... estar específico no produto, tem que estar vindo no cupom fiscal e em vários outros... é... meios de informar o consumidor e em todo o processo da cadeia de produção. Desde a produção o produto já tem que estar com esse certificado de transgenia até o produtor final, para que não ocorra alteração... para que possa o consumidor final estar a par do que que foi totalmente produzido com a transgenia, para que não ocorra aquela situação de você não quer consumir um produto com transgênico e no produto*

não tem a informação, você adquire o produto achando que não é transgênico e acaba consumindo um produto que é transgênico, sem ter essa informação [durante sua fala, Tomé fez muitos movimentos com suas mãos, o que pode revelar que ele não estava muito à vontade para falar].

Além disso, o expositor Maurício, antes de iniciar o seminário ou antes de mudanças dos aspectos abordados no tema exposto, geralmente se utilizava de remissões catafóricas (cf. KOCH, 2008) que introduzissem e atentassem a audiência para o novo aspecto. São exemplos:

Maurício: (1) [Para iniciar a apresentação] *A gente vai falar sobre os transgênicos. O tema que a gente escolheu pra tratar no Blog.*

(2) [Para exemplificar a ajuda dos transgênicos no aumento de produção, abordado no slide anterior] *Aí, tem um exemplo aqui, que é o milho, milho BT, que não precisa falar porque o pessoal vai falar que já conhece.*

Tomé, todavia, não se utilizou da mesma técnica de Maurício, a não ser em duas ocasiões, o que não atrapalhou o desenvolvimento do seminário.

Tomé (1) [Para iniciar sua parte na exposição] *Bem, meu nome é Tomé, e eu vou falar um pouco da Regulamentação dos Transgênicos.*

(2) [Na transição de um slide para outro, para manter a ideia mencionada anteriormente] *O limite, como eu já disse, é de um por cento.*

Com base nos trechos acima apresentados, podemos notar a questão do *estilo* individual. Maurício é aparentemente mais comedido em relação a Tomé, no que diz respeito aos gestos. O primeiro prefere fazer a leitura do texto presente nos slides e depois comentá-los, o segundo, prefere apenas expor, a partir de suas palavras, aquilo que o texto projetado traz. Além disso, o primeiro estabelece, não explicitamente, uma relação mais próxima com seus interlocutores, enquanto o segundo assume uma posição mais estática: ele como expositor e seus interlocutores como seus ouvintes.

Com relação às falas dos expositores, por meio da análise dos turnos conversacionais, podemos considerar que Maurício demonstra segurança na instauração de interação verbal com seus coenunciadores, pois consegue construir períodos sem muitas hesitações/suspensões. Há que se considerar que suas falas são, em parte, paráfrases do texto exposto nos *slides*, porém isso pode sugerir que esse estudante, de

certa forma, está se apropriando do gênero discursivo *seminário*, pois consegue compreender o funcionamento e agir verbalmente conforme o esperado por esse gênero. Todavia, Tomé demonstra insegurança em seus turnos conversacionais, pois possui hesitações, retomadas e paráfrases de ideias muito próximas, o que resulta em um texto oral truncado, sugerindo que ele ainda está se apropriando do gênero discursivo em questão, pois é nítido, que em sua enunciação esse estudante está procurando se adequar a padrões de apresentações de seminários com as quais possivelmente ele deve ter tido contato no contexto acadêmico.

Esses estilos são individuais, mas, ao mesmo tempo, só são possibilitados por conta do gênero discursivo, o qual de acordo com o evento de letramento em questão, orienta as construções linguísticas desses estudantes. O contexto em que essa atividade ocorre é um contexto acadêmico e como os coenunciadores são colegas dos expositores é possível aos expositores desenvolverem estilos próprios, relativamente livres (diferentemente da forma que precisariam assumir, por exemplo, caso necessitassem fazer uma comunicação oral em um congresso), fato que lhes proporciona maior segurança e desenvoltura em seus turnos, embora Tomé, se comparado a Maurício, demonstre dificuldades em interagir com seus coenunciadores. Em contrapartida, o gênero seminário força-os a manterem determinadas posturas na relação com os interagentes, o que podemos perceber por meio da variante linguística empregada e das construções linguísticas que são perceptivelmente mais próximas às normas previstas para a escrita acadêmica, adequando-se, assim, o estilo social que esse gênero pressupõe. Destarte, os estilos individuais se adequam ao estilo social do gênero e também se adequam ao contexto específico de desenvolvimento da atividade.

Referente à *estrutura composicional*, há na apresentação dos estudantes semelhança desta com as apresentações de seminários próprios do ambiente universitário, a que assistimos. Nesse sentido, a estrutura por eles empregada implica, no que tange à sistematização estrutural das partes constituintes da estrutura do seminário: **a.** introdução de um tema; **b.** apresentações de explicações introdutórias para situar a audiência e abordagem da questão apresentada, na maioria das vezes, com base em dados científicos; e **c.** uma conclusão ou um fechamento do tema. Essa sequência é estabelecida por meio de projeções de textos pequenos ou excertos que sirvam de base para a exposição e acompanhamento da argumentação desenvolvida pelo expositor, o qual precisa estabelecer uma interação oral com seu público. Para contribuir com o estabelecimento de uma sequência didática entre as partes, é preciso que haja remissões

anafóricas e catafóricas (cf. KOCH, 2008). Embora não seja possível observar todas as partes por meio dos trechos apresentados, asseguramos que essas ocorreram, mas, por meio dos trechos acima, podemos observar todos os outros pontos discutidos.

Sobre o *conteúdo temático*, é possível observar que ele foi abordado de maneira, primeiramente, científica, próxima dos padrões acadêmicos, de forma a corresponder ao contexto universitário. Em um segundo momento, há também a presença de um discurso politicamente correto, pois, por ser esse tema polêmico, os estudantes expositores trouxeram visões distintas sobre ele e seus desdobramentos, sempre com base na discussão científica, para que a discussão instaurada recebesse uma valoração positiva por parte de seus coenunciadores, pois, como membros da esfera acadêmica, eles, talvez não de forma tão consciente, partilham a crença de que o cientificismo é a explicação mais adequada para questões relativas a suas áreas de conhecimento. Eles abordaram o tema com base em discussões atuais, visto que esse tema é também contemporâneo, e a partir de exemplos reais, o que lhes possibilitou compor de maneira consistente a discussão apresentada e remeter à discussão social sobre a questão da transgenia, que ainda é bastante polêmica, uma vez que não possuem muitos dados científicos que comprovem seus benefícios e malefícios para o mundo e o homem, por ser algo ainda relativamente novo.

Em linhas gerais, podemos dizer que o seminário apresentado por esses estudantes está de acordo com os moldes esperados pelo contexto acadêmico para esse gênero. É possível reconhecermos nessa apresentação o protótipo construído socialmente sobre o gênero em questão (cf. SWALES, 1990), uma vez que, como membros de uma comunidade discursiva, os coenunciadores e nós mesmos conseguimos reconhecer essa apresentação como apropriada para o gênero seminário. Isso pôde também ser verificado, por conta da análise dos elementos constituintes do gênero e pelo fato de os apresentadores terem compreendido a *razão ou lógica subjacente ao gênero* (cf. SWALES, 1990), pois eles demonstram em suas interações conhecimento das regras tácitas que orientam o desenvolvimento do gênero seminário, o que faz com que seus coenunciadores julguem como adequada sua apresentação.

Segundo grupo: *Conheça o Brasil*

O segundo grupo a ser analisado também é composto por dois alunos, com cerca de vinte anos cada. O tema escolhido por eles para ser apresentado foi

Viagem/Turismo pelo Brasil (o título da apresentação era *Conheça o Brasil*), segundo eles, porque o Brasil é pouco conhecido pelos próprios brasileiros. Do mesmo modo como a dupla analisada anteriormente, Pedro e Luiz, os expositores deste seminário, assumiram o mesmo posicionamento espacial na sala para a apresentação, isto é, à frente da sala de aula. O primeiro a expor foi Pedro e, enquanto isso, Luiz ficou sentado atrás da mesa em que estava o computador e atrás dele eram projetados os slides. Luiz também ficou responsável pela transição dos slides enquanto Pedro expunha o tema.

Diferentemente dos expositores do seminário analisado anteriormente, Pedro se movia bastante indo para trás e para frente, para a esquerda e para a direita, dentro de um mesmo espaço, cerca de um metro quadrado, e sempre se aproximava da tela de projeção para indicar algum ponto para a audiência, voltando depois ao lugar em que estava. Ele também gesticulava bastante e seus gestos eram circulares e largos, passavam da linha de seu tronco e de sua cabeça.

Antes de iniciar ele fez uma breve introdução do tema, explicando o porquê da escolha deste, como já dito, porque, segundo eles, os brasileiros conheciam pouco o seu próprio país.

T.S.: Mapa do Brasil. Dimensões Geográficas e IDH. BRASIL: 5º MAIOR PAÍS DO MUNDO (9.362.614 km²)

Pedro: [ora olhando e apontando para o slide projetado, ora para a audiência] *O Brasil possui uma das maiores extensões... com nove milhões, bilhões, trezentos e sessenta e dois mil e seiscentos e catorze quilômetros quadrados é o quinto maior país do mundo, além de ter grande potencial aquário, aquoindustrial (sic)... diversas, também um poder de turismo muito grande, devido ao nosso tão grande território.* [Apontando com o indicador da mão direita o slide e olhando para esse] *ali, nosso país a quadresíma (sic) nona melhor qualidade de vida do mundo, é... que...* [dirigindo-se diretamente para Luís] *pode passar... e... assim... os brasileiros dão valor à beleza do exterior. A gente no Brasil, o que que você enxerga? os indígenas deitados lá no chão e no exterior, você tem a visão de país maravilhoso, que tudo é lindo, é perfeito e, no Brasil, tudo é um lixo, sempre valorizando o de fora, o quintal do vizinho.* [dirigindo-se para Luís] *Pode passar esse daí... e aqui* [apontando para imagens de lugares no slide] *a gente trouxe... no nosso blog a gente deu bastante ideia, bastante pesquisa que a gente fez, mostrando os vários lugares para se viajar. Você pode, por exemplo... vou dar um exemplo, o velho Chico, o rio São Francisco, tenho certeza que a maioria das pessoas não conhece... vale, vale o que falar. E é um lugar, um rio maravilhoso, com muitos turísticos, com muitas praias, vários lugares... tem navegação, pescaria... nascente também, outro ponto. A região lá do vale do São Francisco, muito interessante... interessantes.*

Nesse momento, Luís assume a palavra, para aparentemente esmiuçar o tema que até então estava sendo exposto por Pedro, que fica parado, escutando-o. Isso parece não ter sido combinado pelos dois.

Luís [sentado, intercalando olhares para a tela do computador a sua frente e para o público]: *Além desse turismo natural, digamos de todas essas paisagens, o Brasil também é composto por uma grande cultura arquitetônica, por exemplo, a cidade de Brasília, foi projetada por um arquiteto muito conhecido, possui como essa catedral muitos monumentos, com arquitetura moderna e tem designs, que pouca gente tem interesse em conhecer. Muita gente aprecia muito as esculturas da França, como o Arco do Triunfo, a Torre Eiffel, e não tem um certo conhecimento das ilhas, das nossas esculturas no nosso renomado arquiteto, Oscar Niemeyer.*

Pedro novamente assume o turno:

Pedro [olhando ora para o texto do slide projetado, ora para a audiência, e gesticulando bastante]: *Espera aí, tem os dois lados, a gente tem tudo isso e tem a nossa natureza que é... e, assim, vocês podem usar de outros métodos para conhecer melhor o Brasil: sites, também tem guias de turismo, agências de turismo, vocês podem ir, tem bastante coisa legal e começar a explorar mais isso, nosso país, nosso Brasil. [Novo Slide] No Estados Unidos cerca de 65 milhões de turistas vão lá todo ano, enquanto no Brasil, a gente está na casa dos seus cinco milhões anuais, que é uma coisa bastante triste, considerando a área do nosso país e tanta coisa que a gente tem para ser explorada. O objetivo, intuito nosso foi exatamente esse, mostrar isso para vocês, agora, né, chegando as férias, e explorar o nosso país.*

Luís assume o turno, sentado, e olhando tanto para a tela do computador quanto para a o público.

Luís: *Dá mais valor ao que a gente tem para com isso também melhorar o nosso potencial econômico.*

Após essa fala, Pedro para finalizar a apresentação:

Pedro: *Entrem lá no nosso site, vocês vão gostar e obrigado a todos.*

Contrapondo esta apresentação com a primeira, percebemos que elas são distintas, a começar pela duração, pois enquanto a do primeiro grupo durou cerca de dez minutos, esta durou cerca de cinco. Nesta não houve uma mudança demarcada de expositor, ou de turno conversacional, na verdade, parece que há um único expositor,

Pedro, e que Luís é um assistente deste, que o ajuda a não se esquecer de algumas partes.

Mesmo não havendo essa demarcação, os turnos conversacionais foram bem articulados. Luís ao tomar o turno o faz de uma maneira que não interrompe o de Pedro, não atrapalhando a evolução das ideias desenvolvidas por este. Isso propicia ao público não se incomodar com a interferência feita por Luís.

Começando nossa análise pelo elemento constituinte *estrutura composicional*, podemos perceber que a estrutura adotada no gênero desempenhado pelos estudantes em questão está bem próxima daquela de um seminário, distanciando-se, de toda forma, de certas características próprias do gênero prototípico, tal qual o estamos pressupondo. Houve introdução com dados estatísticos, fato que, em nosso entender, seria próprio do modelo pertencente ao ambiente científico – porém também tornou-se nítida a presença de um modelo mercadológico, com vistas ao convencimento do coenunciador, portador de elementos retóricos típicos de outro gênero discursivo, com a abordagem do tema a ser discorrido, exemplificação e conclusão. Estruturalmente, ainda, o expositor Pedro demonstrou uma postura corporal descontraída, com muitos movimentos, o que, em nosso entender, não se adequaria muito ao protótipo do gênero seminário no espaço acadêmico, entretanto é preciso ter em mente que seus coenunciadores são colegas da turma, o que lhe possibilita tais atitudes, que, com outros coenunciadores, poderiam ser julgadas como inadequadas.

Por conta da postura corporal e das tentativas de convencimento dos coenunciadores, muito explícitas nas enunciações, concluímos que o gênero empregado por esses alunos se configurava muito mais como um *workshop*, corriqueiramente entendido como uma reunião de apresentações de produtos ou temas, com intenção de venda, e que tem como base a explanação e exposição. Como este elemento é também comum no seminário acadêmico, acabou por resultar, segundo nossa análise, um gênero híbrido.

Do ponto de vista do *estilo*, os dois expositores o desenvolveram de modo diferente, mas de acordo com a atividade que realizaram. O primeiro, Pedro, possui um estilo que pode ser considerado como próximo ao de vendedores de agências de turismo, justamente por conta do tema de sua apresentação, tentando convencer seus ouvintes a comprar determinado pacote e, para isso, se utiliza de muitos gestos e movimentação corporal para se aproximar e prender a atenção das pessoas, e também de argumentos exemplificadores “*O Brasil possui uma das maiores extensões... com nove*

milhões, bilhões, trezentos e sessenta e dois mil e seiscentos e catorze quilômetros quadrados é o quinto maior país do mundo, além de ter grande potencial aquário, aquoindustrial (sic)”. Já Luís desenvolveu um estilo mais próximo a de expositores acadêmicos, como Tomé e Maurício – do seminário analisado anteriormente – não se movimentava, sua fala era mais compassada do que a de Pedro, e ficava sentado durante a apresentação, demonstrando possivelmente que não queria chamar a atenção para si, mas para o que tinha a falar. Nesse sentido, podemos observar como um mesmo gênero comporta estilos individuais, sem com isso desconfigurar seu próprio estilo. Por outro lado, é digno de nota o fato da imbricação dos diversos elementos constituintes do gênero, tais quais previstos por Bakhtin (2006), uma vez que é possível pressupor a influência do estilo (que aqui denominamos mercadológico) sobre a estrutura composicional, fato que conduziria à hibridização dos gêneros.

Analisando, por outro lado, o *conteúdo temático*, observaremos que, possivelmente, seja este o responsável pela reconfiguração do gênero base seminário ou apresentação acadêmica em *workshop*, pois o tema abordado é muito mais vinculado a empresas de turismo e não ao espaço universitário. Ao escolherem esse tema, os estudantes, por conta do gênero, traçaram uma estrutura e um estilo próximos a de exposição de vendas, o que conduz Luís a desenvolver esse tema, de forma a vender um produto, isto é, viagens. Ao tentarem desenvolver esse tema dentro da esfera acadêmica, os expositores vão hibridizar a apresentação de seminários com a venda de produtos, o que resulta, a nosso ver, em um outro gênero, o *workshop* e demonstra que os gêneros estão vinculados entre si a um *conjunto de gêneros* (cf. BAZERMAN, 2005). Além disso, podemos pressupor, ainda, que esse tema induziu esses estudantes a assumirem em sua apresentação um discurso moralizante, construído, por embreagem enunciativa, a partir do emprego dos verbos na terceira pessoa do singular do modo indicativo e do pronome pessoal “você”, em íntimo diálogo com o coenunciador: “*no exterior, você tem a visão de país maravilhoso, que tudo é lindo, é perfeito e, no Brasil, tudo é um lixo*”. Trata-se de um estratégia retórica de que o enunciador se serve com vistas a conseguir atingir seu objetivo, mobilizar os brasileiros a conhecerem seu próprio país.

É possível pressupor, assim, que, por conta da escolha do tema, há toda uma reconfiguração dos demais elementos e, por fim, do próprio gênero discursivo. O fato de ser o tema escolhido pelo primeiro grupo *transgenia*, o qual transita pelos setores universitários, propiciando pesquisas e debates científicos, e por ser um tema possivelmente comum a esses estudantes da área de ciências agrárias, esse orientou todo

um trabalho de exposição de acordo com os padrões da apresentação acadêmica, pois além do tema, a estrutura composicional e o estilo se organizaram dentro do padrão esperado para o gênero seminário.

Entretanto, o segundo grupo, ao escolher um tema, que não é muito comum ao ambiente acadêmico e ao abordá-lo por meio de um discurso mais próximo do *marketing*, estruturou toda sua apresentação sobre os padrões próprios desse discurso, conduzindo os elementos constituintes do gênero a se organizarem de forma a desenvolverem um gênero semelhante ao do *workshop*, que estaria entre o acadêmico e o mercadológico, confirmando, assim, a existência de um *conjunto de gêneros*, os quais estão próximos entre si.

Nesse sentido, podemos perceber como os elementos constituintes estão intrinsecamente interligados. Havendo qualquer deslocamento em algum deles, os demais também se deslocam para se moldar e, por fim, se acomodar em gênero discursivo adequado à atividade linguística e interacional. Por conta disso, à primeira vista, poderíamos considerar que Pedro não estaria se apropriando do gênero *seminário*, pois ele está produzindo enunciações e agindo de maneira muito semelhante a vendedores. Contudo, se pensarmos que uma apresentação de *workshop* está relativamente próxima a de um seminário, podemos postular que isso seja um indício de que esse estudante está indiretamente se apropriando deste gênero, pois pode ser mais fácil se adequar e moldar aos padrões dos gêneros, a partir de atividades próximas, visto que parece ser assim que aprendemos a escrever resumos, resenhas, textos opinativos... sempre a partir de uma cadeia de textos argumentativos/opinativos (cf. SCHNEWLY & DOLZ, 2010).

4.2. As dimensões *Textual, Discursiva e Social*, e suas implicações no supradestinatário

Os três trechos de seminários analisados a seguir foram escolhidos devido ao uso de termos/palavras/léxico que circulam e recebem significados próprios das áreas do saber em que ocorrem. Obviamente isso não aconteceu apenas nessas apresentações, todavia, de maneira geral, foi nelas que mais houve a ocorrência dessa linguagem que pode ser considerada técnica.

O primeiro trecho a ser analisado pertence às Ciências Exatas. Embora o tema a ser desenvolvido pelos estudantes fosse aberto, ou seja, pudesse ou não ter relação com o curso de graduação, esse grupo escolheu tratar de um assunto que lhe é bastante próximo, uma vez que lhes interessa questões referentes a processos químicos e formação/decomposição de materiais. O grupo era formado por cinco rapazes com, aparentemente, 21 anos de idade. Todos eloquentes, embora um pouco tímidos com o fato de estarem falando em público.

O segundo trecho analisado é pertencente às Ciências Humanas. Nesse caso, havia a necessidade de que o tema abordado fosse condizente com a disciplina cursada pelos estudantes ao longo do semestre. O grupo era formado por seis rapazes, com idade média de 20 anos/cada, todos eloquentes e, aparentemente, sem timidez alguma. Demonstravam muito domínio da fala em público.

O terceiro trecho analisado faz parte da apresentação ocorrida nas Ciências Agrárias. Os seminários dessa turma tinham relação obrigatória com a disciplina cursada durante o semestre, contudo, essa disciplina não faz parte direta do *currículum* do curso, isto é, não está intimamente relacionada com os saberes necessários para se graduar em tal curso. Por isso, o assunto tratado nesse seminário não é algo que circula efetivamente entre os estudantes em questão. O grupo era formado por três meninas, com idade média de 20 anos/cada. Todas acanhadas em falar em público no começo, mas, conforme o transcorrer da atividade, a timidez diminuiu.

Nesta parte de análise, procuraremos compreender como as três dimensões propostas pela ACD (FAIRCLOUGH, 2001) interagem de forma a adequarem a apresentação de seminários aos coenunciadores, por meio da projeção de um *supradestinatário* (BAKHTIN, 2003).

Trecho 1 – Seminário da área de Ciências Exatas. Tema: Combustível Hidrogênio

Paulo: Bem, boa tarde. [indicando os nomes projetados na tela] *Nosso grupo é esse aqui. A gente vai falar sobre o a utilização de hidrogênio como combustível.*

T.S.: OBJETIVO [não foi possível ler os textos apresentados por esse grupo na gravação de vídeo por nós realizada]: *O objetivo do nosso trabalho é apresentar alternativas aos combustíveis fósseis que a gente sabe que são fontes não renováveis e a gente escolheu o hidrogênio que é um combustível renovável.*

T.S.: PORQUE O HIDROGÊNIO? [Apresentador olhando apenas para a tela de projeção]: *Por que que a gente escolheu o hidrogênio? Primeiramente porque ele pode ser obtido de diversas maneiras e é um gás limpo, não tóxico e a energia pode ser transferida – a energia produzida por ele – para lugares longes, para os polos que utilizam dessa*

energia. Existem novas técnicas agora que a gente tem um ótimo aproveitamento e tem três vezes mais energia que a gasolina, que é o combustível mais utilizado.

[Slide – texto não passível de leitura na gravação. Novo apresentador, vindo do lado direito da sala, lado oposto ao apresentador anterior, para o centro, próximo à tela de projeção]

Sílvio: *Bem, o hidrogênio pode ser obtido de diversas formas. Industrialmente isso pode ser feito pela eletrólise da água ou pela produção de nitrato [palavra não inteligível] de sódio, essa equação aí embaixo, mas o processo industrial mais comum para a produção de hidrogênio chama formação catalítica, que você pega um hidrocarboneto ou o carvão, no caso a gente pegou o metano também, e reage com água entre 700 e 1.100 graus célsius e essa água vai formar o hidrogênio e o monóxido de carbono. Esse monóxido de carbono, ele vai ser submetido a utricação [palavra não inteligível] com a água, dessa vez, líquida, pra produção de hidrogênio de novo e o dióxido de carbono.*

Trecho 2 – Seminário da área de Ciências Humanas. Tema: Variação linguística.

T.S. com um mapa do Brasil, dividindo o slide com o texto: DIALETO: CAIPIRA. FALADO NO INTERIOR DE SP, NORTE DO PR, LESTE DO MS E SUL DE MG. USO DO R RETROFLEXO [r] EM FINAL DE SÍLABA COMO PRINCIPAL MARCA.

Timóteo: *O dialeto caipira é falado mais no interior de São Paulo, norte do Paraná, leste do Mato Grosso do Sul e sul de Minas Gerais. O –r retroflexo é a principal marca [risos]: meRda, poRta, tudo esse –r aí. Tem a ausência do –lh, que é a lateral palatal, invés deles falarem velha, telha, falam veia, teia. Tem a falta do plural... muito... acho que é a falta do plural... é: as coisa que a gente fala; as coisa que nós faiz. Tem também algumas próteses – só consegui achar dois exemplos: alembro e ajuntar. Coloca esse –a na frente, que é muito de lá. Aliás, o dialeto caipira não é o daqui de [nome do lugar], aqui tem uma influência, mas não é o caipira puro. Teve origem no Brasil colonial. Mistura de vários falares, dos bandeirantes, dos escravos e dos índios, tanto que o termo caipira vem do tupi capira, ou capir, não sei como se pronuncia, como se fala, sei que é o cortador de mato. É um dialeto estigmatizado, se for ver em jornais [televisivos] do interior, pelo menos nas cidades em que eu vi, as pessoas tentam utilizar mais o dialeto paulistano, esconder esse marca, principalmente do –r. [Risos] Ele é estigmatizado, a mídia pede pra não utilizar ele, mesmo nas regiões do interior. Só que em contrapartida, o dialeto caipira tem uma forte cultura por trás dele, tem as músicas caipiras, o próprio estilo de vida caipira e tem também na literatura o Jeca Tatu, do Monteiro Lobato, Juliano [outro participante do grupo] vai falar um pouco dele depois também, que carrega as características do caipira. Isso acaba agindo assim como uma afirmação ou até pra manter o dialeto vivo. Se fosse levar só pela estigmatização, ele seria extinto, eu acho. Não sei.*

Trecho 3 – Seminário da área de Ciências Agrárias. Tema: A prática da leitura oral

Cristina [um pouco tensa, na frente da sala, entre a mesa do professor e a tela de projeção]: *Bom dia. Nosso grupo vai tratar da prática da leitura ouvida. A gente vai desenvolver mais esse costume que vem desde muito tempo atrás, quando... mesmo quando não havia a leitura escrita. [olhando rapidamente para trás, de modo a ver o texto projetado]*

T.S.: Definição: LEITURA: 1ATO OU EFEITO DE LER. 2 ARTE DE LER. 3 HÁBITO DE LER.

Cristina: *É só a definição do dicionário, para vocês... [Novo slide]:*

T.S. [*slide* com fundo azul e dividido em duas partes. Na parte direita uma imagem para retratar possivelmente a prática da leitura – seis homens, com trajes do período napoleônico, sentados em uma escada defronte a uma construção que pode ser entendida como uma escola, uma igreja ou uma biblioteca. Um dos homens está com um livro, aparentando explicar algo aos demais –; na parte esquerda do *slide* está o texto verbal, dividido em tópicos]: HISTORICAMENTE O APRENDIZADO SE DAVA PELA ORALIDADE. O SURGIMENTO DA ESCRITA. ROMA HERDA DOS GREGOS A PRÁTICA DE LEITURA.

Cristina: *Historicamente o aprendizado se dava pela oralidade.* [voltando-se para o público] *A leitura já era oral, porque a princípio nós não tínhamos a leitura. Então... a... a... a literatura que nós tínhamos era repassada oralmente.* [Lendo rapidamente o texto projetado e voltando se novamente para o público] *Com o surgimento da escrita os gregos... é, os romanos mantiveram a prática, esse costume da prática de leitura oral, passando também, difundindo a própria literatura da época deles, oralmente.* [Dirigindo-se verbalmente à Paula, responsável nesse momento pela transição dos slides] *Pode passar.*

T.S. [Texto em tópicos]: A LEITURA EM LOCAIS PÚBLICOS FOI SUBSTITUÍDA PELA PRÁTICA NAS IGREJAS, NOS CLAUSTROS. NA IDADE MÉDIA A LEITURA ERA TIDA COMO RESERVA CULTURAL E EXCLUSIVA DOS MONGES. DOS POUCOS LIVROS QUE EXISTIAM, ALGUMAS ORAÇÕES ERAM LIDAS REPETIDAS VEZES, TORNANDO-SE PROFUNDAMENTE IMPREGNADAS NA MENTE DOS HOMENS QUE AS LIAM.

Cristina: *O que aconteceu: essa leitura pública, com a... vinda da Igreja, esse modelo novo, ela começou a se tornar mais restrita à Igreja. Então, quem tinha mais domínio dessa [voltando seu corpo e apontando com a mão direita para o texto projetado] leitura, dessa leitura oral [virando-se para o público] eram mais os monges em situação de... em caso de enclausurados. Eles faziam mais isso enclausurados. Não era uma leitura pública [voltando-se para a tela de projeção e lendo o texto projetado] e do poucos livros que existiam [voltando-se para o público] a leitura era repetitiva, como por exemplo, em rezas, que eram repetitivas... repetidas, até elas ficarem bem fixadas nas cabeças dos ouvintes. Elas não tinham o poder muito crítico: você não podia, não tinha o poder de... de filosofar sobre o que estava ouvindo. Você mais ouvia, ouvia e guardava mais o que estava sendo lido diretamente, sem poder questionar o que estava sendo lido naqueles livros.* [Novo slide].

T.S. [Slide com fundo azul e com uma imagem no canto inferior direito – uma fábrica típica do começo do século XX, nos modelos do fordismo –; texto verbal à esquerda e em tópicos]: DA IGREJA PARA A FÁBRICA. PROPOSTA DA LEITURA PÚBLICA PELA SOCIEDADE DE AJUDA MÚTUA AOS TRABALHADORES E DIARISTAS HONESTOS. SATURMINO MARTINEZ LANÇOU O PRIMEIRO NÚMERO DE LA AURORA EM 22 DE OUTUBRO DE 1865.

Cristina [totalmente voltada para o público]: *Com o passar do tempo, a leitura da Igreja começou a sair da Igreja. Ela... e o marco foi quando a passagem da leitura da Igreja para as fábricas, [Lendo rapidamente o texto projetado no slide] que foi estimulada por grupos sociais que defendiam os direitos dos trabalhadores.* [Voltando o tronco e a cabeça para a tela de projeção e indicando com a mão esquerda parte do texto projetado]: *O marco desses grupos foi esse grupo da Sociedade de Ajuda Mútua aos Trabalhadores e Diaristas Honestos [voltando-se para o público e gesticulando discretamente] que surgiu em Cuba, a favor dos trabalhadores das fábricas de charutos. Então, eles começaram com esses grupos revolucionários, defendendo o direito dos trabalhadores e, com o tempo, eles criaram [voltando-se para o texto projetado e apontando-o com a mão esquerda], nesse caso, especificamente, eles*

lançaram uma... um número de um jornal La Aurora [voltando-se para o público] que tinha nele artigos políticos, entre outros, tentando desenvolver o... é... o... a noção... uma ideia crítica na cabeça dos trabalhadores, inclusive criticando o próprio chefe, seus próprios chefes, os próprios donos das tabacarias. Então, a princípio ele lançou esses... esse almanaque, não, não é almanaque, esse jornal. Só que ele percebeu... [dirigindo-se verbalmente a Paula] Pode passar.

T.S.: NA METADE DO SÉCULO XIX, APENAS 15% DA POPULAÇÃO CUBANA SABIA LER, A PARTIR DISSO, MARTINEZ TEVE A IDEIA DE REALIZAR UMA LEITURA PÚBLICA. AS LEITURAS PÚBLICAS OBTIVERAM BASTANTE SUCESSO, FAZENDO COM QUE O GOVERNADOR POLÍTICO DE CUBA BAIXASSE UM DECRETO QUE AS PROIBISSE.

Cristina [lendo rapidamente o texto projetado e voltando-se para o público]: *Ele percebeu que apenas 15% da população saiba ler. Então, não tinha como difundir e eles [voltando-se rapidamente para a tela de projeção] tiveram a ideia de realizar a leitura pública para poder alcançar essas pessoas que não conseguiam ler os artigos. E eles obtiveram (sic) bastante sucesso, tanto que começou a incomodar o governo lá de Cuba e ele foi considerado subversivo, esse tipo de leitura, com o argumento de que estava atrapalhando o... os trabalhadores de se concentrarem no trabalhos deles. E esse aqui, Cuba é mais um exemplo, dessa passagem da indústria. Não foi só esse caso, mas, é, que assim, esse exemplo começa marcando os capítulos dos textos que a gente leu, inclusive não sei se vocês lembraram do texto. [Dirigindo-se a Paula] Pode passar.*

Para auxiliar a compreensão da análise, retomaremos a definição proposta por Meurer (2005: 83) sobre a dimensão textual, que “*privilegia a descrição de aspectos relevantes do léxico, das opções gramaticais, da coesão ou da estrutura do texto*”. É dentro dessa dimensão, segundo Fairclough (2001), que deve se fazer a análise das multifunções linguísticas (interpessoal, textual e ideacional). Gostaríamos de salientar que ao mesmo tempo em que estamos analisando uma função, também estamos analisando as demais, pois, conforme ressaltada por Halliday (1973) e Martins (2007a, 2007b) nenhuma função ocorre isoladamente.

Nota-se na apresentação do seminário da área de Ciências Exatas (apresentação 1), o emprego de uma terminologia bastante ligada ao curso de graduação dos estudantes-expositores. Isso pode ser percebido pela presença de palavras próprias dessa área do saber que, por vezes, no Brasil, já são apresentadas nas escolas de ensino médio: “*hidrogênio, combustíveis fósseis, fontes não renováveis, eletrólise, formação catalítica, monóxido... obter, submeter, produzir, reagir...*” No caso dessa apresentação, não houve por parte dos apresentadores nenhuma explicação sobre o que essa terminologia significaria, ou seja, eles pressupuseram que todos os envolvidos na interação já a conheciam.

Isto nos permite considerar que, para os expositores, a audiência dessa atividade deveria partilhar dos conhecimentos necessários para assegurar a interação.

Destarte, os estudantes-apresentadores construíram um *supradestinatório* que possuía os mesmos conhecimentos que eles acerca do assunto apresentado. Não vem ao caso julgar se tal construção a respeito dos coenunciadores está ou não adequada, o importante para nossa análise é considerar que não houve nenhuma interrupção por parte da audiência para pedir explicações sobre o que tal terminologia significava. Dessa forma, por meio da função interpessoal, infere-se que para os expositores, a forma como eles estavam apresentando e desenvolvendo o seminário estava adequada, uma vez que seus coenunciadores não esboçaram qualquer restrição à maneira de expor por eles adotada. Notamos a postura do apresentador, Sílvio, ao considerarmos sua seguinte fala “*essa equação aí embaixo*”, a qual explicita que aquele tipo de linguagem matemática apresentada já era dominada e compreendida pelos demais sem necessidade de maiores explicações por sua parte. Há ainda que ser considerado, a partir da função em questão, que não houve em momento algum a instauração de uma relação linguístico-discursiva que propiciasse aos coenunciadores se sentirem à vontade para realizar ou demonstrar possíveis dúvidas ou insatisfações com as explicações apresentadas pelos coenunciadores.

No caso do curso de Ciências Humanas (apresentação 2), nota-se o emprego de palavras de conhecimento restrito, próprios da área de linguística: “*dialeto, retroflexo, lateral palatal, prótese*”. *Retroflexo* no caso diz respeito a um tipo de ocorrência do emprego do -r, principalmente no final de frases, embora o sentido seja próximo de *dobrado para trás*, esse não é o único quando empregado na apresentação em questão. Esse sentido amplia-se para especificar e identificar um tipo de som característico produzido pelo fonema em questão, em determinados dialetos. *Prótese* é outro exemplo de palavra com sentido social difuso e, ao mesmo tempo, restrito quando empregado academicamente. No caso dessa apresentação, ela não é empregada com sentido corriqueiro de *substituição de alguma parte do corpo por algo artificial*, mas, com sentido específico de acréscimo de uma letra ou sílaba no início de palavras, sem alteração de sentido. Nesse caso, essa palavra assume sentido específico para o grupo acadêmico que a emprega, pois possivelmente se empregada fora desse ambiente, sem que haja alguma explicação, muitos tenderão a pensar no sentido mais disseminado, o qual não estará devidamente de acordo com a intenção do enunciador.

No que concerne à construção do *supradestinatório*, o apresentador desse seminário considerou que os sentidos restritos ou já eram conhecidos por seus coenunciadores ou poderiam ser compreendidos com o decorrer da exposição. Destarte,

ele projetou coenunciadores que poderiam partilhar dos conhecimentos necessários para acompanhar sua exposição ou que seriam capazes elaborá-los ao longo de suas explicações, ou seja, sua audiência deveria possuir minimamente um conjunto de saberes que lhes propiciasse compreender a exposição realizada, o que pode ser compreendido a partir da função interpessoal, a qual nos permite considerar que para o estudante-expositor seria necessário que seu público já dominasse alguns conhecimentos prévios para poder interagir na atividade discursiva *seminário*. Isto porque o tema abordado já tinha sido objeto de estudo na disciplina por eles cursada

Nessa apresentação, tem-se a construção de um *supradestinatório* que não é considerado como um desconhecedor total do tema abordado, pois os assuntos dos seminários tinham relação com a disciplina em que eles estavam ocorrendo. Logo, o *supradestinatório* é considerado como alguém que já domina certos conhecimentos, mas que, concomitantemente, pode possuir dúvidas sobre o assunto exposto, assim, há o cuidado, por parte do expositor, de explicar possíveis dúvidas que seus coenunciadores viriam a ter sobre o tema apresentado.

Na apresentação da área de Ciências Agrárias (apresentação 3), destacamos algumas palavras, “*leitura, oral, escrita, oralidade, leitura oral e leitura pública*”, as quais foram empregadas em seus sentidos corriqueiros, isto é, de acordo com o senso comum, visto que o tema apresentado foi abordado de um ponto de vista histórico, sem muito aprofundamento teórico na área de Letras ou Pedagogia. Isso é compreensível se lembrarmos de que a expositora pertence à outra área do saber, que não está muito próxima à área de Educação.

Durante a apresentação, essas palavras foram apresentadas sem que a expositora julgasse necessário especificá-las a seus coenunciadores. O que se percebe é a construção de um *supradestinatório* que partilha dos conceitos necessários para a compreensão do seminário. Ou ainda, há a pressuposição de que os coenunciadores não terão dúvidas em relação aos termos empregados. Analisando a função interpessoal, tal consideração é aferida quando há a apresentação da única definição da apresentação sobre o que seja *leitura*, entretanto a própria expositora, Cristina, compreende que não há a necessidade de explicitá-la a seu auditório, “*É só a definição do dicionário, para vocês...*”. Fica evidente que para a expositora não há necessidade de aprofundamento teórico, fato que é reforçado pelo emprego do advérbio *só*, para assegurar a compreensão dos seus ouvintes.

Se por um lado há a construção de um *supradestinatário* que partilha dos conhecimentos teóricos para acompanhar a apresentação, esses mesmos coenunciadores são considerados pela expositora como desconhecedores dos fatos históricos apresentados. Por isso, analisando a função textual, o que temos são repetições de palavras e paráfrases para retomar e deixar explícito ao auditório da apresentação o percurso histórico a ser construído sobre o tema apresentado: “A leitura já era oral, porque a princípio nós não tínhamos a leitura. Então... a... a... a literatura que nós tínhamos era repassada oralmente. Com o surgimento da escrita os gregos... é, os romanos mantiveram a prática, esse costume da prática de leitura oral, passando também, difundindo a própria literatura da época deles, oralmente.’ ‘O que aconteceu: essa leitura pública, com a... vinda da Igreja, esse modelo novo, ela começou a se tornar mais restrita à Igreja. Então, quem tinha mais domínio dessa leitura, dessa leitura oral eram mais os monges em situação de... em caso de enclausurados. Eles faziam mais isso enclausurados. Não era uma leitura pública e do poucos livros que existiam a leitura era repetitiva, como por exemplo, em rezas, que eram repetitivas... repetidas, até elas ficarem bem fixadas nas cabeças dos ouvintes.” Obviamente, a repetição é algo comum na fala, contudo, as repetições e as construções linguísticas dos enunciados acima ocorrem muito mais com vistas a deixar evidenciado aos coenunciadores quais são as ideias importantes para se compreender o tema apresentado. Analisando a função ideacional, nota-se o emprego de todos os verbos no tempo pretérito do modo indicativo, justamente para demarcar a tese da expositora de que a prática de leitura sobre a qual ela está discorrendo ocorria de um jeito no passado e atualmente acontece de outro modo, pois ela projeta um *supradestinatário* que partilha desses conhecimentos históricos, os quais são, de certo modo, aprendidos durante os ensinamentos fundamental e médio, anos escolares já cursados pelos coenunciadores.

Ainda sob a perspectiva da dimensão textual, verifica-se em todas as apresentações o cuidado, por parte dos expositores, para assegurar que a audiência estivesse acompanhando o raciocínio desenvolvido. Quando se analisa a apresentação 1, observa-se a presença de períodos longos, construídos em sua maioria por hipotaxe: “Existem novas técnicas agora que a gente tem um ótimo aproveitamento e tem três vezes mais energia que a gasolina, que é o combustível mais utilizado.” Esse tipo de construção sintática é próprio de certos gêneros escritos, como os de divulgação científica e literários. Analisando o texto, infere-se que o raciocínio dos apresentadores

está muito bem construído para eles próprios, o que facilitaria a compreensão da própria audiência. Contudo, parece haver uma distância entre os apresentadores e seus coenunciadores (função interpessoal), devido, justamente, a esse tipo de construção sintática (função textual). Isso pode ocorrer justamente porque na escrita para o coenunciador (leitor), o enunciador é alguém não presente, ou ainda, trata-se de uma interação não face a face, mas mediada pelo texto. Assim, embora a interação, nesse caso, seja presencial, a linguagem parece criar uma mediação muito forte, por empregar uma construção próxima à da escrita.

Na tentativa de romper esse afastamento, os enunciadores vão empregar a locução pronominal *a gente* para minimizar a formalidade estabelecida pelo emprego do pronome *nós*, uma vez que esse já não é tão empregado em situações de interação espontânea ou corriqueira, como *conversas, msn, bate-papo...*; e *você*, um pronome próprio destas situações, mas que possui uma abrangência muito ampla, pois no caso deste seminário, *você* não indica ninguém em específico, mas sim todos aqueles que participam da interação, ou seja, o pronome *você* está relacionado diretamente a construção do *supradestinatório*, assim, ele não isola individualmente o coenunciador, mas gera a sensação de que o enunciador está se dirigindo diretamente a ele, quando esse pronome é empregado. Destarte, os apresentadores conseguem envolver a audiência, de forma a tentar diminuir o afastamento criado pela linguagem empregada.

Nas apresentações 2 e 3, observam-se construções de períodos relativamente curtos. Em poucos momentos, há alguns períodos mais longos, construídos por meio de coordenação e subordinação. Na apresentação 2, são exemplos: *“O dialeto caipira é falado mais no interior de São Paulo, norte do Paraná, leste do Mato Grosso do Sul e sul de Minas Gerais; Mistura de vários falares, dos bandeirantes, dos escravos e dos índios, tanto que o termo caipira vem do tupi capira, ou capir, não sei como se pronuncia, como se fala, sei que é o cortador de mato; Ele é estigmatizado, a mídia pede pra não utilizar ele, mesmo nas regiões do interior. Só que em contrapartida, o dialeto caipira tem uma forte cultura por trás dele, tem as músicas caipiras, o próprio estilo de vida caipira e tem também na literatura o Jeca Tatu.”*

Na apresentação 3: *“Com o passar do tempo, a leitura da Igreja começou a sair da Igreja. Ela... e o marco foi quando a passagem da leitura da Igreja para as fábricas, que foi estimulada por grupos sociais que defendiam os direitos dos trabalhadores. O marco desses grupos foi esse grupo da Sociedade de Ajuda Mútua aos Trabalhadores e Diaristas Honestos que surgiu em Cuba, a favor dos trabalhadores*

das fábricas de charutos. Então, eles começaram com esses grupos revolucionários, defendendo o direito dos trabalhadores e, com o tempo, eles criaram nesse caso, especificamente, eles lançaram uma... um número de um jornal La Aurora que tinha nele artigos políticos, entre outros, tentando desenvolver o... é... o... a noção... uma ideia crítica na cabeça dos trabalhadores, inclusive criticando o próprio chefe, seus próprios chefes, os próprios donos das tabacarias. Então, a princípio ele lançou esses... esse almanaque, não, não é almanaque, esse jornal.”

As construções acima soam como um escalonamento de ideias, com vistas a esclarecer o raciocínio desenvolvido pelos expositores, tanto para ele mesmo, quanto para sua audiência. Em alguns momentos a coesão é rompida na apresentação 2, “*Ele é estigmatizado, a mídia pede para não utilizar ele*”, e na apresentação 3, “*a leitura da Igreja começou a sair da Igreja.*”. Os trechos analisados, na verdade, lembram uma conversa espontânea, na qual, enumeram-se diversas informações durante a interação. Entretanto, isso não configura o gênero analisado como primário. A semelhança com o gênero da conversa face a face está na progressão textual, por meio da construção de períodos curtos, porém, a partir da análise das multifunções, da consideração do contexto interacional e dos elementos constituintes do gênero, pode-se considerar que o expositor tenta estabelecer uma interação mais próxima com sua audiência, por meio deste tipo de construção, para conseguir prender a atenção de seus coenunciadores. Assim, isso seria uma estratégia, própria de um dado gênero discursivo, empregado pelo enunciador em outro, com vistas a alcançar determinado objetivo. Além disso, isso revela como os gêneros primários e secundários se relacionam intimamente, dificultando, em alguns momentos, separá-los, em função de processos de hibridização.

Até agora, analisamos a dimensão textual, é fato que não esgotamos todas as possibilidades de análise, mas buscamos tratar principalmente das mais vicejantes a nossos olhos e que fossem relevantes para compreender sua relação com a construção do *supradestinatário*.

Passaremos agora a análise da segunda dimensão e como ela se relaciona com o *supradestinatário*. Para isso, retomaremos novamente os pressupostos estabelecidos por Meurer (2005: 83. Grifos do autor.) sobre tal dimensão:

prática discursiva – busca a interpretação do texto e para isso se preocupa com questões relativas à sua produção, distribuição e consumo [...]. Os principais focos [...] deste nível são: como se estabelece a coerência do texto,

qual é a sua força ilocucionária e que aspectos intertextuais e interdiscursivos estão presentes no texto.

Conforme podemos notar, esta dimensão está bastante relacionada à primeira, a textual, pois para se entenderem questões referentes à produção, consumo e distribuição, precisamos analisar o texto. Já fizemos parte dessa análise, agora a expandiremos.

Analisando a apresentação 1, verifica-se a construção de um discurso científico sobre o emprego de outros meios de produção de combustíveis. É um discurso bastante atual, se pensarmos que atualmente há uma constante busca por combustíveis que não degenerem a natureza. Por ser um tema bastante atual e bastante próximo da área de conhecimento dos expositores e da própria audiência, o que se tem na verdade são enunciados que, no encadeamento, produzem asserções com vistas à explicação de um processo químico. Nesse sentido, parece haver uma justaposição ou hibridização de gêneros na medida em que o seminário assume traços de uma aula-laboratório, quando Sílvio começa a explicar os meios/processos de produção de combustível hidrogênio.

Na apresentação 2, nota-se a construção de um discurso favorável aos dialetos regionais. Por meio de uma explicação linguística, o apresentador visa à construção de uma explicação que possibilite compreender os diferentes modos de falar não como um erro, mas como algo histórico e cultural, e, assim, que não deve ser desprestigiado. Para tanto, ele opõe o discurso midiático, que oprimiria dialetos diferentes daqueles de prestígio, à permanência e resistência do dialeto caipira. A coerência do texto é produzida por meio de enunciados não categóricos, mas assertivo-explicativas. As brincadeiras também servem como forma de explicação, além disso, servem para manter ou reestabelecer a interação, sem com isso afetar a coerência textual.

Na apresentação 3, tem-se um discurso histórico das mudanças sociais e como essas se relacionam com a prática da leitura. Por meio de uma construção histórica, seguindo fatos históricos, a apresentadora busca expor como o domínio da leitura é uma forma de poder, que pode ser considerada em alguns momentos como ameaça pelos detentores do poder. A coerência textual é garantida pelo seguimento da cronologia temporal dos fatos apresentados. Além disso, percebe-se que a apresentadora não tece críticas ao respeito do que expõe, sua função seria apenas informar os acontecimentos relativos à leitura ao longo da história, sem construir críticas sobre eles.

Do ponto de vista da produção textual, os seminários de cada grupo estão associados a outras formas de seminários consumidas, no sentido de vivenciadas e partilhadas, pelos próprios estudantes e que eles reconhecem como formas válidas de distribuição do conhecimento próprio de sua área. Desta forma, pode-se inferir que ao produzirem seus seminários, os estudantes já preveem discursos e saberes que seriam mais adequados com relação a seus consumidores, pois, conforme Maingueneau (2005) explicita, há regras discursivas que são tácitas aos coenunciadores e que regulam a interação verbal. Nesse sentido, uma das regras da conversação seria adequar o discurso, não o tornando hermético, para que os enunciadores possam interagir. Além disso, a previsão de discursos coerentes e adequados ao público interagente é uma forma de validar (cf. MAINGUENEAU, 2005) a atividade linguística. Essa previsão só ocorre devido à projeção de um *supradestinatário*, portanto, esse é imprescindível para que os objetivos pretendidos pelos expositores sejam alcançados. No caso das apresentações analisadas, houve a construção adequada do *supradestinatário*, o que validou suas exposições.

Os consumidores também influenciam na produção do gênero. Na medida, em que o pesquisador foi a campo, colher dados, também observou a forma de interação entre os estudantes. No caso das áreas de Ciências Agrárias e Humanas, os estudantes demonstraram possuir certo grau de afinidade, uma vez que compartilhavam de brincadeiras e demonstravam uma interação mais próxima um com os outros. No caso dos estudantes da área de Exatas, a interação era bastante isolada, a ponto de grupos não saberem nomes dos demais estudantes da sala. Isso permite compreender a existência de certo afastamento existente entre os expositores e a audiência, e a semelhança com a aula de graduação, uma vez que essa é uma forma de interação em que o professor não conhece todos seus alunos, mas precisa interagir como se os conhecesse.

Além disso, os seminários estão de acordo com a distribuição prevista pelo gênero. Como os estudantes das áreas de Ciências Agrárias e Humanas já conhecem seus coenunciadores, eles conseguem estabelecer uma interação mais amigável, visto que estão entre conhecidos e trata-se de uma interação face a face. Justamente, o possível desconhecimento dos coenunciadores conduz os estudantes de Exatas a construir uma interação mais formal e distante.

Dessa maneira, chegamos à terceira dimensão da análise proposta pela ACD e apresentada por Meurer (2005: 83), a *prática social*:

busca a explicação para o evento discursivo, focalizando práticas sociais, i. é, o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos analisados, i. é, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais.

Por meio dessa dimensão, pode-se pressupor que os estudantes constroem (previamente ou não) maneiras de como apresentar seminários. Para isso, eles levam em conta o tema a ser discutido, o contexto de interação e também a situação de produção. É nesse ponto que parece estar mais visível a questão da prática social nos seminários apresentados. Primeiramente, os estudantes estão sendo avaliados, nesse sentido há toda uma construção pelos elaboradores dos seminários para atender às expectativas do avaliador, no caso, o professor. Assim, há todo um trabalho com a linguagem a fim de torná-la mais adequada à situação de apresentação, ao mesmo tempo, compreensível à audiência, por isso, vemos a tentativa de, por um lado, contemplar uma linguagem mais formal, própria dos gêneros acadêmicos, e, por outro, assegurar a atenção do público.

Além disso, questões relativas ao poder perpassam os seminários. Os apresentadores ocupam o lugar geralmente do professor e, por isso, sentem-se, em parte, à vontade para empregar e construir sentenças que, sob o aspecto linguístico-discursivo, são semelhantes às desenvolvidas por este em sala de aula. Assim, o professor é um modelo a ser seguido de como interagir dentro do gênero seminário. Nota-se que a apropriação de tal gênero implica também na sua relação com outros conexos, visto que a aula é uma atividade linguística próxima ao seminário, se considerarmos, por um lado, que há a questão do contexto em que ambas se realizam e, por outro, se pensarmos na questão da cadeia de gêneros proposta por Bazerman (2005).

Outro aspecto diz respeito à busca de ser politicamente correto, isto é, de não quebrar as expectativas construídas socialmente sobre determinada questão. Nenhum grupo se contrapôs explicitamente à visão socialmente construída em relação aos temas apresentados. Nesse caso, a força do discurso hegemônico fica evidenciada, pois as relações de poder que existem na sociedade, que validam ou desprestigiam discursos, também estão dentro da universidade, uma vez que essa faz parte da própria sociedade. Embora o grupo de Ciências Humanas tente se opor à visão de desprestígio das variantes regionais, essa oposição ocorre de forma velada, ao ponto de no fim do trecho analisado, o próprio expositor por em dúvida suas afirmações anteriores (“*eu acho... não sei...*”), evidenciando a luta ideológica entre os discursos hegemônicos presentes em diferentes esferas sociais, a acadêmica e a midiática.

Ao considerarmos as três dimensões analíticas, concluímos que os estudantes examinados ao pressuporem um *supradestinatário*, fazem-no com base em outras atividades já por eles conhecidas, como a aula. Nesse ponto, o professor é forte influência para a forma enunciativa e comportamental dos expositores, cada um a sua maneira. Além disso, a projeção de um coenunciador coletivo indica, conforme pudemos observar, a compreensão de que em uma atividade interacional é preciso partilhar conhecimentos para que se assegure a interação discursiva. Todos os estudantes compreenderam que seus coenunciadores precisavam atender ao tema por eles expostos. Entretanto, a maneira como eles interagiram com o público revela que o enunciador pode pressupor que seu coenunciador partilha em maior ou menor quantidade os conhecimentos necessários para acompanhar e interagir na atividade realizada.

Assim, a sua maneira, os estudantes, quando constroem a representação de um coenunciador coletivo, instauram a partir dessa pressuposição maneiras de como assegurar a interação objetivada. Para isso, eles constroem sequências linguísticas que estão voltadas para questões textuais, mas também discursivas e sociais

Considerando, portanto, o *supradestinatário*, vemos que todos os apresentadores estão de acordo com os propósitos esperados em um seminário, os quais são expor determinado assunto a um público e, no contexto acadêmico analisado, adequar-se a uma atividade avaliativa. Nesse sentido, os estudantes estão se apropriando do gênero em questão, à medida que adequam sua linguagem a seus coenunciadores. Não há como mensurar esse processo de apropriação, mas, por meio das análises, conclui-se que houve projeções adequadas ou que buscaram adequar-se ao coenunciador coletivo, pois em uma interação face a face, em que as atitudes responsivas dos interagentes são perceptíveis para assegurar a continuidade da atividade discursiva é imprescindível que o enunciador atente para não desconsiderar as respostas comportamentais e linguísticas de seus coenunciadores e atingir os propósitos da atividade interacional.

4.3. O seminário de um estudante indígena

O seminário a seguir pertence à área de Ciências Humanas e foi escolhido por conta de o aluno expositor ser indígena, o único dentre os três cursos

acompanhados na época de coleta de dados. O interesse se deve justamente ao fato de haver poucos estudantes indígenas nas universidades brasileiras e ainda ser bastante incipiente a análise linguística de trabalhos por eles desenvolvidos na esfera acadêmica, que não priorizem a descrição de suas línguas, mas a interação linguística por eles estabelecida em gêneros discursivos acadêmicos (cf. Martins, 2010; 2011).

Chamou nossa atenção o fato de o aluno pertencer a uma turma de 40 estudantes e apresentar seu seminário sozinho, enquanto as demais apresentações foram realizadas por grupos de quatro a seis alunos. O estudante indígena, Rafael, teve o mesmo tempo dos demais grupos para sua apresentação, cerca de 50 minutos, e seu tema foi referente à influência das línguas indígenas na língua portuguesa, por meio de uma análise lexical.

Texto Slide: [Imagem de um rosto de um indígena e o título do seminário] A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA INDÍGENA NA LÍNGUA PORTUGUESA.

Rafael: *Boa noite. O tema do meu seminário é [olhando para a tela de projeção] a influência da língua indígena na língua portuguesa. [Olhando para o público] O tema é totalmente o contrário do que a professora disse [coçando levemente o pescoço], mas eu achei melhor fazer isso do que... é como se fosse um trocadilho: é aqui que a História da Língua Portuguesa se encontrou com a indígena e chegou onde estamos agora.*

O início da apresentação de Rafael segue os moldes dos demais seminários gravados, uma introdução sobre o conteúdo a ser exposto. Contudo há uma justificativa de o porquê de sua exposição ser diferente da proposta pela professora. Essa justificativa ocorre no momento correto, pois a exposição ainda não começou e, assim, não será surpresa para a professora e evitará possíveis indagações por parte da mesma. Rafael percebe que há um jogo de poderes, isto é, que sua apresentação está sendo avaliada e, por isso, sente a necessidade de deixar evidente o descumprimento de uma ordem. Segundo Fairclough (2001) é a hegemonia que está presente na linguagem, ou seja, neste caso o estudante conhece o jogo tensivo que há dentro do ambiente universitário, uma vez que ele está inserido nessa realidade e participou de outras atividades que lhe possibilitaram reconhecer os papéis dominados por cada um dos interagentes nesse contexto. Percebe-se que há certo desconforto por parte do estudante em assumir que está descumprindo uma ordem ou uma orientação dada pela professora-avaliadora, uma vez que ele coça seu pescoço e na sequência não completa verbalmente seu pensamento, deixando vago o real motivo de sua escolha.

[Troca de slide e leitura do texto projetado na tela do computador] QUANDO FALAMOS EM LÍNGUA INDÍGENA A PRIMEIRA COISA QUE SE PENSA É QUE TODOS OS POVOS FALAM TUPI. [olhando para a professora] *Na verdade Tupi é uma família de tronco linguístico. É uma das maiores que tem. Depois vem o Macro Gê, um dos troncos que tem* [áudio incompreensível]. [Gesticulando com ambas as mãos] *Na verdade eu vou falar, conforme a senhora [professora] já falou em algumas aulas anteriores, sobre as línguas gerais... das duas línguas gerais que houve no Brasil* [mostrando dois dedos, médio e indicador, da mão direita para o público]. *Na verdade, foram extintas não tem muito tempo. Na verdade foram extintas em grande parte. O que eu quero dizer antes de começar a falar mesmo sobre a língua é que no Brasil, onde... uma grande parte foi colonizada... na verdade, uma grande parte dele não chegou a ser colonizado, não o território todo. Quando chegaram... os colonizadores, vamos dizer assim, com essa língua foram se aproximando dos outros povos, os jesuítas e tal. Na verdade, o José de Anchieta fez uma gramática da língua Tupi e essa foi uma ferramenta que eles usaram para catequizar os indígenas. Vamos dizer assim, entre aspas* [fazendo sinais de aspas com as mãos], *para pacificar.*

Devido às interrupções e retomadas de ideias, avalia-se que o expositor está incomodado, possivelmente com o fato de estar falando em público. Entretanto, ele não desiste e continua sua exposição de forma truncada, pois, em nenhum dos seminários apresentados anteriormente, os expositores pararam o seminário e recomeçaram a exposição, ou suspenderam brevemente a exposição para organizar mentalmente suas próximas falas. Nesse sentido, Rafael está seguindo os modelos prévios com que teve contato, ou seja, está seguindo os protótipos (SWALES, 1990) construídos pela comunidade discursiva (SWALES, 1990) em que está inserido. Ele entende a necessidade de que as falas em um seminário devem ser aparentemente espontâneas, ou seja, devem ser construídas durante a atividade, mas não de forma espontânea, como em uma conversa, por isso, mesmo de forma truncada ele continua sua apresentação, para não romper a espontaneidade aparente de seus enunciados.

Contudo, essa dificuldade de organização fluente da fala não pode ser compreendida como não domínio do gênero seminário por parte de Rafael. Nesse caso, há outras questões envolvidas. Durante sua exposição, a sala se encontrava bastante agitada, precisando que em alguns momentos a professora interrompesse a apresentação e pedisse para a turma fazer silêncio. Este fato, aliado a questões de letramento acadêmico (GEE, 2004; STREET, 1993), pois era perceptível que Rafael buscava palavras adequadas para sua exposição – fato que permite-nos compreender que o estudante conhece as diferenças entre realizar um seminário e conversar com seus amigos – pode ter deixado o estudante ainda mais incomodado com o fato de precisar

falar à frente de um grupo de pessoas, as quais, em alguns momentos, não demonstravam interesse por sua exposição.

A relação entre expositor e audiência, no caso da apresentação em questão, é bastante interessante, pois, no começo, quando Rafael não demonstrava segurança em suas falas e conseqüentemente em sua exposição, grande parte do público tendia a não prestar atenção nele. Com desenvolvimento da atividade, conforme ele foi demonstrando mais domínio do gênero, de forma que os períodos já não eram tão entrecortados, isto é, eram mais fluentes, o público se acalmou e passou a prestar atenção em sua apresentação. Isto demonstra que o envolvimento do público pode estar associado a questões de domínio da competência discursiva e, para essa ser alcançada, é necessário o domínio da fala pública, o que exige certo treino, simulando falas de acordo com o gênero discursivo em que elas ocorrem. Além disso, esse comportamento da audiência está associado à *tipificação das ações* (BAZERMAN, 2004). O gênero seminário pressupõe ações linguísticas e comportamentais peculiares por parte de seus interagentes, entretanto o público só as efetivou quando reconheceu que a apresentação em questão era realmente um seminário, que seguia os formatos previstos para tal atividade, ou seja, a tipificação só aconteceu quando os coenunciadores a reconheceram e validaram (FAIRCLOUGH, 2001), mesmo que de forma não tão consciente, esta situação interacional como um seminário.

Por outro lado, temos que considerar que haja outros fatores além de nervosismo e timidez que influenciam na competência discursiva de qualquer expositor. Infere-se que houve certo grau de desconforto por parte do expositor, Rafael, no início de sua apresentação, devido a fatores como, possivelmente, timidez e estranheza ao contexto de interação, pois esse é diferente daquele em que passou a maior parte de sua vida, um aldeamento, com costumes, padrões e cultura diferentes daqueles da esfera acadêmica. Além disso, ele sabe que há o jogo de poderes envolvidos no evento de letramento e no gênero de que participa, pois ele está sendo avaliado e, diferente de seus companheiros de sala, está sozinho, sem outros participantes para poder auxiliá-lo. Todavia, conforme a atividade vai se desenvolvendo, essa ansiedade se dissolve, de forma que Rafael passa a aparentar certo conforto com o fato de estar apresentando, o que lhe permite um concatenamento de ideias, percebido pela fluidez das construções linguísticas, muito mais próximo da linguagem aparentemente espontânea esperada em um seminário.

T.S.: ANTES DA INVASÃO DOS COLONIZADORES ERAM CERCA DE 1.300 LÍNGUAS INDÍGENA EXISTENTE [SIC] NESSE TERRITÓRIO. ATUALMENTE SÃO 215 POVOS OU SOCIEDADES INDÍGENAS, MAS À [SIC] DE 55 GRUPOS ISOLADOS, SOBRE OS QUAIS AINDA NÃO HÁ INFORMAÇÕES OBJETIVAS. DADOS LEVANTADO [SIC] PELA FUNAI MOSTRA QUE, PELO MENOS, PELO MENOS 180 LÍNGUAS INDÍGENAS SÃO FALADAS POR TODO O TERRITÓRIO BRASILEIRO, AS QUAIS PERTENCEM A CERCA DE MAIS DE 30 TRONCO [SIC] LINGUÍSTICOS DIFERENTES.

[Leitura na tela do computador do texto projetado. Olhando para a tela do computador e depois para a professora] *Essas 215 mais 55. É 55 fora as 215. Essas 215, existe nela grupos divididos, de nomes diferentes, mas que tem semelhança na língua.*

[Novo Slide. Olhando para a tela do computador] *Tem outra língua também geral, que é essa falada por grande parte dos colonizadores e dos habitantes que chegaram na época. Então ela se expandiu até para fora do país, que pegava Venezuela e outros países que fazem parte... é... [olhando para a professora] divisa do Amazonas.* [Leitura na tela do computador do texto projetado]:

T.S.: A LÍNGUA GERAL AMAZÔNICA DESENVOLVEU-SE NOS SÉCULOS XVII E XVIII NO MARANHÃO E NO PARÁ, A PARTIR DA LÍNGUA *TUPINAMBÁ*, FALADA EM UMA ENORME EXTENSÃO, AO LONGO DA COSTA BRASILEIRA. AOS POUÇOS, O USO DESSA LÍNGUA INTENSIFICOU-SE E GENERALIZOU-SE DE TAL FORMA QUE, A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO XVIII, ACOMPANHOU A EXPANSÃO PORTUGUESA NA AMAZÔNIA, ESTENDENDO SEU USO AO LONGO DE TODO O VALE DO RIO AMAZONAS E SEUS AFLUENTES. SUBINDO PELO RIO NEGRO, A LÍNGUA GERAL AMAZÔNICA ALCANÇOU TANTO A AMAZÔNIA VENEZUELANA COMO A COLOMBIANA.

ESSA LÍNGUA FOI APRENDIDA POR GRANDE PARTE DOS COLONOS E MISSIONÁRIOS, SENDO ENSINADA AOS INDÍGENAS NOS ALDEAMENTOS. DESDE O FINAL DO SÉCULO XIX, A LÍNGUA GERAL AMAZÔNICA PASSOU A SER CONHECIDA, TAMBÉM, PELO NOME *NHEENGATU*.

[Olhando para a professora] *Nheengatu significa língua boa.* [Coçando a cabeça] *Eu falei antes... eles tentavam dominar o território brasileiro. Então eles faziam assentamento, aldeamento, semelhante às colônias de onde eles vieram. Na verdade, como um... uma... certeza de dominação. Eles faziam tudo circular [mão direita traçando horizontalmente um círculo no ar, na altura do peito] e quando havia um... alguma coisa... ou quando um indígena tentava fugir ou fazia coisas, assim, que eles contrapunha contra a política deles, eles levavam pro castigo, que era no centro da aldeia [olhando para a tela do computador], isso pra eles facilitava a dominação. Agora lá no estado do Mato Grosso, na nossa região lá, o processo foi bem, um pouquinho... na verdade, só mudou de autor.* [Olhando para a sala] *Pra nós lá, foi o SPI, fundado pelo Marechal Cândido Rondon.* [Olhando para a tela do computador] *Essa influência, na verdade, desde o início... quer dizer, muitos dos indígenas aprenderam a falar essa língua geral. Quem não falava, aprenderam a falar [olhando para o público] mas não perderam a sua língua de origem. Quando uma língua foi extinta é que o povo também foi junto com ela. Então para maioria dos indígenas era orgulhoso pra ele manter nossa cultura, se ela não existisse, então não havia motivo nenhum para estar vivo. Então, uma forma de ser guerreiro mesmo é preservar ainda tudo o que existe, porque, na verdade, ele habitando a região dele e, assim, ele sabendo da origem dele e desvinculado dela, já não tendo mais como conviver junto a ela, então aí, não teria mais gosto... é... eu convivi [olhando para o balcão e dela do computador] também com pessoas mais velhas [olhando para a professora e gesticulando com as mãos] que relatavam esse mesmo aspecto. Um é do nosso povo...*

São perceptíveis alguns problemas de coesão e de organização fraseológica nas sentenças de Rafael. Isto talvez possa ser explicado pelo fato de que, conforme por ele exposto ao apresentador em momento posterior a sua apresentação, em sua aldeia o português é empregado apenas no contexto escolar sendo que nas interações cotidianas emprega-se a língua indígena de seu povo. Dessa forma, parece-nos em princípio natural que houvesse uma interferência entre as línguas por ele dominadas, já que o mesmo se encontrava na universidade havia menos de um ano e convivia com outros indígenas de sua própria etnia e de outras, transitando linguisticamente entre o português e sua língua indígena. De toda forma, como não fez parte de nosso intuito de pesquisa ponderar sobre as eventuais diferenças entre as línguas portuguesa e umutina, focalizaremos apenas as diferenças concernentes ao domínio ou não dos gêneros acadêmicos em língua portuguesa.³⁵

Do ponto de vista dos gêneros do discurso acadêmicos, pode-se inferir que haja inadequações no que tange a formalidade linguística, pois é comum que a variante linguística neles empregada seja a modalidade culta, mais próxima da norma padrão. Nota-se que há por parte do estudante uma tentativa de seguir os formatos linguísticos prescritos pelos gêneros acadêmicos, embora em alguns momentos, talvez devido ao fato de ser uma linguagem aparentemente espontânea, ele deslize e construa sentenças com desvios de concordância, *“eles contrapunha contra a política deles”*, com problemas de coesão e de distribuição textual *“ele habitando a região dele e, assim, ele sabendo da origem dele e desvinculado dela, já não tendo mais como conviver junto a ela”*. Contudo, esses desvios ocorrem de maneira razoável, permitindo-nos considerar que haja um domínio da linguagem acadêmica esperada por parte do estudante, mas que em alguns momentos é esquecida, devido a fatores como a descontração, isto é, por se sentir menos tenso em realizar sua exposição.

É preciso considerar ainda que, conforme dados do NURC, são comuns os desvios relativos à norma padrão, em gêneros preponderantemente orais. Deduzimos que este fato pode estar associado a fatores como sentir-se à vontade em determinado gênero discursivo e com a própria interação. Assim, esses desvios não podem ser atribuídos apenas a esse aluno em questão, em função de sua etnia, nem serem taxados

³⁵ Vale notar que segundo nossa orientadora, que teve a oportunidade de conhecer a realidade da educação escolar indígena em pesquisa de campo na aldeia umutina (MT), o fenômeno por nós observado explica-se, de preferência, pela disparidade existente entre o letramento escolar propiciado pela escola de aldeia e o letramento acadêmico.

como marcas de oralidade, pois o seminário comporta tais irregularidades, sem que sua estrutura seja descaracterizada.

Rafael: *Quando o Brasil passou a chamar Brasil... na verdade... os colonizadores assumiram uma grande parte do Brasil. [Olhando para o público] Ele só existe agora porque houve deslocamento de pessoas de fora para hoje predominar e existir esse país... só grande parte dele foi colonizado. Ainda existe grande parte de grupos, sociedades que tenta resistir ao contato com o não índio e a cultura dele permanece, assim como a língua e alguns dos elementos que compõem a cultura. E lá [olhando para a tela do computador]... [gesticulando e olhando para o público] vou falar um pouquinho do lugar da onde nós somos, vou dar um exemplo das línguas que [áudio incompreensível] no dicionário de português. Antes eu vou falar do Mal. Rondon. Na verdade ele criou o SPI, obviamente como uma estratégia, [olhando para a professora] uma estratégia política. Ele passou... ele foi fundador da linha telegráfica. Então onde ele passava, às vezes passava em áreas indígenas... e... ela acabava confrontando, com alguns, bem contraditório... há pessoas que vem ele como herói, mas também tem outras pessoas que vem... ele como uma pessoa... não tão boa assim... e na onde ele passou com essa linha telegráfica, ele deixou marcas que estão até hoje na cultura de alguns, principalmente na minha aldeia, porque quando ele montou esse SPI, ele monta uma milícia e ia para cada lugar, para cada... território, onde ele ia e futuramente ele ia passar por ali a telegráfica dele... e... fazia, pra ele, uma diplomacia, mas, na verdade, não, era só uma imposição dele mesmo.*

Professora: *Os indígenas eram expulsos daquela região? Como era?*

Ele montava um aldeamento ali e... e... os subordinados dele, juntamente com os grupos jesuítas, fazia sua aculturação, entre aspas, eu acho... e também empregavam quase que a mesma regra que foi na costa, só que não com a Língua Geral, era com o Português mesmo. Então, esse processo foi recente, da década de 10, por aí, desse século mesmo, século XX... quer dizer, século anterior. E... ele fazia esse mesmo processo... e na nossa, ficou Português, porque houve uma mistura. Quando ele achava que o índio era, o subordinado dele, na verdade, ele [Mal. Rondon] nem ficava pra saber, eles transferiam o indígena do seu local de origem pra outro lugar. E assim que houve origem... assim... cresceu muito o número de indígenas variados. No caso variados, a sua própria língua não tinha como eles se comunicarem na língua deles. A única comunicação era o português. Tem muitos lugares, deles irem... irem... irem... e opor, mas eles não faziam essa... deslocavam o indígena de uma aldeia para outra. E, na verdade, por esse motivo, em alguns lugares ainda conseguiram... é... [olhando para a tela do computador] conseguiram... guardar ainda para eles a tradição.

Considerando a temática da apresentação de Rafael, em alguns momentos, ela transita entre exposição e defesa de ideias, típica em um seminário, e relato histórico pessoal. Nesse ponto, tem-se uma hibridização de gêneros, exposição e relato. Obviamente, os dois gêneros em questão não estão dissociados, estão em um conjunto genérico (BAZERMAN, 2005), havendo, portanto, entre eles uma ligação, uma vez que expor é de certa forma próximo de relatar. Contudo, estamos considerando que o aluno esteja expondo, quando está apresentando a influência da língua indígena na

língua portuguesa, que seria a temática de seu seminário, e relatando quando apresenta dados relativos à sua experiência de vida. Não há como já dito anteriormente problemas em misturar gêneros, uma vez que os elementos constituintes (BAKHTIN, 2003) do gênero *seminário* permitem essa união de traços de outros gêneros nele próprio.

Há um propósito na união dessas formas típicas do discurso por parte do estudante-expositor. Ele apresenta um fato social (cf. BAZERMAN, 2005) que é, de certa maneira, conhecido de outra forma por (parte de) sua audiência. Nas escolas brasileiras de primeiro e segundo grau, costuma-se ensinar que Marechal Cândido Rondon foi um herói da pátria, por meio da apresentação de seus grandes feitos em prol da nação, os quais também são fatos sociais construídos por uma parcela da sociedade brasileira. Todavia, Rafael apresenta outros dados que não fazem parte daquilo que se convencionou ensinar nas escolas ou não está descrito no material didático ou em livros de história de que provavelmente seu público tem conhecimento. Para ele, a construção da influência das línguas indígenas no português brasileiro perpassa anteriormente o conhecimento do real motivo dessa hibridização, ou seja, a história, segundo ele, verdadeira de como e por que houve essa influência. O que chama a atenção neste caso é o fato de que, diferentemente das convenções da esfera acadêmica, Rafael fundamenta sua convicção na verdade construída pelos sujeitos de sua comunidade, e não em compêndios cientificamente validados.

Essa ação de Rafael de expor e defender sua verdade, a partir de um relato, não diretamente ligado a ele, está, de toda forma, em conformidade com a definição de situação interacional (BAZERMAN, 2005), pois ele, nesse momento, mesmo conhecendo os jogos de poderes existentes na universidade e, respectivamente, na atividade em que participa, por estar na qualidade de expositor pode apresentar e construir um novo conceito acerca de determinado fato social, o que é, em suma, o objetivo de um seminário. Além disso, o ambiente acadêmico é conhecidamente marcado pela divulgação de dados que não precisam estar em conformidade com o senso comum e com a ideologia dominante.

Do ponto de vista da construção linguístico-discursiva, o que temos é o seguimento ou a tentativa de seguimento de um modelo típico (*prototipicidade*, SWALES, 1990) de apresentação de seminário, em que o expositor mantém certo afastamento em relação ao assunto discorrido. Por mais próximo que sejam os dados apresentados de sua experiência de vida, o estudante deixa demarcada certa distância, principalmente por meio de tempos verbais e de pronomes, embora empregue por vezes

o pronome „nós“, por conta de ocupar na atividade a função de expositor, demonstrando, assim, compreender não ser usual unir tema exposto e vida pessoal. Esse comportamento faz parte da tipificação (BAZERMAN, 2005) do que seja o discurso acadêmico, em que não é prestigiada a visão subjetiva, por conta da crença de que o objetivismo seja uma das características concernentes à realização de uma ciência efetiva, o que tem seus moldes no paradigma quantitativo (cf. CHIZZOTTI, 2009). Esse discurso de objetividade ainda perpassa e está presente nas atividades realizadas no contexto acadêmico.

Assim, avalia-se que o estudante indígena Rafael está se apropriando do letramento acadêmico, uma vez que o processo de aprendizado é contínuo e construído por meio de outras interações com as quais ele terá contato durante sua vida universitária. Embora sua fala apresente alguns desvios quanto à linguagem, no que tange ao seguimento dos moldes do gênero discursivo *seminário*, suas ações linguístico-discursivas podem ser consideradas adequadas e em conformidade com os propósitos de tal atividade, mesmo porque são razoavelmente validadas, tanto pelo público, como pela própria professora avaliadora.

O que chama, de toda forma, nossa atenção quando comparamos este seminário com os demais, é a forma mais intensa com que os seguintes aspectos se revelam nele, estando, de toda forma, também presentes nos outros: a tensão na construção do gênero em questão – a atividade discursiva em questão, ora se aproxima de um relato pessoal, ora de uma exposição oral; o que revela a forma de assimilação do gênero primário (relato pessoal) no secundário (seminário); a hibridização de gêneros decorrente da hibridização de elementos provenientes de diferentes esferas de atividade, como é o caso de conhecimentos históricos e linguísticos oriundos do aldeia e das relações instauradas pelo estudante com os demais universitários, e de outras atividades acadêmicas que influenciam sua exposição oral; e a necessidade da validação por parte dos coenunciadores tanto da atividade de apresentação como dos fatos sociais nela apresentados.

4.4. O que dizem as professoras?

Analisaremos agora como as professoras Mariana, Luana e Carina compreendem e avaliam as apresentações dos seminários e, respectivamente, o

desempenho dos estudantes. Os textos analisados são resultados de entrevistas semiestruturadas que realizamos com as três docentes, responsáveis pelas turmas em que coletamos nossos dados de pesquisa, e são apresentados na íntegra no **apêndice B** deste trabalho.

Como as professoras pediram atividades de exposição oral, pedimos que elas nos apresentassem uma definição do que compreendem ser *seminário*.

Mariana apresentou as seguintes considerações:

Eu falei em apresentação de trabalho e separei um pouco, porque eu acho que existe um rigor, uma formalidade um pouco maior no seminário. [...] Então, por isso que um seminário é um pouco mais longo, tem uns ritos específicos, é um pouco mais formal do que a gente fez ali [em sala de aula] [...].

O seminário, na verdade, é a apresentação de uma pesquisa, de um projeto, de um assunto sobre o qual o sujeito desenvolveu alguma reflexão, mas que se fecha em si mesmo. [...] O seminário por si só, eu imagino que contempla todas essas questões sem fazer parte de um processo, como seria no caso das apresentações das turmas que você [pesquisador] filmou.

De modo geral, podemos considerar que para Mariana *seminário* seja um gênero discursivo que possui grau de formalidade muito alto, ou seja, possui uma padronização de protocolos muito específica. Para ela, a questão da duração e da ritualização são exemplos delimitadores do que seja essa atividade. Contudo, ela define que *seminário* é uma apresentação fechada em si mesma, ou seja, ele por si só já prevê processos de pesquisa, organização, elaboração e apresentação do assunto pesquisado (cf. VEIGA, 1997), o que, segundo a professora, torna-o complexo para o estudante, levando-a a preferência pela nomeação de apresentações orais.

[...] Dizer seminário para um aluno assusta um pouco, eles têm a ideia de que seminário é algo complexo, inclusive alguns sugeriram, ao invés de fazer uma apresentação, se você [professora] for dar um seminário, vamos fazer uma prova escrita. [...]

[...] Para gente não, a apresentação do trabalho é parte de algo continuado, que começou justamente com a pré-apresentação do tema, o recorte do problema de pesquisa, a pesquisa de cunho bibliográfico, a confecção do texto e que foi apresentado, simplesmente, como uma parte de um trabalho continuado. [...]

Embora a professora não queira denominar a atividade como seminário, por ter desmembrado e avaliado as partes separadamente, para a apresentação foi preciso que o estudante retomasse e elaborasse sua exposição com base em todos os processos por ele desenvolvidos anteriormente, partes essas que estão presentes em tal

atividade expositiva. Nesse gênero, conforme já dito, há a necessidade de haver uma pesquisa prévia a fim de propiciar uma situação interacional em que o expositor assumo o papel de especialista acerca do tema discorrido para o auditório e para o professor-avaliador (cf. CHAVEZ, 2008; DOLZ *et al.*, 2010; GONÇALVES & BERNARDES, 2010; GOULART, 2004; MERCHEDÉ, 2010; VEIGA, 1997).

A professora, por ser um membro da comunidade discursiva acadêmica e conhecer ou prever as aflições dos estudantes, quando se trata de uma apresentação de seminário, escolheu nomear essa atividade como apresentação oral, para diminuir as ansiedades dos alunos e assim motivá-los a realizarem, de forma mais despojada, suas exposições orais. Eis a questão da *Nomenclatura*, proposta por Swales (1990), pois embora ela não defina a atividade como seminário, os estudantes já tiveram certamente algum contato com apresentações deste tipo e, portanto, vão, a sua maneira, agir linguístico-discursivamente para tentar realizar tal atividade, pois dentro do contexto acadêmico em questão, esse é o gênero discursivo mais comum empregado por docentes como forma de avaliação. Nesse sentido, mesmo Mariana não nomeando as apresentações como seminários, seus estudantes, em seus graus de experiências com os gêneros acadêmicos, ou ainda, em seus letramentos acadêmicos, compreendem a atividade como sendo uma apresentação de exposição oral, que possuem regras próprias.

Luana, partilha da mesma visão de Mariana, porém ela define seminário de forma bastante específica:

Eu compreendo o seminário como uma atividade de exposição e desenvolvimento de ideias. Lógico que isso tudo tem que estar bem amarrado com o tema do seminário. É assim, não adianta ir lá e querer falar lá na frente sem ter o mínimo de compreensão do que a pessoa está fazendo ali. Ele... o grupo precisa saber que seminário é uma apresentação de um assunto, que precisa ser pesquisado e eles precisam dominar esse assunto para minimamente desenvolverem a ideia que eles têm para apresentar. Então, o seminário é uma apresentação oral de uma ideia. Oral e escrita, porque o estudante ou o grupo... ele tem que pensar também no texto que está por detrás do seu seminário. Não basta só ir falar, tem que antes ter, assim... uma elaboração de um texto. O texto que vai ser projetado, por exemplo. Quais os recursos serão utilizados? Se vai ser vídeo, som, ou só texto, ou se vai ter imagem também no seminário. Isso tudo, a meu ver, é... faz parte do seminário, do gênero seminário.

O gênero seminário para Luana é definido como uma apresentação de um assunto e requer processos específicos para sua elaboração, os quais Mariana também considera, porém, para esta, se eles fizerem parte de uma atividade em que os processos estejam compartimentados, isso não a caracterizaria como um seminário. No entanto,

Luana, por ter uma visão mais global do que seja seminário, compreende que esse gênero discursivo prevê a elaboração de textos não apenas orais, mas também escritos, assim como discutem Chavez (2008) e Dolz *et al.* (2010), pois a fala em uma apresentação oral desse tipo necessita ser aparentemente espontânea.

Há a consideração também por parte de Luana de que gênero possibilita o emprego de recursos não verbais, como imagens, sons, vídeos... os quais precisam estar em conformidade com os propósitos da apresentação, o que requer, portanto, uma elaboração bastante coesa por parte dos alunos-expositores. A noção de grupo é algo que também aparece demarcado por essa professora, embora ela empregue o termo *ele* se referindo a um aluno e na sequência, *grupo*, para demonstrar que essa atividade não é realizada apenas por uma pessoa, mas sim, por um conjunto, o que retoma a noção de que seminário seja uma técnica de estudo em grupo, conforme explicita Veiga (1997). Não necessariamente todos os estudantes precisam ser expositores na apresentação, mas devem pensar conjuntamente sobre a mesma, para formatá-la dentro dos padrões do gênero e alcançar seus objetivos.

Por sua vez, Carina compreende o gênero em questão como:

Seminário é uma forma de avaliação, mas o que me interessa no seminário principalmente é a maneira como os alunos são capazes de dominar oralmente o assunto - aí eu já pressuponho que há uma relação com aquele conhecimento, que já foi criado por leituras em aulas prévias etc.- de que maneira eles conseguem expor isso verbalmente, não só pelo domínio, mas pela desenvoltura, ou seja, tem mais a ver com essa coisa de dominar a palavra no ambiente público, de exposição pública e no ambiente acadêmico. Aí implica o domínio da norma culta, o domínio do conhecimento, enfim, várias outras variáveis.

Para essa professora, o seminário está intimamente relacionado ao domínio da exposição oral, ou à fala pública de determinado assunto. Essa exposição está ligada à construção de conhecimentos a partir de leituras em aulas, ou seja, está associada à disciplina cursada pelo estudante, embora isso não seja explicitado verbalmente. Nesse sentido, o gênero *seminário* é compreendido por Carina como uma atividade realizada na esfera acadêmica com fins propositais, como, por exemplo, avaliação, que foi realmente o que aconteceu em sua disciplina e nas das demais professoras.

Carina ainda especifica a formalidade que os gêneros acadêmicos esperam no que tange a linguagem, o domínio da norma culta. Essa é uma das características mais perceptíveis quando se participa de atividades acadêmicas. Toda a comunidade discursiva universitária já pressupõe que em atividades formais ocorridas

nessa esfera, seus participantes dominem tal linguagem, porque isso faz parte do letramento acadêmico.

A respeito da oralidade, vemos que Mariana não considera em sua definição, essa característica do gênero seminário, logo em sua avaliação, ela também não a considera efetivamente:

Na verdade, a questão da expressão oral está em segundo plano. Eu penso em avaliar as reflexões que o sujeito fez sobre o tema, a escolha do tema, o recorte do plano de pesquisa, a forma como ele argumentou em função de uma tese que ele pretendia defender e, embora a questão da expressão oral esteja em segundo plano, também é considerado se ele deu conta na sua apresentação de todos os pontos listados no PowerPoint - a gente vê que muitas vezes o aluno está nervoso, ele faz uma ótima apresentação de PowerPoint, mas ele passa correndo e não consegue partilhar as informações.

Para ela, são mais relevantes o domínio do conteúdo e as exposições realizadas pelos estudantes, entretanto, esses dois pontos ocorrem se houver o domínio da linguagem oral, isto é, se essa ocorrer de forma fluente, o que implica na atribuição de notas, pois a apresentação de seminário se realiza por meio tanto do oral, como do escrito. Assim, ela mesma considera que, embora deixe em segundo plano, o domínio dessa modalidade linguística afeta sua avaliação, pois os demais pontos por ela listados serão em maior ou menor escala alcançados se houver o domínio da oralidade adequada ou em conformidade com o gênero em questão.

Luana também considera o domínio do conteúdo, porém ela considera a oralidade na avaliação dos seminários:

Pelo conteúdo... ou pela forma como eles mostram que dominam o assunto do seminário. Aí eu estou pensando em como eles dominaram oralmente assunto do seminário, apresentando e deixando eles claras, bem específico... Então, eu atribuo nota assim, já que não dá pra pensar só em fala... em exposição oral, nesse caso, sem o escrito, porque os dois, fala e escrita, vão fazer parte da apresentação.

Luana também deixa demarcado o que entende por domínio oral, a explicitação bem clara e, conseqüentemente, coerente dos conteúdos desenvolvidos e apresentados no seminário. E considera, tal qual Mariana, que a escrita também é parte integrante do gênero em questão.

Carina também deixa bastante demarcado como avalia os seminários de seus alunos:

Considero justamente o conteúdo, domínio do conteúdo, de que maneira eles [estudantes] estão lidando com aquele conteúdo: se é, de fato, só leitura, é uma coisa, se eles conseguem de certa forma manipular aquele conhecimento e, por isso mesmo,

eu gosto de fazer perguntas para ver de que forma eles estão conseguindo manipular aquele conhecimento não só em uma modalidade escrita, mas também oral. Como eles conseguem verbalizar o conhecimento que eles adquiriram no decorrer do semestre, por isso, que, geralmente, eu faço seminários no final do semestre.

Mais uma vez, o domínio oral é compreendido como verbalização de conhecimentos, isto é, como o estudante consegue expor de forma fluente e coerente os conteúdos abordados em sua apresentação de seminário. É preciso lembrar que Carina considera ser importante, ou mesmo uma das marcas do seminário, o emprego da variante culta da língua.

Neste ponto, como Mariana não deixa demarcado que o domínio da linguagem oral seja sua principal preocupação, nas orientações que ele faz não há qualquer indicação sobre a oralidade, o que está de acordo com seus pressupostos:

Nos seminários, ficou definido que seria uma análise de conteúdo, porque o seminário antecedeu a publicação do blog, justamente como forma da gente discutir, de forma a aprimorar o resultado final, que seria postado no blog. Então, estava muito mais centrado na questão de conteúdo do que de expressão do aluno.

De certa forma, o que interessa a Mariana é muito mais o domínio do conteúdo do que a forma como esse será apresentado. Porém, ao nomear a atividade como apresentação oral, implicitamente seminário, ela já estabelece tacitamente os padrões e limites que devem ser seguidos pelos estudantes para expor esse conteúdo em conformidade com as características dos elementos constituintes deste gênero discursivo.

A questão de domínio é tão forte para Mariana que ele afirma, “*A ideia não era corrigir a questão da expressão, mas trabalhar a questão do conteúdo para construção do texto final*”, o que justificaria, para ela, não ser sua principal preocupação a orientação de como os estudantes poderiam melhorar o domínio da oralidade, pois todo o trabalho de apresentação oral está, no fim, vinculado à produção de um texto escrito, o qual possuía o maior peso para atribuição da nota final. Entretanto, ela não nega orientações nesse campo quando alguns alunos lhe procuram para perguntam se ela poderia ajudá-los a melhorar sua oratória: “*coisas simples, do tipo ‘considere que você tem o auditório, que você não vai falar olhando para o chão, que você tem um espaço a ocupar, que você tem o PowerPoint’*”. Mesmo sendo para poucos alunos e de forma bem ampla, essas considerações podem contribuir para que os estudantes

instaurem uma interação mais adequada com o gênero seminário em próximas apresentações.

Luana apenas fez as orientações conforme as primeiras apresentações ocorriam:

[...] eu falei, no fim dos primeiros seminários, algumas coisas do tipo: olhar para o público, falar em voz alta, ou que fosse possível ouvir, para não ter aquele tipo de fala para dentro, sabe? Ler devagar os textos do PowerPoint. Coisas assim, que serviram para todos os outros, orientações para todos...

A partir dessas orientações, ela pressupôs que os demais se adequariam aos padrões linguístico-discursivos e aos comportamentos verbais e físicos esperados pelo gênero seminário. Destarte, ela considera, implicitamente, que as primeiras apresentações serviram de base para que os demais estudantes produzissem os próximos seminários. Nesse sentido, podemos considerar que a apropriação desse gênero ocorra por meio da participação e observação da interação instaurada por seus enunciadores, o que está correto, pois os das próximas apresentações foram seguindo um padrão de exposição comum ou protótipo (cf. SWALES, 1990) que procuravam atender às orientações da professora. Assim, essas diretrizes realizadas por Luana contribuem para a apropriação do gênero em questão por parte dos estudantes.

A padronização é algo que chamou a atenção de Carina:

[...] Deixei bem aberto e todos eles seguiram, mais ou menos, o mesmo padrão. [...] Não sei se já é uma prática escolarizada. Eu acho que já algo muito forte do âmbito escolar, já tem um imaginário sobre o que é seminário, eu acho. O que é apresentar, o que é fazer um seminário na escola, o que é fazer um seminário na universidade, mas é claro que na universidade eles estão lidando com questões mais... talvez mais precisas, pontuais, exigindo uma elaboração um pouco maior para se pensar essas questões. Uma elaboração teórica um pouco maior. Não só simplesmente falar do ponto de vista, “Ah, por que eu acho isso, acho aquilo.”, é necessário ter fundamento.

Para ela, essa padronização pode ser atribuída a experiências prévias com o gênero seminário no contexto escolar. Contudo ela também reconhece que no ambiente acadêmico, esse mesmo gênero ao ser realizado, ocorre de forma diferente do ambiente escolar. Implicitamente, Carina percebe que há letramentos diferentes em cada uma dessas esferas, com os quais os recém-ingressos terão contato e também precisarão se apropriar.

O ponto em comum a todas as professoras está baseado no fato de considerarem importante esse contato dos estudantes com o gênero seminário, logo no

primeiro ano, pois essa é uma forma de eles começarem a dominar os gêneros acadêmicos, a linguagem esperada por essa esfera e, já começarem a compreender como se realizam pesquisas.

Assim, o seminário é visto como uma forma de desenvolvimento e apropriação de conhecimentos que não estão encerrados nele próprio, mas que estão associados a um *sistema de atividades* (BAZERMAN, 2005), que partilha conhecimentos e ações peculiares ao contexto acadêmico. Dessa forma, é preciso considerar que o entendimento de como realizar um seminário não se dá de maneira dissociada de outros gêneros discursivos que ocorrem nesse ambiente e que a sua maneira também contribuem para a apropriação de tal atividade e também de outras atividades científicas. Ou seja, toda a experiência adquirida com as atividades acadêmicas influenciam na realização dos gêneros discursivos que circulam nessa esfera, pois todas as atividades linguístico-discursivas desse contexto fazem parte de um conjunto maior, que está intimamente relacionado ao letramento (STREET, 1993; GEE, 2004).

5. CONCLUSÃO

Os homens se educam mediatizados pelo mundo.

Paulo Freire

Por meio de nossas análises foi possível compreender que se o tema escolhido pelos estudantes para seus seminários for próximo de questões do contexto universitário e possuir relação com seu curso, a atividade de apresentação se aproxima mais dos padrões esperados e construídos pela comunidade discursiva acadêmica para o gênero discursivo *seminário*. Nesse caso, fica mais nítido o processo de apropriação do gênero em questão, pois é possível verificar construções linguístico-discursivas e também gestuais/corporais indicando que os expositores estão construindo modos de apresentar seminário de acordo com a forma esperada no contexto universitário.

Todavia, quando o tema é um pouco distante do contexto acadêmico, o que se nota é justamente uma hibridização de gêneros. Isso ocorre porque os universitários reconhecem um padrão próprio do contexto em que se encontram, o qual deve ser construído e seguido em suas apresentações. Contudo, surge com isso uma força tensiva, pois, em nosso entender, o tema orienta também toda a configuração do gênero discursivo. A saída encontrada pelos estudantes é justamente hibridizar os gêneros para que a comunidade discursiva valide sua apresentação como sendo um seminário. Nesse sentido, essa tentativa de se adequar aos padrões construídos pela comunidade de que participam indicia que os estudantes estão em um processo de apropriação do gênero oral *seminário*, pois, embora não realizem efetivamente o modelo prototípico, considerando a noção de *conjuntos de gêneros* (BAZERMAN, 2005), eles estão em um gênero próximo a este, o que permite considerar que eles estão desenvolvendo competências discursivas e genéricas (MAINGUENEAU, 2005) próprias de um *sistema de gêneros* (BAZERMAN, 2005), ou seja, eles estão transitando entre gêneros próximos, o que nos permite conjecturar que esta seja uma forma de apropriação, dentro de um gradiente tensivo.

Os estilos dos estudantes também ficam bastante evidentes nas apresentações dos seminários. Isso sugere, mais uma vez, que os estudantes estão se apropriando do gênero em questão, pois não seria possível que eles conseguissem

desenvolver seus estilos dentro do gênero em questão e que esses fossem adequados à atividade linguística, caso não estivessem compreendendo o funcionamento da mesma.

No que tange à questão da construção do coenunciador coletivo, os estudantes o elaboram por meio de conhecimentos prévios de fala pública, isto é, situações de apresentação à frente de um grupo. Considerando seus coenunciadores diretos eles prevêm quais comportamentos linguísticos e discursivos serão mais adequados, de forma a garantir a continuidade da interação pretendida na atividade de apresentação de seminário. Nesse caso, eles se pautam em relacionamentos que possivelmente são oriundos da relação professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) em seus respectivos cursos e do contexto universitário, de forma que a elaboração de enunciados, com vistas a envolver o coenunciador, traz resquícios de maneiras de interagir, por um lado, do professor em aula e, por outro, entre os próprios estudantes.

O *supradestinatário*, nos casos dos seminários analisados, adequou-se aos propósitos esperados pelos estudantes com a realização da atividade discursiva de exposição oral e foi, em alguns casos, reformulado durante a própria situação de interação. Os estudantes expositores ainda demonstram domínio do gênero, pois para adequar suas falas a seus coenunciadores recorrem a estratégias linguístico-discursivas que seguiram padrões enunciativos adequados à atividade em questão. Além disso, seus discursos se construíram com orientação a seu coenunciador coletivo e também com os discursos circulantes na esfera universitária, evidenciando que os estudantes possuem competência discursiva no letramento acadêmico, o que lhes ajuda na realização dos seminários.

No caso do estudante indígena, avalia-se que embora ele revele algumas inadequações quando ao domínio da variante culta da língua portuguesa, essas não influenciam significativamente em sua realização da atividade de exposição. Ele demonstrou domínio do gênero discursivo *seminário* ao assumir sua condição de expositor, que está ao mesmo tempo sendo avaliado por um docente, e, assim, agiu discursivamente dentro das fronteiras que delineiam tal gênero. Ele também percebeu o jogo tensivo de poderes, mas não se inibiu, buscando meios para conseguir aliar o que se espera de uma exposição oral na esfera acadêmica a seus propósitos pessoais com a realização de seu seminário.

As professoras demonstraram que, embora empreguem o seminário como atividade avaliativa, compreendem-no e ponderam questões diferentes, cada uma

elencando o que lhe servirá como critério mensurável e também qual a funcionalidade de tal atividade linguística em sua disciplina.

Com relação às orientações para a realização do seminário, visto que essa seja uma atividade de atribuição de conceitos, todas as docentes consideram que seus estudantes já dominam tal gênero discursivo e que saibam como realizá-lo, por isso não realizam orientações detalhadas ou minuciosas sobre tal gênero, mas as fazem de forma pontual ou rápida. Embora não percebam, as orientações dos professores são maneiras de conduzir o estudante à apropriação do gênero seminário. Entretanto, como essas orientações não satisfazem plenamente a condução à apropriação, o(s) estudante(s) precisa(m) procurar outras formas de garantir que esteja se adequando aos moldes dessa atividade, por isso eles se baseiam em conhecimentos prévios acerca do que seja apresentar seminário, seguindo padrões de apresentações realizadas anteriormente e mediante conhecimentos adquiridos em outras atividades presentes na esfera acadêmica, que contemplem concomitantemente, por um lado, questões da realização da atividade verbal e, por outro, questões avaliativas.

De maneira geral, o que se percebe é a construção de uma noção do gênero seminário com variações para cada professora, mas com base em uma prototipicidade (cf. SWALES, 1990). O(s) estudante(s), por sua vez, na interação com essas variações constrói(em) sua maneira de agir dentro de tal gênero, isto é, ele(s) desenvolve(s) seu(s) estilo(s) de acordo com padrões possibilitados por essa atividade linguístico-discursiva. Nesse sentido, a interação entre professor-aluno, aluno-aluno, e aluno-mundo orientará não só o estudante a apropriar-se do seminário, mas também os professores a refletirem o que consideram ser esse gênero, a cada vez que o empregam como forma de avaliação.

Dessa forma, é possível observar nas apresentações analisadas que os estudantes, a sua maneira, estão se apropriando do gênero discursivo *seminário*. Alguns alunos estão mais próximos dos padrões esperados pela comunidade acadêmica, levando-se em consideração, ainda, as diferenças de expectativa existentes em cada área de estudo dentro da universidade; outros ainda estão um pouco afastados, mas todos estão em *processo* de apropriação, pois todos estão, por serem recém-ingressos na universidade, desenvolvendo seu letramento acadêmico nos diferentes gêneros do discurso que aí são praticados.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, R. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso, *in*: _____. (Org.). **Imagens de si no discurso: a construção do *ethos***. São Paulo: Contexto, 2005. p. 9-16.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. 2009. Disponível em http://www.linguagensdesenhadas.com/imagens/03textos/autores/Bakhtin_Discur_na_vida.pdf. Acesso em 17 de junho de 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º Ciclos**. Brasília: MEC, 1998.

BAZERMAN, C. Atos de fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas, *in*: _____. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. São Paulo: Cortez, 2005. pp. 19-46.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

BROWN, J. D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, A. & ELDER, C. (eds.). **The Handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. pp. 476-500.

BUZATO, M. K. **Letramento, novas tecnologias e Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa**. *Remate de Males*. Campinas, v. 29, n. 1, pp. 71-87, jan./jul. 2009.

BUNZEN, C. **O ensino de “gêneros” em três dimensões: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna**. Campinas: IEL/Unicamp, s.d. Disponível em: www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf. Acessado em 19 de junho de 2011.

CAVALCANTI, M. C. **A propósito de Linguística Aplicada**. *Trabalhos em Linguística*. Campinas, n. 7, pp. 5-12. 1986.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada do Brasil, *in*: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp. 129-142.

CHAVES, M. H. R. **O Gênero *seminário escolar* como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**. 2008. Dissertação (mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA: 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COHEN, A. D. **A metodologia de pesquisa em linguística aplicada: mudanças e perspectivas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, v.13, pp. 1-13, jan./jun. 1989.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, n.8. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006. pp. 269-286.

CULIOLI, A. A propos de la notion, *in*: _____. **La notion: Actes du Colloque "La Notion"**. Paris: Ophrys, 1997.

DOLZ, J. *et al.* A exposição oral, *in*: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. pp. 183-211.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP: 1998.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. *Cad. CEDES*, Campinas, v.19, n.44, Abr.1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 05 de maio de 2011.

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

FERNANDES, C. A. A noção de discurso: discurso ideologia e efeito de sentido, *in*: _____. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005. pp. 17-30.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 22ªed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GEE, J. P. New Times and New Literacies: Themes for a Changing World, *in*: BALL, A. F. & FREEDMAN, S. W. (Orgs.). **Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy and Learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. pp. 279-307.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário, *in*: _____. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. pp. 143-180.

_____. Prefácio à edição italiana, *in*: _____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 3ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. pp. 15-31.

GREGOLIN, M. do R. V. Análise do Discurso: lugar de enfrentamentos teóricos, *in*: FERNANDES, C. A. & DOS SANTOS, J. B. C. **Teorias linguísticas**: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2006. pp. 21-34.

GONÇALVES, A. V. & BERNARDES, E. de S. **O gênero seminário**: uso e dimensões ensináveis. *Linguagem*, São Carlos/SP, 14ª ed., jul./ago./set. 2010. Disponível em: <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/art_04.php>. Acessado em 23 de setembro de 2010.

GOULART, C. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. Dissertação (mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP: 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HEMAIS, B. & BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais, *in*: BONINI, A. & MOTTA, ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola editorial, 2005. pp. 108-129.

HOLMES, J. Resarch and the posmodern condition, *in*: PASCHOAL, M. S. Z. de & CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada**: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992. pp. 31-49.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, A.B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento, *in*: CORRÊA, M. L. G. & BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. pp. 75-91.

KOCH, I. V. A atividade de produção textual, *in*: _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 11-30.

_____. A natureza da fala, *in*: _____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2008. pp. 77-81.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. Second Language acquisition research methodology, *in*: _____. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. Londres, Nova Iorque: Longman, 1991. pp. 10-51.

LEONTIEV, A. N. Aspectos psicológicos de personalidade e atividade, *in*: _____. **Atividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: http://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/cap05.htm#54. Acessado em 10 de janeiro de 2011.

LOPES, H. V. Linguagem, língua, texto: a ação humana, *in*: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Língua**

Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade. São Paulo: SE/CENP, (Projeto IPÊ) 1991. pp. 17-30.

MAINGUENEAU, D. **Análise de Textos de Comunicação.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A propósito do *ethos*, in: MOTTA, A. R. & SALGADO, L. (Orgs.). **Ethos discursivo.** São Paulo: Contexto, 2008. pp. 11-29.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Apresentação, in: BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005. pp. 9-13.

MARTINEZ, R. H. B. Três tipos de discurso, in: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º grau.** São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1988. pp. 79-96.

MARTINS, M. S. C.. Marxismo e gêneros do discurso em Mikhail Bakhtin, in: LEWIN, M. *et al.* **Margem esquerda: ensaios marxistas.** v.10. São Paulo: Boitempo editorial, 2007a. pp. 150-157.

_____. A apropriação da linguagem escrita como parte de eventos sociais complexos, in: MIOTELLO, V.; SIGNORI, M.; GATTOLIN, S. R. B. ; BRITO, M. I. **Década: Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2007b.

_____. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48. Campinas, IEL/Unicamp, 2009. pp. 23-39

_____. Ethos e estilo em textos produzidos na esfera acadêmica, in: SERIANI, S. (Org.). **Letramento, Discurso e Trabalho Docente: uma homenagem a Angela Kleiman.** São Paulo: Ed. Hedra/Ecidade, 2010.

_____. A construção do ethos, da autoria e do estilo em diferentes esferas sociais, in: DI RENZO, A.; MOTTA, A. L. A. R.; OLIVEIRA, T. P. (Orgs.). **Linguagem, História e Memória.** Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MARX, K. H. & ENGELS, F. **A ideologia alemã.** 4 ed. São Paulo: Hucitec, 1984.

MERCHEDE, A. Aula em equipe como estratégia inovadora. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** INEP: Brasília/DF, v.82, n.200/201/202, jan./dez. 2001. pp. 89-

103. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/archive>>. Acessado em 24 de setembro de 2010.

MENEZES, V. SILVA, M. M. & GOMES, I. F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos, *in*: PEREIRA, R. C. & ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/publicacoes.html>. Acessado em 10 de maio de 2011.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough, *in*: _____. BONINI, A. & MOTTA, ROTH, D. (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola editorial, 2005. pp. 81-106.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?, *in*: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. pp. 118-123.

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text: Production and writing pedagogy, *in*: BAZERMAN, C.; BONINI, A. & FIGUEIREDO, D. (Orgs.) **Genre in a changing world**. Indiana, USA: Parlor Press, 2009. pp. 321-340.

PAVEAU, M.-A. & SARFATI, G.-E. Os estruturalismos funcionais, *in*: _____. **As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática**. São Carlos: Claraluz, 2006. pp. 115-134.

PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem, *in*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 9, 2005, Rio de Janeiro. **Cadernos do IX CNLF**, vol. IX, nº 3. Rio de Janeiro: CNLF, 2005. Disponível em <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/index.htm>. Acessado em 17 de agosto de 2011.

PEIRCE, C. S. **Semiótica e filosofia**. São Paulo: Cultrix & EdUSP, 1975.

PEREIRA, I. A. **A oralidade letrada de lideranças não-escolarizadas**. 1997. Tese (doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas/SP: 1997.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual, *in*: DE CARVALHO, M. A. F. & MENDONÇA, R. H. (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. pp. 24-29.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios para a reflexão curricular, *in*: _____. **Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa, 1º grau**. 3ed. São Paulo: SE/CENP, 1988. pp. 11-22.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**, 5ª ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, *in*: _____. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. pp. 19-34.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SILVA, M. C. **O letramento escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007. Dissertação (mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB: 2007

STREET, B. Introduction: the new literacy studies, *in*: _____ (Org.) **Cross-cultural approaches to literacy**. New York: Cambridge University Press, 1993.

_____. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista Filologia e Lingüística Portuguesa**, n.8. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006. pp. 465-488.

SWALES, J. The concept of genre, *in*: _____. **Genres analysis**: English in academic and research settings. Glasgow (U.K.): Cambridge University Press, 1990. pp. 33-67.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado, *in*: _____ (org.). **Técnicas de Ensino**: por que não? 5ª ed. Campinas: Papyrus, 1997. pp. 103-113.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças, *in*: _____. & BARCELLOS, A. M. F. (Orgs). **Crenças e Ensino de línguas**: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. pp. 219-231.

VIGOTSKI, L. **A formação da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

7. APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os professores

1. Você utiliza o seminário como uma forma de avaliação?
2. Como você define/caracteriza o que é seminário e como avalia a apresentação para atribuir conceitos/notas aos grupos?
3. Antes das apresentações dos alunos começarem, você passou alguma orientação sobre como eles deveriam organizar ou apresentar os seminários? Se sim, quais?
4. Você explicitou aos estudantes o que seria avaliado nas apresentações de seminários?
5. Após as apresentações, você deu algum retorno sobre os seminários?
6. Você justificou sua atribuição de conceitos/notas para os alunos?
7. Você considera ter sido importante para os seus estudantes as apresentações dos seminários? Por quê?
8. Você acredita ter contribuído com as próximas apresentações de seminários dos alunos da disciplina acompanhada? De que forma?
9. Você deseja fazer alguma consideração ou algum comentário?

I. Entrevista com Mariana³⁶

1. Você utiliza/utilizou o seminário como uma forma de avaliação?

Sim. Na verdade, parte de uma avaliação, porque os alunos tiveram que fazer uma construção de um texto de tema livre, sendo que metade dessa nota final, que eu chamei de N2, soma-se a uma outra nota... de exercícios em sala... seria uma apresentação oral do trabalho, que nem foi denominada de seminário, mas uma apresentação oral e, a outra parte, a publicação desse texto no *blog* que eles confeccionaram na disciplina durante o semestre.

Pesquisador: Para ambas as turmas?

Sim, para as duas turmas.

2. Como você compreende o gênero oral seminário?

Eu falei em apresentação de trabalho e separei um pouco, porque eu acho que existe um rigor, uma formalidade um pouco maior no seminário. Quando eu falei em apresentação de trabalho foi justamente para possibilitar ao aluno: primeiro, utilizar todo e qualquer recurso que ele achar necessário; com ou sem *PowerPoint* da forma que ele entender, sem, necessariamente, todo grupo ter que se manifestar; e num tempo mais curto – na verdade, a ideia inicial, apesar de não ter sido seguida à risca, era de ser de 15 a 20 minutos. Então, por isso que um seminário é um pouco mais longo, tem uns ritos específicos, é um pouco mais formal do que a gente fez ali [em sala de aula] que era simplesmente partilhar com os colegas a pesquisa que o sujeito fez, para que não fique ali, única e exclusivamente, no âmbito da produção dele, sem que outros conheçam, sem conhecer os resultados que ele chegou.

P.: Por isso que você prefere denominar apresentação oral e não seminário.

Mesmo porque, para o aluno, isso é mais tranquilo. Dizer seminário para um aluno assusta um pouco, eles têm a ideia de que seminário é algo complexo, inclusive alguns sugeriram, ao invés de fazer uma apresentação, se você [professora] for dar uma seminário, vamos fazer uma prova escrita. Então os alunos se assustam de vez em quando com essa ideia de seminário, talvez tenha sido mesmo uma apresentação de trabalho e não especificamente seminário, ou talvez nem tenha sido tão motivado assim, simplesmente chamei de apresentação de trabalho, porque, enfim, era parte de um outro processo e não o processo em si, como seria um seminário.

P.: De que forma específica você entende o seminário? O que diferencia a apresentação oral de um seminário?

³⁶ Para as transcrições das entrevistas, resolvemos adotar o mesmo procedimento empregado nas transcrições dos seminários analisado neste trabalho. Assim, evitamos muitas redundâncias, hesitações e desvios gramaticais, de modo que a leitura seja fluida.

O seminário, na verdade, é a apresentação de uma pesquisa, de um projeto, de um assunto sobre o qual o sujeito desenvolveu alguma reflexão, mas que se fecha em si mesmo. Para gente não, a apresentação do trabalho é parte de algo continuado, que começou justamente com a pré-apresentação do tema, o recorte do problema de pesquisa, a pesquisa de cunho bibliográfico, a confecção do texto e que foi apresentado, simplesmente, como uma parte de um trabalho continuado. O seminário por si só, eu imagino que contempla todas essas questões sem fazer parte de um processo, como seria no caso das apresentações das turmas que você [pesquisador] filmou.

3. De que forma você avaliou as apresentações?

Até o momento eu não fiz uma avaliação, embora eu tenha feito muitos comentários e tenha quesitos fixados na minha cabeça. Na verdade, a questão da expressão oral está em segundo plano. Eu penso em avaliar as reflexões que o sujeito fez sobre o tema, a escolha do tema, o recorte do plano de pesquisa, a forma como ele argumentou em função de uma tese que ele pretendia defender e, embora a questão da expressão oral esteja em segundo plano, também é considerado se ele deu conta na sua apresentação de todos os pontos listados no *PowerPoint* - a gente vê que muitas vezes o aluno está nervoso, ele faz uma ótima apresentação de *PowerPoint*, mas ele passa correndo e não consegue partilhar as informações. Esse tipo de questão, não sei. Eu fiz tantas, mas tantas anotações de pontos positivos e negativos, mas está mais centrado no conteúdo do que na questão oral.

4. Você passou algumas orientações sobre o que seria avaliado, como deveria ser elaboradas as apresentações?

Como eu falei, essa apresentação oral fez parte de um processo que se desenvolveu praticamente durante todo o semestre e que começou da mesma forma, com uma apresentação de *PowerPoint* sobre um recorte e um plano de pesquisa objetivando que a gente construísse um projetinho [de pesquisa]. Nesse momento final, o que foi delimitado? Que o sujeito tinha entre 15 e 20 minutos para apresentar seu trabalho, que esse trabalho devia ser justamente a exposição dos resultados aos quais ele chegou ao longo da pesquisa, que foi desenvolvida ao longo da disciplina, e que não tinha nenhuma formalidade em específico, tanto que alguns [estudantes] me perguntaram coisas do tipo: professora, todos do grupo precisam falar? Não, você pode eleger, por exemplo, um orador, duas ou três pessoas podem falar e outros dois não, ou todo mundo pode falar em um esquema jogral, tanto faz; a gente pode fazer vídeo, pode usar *PowerPoint*? Não tinha nenhuma recomendação em específico, eu apenas dizia que pela experiência, que eu tinha, o *PowerPoint* é um facilitador, ou seja, serve para que o aluno não se perca, tendo um fio condutor na argumentação dele, porque justamente quando ele está na frente da sala, ele está sobre pressão, então ajuda bastante, mas eu já tive grupo, que não foi o caso dos alunos que você filmou, que fizeram apresentação sem *PowerPoint*. Mas, de fato, só sobre o conteúdo é que havia uma recomendação em específico.

5. Você deixou explícito o que e de que forma eles seriam avaliados?

Eu trabalhei durante toda a disciplina com duas notas, N1, que não tinha a ver, *a priori*, com essa atividade e N2, que seria dividida em duas partes, ou seja, uma nota com peso dois: avaliação do seminário e a postagem ou a avaliação do *blog*, considerando para

tanto as regras de construções de hipertexto – de que forma eles organizaram as imagens, a questão das *linkagens*, o layout da página, que tipo de informações eles colocaram, vídeos e daí por diante. Nos seminários, ficou definido que seria uma análise de conteúdo, porque o seminário *antecedeu* a publicação do *blog*, justamente como forma da gente discutir, de forma a aprimorar o resultado final, que seria postado no *blog*. Então, estava muito mais centrado na questão de conteúdo do que de expressão do aluno.

6. Você não pretende fazer um *feedback* sobre as apresentações?

À medida que eu tinha tempo [durante ou após as apresentações dos estudantes], o que não aconteceu com a turma de Ciências Agrárias, mas que aconteceu com a de Ciências Exatas, eu dei um *feedback* de forma bem simples e bem rápida, até porque os grupos se estendiam para além do seu tempo, sobre questões de conteúdo, agora sobre questões da apresentação do seminário, algumas pessoas me procuraram pessoalmente, fora do horário de aula, inclusive em uma das turmas que você não gravou, “*Professora eu queria saber o que eu podia melhor na fala, algumas dicas de oratória.*” E nós conversávamos coisas simples, do tipo “*considere que você tem o auditório, que você não vai falar olhando para o chão, que você tem um espaço a ocupar, que você tem o PowerPoint*”, enfim, deu algumas dicas nesse sentido, mas para poucos alunos, que me procuraram pessoalmente. A ideia não era corrigir a questão da expressão, mas trabalhar a questão do conteúdo para construção do texto final.

7. Você considera importante para os estudantes a experiência de exposição oral?

Eu vejo, salvo algumas poucas exceções, que eles tiveram bastante afinco nas realizações das apresentações. Como eles são todos alunos de primeiro ano [de graduação], eles têm uma certa insegurança, não dominam exatamente as regras do gênero seminário, [referente às possíveis dúvidas dos estudantes] o que é seminário? Como é que posso me portar em um seminário? Então, essa experiência foi importante. O que eu percebi é que os primeiros grupos faziam de certa forma [a apresentação do seminário] que era seguida pelos demais. Por exemplo, em relação à forma de organizar o conteúdo, a utilização dos recursos que eles tinham à mão e assim por diante. Então, eu acho que é importante sim, porque fazer seminário é importante para a construção do pensamento do sujeito ao longo de todo o seu percurso acadêmico. E, justamente, nesse início [de graduação] que ele vai tomar contato com esse gênero e aprender como ele se coloca ali, no contexto de sala de aula; para se dirigir aos colegas e ao professor, que são teoricamente auditórios diferentes; de que forma ele vai sintetizar informações, a questão da síntese é extremamente importante; enfim, um monte de questões que foram aparecendo, por que houve uma preparação, principalmente com os grupos das Ciências Exatas, para esse seminário. Às vezes, eles chegavam até mim, usavam a última meia horinha da aula para me mostrarem o que tinham feito até então, “*Professora, a gente poderia colocar mais coisa no seminário ou tirar? Que tipo de informação falta?*” e a gente ia discutindo. Então, era de certa forma uma discussão e também uma aprendizado sobre o que era um seminário, como é que se deve focalizar as informações. Esses tipos de problemas.

P.: Você considera que no começo eles não tinham muito domínio das regras do gênero e depois, eles foram as adquirindo?

Antes de começar a produzir [as apresentações de seminários], eles me procuravam totalmente inseguros. Eu acho que a realização de seminários, as apresentações orais, vamos considerá-las sinônimas nesse momento, não são práticas comuns no ensino médio e a grande maioria desses alunos é bem jovem. Então, eles tinham certas dúvidas do que seja seminário, da mesma forma que uma resenha é sempre questionada. O que é uma resenha, o que é um fichamento? Esse tipo de coisa. Eles me procuravam via *e-mail*, eu me disponibilizei uma vez por semana para contatos via *Skype* e contrariando minhas próprias expectativas, muitos alunos vieram fazer inúmeras questões, dentre elas, como é que a gente organiza um seminário. Não sei se é a primeira experiência deles com seminário, mas eles demonstravam certa insegurança na preparação e na concepção do que seja seminário.

P.: Você considera ter contribuído com as futuras apresentações de seminários dos estudantes?

Eu espero que sim. Eu acho que ajudei a internalizar essas regras do que próprio gênero seminário, do tipo: em um seminário, eu tenho que me portar de certa maneira; utilizar uma linguagem um pouco mais formal. Regras inerentes ao próprio gênero, que percebi que de início eles não dominavam: “*Professora, a gente pode fazer um seminário gravado? A gente pode por um vídeo, depois falar e depois por um vídeo de novo?*” Lógico, não existe, *a priori*, um esqueleto do que diga: primeiro você fala, depois você põe um vídeo, depois uma música, depois você fala e deve haver um debate, ou não pode interromper ou pode interromper. Nesse sentido, foi um aprendizado, para que eles possam realizar outros seminários mais para frente, dominando o que é um seminário, que tipo de conteúdos e formas de abordar, como se portar e como fazer, o que eu acho que é mais importante.

II. Entrevista com Luana

1. Você utiliza o seminário como forma de avaliação?

Sim, mas como uma das ferramentas de avaliação. Não só seminário, porque precisa ter outras formas de avaliação na UFSCar. Então, eu uso o seminário e outros tipos. Na turma que você acompanhou, por exemplo, eu dei... eles tinham que construir um *blog*. Durante esse semestre inteiro, que passou, eles trabalharam nesse *blog*: pensaram no tema, na aparência, no *layout*... precisavam postar coisas novas sempre, coisas relacionadas ao tema, assunto que o grupo escolheu. Toda semana, eu fiz assim, eles precisavam postar pelo menos alguma coisa. Então, como as aulas não eram sempre presenciais, eu dei algumas aulas para eles fazerem o *blog* em qualquer lugar, porque daí a pessoa pode postar em outro horário que não só aquele da aula. Mas na hora da aula, pelo menos um aluno do grupo deveria me enviar um *e-mail* me dizendo o que eles tinham postado. É uma forma de eu controlar o grupo e de ter postagem também. Mas... então, essa foi uma forma de avaliação, outra seria o próprio *blog*, e... e as respostas ao comentários dos amigos, aos meus comentários. Além disso, eles fizeram o seminário. No seminário, eles tinham que apresentar aquilo que foi tratado, o tema dos *blogs*. E, no fim, eles fizeram uma prova. Uma prova não de conhecimentos específicos, porque isso não teria razão para eles, mas sobre questões que eu trabalhei com eles: construção de sentido, leitura de diferentes textos...

2. Como você compreende o gênero oral seminário?

Eu compreendo o seminário como uma atividade de exposição e desenvolvimento de ideias. Lógico que isso tudo tem que estar bem amarrado com o tema do seminário. É assim, não adianta ir lá e querer falar lá na frente sem ter o mínimo de compreensão do que a pessoa está fazendo ali. Ele... o grupo precisa saber que seminário é uma apresentação de um assunto, que precisa ser pesquisado e eles precisam dominar esse assunto para minimamente desenvolverem a ideia que eles têm para apresentar. Então, o seminário é uma apresentação oral de uma ideia. Oral e escrita, porque o estudante ou o grupo... ele tem que pensar também no texto que está por detrás do seu seminário. Não basta só ir falar, tem que antes ter, assim... uma elaboração de um texto. O texto que vai ser projetado, por exemplo. Quais os recursos serão utilizados, se vai ser vídeo, som, ou só texto, ou se vai ter imagem também no seminário. Isso tudo, a meu ver, é... faz parte do seminário, do gênero seminário.

3. Como você atribui conceitos aos seminários?

Pelo conteúdo... ou pela forma como eles mostram que dominam o assunto do seminário. Aí eu estou pensando em como eles dominaram oralmente assunto do seminário, apresentando e deixando eles claras, bem específico... Então, eu atribuo nota assim, já que não dá pra pensar em fala... em exposição oral, nesse caso, sem o escrito, porque os dois, fala e escrita, vão fazer parte da apresentação. Assim, tem também os recursos que eles empregaram, se foi, por exemplo, só texto corrido, se foi imagem, se foi música... entende? Como tudo isso ajudou na exposição da ideia. Eu atribuo nota assim... como o aluno, como o grupo demonstrou segurança na fala, junto com o texto apresentado no *PowerPoint* e os recursos que ele dispõe, tudo de forma coesa e coerente.

4. Você passou algumas orientações sobre o que seria avaliado, como deveria ser elaboradas as apresentações?

Deixei claro que seria uma apresentação com base no *blog* que eles vinham desenvolvendo ao longo do semestre inteiro. E eu queria... que eles fizessem a exposição desse assunto em forma de seminário, já que eles deveriam ter domínio das ideias do *blog*, porque eles construíram ele. Só isso... na verdade, eu falei, no fim dos primeiros seminários, algumas coisas do tipo: olhar para o público, falar em voz alta, ou que fosse possível ouvir, para não ter aquele tipo de fala para dentro, sabe? Ler devagar os textos do *PowerPoint*. Coisas assim, que serviram para todos os outros, orientações para todos... mas é lógico que eu não ia tirar notas desses primeiros grupos como eu avaliaria os demais... da mesma forma. É preciso considerar que eles não sabiam disso antes dos outros.

5. Você deu algum *feedback* aos alunos sobre as apresentações de seminários?

Sobre os seminários em específico não. Mas eu dei um *feedback* sobre todo o trabalho que desenvolvi durante esse semestre com eles. Dai, que em alguns momentos falei sobre o seminário, sobre as apresentações dele, mas não foi especificamente para isso que eu dei o *feedback*. Foi mais para concluir a disciplina, dar um acabamento, uma finalização.

6. Você considera que foi importante essa experiência de apresentação de seminário para os estudantes?

Muito importante, porque apresentar seminário é algo comum na universidade, eu penso. Então é uma forma de... os estudantes aprenderem a apresentar seminário durante toda vida... trajetória acadêmica. E também é uma forma deles praticarem a fala, não só nas situação da vida acadêmica, por exemplo, mas também para outras situação, como falar em um reunião de empresa, apresentar projetos, que não estão ligados diretamente à universidade. Então eu acho importante sim, que eles tenham essa oportunidade de apresentar seminários... porque o seminário é parte da vida acadêmica, mas também pode ser um exemplo de gênero em que se usa a argumentação oral, a exposição oral... o seminário é um gênero que pode ser usado como referência para outros tipos de situação de uso da língua falada não apenas na universidade mas fora da sala de aula também, como em empresas, reuniões... discussões políticas, reclamações de direitos. Enfim, é uma experiência importante, que está ligada em parte à escola, à universidade, mas que tem haver com outras situações da nossa vida social, no dia a dia nosso, tanto dos alunos como nosso mesmo.

III. Entrevista com Carina

1. Você utiliza o seminário como forma de avaliação?

Frequentemente utilizo seminário como forma de avaliação. Especialmente em disciplinas teóricas.

2. Como você define o que é seminário?

Seminário é uma forma de avaliação, mas o que me interessa no seminário principalmente é a maneira como os alunos são capazes de dominar oralmente o assunto - aí eu já pressuponho que há uma relação com aquele conhecimento, que já foi criado por leituras em aulas prévias *etc.*- de que maneira eles conseguem expor isso verbalmente, não só pelo domínio, mas pela desenvoltura, ou seja, tem mais a ver com essa coisa de dominar a palavra no ambiente público, de exposição pública e no ambiente acadêmico. Aí implica o domínio da norma culta, o domínio do conhecimento, enfim, várias outras variáveis.

3. Como você atribui conceitos aos seminários?

Considero justamente o conteúdo, domínio do conteúdo, de que maneira eles [estudantes] estão lidando com aquele conteúdo: se é, de fato, só leitura, é uma coisa, se eles conseguem de certa forma manipular aquele conhecimento e, por isso mesmo, eu gosto de fazer perguntas para ver de que forma eles estão conseguindo manipular aquele conhecimento não só em uma modalidade escrita, mas também oral. Como eles conseguem verbalizar o conhecimento que eles adquiriram no decorrer do semestre, por isso, que, geralmente, eu faço seminários no final do semestre.

4. Antes das apresentações, você orientou como deveriam ser as apresentações dos seminários?

Eu não falei nada sobre a postura deles na hora da apresentação dos seminários, não pontuei nada sobre isso. O que eu pontuei mais foi sobre o trabalho que eu queria que eles apresentassem. Então, eu orientei os grupos sobre a feitura desse trabalho, de que maneira eles poderiam construir, dando ideias, sugestões de leituras *etc.* Eu tentei frisar justamente isso, que não se tratava de um trabalho somente de exposição teórica, mas, sim, de pesquisa. Eles teriam de ir atrás de uma questão e eu daria o apoio no decorrer daqueles dois meses de orientação, até a realização do trabalho. Com relação a apresentação, a única coisa que, mais ou menos, eu mencionei, mas que também eu não controlei na hora das apresentações dos seminários foi a questão do tempo. Frisei que a avaliação era individual nos seminários e depois no trabalho escrito seria uma avaliação coletiva. Mas mais do que isso eu não pontuei.

P.: Então você deixou explícito o que estava avaliando, o conteúdo.

Sim. O domínio do conteúdo. Frisei que não interessava apenas você [estudante] repassar teoria, mas também tratar de uma questão, uma questão de pesquisa e que fosse uma fala diferente, uma fala criativa, que não fosse apenas uma fala de exposição,

justamente dos temas e dos assuntos. Eu ia avaliar isso, eu deixei muito explícito e muito claro para eles o que me interessava e o que eu ia avaliar, o domínio disso tudo.

5. Você deu algum *feedback* aos alunos sobre as apresentações de seminários?

Não. Geralmente, em algumas circunstâncias, eu faço alguma pergunta ou não no meio dos seminários. Nesses de agora, poucos seminários eu acabei de fato intervindo mais explicitamente, mas, geralmente, no final de cada seminário, eu faço uma fala, eu faço o fechamento, avalio e faço alguma indicação, algum ajuste para o trabalho que vai ser entregue posteriormente por escrito. No trabalho escrito, eu também pontuo uma série de outras questões que não deram tempo de falar depois dos seminários, questões teóricas *etc.*, eu pontuo depois na atividade escrita. Mas eu não avalio cada desempenho, individualmente, logo após os seminários. Eu avalio o grupo, o tema que foi apresentado *etc.* Isso na sequência, após o seminário, embora a avaliação seja individual.

6. Você considera que foi importante essa experiência de apresentação de seminário para os estudantes?

Eu acho muito importante, primeiro, porque eles estão ingressando em um jeito de fazer pesquisa; segundo, porque eles começam a pensar sobre questões, que questões são interessantes para a gente pensar nesse universo específico da linguagem; terceiro, que eu oriento de certa forma, oriento através de *e-mails*, de encontros com os grupos e, às vezes, individualmente; e também por conta de eles já começarem a se acostumar com essa fala em sala de aula, com a fala acadêmica, com o se expor aos olhos do outro, à avaliação do outro academicamente. Então, isso eu acho importante, poder ouvi-los, poder escutá-los, poder ver, ouvir as opiniões deles. Isso me interessa muito. É um espaço em que eu me coloco ali realmente pra escuta e para que eles possam se expressar. Eles geralmente gostam, se sentem bem, embora todos fiquem nervosos, o tempo todo, não tem como escapar disso, isso faz parte da trajetória acadêmica: você falar publicamente sobre uma questão, por um viés, claro, teórico, a partir de uma certa forma de pesquisa. Há restrições, mas eu acho importante, esse treino, esse trabalho.

7. Você gostaria de fazer alguma outra consideração?

Eu não sei se eu deveria ou não policiar a postura deles, mas eu invisto muito no conhecimento, em uma prática que eles já devem ter, sei lá, intuitiva, sei lá, de que ordem, natureza.

P.: Então você parte desse princípio de que eles já sabem?

Essa fala pública, para o outro, sim, mas de que maneira, no contexto acadêmico, seguindo certas regras do contexto acadêmico, talvez eles não tenham tanta experiência. Ou já venham da escola, já vêm com uma prática mais escolarizada, tanto é que todos ali, ninguém escorrega, de certa forma, todos desempenha um certo papel já previsto. Eu não falo muito sobre a postura, coisas pontuais, específicas. O uso da norma culta, a gente falas do gêneros acadêmicos estão isso já está implícito que se espera que se use a norma culta. Eu foco muito mais no conteúdo e como isso vai ser falado, do que no como isso vai ser falado em termos disso, postura e tal.

P.: Mas isso acaba aparecendo também. Pelo conteúdo você chega à estrutura.

Com certeza, porque você não fala qualquer coisa de qualquer jeito. Já há um policiamento pelo conteúdo. Mas também não menciono, por exemplo, sobre o uso das... o que que eles vão usar, se é *Datashow* ou transparências, se eles vão trazer *Youtube*, coisas assim. Deixei bem aberto e todos eles seguiram, mais ou menos, o mesmo padrão.

P.: Como você explicaria essa padronização?

Não sei se já é uma prática escolarizada. Eu acho que já algo muito forte do âmbito escolar, já tem um imaginário sobre o que é seminário, eu acho. O que é apresentar, o que é fazer um seminário na escola, o que é fazer um seminário na universidade, mas é claro que na universidade eles estão lidando com questões mais... talvez mais precisas, pontuais, exigindo uma elaboração um pouco maior para se pensar essas questões. Uma elaboração teórica um pouco maior. Não só simplesmente falar do ponto de vista, “*Ah, por que eu acho isso, acho aquilo.*”, é necessário ter fundamento. Então, é isso que eu acho que custa a ser construído, essa familiaridade com essa fala acadêmica.

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

Convido você, (*nome do estudante*), a participar da pesquisa “**O processo de apropriação do gênero oral seminário por estudantes recém-ingressos na universidade**”. Você foi selecionado por estar regularmente matriculado no curso de (*nome do curso*) da (*nome da universidade*) e sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento, você pode desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, com seu curso de graduação ou com a própria universidade.

Os principais objetivos deste estudo são observar como os universitários participam de atividades de apresentação de seminários e, por meio da linguagem empregada, como o ocorre o processo de interiorização destas apresentações. Desejamos com isso compreender de maneira mais profunda e científica como essas atividades se desenvolvem em contextos acadêmicos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder as entrevistas (aplicadas pelo pesquisador), que ocorrerão em período de aula, e a ser filmado em apresentações de seminário também em sala de aula. O teor das perguntas e as gravações se restringirão única e exclusivamente a sua participação na mencionada atividade.

Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, não havendo também qualquer risco a sua saúde. Além disso, você estará contribuindo para a construção de conhecimento de práticas relacionadas à exposição oral em contexto acadêmico.

As informações e gravações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguro-lhe o sigilo total sobre sua participação. Os dados obtidos serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento, seu nome será solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações.

Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Hermes Talles dos Santos
(*endereço, telefone e e-mail do pesquisador*)

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado (parecer N.º 492/2010) pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 – Caixa Postal 676 – CEP 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ___/___/2010.

Assinatura do estudante
RG: _____