

Ana Virgínia Lima da Silva

**Com a palavra, o aluno:
processos de retextualização na exposição oral acadêmica**

Belo Horizonte

Agosto de 2013

Ana Virgínia Lima da Silva

Com a palavra, o aluno: processos de retextualização na exposição oral acadêmica

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Linguística do Texto e do Discurso

Linha de Pesquisa: Textualidade e Textualização em Língua Portuguesa

Orientadora: Professora Dr^a Regina L. Péret Dell'Isola

Belo Horizonte

Agosto de 2013

Aquele que é, que foi e que sempre será
o meu Senhor.

Agradecimento especial

À minha orientadora, Profa. Dra. Regina L. Péret Dell'Isola,

pelas orientações sempre cuidadosas,
pelos ensinamentos acadêmicos e não acadêmicos,
pelas oportunidades de crescimento pessoal e profissional propiciadas,
por me inspirar como profissional,
por sempre me ouvir,
por me compreender,
pela confiança,
pelo bom humor e
pela amizade valiosa e providencial.

Sem palavras...

Agradecimentos

Tinha apenas três anos de idade e um grande sonho, o qual eu mal sabia o seu significado, mas que amadureceu, tomou forma, se ampliou e que hoje se concretiza! No caminho percorrido houve dificuldades, desafios, cansaços e lágrimas. E foi nesse caminho que encontrei também alegrias inesperadas e contei com pessoas que, de forma verdadeira, me apoiaram. A cada uma delas, agradeço.

A Deus, que sempre me concedeu muito mais do que pedi. Sem Ele, eu não conseguiria dar um passo sequer.

A Nossa Senhora, que permanece carinhosamente ao meu lado e me auxiliar nos momentos mais importantes.

À minha mãe-avó, Nazareth, que me criou com amor e me ensinou a agir com honestidade, entre outros valores essenciais para a vida. Agradeço também por atender ao meu desejo – talvez precoce – de aprender a ler a escrever quando eu ansiava por descobrir as histórias clássicas dos livros.

À minha mãe, Vania, que com seu carinho me motivou a lutar pelos meus objetivos e me disse as palavras certas mesmo sem eu revelar que alguns momentos foram difíceis.

Ao meu pai, Antonio, que acreditou em mim, me inspirou, com seu exemplo de persistência e de ética profissional, e me fez (mesmo à distância) perceber o valor do conhecimento.

À minha irmã, Viviany, pela amizade, pelo apoio, por sempre dizer “Vai dar certo!” e por todos os momentos partilhados em nossas viagens pelo mundo.

Ao meu irmão, Helton, pela amizade, pelas longas conversas que sempre me enriqueceram, pelos debates filosóficos e teológicos que me mostraram que nada sei.

Ao meu namorado, Acássio, pelo amor que me fortalece, pelo carinho que me alegra, pelas palavras que me tranquilizam, pelo companheirismo que me ensina, pela paciência, por buscar

estar ao meu lado principalmente nas etapas mais difíceis desta tese, pela ajuda com as formatações. Com você, o caminho é infinitamente mais belo.

Às tias Eva e Elzilene, por cuidarem de mim e por permanecerem sempre no meu caminho.

À prima Andressa, sempre pequena embora já grande, pelo amor que nos une mesmo a mais de dois mil quilômetros de distância.

À minha tia e ex-professora, Cilene, que sempre, pacientemente, leu meus “rabiscos” e me fez perceber o amor pela linguagem, o que fez com que eu decidisse cursar Letras ao invés de Matemática.

À prima e grande amiga Carol, pela amizade verdadeira e incondicional cultivada por anos e, principalmente, por todo o apoio para que eu saísse da Serra da Borborema e do mar em direção às montanhas.

À amiga Cristiane Correia (Cris), pela amizade, pelas conversas sempre longas, por todo o auxílio neste doutorado, pelas discussões sobre os textos e a análise dos dados.

À Izi e à Meiriele, pela amizade sempre presente e pela paciência em me ouvir, de vez em quando, falar sobre a análise dos dados.

À Priscila Brasil, Priscila Viana, Renata Moreira, pelos momentos de bom humor nos trabalhos realizados juntas, por me ouvir e por me falar e, principalmente, pela amizade que vai além do acadêmico e do profissional.

À Fabiana, Flávia, Lu e ao Leandro, pela convivência em Portugal e por me acompanharem nos “desbravamentos” da terra lusitana durante o doutorado sanduíche.

À família da Regina, minha orientadora, Adriano, André e Helena, por sempre me acolherem bem, em um ambiente agradável e harmonioso.

À Profa. Dra. Maria Antónia Coutinho, pela orientação durante o doutorado sanduíche, pela acolhida e atenção.

Ao grupo PRETEXTO, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, pelo intercâmbio de conhecimentos e pela acolhida.

À professora Beatriz Decat, por me ajudar a refletir sobre a retextualização, pela atenção e pelas sugestões dadas na banca de qualificação.

Ao professor Jerônimo Coura Sobrinho, por gentilmente ceder sua turma para coleta de dados da pesquisa e pela leitura criteriosa desta tese.

Aos professores Luiz Antonio Prazeres e Delaine Cafiero Bicalho, pelas contribuições valiosas para esta tese e participação na banca.

À professora Williany Miranda, pela leitura do trabalho, pela amizade e pelas conversas sempre edificantes.

Ao professor Bernardo Lanza Queiroz, da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, por permitirem a coleta dos dados da pesquisa.

Às funcionárias do POSLIN/FALE/UFMG, Malu e Graça, pela disposição em ajudar e pela eficácia.

Aos alunos que participaram da pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa concedida durante o doutorado.

À CAPES, pelo bolsa e auxílio financeiro no doutorado sanduíche.

Por Ele todas as coisas foram feitas

e sem Ele nada foi feito

(João 1, 3)

Sumário

Introdução.....	14
1. Pesquisas brasileiras sobre retextualização	18
na esfera acadêmica e sobre exposição oral	18
2. Revisão teórica	25
2.1. Aspectos gerais: da definição ao uso em situação social.....	25
2.1.1. Conhecimentos sobre gêneros	25
2.1.1.1. Gêneros e letramento	30
2.1.2. Esferas discursivas.....	32
2.1.3. Competência textual	35
2.1.4. <i>Continuum</i> oralidade e escrita	39
2.2. Exposição oral- a ancoragem no verbal e no não verbal	44
2.2.1. Textos de apoio em <i>slides</i> eletrônicos	44
2.3. Gênero exposição oral, suas relações com outros gêneros e com eventos comunicativos	46
2.3.1. Conceito de exposição oral X seminário	46
2.3.2. Características prototípicas da exposição oral.....	48
2.4. Processos de retextualização	52
2.4.1. Estratégias de leitura e de compreensão	52
2.4.2. Retextualização.....	55
2.4.3. O expositor como <i>actante</i>	60
3. Metodologia.....	63
3.1. Natureza da pesquisa	63
3.2. Contexto prévio à coleta de dados- o pré-teste.....	63
3.3. Contexto de coleta de dados- definindo o <i>corpus</i>	64
3.3.1. Os participantes da pesquisa.....	65
3.3.2. Coleta de dados.....	67
3.3.3. Procedimentos de análise	72
4. Os processos de retextualização	77
4.1. Caracterização das exposições orais.....	78
4.1.1. Estrutura do gênero.....	78
4.1.2. Propriedades linguísticas do gênero	113
4.1.3. Condições de produção.....	128
4.2. Retextualização dos textos-base para os slides	130
4.3. As retextualizações dos <i>slides</i> e as exposições orais.....	Erro! Indicador não definido.
4.4. Estratégias de retextualização dos textos-base para as exposições orais.....	182
5. Considerações finais	203
Referências bibliográficas	208
Referências bibliográficas dos textos-base da exposição oral... Erro! Indicador não definido.	

Lista de quadros

Quadro 1- Exposição oral com suporte em <i>slides</i> eletrônicos)	45
Quadro 2- Aspectos envolvidos no processo de retextualização	56
Quadro 3- <i>Corpus</i> da pesquisa	69
Quadro 4- Sistematização da análise	73
Quadro 5- TB e EO7 (43)	99
Quadro 6- TB e EO2 (46)	101
Quadro 7- TB e EO6 (57)	105
Quadro 8- Textos-base da EO4 – categoria 1	133
Quadro 9- Quadro 9 - Seções do texto-base principal da EO4	134
Quadro 10- Macroestrutura do texto-base principal e <i>slide</i> 2 da EO4	135
Quadro 11- Macroestrutura do texto-base principal e <i>slide</i> 14 da EO4	137
Quadro 12- Textos-base das EO1, EO2 e EO3 – categoria 1	140
Quadro 13- Seções do texto-base da EO1	141
Quadro 14- Macroestrutura do texto-base e <i>slide</i> 2 da EO1	143
Quadro 15- Seções do texto-base da EO2	145
Quadro 16- Macroestrutura do texto-base e <i>slide</i> 8 da EO2	146
Quadro 17- Textos-base da EO7 – categoria	149
Quadro 18- Seções do texto-base 1 da EO7	150
Quadro 19- Macroestrutura do texto-base 1 e <i>slide</i> 5 da EO7	152
Quadro 20- Textos-base da EO5 – categoria 4	155
Quadro 21- Textos-base da EO6 – categoria 4	157
Quadro 22- Seções do texto-base 1 da EO5	157
Quadro 23- Macroestrutura do texto-base 1 e <i>slide</i> 5 da EO5	159
Quadro 24- Retextualização do <i>slide</i> para EO4 (107)	164
Quadro 25- Retextualização do <i>slide</i> para EO4 (108)	164
Quadro 26- Retextualização do <i>slide</i> para EO4 (109)	166
Quadro 27- Retextualização do <i>slide</i> para EO4 (110)	168
Quadro 28- Retextualização do <i>slide</i> para EO7 (111)	170
Quadro 29- Retextualização do <i>slide</i> 35 e 36 para EO2 (112)	173
Quadro 30- Retextualização do <i>slide</i> 8 para EO1 (113)	174
Quadro 31- Retextualização do <i>slide</i> 2 para EO2 (114)	176
Quadro 32- Retextualização do <i>slide</i> 13 para EO5 (115)	178
Quadro 33- Retextualização do <i>slide</i> 12 para EO6 (116)	180
Quadro 34- Retextualização do TB para a EO4 (117)	183
Quadro 35- Retextualização do TB para a EO4 (119)	183
Quadro 36- Retextualização do TB para a EO4 (120)	186
Quadro 37- Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO4	187
Quadro 38- Retextualização do TB para a EO7 (121)	188
Quadro 39- Retextualização do TB para a EO7 (122)	189
Quadro 40- Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO7	191
Quadro 41- Retextualização do TB para a EO2 (123)	192
Quadro 42- Retextualização do TB para a EO2 (124)	193
Quadro 43- Retextualização do TB para a EO3 (125)	193
Quadro 44- Retextualização do TB para a EO2 (126)	195
Quadro 45- Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO7	196
Quadro 46- Horizontes de leitura nas EO1, EO2 e EO3	197

Quadro 47- Retextualização do TB para a EO6 (127)	198
Quadro 48- Retextualização do TB para a EO5 (128)	200
Quadro 49- Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO5 e EO6	201

Lista de figuras

Figura 1- Horizontes de Leitura	54
Figura 2- Protótipo de uma exposição oral, segundo Dolz. <i>et. al.</i> (2004 [1998])	78
Figura 3- <i>Slide 1</i> - EO1	80
Figura 4- <i>Slide 1</i> – EO6	81
Figura 5- <i>Slide 1</i> – EO7	81
Figura 6- <i>Slide 1</i> – EO5	82
Figura 7- <i>Slide 1</i> – EO2	83
Figura 8- <i>Slide 1</i> – EO3	83
Figura 9- <i>Slide 1</i> – EO4	84
Figura 10- <i>Slide 2</i> – EO4	135
Figura 11- Esquema de uma sequência didática	138
Figura 12- <i>Slide 14</i> – EO4	139
Figura 13- <i>Slide 2</i> – EO1	142
Figura 14- <i>Slide 8</i> – EO2	145
Figura 15- <i>Slide 7</i> – EO2	147
Figura 16- <i>Slide 5</i> – EO3	148
Figura 17- <i>Slide 2</i> – EO4	151
Figura 18- <i>Slide 17</i> – EO6	158
Figura 19- <i>Slide 5</i> – EO4	161
Figura 20- <i>Slide 6</i> – EO4	163
Figura 21- <i>Slide 2</i> – EO7	169
Figura 22- <i>Slide 35</i> – EO2	172
Figura 23- <i>Slide 36</i> – EO2	172
Figura 24- <i>Slide 8</i> – EO1	174
Figura 25- <i>Slide 2</i> – EO2	176
Figura 26- <i>Slide 13</i> – EO5	178
Figura 27- <i>Slide 12</i> – EO6	179

Lista de gráficos

Gráfico 1- Fala e escrita no continuum dos gêneros textuais	40
Gráfico 2- Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva	42
Gráfico 3- Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	43

RESUMO

Nesta tese, focalizamos os processos de retextualização em exposições orais acadêmicas, com o objetivo de evidenciar as possibilidades de constituição desse gênero e de contribuir para a reflexão sobre o que permite e/ou o que dificulta a sua produção. A base teórica utilizada fundamenta-se no modelo sociocomunicativo de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 [1998]); nos trabalhos sobre retextualização de Marcuschi (2001) e Dell'Isola (2007), em discussão sobre as relações entre oralidade e escrita estudadas por Marcuschi (2001), na noção de competência textual desenvolvida por Coutinho (2003), na perspectiva da Linguística Textual; e aos estudos de Swales (1990) e Askehave e Swales (2001) acerca da esfera discursiva, na linha da Sociorretórica norte-americana. O *corpus* desta investigação constituiu-se de exposições orais produzidas por estudantes de graduação de diferentes cursos que, analisadas, nos levaram à constatação de que, em geral, esses estudantes têm dificuldade em se adequar às características estruturais e linguísticas prototípicas da exposição oral. Feita uma comparação entre a macroestrutura dos textos-base e as estratégias de retextualização mobilizadas nos *slides* eletrônicos (textos de apoio), constatamos que, nem sempre, o conteúdo retextualizado corresponde ao que é sugerido nos textos de origem. A partir da análise dos modos de se retextualizar os textos-base para as exposições orais, verificamos que o conteúdo exposto é também contraditório em relação a esses textos. Desse modo, problemas de compreensão das fontes teóricas utilizadas e de domínio dos processos de retextualização interferem significativamente na qualidade das exposições orais acadêmicas, o que revela a necessidade de um ensino-aprendizagem que possibilite aos estudantes o desenvolvimento da competência em expor textos acadêmicos adequadamente.

Palavras-chave: exposição oral acadêmica; processos de retextualização; compreensão de textos

ABSTRACT

In this thesis, we focus on the processes of retextualization on oral academic exposure, aiming to highlight the possibilities of constitution of this genre and to contribute to the debate on what allows and/or raises difficulties for its production. The theoretical assumptions are based on the socio-communicative model by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004 [1998]), on the retextualization works by Marcuschi (2001) and by Dell'Isola (2007), on the discussion about the relationships between orality and literacy studied by Marcuschi (2001), on the notion of textual competence developed by Coutinho (2003), on the perspective of Textual Linguistics, and on the studies of Swales (1990) and Askehave and Swales (2001) about the discursive sphere, according to the North-American socio-rhetoric studies. The corpus of this research consists of oral presentations produced by undergraduate students in different courses; when analyzed, they led us to the conclusion that, in general, these students have difficulties in adjusting to the structural and linguistic prototypical characteristics of the oral exposure genre. A comparison between the macrostructure of the source texts and of the retextualization strategies mobilized in electronic slides (support texts) shows us that, not always, the retextualized content corresponds to what is suggested in the source texts. From the analysis of ways to retextualize the source texts for oral exposures, we find that the content displayed is also contradictory to these texts. Thus, problems about understanding the theoretical basis used and about the mastery of the processes of retextualization significantly interfere in the quality of oral academic exposures, revealing the need for a teaching-learning process that allows students to develop the competence to appropriately expose academic texts.

Key-words: oral academic exposure; retextualization processes; text comprehension.

RÉSUMÉ

Dans cette thèse, on se concentre sur le processus de retextualisation en présentations orales académiques. On le fait afin de mettre en évidence les possibilités de constitution de ce genre de texte et de contribuer à la réflexion sur les facteurs qui permettent et/ou entravent leur production. Nous nous basons sur l'approche socio-communicative de Dolz, Noverraz et Scheuwly (2004 [1998]); sur les travaux à propos de la retextualisation de Marcuschi (2001) et Dell'Isola (2007), lesquels discutent les relations entre l'oralité et l'écrite étudiées par Marcuschi (2001), sur la notion de compétence textuelle développée par Coutinho (2003), en vue de la Linguistique Textuelle; et aussi sur les études de Swales (1009) et Askehave et Swales (2001) à propos de la dimension discursive, dans l'approche de la socio- rhétorique américaine. Le *corpus* de cette recherche se compose d'exposés oraux produits par des étudiants inscrits en différentes licences . Ces exposés ont été analysés et, d'après cette analyse, on a conclut que, en général, ces étudiants ont des difficultés à adapter aux caractéristiques structurelles et linguistiques de l'exposé oral. Puisque on a fait une comparaison entre la macrostructure du texte de base et les stratégies de retextualization mobilisées sur des diaporamas (textes d'appui pour l'exposé), on a trouvé que le contenu retextualisé ne correspond pas toujours au contenu du texte d'origine. D'après l'analyse des manières de faire les retextualisations des textes-base en présentations orales, on a vérifié que le contenu exposé est parfois contradictoire à celui du texte base. Ainsi, des problèmes de compréhension des sources théoriques utilisées de même que des problèmes de la maîtrise du processus de retextualisation interfèrent vraiment sur la qualité des exposés académiques, ce qui montre le besoin de l'établissement d'un processus d'enseignement et d'apprentissage qui permet aux étudiants de développer leur compétence à présenter des textes académiques d'une manière appropriée.

Mots-clés : exposé oral académique ; processus de retextualisation ; compréhension de textes

Introdução

Os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica são, em grande parte, produzidos com base em um ou mais textos disponibilizados aos alunos na construção de conhecimentos, para a formação profissional. Eles decorrem das necessidades da própria esfera comunicativa ou, como afirma Dell’Isola (2008, p. 3), surgem a partir da “demanda de conhecimentos de formas retóricas típicas de interação entre os membros da comunidade acadêmica”.

Exige-se dos membros da esfera acadêmica a competência de produzir gêneros a partir de um ou mais textos de origem, de modo a compor um novo texto gerado da construção resultante da confluência de ideias dos textos lidos. Esse tipo de atividade é conhecido por *retextualização*, termo introduzido por Neuza Travaglia em sua tese de doutorado *A Tradução numa Perspectiva Textual*, defendida em 1993 na Universidade de São Paulo. Em sua tese, situada na área de língua estrangeira, a autora define a retextualização como uma teoria da tradução. Travaglia (2003) desenvolve o tema em seu livro *Tradução Retextualização – a tradução numa perspectiva textual*.

Com base na tese de Neuza Travaglia (1993), Marcuschi (2001) amplia o conceito e define esse fenômeno como uma nova textualização, isto é, um processo de transformação de um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero diferente, mantendo-se a base informacional do texto de origem. A retextualização pode ocorrer entre textos escritos, entre textos orais, de textos escritos para textos orais e de textos orais para textos escritos, destaca o autor.

Na esfera acadêmica, são exemplos de gêneros produzidos a partir da retextualização: 1) entre textos escritos - o esquema, o resumo e a resenha; 2) entre textos orais - a explicação de um aluno para outro sobre o conteúdo abordado pelo professor em uma aula, o resumo oral (elaborado pelo professor durante uma aula) de uma palestra proferida em algum evento; 3) de textos escritos para textos orais – a exposição oral, que ocorre em diferentes situações comunicativas, como atividade desenvolvida pelos estudantes em sala de aula; como exposição didática realizada pelo professor; como apresentação de um trabalho de final de curso ou na forma de comunicação oral em eventos acadêmicos; 4) de textos orais para textos escritos - as anotações de aula e o relato de experiência didática.

A retextualização é um tema que merece atenção tanto no ensino quanto em pesquisas sobre gêneros produzidos no Ensino Superior, não apenas por promover a interação entre indivíduos situados no contexto desse ensino, mas, sobretudo, por oferecer aos discentes a oportunidade de refletir sobre suas leituras e, conseqüentemente, avaliar o conteúdo dessas leituras. Como destaca Nelson (2008), a produção textual na universidade a partir de outros autores é uma experiência social, na qual os produtores dialogam com o que leem, à medida que revelam seus posicionamentos.

Essa dinâmica de leitura e de produção de textos na esfera acadêmica contribui para o desenvolvimento e para a (re)construção do conhecimento, o qual, como lembra Nelson (2008), embora cognitivo, é adquirido socialmente. Portanto, a interação dos estudantes com textos que fazem parte de sua formação no Ensino Superior é de suma importância para a aprendizagem, seja essa interação oral (em sala de aula, debates, palestras, etc.), seja essa interação mediada pela leitura de textos escritos que o estudante realiza ao longo de sua graduação. Além disso, a retextualização oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e de escrita, ambas entendidas como atividades através das quais eles formalizam o seu papel como aprendizes (BAZERMAN, 2006).

É inegável a relevância de estudos sobre a retextualização na esfera acadêmica. Manuais de redação, artigos, teses e dissertações têm contribuído com orientações e discussões sobre produções textuais nessa esfera. Entretanto, ainda faltam estudos que contemplem gêneros orais, como a exposição oral, cujo domínio é tão importante na esfera acadêmica quanto os gêneros escritos, sobretudo se considerarmos que os profissionais devem ser formados também para expor oralmente, na esfera do mundo do trabalho, os conhecimentos construídos ao longo de sua formação e experiência, inclusive durante o Ensino superior.

A exposição oral (doravante, EO) é produzida em diferentes situações. Na esfera empresarial e das instituições, ela é instrumento para apresentar e discutir projetos e metas. Na escola, na universidade e em eventos científicos, é um meio de socializar e divulgar conhecimentos ou pesquisas referentes a uma determinada área de estudo que seja de interesse tanto do produtor quanto dos destinatários; apresentar e motivar reflexões sobre o tema discutido; debater as ideias apresentadas.

Nesta tese, nosso objeto de estudo é a exposição oral acadêmica realizada por estudantes de graduação. A produção desse gênero, além de ocorrer a partir da retextualização de um ou mais artigos ou livros produzidos por especialistas, pode ser ancorada por textos de

apoio, tais como anotações, esquemas, resumos, textos não verbais, etc. dispostos em *slides* eletrônicos (BRAIT e ROJO, 2002; DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004b; VIEIRA, 2007). Os produtores da EO necessitam estruturar uma produção longa e explicitar mudanças de níveis do conteúdo, razão que torna essencial a qualidade da produção da exposição oral, a compreensão do(s) TB, (DOLZ, SCHNEUWLY E HALLER , 2004b), e a elaboração reflexiva de textos de apoio para orientar esse gênero oral.

Em nossa investigação, focalizamos os processos de retextualização envolvidos na EO acadêmica realizada por estudantes de graduação em sala de aula e o produto desse processo – a própria exposição oral. Desse modo, com base em reflexões sobre a natureza da produção de gêneros na esfera acadêmica e sobre a relevância de retextualizações de textos escritos em exposições orais, levantamos a seguinte questão-problema a que buscamos responder com o nosso trabalho:

- Que relações podem ser estabelecidas, para a produção adequada de exposições orais, entre compreensão de textos (base e de apoio – *slides*) e a mobilização de processos de retextualização?

A hipótese referente a essa questão e a ser verificada com esta tese é a de que, considerando as retextualizações presentes na exposição oral acadêmica, alguns aspectos são essenciais para a qualidade da produção desse gênero, tais como a compreensão do(s) texto(s)-base (doravante, TB); a competência de retextualizar esse texto para a EO; a competência de produzir o novo gênero; a escolha do instrumento de apoio e sua eficácia para a exposição; a qualidade desse instrumento ou texto de apoio. Tais aspectos elencados serão investigados a partir de outras questões derivadas da questão central:

- 1) Que estratégias de retextualização são empregadas para a produção de exposições orais?
- 2) É possível estabelecer relações entre a compreensão de textos-base e textos de apoio (*slides*) para a produção de exposições orais e os processos de retextualização identificados nesse gênero?

A fim de responder as questões-problema e verificar a hipótese apresentada, nosso objetivo geral é contribuir para a reflexão sobre o gênero exposição oral, relacionando-o ao

fenômeno da retextualização, de modo a compreender os diferentes processos que permitem ou dificultam a produção do referido gênero. Os objetivos específicos são:

- 1) Identificar e analisar os processos de retextualização evidenciados nas exposições orais.
- 2) Relacionar os processos identificados aos textos subjacentes às exposições orais (textos-base e textos de apoio).
- 3) Avaliar a qualidade das exposições orais a partir do cruzamento entre função, forma e uso do gênero investigado.

A seguir, no capítulo 1, apresentamos um panorama das pesquisas brasileiras sobre retextualização na esfera acadêmica e sobre exposição oral. No capítulo 2, discutimos os pressupostos teóricos que norteiam esta tese, acerca dos temas: gêneros textuais, esferas discursivas, competência textual, relação entre fala e escrita, exposição oral, retextualização e horizontes de leitura. No capítulo 3, explicitamos a metodologia de coleta e análise de dados, bem como as categorias de análise. No capítulo 4, descrevemos e analisamos os dados, com ênfase nas operações de retextualização e relacionando os usos do gênero-alvo a sua função e a sua forma. O capítulo 5 é o de encerramento, em que apresentamos as conclusões e possíveis contribuições desta investigação.

1. Pesquisas brasileiras sobre retextualização na esfera acadêmica e sobre exposição oral

Embora tenha se mostrado uma prática muito relevante, ainda há pouco suporte teórico no Brasil que enfoca os processos de retextualização. Além do trabalho de Travaglia (1993), por meio do qual se introduziu o termo, outra obra de referência no assunto é *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*, em que Marcuschi (2001) aborda a ocorrência desse fenômeno entre textos de uma mesma língua, de uma modalidade para outra. O autor analisa e discute algumas atividades de construção de textos orais com base em textos escritos, destacando que a reescrita também pode ser uma retextualização.

Na mesma linha de Marcuschi (2001), Decat (2002) analisa a ocorrência de operações de retextualização de textos orais para textos escritos e textos escritos para textos escritos, com ou sem mudança de gênero, focalizando as relações adverbiais estabelecidas entre as orações. Matencio (2002; 2003) apresenta resultados de pesquisa sobre a produção de resumos e de resenhas. Por sua vez, em *Retextualização de gêneros escritos*, Dell'Isola (2007) aborda o tema no contexto pedagógico, ressalta a importância de atividades de retextualização no ensino de gêneros e relata experiências didáticas desse tipo de atividade com gêneros da esfera jornalística.

Vale destacar que, para Matencio (2002; 2003), a retextualização ocorre entre diferentes gêneros, apenas, produzidos por autores diferentes, ao contrário de Marcuschi (2001), Decat (2002) e Dell'Isola (2007), que defendem que a retextualização pode ocorrer entre textos do mesmo gênero e pode ser, também, uma reescrita realizada por um mesmo autor, não no sentido de uma simples revisão, mas de transformações a nível linguístico, estrutural e semântico do texto, posição com a qual concordamos e que assumimos nesta tese.

Fundamentados em Marcuschi (2001) e em Dell'Isola (2007), definimos retextualização como o processo de transformação de um texto em outro, mantendo a base informacional do texto de origem. Ela pode ocorrer entre textos escritos, entre textos orais, de textos escritos para textos orais e de textos orais para textos escritos. Nesse sentido, a exposição oral na esfera acadêmica é o produto da retextualização de textos escritos e/ou não verbais em um texto oral.

Exposições orais, assim como outros gêneros da oralidade, são frequentes na esfera acadêmica, ocorrem em variadas situações e, segundo Vieira (2007), tornam os alunos participantes da construção do conhecimento (VIEIRA, 2007). No Brasil, há poucos estudos sobre a produção desse gênero em sala de aula, como verificamos no Banco de Teses do Portal Capes, que reúne resumos de dissertações e teses defendidas a partir de 1987. Por meio do Banco de Teses e do conhecimento de alguns trabalhos, verificamos a existência algumas pesquisas realizadas no Brasil sobre exposições orais no ensino básico ou temas afins, pesquisas essas que apresentam contribuições essenciais para a reflexão e o ensino desse gênero.

Vieira (2005), apesar de não focalizar o gênero exposição oral, considera-o como constitutivo do “evento” de letramento seminário, evento esse que é analisado pela autora a partir de um *corpus* de seminários apresentados por alunos do Ensino Fundamental e Médio. Vieira conclui que é necessário buscar o desenvolvimento de múltiplos letramentos nos discentes. Moraes (2005) denuncia a ausência de planejamento e sistematização da exposição oral, gênero que está relacionado ao seminário, considerado pela autora como uma “atividade”. Félix (2009) observa as dificuldades dos alunos do Ensino Fundamental em utilizar a modalidade oral da língua, a ausência de ensino do gênero exposição oral e a dificuldade dos professores em orientar os discentes para a produção do referido gênero.

Há, ainda, trabalhos sobre exposição oral que incluem a elaboração de sequências didáticas. Filgueiras (2009) evidencia a importância desse recurso para o ensino de exposição oral na educação infantil. Também destacando a importância das sequências didáticas para o ensino de EO, Alves (2009) analisa a apropriação desse gênero por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Já Lopes (2010), ao analisar o ensino de exposições orais no 5º ano do Ensino Fundamental, constata a falta de sistematicidade desse processo e demonstra o seu sucesso quando realizado com base nas referidas sequências.

São importantes, ainda, estudos sobre seminários, apesar de se analisar neles produções orais realizadas por alunos do Ensino Fundamental ou Médio, e não propriamente exposições orais, gênero que, como Vieira (2005; 2007), defendemos fazer parte do evento seminário. Silva, M. C. (2007) também denomina o seminário como um evento de letramento, no qual está inserido o gênero exposição oral, bem como o gênero debate. Silva, M. C. constata a pouca familiaridade dos estudantes com as práticas de letramento presentes no planejamento e execução do seminário, e, principalmente, se preocupa em propor uma

metodologia de ensino do seminário na escola, a partir da intervenção didática em aulas de história na primeira série do Ensino Médio.

Considerando o seminário como gênero textual, Chaves (2008) analisa o ensino desse evento em uma turma da primeira série do Ensino Médio. Ferreira (2009) também define tal evento como um gênero textual. O autor discute propostas de produção de seminários em livros didáticos do 8º e 9º ano; e discute também as atividades propostas por docentes que utilizam os livros didáticos analisados. Ferreira propõe, assim, um projeto didático de seminário, com foco no ensino e na aprendizagem do discurso oral.

As pesquisas no Brasil que abordam a exposição oral, a atividade ou evento comunicativo do qual esse gênero faz parte, o seminário, são significativas para um maior conhecimento tanto da dinâmica do ensino quanto da aprendizagem desse tipo de produção oral, dois aspectos focalizados nas dissertações e teses mencionadas. Por outro lado, verifica-se que todas essas pesquisas se referem ao Ensino Básico. Portanto, há uma carência de estudos sobre exposições orais no Ensino Básico e Superior, tendo em vista que, assim como os gêneros escritos resumo, artigo acadêmico, etc., a exposição oral contribui para a formação profissional do graduando, à medida que o impele à exposição de conteúdos de modo crítico.

Além da exiguidade de pesquisas sobre exposição oral na universidade, observamos, a partir do acesso ao Banco de Teses do Portal Capes, que existem poucos estudos sobre a retextualização de gêneros escritos em gêneros orais quanto de gêneros orais em gêneros escritos na esfera acadêmica. Souto (2005) analisa a retextualização de texto teatral para a escrita e para a fala. Marega (2009) focaliza a retextualização de palestras em congressos para transcrições escritas, analisando a organização tópica dos textos analisados. Porém, na perspectiva do ensino e da aprendizagem, as poucas pesquisas relacionadas ao tema encontradas foram a tese de doutorado de Reinaldo (1994) e de Militão (2007).

Reinaldo (1994) trata da formulação textual na explicação de textos teóricos por estudantes universitários no evento *exposição em sala de aula*. A autora defende que haja uma “pedagogia da oralidade” na sala de aula que aborde os níveis de oralidade e as relações entre oralidade e escrita. Militão (2007) apresenta resultados verificados a partir da retextualização de anotações de aula em textos escritos. Com o objetivo de observar a relação entre a definição dos objetivos da aula e os movimentos cognitivos necessários para a escuta de exposições orais pelo professor e para a retextualização dessas exposições em textos escritos pelos alunos, Militão (2007) defende que, se o aluno souber previamente o objetivo da aula, isso o ajudará a selecionar o que for mais relevante para a sua produção textual.

Nos demais estudos sobre retextualização na esfera acadêmica, é analisada a produção de gênero escrito com base em um ou mais textos também escritos. Nesse contexto, os gêneros mais estudados são o resumo e a resenha. Ribeiro, A. L. L. (2005) analisa resumos acadêmicos em sua dissertação de mestrado, com o objetivo de verificar a encenação discursiva e a construção do jogo enunciativo em resumos elaborados por alunos de Letras. A autora constata que o discurso do TB exerce forte influência para a construção dos resumos e que os alunos se mostraram mais envolvidos com o conteúdo do TB do que com sua autoria.

Silva, E. K. S. (2006) analisa o conceito de avaliação construída pelos alunos a partir de resenhas produzidas por eles. Mata (2008) analisa resumos e resenhas de alunos do curso de Letras. Preocupada com a correlação entre retextualização e referenciação, a autora verifica que, na primeira versão de resumos, os alunos utilizam a estratégia de “colagem” do TB. Já em resenhas produzidas após os resumos, os alunos passam a adotar a estratégia de reformulação em detrimento da colagem, tornando a referenciação menos lacunosa. Silva, A. V. L. (2011), aborda a produção de resenhas por estudantes de Letras e constata dificuldades na produção do gênero, em especial, no que diz respeito à construção da intertextualidade e da argumentação.

O projeto *Os gêneros acadêmicos na formação profissional: práticas discursivas e produção de conhecimentos na leitura e na escrita*, por exemplo, realizado por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), de 2004 a 2006, focalizou a retextualização na produção de *abstract*, *resumo* e *resenha*. Em artigo resultante desse projeto, Matencio (2002) constata que alunos calouros, ao produzirem resumos, apresentam dificuldade em julgar o grau de relevância das informações do TB e selecioná-las, dada a inexperiência com textos científicos; além disso, ao produzirem resumos, frequentemente os estudantes não conseguem delimitar com clareza a sua voz e a voz do autor do TB. Em outro artigo, Matencio (2003) analisa resumos e resenhas de calouros do curso de Letras. A autora destaca que a dificuldade dos alunos quanto ao gerenciamento de vozes nos gêneros em questão contradiz o sentido do texto-original.

Quanto aos gêneros orais, vale destacar O Núcleo de Estudos da Fala e da Escrita (NELFE), que reúne um vasto *corpus* de gêneros textuais orais e escritos desde o início dos anos 1990, utilizado por pesquisadores do Brasil e de várias partes do mundo. O *Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita*, da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado pela Profa. Dra. Beatriz Decat e fundado em 2004, realiza análises da produção e

retextualização de textos considerando o continuum fala/escrita, além de interagir com pesquisadores de outras instituições de ensino superior.

O projeto *Estratégias Textuais e Discursivas na Prática de Seminários na Formação Inicial*, coordenado por Silva, W. M., e do qual participou Meira, da Universidade Federal de Campina Grande, focalizou aspectos da didatização que são evidenciados em seminários apresentados por estudantes de Letras, a fim de identificar o conhecimento mobilizado por eles. Relacionado ao tema do projeto, em sua monografia de graduação, Meira (2011) identifica e caracteriza a composição linguístico-discursiva do evento seminário, realizado por estudantes de graduação em Letras. Uma das constatações de Meira é a de que não basta apenas saber o conteúdo apresentado, é preciso saber também didatizá-lo. A autora defende, ainda, a necessidade de pesquisas sobre a oralidade formal pública.

Além dos estudos citados, dados importantes sobre o estudo, no Brasil, da exposição oral, de atividades que a envolvem e de outros gêneros da oralidade podem ser obtidos por meio do acesso aos Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais - SIGET, evento de singular importância sobre gêneros textuais realizado desde 2003 no Brasil e que sempre conta com a presença de pesquisadores nacionais e internacionais. Nas quatro últimas edições do evento, o número de trabalhos sobre gêneros orais e, mais particularmente, sobre a exposição oral foi bastante pequeno. Na edição de 2005, foram inscritos quatrocentos (400) trabalhos, sendo quatro (4 – 1%) referentes à produção de gêneros orais, mas em nenhum dos trabalhos se abordou a exposição oral.

Na edição de 2007, foram inscritos quatrocentos e quarenta (440) trabalhos, sendo treze (13 – 3%) referentes à produção oral, dentre os quais vale mencionar Cavalcante (2007); Ribeiro, R. M. (2007); Luz (2007); Faria (2007) e Freitas e Silveira (2007). Cavalcante (2007) aborda a análise de gêneros orais na escola, destacando a necessidade de clareza, por parte dos professores, das características do objeto a ser ensinado. Ribeiro, R. M. (2007), analisa as estratégias didáticas utilizadas no ensino de textos orais, entre eles o seminário, considerado pela pesquisadora como um gênero. Ribeiro, R. M. (2007) constata que ensino de gênero orais na escola revela a concepção dicotômica oral/escrito por parte dos professores, que não refletem sobre as dimensões social e linguístico-discursiva da oralidade, importantes para a aprendizagem. Luz (2007) verifica que atividades com gêneros orais são recorrentes no Ensino Médio. Faria (2007) defende o ensino da oralidade na pré-escola. Outro trabalho importante é o de Freitas e Silveira (2007), que analisam a “apresentação de comunicação em congresso”, gênero que, para nós, é uma das variações da exposição oral. As autoras afirmam

que esse gênero oscila entre a oralidade e a leitura em voz alta de texto escrito utilizado durante a apresentação, além de destacarem a pressão do tempo da apresentação, o que pode interferir na coesão, na coerência, no ritmo do texto e no uso dos recursos visuais.

Para a edição de 2009 do SIGET, foram inscritos quinhentos (500) trabalhos, sendo vinte (20 – 4%) referentes à produção oral, dos quais em quatro (4 – 1%) se tratou da exposição oral. Verifica-se, desse modo, um aumento do número absoluto e da porcentagem de trabalhos sobre gêneros orais e sobre EO. Gonçalves (2009), que define o seminário como a própria exposição oral, denuncia a exiguidade do ensino do oral na universidade e, ao mesmo tempo, dificuldades na produção de gêneros orais formais reveladas por estudantes do quarto período da graduação em Letras da Universidade Federal de Grande Dourados – Mato Grosso do Sul. O pesquisador propõe a elaboração de uma sequência didática do seminário que considere meios paralinguísticos e sinestésicos. Butzge (2009) aborda a utilização da norma padrão na exposição oral, também no curso de Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Butzge destaca que a formação docente tem que contemplar a autoanálise da fala do professor em formação, de modo que esse tenha consciência da variante linguística que utiliza e saiba trabalhar com gêneros textuais na sala de aula, como docente.

Outros trabalhos inscritos para o SIGET 2009 são o de Costa e Baltar (2009), que tratam do ensino da exposição oral na educação de jovens e adultos; e de Félix (2009), que observa a dificuldade dos alunos em utilizar a língua oral nas diferentes situações comunicativa. Félix descreve e analisa exposições orais apresentadas por estudantes do Ensino Médio em aulas de Literatura, Artes, Biologia, Geografia, Química e Física.

Por fim, para o SIGET 2011, foram inscritos mil e sessenta e dois (1062) trabalhos, dentre os quais em vinte e quatro (24 – 3%) o foco foi a produção de gêneros orais, sendo a exposição oral tema de quatro (4 – 0,4%). Os trabalhos focalizam o ensino ou a aprendizagem da EO no Ensino básico e a sua elaboração em língua estrangeira. Alves (2011) discute a avaliação como instrumento para a aprendizagem do gênero por alunos da terceira série do Ensino Fundamental. Rocha e Araújo (2011) definem a exposição didática do professor em sala de aula como uma exposição oral e investigam a oralidade letrada de dois professores de português do Ensino Básico. Andreilino (2011) defende uma avaliação da proficiência do professor de inglês através do gênero EO. Meira e Silva, W. M. (2011) discutem as concepções de seminário apresentadas por professores em formação inicial e as práticas letradas apresentadas por esses indivíduos na realização do evento comunicativo oral.

Embora crescentes ao longo dos anos, esses números ainda se mostram tímidos ante a necessidade do ensino-aprendizagem e de pesquisas sobre os gêneros orais e a exposição oral. Dentre todos os estudos apresentados no SIGET entre 2005 e 2009, apenas Gonçalves (2009) e Butzge (2009) analisam a produção de EO na esfera acadêmica, expondo reflexões significativas sobre o tema.

Não podemos deixar de salientar que, em algumas pesquisas citadas, dissertações e teses sobre exposição oral, há relatos de que os alunos da graduação demonstram ter dificuldade para produzir gêneros orais e para retextualizar. Portanto, faz-se necessário o estudo dos processos de retextualização em exposições orais acadêmicas, considerando-se a compreensão dos TB e o uso dos recursos de apoio escolhidos.

2. Revisão teórica

2.1. Aspectos gerais: da definição ao uso em situação social

2.1.1. Conhecimentos sobre gêneros

Segundo Bakhtin (2003 [1953]), a linguagem é utilizada em todos os campos da atividade humana, sob a forma de enunciados orais ou escritos, produzidos pelos indivíduos conforme as condições e as finalidades de cada um dos referidos campos. Cada enunciado é particular e constitui um *gênero do discurso*, ou, como preferimos denominar, gênero *textual*, por focalizarmos em nossa análise o texto como objeto empírico, singular e concreto, isto é, como realização linguística onde se materializa o discurso que, nesse sentido, se refere aos usos linguísticos associados a práticas sociais específicas (COUTINHO, 2003; 2004; 2005; 2007)

Os gêneros, segundo Bakhtin (2003 [1953]), se caracterizam principalmente por seu conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Eles são indispensáveis para a realização das atividades e para a compreensão entre os interactantes, pois refletem tipos relativamente estáveis de enunciados cujo conhecimento é partilhado entre os indivíduos participantes de um mesmo campo da atividade. A relativa estabilidade citada por Bakhtin (2003 [1953]) se refere à rigidez mais ou menos formal dos gêneros, que podem ser mais flexíveis quanto à sua composição, como a própria exposição oral, a resenha, o artigo de opinião, etc.; ou menos flexíveis, quando o produtor possui pouca ou nenhuma possibilidade de escolha dos recursos utilizados, a exemplo dos formulários, declarações, documentos oficiais, etc. Bronckart (1999) e Marcuschi (2002) também consideram a relativa estabilidade como uma característica dos gêneros. Compreender o grau de estabilidade na análise de exposições orais acadêmicas auxilia na análise da adequação do gênero aos seus parâmetros de textualização.

Além da relativa estabilidade, constitutiva da própria natureza dos gêneros, outro aspecto importante discutido por Bakhtin (2003 [1953]) e que diz respeito à complexidade da produção textual é a caracterização dos gêneros primários e secundários. Os primeiros são produzidos na comunicação verbal imediata e são transformados ao integrarem os gêneros

secundários, os quais são produzidos por meio de um planejamento detalhado e de mobilização de capacidades que exigem dos produtores mais reflexão. A exposição oral acadêmica, por exemplo, é um gênero secundário constituído, em parte, pela conversa cotidiana. Elaborada na esfera acadêmica, a EO deve atender a alguns parâmetros pré-estabelecidos para a sua textualização e exige dos seus produtores estratégias mais complexas do que a conversa cotidiana, desenvolvidas em um processo de aprendizagem, e não simplesmente empregadas imediata e espontaneamente, uma vez que, não espontânea e escolarizada, o referido gênero se trata de uma oralidade formal pública.

Schneuwly (2004) retoma a discussão sobre gêneros primários e secundários e acrescenta que os secundários, fundamentados a partir dos primários, exigem mecanismos mais elaborados em sua relação com a ação de linguagem; ao passo que os gêneros primários são regulados por essa ação, funcionando por reflexo ou automatismo. Desse modo, algumas características dos gêneros secundários são a de que neles há vários modos de referência ao contexto linguístico; quanto menos controlados pela situação, mais complexos; sua “gestão eficaz” depende da construção de um aparelho psíquico para produção textual adequado à situação não imediata, incluindo níveis de decisão acerca das operações mobilizadas para a produção textuais. Nesse sentido, a produção de exposições orais em situações de ensino-aprendizagem deve ser discutida em sala de aula, considerando o contexto e as estratégias necessárias para essa produção, de modo a tornar os estudantes capazes de se autoavaliarem como apresentadores de textos.

A discussão apresentada por Bakhtin (2003 [1953]), pioneiro no estudo do tema, é essencial para a análise de gêneros, embora seja o foco do autor os tipos de discurso (acadêmico, político, jornalístico, literário, etc.) e suas relações com os gêneros. Com um enfoque diferente ao adotado por Bakhtin, mas que podemos considerar também como complementar, na perspectiva do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), de modo a propiciar o alcance de objetivos específicos, Bronckart (1999) define os gêneros como instrumentos mediadores das ações de linguagem, resultantes da “**apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p.42). As ações de linguagem, individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, reformulam os gêneros nas diferentes situações de comunicação. Quando realizam exposições orais, os estudantes empreendem ações de linguagem através do gênero produzido, com objetivos definidos em um contexto institucional, revelando modos de textualização desse contexto e sua individualidade como expositor.

Bronckart (1999), assim como Marcuschi (2002), destacam que os gêneros possuem uma natureza social e histórica, pois sofrem transformações conforme as necessidades de comunicação de cada época e situação, o que faz com que novos gêneros surjam e velhos gêneros desapareçam ou reapareçam. Por essa razão, os gêneros não podem ser definidos apenas com base em critérios linguísticos; uma vez que funções específicas (científica, técnica, oficial, etc.), motivações sociais, condições de produção dos campos das atividades humanas e suportes de comunicação também constituem os gêneros. Nesse contexto, a exposição oral acadêmica deve ser analisada para além da superfície do texto e compreendida como ação de linguagem realizada por indivíduos situados social e institucionalmente.

A relação entre gêneros como instrumentos e ações de linguagem é apresentada também por Schneuwly em seu texto *Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas*, publicado originalmente em 1994, na Suíça, e traduzido para a língua portuguesa, publicado no Brasil em 2004. Considerando que ‘A apropriação de uma totalidade de instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidade nos próprios indivíduos’ (Marx e Engels 1845-1846/1965:67 *apud* Schneuwly 2004:23), o autor discute o conceito de gêneros como ferramentas para o desenvolvimento de capacidades individuais no âmbito do ensino-aprendizagem. Schneuwly (2004) afirma que os gêneros são **megainstrumentos**, comparados a uma fábrica, onde um conjunto de mecanismos produz certo tipo de objetos. Os gêneros são, portanto, meios através dos quais agimos e que nos permitem participar das atividades de linguagem.

Nesse contexto de definição de gêneros como instrumentos, Schneuwly (2004) acrescenta que há três polos que interagem na atividade humana: o do indivíduo; o da situação em que se inscreve a ação; e entre o indivíduo e a ação, se encontra o polo do instrumento ou gênero que configura a ação humana e, quando transformado, conseqüentemente, gera mudanças na maneira como agirmos em uma dada situação, acrescenta Schneuwly. A produção de gêneros é, assim, uma oportunidade de os indivíduos desenvolverem sua competência textual, em uma dada situação comunicativa. Ao elaborar exposições orais na esfera acadêmica, se bem orientados, os estudantes tendem a desenvolver com consciência capacidades de produção de gêneros orais formais, e, conseqüentemente, obterem sucesso em atividades de textualização dentro e fora da universidade, podendo se desenvolver quanto ao gênero EO também em outras esferas, que não seja a acadêmica.

Como defende Schneuwly (2004), para que haja o desenvolvimento da competência textual por meio dos gêneros, é preciso que os indivíduos se apropriem dos esquemas internos

(mentais) de utilização dos gêneros produzidos, esquemas esses que articulam os referidos instrumentos às ações discursivas realizadas por meio deles em dois sentidos: 1) como instrumentos, os gêneros devem ser adaptados às condições e produção e 2) eles prefiguram as ações de linguagem possíveis. Mas, também, quando produzidos, esses tipos relativamente estáveis de enunciado são produtos materiais externos aos indivíduos.

Ainda sobre os esquemas de utilização, a partir da discussão sobre o repertório de gêneros realizada por Bakhtin (2003 [1953]), Schneuwly (2004) destaca adaptação dos gêneros às diferentes situações comunicativas, ou seja, sobre os esquemas de utilização, relacionados à competência textual, tema que abordaremos em 2.1.3. Na análise de exposições orais, é importante lembrar que esses esquemas influenciam os modos de ação dos expositores e, conseqüentemente, a produção textual.

Os pressupostos de Bronckart (1999) e de Schneuwly (2004) acerca dos gêneros como instrumentos corroboram com a discussão apresentada por Bakhtin (1953), no sentido de considerar os gêneros como meios de uso da linguagem. Nesse sentido, o entendimento dos gêneros como mediadores das ações de linguagem elucida o papel ativo dos indivíduos nas produções textuais fundamentadas nas representações subjetivas e, ao mesmo tempo, sociais. Os indivíduos realizam uma série de escolhas com base nos seus conhecimentos e nas condições de produção (o objetivo, o destinatário, o assunto tratado, o local de circulação do texto, o lugar social e momento da produção, o gênero a ser produzido), conforme Bronckart (1999). Desse modo, Bronckart (1999) e Schneuwly (2004) consideram os aspectos psicológicos e sociais que envolvem os gêneros e observam como os indivíduos agem discursivamente por meio desses instrumentos.

Tendo em vista os pressupostos sobre gêneros e ações de linguagem apresentados pelos autores da *École de Genève*, a esses pressupostos podemos acrescentar a discussão, abordada sob a ótica da retórica norte-americana, sobre gêneros como *ações sociais* (MILLER, 1984; 2009a), a fim de compreender melhor o funcionamento desses instrumentos de realização linguística, sua natureza social e a influência que eles exercem nas atividades humanas. Miller, pesquisadora da área de comunicação e retórica, declara que os gêneros textuais são os principais constituintes da estrutura comunicativa social e fazem parte das estruturas de poder exercido pelas instituições. Nesse sentido, exposições orais acadêmicas são modos de ação que revelam hierarquias e papéis assumidos pelos produtores dos textos.

Exemplos de que os gêneros fazem parte das estruturas de poder das instituições são as celebrações religiosas, que geralmente contêm diferentes gêneros. O líder religioso ou a

pessoa responsável pela celebração exorta a assembleia, podendo influenciar seu comportamento durante e após a celebração. Assumindo um papel de autoridade, o enunciador age sobre os seus destinatários. Outro exemplo do poder exercido através dos gêneros é a carta de apresentação que um professor elabora a pedido de algum estudante que pretende se candidatar a uma vaga de mestrado ou doutorado. A carta de apresentação pode influenciar a decisão da banca examinadora da seleção de mestrado ou doutorado a aprovar ou não o estudante.

Segundo Miller (1984; 2009a), como ações sociais, os gêneros consistem em ações retóricas tipificadas que têm por base situações retóricas recorrentes, ou seja, construtos sociais resultantes do processo de interpretação e, conseqüentemente, de definição das situações; e a recorrência entendida como fenômenos intersubjetivos e ocorrências sociais (BITZER, 1980). Desse modo, o estudo dos gêneros deve considerar as ações retóricas conjuntas tipificadas em um momento da história e da cultura, revelando dados importantes sobre um período histórico e sobre uma cultura, a qual pode ser caracterizada por meio de um conjunto de gêneros, que representa um sistema de ações e interações com funcionamento, lugares sociais específicos e valores recorrentes (MILLER, 2009b). Embora o estudo mencionado não seja o foco desta tese, reconhecemos que, como fenômenos históricos e sociais, os gêneros devem ser analisados em relação ao seu contexto, que envolve a época, o lugar e modos de execução de atividades em diferentes campos.

Relacionando os gêneros ao ensino-aprendizagem, para Miller (1984), embora o enfoque da autora não seja o ensino, a teoria de gêneros como ações sociais indica que aprender a produzir gêneros é aprender quais propósitos podemos alcançar com a textualização, e não apenas aprender formas e um método para atingir propósitos. Em ações conjuntas, aprender a produzir gêneros é também compreender as situações potenciais para o sucesso e para o fracasso, acrescenta Miller. Essas ideias são relevantes, uma vez que esclarece a aplicação da teoria nas salas de aula, propõe o destaque necessário aos objetivos e à análise de possibilidades de elaboração textual.

Em outro artigo, publicado no Brasil, Miller (2009b) situa os gêneros como *artefatos culturais* com funções particulares. A autora busca compreender a relação entre as ações individuais e a influência cultural, social ou institucional, reafirmando que essas ações correspondem aos gêneros. Nesse sentido, os gêneros conectam a mente (micronível de processamento linguístico) e a sociedade (macroníveis culturais e da natureza humana). Eles são tipificados conforme situações retóricas recorrentes, pois são reproduzíveis quanto aos

papéis dos interlocutores, às tipificações sociais de exigências recorrentes, aos movimentos e passos retóricos e aos modos de relacionar um evento a condições materiais, destaca Miller (2009b). Desse modo, verificamos a preocupação da autora em focalizar a coletividade dos gêneros, sem deixar de mencionar a subjetividade presente em sua elaboração.

A conexão entre o cognitivo e o social nos gêneros é citada também por Bronckart (1999). Relações entre a dimensão linguística, a cultura e o contexto dos gêneros, assim como entre a leitura e a escrita, envolvem o cognitivo e o social dos gêneros. Bezerra (2003) afirma que os textos (e, portanto, os gêneros) se constituem não apenas por elementos linguísticos, como também por aspectos da cultura dos seus produtores. De modo semelhante, Coutinho (2004a; 2006) demonstra que os gêneros possibilitam o tratamento da dimensão da ação e linguística dos textos. Discutindo as relações cognitivas entre leitura e escrita, Nelson (2008) argumenta que haja uma conexão entre o pensamento e o contexto em que as atividades ocorrem.

É inegável a contribuição de Miller (1984; 2009a) para a análise da dimensão social dos gêneros. Porém, detalhar apenas essa dimensão pode tornar o estudo e o ensino do tema limitados, uma vez que, mesmo citando a dimensão individual e social dos gêneros, a primeira não é discutida suficientemente. Por essa razão, insistimos que a abordagem sociorretórica apresentada pode ser complementar à do sociointeracionismo (ISD) nesta tese, tendo em vista que o ISD focaliza a dimensão psicossocial dos gêneros, destacando as ações dos indivíduos como produtores de textos em uma dada esfera discursiva.

O conceito e características de esfera discursiva serão apresentados em no próximo subtópico, dado que as exposições orais analisadas ocorreram em um contexto bastante particular – o acadêmico -, e deveriam ser, portanto, condicionadas a esse contexto, além de produzidas de acordo com as condições de produção impostas pela dinâmica acadêmica.

2.1.1.1. Gêneros e letramento

Street (1984), uma das referências nos estudos de letramento, afirma que as práticas de letramentos propiciam interações sociais e se realizam em eventos, entendidos como atividades que ocorrem em locais específicos, ao passo que as práticas se realizam a partir de modelos globais. Por exemplo, aulas são eventos ocorridos na universidade, na escola, etc., em que se mobilizam diversos letramentos com base na concepção que os indivíduos têm de

cada uma das práticas, como a EO, as anotações de aula, as provas. Para o autor, como prática social que possui valores e sentidos distintos conforme o contexto e a cultura, produzir gêneros uma prática de letramento, ou, como preferimos dizer, de *multiletramentos* (DIONÍSIO, 2005), pois há gêneros em que diversas capacidades são mobilizadas.

As práticas de letramento ocorrem nos diversos contextos sociais e culturais e na análise destas deve-se considerar os papéis dos indivíduos, os valores e práticas das comunidades, defendem Street, J. e Street, B. (1991). Nesse sentido, alertam os autores, o letramento não se restringe às habilidades e competências no âmbito educacional.

Nessa linha, em trabalho posterior, Street, B. (2009) trata das práticas letradas na universidade, situa as produções textuais, tais como as dos estudantes, como *atividades retóricas* realizada em comunidades discursivas. Nessas produções, há três modelos interrelacionados e associados, cada um, a uma orientação de gênero: as habilidades dos discentes estão relacionadas às características superficiais e formais dos gêneros; a socialização acadêmica ao conceito de gêneros como estabilizadores de normas de comunicação; e os letramentos acadêmicos ao conceito de gêneros como práticas sociais.

Portanto, a interrelação entre os modelos favorece uma análise ampla e ao mesmo tempo aprofundada dos gêneros. Porém, é importante lembrar que as produções textuais são consideradas como práticas de letramento, e não propriamente como habilidades (BARTON, 1991).

Como sublinham Barton e Padmore (1991), as práticas de letramento fazem parte de práticas sociais mais amplas e envolvem papéis desempenhados pelos indivíduos conforme os letramentos que eles possuem. Os papéis, por sua vez, estabelecem sistemas sociais, cuja noção é importante porque aborda a leitura e a produção textual do ponto de vista coletivo, e não individual (BARTON, 1991).

Segundo Barton (1991), é preciso situar as práticas de letramentos dos indivíduos como parte de práticas sociais, considerando que eles assumem papéis e participam de sistemas. Desse modo, a leitura e a produção textual possuem valor para os indivíduos que exercem as práticas de letramentos influenciados por papéis construídos socialmente.

Em resumo, o letramento é um dos domínios da leitura e da escrita, situado em diferentes contextos institucionais. Como práticas sociais, as práticas de letramento envolvem papéis assumidos pelos indivíduos, sistemas que eles participam, valores e atitudes que eles detém (BARTON, 1991), conceito relevante para a análise textual na esfera acadêmica, pois

favorece a compreensão sobre a dimensão social dos gêneros, tendo em vista, ao mesmo tempo, a subjetividade presente na elaboração dos mesmos.

Em livro sobre o evento seminário escolar, Vieira (2007) sugere que nesse evento requer-se a mobilização de diversas práticas que podemos aplicar também à EO: oralidade, escrita, gráficos, imagens, músicas, vídeos, gestos, etc., relacionadas ao letramento escolar/acadêmico (realização de práticas típicas do contexto); informacional (busca de informações em fontes diversas), digital (uso de recursos tecnológicos) e visual (domínio dos recursos multimodais).

Neste início do século XXI, tem sido crescente nas instituições de ensino básico e de ensino superior o acesso a equipamentos eletrônicos, possibilitando o uso de novas tecnologias no ensino-aprendizagem. Os cartazes antes presentes deram lugar a textos verbais e não verbais apresentados em *slides* eletrônicos, elaborados no Brasil como textos de apoio, comumente por meio do software *Power Point*, da Microsoft, que permitem a projeção de textos escritos, imagens, animações, músicas e vídeo e, utilizados em EO, funcionam de modo integrado à fala, aos gestos e a outros recursos utilizados pelo expositor que configuram a mobilização de diversos letramentos.

2.1.2. Esferas discursivas

Compreender o que são e qual a dinâmica das esferas discursivas é essencial em nosso trabalho, dado que o nosso objeto de estudo é um gênero que ocorre em diferentes instâncias de atividade humana, mas, no contexto acadêmico, a exposição oral possui características exclusivas e diferentes formas de realização conforme os seus produtores e a situação comunicativa. Portanto, refletir sobre esferas discursivas ajuda-nos a refletir sobre o próprio gênero investigado neste trabalho.

Os campos em que ocorrem as ações de linguagem são definidos por Bakhtin (2003 [1953]) como *esferas* que se vinculam aos usos da língua, à variedade e à riqueza de gêneros, os quais, por sua vez, estão sempre relacionados a situações sociais de interação com objetivos, perfis de autores e destinatários particulares. A partir de Bakhtin, Schneuwly (2004) declara que os gêneros são produzidos em uma determinada *esfera de troca social* ou *discursiva* e escolhidos em função da esfera, das necessidades da temática, do conjunto dos participantes e dos objetivos do produtor.

Outra contribuição significativa para o tema é apresentada por Marcuschi (2002, p.24-25; 2008), que adota a terminologia *domínios discursivos* para se referir às “grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam”, as esferas sociais e institucionais (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc.) onde são produzidos modelos de ações comunicativas estabilizadas, transmitidas de geração em geração, com objetivos definidos. Os domínios discursivos geram modos de ação, reflexão e avaliação social a partir dos quais os gêneros são estabilizados, acrescenta Marcuschi (2008). Com base nos autores indicados, definimos esferas discursivas como lugares sociais em que as ações de linguagem ocorrem através de gêneros particulares e adequados às necessidades das esferas, revelando discursos específicos.

Embora adotemos a terminologia *esferas discursivas* para se referir às instâncias de produção de textos, alguns pressupostos sobre *comunidades discursivas* desenvolvidos por Swales (1990) e revistos por Swales (2009 [1992]) e por Askehave e Swales (2009 [2001]) clarificam aspectos desses diversos campos de atuação humana. . Nesses trabalhos gêneros são definidos como eventos sociais ou comunicativos e, desse modo, estão condicionados às convenções e ao papel dos discursos na comunidade discursiva em que eles ocorrem (ASKEHAVE e SWALES, 2009 [2001]), influenciando o comportamento dos seus membros (SWALES, 1990).

Em seu livro, Swales (1990, p.9) define comunidades discursivas como “redes sociorretóricas” criadas para o alcance de um conjunto de objetivos comuns que permitem classificar os textos como pertencentes a um ou outro gênero. Mas, em artigos publicados posteriormente, Swales (2009 [1992]) e Askehave e Swales (2009 [2001]) reconhecem que os propósitos de produção textual podem ser ou não consensuais e aceitos pelos participantes das comunidades discursivas. Se aplicarmos a teoria ao gênero analisado nesta tese, temos que professores universitários podem não concordar com propósitos da exposição oral divulgados na esfera acadêmica, pois, na condição de comunidade ou esfera acadêmica, a universidade possui objetivos de produções textuais relacionados à produção e à difusão de conhecimentos. Exemplo de divergência quanto a esses objetivos ocorre entre professores, devido à influência da abordagem teórica que eles adotam, dos objetivos particulares e até mesmo de outras esferas discursivas a que eles pertencem. Nesse contexto, a EO pode ser definida distintamente na comunidade acadêmica e considerada como *seminário* para alguns e não para outros, questão que discutiremos em 2.2.

Para atingir os objetivos textuais e assegurarem sua existência, as comunidades discursivas elegem mecanismos de intercomunicação entre seus membros (SWALES, 1990; 2009 [1992]), tais como reuniões, correspondências, conversas, etc. Na esfera acadêmica, esses mecanismos consistem em atividades de ensino (exposições orais, esquemas, resumos, resenhas, artigos, monografias, etc.) e atividades administrativas da instituição (matrículas, certificados, protocolos, atas de reunião, etc.). Swales (1990) destaca ainda que os mecanismos de intercomunicação fornecem informação e *feedback*, pois propiciam a participação dos membros das comunidades nas atividades discursivas. Em seu artigo, Swales (2009 [1992]) acrescenta que os mecanismos de intercomunicação servem também para promover a inovação, manter os sistemas de valores e crenças das comunidades e aumentar o espaço profissional das mesmas. A exposição oral acadêmica, por exemplo, favorece a participação dos membros inexperientes (os alunos) da esfera em atividades de discussão de temas pertencentes à área estudada. Tornando-se mais experientes ou, talvez um dia, especialistas na esfera, os alunos poderão buscar inovações baseados nos valores e crenças da instância de produção discursiva que participam. Outro exemplo se refere à esfera empresarial, na qual a criação do atendimento de telemarketing na década de 1980 propiciou o aumento do espaço profissional.

O alcance dos objetivos e a prática dos mecanismos de intercomunicação nas esferas discursivas ocorrem por meio da seleção de conjunto de gêneros (SWALES, 1990; 2009 [1992]). Nesse sentido, associada a uma atividade curricular, a exposição oral pode ser solicitada pelo professor com o objetivo de verificar a compreensão dos alunos sobre um ou mais textos-base, desenvolver e promover a reflexão crítica por meio da discussão na sala de aula.

De acordo com Swales (1990), as comunidades discursivas possuem um léxico específico, membros com um grau adequado de conteúdos relevantes e discurso especializado; e depende da proporção entre membros novatos e membros mais experientes sua sobrevivência. De modo mais claro, Swales (2009 [1992]) fala em *estrutura hierárquica* para se referir aos membros das comunidades, afirmando que tal estrutura pode ser implícita ou explícita e orienta a admissão e progressão no interior das comunidades. No caso da comunidade acadêmica, a admissão ocorre, em geral, através de vestibulares, processos seletivos e/ou exames nacionais – como o Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil – preparados por professores (membros especialistas dessa comunidade). Ao ingressarem na esfera acadêmica, os alunos dependem, em parte, desses membros especialistas para progredir

e, na convivência com esses membros, devem reconhecer a estrutura hierárquica da esfera durante as ações executadas nela.

As características das comunidades discursivas pontuadas por Swales (1990; 2009 [1992]) contribuem para compreendermos do funcionamento dos gêneros em contextos específicos. Entretanto, Swales não aprofunda aspectos da dimensão particular dos gêneros, isto é, os papéis desempenhados pelos indivíduos e a interação entre eles na produção textual. Nesse sentido, vale destacar a ideia de Bazerman (2006), de que as comunidades discursivas são instâncias nas quais os sujeitos exercem a ação por meio dos gêneros, como agentes - ou ator, nas palavras de Bronckart (2006) - que assumem funções determinadas.

Além da crítica apresentada aos trabalhos de Swales (1990; 2009 [1992]), o autor não discute as capacidades individuais, como observa Miller (2009b). A autora defende, então, a adoção da terminologia *comunidades retóricas* para denominar lugares virtuais e sociais reproduzíveis, heterogêneos e contenciosos que estruturam a ação e que existem nas memórias humanas, . Essas três últimas características são aplicáveis se pensarmos as comunidades discursivas ou retóricas como esferas da atividade humana.

O significado do termo *comunidade* é vasto, o que pode gerar confusões quanto à determinação de *comunidades discursivas*. Fundamentados em Bakhtin, (2003 [1953]); Schneuwly (2004) e Marcuschi (2002), que apontam que as *esferas* correspondem aos campos em que há interação social, o termo *esferas discursivas* possui significado mais preciso para se referir aos lugares sociais em que a ações de linguagem ocorrem.

Espera-se que os indivíduos possuam capacidades necessárias para produzir gêneros inseridos em uma dada esfera discursiva, e desenvolvam, como participantes dessa esfera, outras capacidades, que se referem a sua competência textual, conceito que discutiremos no próximo tópico.

2.1.3. Competência textual

Antes de discutirmos sobre a competência textual propriamente dita, vale destacar algumas reflexões teóricas de Bakhtin (2003 [1953]) que oferecem suporte ao tema, apesar de o autor não utilizar o termo *competência*. Para Bakhtin (2003 [1953]), dadas as variadas formas que assumem as atividades humanas, a diversidade de gêneros é infinita, independente da flexibilização desses no momento de textualização. Desse modo, cada uma das esferas das

atividades possui um repertório de gêneros que se encontram disponíveis aos indivíduos e se transformam à medida que os campos das atividades se desenvolvem. Por sua vez, os indivíduos adquirem e dominam esse repertório na prática mesmo que não tenham conhecimento teórico sobre sua existência. Nesse contexto, quanto mais dominamos os gêneros, mais temos segurança em utilizá-los e concretizamos de modo definitivo e livre o nosso projeto de discurso, destaca Bakhtin (2003 [1953]).

Embora elucide temas relevantes, como a aquisição, o domínio e o repertório de gêneros disponibilizados aos indivíduos, o autor não detalha a noção de domínio nem a aquisição do repertório que, como sabemos, varia entre diferentes grupos de falantes. Além disso, dominar modos de produção de textos na prática não é uma ação automática que dispensa o conhecimento teórico, o qual deve ser considerado no ensino e na aprendizagem. Logo, o repertório citado depende da competência textual dos indivíduos em uma dada esfera. Assim, solicitar aos estudantes que eles produzam uma exposição oral sem orientá-los claramente para a atividade não é suficiente para que eles desenvolvam competências textuais relacionadas à produção de EO.

O repertório de gêneros é discutido com profundidade por Coutinho (2003), que explana o tema da competência textual a partir de reflexões apresentadas por Bakhtin (2003 [1953]). A autora reconhece a grande contribuição do trabalho de Bakhtin (2003 [1953]), mas questiona se o repertório citado é realmente rico como defende o estudioso russo. De acordo com Coutinho (2003), o centro da questão diz respeito à aquisição e ao conhecimento implícito dos gêneros, isto é, à competência textual, um dos fatores centrais para a produção textual satisfatória e, portanto, para a análise genérica.

A definição de competência textual é construída a partir das noções de competência linguística apresentada por Noam Chomsky; de competência textual como boa formação textual (VAN DIJK, 1973) e na noção de competência comunicativa como a capacidade de uso da língua em contextos individuais e culturais (HYMES, 1991). A partir dessas noções, e com base na ideia de que aprender a falar é aprender a estruturar enunciados, e não frases isoladas, (BAKHTIN (2003 [1953]), Coutinho (2003) trata sobre a competência textual como capacidade de organização de textos.

Nesse sentido, é preciso destacar que a estruturação textual deve ser entendida como um processo em que as unidades dos textos são delimitadas e ordenadas entre si de acordo com critérios cognitivos e comunicacionais (COUTINHO, 2003). Ao contrário do que sugere Adam (1992), Coutinho (2003) defende que a estruturação dos textos não se reduz à estrutura

e segmentação de unidades. A autora acrescenta ainda que “uma unidade não se constitui pelo facto de ser segmentável: é segmentável pelo contrário, na medida em que se constitui como unidade temática e funcional” (COUTINHO, 2003, p.55). A pesquisadora reconhece, assim, a importância da função dos textos em detrimento da sua forma, o que é essencial para a análise de gêneros.

A estruturação do texto pode ser reconstituída pelas marcas presentes em seu plano. Para identificar essas marcas, é preciso focalizar a disposição global das unidades ou plano do texto, sua ordenação e configuração temática ou pragmática. Essa estruturação é um dos componentes da competência textual que inclui também o conhecimento de regularidades retóricas e da criação da disposição textual adequada à situação que particular. Essa ideia confirma a contribuição significativa de Coutinho (2003) para o debate sobre competência textual, uma vez que a autora consegue oferecer uma visão ampla e profunda para os textos.

A competência textual diz respeito ao conhecimento adquirido e é desenvolvida na experiência do indivíduo enquanto produtor de textos, segundo Coutinho (2003). Não se trata de um conhecimento reutilizável, mas sim da capacidade de criação e recriação em novos contextos, novos textos, novos saberes, novas necessidades e novos meios de comunicação, uma vez que cada produção textual é única. Nesse sentido, defendemos que para o ensino-aprendizagem de gêneros podem ser previstas etapas de desenvolvimento de diferentes níveis de competência textual com vistas ao desempenho dos estudantes.

Com base em Coutinho (2003) e em Schneuwly (2004), a posição que adotamos é a de que o repertório de gêneros depende do histórico de leitura e produção textual dos falantes, especialmente em situações de ensino-aprendizagem, e os esquemas de utilização estão indissociavelmente ligados à competência textual. Dessa competência depende a qualidade dos textos em relação ao gênero tomado como modelo para produção, qualidade essa que é identificada quando, atendendo aos objetivos coletivos e particulares da esfera discursiva onde é produzido e dos indivíduos, os gêneros funcionam como aqueles que serviram de modelo para sua textualização.

Coutinho (2003) destaca que a competência textual está relacionada à competência retórica que, modernamente, envolve a estruturação discursivo-composicional e a disposição particular, bem como o estilo que se reflete nos textos. Essa estruturação pode ser identificada por meio das marcas presentes na superfície do texto e está relacionada, como dissemos anteriormente, aos aspectos comunicativos e cognitivos. A estruturação discursivo-composicional está ligada também à disposição particular dos textos, que diz respeito às

“unidades, de que se compõe, o critério, temático o pragmático, que as configura, a ordem, mais ou menos previsível, pela qual elas se dispõem” (COUTINHO, 2003, p.55). Desse modo, vemos que a competência textual está relacionada à dimensão social e individual de produção de gêneros, estando as esferas discursivas inscritas na primeira dimensão.

Com base em Coutinho (2003), podemos afirmar que a competência textual mobilizada para a produção de exposições orais se constitui pelo conhecimento teórico sobre o gênero e pelo conhecimento prático, isto é, pelas capacidades de textualização desenvolvidas no decorrer das vivências dos indivíduos como produtores de textos diversos. Ao mobilizarem essa competência em exposições orais, os estudantes revelam características particulares de sua produção, ao mesmo tempo em que são influenciados por um modo de fazer convencionalizado na esfera acadêmica.

Além da competência, outro importante aspecto abordado por Coutinho (2003) é o desempenho textual, o qual depende da capacidade de avaliar os gêneros e de dominar sua seleção e produção, ou seja, da competência textual. O desempenho revelado na produção de exposições orais acadêmicas, por exemplo, abarca: a seleção do gênero a ser elaborado; sua textualização – juntamente com todos os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que a envolvem; a avaliação do gênero produzido, que permite aos indivíduos refletirem e, conseqüentemente, desenvolverem sua competência textual.

A competência textual pode ser relacionada ao que Schneuwly (2004) nomeia como *domínio dos gêneros*, o qual pressupõe a capacidade de empregar uma forma de realizar objetivos específicos em contextos particulares, e não apenas uma forma linguística. Na mesma linha de Coutinho, Schneuwly reconhece a importância da função dos gêneros e, sobre esse aspecto, destaca que, embora o gênero seja produzido sem uma característica que lhe é própria, ele continua nomeado como aquele que pretendia funcionar como tal. Então, podemos afirmar que, se, por exemplo, em uma exposição oral acadêmica o aluno utilizar linguagem informal, o gênero produzido é definido como EO, mas estará inadequado quanto à linguagem empregada.

Outro ponto destacado por Schneuwly (2004) referente à função dos gêneros é que o conhecimento dessa função auxilia os produtores em sua produção e compreensão. Por isso, como afirmamos anteriormente, o conhecimento teórico que constitui a competência textual é necessário para a textualização. As capacidades de produzir e de compreender exposições orais devem ser aprendidas e, conseqüentemente, desenvolvidas.

O desenvolvimento da competência textual referente a cada gênero ocorre na interação entre os membros da esfera discursiva. Na esfera acadêmica, por exemplo, a produção de gêneros orais e escritos proporciona aos indivíduos dialogarem com outros, desafiando-os a apresentar conhecimentos e avaliar ideias. Essa é uma das razões pelas quais, exigindo habilidades de leitura e produção, a retextualização, processo ocorrido na realização de EO, propicia aos membros da esfera acadêmica a oportunidade de exercerem um papel social (DELL'ISOLA, 2007).

Convém destacar que, com base em Coutinho (2003) e nas discussões sobre gêneros apresentadas anteriormente, inferimos que a qualidade textual resulta do conhecimento acerca dos gêneros, do conhecimento acerca da situação de ação e da competência textual que permite a mobilização de operações necessárias para a produção dos gêneros.

Em face do exposto, entendemos que analisar EO acadêmicas é, antes de tudo, analisar o funcionamento dessa produção, e não apenas sua forma. Entendemos também que ter consciência sobre a função da exposição oral e da situação comunicativa na qual ela é produzida é fundamental para a produção e para a própria retextualização dos textos escritos utilizados como base na exposição.

Considerando que o gênero investigado, embora seja oral, é constituído também pela escrita; e que a competência textual ligada a ele abarca o domínio dessas duas grandes modalidades da língua em situações específicas, apresentamos a seguir a relação de continuidade entre oralidade e escrita, relação essa que também se inscreve na competência textual.

2.1.4. *Continuum* oralidade e escrita

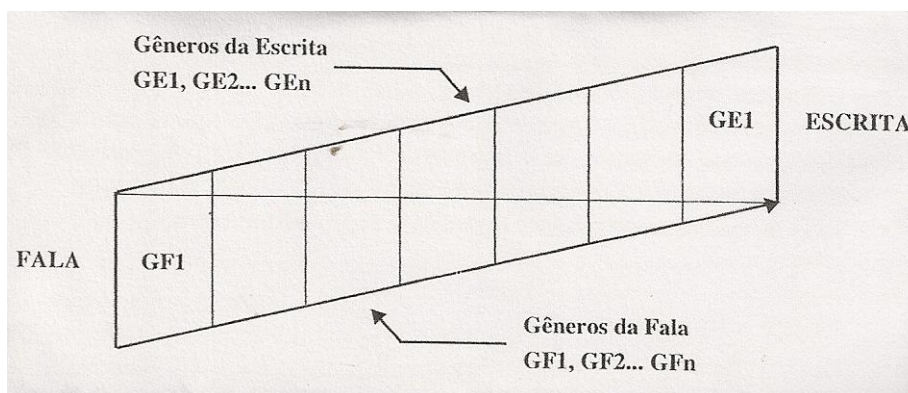
Diversos pesquisadores já investigaram a relação entre oralidade e escrita. Ao investigar narrativas orais produzidas a partir de um filme por adultos gregos e norte-americanos, Tannen (1982) constatou que o grupo dos adultos gregos empregou em sua narrativa estratégias específicas do oral, buscando chamar a atenção dos interlocutores a partir de uma quase recriação do filme. Já o grupo dos norte-americanos empregou estratégias próprias da escrita, apresentando formas de textualização mais próximas dessa modalidade. Desse modo, Tannen concluiu que um texto realizado na forma oral pode apresentar características predominantemente da escrita e vice-versa.

Nesse contexto, ao contrário da visão dicotômica entre essas duas modalidades da língua, a partir da década de 1980 alguns autores reconhecem que a relação entre oralidade e escrita é de continuidade e complementaridade, e não de oposição (CHAFE, 1982; 1985; TANNEN, 1982; 1985; HALLIDAY E HASAN, 1989; BENVENISTE, 1990; MARCUSCHI, 2001). Portanto, fala e escrita são atividades interativas cujas diferenças se situam em um *continuum* tipológico ou da realidade cognitiva e social, como pontuam Street (1995) e Marcuschi (2001).

Marcuschi (2001) oferece uma contribuição mais detalhada para o tema da relação de continuidade entre oralidade e escrita., ao demonstrar que gêneros orais e escritos interagem em uma mesma esfera discursiva, pois oralidade e escrita são duas práticas sociais complementares, não dicotômicas, inseridas em um “continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2001, p.37). O autor afirma que a primeira é uma prática social interativa, manifestada em diversos gêneros textuais fundamentados na realidade sonora; a outra é uma produção textual-discursiva caracterizada pela constituição gráfica.

Segundo Marcuschi (2001), há mais semelhanças do que diferenças entre oralidade e escrita quanto aos aspectos sociocomunicativos e linguísticos e essas semelhanças são contínuas ou graduais. Quanto às diferenças, elas se referem mais a propriedades da língua do que às modalidades em si. As relações entre essas duas maneiras de funcionamento da língua podem ser compreendidas com mais clareza se observadas no quadro do contínuo dos gêneros textuais, destaca Marcuschi (2001), como verificamos no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Fala e escrita no continuum dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi (2001, p. 38)

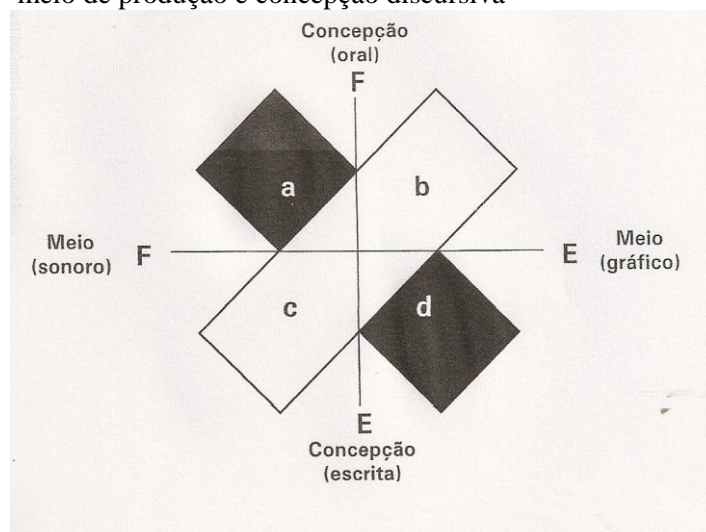
A fala e a escrita são domínios linguísticos utilizados na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2...GFn e GE1, GE2 e GEn) e na linha das características específicas de cada modalidade, explica Marcuschi (2001). Ele acrescenta que a conversação espontânea, por exemplo, seria um exemplo de GF1, pois representa um protótipo da modalidade oral; já uma conferência acadêmica em um congresso seria um GE1, pois representa um protótipo da escrita.

Há gêneros situados em domínios mistos de oralidade e escrita (MARCUSCHI, 2001), como o discurso político, geralmente elaborado na forma escrita e apresentado oralmente. Uma palestra pode passar da forma oral a um texto escrito. Além disso, há gêneros escritos em que a relação entre os enunciadores, o grau de formalidade linguística, a estrutura sintática e o estilo se aproximam da oralidade, como é o caso das mensagens em redes sociais e em bate-papos online. Por outro lado, exposições orais acadêmicas tendem a apresentar linguagem mais formal e relação assimétrica entre os enunciadores, que oscila em favor de um ou outro interlocutor, bem como estrutura sintática e estilo mais elaborado. Nesse contexto, vale salientar que tanto a oralidade quanto a escrita seguem normas em todos os seus modos de realização.

Marcuschi (2001) demonstra que a conexão entre oralidade e escrita deve estar centrada no uso, e não no sistema linguístico. Nesse sentido, ambas as modalidades fazem parte de um mesmo sistema, mas possuem particularidades: os textos orais são multissistêmicos, pois são constituídos pela fala, palavras, gestos, mímicas, etc.; os textos escritos podem ser constituídos pela representação gráfica, fotos, ideogramas, etc. Como gênero predominantemente da fala, a exposição oral é multissistêmica, mas, apoiada por recursos de apoio, como textos em *slides* eletrônicos, para a produção desse gênero o expositor dispõe de meios gráficos e visuais diversos para ilustrar ou orientar sua apresentação.

Os domínios (oral, escrito ou misto) nos quais se situam os gêneros são esclarecidos a partir do Gráfico 2, elaborado por Marcuschi (2001).

Gráfico 2 - Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva

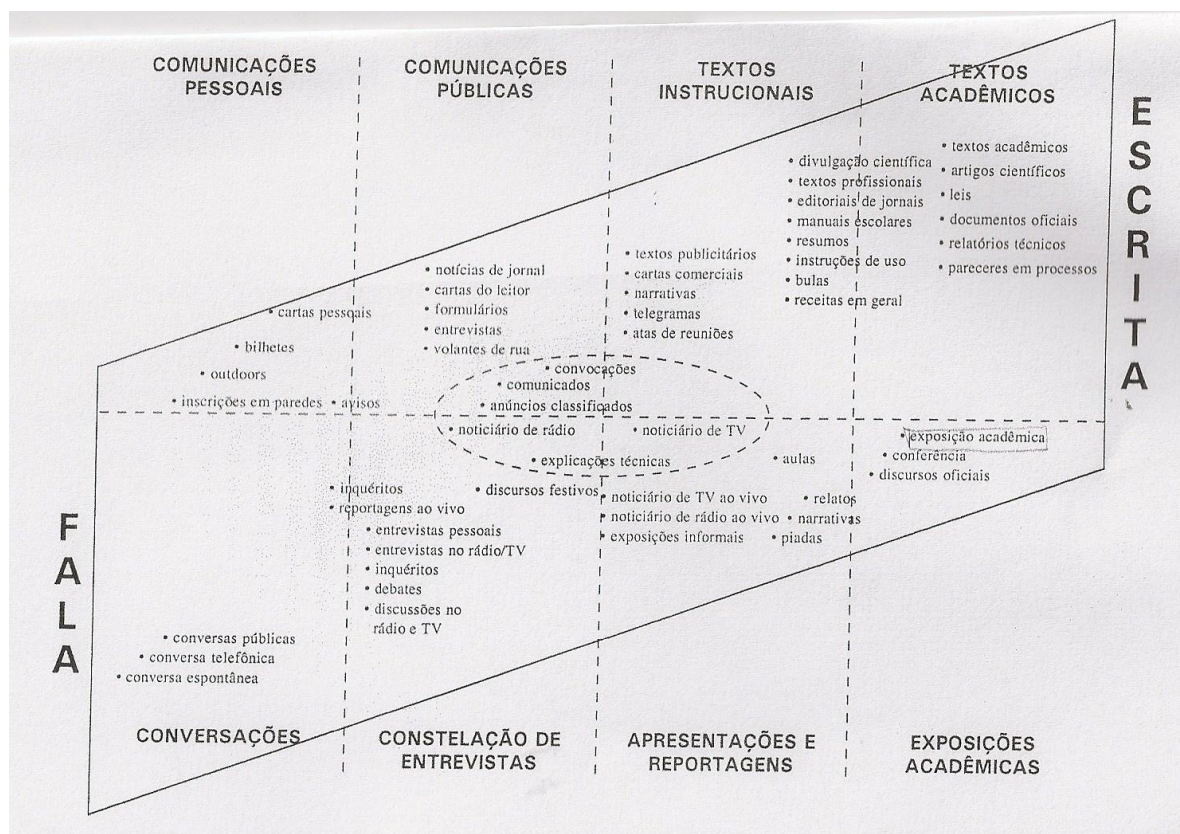


Fonte: Marcuschi (2001, p.39)

Considerando-se que a fala é de concepção oral e produzida pelo meio sonoro, e que a escrita é de concepção escrita e produzida pelo meio gráfico, Marcuschi (2001) utiliza os aspectos de “meio” e “concepção” para discutir sobre as relações mistas dos gêneros. No Gráfico 2, os gêneros tipicamente orais se situam em “a”; os tipicamente escritos se situam em “d”. Em “b” estão os gêneros que se realizam oralmente, mas que têm o conteúdo expresso graficamente, como as entrevistas. Em “c” ocorre o contrário: os textos são escritos e concretizados pelo meio sonoro, em gêneros orais, como é o caso das exposições orais, quando baseadas em um texto escrito, como esquemas, resumos, etc.

A partir do Gráfico 3, Marcuschi (2001) explicita alguns exemplos dos gêneros orais e escritos. A “exposição acadêmica”, mais próxima do gênero que investigamos nesta tese, é considerada como um gênero oral mais próximo da escrita.

Gráfico 3 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi(2001, p. 41)

Uma vez que o gênero-alvo é predominantemente produzido com base um ou mais textos de apoio utilizados no momento da produção, consideramos que a exposição oral poderia estar situada à direita, mais próxima da escrita, como situa Marcuschi (2001) ao mencionar a exposição acadêmica.

No âmbito de trabalhos sobre os gêneros orais, faz-se necessário destacar que no processo de retextualização entre textos de modalidades distintas, oralidade e escrita podem funcionar como duas práticas codependentes, pois elas são predominantes nos textos, e não exclusivas, destaca Schneuwly (2004).

Em conferência proferida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, em outubro de 2005, Schneuwly, na mesma linha de Marcuschi (2001), defende a relação de continuidade entre gêneros orais e escritos, por oferecerem suporte um ao outro. Entretanto, é preciso lembrar que Marcuschi (2001) discute a relação de continuidade de textos de um único gênero, no momento da produção, ao passo que Schneuwly (2005; *apud* ROJO e SCHNEUWLY, 2006) se refere à intertextualidade entre um gênero produzido e outro gênero prévio. Apesar dessa diferença, ambos os autores

reconhecem que textos ou gêneros orais e escritos estão interrelacionados, e não situados em polos opostos.

Com base em Marcuschi (2001), podemos afirmar que a relação de continuidade existente entre as duas modalidades da língua e a relação entre os gêneros orais e escritos na esfera acadêmica asseguram a importância de um trabalho que analise essa relação no processo de retextualização escrita-fala, além de dar a oportunidade aos participantes da investigação de desenvolver práticas de letramento constitutivas de uma e outra modalidade. Essas relações são perceptíveis em gêneros orais formais, como a exposição oral.

2.2. Exposição oral: a ancoragem no verbal e no não verbal

2.2.1. Textos de apoio em *slides* eletrônicos

Slides eletrônicos, com frequência, têm servido como texto de apoio para a EO e podem ser criados a partir de softwares próprios para sua edição, como o Power Point (da Microsoft Office), o Keynote (da Apple / iWork) e o Impress (do projeto mundial Open Office, distribuído no Brasil pelo Br. Office)., produzidos para facilitar a apresentação do produtor e o acompanhamento da mesma pelos destinatários durante a exposição oral. O seu conteúdo é descrito geralmente em tópicos e contém, além dos elementos gráficos, imagens (em primeiro plano ou plano de fundo) relacionadas ao tema discutido na EO, de modo a auxiliar na compreensão. Pode haver também quadros, tabelas, gráficos e diagramas para melhor visualização do conteúdo. Além disso, é possível inserir *hiperlinks* para acesso a textos ou vídeos que ilustram o que é exposto.

Diferentes grupos de indivíduos fazem uso de *slides* eletrônicos na interação com participantes da mesma esfera discursiva, a saber: alunos do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio, da graduação ou da pós-graduação; professores; executivos e profissionais que trabalham em empresas. Nesse sentido, esses textos de apoio estão presentes na esfera escolar e acadêmica, mais especificamente em aulas nas quais, através da solicitação prévia do professor, um ou mais alunos são responsáveis pela apresentação de um texto ou tema concernente à disciplina; em eventos científicos (palestras, conferências, mesas-redondas,

comunicações); em reuniões de trabalho no “mundo dos negócios” (empresas) e no mundo corporativo (organizações financeiras ou comerciais).

Inseridos em diferentes situações de estudos e trabalho, no contexto escolar, acadêmico e em eventos científicos, os *slides* eletrônicos fazem parte da socialização de conhecimentos referentes a uma determinada área de estudo que seja de interesse tanto do produtor quanto dos destinatários. No contexto empresarial e das organizações, eles servem como ferramenta para a apresentação e discussão de projetos e metas.

Uma análise feita por Silva, A. V. L. da (2009) permite-nos verificar a estrutura retórica básica de *slides* eletrônicos utilizados por membros da esfera acadêmica, como explicitamos no Quadro 1.

Quadro 1- Exposição oral com suporte em *slides* eletrônicos

EXPOSIÇÃO ORAL COM SUPORTE EM SLIDES ELETRÔNCIOS
Movimento 1: Contextualização
Passo 1: Título do trabalho + Identificação
Passo 2: Delimitação do tema
Movimento 2: Motivação para a leitura
Passo 3: Questão-problema e/ou tese
Movimento 3: Abordagens teóricas
Passo 4: Conceitos básicos (com ou sem citação direta a autores)
Passo 4.1. Subtemas / Desdobramentos dos conceitos
Movimento 4: Reflexões
Passo 5: Apresentação de dados ou exemplos
Passo 6: Análises
Passo 7: Discussões
Movimento 5: Síntese
Passo 8: Conclusões
Movimento 6: Referências bibliográficas
Passo 9: Referências bibliográficas

Alguns passos indicados podem não ocorrer na ordem explicitada. A **questão-problema e/ou a tese**, bem como os **conceitos básicos**, podem vir antes da **delimitação do tema**. As **análises** podem ocorrer em conjunto com as **discussões** ou até mesmo após a apresentação de cada **dado/exemplo**. Além disso, nem todos os passos aparecem, obrigatoriamente, nas exposições orais com suporte em slides eletrônicos.

Como observado por Silva (2012), a estrutura retórica tende a variar de acordo com a área de estudo, o que provavelmente se deve à natureza dos conteúdos. As diferentes formas de estruturar *slides* eletrônicos, ainda, particularidades quanto aos modos de atuação

sociodiscursiva de graduandos e pós-graduandos na construção do conhecimento acadêmico-científico.

O estilo linguagem dos textos que compõem os *slides* eletrônicos deve ser, predominantemente, objetivo, com o emprego da terceira pessoa do singular, referindo-se a elementos e subtemas que fazem parte do assunto abordado. Os períodos devem ser introduzidos por substantivos, sem referência a um sujeito ou construídas na estrutura canônica. Pode-se também iniciar períodos em um tópico superior (SN) e completá-los em outros tópicos (SV) dependentes daqueles onde eles se iniciam. Além disso, são introduzidos termos seguidos de dois pontos (:) e de sua definição; a adjetivação é rara; a coesão é estabelecida no campo extralinguístico, dependendo assim da compreensão do leitor; e a coerência é estabelecida a partir da organização e hierarquização do conteúdo.

A produção de *slides* eletrônicos envolve uma série de letramentos, em especial o visual e o tecnológico, que devem ser observados e fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da EO.

2.3. Gênero exposição oral, suas relações com outros gêneros e com eventos comunicativos

2.3.1. Conceito de exposição oral X seminário

Alguns autores definem EO e seminário como o mesmo gênero, a exemplo de Dolz *et al.* (2004b [1998]); Brait e Rojo (2002). Contrários a essa perspectiva, defendemos que a exposição oral é um gênero que, em situação de ensino e aprendizagem, pode ocorrer no evento comunicativo seminário. Como afirmam Vieira (2005; 2007) e Silva, M. C. (2007), o seminário é constituído de um ou vários outros gêneros, inclusive da exposição oral. Com base na abordagem antropológica de Dell Hymes (1986 [1972]), Vieira (2007) situa o seminário como um evento comunicativo. A autora justifica sua posição alegando que tanto o seminário como o evento comunicativo possuem começo e fim facilmente identificáveis, ocorrem frequentemente na escola e possuem semelhanças quanto às formas de ocorrência.

Um dos propósitos mais característicos do evento ou atividade seminário é o debate (BEZERRA, 2003), ao contrário da exposição oral, que se refere à apresentação do

enunciador sobre um tema. A exposição oral pode ocorrer isoladamente, ou, juntamente com o debate, pode fazer parte do evento seminário. Acreditamos que o posicionamento adotado distingue de modo mais claro o gênero-alvo no qual o seminário está inserido.

Apesar de exposição oral e seminário não possuírem o mesmo conceito, a presença desse último na educação brasileira possui uma trajetória que provavelmente se confunde com a trajetória da exposição oral. Do ponto de vista da Educação, Veiga (1996) considera o seminário como uma técnica de ensino socializado, que se originou no movimento da Escola Nova, na década de 1930, como alternativa para a participação dos alunos no ensino-aprendizagem. Nessa época, surgem também as dinâmicas de grupo na Psicologia Social.

Nas décadas de 1950 e 1960 as técnicas de ensino socializado tornam-se um dos modismos da Educação Renovada, que propôs novas formas de agrupamento a partir das dinâmicas de grupo: discussão em pequenos grupos, grupos de cochicho, Phillips 66 (grupos de seis pessoas que discutem um assunto em seis minutos), simpósio, painéis, comissões, diálogo, entrevista, discussão livre, dramatização, oficinas, conferências, institutos, fórum, *brainstorming*, seminários, etc.

Dentre essas técnicas, Veiga (1996) destaca o seminário, que pode ser constituído pela exposição oral, a discussão e o debate. A autora salienta ainda que o ensino socializado focaliza a cooperação entre grupos sob a mediação do professor, de modo a facilitar a aprendizagem e tornar o ensino mais crítico e criativo.

Balzan (1980) constata problemas no uso da técnica seminário, argumentando que ela consiste em um simples monólogo, uma aula expositiva dada pelos alunos, mais particularmente nos cursos de graduação. Na mesma linha, Pierroti (1990, *apud* VEIGA, 1996) observa essa técnica como a única metodologia utilizada por professores no Ensino superior, os quais distribuem temas por grupos que, por sua vez, expõem oralmente o assunto sem reflexão alguma. Porém, como afirma Bezerra (2003, p.5), os propósitos do seminário

não devem corresponder a *dar uma aula expositiva* por alunos, pois assim perde-se a oportunidade de discutir-se o tema em questão – o que favorece a aprendizagem de todos – propiciando, talvez, apenas a aprendizagem do aluno ou do grupo de alunos que se responsabilizou por apresentar o tema.

A partir de dados da pesquisa de Pierroti (1990), Veiga observa que alunos da graduação têm percebido a importância de sua participação ativa e crítica no ensino-aprendizagem. Em outras palavras, podemos dizer que os alunos têm reconhecido seus papéis na comunidade acadêmica. Mas, para que esses papéis sejam exercidos, é preciso que a

exposição oral, um dos componentes do seminário, seja produto de elaborações conscientes e reflexões sistemáticas por parte dos estudantes.

2.3.2. Características prototípicas da exposição oral

Coutinho (2003, p.125) lembra que, escolhido conforme as exigências socioinstitucionais, provavelmente cada gênero contém marcas de sua “‘vocação’ social”. Na EO, as próprias marcas de referência a textos anteriores e de argumentação apontam para a necessidade de explicitação e de reconstrução de conhecimentos, e parece ser essa a “vocação” do gênero-alvo, produzido a partir de outros textos e que pode também gerar novas textualizações.

De acordo com Bakhtin (1953) toda produção textual é *responsiva*, pois se realiza a partir de textos anteriores e provoca a elaboração de novos. Os falantes são, portanto, também responsivos e, ao textualizarem, se orientam por escolhas que refletem a sua relação valorativa com o que é dito. As exposições orais acadêmicas, como os demais gêneros, estão situadas na cadeia textual e demonstram não só o que os estudantes compreenderam sobre as leituras realizadas, como também se realmente houve compreensão e que valor é atribuído a ela.

Podemos relacionar a exposição oral com a Retórica, definida por Aristóteles (s/d) como a faculdade de descobrir, em cada caso, o que pode gerar persuasão. A Retórica não é, portanto, a “arte de persuadir”, como parece ser definida no senso comum. Aristóteles acrescenta que é pelo discurso que persuadimos, revelando o que é ou parece ser verdade para nós. Para o filósofo, é natural dos homens submeter-se a exames e defender uma tese, o que pode nos fazer concluir que, se para isso utilizamos gêneros textuais, os elementos de persuasão são inerentes a esses objetos sociohistoricamente construídos (MARCUSCHI, 2002), em maior ou menor grau. Portanto, a Retórica perpassa os gêneros, daí sua importância na análise de textos. Aristóteles (s/d) afirma ainda que os *discursos* mantêm relação com os costumes; o que nos faz entender que eles são próprios das esferas.

A exposição oral é um gênero que ocorre em diferentes contextos e esferas comunicativas, com características particulares. No meio empresarial, a exposição oral pode fazer parte de uma reunião de negócios, em que um dos membros da empresa apresenta um produto ou projeto e defende sua criação e execução. Em uma conferência, o indivíduo –

geralmente alguém de destaque social ou no tema da conferência – realiza uma exposição oral para saudar os participantes e explicitar considerações sobre o tema da conferência. Na esfera acadêmica, a exposição oral ocorre na forma de comunicação em evento científico; na sala de aula, pelo professor, como exposição didática; e na sala de aula pelo aluno. Nesse último caso, o gênero pode fazer parte do evento seminário, quando seguido de debate do qual participam o professor e os colegas, como pode também ocorrer como uma atividade exclusiva.

O objeto da nossa pesquisa é a exposição oral acadêmica, realizada em sala de aula por estudantes de graduação. Sempre que nos referirmos à exposição oral acadêmica, estamos nos referindo a esse tipo de situação. Trata-se de um gênero oral formal, materializado em atividade retórica, meio de ação social, que revela costumes e convenções da esfera acadêmica e é ancorado por textos escritos que são lidos, oralizados ou orientam sua realização. Goffman (1981) coloca como formas de apresentação oral a fala espontânea, a leitura em voz alta e a memorização, entre as quais consideramos como adequada apenas a fala espontânea, que propicia ao expositor o desenvolvimento da competência de produzir oralmente texto de modo mais autônomo e que possibilite a compreensão. Dolz *et al.* (2004a [1998]) pontuam que a fala espontânea é o ideal, e que os estudantes não devem ler as EO, mas sim apoiar-se em suportes diversos, entre os quais podemos citar do *slides* eletrônicos.

No contexto de análise de um gênero oral, é preciso esclarecer que não há *o oral*, mas sim *os orais*, gêneros orais distintos que podem depender da escrita (SCHENUWLY, 2004). Dolz *et al.* (2004a), e também Vieira (2007) demonstram que a exposição oral é um dos gêneros mais produzidos no ensino básico. Há uma inversão de papéis: a EO proporciona aos alunos a promoção do evento aula ao assumirem o papel do docentes, e ao professor a oportunidade de assumir o papel de estudante/ouvinte. Além disso, em cursos de graduação voltados para a formação de professores desse nível de ensino, o domínio da exposição oral é importante não só para a atuação acadêmica, como também para tornar os estudantes docentes aptos a ensinar e avaliar com competência esse gênero.

A produção de exposições orais permite uma tomada de consciência desse gênero cuja função é um dos elementos que sustenta as práticas discursivas da esfera acadêmica (DOLZ *et al.*, 2004a). Além de possuir função importante na esfera acadêmica, presente em várias outras esferas, a EO merece atenção na formação profissional do estudante universitário, pois, como destacam Dolz *et al.* (2004a), o domínio desse gênero é necessário para o exercício de diversas profissões, em especial a de professor.

Quando produzem EO, os expositores se dirigem a um público de modo estruturado, transmitindo-lhe informações, descrevendo ou explicando o tema da sua apresentação. Eles buscam persuadir o público sobre o que expõem ou, ao menos, convencer o professor da leitura do(s) texto(s)-base da apresentação (DOLZ *et al.*, 2004a). Dolz *et al.* (2004a) acrescentam que na exposição oral há, de um lado, o expositor que se dirige a um grupo de destinatários veiculando informações referentes a um determinado tema de interesse comum e, de outro, os destinatários que buscam aprender algo com a exposição oral. Para tanto, o expositor pesquisa sobre o tema a ser apresentado, o que o configura como um especialista em comparação aos destinatários, com quem ele mantém uma relação assimétrica. Tal relação é amenizada pelo expositor quando ele considera os conhecimentos do público, suas expectativas e interesse.

Os autores destacam ainda que, para a produção eficaz da exposição oral, é preciso ter em vista algumas atividades: 1) construir uma problemática; 2) avaliar a novidade e dificuldade do tema apresentado; 3) reformular, definir o seu discurso; 4) ter em vista as quais conclusões quer levar o público; 5) aprender a fazer perguntas, para motivar a atenção do público e verificar se o seu objetivo está sendo atingido; 6) possuir elocução clara e distinta e utilizar documentos auxiliares que sejam pertinentes (DOLZ *et al.*, 2004a)

Entre as características linguísticas do gênero, segundo Dolz *et al.* (2004a) nota-se o emprego de marcadores de estruturação do discurso (*portanto, sobretudo*, etc.), de organizadores temporais (*então, no momento*, etc.) e dos tempos verbais. O expositor articula as partes temáticas, sinaliza as ideias principais das secundárias, explica descrições. É comum o uso de exemplos, paráfrases e reformulações com o objetivo de reafirmar ou esclarecer o que é dito.

Quanto à estrutura, a exposição oral se organiza da seguinte forma, de acordo com Dolz *et al.* (2004a):

- 1) *Abertura*, em que o expositor se anuncia como tal e introduz algumas considerações iniciais sobre o que será apresentado; explicita o tema; apresenta os objetivos e ideias que guiam a exposição;
- 2) *Desenvolvimento do assunto*, em que o expositor explicita informações, posicionamentos, discussões e, porventura, instiga o público a refletir sobre pontos do tema tratado; recapitulação e síntese do que foi apresentado;

- 3) *Conclusão*, a qual pode confirmar ou não inferências geradas pelos participantes durante a apresentação do texto;
- 4) *Encerramento*, momento em que o expositor pode agradecer, declarar explicitamente que a exposição terminou e/ou perguntar aos destinatários se eles têm alguma questão, comentário, sugestão a fazer, etc.

Poderíamos acrescentar a essas etapas a abertura para questionamentos e para compartilhamento de informações, que configuraria o gênero debate como parte do evento comunicativo seminário. A organização interna da exposição oral exige uma série de procedimentos: triagem das informações disponíveis; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.* 2004a). Esses procedimentos podem ser considerados processos linguístico-discursivos de retextualização, que ocorrem a partir da compreensão dos textos-base para a produção do gênero.

A produção de EO proporciona o desenvolvimento da capacidade de exemplificação, de ilustração, de explicação, dentre outras (DOLZ *et al.*, 2004a), pois exige que os expositores saibam estruturar um texto longo e explicitar mudanças de níveis do texto. Nesse sentido, são necessárias orientações e a produção reflexiva de textos escritos e o uso consciente de textos não verbais, acrescentam os autores, o que nos faz concluir que a análise desses textos e de suas relações com as EO é condição para a consistência de trabalhos sobre o gênero-alvo.

Brait e Rojo (2002) também mencionam os recursos que podem ser utilizados nas exposições orais, denominando-os de *apoios de memória*, como *slides* eletrônicos, transparências e cartazes. De acordo com as autoras, os apoios de memória possibilitam a interação e o conhecimento partilhado através da participação dos destinatários. Na produção de EO exige-se dos expositores o *letramento multimodal*, isto é, o domínio de “apoios de memória” – ilustrações, *slides*, mapas, gráficos, tabelas, imagens, mapas (VIEIRA, 2007).

Portanto, a exposição oral acadêmica, geralmente, resulta dos processos de retextualização de textos teóricos, produzidos por estudiosos e especialistas; de textos de apoio (roteiros, esquemas, resumos, entre outros, que podem ser expostos em *handouts* ou *slides* eletrônicos), integrado a outras fontes para o seu funcionamento no momento da apresentação.

Uma vez que foram utilizados *slides* eletrônicos em todas as EO que constituem o *corpus* da pesquisa, é preciso retomar brevemente sua caracterização. Os *slides* eletrônicos

são suportes e ancoram a produção do gênero estudado. Eles podem ser compostos por elementos gráficos, imagens (em primeiro plano ou plano de fundo) relacionadas ao tema discutido na EO, de modo a auxiliar na exposição. Podem haver também quadros, tabelas, gráficos e diagramas para melhor visualização do conteúdo. Além disso, é possível inserir *hiperlinks* para acesso a textos ou vídeo que ilustram o que é exposto. Os *slides* eletrônicos devem ser visualmente agradáveis, pois servem não só para orientar o expositor em seu texto oral, como também para facilitar a exposição do produtor e o acompanhamento da mesma pelos interlocutores.

Os *slides* eletrônicos são, ainda, fonte de conhecimentos, pois, no contexto de ensino aprendizagem, possibilitam aos interlocutores refletir sobre o tema apresentado, avaliar o conteúdo e/ou o expositor, concordar ou discordar do expositor. Servem de apoio visual para a plateia acompanhar o que lhe é apresentado oralmente.

2.4. Processos de retextualização

2.4.1. Estratégias de leitura e de compreensão

É consenso entre diversos autores que ler é uma atividade interativa de reconstrução de sentido (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2002). O autor deixa no texto marcas textuais de modo a orientar o leitor conforme os objetivos do texto. No processo de compreensão, o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos (de mundo) e interacionais (de reconhecimento dos objetivos do texto, de avaliação das informações, de conhecimento sobre os gêneros textuais), segundo Koch e Elias (2010). Nesse sentido, ao lerem textos acadêmicos os estudantes mobilizam conhecimentos enciclopédicos que podem ter adquiridos ao longo de sua formação, além dos demais conhecimentos.

Segundo Marcuschi (2008), a compreensão da leitura é uma atividade dialógica de seleção, reordenação e reconstrução de sentido, em que o leitor assume uma posição ativa. Como afirma Marcuschi (p. 257), “Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis”.

A compreensão é um processo estratégico, flexível, interativo e inferencial. É um processo estratégico porque a compreensão não depende de regras formais e lógicas que geram automaticamente um produto. Nesse processo, o leitor pode realizar escolhas que

julgar mais produtivas. Ao ler textos-base para a apresentação de exposições orais acadêmicas, os expositores adotam estratégias para a seleção de conteúdos de modo dinâmico.

Como um processo flexível, a compreensão depende das necessidades dos interactantes e pode partir do movimento global para o local ou o contrário. O processo de compreensão dos textos que servem de base para as exposições orais pode se dar a partir da leitura que parte do geral para o específico ou vice-versa. A leitura, por sua vez, é condicionada pelos objetivos comunicativos dos estudantes como expositores de textos ou tema, embora no caso da EO a referência seja sempre a de privilégio do letramento acadêmico.

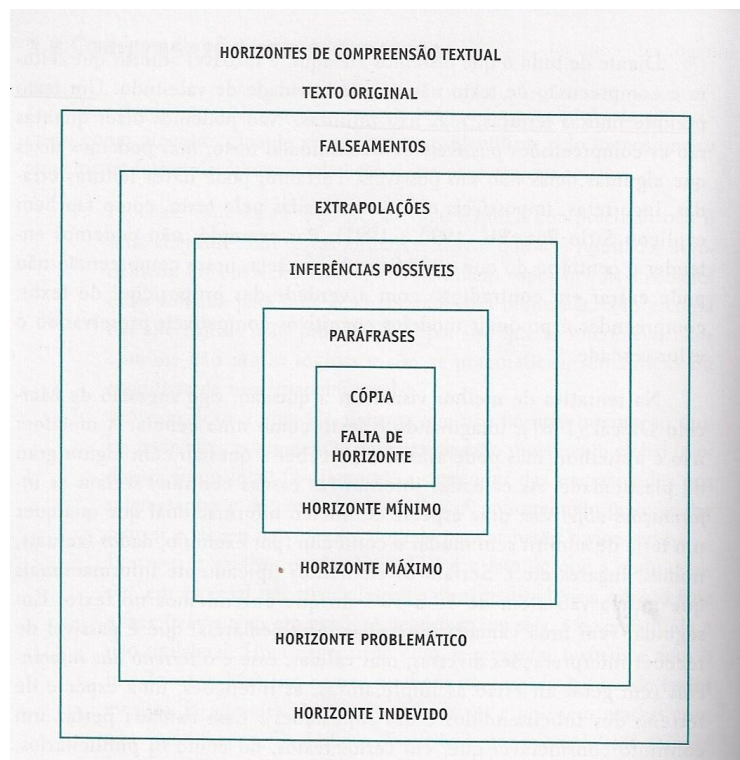
Considerada como um processo também interativo, a compreensão é negociada. Marcuschi (2008) destaca que, nos textos orais, a compreensão é co-construída bilateralmente. Durante a exposição oral, o sentido do que é dito pelo expositor pode ser construído a partir da interação com o público-alvo.

Por fim, a compreensão é inferencial, pois para a produção de sentido são mobilizados conhecimentos de diversas fontes, não se restringindo à compreensão de textos-base ou textos de apoio. Assim, entendemos que, mesmo estudantes que fazem parte de um mesmo grupo para a exposição oral, que leem os mesmos textos, com objetivos semelhantes, compreendem-no influenciados pelos seus conhecimentos, o que gera modos particulares de construção de sentidos.

Marcuschi (2008) apresenta um diagrama de compreensão a partir de Dascal (1981), que trata sobre estratégias de compreensão. Dascal (1981) imagina o texto como uma cebola, em que as camadas internas seriam a das informações objetivas, que devem ser entendidas sem alteração do conteúdo; a camada intermediária seria a das inferências, em que se encontram os subtendidos e as suposições e que pode ser interpretada de vários modos; a camada cujas cascas estariam mais longe do núcleo é o das crenças e valores pessoais; a outra camada seria a das últimas cascas, corresponde às extrapolações, que vão além das informações textuais.

A partir da figura a seguir, Marcuschi (2008) relaciona tais ocorrências com horizontes de leitura:

Figura 1 - Horizontes de Leitura



Fonte: Marcuschi (2008, p.258)

A falta de horizonte é a estratégia em que o leitor repete informações do texto, podendo indicar a sua não compreensão. Essa atividade tem sido uma das práticas presentes em algumas atividades escolares e, nesse caso, o leitor não reflete sobre as informações veiculadas no texto.

O horizonte mínimo diz respeito à leitura parafrástica, em que o leitor seleciona informações, acrescenta e substitui palavras. Nesse processo, a interferência do leitor é mínima, pelo uso de palavras distintas para repetir as mesmas informações do TB. Mesmo assim, entendemos que o acréscimo e substituição de palavras é uma das estratégias que podem indicar compreensão.

Por sua vez, o horizonte máximo, que podemos considerar como o “horizonte ideal”, é o das atividades inferenciais, a leitura das entrelinhas, a partir da reunião de várias informações do texto e da inserção de informações e conhecimentos que são relacionados ao texto. Criar condições para que os discentes desenvolvam sua capacidade de gerar inferências, como leitores críticos e atuantes ante os textos que leem, é um dos desafios enfrentados no ensino e aprendizagem de leitura: . Nesta tese inferência é entendida como “um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto.” (DELL’ISOLA, 1988, p. 46).

O horizonte problemático se refere à extrapolação a partir de conhecimentos pessoais, em que o leitor interpreta o texto além dos limites das informações que ele contém. Essa leitura pode ser verificada em respostas às perguntas dos exercícios escolares do tipo “O que você achou desse texto?”. Por isso, é necessário orientar os estudantes para os limites e possibilidades de leitura.

O horizonte indevido se refere à leitura errada, que não tem respaldo efetivamente nos textos. A nosso ver, essa é a leitura que merece mais atenção no ensino-aprendizagem, tanto porque ela revela a falta de entendimento do conteúdo, como pode estar relacionada à dificuldades no emprego de estratégias de leitura em geral.

Adotamos os pressupostos sobre os horizontes de compreensão da leitura para a análise da retextualização de TB para EO, uma vez que a leitura desse texto é a primeira etapa para o processo de retextualização.

2.4.2. Retextualização

Travaglia (2003) introduz o termo *retextualização* para definir a tradução de textos da mesma modalidade e línguas diferentes. O trabalho de Travaglia é significativo, pois cria um novo olhar sobre o processo de transformação de um texto em outro, demonstrando que um novo texto é elaborado a partir de outro já existente. O termo é ampliado por Marcuschi (2001) e por Dell’Isola (2007), que definem a retextualização como uma transformação de um texto em outro da mesma língua e modalidades diferentes, mantendo-se o sentido.

A retextualização é uma atividade frequente em nosso dia-a-dia, que nos permite interagir com o outro, seja na interação face-a-face, seja na interação estabelecida através dos textos escritos. Trata-se de transformar ou reescrever um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero distinto, mantendo a base informacional do texto de origem (MARCUSCHI, 2001; DELL’ISOLA, 2007).

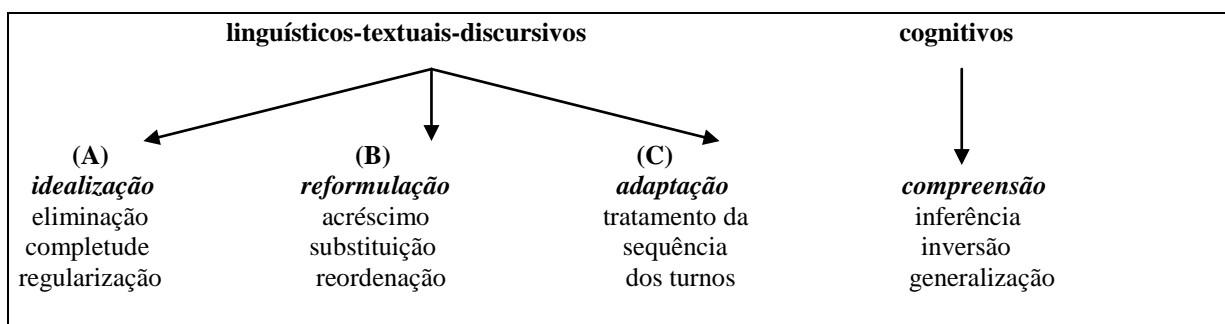
No decorrer da retextualização, espera-se que os alunos busquem compreender o que leem, por isso as habilidades de leitura e produção textual possuem sentido para os indivíduos envolvidos nesse, o que faz com que a atividade de retextualização possua sentido para quem a executa e possa servir como auxílio aos estudantes para a delimitação clara do delimitado objetivo da produção textual.

Em se tratando de gêneros da esfera acadêmica, o conteúdo é retextualizado em outro gênero sem perder de vista o propósito comunicativo do autor do TB, o que não significa que a produção textual *reproduz* o sentido do texto original, mas sim o (re)constrói, pois a interferência na forma do texto acarreta interferência também no sentido (MARCUSCHI, 2001). Desse modo, sempre que repetimos ou relatamos o que o outro disse, até mesmo na forma de citações *ipsis verbis*, transformamos, reformulamos, recriamos e modificamos uma fala em outra, acrescenta Marcuschi (2001).

Dell’Isola (2007) postula que no processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos. As operações envolvidas nesse processo permitem ao indivíduo refletir sobre a produção textual (DELL’ISOLA, 2007), propiciando uma posição ativa na atividade de comunicação. Tais operações, ainda conforme Dell’Isola (2007; 2008), evidenciam como a linguagem funciona socialmente.

Como produto de retextualização, a exposição oral é constituída por algumas estratégias que revelam, de modo mais ou menos explícito, suas relações com o TB. Marcuschi (2001) discute sobre a transformação de textos orais em escritos e destaca que a retextualização não é mecânica, mas sim realizada a partir de operações que interferem no código e no sentido. Apesar de serem classificadas como linguísticos-textuais-discursivas e cognitivas, as operações são marcadas textualmente e resultam de uma série de processos cognitivos. Por essa razão, achamos mais adequado empregar o termo *estratégia*. As “operações” apresentadas por Marcuschi podem ser visualizadas no Quadro 2:

Quadro 2- Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2001, p.69)

O autor explica que os blocos (A) e (B) se referem às **operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva** e ao código, interferindo também no discurso. As operações do bloco (A) se referem às adequações realizadas do TB para a retextualização,

eliminando, completando alguma informação a fim de esclarecê-la ou adaptando-a ao novo texto. No *corpus* desta tese, verificamos a operação de eliminação.

O bloco (B) diz respeito às operações de reformulação, em que o produtor atua sobre o TB, acrescentando informações novas geradas a partir da leitura desse texto, substituindo termos e expressões ou reordenando as ideias. Verificamos, nas EO analisadas, a ocorrência dessas três operações.

O bloco (C) se refere às **operações de citação**, isto é, ao tratamento dos turnos na fala, tendo em vista que o autor se dedica no livro a estudar a retextualização fala-escrita. Marcuschi (2001) salienta que essas operações são pouco frequentes. Se aplicarmos essa operação à EO, por exemplo, temos que é mais rara a citação nesse gênero do que nos gêneros escritos esquema, resumo e resenha.

O bloco (D), por sua vez, corresponde às **operações cognitivas** de compreensão que ocorrem em conjunto com as demais operações: a inferência, a inversão (de sentido) e a generalização. Para Marcuschi (2001), esse bloco é o menos trabalhado e exige um modelo específico, pois está relacionado à compreensão do texto-base, essencial no processo de retextualização. Optamos por considerar essas operações como fenômenos que ocorrem no interior de outras, reveladas linguisticamente.

Essas operações/estratégias nos fornecem uma base importante para a análise do processo de retextualização e para verificarmos a existência de outras operações em EO acadêmicas. Identificamos as seguintes estratégias no *corpus* de nossa pesquisa, como demonstraremos na análise dos dados:

1. Estratégias linguístico-textuais-discursivas propostas por Marcuschi (2001):
 - 1.1. *eliminação* de uma palavra, sintagma, expressão ou enunciado do texto-base;
 - 1.2. *substituição* de uma palavra, expressão ou sintagma;
 - 1.3. *acréscimo* de uma palavra, expressão, sintagma ou enunciado que revele nova informação em relação ao texto-base;
 - 1.4. *reordenação tópica*, mudança da ordem de informações em relação ao texto-base.
2. Estratégias linguístico-textuais-discursivas propostas nesta tese:
 - 2.1. *retomada* de enunciados, na forma de citação ou de discurso indireto;
 - 2.2. *condensação* de informações, prescindida pela eliminação de conteúdo;

2.3. *paráfrase*, reescrita de uma parte do texto de uma forma linguística para outra semanticamente análoga (MARCUSCHI, 2001);

2.4. *reformulação* de conteúdo, repetição de ideia do texto-base apresentada anteriormente, para tornar mais claro ou explicar o que foi expresso. Introduzida por “ou seja” e “isto é”.

3. Estratégias cognitivas:

3.1. *Complementação*, informação adicional que não está contida no texto-base, mas que decorre de uma conclusão a partir do que foi declarado. Geralmente introduzida por “Então” e “Isso”.

3.2. *inserção* de exemplo que não se encontra no texto-base.

3.3. *construção* de opinião própria.

Segundo Dell’Isola (2007), as estratégias de retextualização permitem aos indivíduos refletir sobre o processo de elaboração dos gêneros. Nesse processo se inscrevem as relações entre gêneros e textos (intertextualidade) e as relações entre discurso (interdiscursividade). A intertextualidade, relacionada à seleção e construção de informações, revela a compreensão do TB, segundo Matencio (2003).

Ao tratar das conexões intertextuais, Nelson (2008) lembra que as produções textuais são, por natureza, intertextuais, pois os produtores se dirigem não apenas para os seus leitores, como também para outros autores, bem como textualizam a partir de textos alheios. As relações intertextuais possuem uma dimensão social, acrescenta a autora, pois são manifestadas nas relações e práticas sociais nas quais tais relações acontecem.

Nelson (2008) salienta que, utilizando textos de outros autores para criar os seus próprios, os produtores são, ao mesmo tempo, leitores de múltiplos objetos, e podem provocar novas produções com base na crítica a essas leituras. Em geral, EO acadêmicas são discursivamente constituídas por livros ou artigos de autores reconhecidos. Os estudantes podem apenas relatar sua leitura, ou podem também acrescentar críticas que impulsionem o debate em sala de aula.

Nesse sentido, na EO acadêmica e nos demais gêneros a intertextualidade é inerente à construção de sentidos, além de demonstrar como os produtores, ao retextualizarem, se apropriam do propósito comunicativo, do conteúdo e do estilo dos textos-base, cuja função é um dos fatores determinantes para a seleção e re(construção) de conteúdos, pressuposto que permeará toda a análise e trabalho proposto.

No decorrer do processo de retextualização, os alunos buscam compreender o que leem; por isso, eles analisam o gênero, sua função, seu conteúdo e seus propósitos comunicativos (DELL'ISOLA, 2007), o que pode auxiliar os estudantes a delimitar com mais clareza o objetivo da produção textual. Em se tratando de gêneros da esfera acadêmica, o conteúdo é retextualizado em outro gênero sem perder de vista o propósito comunicativo do autor do texto-base, o que não significa que a produção textual *reproduz* o sentido do texto original, mas sim o (re)constrói, pois a interferência na forma do texto acarreta interferência também no sentido (MARCUSCHI, 2001).

No processo de retextualização devem ser consideradas as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos, conforme Dell'Isola (2007). As atividades envolvidas nesse processo permitem aos indivíduos refletir sobre seus textos (DELL'ISOLA, 2007), propiciando uma posição ativa (de agente) na atividade de comunicação. Para a autora, tais atividades evidenciam como a linguagem funciona socialmente.

Assim sendo, trabalhadas de modo integrado, as habilidades de leitura, produção e avaliação textual possuem sentido para os indivíduos participantes da retextualização. A integração dessas habilidades é característica na EO, o que reafirma a importância da produção desse gênero.

Dell'Isola (2007) demonstra ainda que há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o o texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um s. Essas variáveis asseguram que os procedimentos de retextualização são conscientes e orientados por diversos tipos de estratégias.

Além das variáveis, Dell'Isola (2007) demonstra que a retextualização é constituída por algumas tarefas, a saber: a *leitura*; a *compreensão* a partir da observação e levantamento das características do texto lido; a *identificação* do gênero, com base na leitura e compreensão; a *retextualização*, produção de um texto a partir de outro; a *conferência*, verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a *identificação* das características do *gênero-produto* da retextualização; a *reescrita*, orientada pela conferência e pela identificação. Essas tarefas podem ser observadas em seu conjunto ou parcialmente nos dados a serem coletados.

A retextualização de gêneros é um processo para a ação de linguagem e para a ação social. Na esfera acadêmica, como produtores-agentes, os estudantes interagem com outros indivíduos dessa esfera através dos gêneros que produzem. É nessa interação que os

estudantes desenvolvem a capacidade de apresentar seus conhecimentos, avaliar os discursos que circulam na referida esfera e, retextualizando gêneros, exercem um papel social, agindo como membros participantes da estruturação discursiva acadêmica. Os produtores se dirigem a outros participantes, que são não apenas os destinatários que ouvem ou leem os textos, mas também as esferas discursivas nas quais os textos circulam (NELSON, 2008).

Entendemos que qualquer indivíduo com certo grau de letramento, inserido em práticas de leitura e de escrita, possui algum conhecimento acerca dos gêneros das esferas das quais ele é membro, o que é apontado por Schneuwly (2004a); Bazerman (2006) e Dell’Isola (2007; 2008). Quando produzem gêneros, os membros de uma dada comunidade o fazem a partir do conhecimento dos gêneros e das representações que têm do contexto de ação. Os gêneros, nesse sentido, são entendidos como modelos pré-existentes, disponíveis na memória textual, denominada *arquitexto* (BRONCKART, 2004). De modo semelhante, Coutinho (2007) salienta que, quando falamos ou escrevemos, recorremos de modo mais ou menos explícito e consciente aos gêneros de que dispomos individualmente (conforme nossa experiência textual) ou coletivamente.

Nesse sentido, ao produzir exposição oral, estudantes da graduação, membros da esfera acadêmica que já cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, possuem algum conhecimento referente ao gênero que orienta as escolhas efetuadas na atividade textual (SCHNEUWLY, 2004) e é verificado nesta pesquisa através de questionários.

2.4.3. O expositor como *actante*

O emprego do termo *agente* tem sua origem na noção de *atividade/ação de linguagem*, apresentada por Bronckart (1999), às quais os textos estão associados e para as quais existem vários gêneros disponíveis. Bronckart (2006) revê a noção de *agente* e distingue *actante*, *ator* e *agente*. O *actante* é o indivíduo implicado no agir, a quem é atribuída a ação e a responsabilidade enunciativa. O *ator* é o *actante* dotado de capacidades, motivos e intenções que assume a responsabilidade do agir. Ao agente não é atribuída nenhuma propriedade, isto é, ele não intervém no agir.

Quando produzem exposições orais a partir de uma proposta do professor, os estudantes são *actantes*. Ao planejarem e realizarem suas exposições guiados por objetivos bem delimitados, considerando o seu público-alvo (professor e colegas de classe) e se

adequando à situação de comunicação, os estudantes tendem a ser *atores*, além de *actantes*. Mas, se ocorre o contrário, e as exposições ocorrem sem objetivos definidos, sem planejamento e organização adequada ao gênero, os estudantes são *agentes* que deixam de contribuir para o debate acadêmico sobre temas ou textos-base.

Para Bronckart (2006), o agir da linguagem está relacionado às atividades de linguagem, de caráter coletivo, e às ações de linguagem, de caráter individual, que resultam em textos empíricos e que são produzidos a partir do empréstimo de um gênero-modelo. Os textos são adaptados ao modelo conforme os valores que os indivíduos atribuem à ação e apresentam características dos gêneros, o que marca sua natureza individual e coletiva. No contexto de ensino e de aprendizagem, uma EO é considerada como tal quando, solicitada pelo professor, os estudantes buscam as representações que possuem e as adapta às exigências da atividade, revelando proficiência no gênero.

As ações de linguagem são individuais, pois se referem a condutas particulares, mas são orientadas socialmente. Nesse sentido, os textos representam empiricamente as atividades e são produzidos com base no contexto de ação em que se inserem. Apoiados pelas ações de linguagem, os indivíduos realizam as escolhas para a sua produção textual. Uma dessas escolhas consiste em decidir quais textos (*arquitextos*)¹ utilizar em sua produção, daí a importância da intertextualidade na produção textual, segundo Bronckart (1999; 2004). Vale ressaltar que a intertextualidade tratada por Bronckart é a intertextualidade entre o conjunto de gêneros já elaborados pelas gerações precedentes, isto é, o conjunto de gêneros que servem como modelo para a produção textual. Entretanto, como bem lembra Coutinho (2003) os modelos nem sempre são reproduzidos com fidelidade. Eles podem ser também revistos e modificados.

Além disso, é importante destacar que os conhecimentos sobre os gêneros não são os únicos fatores presentes na produção textual. Além deles, a competência textual é de suma importância para a materialização textual dos objetivos e representações do produtor. Por serem produzidos a partir de modelos sociais dos gêneros, da representação individual da situação de produção e das decisões quanto à aplicação dos modelos de gêneros, os textos possuem estilo próprio.

Desse modo, ao produzirem textos os indivíduos devem articular o conhecimento da situação de ação, o conhecimento dos gêneros (quanto aos modelos, mobilização de recursos e

¹Em sua terminologia, Bronckart (2004) observa que o intertexto diz respeito à interação explícita entre textos, ao passo que os arquitextos são mais adequados para referir-se à memória textual, isto é, à pré-existência de um conjunto de textos.

de pré-construções linguísticas específicas). É essencial também ter por base os seguintes parâmetros ou condições de produção: o objetivo, o destinatário, o assunto tratado, o local de circulação do texto, o lugar social e momento da produção, o gênero a ser produzido (BRONCKART, 1999). Articular os conhecimentos mencionados e ter em vista essas condições não determina a qualidade dos textos, mas é essencial como um passo inicial para a existência dessa qualidade.

Explicitada a base teórica deste trabalho, apresentamos a seguir a metodologia de coleta e análise dos dados.

3. Metodologia

3.1. Natureza da pesquisa

A pesquisa realizada é de cunho etnográfico, (ANDRÉ, 1995), com enfoque no processo de retextualização, sem perder de vista o produto desse processo (as próprias exposições orais). Como nas pesquisas etnográficas, a análise é descritiva e interpretativista, com enfoque no método de análise qualitativo, que diz respeito à reflexão e à interpretação (ALLWRIGHT e BAILEY, 1991).

Descrevemos a seguir as etapas iniciais da pesquisa, a metodologia de coleta e de análise dos dados, bem como as experiências e impressões sobre a produção de EO dos participantes. A pesquisa compreendeu as seguintes etapas: 1) Pré-teste; 2) Observação; 3) Coleta de dados; 5) Análise.

3.2. Contexto prévio à coleta de dados: o pré-teste

Realizamos um pré-teste em duas turmas da graduação em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Em uma das turmas, observamos três aulas, a fim de nos familiarizarmos com a dinâmica da disciplina e, em um momento posterior, observamos EO referentes ao livro *Gêneros: teorias, métodos e debates*, organizado por Bonini *et al.* (2005), no primeiro semestre de 2009. Após a realização de todas as exposições nessa turma, na última aula em que houve EO, distribuimos um questionário (**Anexo 1**), a fim de averiguar aspectos relacionados à leitura do texto teórico que serviu de base para a exposição, à produção da EO e dos *slides* utilizados. A partir da análise das respostas a esses questionários, percebemos a necessidade de reescrevê-lo, acrescentando questões específicas sobre a experiência com o gênero e o uso dos textos de apoio, para a obtenção de respostas mais precisas nas turmas onde iríamos desenvolvemos a nossa pesquisa.

Em outra turma, a observação foi realizada no segundo semestre de 2009, anotando nossas impressões em um diário de pesquisa. Nesse período, ministramos 30 horas-aula dentre o total de 60 horas-aula do curso, como professora convidada. Observamos, filmamos e

transcrevemos EO de projetos-piloto de pesquisas desenvolvidas ao longo da disciplina. Em todas as apresentações foram utilizados *slides* eletrônicos como recursos de apoio, os quais também analisamos, considerando sua objetividade, clareza e uso pelos estudantes. Aplicamos um questionário ao final da última aula em que houve EO e reescrevemo-lo (**Anexo 2**), acrescentando questões sobre a experiência com o gênero exposição oral, o(s) texto(s) de apoio utilizado (s), a produção e o conhecimento do gênero-alvo. Pudemos, assim, traçar com mais propriedade o perfil dos estudantes que participaram do pré-teste e averiguar a ocorrência do gênero EO na visão deles.

Analisamos as exposições orais a partir das transcrições e com apoio dos vídeos, verificando o desempenho dos estudantes com base no atendimento às condições de produção e nas características do gênero-alvo. Analisamos também as estratégias de retextualização dos TB para os *slides* e para as EO. Desse modo, o pré-teste serviu de base para a reflexão e reelaboração das questões, hipóteses, objetivos e metodologia da investigação.

3.3. Contexto de coleta de dados: definindo o *corpus*

Após o pré-teste e análise das exposições coletadas, coletamos os dados em três turmas que, gentilmente, foram cedidas pelos professores. Já estava previsto no cronograma dessas turmas EO como uma das atividades avaliativas executadas pelos alunos. Em primeiro lugar, verificamos junto aos professores a ementa das disciplinas e conversamos com eles sobre a dinâmica didático-pedagógica, a rotina das turmas, etc. Explicamos aos professores o nosso projeto, esclarecemos os procedimentos para a coleta de dados, apresentamos o questionário aplicado após as exposições e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos alunos que concordaram em participar da pesquisa. Submetemos o nosso projeto de doutorado à aprovação do Conselho de Ética da UFMG e, tendo sido autorizada a realização do projeto, procedemos à coleta efetiva dos dados no ano de 2010.

Uma das turmas onde ocorreu a coleta foi a de Francês Instrumental, no Centro Federal de Tecnologia – CEFET - de Minas Gerais, campus Belo Horizonte, no primeiro semestre de 2010. As turmas foram: uma da Faculdade de Letras e outra do Departamento de Estatística do Instituto de Ciências Exatas, da Universidade Federal de Minas Gerais. Em todas as turmas, observamos previamente aulas, com o intuito de nos inserirmos em sua realidade, e avaliarmos a pertinência da proposta de coleta de dados em cada uma delas.

Segundo André (1995), a observação é sempre participante, pois o pesquisador interage com a situação investigada. Nessa etapa, informamos aos alunos o tema geral da pesquisa, sem detalhá-los inicialmente, para evitar interferências na produção de dados.

Com base na observação e nos objetivos da pesquisa, verificamos com os professores a operacionalização da metodologia de coleta de dados (quanto à filmagem e ao acesso de todos os textos utilizados na exposição oral) e revisamos o questionário que foi aplicado após as EO. A coleta de dados foi realizada não só com a permissão dos professores da disciplina, como também com a autorização expressa dos alunos que apresentaram as exposições orais em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), como pede o Conselho de Ética em Pesquisa da UFMG.

A turma Francês Instrumental, do Centro Federal de Tecnologia – CEFET - de Minas Gerais, campus Belo Horizonte, era composta por estudantes de administração e de engenharia. Após a observação de três aulas na disciplina, filmamos e transcrevemos seis exposições orais nessa turma, mas, como as exposições focalizaram mais a compreensão e proficiência em língua estrangeira de textos diversos, depois de uma breve análise, entendemos que essas exposições apresentavam variáveis distintas dos objetivos do nosso trabalho, o que nos levou a desconsiderá-las, portanto.

As EO selecionadas para esta tese ocorreram em outras duas turmas, na Universidade Federal de Minas Gerais, *campus* Pampulha, Belo Horizonte. No primeiro semestre de 2010 procedemos à coleta em uma turma aqui denominada de Turma A, da Faculdade de Letras da UFMG, composta unicamente por alunos da graduação em Letras. No segundo semestre de 2010 realizamos a coleta em outra turma, aqui denominada de Turma B, do Departamento de Estatística do Instituto de Ciências Exatas da UFMG e formada por alunos dos cursos de Ciências Atuariais, Estatística, Economia e Ciências Sociais.

3.3.1. Os participantes da pesquisa

A escolha por participantes em cursos de graduação foi orientada pela ideia de que a exposição oral é imprescindível para a formação acadêmica e para o exercício de diversas profissões, tal como os cursos de graduação tornam seus alunos aptos a exercer. Em se tratando especificamente de cursos voltados para a formação docente, a leitura e a produção textual são de extrema importância, tendo em vista que cabe ao professor inserir os alunos nas

práticas letradas, destaca Mata (2008). É por meio de gêneros como a EO, produzida na universidade e também na escola, que o professor promove essa inserção. Além disso, os cursos universitários formam também pesquisadores que devem expor oralmente suas atividades profissionais.

Outra motivação para que realizássemos a pesquisa em disciplinas da graduação se deu porque, trabalhando com grupos de participantes que possuem papéis semelhantes na esfera acadêmica quanto à leitura e produção textual, pudemos planejar de maneira mais eficaz os procedimentos de coleta de dados e ter um maior controle das variáveis.

Entre os alunos da Turma A, do curso de Letras, onze (11) participaram da pesquisa, e se encontravam entre o 3º e o 10º semestre. Da Turma B, participaram dez (10) alunos, dos seguintes cursos: Ciências Atuariais (5), Ciências Sociais (2) e Economia (3).

Em resposta ao questionário aplicado ao final da exposição de cada grupo, os estudantes de Letras afirmaram possuir experiência com o gênero na escola e na universidade. Seis (6) estudantes afirmaram não gostar de apresentar trabalhos oralmente, principalmente devido à ansiedade ou ao risco de esquecimento do que é preciso falar durante a exposição. Dificuldades em produzir o gênero foram apontadas por oito (8) estudantes, ou seja, a maioria. Essas dificuldades são: nervosismo, timidez, insegurança ou falta de compreensão do texto-base, o que prejudica a exposição. Quanto ao uso de recursos de apoio, seis (6) entre os onze (11) estudantes da Turma A afirmaram que não realizariam uma exposição oral sem um texto de apoio, ao passo que cinco (5) afirmaram que produziram o gênero citado sem um texto de apoio, apesar de reconhecerem que esse texto auxilia a exposição.

Os estudantes da Turma B também possuíam experiência com a produção do gênero EO na escola e na faculdade. Já haviam apresentado trabalhos em eventos científicos, seis (6) deles. Quanto à motivação para produzir EO, assim como na Turma A, na Turma B pouco mais da metade dos estudantes – oito (8) – declararam não gostar de apresentar trabalhos oralmente, devido à timidez e à falta de habilidade para falar em público, principais problemas apontados por nove (9) estudantes que revelaram dificuldades em produzir exposições orais. A maior parte dos participantes da turma B – oito (8) – disseram que produziram exposições orais sem texto de apoio, pois acreditam que uma boa preparação para as exposições dispensa o uso dos textos de apoio. Os demais participantes – seis (6) – deles acreditam que o texto de apoio orienta a apresentação oral ou podem ajudar a vencer o nervosismo.

3.3.2. Coleta de dados

Nas duas turmas selecionadas para a pesquisa, ocorreu o evento comunicativo seminário, composto pelo gênero exposição oral seguida de comentários do professor e de estudantes que assistiam a exposição. Em todos os casos, houve utilização de slides eletrônicos como textos de apoio. Na Turma A, da Faculdade de Letras, a professora da disciplina propôs como atividade final do semestre seminários sobre artigos presentes em três livros. Composta por trinta e dois (32) alunos cursando do 3º ao 10º semestre, a turma foi dividida em dez grupos de dois a quatro componentes para a EO sobre um texto entre os escolhidos pela professora, que poderiam ser complementados por outras leituras. Após as exposições, a professora comentava o tema discutido e, raras vezes, os demais alunos também comentavam. Como apenas um grupo não concordou em colaborar com esta pesquisa, filmamos a exposição de nove grupos.

Na Turma B, do Instituto de Ciências Exatas, o professor propôs a realização de seminários e a escrita de trabalhos sobre temas referentes à disciplina escolhidos por ele. Composta por trinta e cinco (35) alunos cursando do 4º ao 8º semestre, a turma foi dividida em dez grupos de quatro ou cinco estudantes, entre os quais filmamos nove EO, por um dos alunos não concordar em participar da pesquisa. Cada grupo deveria buscar materiais para fundamentar seu trabalho e utilizou uma diversidade de TB, tanto teóricos como textos informativos disponíveis em *sites* contendo estatísticas e informações sobre o tema da apresentação. Dessa maneira, o nosso acesso aos textos-base só foi possível após as exposições orais. Foi delimitado o tempo de vinte minutos para a apresentação de cada grupo, e não era permitido a ultrapassagem do tempo previsto. Após as apresentações, o professor da disciplina interferia com questões e/ou solicitava esclarecimentos sobre o tema apresentado, e os demais alunos, quase sempre, participavam das discussões. Todas as exposições orais foram registradas em vídeo, com anotações ao longo das apresentações de nossas impressões.

Com o objetivo de verificar o conhecimento dos estudantes sobre exposições orais, a dinâmica do processo de retextualização antes e durante as exposições, as impressões e experiências sobre o gênero produzido, distribuímos um questionário (**Anexo 3**) após a exposição oral de cada grupo, que foi elaborado a partir dos anteriores (**Anexo 1 e Anexo 2**) e das reflexões sobre as respostas dadas no pré-teste, o que tornou o questionário aplicado na coleta de dados mais claro e coerente com os objetivos de pesquisa, os quais foram reelaborados ao longo da análise dos resultados do pré-teste.

Reunimos o material multimídia para organização dos dados e transcrição. Contratamos um serviço de transcrição das exposições para que pudéssemos dedicar mais tempo à pesquisa. Revisamos todas as transcrições, a fim de verificar a correspondência ao texto oral transcrito e estabelecer os sinais para transcrição conforme as normas do Projeto NURC.

Após uma breve análise das dezenove EO coletadas, constatamos que em alguns casos não foram identificadas as fontes das informações, o que nos obrigou a desconsiderar essas exposições na análise. Além disso, alguns textos mencionados foram retirados de *sites* e banco de dados cujas informações não podem ser comprovadas com certeza em lugares específicos dos *sites*, o que se distancia do nosso objetivo de verificar a compreensão de textos teóricos e, conseqüentemente, o modo de interpretação e reconstrução do conhecimento. Desse modo, descartamos as exposições que utilizaram textos dessa natureza. Por último, constatamos que, em alguns grupos, parte dos alunos apenas organizou os *slides* para a apresentação e parte apresentou o trabalho, o que nos levou a descartar também suas EO do nosso *corpus*. Fizemos então um recorte que resultou em sete grupos e vinte e um alunos participantes. Nesse sentido, o *corpus* selecionado para esta pesquisa é composto de:

- 1) sete dos vídeos das EO coletadas e sua transcrição;
- 2) vinte e um textos-base e
- 3) sete *slides* eletrônicos utilizados nas EO.

O conjunto de vídeos das EO e sua transcrição é a parte mais importante do nosso *corpus*, pois é o objeto da análise. O *corpus* de apoio corresponde aos textos que fazem parte do processo de retextualização, a saber: os textos-base e os *slides* utilizados nas exposições orais.

No conjunto das sete EO selecionadas foram utilizados vinte e um TB, conforme apresentado no Quadro 3. Na primeira coluna indicamos a turma. Na segunda, os grupos das exposições orais. Na terceira, explicitamos o tema abordado por cada um dos grupos. Na quarta coluna, indicamos os participantes dos grupos e o curso de cada um deles. Na quinta, detalhamos os TB utilizados por cada um dos participantes, na ordem em que informações desses textos são identificadas nas EO. Na sexta, indicamos o gênero ou suporte dos textos-base utilizados.

Quadro 3 – *Corpus* da pesquisa

Turma	Grupo de exposições orais	Tema da EO	Participante/ Curso	Texto(s)-base	Gênero/ Suporte
A	EO ₁	<i>Resumo</i>	A ₁ / Letras A ₂ / Letras	MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO Ângela P. <i>et al.</i> (Orgs.) <i>Gêneros textuais e ensino</i> 5 ^a .ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.	Artigo acadêmico
A	EO ₂	<i>Gêneros multimodais e multiletramento</i>	A ₃ / Letras A ₄ / Letras A ₅ / Letras	DIONÍSIO, A. P. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. <i>Gêneros Textuais: reflexões e ensino</i> . Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.	Artigo acadêmico
A	EO ₃	<i>Os gêneros do jornal</i>	A ₆ / Letras A ₇ / Letras A ₈ / Letras	BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. <i>Gêneros Textuais: reflexões e ensino</i> . Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.	Artigo acadêmico
A	EO ₄	<i>Gêneros no ensino de leitura e produção de textos</i>	A ₉ / Letras	LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. <i>Gêneros Textuais: reflexões e ensino</i> . Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.	Artigo acadêmico
			A ₁₀ / Letras	BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental - Brasília: MEC/SEF,1997.	Documento oficial (fragmento)
			DOLZ, J; NOVERRAZ, D. e SCHENUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita:	Artigo acadêmico	

				apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B.. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . Campinas: Mercado das Letras, 2004	
			A ₁₁ / Letras	MARCUSCHI, Luiz Antônio (2009). <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> . São Paulo: Parábola. 2009. P.51-52.	Livro (fragmento de capítulo)
				DOLZ, J; NOVERRAZ, D. e SCHENUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B.. <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> . Campinas: Mercado das Letras, 2004	Artigo acadêmico
B	EO ₅	<i>Reforma da Previdência Social</i>	A ₁₂ / Ciências Atuariais	GIAMBIAGI, F. e ALÉM, A. C. <i>Finanças Públicas: Teoria e prática no Brasil</i> . 3ª Ed. revisada e atualizada. Elsevier. Rio de Janeiro, 2008	Livro – capítulo 11
				OLIVEIRA, J. A. ; TEIXEIRA, S. M. F. de A. <i>(Im)previdência social: 60 anos de historia da previdência no Brasil</i> . Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1985.	Artigo acadêmico
				www.pt.oboulo.com/previdencia-social-brasileira visitado em 17 de novembro de 2010.	Resumo de monografia
			A ₁₃ / Economia	MOTTA, C. P. G. da. <i>Influência da mortalidade e da estrutura etária na cobertura previdenciária</i> . Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2007	Dissertação de mestrado – capítulo 2, tópico 2.1.
				NAJBERG, S.: IKEDA, M. <i>Previdência no Brasil: desafios e limites</i> . s/1, s/d.	Artigo acadêmico
			GIAMBIAGI, F. ; MENDONÇA, J. L. de	Artigo acadêmico	

				O.; BELTRÃO, K. I.; ARDEO, V. L. Diagnóstico da Previdência Social no Brasil: o que foi feito e o que falta reformar? <i>Pesquisa e planejamento econômico</i> . v.34. n.3. dez 2004.	
			A ₁₄ / Economia	GIAMBIAGI, F. <i>Reforma da Previdência: o encontro marcado</i> . Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2007.	Livro - capítulos 1,2,3,7,17,18
				CAETANO, M. A.-R.. Fundamentos acerca dos riscos associados à previdência social. <i>Texto para discussão IPEA</i> , nº 1214, Brasília, set 2006	Artigo acadêmico
B	EO ₆	<i>A influência dos fatores demográficos nos eventos de criminalidade</i>	A ₁₅ / Economia A ₁₆ / Ciências Sociais	HARTUNG, O.C.; PESSOA, S.A. Fatores demográficos como determinantes da criminalidade. In: <i>Ensaio em demografia e criminalidade</i> , XXXV Encontro Nacional de Economia- ANPEC. São Paulo, 2007	Artigo acadêmico
			A ₁₇ / Ciências Sociais	MELLO, J. M. P.; SCHNEIDER, A. Mudança Demográfica e a Dinâmica dos Homicídios no Estado de São Paulo. <i>São Paulo em Perspectiva</i> , nº 21, 2007.	Artigo acadêmico
B	EO ₇	<i>Alternativas de financiamento para o Sistema de Repartição Simples</i>	A ₁₈ / Ciências Atuariais A ₁₉ / Ciências Atuariais A ₂₀ / Ciências Atuariais	NETO, S. F. T. Métodos De Financiamento Da Previdência Social Uma Síntese. Monografia, Fortaleza, UFC, 2007.	Monografia – capítulo 2
			A ₂₁ / Ciências Atuariais	ROCHA, R. de R. e CAETANO, M. A.-R. O Sistema Previdenciário Brasileiro: Uma Avaliação De Desempenho Comparada.	Artigo acadêmico

				<p><i>Texto Para Discussão</i>, n. 1331. IPEA. Brasília, 2008.</p>	
				<p>Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior – MDIC. A importância econômica da Previdência Social Brasileira. <i>O Economista</i>, 03 de agosto de 2009. (http://www.oeconomista.com.br/a-importancia-economica-da-previdencia-social-brasileira/)</p>	<p>Artigo de site especializado</p>

3.3.3. Procedimentos de análise

Para atingir os objetivos estabelecidos, a análise dos dados ocorreu com base em teorias sobre gêneros, retextualização, produção de textos e exposição oral. Primeiramente, analisamos as EO considerando o modelo do gênero proposto por Dolz *et. al.* (2004a). Em seguida, analisamos as estratégias de retextualização empregadas em cada uma etapas dos processos de retextualização: 1) dos TB para os *slides* (textos de apoio); 2) dos *slides* para as EO; 3) dos TB para as EO, verificando o nível horizonte de leitura indicado (cf. MARCUSCHI, 2008).

Como dissemos em 2.4.2. (p. 55), as estratégias de retextualização consideradas nesta tese são: a eliminação, a substituição, o acréscimo, a reordenação tópica, a retomada de enunciados, a condensação de informações, a paráfrase, a reformulação de conteúdo, a complementação, a inserção de exemplos e a construção de opiniões. Com base nessas estratégias e nas teorias acerca dos horizontes de leitura (MARCUSCHI, 2008), elaboramos um quadro para cada uma das exposições de modo a sistematizar a análise, como no exemplo a seguir (Quadro 4), no qual podemos verificar as estratégias mobilizadas em cada uma das etapas de retextualização e o horizonte de leitura indicado no conjunto dessas etapas em cada momento da EO.

Quadro 4 – Sistematização da análise

EO	Participante	Texto-base	Estratégias do TB para os slides	Estratégias do TB para a EO	Horizontes de leitura indicados			
					máximo	mínimo	indevido	
EO5	A ₁₂ / Ciências Atuariais	• Artigo acadêmico	retomada	retomada		X		
			condensação	acréscimo		X		
			paráfrase	acréscimo	X			
			retomada	paráfrase		X		
			paráfrase	retomada		X		
			reordenação tópica	retomada		X		
			condensação	paráfrase		X		
			paráfrase	paráfrase		X		
			paráfrase	construção de opinião	X			
			condensação	retomada		X		
				acréscimo		X		
				paráfrase		X		
				acréscimo		X		
				condensação	X			
		A ₁₃ / Economia	• Dissertação de mestrado (capítulos) • 2 artigos acadêmicos	paráfrase	retomada		X	
	acréscimo			substituição			X	
	condensação			retomada		X		
	retomada			retomada		X		
	retomada			condensação		X		
	retomada			inserção	X			
	retomada			acréscimo		X		
	retomada			retomada		X		
		A ₁₄ / Economia	• Livro (capítulos) • Artigo acadêmico	retomada	acréscimo		X	
	condensação			retomada		X		
	acréscimo			paráfrase		X		
	paráfrase			paráfrase		X		
	eliminação			paráfrase		X		
	substituição			retomada		X		
	paráfrase			construção de opinião	X			
	substituição			construção de opinião	X			
	paráfrase			paráfrase		X		
	construção de opinião			retomada		X		
	condensação			substituição			X	
	paráfrase			acréscimo	X			
	condensação			inserção de exemplo	X			
	retomada			paráfrase		X		
	construção			X				

				de opinião			
				eliminação		X	
				construção de opinião		X	
				inserção de exemplo		X	

A partir do Quadro 4, podemos verificar que algumas estratégias podem ser mais frequentes nas etapas de retextualização. Na primeira etapa do processo que compreende a produção das sete EO analisadas nesta tese, a retextualização dos TB para os *slides*, há uma tendência em serem mobilizadas a retomada e a paráfrase em todos os casos, estratégias que predominam também na etapa de retextualização dos *slides* para as EO, muitas vezes em conjunto com a complementação. Mas, no final do processo, isto é, na retextualização dos TB para as EO, verificamos que predominam estratégias diferentes em cada exposição oral ou conjunto de exposições e que essa predominância está relacionada a características distintas entre as EO ou conjunto delas.

Em primeiro lugar, convém destacar que a construção de opiniões é a estratégia predominante na EO4, embora ocorra em todas as exposições de modo menos frequente em relação a outras estratégias. A retomada predomina apenas na EO7, mesmo verificada em todas as exposições. Por sua vez, a paráfrase predomina nas EO1, EO2, EO3, EO5 e EO6, mas há uma diferença: nas três primeiras exposições citadas, há uma tendência em serem apresentadas paráfrases seguidas de exemplos, ao passo que nas EO5 e EO6 não ocorre a estratégia de inserção de exemplos. Desse modo, para a sistematização do nosso trabalho, consideramos as estratégias de retextualização predominantes na etapa de retextualização dos TB para as EO e propomos as seguintes categorias de análise e discussão dos dados:

1. *Predominância da estratégia de **construção** de opiniões* – faz parte dessa categoria a EO4, em que são apresentados, em sua maior parte, pontos de vista sobre o tema apresentado - o uso de sequências didáticas no ensino de gêneros textuais. A EO4 foi produzida por graduandos do curso de Letras
2. *Predominância da estratégia de **retomada*** – situa-se nessa categoria a EO7, a qual é constituída, principalmente, pela retomada integral ou quase integral de trechos dos TB, na forma de citação. O tema dessa exposição, produzida por estudantes do curso de Ciências Atuariais, é as alternativas para o financiamento de um sistema previdenciário, o Sistema de Repartição Simples

3. *Predominância das estratégias de **paráfrase** e de **inserção de exemplos*** – nas EO1, EO2 e EO3, as paráfrases se destacam nas exposições e são mescladas ou antecedem os exemplos, que também são recorrentes. O tema da EO1 é o gênero resumo, da EO2 a multimodalidade e os gêneros textuais e da EO3 os gêneros do jornal e o ensino, sendo todas essas exposições produzidas por estudantes de Letras.
4. *Predominância da estratégia de **paráfrase*** – as EO5 e EO6 são constituídas principalmente pelo conteúdo de trechos dos TB, que são parafrazeados e apresentados e apresentados em sequência, sem integração com outra estratégia. O tema da EO5, produzida por graduandos em Ciências Atuariais e em Economia é reforma da Previdência Social brasileira; já o tema da EO6, elaborada por graduandos em Ciências Sociais e em Economia, é a influência dos fatores demográficos em ocorrências de crimes.

O primeiro momento de análise é o das exposições orais em geral, a partir da transcrição das EO filmadas, considerando a adequação das EO ao gênero, conforme Dolz *et al.* (2004a [1998]). O segundo momento é a análise das estratégias de retextualização empregadas dos TB para as EO. Para tanto, são apresentados esquemas e partes da macroestrutura dos TB² que são comparados aos *slides*, e analisada a relação das estratégias empregadas com a organização do conteúdo nesses textos de apoio, a sua disposição textual e gráfica. Em seguida, analisamos a retextualização dos *slides* para as EO, comparando-as aos modos como os expositores – estudantes que participaram da pesquisa – utilizam-no (leitura, leitura oralizada, fala espontânea, etc.). Por último, a análise recai sobre o início e o final do processo de retextualização, isto é, a retextualização dos TB para as exposições orais, refletindo sobre os horizontes de leitura indicado em cada ocorrência de estratégia de retextualização. Estabelecemos como parâmetro para indícios de compreensão o percentual de, pelo menos, 75% de indícios de horizonte máximo e/ou mínimo de leitura nas estratégias de retextualização. Quando se indica de 25% a 50% de horizonte indevido, problemático e da falta de horizonte, consideramos que houve compreensão parcial dos TB. Quando esse percentual é maior do que 51%, consideramos que não houve compreensão dos TB.

No próximo capítulo, a partir da identificação e análise dos processos de retextualização e do cruzamento entre função, forma e uso do gênero investigado, esperamos

² Para a produção da macroestrutura dos TB utilizados na Turma B e para a análise dos dados, discutimos o conteúdo e a análise com a Profa. Cristiane Silva Correa, do Departamento de Estatística da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

atingir o objetivo geral de contribuir para a reflexão sobre a exposição oral, de modo a compreender os diferentes fatores que permitem ou dificultam sua produção.

4. Os processos de retextualização

Neste capítulo, primeiramente iremos apresentar as características da exposição oral, a partir da descrição do *corpus* de nossa pesquisa. Para tanto, retomaremos a discussão teórica de Dolz. *et. al.* (2004a [1998]) sobre esse gênero acompanhada de exemplos. Explicitaremos as condições de produção da exposição oral, com base em Bronckart (1999), uma vez que essas condições devem ser incluídas na análise consistente de gêneros.

No segundo momento, apresentaremos a macroestrutura dos TB utilizados para as EO investigadas, analisaremos sua relação com as estratégias de retextualização mobilizadas nos *slides*, isto é, nos textos de apoio que constituíram as exposições orais. Desse modo, relacionaremos o produto das retextualizações nos *slides* ao seu uso e apresentação nas EO. E em seguida, analisaremos as estratégias mobilizadas para a retextualização dos TB em exposições orais. A partir desses três procedimentos, avaliaremos as EO de modo mais amplo, focalizando a correspondência entre compreensão dos TB e produção eficaz do gênero-alvo.

Como afirmamos na Metodologia, a discussão dos resultados ocorrerá conforme as seguintes categorias:

1. Predominância da estratégia de **construção** de opiniões –EO4.
2. Predominância da estratégia de **retomada** –EO7.
3. Predominância das estratégias de **paráfrase** e de **inserção** de exemplos –EO1, EO2 e EO3.
4. Predominância da estratégia de **paráfrase** EO5 e EO6.

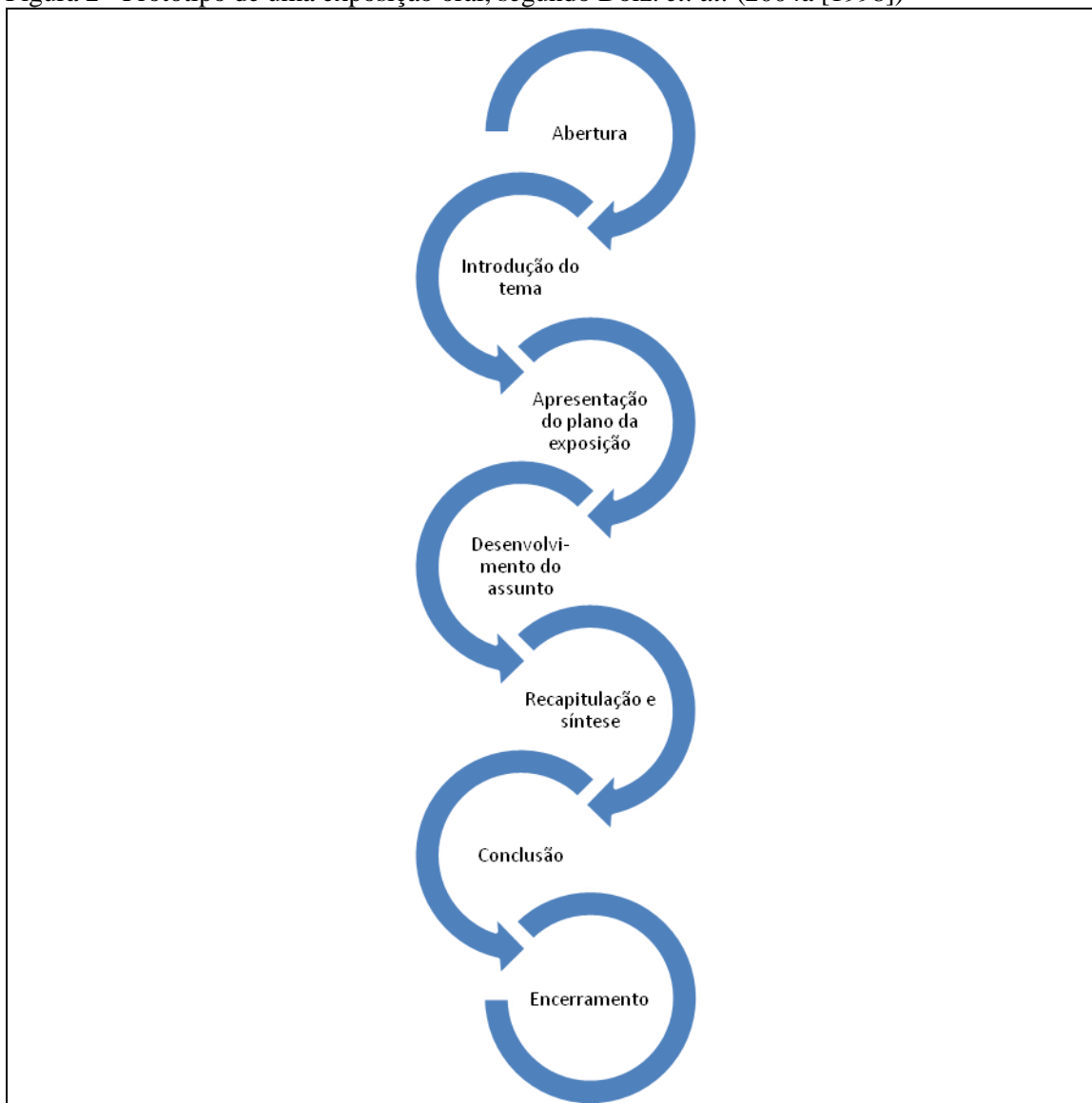
A seguir, apresentaremos a caracterização das exposições orais que constituem o *corpus* desta tese quanto à sua estrutura, linguagem e condições de produção. Ao nos referirmos à estrutura das produções, explicitaremos a análise de cada uma das categorias quando há diferenças entre os resultados; quando não há, discutiremos sobre a análise de cada uma das exposições. Em se tratando dos fragmentos das exposições, na seção *Caracterização das exposições orais*, manteremos os nossos comentários sobre os gestos dos expositores e sobre as estratégias de retextualização apenas quando esses fatores merecerem destaque por remeterem a aspectos relevantes para a análise.

4.1. Caracterização das exposições orais

4.1.1. Estrutura do gênero

Retomando a estrutura do gênero explicitada em 2.3.2. (p. 50), *et. al.* (2004a [1998]) pontuam que a exposição oral possui a seguinte estrutura: 1) Abertura; 2) Introdução do tema; 3) Apresentação do plano da exposição; 4) Desenvolvimento do assunto; 5) Recapitulação e síntese; 6) Conclusão; 7) Encerramento; como visualizamos a partir da Figura 2:

Figura 2 - Protótipo de uma exposição oral, segundo Dolz. *et. al.* (2004a [1998])



Dada a quantidade dos momentos que compõem a estrutura da EO, bem como espaço de análise destinado a cada um deles, separamos a discussão sobre os dados em subseções.

4.1.1.1. A abertura e a introdução do tema

Na abertura, o expositor saúda o auditório e se anuncia como tal, na condição de especialista no tema apresentado em relação ao público. Dentre o *corpus* analisado, apenas em três das sete exposições (EO2, EO3 e EO4) cumprimenta-se o auditório, na forma de “bom dia”, conforme constatamos nestes fragmentos:

1. EO2: ((olha para o público)) muito bem.. está todo mundo me ouvindo?... aí atrás está todo mundo ouvindo direitinho?... então tá... bom dia para todo mundo (...)
2. EO4: ((olha para o público)) é:: bom dia gente (...)
3. EO3: ((olha para o público)) bom...bom...bom dia gente...é...meu nome é F... essa é a G... e esse é a H (...) ((apontando para as colegas do grupo))

Na EO2, há uma tentativa de interação, à medida que o expositor testa o canal, dirigindo-se ao público para saber se está sendo ouvido por todos. Nessa exposição, bem como na EO4, o “bom dia” antecede a introdução do tema e, na EO3, merece destaque o fato de que, após a saudação inicial, embora os expositores sejam conhecidos por toda a turma, ocorre uma autoidentificação e a apresentação dos colegas, cumprindo uma das formalidades da constituição prototípica do gênero produzido.

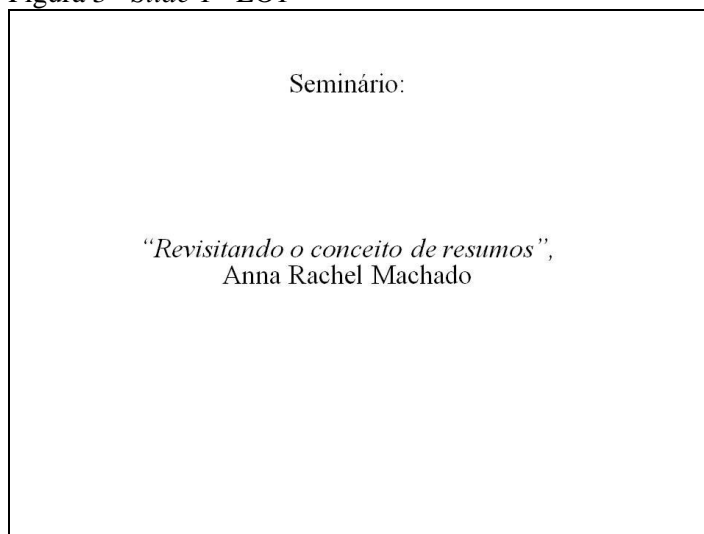
O início das demais exposições do *corpus* analisado é marcado pelo momento de introdução do tema, definido por Dolz. *et. al.* (2004a [1998]) como a etapa de delimitação do conteúdo e apresentação de objetivos e ideias que guiam a exposição, de modo a despertar a atenção e interesse do público. Defendemos que explicitar os objetivos e ideias norteadoras da EO é importante para auxiliar os interlocutores a acompanharem a progressão temática do texto oral; todavia, entendemos que, mesmo quando não expressos, os objetivos que orientam a EO podem estar implícitos na apresentação do tema, percebendo-se assim que o objetivo da exposição é apresentar determinado assunto; e as ideias defendidas podem ser previstas a partir da menção ao(s) autor(es) do(s) texto(s)-base, pois, conhecendo a linha de pensamento

desse(s) autor(es), o público tem condições de imaginar qual será a perspectiva utilizada na EO.

As EO1, EO6 e EO7 se iniciam pela apresentação do tema que, na primeira exposição, é realizada de modo autônomo em relação ao TB e ao texto de apoio, como vemos a partir do fragmento 4.EO1 e do *slide* da Figura 3:

4. EO1: ((olha para o público)) o seminário trata do conceito de resumo... e como foi que ele se configurou como um gênero textual (...)

Figura 3 - *Slide* 1 - EO1³



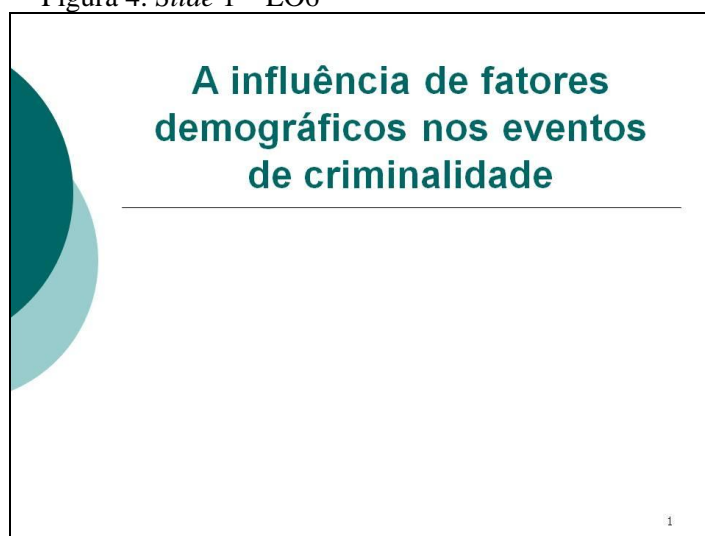
Na EO1, é explicitado de modo claro o gênero textual a ser discutido – “resumo” e os aspectos que serão abordados – o conceito e a configuração do resumo como gênero textual, que podem ser relacionados aos objetivos da exposição. Por outro lado, ao se introduzir o tema, não se declara que na exposição é utilizada a abordagem de um capítulo escrito pela autora Anna Rachel Machado. Apesar de o nome da autora apresentado no primeiro *slide* projetado durante a exposição, a citação do autor do TB faz parte da estrutura do gênero produzido.

Nas EO6 e EO7, a introdução do tema e também da própria exposição ocorrem na forma leitura do título presente no *slide* (Figura 4 e Figura 5), sem explicação alguma que possa chamar a atenção dos interlocutores para a exposição, como constatamos em 5.EO6:

5. EO6: ((olha para o público)) nosso trabalho é... a influência de fatores demoGráficos nos eventos de criminalidade (...)

³ Eliminamos nos *slides* de todas as exposições a identificação dos estudantes que realizaram o trabalho, de modo a não revelar a identidade deles.

Figura 4: Slide 1 – EO6



6. EO7: ((olha para o *slide*)) então gente...nosso trabalho é alternativa de financiamento para o sistema de repartição simples (...)

Figura 5 - Slide 1 – EO7



Quanto à EO5, a indicação do tema na EO5 ocorre por meio do gesto de indicar o título do trabalho expresso no texto de apoio – “Reforma da Previdência Social”,. Entretanto, a partir do fragmento 7, adiante, é possível observarmos que não há preocupação em deixar claro para os interlocutores o conteúdo a ser abordado ou imagina-se que basta a leitura do título do trabalho para ter conhecimento de qual será o conteúdo tratado, porém os TB da apresentação foram pesquisados pelos expositores e sua leitura, não era, necessariamente, comum à toda audiência:

7. EO5: ((aponta para o *slide*)) a gente vai começar falando...da IMPORTÂNCIA desse assunto...relacionando aí à demografia (...)

Figura 6 - *Slide 1* – EO5



Vale destacar que o fato de não deixar explícito o tema da EO revela uma informalidade que é inadequada ao gênero produzido, isto é, demonstra lacunas quanto à apropriação dos parâmetros de elaboração desse gênero. A EO5 é o único caso em que foram constatados problemas mais significativos quanto à introdução do tema. Nas EO2, EO3 e EO4, após as saudações iniciais, não só o assunto é apresentado – na forma de menção aos próprios títulos dos TB expostos –, como os autores desses textos, atendendo-se à situação de produção do gênero, de modo a contribuir para a organização retórica da exposição, como ocorre em 8.EO2:

8. EO2: ((olha para o público)) (...) muito bem.. está todo mundo me ouvindo?... aí atrás está todo mundo ouvindo direitinho?... então tá... bom dia para todo mundo... a gente vai apresentar aqui sobre... gêneros multimodais e multiletramento... baseados no texto da Ângela Paiva Dionísio (...)

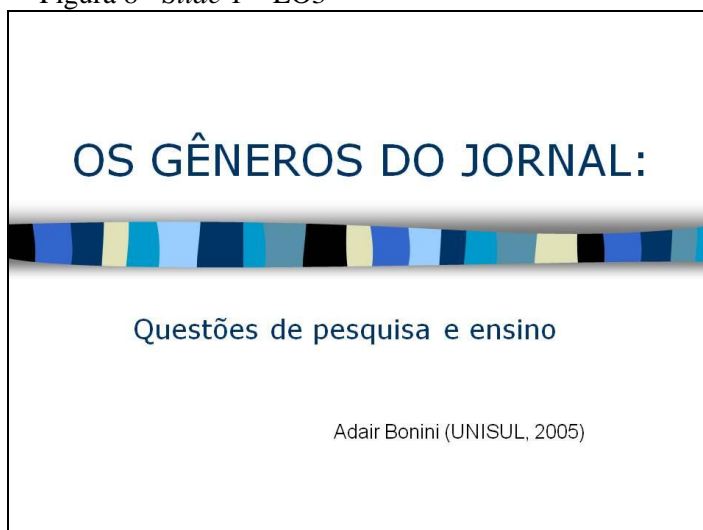
Figura 7 - Slide 1 – EO2



Importante destacar que, na EO3, além de ser mencionado o autor do TB, se revela preocupação com a visibilidade dos *slides*, quando se dirige à plateia e pergunta: “tá dando para todo mundo ver (não tá dando)?”, neste fragmento:

9. EO3: ((olha para o público)) bom...bom...bom dia gente...é...meu nome é F... essa é a G... e esse é a H...((apontando para os colegas do grupo)) e a gente vai apresentar o texto do Adair Bonini... ((lê o *slide* “Os gêneros do jornal”)) que chama os gêneros do jornal...questões de pesquisa e de ensino...tá dando para todo mundo ver (não tá dando)? (...)

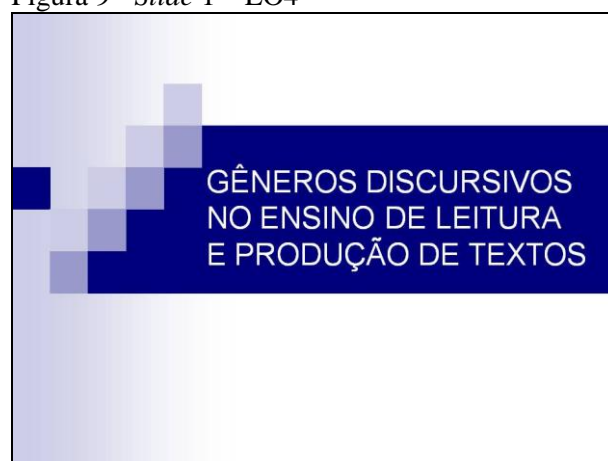
Figura 8 - Slide 1 – EO3



Os elementos que compõem a introdução do tema são mais detalhados na EO4. Após a saudação inicial”, há comentário de que esse é o último grupo a apresentar o trabalho na turma e de que isso traz satisfação, o que pode ser percebido em “graças a Deus”, o que foge ao esperado e quebra a prototipicidade do gênero. Porém, o mais significativo no momento inicial da EO4 é a explicação sobre o tema e a menção à autora do TB, em “sobre... o ensino dos gêneros na escola... o método de ensino... o texto é da Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi... o texto é de 2005...”. Em seguida, há uma declaração clara da abordagem empregada no TB: “e ela vai:: apresentar é... essa proposta de ensino de acordo com o módulo... sequências didáticas...”; e a informação adicional de que o assunto foi discutido também em outro trabalho anterior da autora “que ela já tinha até proposto em um outro texto dela e vai resgatar isso neste texto de 2005...”. Podemos verificar a introdução do tema da EO4 no fragmento 10:

10. EO4: ((olha para o público)) é:: bom dia gente...nós vamos apresentar hoje o último seminário... graças a Deus... sobre... o ensino dos gêneros na escola... o método de ensino... o texto é da Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi... o texto é de 2005... e ela vai:: apresentar é... essa proposta de ensino de acordo com o módulo... sequências didáticas... que ela já tinha até proposto em um outro texto dela e vai resgatar isso neste texto de 2005... ((olha para o *slide*)) pode passar ((indicando para o colega que projete o próximo *slide*)) ((olha para o público)) então... tudo que eu coloquei aqui é mais ou menos o que ela coloca na introdução dela... são palavras dela... não são palavras minhas... eu estou só apresentando (...)

Figura 9 - *Slide* 1 – EO4



Como verificamos, não há diferenças entre as categorias de análise quanto à organização do momento de abertura do gênero pesquisado, identificado nas EO2, EO3 e

EO4, isto é, em pouco menos da metade das produções os expositores se revelam como actantes (BRONCKART, 2006) que assumem a responsabilidade de gerenciar a sua voz , o que confirma a necessidade de chamar a atenção para a adequação do gênero a suas características prototípicas ao ser proposta a sua produção. A seguir, discutiremos sobre o momento de apresentação do plano da exposição.

4.1.1.2. A apresentação do plano da exposição

A apresentação do plano da exposição consiste em enumerar ideias ou subtemas a fim de tornar claros para o público – e até mesmo para o produtor do texto – os procedimentos a serem realizados (DOLZ. et. al., 2004a [1998]). Esse momento ocorre no decorrer de parte das EO do *corpus* do trabalho, embora não seja identificado no início de nenhuma delas.

Com base na definição de unidade temática como cada uma das partes que constituem um conteúdo ou subtema específico referente ao tema geral apresentado, vale destacar que, quando há mudança de unidade temática, a tendência observada é a de que seja anunciado o conteúdo a ser discutido.

Nas EO4 e EO6, as unidades temáticas são anunciadas e correspondem ao que é apresentado, apesar de isso às vezes ser realizado de modo pouco explícito, isto é, nem sempre se diz uma expressão do tipo “eu vou falar de *x*”; porém, os organizadores temporais “primeiro, segundo, depois, etc.”, bem como a menção aos TB, possibilitam que seja percebida qual é a nova unidade temática e tendem a contribuir para que o público acompanhe a progressão textual da EO. Além disso, a apresentação do plano da exposição no decorrer de cada uma das unidades temáticas revela domínio – mesmo que parcial – da estrutura do gênero produzido.

Na EO4 se discute o ensino de gêneros textuais na escola, com base em um artigo sobre sequências didáticas, principalmente, em textos complementares. Primeiramente, são apresentadas considerações gerais sobre o assunto para, então, se introduzire efetivamente os subtemas: PCN e sequência didática; proposta da autora do TB em relação à sequência didática; exemplos. Em 11.EO4, tem-se uma visão geral do plano da exposição:

11. EO4: (...) bom... como eu falei... eu vou apresentar depois a sequência que ela [a autora do TB] propôs... mas antes nós vamos falar dos PCN... o que é sequência didática... que o J. vai falar... para depois a gente voltar e ver qual é a proposta dessa autora (...)

O debate sobre o tema destacado na EO4 – sequências didáticas – é precedido por uma contextualização em que o tema é conceituado e em que são apresentadas ideias de um documento nacional – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - acerca dos gêneros e do ensino, assunto que está relacionado ao tema geral apresentado. Esse modo de organizar a EO4 é importante porque oferece uma visão ampla sobre um dos temas da exposição, as sequências didáticas.

No fragmento 11, é antecipada a próxima unidade temática da exposição, quando se diz “eu vou apresentar depois a sequência que ela [a autora do TB] propôs” e se afirma “para depois a gente voltar e ver qual é a proposta dessa autora...”. Depois de discutir o que os PCN afirmam acerca do ensino dos gêneros textuais, estabelecer uma ligação entre o conteúdo desse documento e o tema discutido, detalhar as ações previstas para as sequências didáticas, passa-se então a apresentar a proposta da autora referente aos “módulos” que constituem as sequências didáticas, como se anuncia:

12. EO4: (...) aí:: a gente vai voltar ao TB de novo... e ela [a autora] vai falar de uma proposta... que ela fez em um texto de 2003... essa proposta dos autores complementares [Dolz, Noverraz e Schneuwly] é de 2004... esse TB aqui é de 2005 (...)

Nesse fragmento é explicado qual foi o ano de publicação dos textos apresentados e que a autora do TB principal, de 2005, retoma uma proposta que ela apresentou em outro material, em 2003. Isso demonstra uma busca em esclarecer para o público informações relevantes, pois a consciência sobre o tempo em que foram publicados os textos pode favorecer o entendimento acerca do contexto de discussão do tema da EO4.

A primeira e segunda unidade temática da EO4 são teóricas, ao passo que a última é de aplicação da teoria, como vemos em 13.EO4:

13. EO4: (...) e agoRA:: nós vamos parar de “blábláblá” e teoria... e a K... vai apresentar a parte prática... onde vamos fazer algumas propostas... com alguns gêneros... para serem trabalhados em sala de aula (...)

O tema “sequências didáticas” e suas relações com os gêneros textuais e a sala de aula é o foco da EO4, e na última parte são apresentados exemplos de sequências didáticas propostas pelos próprios expositores, indicando envolvimento com o assunto. Esses exemplos são significativos para chamar a atenção do público, uma vez que unem teoria e prática.

A EO4 é o único caso, no *corpus* analisado, em que todas as unidades temáticas da exposição oral são anunciadas com objetividade e coerência em relação ao que é apresentado. Na EO6, também se indicam as unidades temáticas que compõem a apresentação, mas de modo menos objetivo. Essa exposição trata sobre “a influência de fatores demográficos nos eventos de criminalidade” e suas unidades temáticas são as seguintes: variáveis econômicas relacionadas à criminalidade; variáveis demográficas relacionadas à criminalidade; resultados de um artigo acadêmico relacionado ao tema da exposição.

Logo após ser explicitado o tema geral da apresentação, se indica a unidade temática a ser expressa. O marcador “primeiro”, no enunciado 14, a seguir, chama a atenção para essa unidade e contribui, na EO6, para a progressão textual.

14. EO6: (...) primeiro... a gente vai começar fa/ falando como a teoria econômica... tentou explicar... a... os/ os efeitos da criminalidade (...)

As considerações sobre as variáveis demográficas e seu impacto nos eventos de criminalidade constituem a segunda unidade temática da EO6. Nesse caso, embora falte objetividade para indicar um assunto, a menção a um trabalho sobre variáveis demográficas e sua relação com a criminalidade possibilita ao leitor entender o que será focalizado na unidade temática seguinte da exposição, como verificamos adiante, especialmente quando se diz “também as variáveis demográficas”:

15. EO6: (...) em um trabalho mais recente... feito pelo Gabriel Hartung e Samuel Pessoa... é:: eles tentaram incluir além das variáveis econômicas... também as variáveis demográficas... para... tentar explicar as taxas de criminalidade (...)

No que se refere à organização geral do conteúdo, é importante destacar que, depois de serem discutidas separadamente as relações entre variáveis econômicas e demográficas com a criminalidade, se apresenta uma conclusão sobre a influência dessas variáveis nos eventos analisados.

A última unidade temática da EO6 corresponde aos resultados de um artigo acadêmico, conforme indicado:

16. EO6: (...) é:: agora a gente... para/ a gente pegou... fez um estudo...a gente fez...a gente pegou um artigo “Mudança Demográfica e a Dinâmica dos Homicídios no Estado de São Paulo”... que ele pretende... fazer um estudo de caso... mais específico é:: no estado de São Paulo (...)

Todas as partes que constituem a apresentação de conteúdo da EO6 são anunciadas e correspondem ao conteúdo exposto, o que poderia vir a ser uma orientação dada nas salas de aula, para os processos de retextualização de textos diversos em exposições orais acadêmicas, de modo que essas exposições pudessem ser mais claras tanto para os seus produtores quanto para os destinatários.

Nesse contexto, é importante que o planejamento de gênero-alvo seja cuidadosamente realizado, de modo que o expositor tenha consciência sobre cada momento da exposição, o que poderá ser útil, inclusive, ante a ocorrência de imprevistos. Entre as sete exposições selecionadas para análise nesta tese, em apenas duas delas são anunciadas as unidades temáticas de modo coerente ao TB, como demonstramos.

Nas EO2, EO5 e EO7, nem todas as unidades temáticas são anunciadas, mas, quando são, o conteúdo corresponde ao que foi indicado. Na EO2, fala-se sobre “multimodalidade e multiletramento” com base em um TB sobre o assunto. A teoria apresentada nesse texto é discutida na exposição oral de forma integrada à inserção de exemplos. Há uma contextualização que precede a primeira parte, constituída pela apresentação geral da teoria e por exemplos. Depois, passa-se a um assunto relacionado ao tema geral da exposição, como se anuncia:

17. EO2: (...) vamos falar agora:: da informatividade visuAL... nos gêneros textuais escritos... variação no contínuo (...)

Assim como na primeira parte da EO2, na segunda parte, a teoria é integrada aos exemplos, o que demonstra domínio do assunto pelo expositor e contribui para a clareza do texto e, conseqüentemente, favorece a compreensão por parte do público. Merece destaque o fato de que os exemplos explicitados vão além daqueles apresentados no TB, indicando assim interesse pelo trabalho e envolvimento com o conteúdo da exposição por parte dos expositores.

A dinâmica de integração entre a teoria e os exemplos ocorre também na última parte da EO2, a qual, apesar de não ser anunciada de modo explícito, é introduzida por uma expressão que aponta para o leitor a nova unidade temática a ser apresentada – o final do TB, como verificamos em 18.EO2:

18. EO2: (...) aí a Dionísio... finaliza o texto dela... fazendo uma série de reflexões... a respeito de como que os gêneros multimodais e o multiletramento se dá no ensino (...)

A indicação do tema a ser apresentado na EO2 parece contribuir para a qualidade da exposição e, mesmo não sendo anunciadas todas as unidades temáticas, a progressão temática desse texto oral contribui para a coerência global.

Por sua vez, na EO5 são apresentados quatro subtemas relacionados ao tema da Previdência Social no Brasil: a relação entre Previdência e Demografia; a história da Previdência no Brasil; o sistema previdenciário do país; a agenda da Previdência brasileira no futuro. A primeira parte da exposição é pouco objetiva, uma vez que, ao invés de ser expressa a unidade temática, se aponta para o *slide* como forma de indicar o assunto discutido, como podemos constatar em 10.EO5:

19. EO5: ((aponta para o *slide* “Reforma da Previdência Social”)) (...) a gente vai começar falando... da IMPORTÂNCIA desse assunto...relacionando aí à demografia (...)

Nesse fragmento, diz-se “desse assunto” e se aponta para o slide, sem complementar a informação acerca do assunto que poderia ser verbalmente expresso para garantir a clareza da informação, de modo que, mesmo aqueles destinatários com dificuldade em visualizar os *slides*, tivessem certeza do subtema a ser discutido.

Outro assunto abordado na EO5 sem a devida indicação é o da história da Previdência no Brasil. Apenas uma menção vaga é feita ao conteúdo, como vemos neste fragmento:

20. EO5: (...) então... vale fazer um resgate histórico... apenas os tópicos... para... não se estender muito nessa parte (...)

A introdução da nova unidade temática é feita de modo pouco objetivo, na forma de defesa da importância de se fazer brevemente um resgate histórico, sem mencionar, inclusive, os autores dos TB da exposição. Ao contrário do que ocorre no início da EO5, as demais unidades temáticas da exposição são anunciadas de forma explícita e clara, como nestes fragmentos:

21. EO5: bom:: agora eu vou falar um pouquinho sobre o sistema previdenciário brasileiro... bem resumidamente (...)

22. EO5: bom... eu vou falar sobre a agenda futura... é... da previdência social (...)

As unidades temáticas “sistema previdenciário brasileiro” e “agenda futura da previdência social” são indicadas de modo coerente com o conteúdo apresentado. Portanto, o problema de apresentação do plano da exposição ocorre apenas nas duas primeiras unidades da EO5 que, coincidentemente, correspondem à fala de um expositor.

Apesar de a produção individual não ser o foco nesta tese, é importante destacar a diferença entre cada um dos três expositores da EO5 quanto à introdução do subtema a ser abordado, o que aponta que a consciência sobre a importância de anunciar cada unidade temática precisa ser trabalhada no contexto de ensino-aprendizagem do gênero exposição oral.

Na EO7 apenas uma unidade temática é indicada explicitamente. O assunto discutido nessa exposição é a alternativa de financiamento para um dos sistemas previdenciários, o sistema de repartição simples, a partir de quatro unidades temáticas: 1) o funcionamento desse sistema; 2) os impactos do envelhecimento da população na previdência, os fatores demográficos e sua relação com a aposentadoria e as taxas de contribuição, assuntos relacionados em uma mesma unidade; 3) a insustentabilidade do sistema previdenciário de repartição simples; 4) a importância da Previdência Social no Brasil.

Os marcadores orais de estruturação do discurso “então” e “bom” introduzem a maior parte das unidades temáticas da EO7, de modo vago e informal. Assim, a explicitação do funcionamento do sistema de repartição simples é apontada do seguinte modo no início da exposição:

23. EO7: (...) então primeiro um pouco do funcionamento do sistema *pay as you go*... então o sistema de repartição simples (...)

Mesmo que o público entenda claramente o assunto a ser discutido, a informalidade ao se introduzir a nova unidade temática é inadequada para uma exposição oral, uma vez que, como demonstram Dolz *et al.* (2004a), a EO faz parte do grupo dos gêneros orais formais. Além disso, ao analisarmos o *continuum* fala e escrita apresentado por Marcuschi (2001, p. 41), constatamos que o gênero investigado se situa no mesmo campo da conferência e dos discursos oficiais, o que reafirma tal característica de formalidade.

Depois de ser explicado o funcionamento do sistema de repartição simples, a unidade temática seguinte se refere a uma série de assuntos que, embora possuam relação de conteúdo entre si remeterem ao tema geral apresentado, essa relação não é verbalizada, o que afeta a clareza da exposição. Assim, fazem parte da segunda unidade temática da EO7 os impactos

do envelhecimento da população na previdência, os fatores demográficos e sua relação com a aposentadoria e com as taxas de contribuição. Essa unidade é iniciada do seguinte modo:

24. EO7: (...) bom para gente pensar... quando a gente pensa que o modelo ele tem que se adaptar às necessidades da população a gente... tem que pensar em mudanças desse modelo e ... e os fatores que influenciam/ influenciariam essas mudanças seriam os **fatores demográficos... o envelhecimento populacional...** que a gente viu através da transição demográfica... através das baixas taxas de fecundidade e natalidade pela qual a população passa (...)⁴

No fragmento 24, os elementos em destaque sinalizam os assuntos a serem discutidos, entretanto, de forma imprecisa, uma vez que a primeira ideia apresentada é a de que “o modelo ele tem que se adaptar às necessidades da população”. A partir dessa ideia se chega às “mudanças desse modelo” e aos “fatores que influenciam/ influenciariam essas mudanças”, entre os quais estão os fatores demográficos que, abordados textualmente como um subtema específico a partir de ideias gerais já explicitadas, não consiste em um assunto para o qual se chama a atenção, como modo de esclarecer sobre o que passará a ser tratado. Apenas no decorrer da própria exposição é possível reconhecer a unidade temática focalizada.

Além disso, a informalidade se repete na introdução da segunda unidade temática, tanto devido à presença do elemento oral “bom”, como também devido ao fato de não ser anunciado o conteúdo da parte que compõe a EO7. O mesmo ocorre na unidade temática seguinte, como constatamos no fragmento 25.EO7:

25. EO7: (...) então... o discurso de sustentabilidade no sistema... então... é:: em muitos países que utilizam o sistema de repartição simples... durante muito tempo ele se mostrou bastante eficaz (...)

Após o enunciado apresentado, fala-se sobre “sustentabilidade do sistema de repartição simples” e é no desenvolvimento desse assunto que percebemos o assunto focalizado, pois a única vez em que se anuncia a unidade temática é na última parte da EO7:

26. EO7: vou falar um pouco sobre a importância do sistema previdenciário aqui no Brasil (...)

⁴ Todos os destaques em negritos nos fragmentos das EO e dos textos-base nesta tese são “grifos nossos”.

A análise da apresentação do plano das exposições nos leva a perceber que essa apresentação, mesmo quando construída à medida que há mudanças na unidade temática, possui relação com a coerência global do texto, contribuindo significativamente para a progressão textual. Obviamente, não basta indicar a unidade temática; é preciso que essa indicação corresponda ao que é dito.

Na EO1, todas as unidades temáticas são anunciadas, todavia, nem sempre o conteúdo corresponde ao assunto introduzido. O tema abordado nessa exposição é o gênero resumo, em três partes temáticas. Primeiramente, faz-se uma introdução geral sobre o gênero-alvo. Depois, o tema passa a ser tratado em seus aspectos mais específicos que não são relacionados de modo claro entre si: a diferença entre sumarização e resumo, os subtipos de gêneros, a configuração do resumo como gênero textual, a superestrutura e os tipos textuais, considerações da autora do TB sobre o gênero-alvo. Já a terceira parte da exposição consiste na apresentação de exemplos.

A introdução geral da exposição coincide com a própria apresentação do tema abordado e contém ideias mais amplas que remetem ao TB. A EO1 se inicia do seguinte modo:

27. EO1: o seminário trata do conceito de resumo...e como foi que ele se configurou como um gênero textual (...)

Após uma breve introdução geral, a próxima unidade temática é a distinção entre “sumarização e resumo”, como observamos adiante:

28. EO1: (...) mas:: antes de começar a FALAR em resumo... como um gênero textual... a primeira coisa que a gente... tem que diferenciar... é:: a sumarização e o resumo... no começo... eles poderiam ser conceitos um pouco confusos... mas na realidade eles têm... uma diferença bastante grande (...)

O marcador “a primeira coisa” serve como recurso que chama a a atenção do público para a sequência dos assuntos a serem tratados e que é reforçado pela expressão categórica “tem que diferenciar”. Trata-se de uma ação importante para a organização da EO1, mesmo porque se discute detalhadamente os conceitos de sumarização e de resumo, demonstrando assim a distinção entre eles. Por outro lado, é abordado nessa discussão outro aspecto: “subtipos de textos e também de gêneros”, considerados como características do resumo, sem uma explicação sobre o que seriam os “subtipos”, como podemos observar em 29.EO1:

29. EO1: (...) uma coisa:: que é bastante interessante... como gênero textual... é que os gêneros textuais têm muiTOS... subtipos de textos... e também de gêneros... essa também é uma característica do resumo (...)

Nesse fragmento 29, a afirmação de que “os gêneros textuais têm muiTOS... subtipos de textos” não é sugerida pelo TB da exposição. Semelhante à questão dos “subtipos de textos... e também de gêneros”, também não se explica outro aspecto presente na unidade temática em que se anuncia a distinção entre sumarização e resumo: a configuração do resumo como gênero textual, mencionada no seguinte fragmento:

30. EO1: (...) agoRA:: como é que o resumo se configura como um gênero textual... a primeira coisa que... já é um pouco lógica... é que a sumarização é:: a que vai... permitir o resumo... e ao mesmo tempo... esse resumo se configura baseado em duas operações... a primeira seria a linguística... e a segunda seria uma operação textual (...)

O desenvolvimento da ideia de “como é que o resumo se configura como um gênero textual” consiste na retomada do assunto “sumarização e resumo”, sem uma exposição objetiva sobre a ideia introduzida, uma vez que , a partir da leitura do TB, é incoerente afirmar que o resumo é baseado em duas operações, uma linguística e outra textual.

Outro aspecto contemplado na discussão apresentada na primeira parte da EO1 é “a importância da superestrutura e dos tipos textuais”, de modo descontextualizado, sem se estabelecer uma ligação clara com a unidade anunciada, como podemos verificar a partir deste fragmento:

31. EO1: (...) a gente TEM que lembrar que o resumo... ele é de fato um gênero... mas ele é baseado em um texto que é maior... ao mesmo tempo **a gente tem a superestrutura...** e dependendo da superestrutura... **a gente tem os tipos textuais...** agora:: qual é a importância... da superestrutura e dos tipos textuais?... o resumo... ele tem que responder à superestrutura do texto original (...)

Faltam definições sobre os dois novos termos introduzidos: superestrutura e tipos textuais. Uma vez que o público-alvo da EO1 eram estudantes de graduação em Letras, de diferentes períodos do curso, não há garantias de que os novos termos sejam de domínio desse público. Por isso, no planejamento da EO é preciso ter em vista os destinatários, analisando a necessidade ou não de definir termos técnicos que fazem parte do tema apresentado, ou ainda questionando o público sobre o seu conhecimento durante a exposição.

Além disso, no fragmento 31, não é apresentada uma resposta clara à pergunta “qual é a importância... da superestrutura e dos tipos textuais?”. Ao invés de serem expressas informações que conduzam à resposta a essa pergunta, o foco da exposição passa a ser os propósitos de escrita de resumos, conforme observamos no fragmento a seguir. Portanto, vemos que a primeira unidade temática da EO1 é incoerente com o que é anunciado, o que dificulta o reconhecimento dessa unidade.

32. EO1: (...) uma outra coisa que também... é de importância... enquanto a construção do resumo com o texto... é o propósito... é bem diferente fazer um resumo... para entregar para o professor... e também é muito diferente... fazer um resumo para o próprio estudo (...)

É preciso que fique claro que as discussões, em si, sobre superestruturas, tipos textuais e objetivos na produção de resumos não são negativas para a EO1. Ao contrário, elas demonstram a dedicação e o envolvimento com o tema apresentado. Os problemas em destaque são os da indicação do que ocorrerá na primeira parte da exposição, que não corresponde totalmente à realidade; e o da ausência de relação clara entre os diversos aspectos discutidos nessa primeira parte da exposição.

A terceira e última parte da EO1 consiste na apresentação de exemplos, que é anunciada:

33. EO1: (...) agora:: a gente vai apresentar alguns exemplos... diferentes do que ela ((a autora do TB)) apresentou (...)

Os exemplos foram pesquisados pelos próprios expositores, a partir do suporte teórico fornecido pelo TB e são coerentes com o tema explicitado. Apesar das dificuldades quanto à organização do conteúdo, anteriormente mencionadas, merece destaque o fato de que a indicação da última unidade temática da EO1 é bastante objetiva e demonstra uma participação ativa no debate sobre o assunto apresentado, que se confirma em toda a exposição.

Além dos casos demonstrados quanto ao anúncio e ao conteúdo das unidades temáticas das exposições, merece destaque a EO3, em que três entre as quatro partes que fazem parte da exposição são indicadas, e em duas há relação de sentido entre o que é anunciado e em outra não. A EO3 consiste na apresentação de um texto em que se trata sobre “os gêneros do jornal” e é dividida nas seguintes unidades temáticas: distinção entre gêneros e

suportes textuais; resultados de uma pesquisa realizada pelo autor do TB e seu grupo de investigação; exemplos de gêneros do jornal; ensino dos gêneros jornalísticos na escola.

A primeira unidade temática da exposição não é anunciada e nela são confundidos os conceitos de “gênero” e de “suporte”, ocasionando a falta de clareza do texto. Vale destacar os exemplos que, integrados à apresentação da teoria nesse momento da EO3, podem enriquecer o trabalho. Entretanto, em outros momentos, não é possível afirmar com certeza se as ilustrações correspondem a um “gênero” ou a um “suporte” textual. Assim se inicia a primeira unidade temática da exposição analisada:

34. EO3: (...) ele ((o autor do texto)) faz uma distinção entre gêneros ((leiam-se “suportes”)) convencionais ... e incidentais (...)

Citada na introdução da unidade temática, a distinção entre suportes convencionais e incidentais poderia ser entendida como a unidade temática a ser discutida, porém, outros assuntos são explicitados na primeira parte da EO3, como a “distinção entre suporte físico e convencionado”.

A segunda unidade temática da EO3 consiste na apresentação de resultados de pesquisas sobre os gêneros do jornal e coincide com o segundo turno de fala. Quem anuncia a unidade temática é o primeiro expositor, e não aquele que realmente apresenta o assunto, como observamos em 35.EO3:

35. EO3: (...) agora a G. vai explicar os gêneros mais especificamente do jornal (...)

Se, por um lado, o primeiro expositor não anuncia o assunto da sua apresentação, e, por outro, anuncia o do colega, isso aponta que ele tem consciência sobre a importância de se apresentar o plano da exposição, mas, por algum motivo qualquer, introduziu um assunto sem indicá-lo.

Na segunda unidade temática, a explicação sobre os gêneros do jornal é seguida por exemplos relacionados ao tema, o que parece ter contribuído para a clareza da exposição. Dada a quantidade de exemplos apresentados e o tempo dedicado a eles, sua apresentação consiste em uma unidade temática que, inclusive, é anunciada neste fragmento:

36. EO3: (...) ((consulta o TB)) ((aponta para o *slide*)) aqui nós colocamos alguns exemplos de jornal (...)

Tanto na segunda quanto na terceira parte da EO3 há coerência entre o que é indicado e o que se apresenta. Por outro lado, a última unidade temática que compõe essa exposição não corresponde às afirmações apresentadas, pois se defende, muitas vezes, ideias que não têm relação com “o ensino do gênero do jornal e da linguagem na escola”, assunto que é anunciado em 37.EO3:

37. EO3: bem eu vou falar um pouco da/do... ((fecha os olhos, como para lembrar de algo)) do ENSINO do gênero do jornal... do ensino da... da linguagem na escola e tudo (...)

Um dos exemplos de assuntos que não se relaciona diretamente ao foco dessa última unidade temática é a discussão sobre a capacidade das pessoas em compreender gráficos, discussão essa que não é mencionada pelo TB nem possui relação alguma com os gêneros do jornal. Essa discussão é apresentada a partir do seguinte fragmento:

38. EO3: (...) muita gente tem dificuldade de entender gráfico... não é?... no Brasil tem muito problema disso... é verdade... eu conheço muita gente que não sabe interpretar aqueles gráficos de pizza... coisa mais banal do mundo... a pessoa não sabe conectar uma coisa a outra... então para... para o ensino... nas escolas... é uma coisa muito importante pegar isso... que junta mais de uma...mais de uma tendência... não é? (...)

O problema de interpretação de gráficos não possui relação clara com o ensino dos gêneros do jornal, uma vez que faltam esclarecimentos na EO3 sobre a presença de gráficos nos jornais e como o assunto deve ser abordado no ensino. Diz-se, de modo vago, que “é uma coisa muito importante pegar isso”. Verificamos, assim, a falta de coerência entre o conteúdo que é anunciado e o que se efetiva em parte da EO3, como também ocorre em relação ao próprio TB, uma vez que há informações apresentadas na exposição que não correspondem ao que é dito nesse texto.

A partir da análise realizada, defendemos que o procedimento metadiscursivo de apresentar o plano da exposição é importante para que o público entenda claramente qual é o aspecto abordado em cada uma das partes que compõem a EO, pois esse procedimento favorece a compreensão por parte do público que, muitas vezes, não possui conhecimentos detalhados sobre o tema abordado nem sobre os textos que servem como base para as exposições.

4.1.1.3. O desenvolvimento do assunto

Como demonstramos, a composição dos momentos de abertura, introdução do tema e apresentação do plano da apresentação independe das categorias às quais as exposições analisadas pertencem. O mesmo, porém, não se dá com os demais momentos que compõem o gênero: o desenvolvimento, a recapitulação e a síntese, a conclusão e o encerramento, que se diferenciam em cada uma das categorias.

Segundo Dolz. *et. al.* (2004a [1998]), o desenvolvimento diz respeito à etapa de articulação entre diferentes assuntos referentes ao tema da exposição. Podemos afirmar que se trata do centro da exposição oral, portanto, a eficácia da produção do gênero-alvo se revela, especialmente, nessa etapa.

Faz parte da categoria 1, em que predomina a estratégia de construção de pontos de vista, a EO4, cujo tema é o uso de sequências didáticas no ensino de leitura e de produção textual. São utilizados como fontes nessa exposição dois capítulos de livros de diferentes autores e parte do documento Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), conforme explicitado no Quadro 3 (p. 69-71).

A tendência quanto às estratégias de retextualização na EO4 é a de serem apresentados pontos de vista ancorados nos conteúdos dos TB ou construídos a partir de temas motivados por ele. Desse modo, a construção de opiniões é ancorada por trechos em que se identificam a retomada e a condensação de ideias, como no fragmento 39, em que se revela concordância com a ideia, presente no TB, de publicação dos textos produzidos nas sequências didáticas, por meio do adjetivo “interessante”.

39. EO4: [RETOMADA] (...) aí ele fala... “inicia-se o processo de ensino aprendizagem por meio da proposição... de uma situação problema... em geral identificada com a produção de texto oral... ou escrito... de um determinado gênero do discurso” (...) “esse texto será retomado... revisto... ampliado e publicado ao final da sequência”
[CONSTRUÇÃO] é interessante aí... a questão da publicação... porque os alunos vão ver que o trabalho deles vai ter uma finalidade... ele vai ser publicado...ele vai ter um destino (...)

Convém destacar também que a complementação, que ocorre a partir da interpretação dos TB, isto é, de uma leitura mais ativa, ocorre principalmente integrada à retomada, confirmando a adesão às ideias do TB, como ocorre no fragmento 40, em que se explica um pensamento após retomá-lo, podendo torná-lo mais claro para a audiência.

40. EO4: (...) e... isso vai [RETOMADA] “contribuir para a formação de cidadão mais crítico”...
[COMPLEMENTAÇÃO] já a formação desde criança... de um cidadão mais crítico e mais participativo na sociedade... também (...)

A inserção de exemplos, outra estratégia presente na EO4, confirma a indicação de leitura crítica e produção textual reflexiva, pois o conteúdo dessa estratégia possui relação com o conteúdo do TB, como no fragmento a seguir.

41. EO4: [CONDENSAÇÃO] (...) aí no módulo três... aí já tem a divulgação para o público... que é uma forma de motivar os alunos a produzirem o texto... porque igual a autora falou no começo do texto... se ele faz um livro e fica por lá mesmo... ele não sabe para que ele está fazendo aquilo... [INSERÇÃO] então é uma forma de motivar... e de apresentar esse texto para a comunidade escolar:: para o bairro:: mural... saraus... várias coisas desse tipo... então é um pouquinho mais simplificado... mas é uma proposta anterior a dos autores que o J. ((colega do grupo)) expôs.

Por meio da condensação de ideias, se reconstrói um conteúdo, o qual é reafirmado em “igual a autora falou no começo do texto” e fornece suporte aos exemplos mencionados, indicando assim as relações entre a teoria do TB e a prática proposta na EO4. Outro aspecto importante no desenvolvimento dessa exposição é a presença de questionamentos, os quais são importantes formas para conduzir o público a refletir sobre o conteúdo apresentado, como no fragmento 42:

42. EO4: [CONSTRUÇÃO] que/ que acontece... geralmente:: é proposto um tema... um gênero para os alunos... o professor fala rapidamente... em sala de aula... muitas vezes dá até como um dever de casa... e o aluno simplesmente lê lá... e faz o para casa...e para quê que serve isso?.. não tem nenhum propósito... ele não se sente motivado a trabalhar com isso...

A pergunta “e para quê que serve isso?” possui um tom irônico e é respondida na própria apresentação. Essa pergunta é elaborada no contexto de uma crítica a um método de ensino na escola que é oposto ao que é defendido no TB. A crítica mencionada reafirma a importância do tema desse texto, ao mesmo tempo em que enriquece a EO4, pois revela leitura crítica do TB e envolvimento com o assunto tratado.

Na etapa de desenvolvimento da EO4, se verifica a apresentação dos TB seguida, muitas vezes, de opiniões e exemplos que contribuem para a clareza e para a consistência da exposição, que são mais frequentes e detalhados na EO4.

Quanto à EO7 (categoria 2), em que predomina a estratégia de retomada de trechos do TB, o tema apresentado é “Alternativas de financiamento para o sistema de repartição simples”, um sistema previdenciário definido como um regime de provisão da seguridade social sem existência de reservas financeiras. O desenvolvimento dessa exposição é constituído apenas pela explanação do conteúdo, por meio da predominância de retomadas, algumas vezes seguidas de paráfrases ou de complementações, como verificamos em 43.EO7:

43. EO7: (...) ((lê *slide*)) aí então... [RETOMADA] segundo a estimativa IBGE... a previdência social... não é?... beneficia indiretamente... a cada benefício pago... ela beneficia... 2,5 pessoas... não é?... com esse benefício... não é?...
 [COMPLEMENTAÇÃO] através das transferências lá... entre as famílias... não é?
 [RETOMADA] ((lê o slide)) aí... a proteção social , não é?... como eu já falei aqui... atinge 82%... dos brasileiros com mais de 60 anos (...)

A retextualização, nesse caso, ocorre a partir da leitura do conteúdo disposto no *slide*, sem indicação de que as ideias demonstradas nos trechos em que ocorre a retomada se referem a estatísticas reveladoras de que a Previdência Social brasileira tem contribuído para a redução da pobreza e para a geração de renda. Isto é, as informações são apresentadas de modo descontextualizado, o que interfere na coerência local do texto.

Além disso, os trechos retomados estão presentes em um artigo da revista *O Economista*, a qual não foi mencionada pelo grupo responsável pela EO7. Curiosamente, o outro trecho retirado desse artigo também aparece na referida exposição na forma de retomada, sem contextualização, e é apenas lido. Isso pode estar relacionado a problemas de compreensão dos TB, uma vez que são selecionadas ideias sem discuti-las. Nesse contexto, vale lembrar que a discussão de conteúdo é um dos objetivos do gênero exposição oral, como destacam Dolz. *et. al.* (2004a [1998]).

O sentido das informações retextualizadas na EO7, algumas vezes, não corresponde aos TB, indicando dificuldades de compreensão, como no exemplo do Quadro 5:

Quadro 5 - TB e EO7 (43)

TB	EO7
“A Previdência no Brasil cumpre relevante papel na redistribuição de renda e na redução da pobreza entre idosos.” (ROCHA e CAETANO, 2008, p. 15)	44. [ACRÉSCIMO] (...) há um consenso entre os especialistas que a/a Previdência Social... [ACRÉSCIMO] está fazendo seu papel... [PARÁFRASE] que ...que é de conseguir... diminuir a pobreza entre os idosos... e diminuir também a desigualdade de renda entre as pessoas, não é ? (...)

No fragmento 44, há dois acréscimos que contradizem o sentido do TB. Em primeiro lugar, nesse texto os autores emitem uma opinião e não afirmam que ela é compartilhada por outros. Logo, não se pode dizer que há um “consenso entre os especialistas”. Em segundo lugar, os autores do TB declaram que a Previdência brasileira “cumpre relevante papel”, e não que esse é propriamente o papel da Previdência, como se afirma na EO7 – “está fazendo seu papel”. Isso interfere no sentido da própria paráfrase que sucede os trechos em que há acréscimo. Portanto, o momento de apresentação de informações sobre o assunto, que faz parte da estrutura do gênero exposição oral, não é realizado com sucesso em parte da EO7.

Ao contrário da EO4, da categoria 1, na EO7 faltam posicionamentos sobre o tema abordado. Apenas em dois momentos da retextualização, expostos em 45.EO7 e 46.EO7, identificamos a estratégia de construção de pontos de vista.

45. EO7: [CONSTRUÇÃO] (...) e a gente pode pensar/ é:... **a gente tem que ver que**:: essa/... simplesmente pensar na taxa de contribuição como forma de... mudança no sistema não é algo viável porque... é:: no Brasil...é... as pessoas... além de elas pagarem é muitos impostos... essas alíquotas geralmente são muito elevadas... o **que faz a gente pensar que** simplesmente... pensando apenas não tan/ não tan/ você dá a taxa de contribuição... isso não resolveria os/ ... isso nem seria viável para a solução dos/ do sistema de repartição simples (...)

46. EO7: [CONSTRUÇÃO] (...) e só um dado aqui... **interessante**... não é?...
[RETOMADA] que em 2003... não é?... 53,97 milhões de brasileiros viviam abaixo da linha de pobreza... correspondendo aqui a cento e vinte reais... que era meio salário mínimo da época... no ano de 2003 (...)

A opinião é detalhada no exemplo 45 e marcada pelas expressões em destaque que indicam uma tentativa de envolver os interlocutores, por meio do emprego de “a gente”. Esse posicionamento possui relação com o assunto da apresentação e, portanto, é significativo na EO7. Já no exemplo 46, apenas o adjetivo “interessante” indica avaliação. Portanto, a ausência de análises sobre o tema da exposição, dificuldades de compreensão, bem como a exiguidade de pontos de vista, prejudicam a etapa de desenvolvimento da EO7.

Em se tratando das EO1, EO2 e EO3 (categoria 3), em que predominam a paráfrase e a inserção de exemplos, na primeira é discutido o gênero resumo, com a apresentação do conteúdo e, em seguida, exemplos relacionados a ele. Na segunda, o assunto discutido é gêneros multimodais e multiletramento. Na terceira, são apresentadas características dos

gêneros dos jornais e ideias sobre o ensino. Nas EO2 e EO3, há alternância de teoria e prática, já que são abordados cada um dos aspectos do tema em foco juntamente com exemplos.

Nas três exposições são identificadas dificuldades no desenvolvimento do assunto quanto às informações apresentadas, acentuadas ao se mobilizar estratégias que fazem parte da composição da paráfrase: a eliminação, a substituição e o acréscimo, como no Quadro 6:

Quadro 6: TB e EO2 (47)

TB	EO2
<p>“Os adultos leram o título, depois o texto verbal e, só após o término da leitura, olharam mais atentamente para as imagens.” (DIONÍSIO, 2005, p. 171)</p>	<p>47. EO2: [PARÁFRASE] (...) os adultos primeiro leem [ELIMINAÇÃO de “o título”] o texto [SUBSTITUIÇÃO de “verbal”] principal... para só [SUBSTITUIÇÃO de “após o término da leitura”] depois dar atenção às imagens (...)</p>

A eliminação e a substituição realizadas alteram significativamente a paráfrase do exemplo 47, uma vez que por meio delas é anulada uma informação do resultado de pesquisa da autora do TB: a de que, ao lerem gêneros com infográficos, os adultos que participaram da pesquisa observaram primeiramente o título.

Além disso, “texto verbal” é considerado na exposição como “texto principal”, que não equivale semanticamente à expressão que foi substituída. Seria o texto verbal “principal” em relação às imagens nos textos multimodais, conforme o TB? A substituição aponta para um entendimento equivocado desse texto. Acrescente-se ainda que a clareza da exposição oral é prejudicada na substituição de “após o término da leitura” por “depois”, que não é específico como a expressão substituída.

Apesar de algumas inadequações quanto à elaboração de paráfrases, as EO1, EO2 e EO3 apresentam exemplos que revelam análise e reflexão sobre o tema apresentado. Na EO1 a maior parte das ilustrações do assunto abordado é coerente com o TB e é detalhada a partir desse texto. Essas ilustrações foram buscadas em textos da mídia, o que revela envolvimento com o tema por parte do grupo de expositores, como neste fragmento:

48. EO1: (...) aí eu trouxe esse exemplo aqui... que fala sobre obras em Brasília... do Tribunal Regional Federal... uma obra caríssima... essa revista é um pouco antiga é:: do ano passado... aí aqui embaixo... está vendo?... **tem uns boxes que/ que vão fazer um pequeno resumo mesmo...** de como que é a situação... de quantos milhões que já foram gastos... o que é que o governo já fez... para combater o superfaturamento (...)

Primeiramente, o exemplo é anunciado por meio da expressão “eu trouxe esse exemplo aqui”. Há, depois, uma contextualização do conteúdo tratado para, assim, demonstrar o resumo, na parte em destaque. Desse modo, a exemplificação no fragmento 48 e as demais da EO1 exercem um papel de grande importância, pois são suficientemente explorados. É o que ocorre também na EO2, em que, alternadas à teoria, as ilustrações contribuem para que haja dinamicidade no desenvolvimento da exposição, como em 49.EO2:

49. EO2: (...) e a autora fala também... que ao conceber... os textos multimodais... não é só nas conversas... e... não se refere só aos aspectos visuais... **por exemplo**... também ela fala... da disposição do texto no papel. ... e... uma forma que brinca muito com isso... são os poemas concretos... igual aqui abriga o diálogo que... abriga o movimento que o pêndulo vai fazer (...)

A expressão “por exemplo” marca a separação entre a primeira parte (teórica) e a segunda (prática) do fragmento, o que é positivo quanto à organização do conteúdo. O poema apresentado tem como referência outro do TB, que também é o de um poema concreto. Mesmo assim, vale destacar o mérito de buscar ilustrações exteriores ao TB, como forma de agir discursivamente a partir de uma análise que resulta na integração entre teoria e textos da vida cotidiana.

Na EO3 os exemplos, decorrentes de pesquisas em jornais, são explorados detalhadamente no contexto da integração entre teoria e prática, facilitando assim para o público a compreensão do tema apresentado e a resolução de possíveis dúvidas que podem surgir no momento da exposição. Neste fragmento, a capa de jornal e a foto-legenda são gêneros do jornal sobre os quais se trata:

50. EO3: (...) **aqui nós colocamos alguns exemplos de jornal**...para a gente ana/ (...) aí aqui é a **capa do jornal**...normalmente todos os jornais possuem uma estrutura parecida...não necessariamente igual... sempre tem uma/ uma chamada GRANde...para alguma reportagem...alguma notícia que é de maior relevância no dia...**foto legenda**...aqui ela atua basicamente como um gênero independente...porque a foto já está trazendo informação...a gente percebe que é um acidente e tudo (...)

É indicada no primeiro enunciado em destaque a exemplificação e, mesmo que a palavra “analisar” seja dita de modo incompleto em “para a gente ana/”, é percebida a intenção em não apenas mostrar os exemplos, como também em discuti-los, chamando a atenção do público para a análise à medida que esse acompanha o desenvolvimento da EO3.

Entretanto, há também momentos em que as exemplificações são incoerentes com o tema e as ideias do TB. Isso pode ser constatado a partir do fragmento 51:

51. EO3: (...) é... primeiro... há os ((gêneros)) que já são mais visados... coisas que você não pode deixar de fazer igual artigo... a pessoa fazer hoje a prova do ENEM... (...) para você fazer uma prova do ENEM você tem que saber escrever um artigo... logo você tem que estudar para fazer um artigo... e um jornal é um modelo para qualquer dissertação... não é... que a gente vai fazer (...)

Nesse caso, fala-se primeiramente sobre os gêneros do jornal que “são mais visados”, e isso é exemplificado com a menção ao artigo de opinião. Sem se estabelecer elemento algum de coesão, é introduzido um novo aspecto, a prova do ENEM, e só depois essa prova é relacionada ao artigo de opinião jornalístico, entendido na EO3 como um gênero que serve de modelo à dissertação que é solicitada no referido exame nacional. Embora a ideia não seja sugerida pelo TB, está na EO e poderia ser até um acréscimo importante, mas, mal formulada, não possui relação clara com esse texto, podendo ser um indício de dificuldades de compreensão que interfere no desenvolvimento da própria exposição, uma vez que a progressão temática do texto é prejudicada quando o grupo poderia trazer uma nova informação na fala do expositor.

É importante destacar que há diferenças quanto à elaboração de argumentos nas EO1, EO2 e EO3. Na primeira, há tanto reafirmações do conteúdo do TB quanto há críticas a ele. Muitas vezes, ideias do TB são confirmadas por meio dos adjetivos “interessante” e “importante”, como neste enunciado:

52. EO1: (...) uma coisa:: que é **bastante interessante**... como gênero textual... é que os gêneros textuais têm muiTOS... subtipos de textos... e também de gêneros (...)

O fragmento 52 consiste em uma apresentação de ideias do TB, mesclada a uma avaliação que se revela por meio da expressão em destaque “bastante interessante”. Essa é uma ação positiva na EO1, pois indica envolvimento com o assunto abordado, como já foi mencionado a respeito dessa exposição. De igual modo, as críticas ao TB revelam a posição de leitores e expositores ativos em relação ao que é apresentado, como verificamos em 53.EO1:

53. EO1: (...) uma outra crítica... que/ que a gente pode fazer... ao texto... é que ela traz esse verbete... faz crítica a ele... mas também não elabora um conceito... o resumo então é isso... isso... e isso (...)

De acordo com o que é dito na exposição, no TB é apresentado um verbete sobre “resumo”, que é criticado pela autora do referido texto, mas sobre o qual não há uma nova definição. De modo claro, já se indica que será realizada “uma outra crítica” ao TB, construída por uma afirmação positiva referente a esse texto seguida da contra-argumentação que é introduzida pelo conector “mas”. Desse modo, a EO1 oferece uma contribuição para o TB, no sentido de que a crítica apresentada poderia ser uma sugestão. Ao contrário da EO1, na EO2 raramente são apresentados pontos de vista, os quais muitas vezes se limitam a reafirmar o TB, sem desenvolvimento por parte do expositor, como neste caso:

54. EO2: (...) então... a gente vê que a informatividade VISUAL... ela tem o seu papel... um papel de destaque muito grande... ela pode realmente ajudar (...)

No fragmento 54, defende-se que a “informatividade visual” é importante, posicionamento marcado por modalizadores que marcam certeza: “tem” e “podem realmente”. A opinião analisada decorre das considerações apresentadas anteriormente, sobre a relevância das palavras, dos sons e das imagens segundo a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia, discutida no TB da EO2. Pontos de vista dessa natureza indicam compreensão e apropriação do conteúdo do TB. Entretanto, há limite na apresentação de opiniões, apenas, a partir do referido texto, de modo pouco autônomo.

Na EO3, a construção de pontos de vista é menos frequente e, muitas vezes, pode ser entendida como uma ideia que se encontra no TB, mas, na verdade, é uma opinião dos próprios expositores que, assim como alguns exemplos, não possui relação de sentido com o TB. No fragmento 55, a opinião pode ser atribuída tanto ao TB quanto ao grupo da EO3:

55. EO3: (...) é:: é... agora essa coisa de quais gêneros tem que ser estudados é... um pouco polêmica porque tem vários... vários meios de selecionar (...)

O tema de “quais gêneros tem que ser estudados” é discutido no TB, com orientações que devem guiar a escolha dos gêneros a serem estudados. O tema é retomado também no *slide*, como forma de pergunta. Entretanto, a avaliação de que “é um pouco polêmica” não está presente no TB, nem a justificativa de que há “vários meios de selecionar”, logo, elas são

construídas na própria EO3;, mas, sem mecanismos enunciativos que indicam a autoria da ideia, é difícil para o público afirmar com certeza essa autoria.

No desenvolvimento da exposição oral, as perguntas são recursos importantes para chamar a atenção do público, para a análise (oral) por parte dos expositores e também para conduzir o público à reflexão (mental). Além disso, a resposta a essas perguntas no decorrer da própria exposição pode resolver possíveis dúvidas dos interlocutores. Entre as exposições da categoria 3, o recurso em questão é frequente na EO2. Neste fragmento, a pergunta serve para introduzir o conceito de um termo cujo conceito, talvez, não seja conhecido por todos os destinatários:

56. EO2: (...) o INFOGRÁFICO... ele seria o que?... a/ a criação gráfica que utiliza.... recursos visuais... desenhos fotografias... tabelas... conjugados a textos curtos... uma nova forma de... apresentar informações... de modo sucinto e atraente (...)

O conceito de infográfico é apresentado claramente após a questão no fragmento 56. Vale destacar que, assim como na EO2, as perguntas contribuem para o desenvolvimento da exposição, mas têm que ser respondidas, sob o risco de serem expressas sem respostas claras, oferecendo aos destinatários dúvidas ao invés de caminhos para as soluções.

As estratégias de retextualização identificadas no desenvolvimento das EO1, EO2 e EO3 indicam formas de construção textual semelhantes, mas diferentes modos de apropriação dos temas apresentados que resultam em paráfrases que correspondem semanticamente ou não aos TB e na busca de exemplos mais ou menos adequados à exposição.

Nas EO5 e EO6 (categoria 4), em que predominam paráfrases e também a inserção de exemplos, com frequência as paráfrases contêm informações que são contraditórias em relação aos TB. O foco da EO5 é a Previdência Social brasileira e, em seu desenvolvimento, consta a explanação do conteúdo e posicionamentos referentes ao tema abordado; ao passo que se discute, na EO6, a influência de fatores demográficos na criminalidade brasileira, por meio de paráfrases que são, muitas vezes, justapostas umas às outras. Observemos este fragmento de um dos TB, comparando-o com a paráfrase elaborada na EO6, no Quadro 7:

Quadro 7 - TB e EO6 (57)

TB	EO5
“Para medir presença do Estado, utilizamos a porcentagem de domicílios com água encanada, com coleta de lixo e porcentagem das crianças na faixa etária, entre 5 e 6 anos, que estão na escola.” (HARTUNG e PESSOA, 2007, p.7)	57. (...) essa presença do Estado foi medida através de... é... presença de esgoto... presença de energia elétrica... dentro de um município (...)

O tema do TB (artigo) a que o fragmento 57 se refere é a relação entre fatores demográficos e criminalidade e nesse artigo os seus autores apresentam resultados de um estudo. O trecho transcrito no Quadro 7 se refere a uma das variáveis utilizadas para a análise dos dados que compõem o estudo, a “presença do Estado”. Como se afirma no TB, o emprego dessa variável envolve três fatores: a taxa de residências com água encanada, coleta de lixo e a taxa de crianças do município, entre 5 e 6 anos, que se encontram na escola.

Entretanto, na exposição oral, é citado apenas o esgoto (que substitui “água encanada”), e os outros dois fatores são desprezados, além de se mencionar a “energia elétrica” como um aspecto que incluído na variável “presença do Estado”, quando sequer esse aspecto é abordado no TB. Assim sendo, é oferecida ao público uma informação incompleta e equivocada em relação ao TB, o que é grave, em especial, se o público não leu previamente esse texto, como certamente ocorreu no caso da EO6, uma vez que os textos de referência foram pesquisados pelos próprios grupos de exposições orais.

Quanto à construção de pontos de vista, essa estratégia ocorre apenas na EO5 e, apesar de problemas frequentes nas paráfrases que compõem o desenvolvimento dessa exposição, vale destacar que as opiniões nela expressas revelam envolvimento com o conteúdo. Essas opiniões consistem, quase sempre, em avaliar a importância de ideias apresentadas, como em 58.EO5:

58. EO5: (...) é... a Constituição de 1988 foi importante para... foi um marco importante na mudança do sistema previdenciário no Brasil (...)

Depois de se abordar a Constituição Federal de 1988, é ressaltada sua importância, revelando o exercício de um papel ativo, como é necessário no gênero exposição oral acadêmica. Igualmente necessário é julgar a relevância de informações do TB, o que exige, antes, a formação de leitores críticos.

De um modo geral, o desenvolvimento das sete exposições que fazem parte do *corpus* desta tese contém paráfrases em suas composições. Essa é uma estratégia que predomina em cinco exposições, e em três delas são observadas também a inserção de exemplos. Como demonstramos, há uma tendência em se identificarem paráfrases que apresentam informações sem equivalência de sentido com o TB, o que se mostra como preocupante quando refletimos sobre as funções do gênero exposição oral na esfera acadêmica, pois espera-se que essas exposições sejam meios de formação crítica e de debates, o que se torna impossível quando

não há compreensão e quando as capacidades envolvidas nos processos de retextualização não são suficientemente desenvolvidas.

A estratégia de construção de pontos de vista, essencial no contexto de uma formação crítica, ocorre em quase todas as EO, mas nem sempre é pertinente. Ademais, na maior parte dos casos os posicionamentos são pouco desenvolvidos ou apenas formas de reafirmação de ideias dos TB, o que é, por um lado, positivo dada a sua presença nas exposições; e, por outro, negativo, já que esses posicionamentos se limitam às ideias dos referidos textos.

Em nosso *corpus*, verificamos que os exemplos são apresentados nas exposições produzidas no curso de Letras, as EO1, EO2, EO3 e EO4, o que pode ser um indicador de que o desenvolvimento da análise e reflexão sobre conteúdos expostos oralmente seja mais usual nesse curso em comparação aos cursos de Ciências Atuariais, Ciências Sociais, Economia e Estatística. Isso não significa que a exemplificação seja sinal de uma postura crítica, pois é preciso que os exemplos sejam coerentes com a exposição, relevantes e bem explorados. Porém, a presença da estratégia em questão tende a enriquecer a exposição oral e pode ser um contributo para o público.

4.1.1.4. A recapitulação e síntese de ideias

A recapitulação e a síntese consistem em retomar de modo conciso todo ou parte do assunto apresentado, o que pode contribuir para a clareza do texto oral e facilitar a resolução de possíveis dúvidas que possam ter surgido no decorrer da EO. Esse momento é identificado apenas na EO4 entre o *corpus* da nossa pesquisa, o que é mais um indício de que essa exposição é mais adequada ao gênero em relação às demais. . Depois de serem explicitadas informações, posicionamentos e discussões sobre o conceito e as características das “sequências didáticas”, tema discutido, as referidas características são retomadas e explicadas novamente, como verificamos em 59.EO4:

59. EO4: (...) então... RESUMINDO... as etapas da sequência didática são... a apresentação da situação... que é a exposição aos alunos do projeto de comunicação... que será realizado verdadeiramente na produção final ... então:: já nesse primeiro momento você já fala o que eles vão realizar ao final... qual que é o projeto que eles vão ter que entregar no final...isso dá para o aluno... uma meta... um objetivo que vai ser cumprido no final.. ele já tem na cabeça dele quais são os objetivos disso... que ele está estudando...

porque é muito ruim a gente estudar uma coisa sem saber para quê que a gente está estudando... o que é que vai acontecer quando a gente... está estudando... essa produção INICIAL... é o momento em que os alunos tentam elaborar o primeiro texto oral ou escrito (...) nos módulos trata-se de trabalhar... os PROBLEMAS que apareceram na primeira produção... e dar aos alunos instrumentos para superá-los... nessa intervenção do professor...e na produção final... é o momento em que o aluno põe em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos (...)

De forma didática, no começo desse trecho já se anuncia uma recapitulação, por meio da forma verbal “RESUMINDO”. Com o uso de estratégias diversas de retextualização, são reapresentadas as etapas de uma sequência didática – apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

A etapa de apresentação da situação é definida como “a exposição aos alunos do projeto de comunicação... que será realizado verdadeiramente na produção final”. Com base nessa definição, se explica como deve ocorrer essa etapa em “então:: já nesse primeiro momento você já fala o que eles vão realizar ao final... qual que é o projeto que eles vão ter que entregar no final”, e se detalha os benefícios da apresentação da situação para os alunos – “isso dá para o aluno... uma meta... um objetivo que vai ser cumprido no final.. ele já tem na cabeça dele quais são os objetivos disso... que ele está estudando”.

Além disso, há ainda uma justificativa em relação à etapa de apresentação da situação: “porque é muito ruim a gente estudar uma coisa sem saber para quê que a gente está estudando... o que é que vai acontecer quando a gente... está estudando”. A explanação sobre a primeira etapa da sequência didática, juntamente com a explicação sobre as demais etapas, contém detalhes que contribuem para a organização da EO4.

O momento de recapitulação e síntese oferece ao público-alvo a oportunidade de recuperar informações anteriores, uma vez que nos gêneros orais não é possível “reler” partes do texto. Por essa razão, e por favorecer uma organização clara do conteúdo, a recapitulação e a síntese são momentos de grande relevância no gênero investigado e devem, assim, ser consideradas no ensino e na aprendizagem.

4.1.1.5. A conclusão

O momento de conclusão deve refletir sinteticamente uma ideia geral desenvolvida a partir das informações expostas oralmente. No *corpus* analisado, essa etapa é recorrente em

geral, na forma de apresentação de uma ideia que conclui o assunto discutido, na EO1; de análise de exemplos, na EO2; ou de opinião, nas EO4, EO5 e EO6. A conclusão da EO1 coincide com ideias selecionadas da última parte do TB: uma diz respeito ao processo de sumarização do texto, outra ao plano global de textos que contêm resumos e a última à presença de resumos de forma autônoma, como enumeramos em 60.EO1:

60. EO1: (...) 1. (...) BOM... então... é:: como/ como a gente poderia colocar ((lê o texto do *slide*)) “o processo de sumarização de texto é condição fundamental para mobilização de conteúdos pertinentes... para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros...né?... como resenha... contracapa e reportagem”... todos esses gêneros...né?...por exemplo... contêm resumo...é:: aí alguns deles... como resenha e/ e:: contracapa...
2. ((lê o texto do *slide*)) “o resumo parcial ou integral de texto constitui-se como base constitutiva de seu plano global”...né?... então toda resenha e toda contracapa... apresenta um resumo... agora uma/ uma reportagem... pode não conter...né?...
3. então... ((lê o texto do *slide*)) “quando aparecem de forma autônoma... os resumos guardam todas as/ as... características definidoras dos gêneros... em geral” (...)

A ideia apresentada nesse fragmento retoma de modo geral o que é apresentado na EO1. À primeira vista, trata-se de uma ação que favorece o entendimento de ideias que perpassam toda a exposição. Entretanto, no TB outras ideias são igualmente explicitadas na conclusão e teriam, então, o mesmo nível de importância das que foram apresentadas no fragmento 60. Uma vez que na EO1 a proposta é a de apresentação de um determinado TB, a organização do conteúdo desse texto deve ser seguida, de modo a deixar clara a discussão promovida. Ao final do TB, intitulado de “Conclusão”, são apresentados oito itens, três deles citados na conclusão da EO1:

- O processo de sumarização de textos é condição fundamental para a mobilização de conteúdos pertinentes para a produção de textos pertencentes a diferentes gêneros, como resenhas, contracapas e reportagens.
- Em alguns desses gêneros, o resumo parcial ou integral de textos constitui-se como parte constitutiva de seu plano global, como é o caso das resenhas e das contracapas.
- Quando aparecem de forma autônoma, os resumos guardam todas as características definidoras dos textos em geral. (MACHADO, 2002, p.149-150)

Mesmo que fosse atribuída nessa exposição maior importância aos três tópicos mencionados, os oito tópicos do TB deveriam estar presentes na EO1, oferecendo ao público

informações relevantes do texto-base. Além disso, seria preciso reforçar que as ideias apresentadas remetem ao TB, o que não ocorre na conclusão da EO1, em que a expressão “a gente poderia colocar” pode ocasionar equívocos quanto à autoria das ideias explicitadas.

Na EO2, a conclusão advém da análise de exemplos e de uma ideia que se aponta em toda a exposição. Trata-se de uma ação positiva, pois, seguindo a dinâmica da EO2, são integradas teoria e prática; além de a conclusão possibilitar a recuperação do sentido geral do assunto abordado.

61. EO2: (...) então a gente percebe mais uma vez que... um... um código depende do outro para produzir sentido (...)

A expressão “mais uma vez” confirma o fato de que a ideia presente no fragmento 61 é adequada à conclusão do gênero produzido perpassa outros momentos da EO2. . Na EO6, da categoria 4, por meio da conclusão se indicam ideias gerais dos dois TB apresentados de modo extenso, ao contrário do que ocorre na EO2. Isso pode ser comprovado a partir do fragmento 62, o qual dividimos por blocos de informação⁵:

62. EO6: 1. (...) é:: eu só queria finalizar também que... esse é o estudo... é o estudo da demografia em crimes violentos...
2. é... em crimes em geral ((o estudo)) ainda é:: é muito recente no Brasil...
3. é... e... então (pelo menos agora) a se pensar que... não só há fatores econômicos... como principalmente quero discutir (outros fatores) como desigualdade social... é...influenciam nos... no/ no... na... na... na taxa de crime... na propensão da pessoa a... cometer crimes...
4. mas também utiliza a/ a demografia agora... principalmente no/ nas (conclusões chegadas) de que...
5. filhos de mães solteiras e filhos de... que...de... pessoas criadas com famílias monoparentais sem nenhuma (tendência)...
6. mas também que isso seria uma (HIPÓTESE) de uma teoria social do crime... que:: fala que... as... a... os joVENS... que não tiveram referência quando crianças...
7. por isso a... no Brasil principalmente a falta do PAI... (incompreensível) no Brasil mais famílias são... monoparentais...criadas por mãe... a falta desse... desse exemplo... dessa... É... desse exemplo do pai ou da/ de um superior leva a:: é... criança a ter... leva as pe/ leva a criança à falta disso e:: as pessoas a terem maior:
((fala de outro expositor)) propensão...
((volta o turno do expositor que apresenta a conclusão)) propensão a... a cometer os crimes (...)

⁵ Os “blocos de informação” geralmente equivalem a uma oração, mas podem ser também “qualquer porção de texto que constitua uma unidade quanto ao conteúdo informacional” (DECAT, 2010, p.168).

No início da EO6, o tema anunciado foi “A influência de fatores demográficos nos eventos de criminalidade”. Na conclusão, o tema é retomado na forma de condensação dos TB, mas com a ressalva de a exposição abordar apenas os “crimes violentos”, o que não corresponde semanticamente a esse texto, uma vez que são discutidos também os “crimes contra o patrimônio”. Os demais blocos, do 2 ao 7, se referem aos TB e, embora contenham ideias importantes, essas ideias poderiam ser resumidas na etapa final da EO2 reunindo-se: os blocos 3 e 4, nos quais se trata da relação entre os fatores econômicos e demográficos e a criminalidade; os blocos 5, 6 e 7, referentes à influência das famílias monoparentais no perfil de pessoas que cometem crimes.

Além da remissão a ideias sugeridas no desenvolvimento das exposições, a conclusão pode ocorrer também por meio de argumentos em que se acrescentam informações ao tema ou da reafirmação do TB, como nas EO4 e EO5. A conclusão na EO4, da categoria 1, consiste em um posicionamento referente ao assunto exposto: os gêneros textuais e sua abordagem em sala de aula por meio de sequências didáticas, que reafirma a adequação da EO4 ao gênero exposição oral acadêmica, à medida que o tema não é apenas descrito, como também avaliado a partir de reflexões sobre o tema na atuação profissional, como verificamos em 63.EO4:

63. EO4: (...) ainda é muito tímido... pelo que parece... o trabalho com os gêneros... então:: é interessante para nós... futuros profissionais... já pensar... e guiar nosso trabalho... através dessa sequência didática (...)

A opinião é marcada pelo adjetivo “tímido”, que, juntamente com a expressão “ainda” indica a necessidade de se dar mais atenção ao tema apresentado. Vale destacar também a expressão “é interessante para nós”, em que o adjetivo “interessante” também marca o posicionamento e em que se atribui tanto aos expositores quanto ao público, por meio do pronome “nós”, a ação de aderir à proposta apresentada no TB.

Na categoria 4, na EO5 também é expresso um ponto de vista. Interessante destacar que, em todo o desenvolvimento desse texto oral, as opiniões reforçam o que já é afirmado nos TB; porém, na conclusão, se faz uma análise de informações desses textos, o que poderia encaminhar uma discussão a partir de reflexões sugeridas na exposição. É o que verificamos a seguir:

64. EO5: (...) aí... a... e... **o nosso grupo ele concorda** que a reforma da Previdência Social é inevitável... só que existe muito debate... muitas são as propostas... **e nem mesmo dentro do grupo nós chegamos a uma conclusão de qual seria a melhor proposta...**o IDEAL seria que (...) e aí a

gente ia deixar espaço aberto... para outras sugestões de vocês... mas acho que não vai dar tempo (...)

Na EO5, sobre a “Reforma da Previdência Social”, é apresentada uma opinião juntamente com uma proposta para a resolução do problema da Previdência no Brasil. O primeiro fragmento em destaque – “o nosso grupo ele concorda” sinaliza a introdução do ponto de vista, o qual é marcado também pela segunda expressão em destaque “e nem (...) proposta”. Esse modo de concluir a exposição demonstra reflexão crítica sobre o conteúdo, como deve ocorrer no gênero produzido.

Por último, vale destacar que nas EO3 e EO7 não há conclusão, uma vez que o assunto é desenvolvido e, de modo inesperado, se encerra o texto oral. A conclusão no gênero investigado deve ser breve e concisa, pois o momento para explanação detalhada de ideias nesse gênero é o desenvolvimento.

4.1.1.6. O encerramento

O encerramento das exposições consiste em agradecimento ao público, a partir de expressões informais, ou não ocorre, quando marcada apenas por algum gesto realizado. Esse momento é bastante ritualizado e nele é previsto um agradecimento ao público, conforme Dolz *et al.* (2004a [1998]). Podemos acrescentar ainda que ele é importante para dar a certeza de que a exposição terminou. Em se tratando de exposições orais acadêmicas baseadas em um ou mais textos teóricos, o encerramento pode ser enriquecido com a indicação da bibliografia utilizada no trabalho.

Essa etapa é mais completa na EO4, na qual são mencionadas as referências bibliográficas do trabalho antes do agradecimento ao público que finaliza a exposição, como constatamos em 65.EO4:

65. EO4: (...) essas são as referências... dos textos que a gente usou... Parâmetros Curriculares... produção textual... análise de gêneros... e compreensão... nosso texto... gêneros discursivos no ensino de leitura... e produção de textos... gêneros orais e escritos na escola... e...gêneros textuais... reflexões e ensino... muito obrigado... e até a próxima

Entre as demais exposições, as referências bibliográficas aparecem nos *slides* utilizados nas EO3 e EO5, mas não são citadas no texto oral. O encerramento ocorre na forma

de agradecimento ao público na EO5, em que se diz “Obrigado”. As EO1, EO3 e EO7 são finalizadas com o uso de expressões informais, sem abrir espaço para dúvidas ou comentários do público. Na EO1 o encerramento é indicado pela expressão “Seria isso”. De modo semelhante, na EO3 o encerramento consiste em se dizer “é isso”. Na EO7 se diz “Eu acho que era só isso”. Entretanto, nas EO2 e EO6, apenas o gesto de sair do lugar da apresentação e de dar uma pausa longa, respectivamente, revelam que a exposição acabou, o que aponta, em parte, para a pouca atenção dada ao ensino e à aprendizagem do gênero-alvo na esfera acadêmica.

Da análise apresentada até aqui, constatamos que as exposições analisadas se iniciam pelo momento de abertura ou de apresentação do tema da exposição. Em alguns casos, o expositor se apresenta como tal. Porém, não há introdução geral dos objetivos da exposição. O desenvolvimento do assunto é o núcleo da exposição e ocorre de modo distinto entre as categorias de análise. Os expositores desenvolvem o tema e, algumas vezes, apresentam pontos de vista próprios e discussões, adequados ou não ao TB. A recapitulação e síntese do que foi apresentado, que pode aparecer no desenvolvimento do assunto (DOLZ. *et al.*, 2004a [1998]), está presente em apenas uma das exposições. A conclusão ocorre na maior parte das exposições e o encerramento é comumente marcado pela expressão “É isso” que, embora informal, se adequa ao gênero produzido, pois marca claramente a finalização da EO.

Após a discussão sobre as características estruturais da exposição oral a partir de nossa pesquisa, discorreremos sobre as características linguísticas desse gênero verificadas no *corpus*.

4.1.2. Propriedades linguísticas do gênero

Segundo Dolz *et. al.* (2004a [1998]), é preciso que no processo de ensino e de aprendizagem da exposição oral seja incluído o desenvolvimento do repertório de mecanismos linguísticos desse gênero para os estudantes aprenderem a mobilizar. Esses mecanismos dizem respeito ao uso de elementos que propiciam a coesão temática do texto, tornam clara a distinção entre ideias principais e secundárias e as descrições das explicações, introduzem conclusões e sínteses. A capacidade em utilizá-los depende do emprego de marcadores de estruturação do discurso, de organizadores temporais, dos tempos verbais (futuro, futuro perifrástico e imperativo). Além disso, se destacam como específicos do

gênero exposição oral a introdução de exemplos e reformulações (que correspondem às respostas a perguntas no *corpus* deste trabalho) com o intuito de esclarecer informações novas ou difíceis.

Na EO4, da categoria 1, a articulação das unidades temáticas ocorre por meio do emprego do verbo no futuro seguido do assunto a ser tratado, sendo que algumas vezes marcadores conversacionais como “bom”, “aí”, “e agora” antecedem expressões construídas com essa forma verbal. De modo claro, as unidades temáticas são apresentadas com o futuro perifrástico destacado nas expressões a seguir:

66. EO4: (...) **nós vamos apresentar** hoje o último seminário... graças a Deus... sobre o ensino dos gêneros na escola (...)
aí:: a gente vai voltar ao TB de novo... e ela [a autora] vai falar de uma proposta... que ela fez em um texto de 2003 (...)
bom... como eu falei... **eu vou apresentar** depois a sequência que ela propôs... mas **antes nós vamos falar dos PCN** (...)
e agoRA:: nós vamos parar de “blábláblá” e teoria... e a K... **vai apresentar** a parte prática.

O verbo “apresentar”, conjugado com a primeira ou terceira pessoa do singular, ou com a primeira pessoa do plural, é frequente no estabelecimento da coesão temática do texto. Os verbos “voltar” e “falar” também aparecem para o estabelecimento dessa coesão. Podemos então afirmar que há coesão temática na EO4 e que as descrições são claramente delimitadas das explicações, especialmente quando as explicações são introduzidas pelo elemento de referenciação “Isso” e por perguntas, como neste caso:

67. EO4: (...) O MÓDULO 1... o módulo 1 começa pela leitura... por quê?... porque o aluno vai conhecer o gênero... então nós vamos começar LENDO os textos (...)

A descrição corresponde ao início do fragmento 67 – “O MÓDULO 1... o módulo 1 começa pela leitura” – e a ela se segue a explicação marcada pela pergunta e pelo elemento explicativo “porque”, assegurando assim a progressão textual, a qual é percebida também nas conclusões introduzidas, quase sempre, por “então”, como em 68.EO4:

68. EO4: (...) aí:: a gente foi buscar nesses Parâmetros Curriculares... o que é que eles falam sobre gêneros... e nesses parâmetros... não está explícito que o ensino deva girar em torno de gêneros (...) **então** eles indicam que é interessante trabalhar com gêneros no ensino (...)

O elemento “então” introduz uma conclusão referente à abordagem utilizada nos “Parâmetros Curriculares” e assegura que o enunciado que lhe sucede é uma conclusão em relação ao enunciado anterior. Na EO4, o termo serve também para introduzir a síntese do que foi apresentado:

69. EO4: (...) **então**... RESUMINDO... as etapas da sequência didática são... a apresentação da situação... que é a exposição aos alunos do projeto de comunicação... que será realizado verdadeiramente na produção final (...)

Juntamente com o vocábulo “RESUMINDO”, o marcador “então” introduz uma síntese de ideias anteriormente apresentadas e, assim, exerce diferentes funções discursivas na EO4 em que é muito frequente, como nas demais EO.

Ainda em se tratando da EO4, não há elementos nessa exposição que separem ideias principais e secundárias, entretanto, os marcadores “primeiro”, “depois”, “aí”, “e ela ((a autora do TB))” atribuem às informações apresentadas a mesma importância, indicando a ordem em que elas são apresentadas no TB. É o caso do fragmento 70:

70. EO4: **primeiro**... ela ((a autora do TB)) vai falar que os livros didáticos não abordam de maneira... não abordam claramente o ensino de gêneros... não é? (...) **e ela** vai falar... que pela experiência dela fora dos meios acadêmicos... não há um conhecimento sobre:: essa proposta pedagógica de trabalho... de gêneros textuais nas escolas (...)

Duas informações do TB são apresentadas nesse fragmento: 1) o ensino de gêneros não é contemplado de modo claro nos livros didáticos de Língua Portuguesa; 2) a proposta de ensino de gêneros textuais não é conhecida no meio escolar. Uma decorre da outra, mas são situadas com o mesmo nível de importância, dado que o elemento “primeiro” introduz a ideia inicial e o elemento “e”, em “e ela”, possui valor de adição de outra ideia. Apesar de, no TB, a ideia primeira mencionada se encontrar ao final do texto, a reordenação dessa informação na EO4 não prejudica a coerência, podendo os dois aspectos colocados possuírem relação entre si.

Os exemplos, como os do fragmento adiante, também são linguisticamente indicados na EO4, no caso por meio da expressão “a gente vai passar... alguns exemplos”, o que contribui para a progressão temática ao se introduzirem ilustrações a partir da teoria abordada. Vale destacar que, neste fragmento, o vocábulo “então” funciona como marcador conversacional:

71. EO4: (...) **então:: a gente vai passar...** alguns exemplos com base também na teoria do Schneuwly e Dolz... que o I. apresentou (...)

Quanto às respostas ou perguntas, que dizem respeito ao que Dolz *et al.* (2004a [1998]) nomeiam como reformulações para a definição de termos novos ou difíceis, essas perguntas e respostas são bastante frequentes na EO4, indicando assim conhecimento sobre as possíveis dúvidas do público e revelando um modo didático e dinâmico de apresentação, como constatamos:

72. EO4: (...) o que é que seria SEQUÊNCIA didática?... a sequência didática é... um modo... de se trabalhar o gênero textual na escola (...)

Como as exposições analisadas em nossa pesquisa foram produzidas na esfera acadêmica, fundamentadas em um ou mais textos teóricos, merece destaque o emprego de mecanismos enunciativos, embora Dolz *et al.* (2004a [1998]) não tratem desse aspecto. Na EO4 esses mecanismos são destacados, com a remissão, sempre que possível, ao TB ou ao seu próprio autor, por meio dos pronomes “ela”, “eles” ou das expressões “Os autores definem”, “De acordo com a proposta desses autores”, revelando assim o cuidado em delimitar claramente as vozes – a do TB (autor) e a do expositor (aluno), o que é importante também para a plateia reconhecer de quem é a voz referente ao enunciado, se do TB ou do expositor. Nas expressões em destaque a seguir podemos constatar os mecanismos enunciativos:

73. EO4: (...) primeiro... **ela** ((a autora do TB)) **vai falar** que os livros didáticos não abordam de maneira... não abordam claramente o ensino de gêneros... não é? (...) **e ela vai falar...** que pela experiência dela fora dos meios acadêmicos... não há um conhecimento sobre:: essa proposta pedagógica de trabalho... de gêneros textuais nas escolas (...) **e ela fala também...** do trabalho com esses gêneros (...)

Além da presença de elementos linguísticos que deixa clara a autoria de ideias, merece destaque na EO4 o jogo de atribuir a responsabilidade das ações ao grupo – por meio do emprego de “nós” e “a gente” -; e de se posicionar – por meio do emprego de “eu”, fenômeno que demonstra a interação entre o grupo e também reflexões pessoais sobre o assunto, de todo o grupo, atitudes esperadas em exposições orais acadêmicas. Analisemos estes fragmentos:

74. EO4: (...) aí:: **a gente foi buscar** nesses Parâmetros Curriculares... o que é que eles falam sobre gêneros (...)

75. EO4: (...) na verdade:: **eu penso que** o gênero que você vai trabalhar... por exemplo essa sequência didática... produção de jornal de notícia... isso pode ser trabalhado tanto com alunos do sexto ao nono ano... quanto do Ensino Fundamental (...)

Em “a gente foi buscar”, percebemos que foi incluído todo o grupo na ação de buscar um material complementar à apresentação. Tendo em vista que a ação de “buscar” foi realizada antes da exposição, a expressão em destaque no fragmento 74 pode indicar um planejamento conjunto do gênero produzido. Já em “eu penso que”, é assumida a posição de especialista, como denominam Dolz *et al.* (2004a [1998]) ao defenderem que essa deve ser a atitude de quem produz exposições orais. Ser especialista no assunto apresentado significa buscar conhecê-lo mais profundamente, analisar seus aspectos, refletir sobre eles, construir argumentos fundamentados e que possibilitem discussões.

A expressão “a gente” é utilizada também na EO4 como forma de incluir os destinatários no assunto da exposição, uma vez que expositores e destinatários possuem, na esfera discursiva do gênero produzido em sala de aula, o mesmo papel de estudantes com interesses em comum concernentes ao assunto das disciplinas nas quais se deu a investigação. No exemplo a seguir, verificamos que a expressão mencionada, juntamente com “está vendo”, é um modo de buscar adesão do público à exposição:

76. EO4: (...) então:: como a gente está vendo... cada gênero que o professor escolhe trabalhar... ele tem ‘n’ coisas para trabalhar com a sala de aula... não é? (...)

Vale salientar, como indica o uso de “a gente” nos fragmentos 75 e 76, a dupla função reconhecida na EO4 de profissionais e, ao mesmo tempo, estudantes, lembrando que essa exposição ocorreu no curso de Letras, em que muitos se formam como docentes. Portanto, na EO4, o olhar sobre o tema apresentado a partir do reconhecimento dos papéis exercidos na esfera acadêmica e fora dela, a partir da formação universitária, tem grande relevância para a discussão empreendida.

77. EO4: (...) aí... aqui ele ((o autor do TB)) já chama a atenção... para as habilidades que **a gente vai tentar desenvolver**... nos alunos... não é?... essa competência linguística... esse saber se virar com a língua em situações reais de produção (...)

78. EO4: (...) isso dá para o aluno... uma meta... um objetivo que vai ser cumprido no final... ele já tem na cabeça dele... quais são os objetivos disso... que ele está estudando... porque é muiTO ruim **a gente estudar uma coisa**... sem saber para quê que... a gente está estudando... o que é que vai acontecer... com o que a gente está estudando (...)

No fragmento 77, a afirmação “a gente vai tentar desenvolver” remete a ação a todos os interactantes – expositores e público – provocando a adesão desse último às discussões apresentadas. No segundo caso, é buscada também a adesão do público, mas com uma função de discente. De fragmento 78, os mecanismos são eficazes para a organização linguística da EO4. Somando-se ao fato de que é utilizado nessa exposição um grau de formalidade adequado ao gênero exposição oral, os mecanismos linguísticos observados contribuem significativamente para a organização e para a congiguração geral da EO4.

Na EO7, da categoria 2, as unidades temáticas são articuladas por meio dos marcadores conversacionais do discurso “bom”, “então” e do futuro perifrástico em “vou falar um pouquinho”. O uso dos referidos marcadores não é claro quanto à introdução de uma nova parte da EO7 que faz parte da referida categoria, o que dificulta o estabelecimento da coesão temática; ao passo que o uso do futuro perifrástico citado assegura a coesão por ser adequado ao gênero produzido. Os fragmentos que se congiguram como articulações de partes da EO7 são:

79. EO7: **bom**... para a gente pensar... quando a gente pensa que o modelo (modelo previdenciário de repartição simples) ele tem que se adaptar às necessidades da população a gente... tem que pensar em mudanças desse modelo e ... e os fatores que influenciam/ influenciariam essas mudanças seriam os fatores demográficos... o envelhecimento populacional (...)

804. EO7: **então**... o discurso de sustentabilidade no sistema (...)

81. EO7: **vou falar um pouco** sobre a importância do sistema previdenciário aqui no Brasil (...)

Após a expressão “bom”, no fragmento 79, é chamada a atenção para a unidade temática a ser discutida, o que é importante para envolver o público. Contudo, esse assunto é introduzido de modo não explícito, ao contrário do que ocorre nos fragmentos 80 e 81. O marcador “então” introduz a segunda parte temática da EO7, que se refere à sustentabilidade do sistema previdenciário de repartição simples. Apesar da precisão verificada nesse caso, contribuindo assim para a coesão temática, a linguagem empregada poderia ser mais formal, tendo em vista o gênero-alvo. Desse modo, apenas no fragmento 81 a coesão temática entre as

partes é linguisticamente marcada do modo como se exige em uma exposição oral acadêmica, e é pouco eficiente no restante da EO7.

Quanto aos marcadores linguísticos que distinguem a descrição da exposição, o primeiro ponto a ser considerado é o de que predominam na EO7 descrições construídas a partir da estratégia de retomada do TB em detrimento de explicações que, quando ocorrem, são introduzidas pelo elemento de referência “esse” e pelo conector “porque”, como neste fragmento, em que é descrito que “há um certo nível de segurança com o caso do sistema de repartição simples” e o enunciado que se segue justifica essa descrição:

82. EO7: (...) é:: apesar dessa possibilidade de insus/insustentabilidade é:: há um certo nível de segurança com o caso do sistema de repartição simples... **porque** como o sistema é público é obrigatória a participação dos trabalhadores formais do país (...)

Apesar da tentativa de explicação realizada nesse trecho, o que fundamenta a ideia descrita, no TB, não é propriamente que “o sistema é público e é obrigatória a participação dos trabalhadores formais do país”. Na verdade, isso é uma contextualização para se chegar à verdadeira explicação para o fato de haver segurança quanto ao sistema de repartição simples: não se faz necessário que o sistema público possua “recursos que garantiriam o benefício futuro das gerações de atuais contribuintes”, como se verifica em trecho do TB:

Apesar das ameaças de insolvência futura, [IDEIA DESCRITA] **o regime de repartição simples tem se caracterizado, na maioria dos países em que é adotado, pela segurança e eficiência no pagamento de benefícios.** [EXPLICAÇÃO] **Isto se deve, em parte, a sua própria lógica de financiamento.** Ao contrário de fundos privados de pensão patrocinados por empresas, nos quais a acumulação prévia de recursos se faz necessária para assegurar a fluência dos benefícios, [CONTEXTUALIZAÇÃO PARA A EXPLICAÇÃO] **um sistema público, em que é obrigatória a participação de todos os trabalhadores de um país,** [DETALHAMENTO DA EXPLICAÇÃO] **não precisaria, segundo os defensores do modelo, ter, disponíveis ou investidos, os recursos que garantiriam o benefício futuro das gerações de atuais contribuintes** (NETO, 1997, p. 19)

As ideias apresentadas na EO7 raramente são explicadas, o que revela uma exposição que se limita, quase sempre, à retomada de trechos dos TB, sem análise e reflexão que permitam o desenvolvimento do assunto de modo consistente. Nesse contexto, merecem destaque as conclusões que, embora também raras, oferecem a informação de forma completa. Essas conclusões retomam trechos dos TB e se iniciam pelo marcador “então”, como observamos:

83. EO7: (...) um outro proble/ aqui ... esse aumento da idade de aposentadoria... ele não pode também ser feito de uma vez... ele seria um processo lento... gradual... teria que ser feito aos poucos... e o outro seria o aumento do trabalho formal... a gente sabe que os trabalhadores formais... eles... são eles sempre... que contribuem com a Previdência... então esse aumento iria aumentAR o número de contribuintes... mas o grande problema que tem no Brasil é o grande encargo que existe sobre a:: folha de salário... então... principalmente prejudica... principalmente quem tem pequenas empresas... que preferem continuar na informalidade do que... pagar os grandes é... é:: os grandes impostos que têm em cima dessa... em cima da folha de salários... **então**: teria que haver também uma/ uma... um incentivo do governo... para ajudar no aumento dessa formalidade (...)

Dois problemas referentes à Previdência Social brasileira são citados nesse fragmento: o “aumento da idade de aposentadoria” e a quantidade de trabalhadores informais no país. A conclusão de que deveria haver um incentivo do governo para o aumento do número de trabalhadores formais é clara e assegurada na EO7 por meio da função conclusiva exercida pelo marcador “então”, presente com frequência também na introdução de retomadas de fragmentos do TB, o que contribui, inclusive, para que a exposição se torne cansativa, uma vez que o elemento “então” é repetido vinte vezes nos 12min e 12s de duração da EO7.

Assim como na EO4, não há na EO7 elementos linguísticos que indiquem ideias principais e secundárias, mas alguns recursos coesivos estabelecem o sentido das ideias no mesmo nível de importância, quais sejam: “além disso”, “outro” e “aí”. No fragmento 83 apresentado anteriormente, por exemplo, as expressões “um outro proble/aqui” e “o outro seria” introduzem dois problemas que são ordenados em um mesmo bloco de informações.

No que concerne aos mecanismos enunciativos, de um modo geral eles não são empregados na EO7, apesar de serem utilizados três TB para essa exposição, o que impossibilita à plateia distinguir as fontes dessas ideias, prejudica a progressão temática e o reconhecimento das diferentes linhas de pensamento sobre o tema abordado. Apenas em dois momentos da EO7 são empregados mecanismos de delimitação de vozes: em um dos casos (fragmento 84), se diz “segundo os defensores do modelo” de maneira vaga, sem precisar quem são os autores que defendem o modelo citado na exposição; no outro caso (fragmento 85), no emprego da expressão “segundo estimativa do IBGE”, se percebe até difícil de imaginar não citar menção à fonte, uma vez que é apresentado um dado estatístico.

84. EO7: **segundo os defensores do modelo** é:: então não seria necessário ter um fundo... é:: para garantir os benefícios futuros

85. EO7: **segundo a estimativa IBGE...** a previdência social beneficia diretamente,,, a cada benefício pago... ela beneficia 2,5 pessoas com esse benefício... não é ?

Merece destaque o uso frequente das formas “a gente” e “a gente vê” para se referir ao grupo e ao público, o qual é pretensamente integrado como participante da exposição, o que é muito importante na dinâmica de produção do gênero investigado, pois pode ajudar os destinatários a refletirem sobre o tema discutido. Entretanto, as referidas expressões são repetidas excessivamente na EO7, pois “a gente” empregada dezenove vezes e “a gente vê” seis vezes em 12 min e 12s de apresentação. Isso revela o pouco domínio dos recursos linguísticos característicos do gênero exposição oral, assim como constatamos em toda a EO7.

Em se tratando das EO1, EO2 e EO3, da categoria 3, as unidades temáticas das três exposições que fazem parte dessa categoria são articuladas por meio das formas perifrásticas: “agora a gente vai apresentar”, “vamos falar agora”, “aí a Dionísio [a autora] finaliza”, “agora a G. [apresentadora] vai explicar”, “bem, eu vou falar um pouco do (...)” . Muitas vezes, formas desse tipo sucedem o marcador conversacional “agora”, como ilustramos:

86. EO3: (...) **agora a G. vai explicar** os gêneros mais especificamente do jornal

O trecho em destaque funciona como mecanismo para estabelecimento da coesão temática. A recorrência desse tipo de mecanismo nas exposições da categoria 3 aponta para o domínio de formas de integração de partes temáticas das exposições. Os verbos “falar” e “explicar” são os mais frequentes nesses casos, para referir-se à primeira e terceira pessoa do singular, ou a primeira pessoa do plural. É importante destacar também o uso do marcador “agora”, que chama a atenção para uma nova parte que compõe a exposição oral.

Nas exposições da categoria 3 é recorrente o uso do conector com valor explicativo “porque” para introduzir um argumento referente a alguma ideia que é descrita, assim como ocorre nas EO das categorias 1 e 2. Mesmo quando já presente em algum trecho do TB, esse é um modo de detalhar para o público as informações apresentadas e de elaborar uma orientação argumentativa que, muitas vezes, parte da estratégia de paráfrase por meio da qual se descreve a ideia, e se chega à construção de opinião, como constatamos:

87. EO1: (...) a gente lê... *abstract* de pesquisas... a gente lê resenhas... até a contracapa do livro é considerado um resumo... **porque** apresenta as

informações básicas do livro e além disso... é um relato bastante conciso do livro em si (...)

A tendência em se utilizar o “então” como marcador de conclusão ocorre também nas exposições da categoria 2. A conclusão, muitas vezes, consiste ao mesmo tempo em uma reafirmação do que foi dito de modo mais detalhado, o que pode contribuir significativamente para a compreensão por parte do leitor. É o que verificamos neste caso:

88. EO2: (...) por exemplo... aqui eu estou usando a imagem aliada ao texto... igual no exemplo aí tem o infográfico aliado às notas textuais... que está relacionada a ele... **então**:: a gente sempre usa mais de um... código... no mínimo dois códigos (...)

Primeiramente, foi apresentado um exemplo e depois uma conclusão referente ao sentido desse exemplo. Mesmo pouco frequente nas EO1, EO2 e EO3, a conclusão é uma etapa importante para a coesão temática e para a progressão textual no gênero elaborado. A síntese, outra etapa característica da exposição oral, também é relevante, pois possibilita a recuperação de ideias que podem não ter sido percebidas antes; entretanto, ela não aparece em nenhuma das exposições da categoria 3.

A distinção entre ideias principais e secundárias, que também é prototípica da EO, também não ocorre nas exposições da referida categoria. De modo semelhante às EO4 e EO7, há elementos que sinalizam a ordem de apresentação das ideias no TB, atribuindo a elas o mesmo nível de importância. Entretanto, esses elementos são pouco diversificados, pois quase sempre se utiliza o marcador “aí”, com sentido de “depois”, a exemplo deste fragmento:

89. EO1: (...) **aí**... inicialmente ela ((a autora do TB)) aborda aquele conceito de resumo... **aí** ela pega... um verbete não é?... pegando aquele seminário lá da semana passada... **aí** ela coloca um verbete do Aurélio e... já marcando como numa... situação de ensino.... pode gerar uma dúvida no aluno (...)

O elemento “aí” contribui nesse fragmento para a progressão temática da exposição, delimitando três ações realizadas no TB em ordem cronológica: 1) abordagem do conceito de resumo; 2) uso de verbete como exemplo; 3) relação entre verbete e ensino, ação que detalha a anterior. Vale salientar que, se por um lado o uso recorrente do marcador “aí” contribui para a progressão temática, por outro ele revela limitações quanto à mobilização de sinalizadores de mudança de ideias.

Quanto à exemplificação, ela é anunciada principalmente pela expressão “por exemplo”, que relaciona a teoria às ilustrações. Com menos frequência, são utilizadas formas como o futuro perifrástico e outras que introduzem os exemplos, como “a gente vai apresentar alguns exemplos” e “aí a gente tem como exemplo”. Neste fragmento verificamos que “por exemplo” relaciona claramente uma ideia do TB a um caso que ilustra essa ideia:

90. EO2: (...) então:: a gente vê que a informatividade visuAL... ela tem o seu papel... um/ um papel de destaque muito grande... ela pode realmente... ajudar... **por exemplo**... eu pelo menos tenho muito mais... FACILIDADE de acompanhar uma apresentação... se tiver um Power Point do que... só com palavras (...)

Em se tratando das reformulações, elas são recursos muito importantes nas exposições orais, pois podem contribuir para o esclarecimento de conceitos discutidos, que muitas vezes são novos ou pouco conhecidos pelo público, uma vez que um dos objetivos do gênero exposição oral é aprofundar o conhecimento em um tema específico e promover reflexões sobre o tema. As reformulações são raras nas exposições da categoria 3, pois ocorrem apenas uma vez nas EO1 e EO2, como ilustramos a seguir, em que se define “sumarização” e “texto visualmente pouco informativo”.

91. EO1: (...) a primeira coisa... é que a sumarização responde a um processo... é um processo... mas que tipo de processo?... a sumarização é um processo mental e também é automático (...)

92. EO2: (...) o que é que seria... um texto visualmente pouco informativo?... é: aquele que contém mais verbal e menos visual (...)

Nas EO1, EO2 e EO3 os mecanismos enunciativos são variados e a autoria de ideias é reiterada aos autores dos TB no desenvolvimento das exposições. É comum o emprego dos pronomes “ela” e “ele”, dos substantivos “autora” e “texto”, bem como do próprio nome dos autores. É interessante observarmos que as três exposições mencionadas têm por base apenas um texto e, mesmo assim, é demonstrada, nessas produções, uma preocupação em delimitar a autoria de ideias por meio dos mecanismos enunciativos, como neste exemplo:

93. EO2: (...) bem... um dos traços que **a autora classifica** no texto... é o traço da multimodalidade (...)

Os pronomes “ele” e “ela” para se referir aos autores dos TB são os mecanismos enunciativos mais frequentes, utilizados algumas vezes após um enunciado em que se diz o nome do autor ou após a expressão “o autor/a autora”. Entretanto, não raro esses pronomes aparecem sem uma referência anterior ao autor do TB, como ocorre no início da EO1, em que o pronome “ele” é o primeiro elemento empregado e diz respeito, na verdade, à autora do TB:

94. EO1: o seminário trata do conceito de resumo...e como foi que ele se configurou como um gênero textual o/ a primeira coisa:: que **ele** chama a atenção... é que o resumo ganha força como gênero textual... na/ na área da educação (...) []

Nas ações discursivas realizadas nas exposições, ora estão explicitamente implicados os expositores individualmente, ora está todo o grupo, já que o pronome “eu” e a expressão substantiva “a gente” são empregados para indicar ideias apresentadas. Interessante destacar também que, assim como ocorre na EO4, ao serem emitidos pontos de vista, a forma utilizada é “eu”, o que aponta para o fato de que os posicionamentos decorrem de reflexões individuais, necessárias para a produção do gênero-alvo. A forma “eu” é empregada também quando se anunciam exemplos. No fragmento 95, a expressão “a gente” indica que uma ação, realizada no planejamento da EO2, foi realizada por todo o grupo. No fragmento 959, o pronome “eu” revela que os exemplos provavelmente foram pesquisados individualmente.

95. EO2: (...) aí:: a gente pegou uma série e... livros didáticos... vamos dizer assim (...)

960. EO3: (...) aí eu coloquei alguns exemplos... no caso do outdoor (...)

A expressão substantiva “a gente” e o pronome “eu”, no sentido genérico, também são empregados como meio para referir-se a todo o conjunto de interactantes – o grupo e os destinatários, o que ocorre também com o pronome “nós”, mas com menos frequência. Essas formas aparecem acompanhadas de verbos com valor categórico, como é o caso de “a gente tem que”, “nós precisamos”; e de verbos que remetem a ação também aos destinatários, como em “a gente tem”, “a gente vê”, “a gente percebe”, “a gente poderia concluir”. No uso das referidas expressões é considerada a condição de todos os participantes da interação como graduandos do curso que estudam. Isso revela envolvimento com o conteúdo discutido, o que é pré-requisito para que haja um processo de reflexão no contexto da formação acadêmica. Os exemplos a seguir ilustram o que afirmamos:

97. EO1: (...) **a gente TEM que** lembrar que o resumo... ele é de fato um gênero... mas ele é baseado em um texto que é maior (...)

98. EO3: (...) no caso... **a gente tem** agora os suportes... convencionais...que seriam os livros... e o jornal... e os incidentais que seriam (...)

No fragmento 97, a afirmação “a gente TEM que” é categórica e através dela é defendida uma atitude que deve ser tomada por todos os envolvidos na EO1: lembrar que o resumo é um gênero. Já no fragmento 98, o sentido de “a gente tem” diz respeito aos exemplos, como ocorre em todas as exposições da categoria 3, ou seja, as EO1, EO2 e EO3. Além de provocar a adesão do público ao conteúdo da exposição, como na EO4, o emprego das expressões mencionadas conduz à indicação de que se procura tornar o texto oral produzido uma discussão, mais do que uma mera apresentação em que os expositores e os destinatários se encontram distantes. Abre-se a possibilidade para que uma discussão seja realizada, de modo a envolver o público.

A partir da análise das exposições da categoria 3, verificamos que nelas, muitas vezes, os mecanismos linguísticos utilizados se adequam ao gênero produzido, inclusive quanto ao grau de formalidade. Entretanto, o domínio de alguns desses mecanismos poderia ser mais efetivo com um trabalho de ensino-aprendizagem do gênero exposição oral.

Em se tratando das exposições da categoria 4, a EO5 e a EO6, as partes temáticas nem sempre são articuladas com clareza. O futuro perifrástico é utilizado poucas vezes, em afirmações do tipo “a gente vai começar falando”, “eu vou falar sobre”. O mais comum, entretanto, é a unidade temática ser indicada de modo pouco elucidativo, a saber: “então vale fazer um resgate histórico”, “em um trabalho mais recente... feito pelo Gabriel Hartung e Samuel Pessoa”, “a gente pegou um artigo”. No exemplo a seguir, depois de ser mencionado um TB, se apresentam as ideias desse texto:

99. EO6: (...) em um trabalho mais recente... **feito pelo Gabriel Hartung e Samuel Pessoa...** é:: eles tentaram incluir além das variáveis econômicas... também as variáveis demográficas (...)

Informações do TB citado nesse fragmento constituem uma parte temática da exposição, portanto, não há problemas em mencionar esse texto. Todavia, o anúncio do TB poderia ser mais claro, de modo a possibilitar que o público não tivesse dúvidas de qual o assunto focalizado, especialmente se considerarmos que, no decorrer da exposição, é raro o

uso de mecanismos enunciativos que atribuem a responsabilidade enunciativa das ideias aos autores dos trabalhos nos quais a EO se fundamenta, o que afeta a coesão temática da exposição. Já a coesão entre descrições e explicações são delimitadas pelos conectivos “por isso” e “porque”, como neste fragmento:

100. EO5: (...) o que a gente observa hoje em relação aos padrões demográficos... nós temos a mesma expectativa de vida... que era na taxa de natalidade... **por isso**... é... no nosso sistema atual nós teremos no futuro muito mais aposentados do que contribuintes (...)

A afirmação de que “o que a gente (...) natalidade” é justificada pelo enunciado introduzido pelo conector com valor explicativo “por isso”, o que ocorre com frequência nas EO5 e EO6, contribuindo para a coesão textual. Outro elemento recorrente nessas exposições é o “então”, com valor de conclusão ou de síntese, como neste fragmento, em que o enunciado introduzido pelo referido elemento sintetiza o que foi dito anteriormente:

101. EO5: (...) nesse período foi criado o Ministério de Previdência e Assistência Social... que... além da previdência também... como o nome já diz... é: responsável pela execução de políticas públicas na área de... na assistência médica e social... **então** era/ é um ministério abrangente... tanto a área de (saúde)... como a área social como um todo (...)

Vale destacar que o elemento “então”, apesar de indicar síntese e conclusão, na maioria das vezes serve como marcador discursivo, para introduzir ideias, além de ser repetido, pelo menos, uma vez a cada minuto nas exposições da categoria 4. Neste exemplo, o marcador “então” inicia duas informações diferentes e poderia ser substituído por outro elemento, de modo a evitar a repetição.

102. EO6: (...) **então** o que acontece... boa parte dos pro... dos pro ... dos... boa parte da/ dos pro/ dos pro/ boa parte dos crimes (próprios crimes dos) vinte... vinte anos aí... já já... já foram ... já aconteceram porque muitas crianças antes... foram criadas por mães solteiras... **então** a única variável que pode ter feito um IMEDIATO é... para controlar... para diminuir as taxas de criminalidade... são a presença do Estado (...)

O elemento “aí” também funciona como marcador discursivo que é recorrente nas EO5 e EO6, podendo tornar, muitas vezes, a linguagem da exposição mais informal, como no fragmento 102, a seguir, em que o uso de “aí” poderia ser substituído por outros elementos que expressassem com mais clareza o sentido da relação entre as ideias:

103. EO6: (...) e **aí** também inclui presença do Estado como... é... é:: efetivação policial no local... além de:: esgoto e... ta... a taxa de favelização... e outras questões demográficas... e **aí** vê que mu/ (mudança registrou) melhoras... incluindo mais questões... mais variáveis demográficas (...)

Nas exposições analisadas não há mecanismos que delimitam ideias principais e secundárias, nem que sirvam para ordenar ideias e colocá-las em um mesmo nível de importância. As reformulações também não aparecem nessa categoria e os mecanismos enunciativos de inserção de vozes são usados em partes isoladas das exposições, com menção ao(s) autor(es) do texto(s)-base pelo nome, por meio do pronome “eles”, ou, mais raramente, pela expressão substantiva “os autores” e “um artigo/estudo”, como vemos nestes fragmentos:

104. EO5: (...) algumas considerações importantes feitas pelo... **Caetano** (...)

105. EO6: (...) é:: agora a gente... para/ a gente pegou... fez **um estudo**...a gente fez...a gente pegou **um artigo** Mudança Demográfica e a Dinâmica dos Homicídios no Estado de São Paulo... que **ele** pretende fazer um estudo de caso mais específico é:: no estado de São Paulo... e que ele tenta/ **os autores eles** viram que (...) é:: **eles**... uma coisa que **eles** ressaltaram no artigo é que a taxa/ essa taxa (...)

O pronome “eles” é usado várias vezes na unidade temática em que se trata sobre o artigo *Mudança Demográfica e a Dinâmica dos Homicídios no Estado de São Paulo*, ficando o pronome distante do seu referente, que é “os autores”. Isso prejudica a clareza no texto, uma vez que, produzida na modalidade oral, são necessárias na EO retomadas para lembrar ao público de quem e sobre o que se está falando, de modo a evitar possíveis dúvidas quanto ao termo referido.

Quanto à implicação dos participantes da EO e do público, vale ressaltar ainda o emprego da expressão substantiva “a gente” que, algumas vezes, inclui apenas os expositores, em afirmações como “a gente vai começar falando”; e outras dizem respeito tanto aos expositores quanto ao público, como verificamos em 106.EO5, em que por meio dos termos em destaque se busca a adesão dos interlocutores:

106. EO5: (...) **a gente** observa que tem déficit previdenciário em todos os anos... **a gente** observa nesse total aqui e: que esse déficit só vem aumentando... ao longo do tempo (...)

Ao ser empregado o termo “a gente”, expositores e destinatários são incluídos como estudantes e como cidadãos em um contexto de uma discussão especializada sobre um tema concernente à realidade brasileira. Expressões desse tipo foram utilizadas em todas as exposições analisadas e verificou-se que têm importância porque todos os participantes da EO teoricamente estão envolvidos com o tema da apresentação e poderiam contribuir com discussões.

A discussão até aqui apresentada permitiu-nos constatar que a coesão entre as unidades temáticas é bem construída algumas vezes, em especial por meio do futuro perifrástico; mas em outras essa coesão não fica muito clara. As descrições, em geral, são delimitadas das explicações através dos conectores “porque” e “por isso”. Por outro lado, a distinção entre ideias principais e secundárias não ocorre em nenhum dos casos, mas elementos que sinalizam a ordenação de ideias são frequentes nas EO das categorias 1, 2 e 3. Em se tratando das conclusões e sínteses, elas também são frequentes em todas as categorias, ao contrário dos exemplos e reformulações.

É importante destacar as dificuldades quanto ao domínio de mecanismos linguísticos necessários à exposição oral, reveladas em muitos momentos, principalmente com a repetição de termos como “ai”, “então” e “agora”, que caracterizam um nível de linguagem mais informal. Em face desse resultado, vemos que é preciso ensinar aos alunos a empregar os recursos linguísticos típicos do gênero exposição oral e essa é uma das razões que sustentam a necessidade de um trabalho didático com esse gênero. Mesmo aqueles que dominam a produção de EO, inclusive quanto ao emprego linguístico, podem trabalhar capacidades que favoreçam o seu desenvolvimento quanto ao gênero.

Após a caracterização das exposições orais quanto à sua estrutura e às suas propriedades linguísticas, encerraremos essa seção discutindo sobre as condições de produção do *corpus* analisado na presente tese.

4.1.3. Condições de produção

Bronckart (1999) pontua como condições para a produção eficaz de gêneros os seguintes fatores: objetivo do texto, destinatários, tema, local de circulação, lugar social dos participantes e momento da produção. Analisar essas condições no *corpus* selecionado pode

nos conduzir a uma melhor compreensão das situações de elaboração das EO e, assim, dos processos de retextualização.

O campo de investigação desta pesquisa se deu em duas turmas da graduação, e a finalidade das exposições orais foi previamente estabelecida pelos professores de ambas as turmas: como atividade didática, apresentar um tema determinado ou um texto pré-estabelecido pelo professor, com ou sem textos complementares, aos colegas de sala de aula, aos quais era pretensamente oferecido um conhecimento mais aprofundado sobre o texto ou tema da exposição, bem como ao próprio docente. Porém, há indícios que em algumas exposições o objetivo não foi assimilado pelos estudantes, que aparentemente discorreram oralmente sobre textos ou temas apenas para cumprir uma atividade de avaliação, como veremos com mais detalhe nas próximas seções deste capítulo, quando informações são apresentadas de modo incompleto ou pouco claro, especialmente nas exposições da categoria 2 (predominância da retomada), 3 (predominância da paráfrase e inserção de exemplos) e 4 (predominância da paráfrase).

No que concerne aos destinatários ou público-alvo das EO, tanto os professores quanto os colegas que assistiram às exposições podem ser considerados como participantes da mesma esfera discursiva. Obviamente, não podemos negar que a relação entre o professor e os expositores era, naturalmente, hierárquica: a um cabia avaliar e ao outro ser avaliado. Mesmo assim, no momento das EO, os expositores foram desafiados a assumirem o papel de mediadores do processo de conhecimento. Desse modo, eles deveriam se portar como especialistas nos temas apresentados em relação aos seus colegas de turma, posição essa já defendida por Dolz *et al.* (2004a [1998]) e que pode ser verificada de modo mais preciso nas exposições das categorias 1, em que predomina a construção de opiniões e 3, em que predominam a paráfrase e a inserção de exemplos.

Podemos relacionar os destinatários ao lugar social assumido pelos expositores como actantes em um agir que são as próprias exposições orais. Na condição de produtores desse gênero, aos expositores cabia o lugar social de estudantes que buscam se aprofundar em um assunto e ser bem avaliados pelo professor, o que continua sendo um desafio, em especial quando a exposição oral é entendida mais como uma atividade avaliativa do que como uma oportunidade de assumir um papel ativo no debate acadêmico.

Além disso, na maior parte do *corpus* analisado, independentemente da categoria, verificamos formas de interação com o professor e com os colegas, como o movimento de direcionar o olhar para todo o público-alvo. Entretanto, houve situações em que os expositores

se limitavam às leituras dos textos dispostos nos *slides* desconsideravam os seus interlocutores, o que consiste em inadequação à EO, pois, segundo Dolz *et al.* (2004a), um dos objetivos ao se produzir o referido gênero é persuadir o público sobre o que é apresentado ou, ao menos, convencer o professor da leitura do TB da apresentação, o que não pode se efetivar quando a interação é insuficiente.

Quanto aos temas das exposições, eles eram familiares para os produtores e para a audiência, pois faziam parte dos programas das disciplinas. Desse modo, os assuntos discutidos provavelmente eram relevantes para a formação tanto dos expositores quanto dos seus colegas de sala e, por meio das retextualizações, os produtores dos textos tiveram a oportunidade de participar ativamente da construção de conhecimentos acadêmicos.

Em se tratando do local de circulação das exposições, ela consistiu na própria esfera acadêmica que predetermina outras condições de produção e da qual faz parte produtores e destinatários. Como afirmam Swales (1990) e Askehave e Swales (2009 [2001]), em uma esfera discursiva os objetivos são públicos, isto é, de interesse comum e influenciam os assuntos a serem discutidos. É difícil imaginar, por exemplo, que os professores das turmas investigadas propusessem seminários (ou exposições orais, como preferimos denominar) sobre a questão do sistema de cotas para ingresso nas universidades, pois esse assunto não fazia parte do conteúdo das disciplinas.

Por fim, o momento da produção foi delimitado pelo professor e fez parte da rotina das disciplinas, como componente de ensino-aprendizagem. Foi o momento dos expositores não apenas serem avaliados, mas, sobretudo, de desenvolverem capacidades referentes à produção de exposições orais e atuarem como mediadores da construção de conhecimentos por parte dos colegas de sala.

Discutidas as características estruturais, linguísticas e situacionais do *corpus* da pesquisa, analisaremos a seguir as relações entre a macroestrutura dos TB utilizados nas EO e as estratégias de retextualização mobilizadas nos *slides*, definidos como textos de apoio às exposições.

4.2. Retextualização dos textos-base para os slides

A seguir, analisaremos a retextualização dos textos-base para os textos de apoio criados nos *slides* eletrônicos, a partir da comparação entre a macroestrutura de partes dos

textos-base e *slides* específicos, à luz das características típicas do produto retextualizado (discutidas no capítulo 2), algumas estratégias apresentadas por Marcuschi (2001) e outras que propomos a partir do presente trabalho (também discutidas em 2.4.2., p. 55), quais sejam:

1. Estratégias linguístico-textuais-discursivas propostas por Marcuschi (2001):

- 1.5. *eliminação* uma palavra, sintagma, expressão ou enunciado do texto-base;
- 1.6. *substituição* de uma palavra, expressão ou sintagma;
- 1.7. *acréscimo* de uma palavra, expressão, sintagma ou enunciado que revele nova informação em relação ao texto-base;
- 1.8. *reordenação tópica*, mudança da ordem de informações em relação ao texto-base.

2. Estratégias linguístico-textuais-discursivas propostas nesta tese:

- 2.1. *retomada* de enunciados, na forma de citação ou de discurso indireto;
- 2.2. *condensação* de informações, prescindida pela eliminação de conteúdo;
- 2.3. *paráfrase*, reescrita de uma parte do texto de uma forma linguística para outra semanticamente análoga (MARCUSCHI, 2001);
- 2.4. *reformulação* de conteúdo, repetição de ideia do texto-base apresentada anteriormente, para tornar mais claro ou explicar o que foi expresso. Geralmente introduzida por “ou seja” e “isto é”.

3. Estratégias cognitivas:

- 3.1. *complementação*, informação adicional que não está contida no texto-base, mas que decorre de uma conclusão a partir do que foi declarado. Geralmente introduzida por “Então” e “Isso”.
- 3.2. *inserção* de exemplo que não se encontra no texto-base.
- 3.3. *construção* de opinião própria.

Conforme indicado no Quadro 3 (p. 69-71), os textos-base utilizados nas exposições que constituem o *corpus* desta tese são livros, capítulos de livros, capítulo de dissertação, resumo de monografia, artigos acadêmicos, documento oficial; e aqueles das EO1, EO2, EO3 e EO4 são pré-determinados pelo professor da disciplina; e os das EO5, EO6 e EO7 escolhidos pelos expositores a partir da delimitação do tema a ser apresentado. Nos *slides* que servem como apoio às apresentações orais analisadas, o conteúdo é organizado conforme a estrutura dos textos-base ou segundo partes que são selecionadas. As estratégias de retomada

e de paráfrase predominam nos *slides* e, nem sempre, há referência à fonte das ideias demonstradas.

As estratégias de retomada, de paráfrase, de complementação e de inserção de exemplos estão presentes nos *slides* da EO4, da categoria 1, em que predomina a estratégia de construção de opiniões na retextualização dos textos-base para a exposição orais; e também nos *slides* das EO1, EO2 e EO3, da categoria 2, em que predominam a paráfrase e a inserção de exemplos também ao se retextualizar os textos-base para as exposições orais. A eliminação, o acréscimo e a substituição se combinam, muitas vezes, à retomada e à paráfrase nessas e nas demais categorias. Nos *slides* das exposições mencionadas merece destaque a presença das estratégias de complementação e de inserção de exemplos, as quais indicam leitura reflexiva dos TB em relação ao emprego das estratégias de retomada e de paráfrase.

A retomada também predomina nos *slides* da EO7, exposição em que a referida estratégia predomina na a retextualização dos textos-base para a EO, essa estratégia também ocorre nos textos de apoio. Já nos *slides* das EO5 e EO6, da categoria 4, em que a paráfrase é predominante, verificamos tanto a retomada de enunciados, gráficos e tabelas quanto a paráfrase, além de eliminações, substituições e acréscimos. Por essa razão, no primeiro momento da análise da retextualização dos textos-base para os *slides* agrupamos a discussão sobre os resultados referentes às categorias 1 e 3; no segundo momento, tratamos sobre a categoria 2; por último, sobre a categoria 4.

Nos *slides* da EO4 (categoria 1), em que se aborda o uso de sequências didáticas no ensino de produção textual, observamos as estratégias de retomada, de paráfrase, de complementação e de inserção de exemplos, sendo as duas primeiras mais frequentes. Fundamenta essa exposição um texto-base principal, escolhido pelo professor da disciplina, além de partes de três textos-base auxiliares, conforme Quadro 8:

Quadro 8 - Textos-base da EO4 – categoria 1

Textos-base (TB)	Título e autor (es)	Natureza, local e características da publicação
TB principal	Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos, de Maria Aparecida Lopes - Rossi	Capítulo do livro <i>Gêneros textuais: reflexões e ensino</i> , organizado por A. M. Karwoski, B. Gayzdeczka e K. S. Brito e editado a partir de conferências proferidas em um evento acadêmico.
TB auxiliar 1	Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento, de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly	Capítulo do livro <i>Gêneros orais e escritos na escola</i> , organizado por R. Rojo e G. S. Cordeiro. O capítulo é referência no Brasil do tema “sequências didáticas”.
TB auxiliar 2	Análise da língua com base na produção textual, de Luiz Antonio Marcuschi	Seção do capítulo “Processos de produção textual”, do livro <i>Produção textual, análise de gêneros e compreensão</i> .
TB auxiliar 3	<i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa	Primeira parte dos <i>Parâmetros Curriculares Nacionais</i> , direcionado aos professores do Ensino Básico.

No texto-base principal, é discutida a proposta de “sequências didáticas” na escola a partir do relato de um projeto pedagógico realizado com professores. Já *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento* é a principal referência no Brasil quanto ao tema da EO4 e, por isso, o uso desse texto-base auxiliar é de grande relevância, uma vez que as ideias nele divulgadas geram a elaboração de novas pesquisas e materiais, a exemplo do texto-base principal.

Por sua vez, em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* são tratados assuntos que podem ser trabalhados a partir da produção de textos, o que se relaciona claramente ao ensino-aprendizagem de elaboração de gêneros no contexto de sequências didáticas. Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* se discute o trabalho pedagógico com gêneros textuais, o que também pode ocorrer a partir de sequências didáticas. Além disso, o uso desse texto auxiliar 3 confirma o entendimento do papel dos expositores como atuais ou futuros docentes, confirmando o envolvimento com o tema exposto.

Informações de todos os textos-base elencados aparecem nos vinte e um *slides* da EO4, entre os quais o primeiro é composto pelo título do trabalho e identificação dos expositores e o último composto pelas referências bibliográficas. Esses materiais de apoio contêm títulos próprios da exposição, isto é, que não repetem títulos das seções dos textos-base; itens em formas de tópicos e de períodos; e quadros do texto-base principal. Para melhor entendermos os processos de retextualização, detalharemos a seguir as seis seções do texto-


base principal, entre as quais apenas partes das três primeiras (em negrito no Quadro 9) são retomadas ou parafraseadas, e, ao contrário do que possa parecer, isso não prejudica a quantidade de informações necessárias nos *slides*, uma vez que o conteúdo selecionado se relaciona mais diretamente ao tema e ao título do texto-base.

Quadro 9 - Seções do texto-base principal da EO4

Título e autor	<i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i> , de Maria Aparecida G. Lopes-Rossi
Esquema	1. Apresentação Há nessa seção: contextualização do assunto; apresentação de um problema, a ausência de um trabalho com gêneros discursivos na escola e indicação dos objetivos do seu texto.
	2. Estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola A seção contém considerações sobre o ensino de leitura e escrita e sugestões para esse ensino e resultados de sua pesquisa.
	3. Características dos módulos e das sequências didáticas, de acordo com Lopes-Rossi (2003a) É retomado um texto anterior da autora, em que ela aborda o mesmo tema, apresentando sugestões de modo mais detalhado. <i>3.1. Módulo didático 1: Leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais</i> <i>3.2. Módulo didático 2: Produção escrita</i> <i>3.3. Módulo didático 3: Divulgação ao público</i>
	4. Observações gerais sobre projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos Essa seção é muito breve e nela defendem-se ações necessárias para que o modelo de ensino sugerido por ela tenha sucesso.
	5. Duas dificuldades ainda enfrentadas pelos professores A ausência de gêneros textuais “interessantes” no ensino e o tipo de produção textual solicitada pelos livros didáticos são colocados como dificuldades que os professores convivem na sua prática docente. Nessa seção, é apresentada ainda uma breve análise de produções textuais em livros didáticos.
	6. Considerações finais Defende-se que a sugestão apresentada no texto pode ser aplicada em qualquer escola.

A estratégia de retomada e a de paráfrase são identificadas no segundo *slide* projetado na EO4 (Figura 10), nomeado como “Introdução”, constituído por cinco itens referentes a ideias das duas primeiras seções do texto-base principal. No Quadro 10 explicitamos a macroestrutura do texto-base principal referente a esses itens, os quais são mencionados mantendo-se a mesma estrutura em que eles aparecem no *slide*. As indicações entre parênteses destacadas indicam a correspondência entre o conteúdo do texto-base e do texto de apoio. Desse modo, (1a) corresponde a (1b) e assim sucessivamente.

Figura 10: EO4 – slide 2



Introdução

- “Os livros didáticos, de maneira geral, não apresentam propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado.”
- O trabalho pedagógico com gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, compreensão e produção textual.
- “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.”
- Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola. Alguns devem ficar restritos às atividades de leitura e compreensão.

Ex: bulas de remédios, etiquetas de roupas, leis, contratos, manuais de instruções etc.

- “As atividades de leitura devem levar o aluno a perceber que a composição do gênero é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.”

Quadro 10 - Macroestrutura do texto-base principal e slide 2 da EO4

Título do texto-base principal e da EO4: <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i>		
	Texto-base principal	Slide 2
Temática	O ensino de gêneros textuais na escola	O ensino de gêneros textuais na escola
Estrutura	<p>1. <i>Apresentação</i></p> <p>1.1. A proposta para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais é bastante difundida na universidade.</p> <p>1.2. Porém, o conhecimento sobre o trabalho com esses gêneros na escola ainda é restrito fora da universidade.</p> <p>1.3. Faltam suporte teórico e exemplos práticos para os professores.</p> <p>1.4. Propõe-se no texto expor e discutir as principais características de projetos pedagógicos sobre leitura e produção textual escrita de gêneros, sendo esses projetos desenvolvidos sob orientação da autora em escolas de diversas cidades.</p> <p>1.5. Depois da apresentação dos projetos, serão realizadas no artigo considerações acerca do fato de que “Os livros didáticos, de maneira geral, não apresentam propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado.” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80) (1a)</p>	<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ “Os livros didáticos, de maneira geral, não apresentam propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado.” (1b) ■ O trabalho pedagógico com gêneros discursivos proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura, compreensão e produção textual. (2b) ■ “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.” (3b) ■ Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola. Alguns devem ficar restritos às atividades de leitura e compreensão. (4b) <p style="margin-left: 20px;">Ex: bulas de remédios, etiquetas de</p>

	<p>2. <i>Estrutura de projetos pedagógicos para leitura e produção de gêneros discursivos na escola</i></p> <p>2.1. “Um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com o grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80). (2a)</p> <p>2.2. “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real.” (3a) (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80), o que pode ser feito por meio de projetos pedagógicos.</p> <p>2.3. Um projeto pedagógico pode abarcar apenas atividades de leitura, pois “nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 81). (4a)</p> <p>2.4. Exemplos de gêneros que serviriam para projetos pedagógicos de leitura: “rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal.” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 81). (5a)</p> <p>2.5. “As atividades de leitura devem levar o aluno a perceber que a composição do gênero é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 81-82). (6a)</p> <p>2.6. A leitura de gêneros na escola nem sempre pressupõe a produção escrita, a qual, por sua vez, sempre pressupõe a leitura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema: módulos didáticos e sequência didática em cada um dos módulos. <p>2.7. Apresentam-se alguns objetivos que foram alcançados com sucesso em projetos pedagógicos de leitura e produção escrita.</p>	<p>roupas, leis, contratos, manuais de instruções etc. (5b)</p> <p>■ “As atividades de leitura devem levar o aluno a perceber que a composição do gênero é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.” (6b)</p>
Estratégias de retextualização	Retomada, paráfrase, eliminação, acréscimo e complementação.	

A retomada é a estratégia presente na maior parte dos tópicos e apresenta forma de citação em (1b), (3b) e (6b). Nos tópicos (4b) e (5b) se tem a retomada parcial de um enunciado, seguida de complementação no primeiro caso. Em (2b) há uma paráfrase combinada às estratégias de eliminação e de acréscimo. É apresentado em (1b) um problema dos livros didáticos que circulam na escola; a partir desse problema se discute o ensino de leitura e de produção de gêneros e, assim, se chega à proposta de sequências didáticas, foco da EO4. Implicitamente, nesse tópico é defendido o trabalho com gêneros na escola, quando se diz “não apresentam propostas de atividades com gêneros discursivos”. Dessa forma, se retoma um enunciado possivelmente por considerá-lo como frase de efeito capaz de chamar a atenção do público.

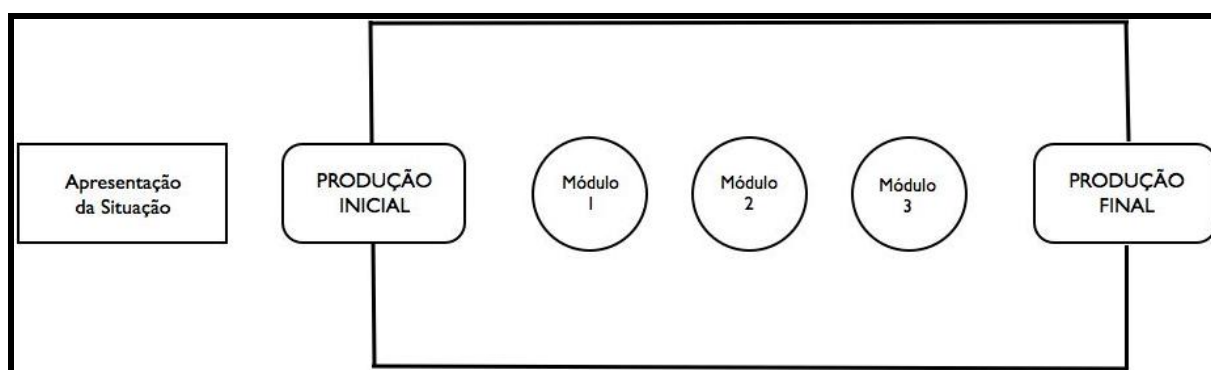
A paráfrase em (2b) justifica a prática defendida em (1b), o que aponta para uma retextualização em que há coerência entre os tópicos e também consistência argumentativa. O uso da estratégia de eliminação do sintagma “Um dos méritos do (...)” não altera o sentido do enunciado original, entretanto, a eliminação do comentário “de acordo com o grupo de Genebra” prejudica a clareza quanto à autoria da ideia apresentada. Temos ainda a estratégia de acréscimo de “compreensão” em (2b), o que é aceitável, pois esse termo é definido no contexto do “processo de leitura” que é mencionado tanto no texto-base quanto na retextualização. Vale acrescentar que a paráfrase identificada é linguisticamente próxima ao enunciado (2a) do texto-base, o que demonstra um modo de retextualização ainda limitado à estrutura superficial desse texto.

Uma vez que é citado em (2b) “o trabalho pedagógico com gêneros discursivos”, a prescrição de como o professor deve atuar no ensino de leitura e produção de textos em (3b) possui uma relação de continuidade da ideia do tópico anterior, assegurando novamente a coerência por meio da retomada de um enunciado cujo sentido se mantém na retextualização. Nesse contexto, o ensino e a atuação do professor passam de uma abordagem mais geral em (1b), (2b) e (3b) para uma abordagem mais específica quanto à leitura e à escrita de gêneros em (4b), (5b) e (6b). Assim, no tópico (4b) a retomada de que “Nem todos os gêneros se prestam bem à produção escrita na escola” é uma ressalva quanto à defesa da diversidade de gêneros que devem fazer parte do ensino; e por meio da complementação “Alguns devem ficar restritos às atividades de leitura e compreensão” se explica o que é dito na retomada, favorecendo a clareza textual, clareza essa assegurada também pelos exemplos retomados em (5b).

A retomada em (6b), que encerra o *slide* intitulado “Introdução”, também é coerente com o tópico anterior e é importante porque denota a proposta do texto-base em um processo de retextualização que não interfere no sentido desse texto, assim como ocorre com as demais retomadas que apresentamos. Por outro lado, a paráfrase, além de ser um exercício de compreensão (DELL’ISOLA, 2005), poderia tornar os itens mais resumidos e, portanto, mais objetivos, como se requer em textos de apoio às exposições. Em toda a EO4, que se situa na categoria 1 – de predominância de construção de opiniões – a seleção de ideias dos textos-base contribui para a proposta do tema discutido, contudo, a retextualização desses textos poderia ir além de retomadas e, nesse sentido, muitas vezes orientações prévias são necessárias nesse tipo de atividade.

A estratégia de inserção de exemplos também está presente nos textos de apoio da EO4 e é significativa para a aplicação da proposta anunciada no texto-base principal de ensino da leitura e produção de gêneros textuais. Essa proposta tem por base o seguinte esquema de sequência didática apresentado no texto-base auxiliar 1 e em um dos *slides*:

Figura 11 - Esquema de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004a [1998], p.98)

O esquema indica que uma sequência didática é composta pela etapa de apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Essas etapas são contempladas nos três exemplos de sequência didática apresentados nos *slides*, com o estabelecimento de uma relação entre o texto-base retextualizado e a exposição, como constatamos a partir da Figura 12 e do Quadro 11:

Figura 12: Slide 14 - EO4

Sequência Didática 1

Produção de um jornal de notícias

- 1. Criação da Situação
Objetivo: Produção escrita de um jornal de notícias que circulará na escola.
Apresentação do gênero e de suas condições de produção (lugar social do autor, objetivo, suporte, circulação, público-alvo).
- 2. Produção inicial
- 3. Módulo 1 - Leitura
Leitura de notícias para conhecimento de suas propriedades discursivas e linguísticas e de sua configuração.
Identificação dos problemas que apareceram na primeira produção.
- 4. Módulo 2 – Produção escrita
- 5. Módulo 3 – Reescrita e Revisão dos textos
- 6. Produção final - Divulgação ao público

Quadro 11 - Macroestrutura do texto-base principal e slide 14 da EO4

1. Título do texto-base auxiliar 1: <i>Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento</i>		
2. Título da EO4: <i>Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos</i>		
	Texto-base auxiliar 1	Slide 14
Temática	Sequências didáticas para o ensino de gêneros	Exemplo de sequência didática
Estrutura	<p>1. Apresentação do esquema de sequência didática (FIGURA 11)</p> <p>1.1. Na <i>apresentação da situação</i> é descrita a atividade a ser feita e os alunos elaboram uma produção inicial. Essa etapa possibilita ao professor avaliar as capacidades que os estudantes já possuem e planejar os exercícios conforme as dificuldades da turma;</p> <p>1.2. Nos <i>módulos</i> há várias atividades através das quais se trabalham os gêneros de modo sistemático e aprofundado, instrumentalizando os alunos para o domínio dos gêneros;</p> <p>1.3. Na <i>produção final</i> os estudantes podem praticar os conhecimentos adquiridos e os professores aferir os progressos alcançados, bem como realizar uma avaliação somativa.</p>	<p>Sequência Didática 1 Produção de um jornal de notícias</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 1. Criação da Situação Objetivo: Produção escrita de um jornal de notícias que circulará na escola. Apresentação do gênero e de suas condições de produção (lugar social do autor, objetivo, suporte, circulação, público-alvo). ■ 2. Produção inicial ■ 3. Módulo 1 - Leitura Leitura de notícias para conhecimento de suas propriedades discursivas e linguísticas e de sua configuração. Identificação dos problemas que apareceram na primeira produção. ■ 4. Módulo 2 – Produção escrita ■ 5. Módulo 3 – Reescrita e Revisão dos textos ■ 6. Produção final - Divulgação ao público
Estratégia de retextualização	Inserção de exemplo.	

No *slide* 14, os itens “1.Criação da situação” e “2. Produção inicial” correspondem à etapa de “apresentação da situação” do texto-base auxiliar 1, cujos pressupostos estão relacionados ao exemplo do jornal de notícias presente no *slide* 14. Já a etapa de “módulos”, que consiste em focalizar as dificuldades dos alunos ao elaborar determinado gênero, no *slide* 14 é expressa como a realização de atividades de leitura, produção textual, reescrita e revisão, conforme destaca o texto-base principal.

A presença da estratégia de inserção de exemplos indica um modo de retextualizar mais autônomo em relação ao texto-base, que requer uma análise através da qual seja possível a exposição de um conteúdo que não se limita ao que já é dito nesse texto. Ademais, os exemplos indicam níveis de compreensão do(s) material(is) retextualizados nos *slides* e podem também contribuir para o entendimento por parte do público.

Em se tratando das EO1, EO2 e EO3 (categoria 3), em que a paráfrase e a inserção de exemplos são predominantes, além dessas duas estratégias, ocorre a retomada nos *slides*. Na EO1 é tematizado o gênero resumo e sua relação com os processos de sumarização; na EO2 a multimodalidade em diversos textos e os letramentos envolvidos; na EO3 os gêneros do jornal e o seu ensino. Em cada uma das exposições é retextualizado um texto-base escolhido pelo professor da disciplina, conforme descrito a seguir.

Quadro 12 - Textos-base das EO1, EO2 e EO3 – categoria 1

Exposições	Título e autor (es)	Natureza, local e características da publicação
EO1	Revisitando o conceito de resumos, de Anna Rachel Machado.	Capítulo do livro <i>Gêneros textuais e ensino</i> , organizado por A. R. Machado, A. P. Dionísio e M. A. Bezerra.
EO2	Gêneros multimodais e multiletramento, de Angela Paiva Dionísio.	Capítulo do livro <i>Gêneros textuais: reflexões e ensino</i> , organizado por A. M. Karwoski, B. Gayzdeczka e K. S. Brito.
EO3	Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e de ensino, de Adair Bonini.	Capítulo do livro <i>Gêneros textuais: reflexões e ensino</i> , organizado por A. M. Karwoski, B. Gayzdeczka e K. S. Brito.

No texto-base da EO1, se discute o conceito de resumo e as diferentes formas do gênero; ao passo que no texto-base da EO2 a abordagem é sobre a multimodalidade presente nos textos, a informatividade visual, os gêneros multimodais e multiletramentos; e no texto-base da EO3 o foco é a defesa do ensino de gêneros do jornal, a partir de resultados de uma pesquisa.

Os *slides* que fazem parte dessas exposições são, algumas vezes, constituídos por títulos que coincidem com títulos de seções do texto-base, itens em forma de tópicos. Nos textos de apoio das EO1 e EO2 há também períodos na forma de retomada ou de paráfrase do texto-base. Além disso, os exemplos na primeira exposição aparecem na forma verbal, e nas duas últimas exposições eles são textos-não verbais. Todas as seções dos textos-base são contempladas nos *slides* e orientam a estruturação do conteúdo neles.

No Quadro 13, apresentamos o esquema do texto-base da EO1, para, em seguida, ilustrarmos os resultados do conjunto das exposições da categoria 2 (EO1, EO2 e EO3).

Quadro 13 - Seções do texto-base da EO1

Título e autor	<i>Revisitando o conceito de resumos</i> , de Anna Rachel Machado.
Esquema	<i>1. Introdução</i> A primeira seção não possui título e, por isso, decidimos nomeá-la como <i>Introdução</i> . Fala-se sobre os estudos de resumo e de sumarização no âmbito da Linguística e defende-se que poucos estudos têm focalizado esse tema. A partir daí, são apresentados os objetivos e a estrutura do capítulo.
	<i>2. Pressupostos teóricos</i> Apresentam-se fundamentos sobre gêneros textuais e sobre processos de sumarização.
	<i>3. Os resumos na mídia impressa e digital</i> Nessa seção são demonstrados exemplos de resumos de diferentes formas.
	<i>4. Conclusões</i> De modo resumido e em tópicos, são apresentados os resultados decorrentes da análise de resumos. Em seguida, há considerações finais sobre o tema discutido.

A retomada e a paráfrase ocorrem também no segundo *slide* (Figura 13, a seguir) da EO1, juntamente com a eliminação, o acréscimo e a substituição. Esse *slide* é composto por dois itens referentes à introdução do texto-base e escritos na forma de períodos, como verificamos no Quadro 14.

Figura 13: *slide 2* - EO1

- Atualmente, há poucos estudos dedicados à questão da sumarização e do ensino da produção de resumos, a qual é de primeira necessidade no campo didático, uma vez que os usos sociais dos resumos de texto, em contexto escolar ou não, são diversos e em quantidade significativa.
- A princípio, é necessário distinguir o processo de sumarização desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos.

Quadro 14 - Macroestrutura do texto-base e *slide 2* da EO1

Título do texto-base principal: <i>Revisitando o conceito de resumos</i>		
Título da EO1: “ <i>Revisitando o conceito de resumos</i> ”, Anna Rachel Machado		
	Texto-base	Slide 2
Temática	O gênero resumo e os processos de sumarização	O gênero resumo e os processos de sumarização
Estrutura	<p>1. <i>Introdução</i></p> <p>1.1. A sumarização e o ensino de resumos foram considerados como essenciais para o desenvolvimento da compreensão durante a leitura em trabalhos do final de década de 1970 e início da década de 1980.</p> <p>1.2. “Atualmente, entretanto, poucos estudos têm-se dedicado a essa questão, que continua sendo de primeiríssima necessidade no campo didático.” (MACHADO, 2002. p. 138) (7a)</p> <p>1.3. “Uma vez que admitimos que os usos sociais dos resumos de texto, tanto em contexto escolar quanto não escolar, são os mais diversos e em quantidade significativa, (8a) eles se constituem como um objeto de ensino pertinente e, para que esse ensino seja eficaz, é necessário que aprofundemos nossas reflexões sobre sua produção.” (MACHADO, 2002. p. 138)</p> <p>1.4. No capítulo, objetiva-se oferecer uma nova perspectiva em relação ao processo de sumarização e à produção de resumos, a partir da noção de gênero de Bakhtin.</p> <p>1.5. É “necessário distinguir claramente entre processo de sumarização desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos” (9a); debater a possibilidade de considerar o resumo como um gênero diferenciado e analisar as “características do seu contexto de produção.” (MACHADO, 2002. p. 138)</p> <p>1.6. A estrutura do capítulo consiste na explicitação dos pressupostos teóricos, seguida da análise de resumos em uma revista de circulação nacional e das conclusões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualmente, há poucos estudos dedicados à questão da sumarização e do ensino da produção de resumos, a qual é de primeira necessidade no campo didático, (7b) uma vez que os usos sociais dos resumos de texto, em contexto escolar ou não, são diversos e em quantidade significativa. (8b) • A princípio, é necessário distinguir o processo de sumarização desenvolvido durante a leitura e os textos produzidos como resumos. (9b)
Estratégias de retextualização	Paráfrase, retomada, eliminação, acréscimo e substituição.	

A paráfrase em (7b) é estruturalmente próxima ao enunciado (7a), caracterizada como tal estratégia principalmente devido à eliminação do conector “entretanto”, que introduz um

contra-argumento referente ao enunciado anterior; à substituição de “poucos estudos têm-se dedicado” em “há poucos estudos dedicados”; ao acréscimo “da sumarização e do ensino da produção de resumos”, necessário por não se explicitar a ideia do primeiro tópico da macroestrutura do texto-base; à substituição de “que continua sendo” pela forma mais categórica “a qual é”. Por meio dessa paráfrase, é apresentado o problema de que o tema discutido no texto-base não tem sido examinado suficientemente, o que se configura também como modo de justificar o tema discutido, possibilitando aos ouvintes perceber a importância da exposição.

Na paráfrase em (7b), a relevância do debate sobre sumarização e produção de resumos e desse gênero no ensino é explicada pela abundância e quantidade dos “usos sociais dos resumos de texto”, na paráfrase (8b). No texto-base, essa explicação está relacionada a outro enunciado que serve de fonte para (7b) e que possui sentido semelhante a essa paráfrase– “eles [os resumos] se constituem como um objeto de ensino pertinente”. Desse modo, aponta-se que no processo de retextualização analisado é considerada a orientação argumentativa do texto-base.

A retomada presente em (9b) se refere a ideia em (9a) de que, ao se tratar do ensino de resumos, são necessários alguns procedimentos: distinguir esse gênero da sumarização, discutir suas características e analisar seu contexto de produção. Todavia, em (9b) é mencionado apenas o primeiro procedimento sem indicar que ele diz respeito à situação de ensino e desconsiderando os outros dois procedimentos que têm o mesmo nível de importância do primeiro no texto-base. Há nesse caso uma retomada parcial da ideia, possivelmente decorrente de problema de compreensão do texto-base.

Assim como nas EO1, EO2 e EO3 que fazem parte da categoria 2 – de predominância de paráfrases e inserções de exemplos - as retomadas nos textos de apoio das demais exposições muitas vezes se referem a partes de enunciados que oferecem uma visão incompleta das informações originalmente apresentadas. Nesse sentido, esclarecimentos sobre o uso adequado da retomada em *slides* utilizados em exposições orais poderiam contribuir para a efetivação desse uso.

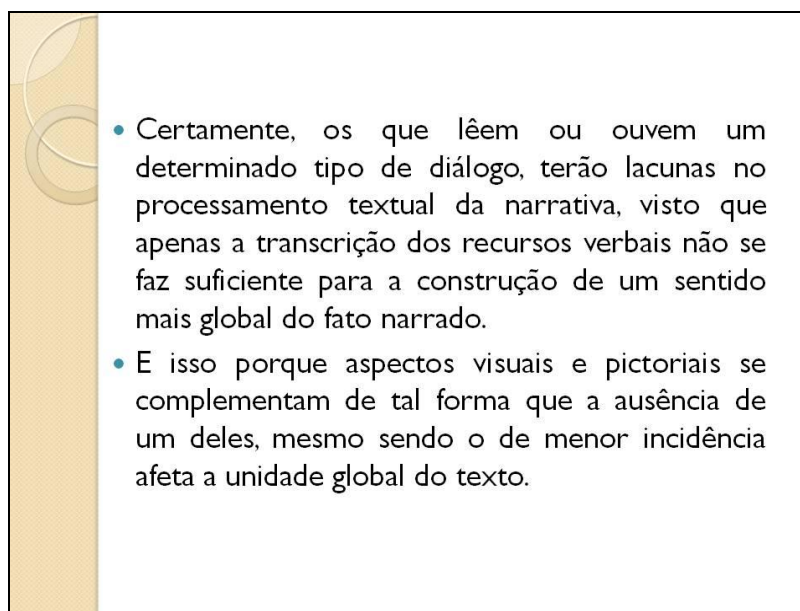
Em se tratando das paráfrases, algumas vezes eles indicam correspondência com o sentido das ideias dos textos-base. Mas são também recorrentes aquelas que, integradas à estratégia de retomada, se caracterizam quase como cópias de enunciados e sem relação semântica com os *slides* anteriores. Para ilustrar esse resultado, explicitaremos paráfrases em *slides* da EO2, descrevendo primeiramente as seções do texto-base retextualizado

Quadro 15 - Seções do texto-base da EO2

Título e autor	<i>Gêneros multimodais e multiletramento</i> , de Angela Paiva Dionísio.
Esquema	<p>1. <i>Introdução</i> Defende-se a revisão do conceito de letramento, atrelado à ligação entre imagem e palavra.</p>
	<p>2. <i>Multimodalidade: traço constitutivo do texto falado e escrito</i> A partir de exemplos e com base em alguns autores, é demonstrado que a multimodalidade faz parte dos textos orais e escritos produzidos no dia-a-dia.</p>
	<p>3. <i>Informatividade visual nos gêneros textuais escritos: variações num contínuo</i> Analisa-se a multimodalidade em gêneros escritos</p>
	<p>4. <i>Inovações tecnológicas e novas formas de interação com os textos</i> Retomam-se alguns autores e, em seguida, apresentam-se resultados de uma pesquisa sobre informatividade visual em gêneros presentes em revistas.</p>
	<p>5. <i>Gêneros multimodais e multiletramentos: algumas reflexões metodológicas</i> Defende-se que o professor tenha consciência da multimodalidade e dos letramentos exigidos no trabalho com gêneros. É sugerida a inclusão da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimídia na elaboração e análise de materiais didáticos.</p>

A paráfrase e a retomada são mobilizadas ao se retextualizarem ideias da segunda seção do texto-base - *Multimodalidade: traço constitutivo do texto falado e escrito* – no slide 8 da EO2 (Figura 14, adiante), que é constituído por dois itens em forma de períodos. A partir Quadro 16 podemos verificar as estratégias citadas.

Figura 14 - Slide 8 - EO2



Quadro 16 - Macroestrutura do texto-base e *slide* 8 da EO2

Título do texto-base principal e da EO2: <i>Gêneros multimodais e multiletramento</i>		
	Texto-base	<i>Slide</i> 8
Temática	Multimodalidade e letramentos nos gêneros textuais	Multimodalidade em uma narrativa conversacional
Estrutura	<p>2. <i>Multimodalidade: traço constitutivo do texto falado e escrito</i></p> <p>(...)</p> <p>2.1. Apresentação de um exemplo de narrativa conversacional</p> <p>2.1.1. Análise do exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Certamente, os que estão lendo este artigo e não conhecem essa narrativa, (10a) terão lacunas no processamento textual da narrativa, visto que apenas a transcrição dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado.” (DIONÍSIO, 2005, p. 163). (11a) • Assim, pode ser que o humor da narrativa não seja percebido. • A ausência de informações visuais ocasiona incompletude semântica. • “Aspectos visuais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência afeta a unidade global do texto” (DIONÍSIO, 2005, p. 163). (12a) <p>(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Certamente, os que lêem ou ouvem um determinado tipo de diálogo, (10b) terão lacunas no processamento textual da narrativa, visto que apenas a transcrição dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado. (11b) • E isso porque aspectos visuais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência afeta a unidade global do texto. (12b)
Estratégias de retextualização		Paráfrase e retomada

A paráfrase em (10b) é uma estratégia para adaptar o enunciado à situação atual de produção, uma vez que em (10a) se faz referência a esse texto e ao exemplo apresentado; ao passo que a paráfrase é uma generalização vaga sobre “um determinado tipo de diálogo” sem se explicitar em que ele consiste. Apesar da adaptação realizada no *slide* e da explicação anterior sobre o “tipo de diálogo” na própria EO2, não é declarado nesse texto de apoio que se analisa no texto de apoio um diálogo transcrito conforme normas específicas sem indicação dos gestos dos interactantes. Assim, um ou mais exemplos de diálogos transcritos poderiam antecipar a paráfrase (10b), de modo que as informações expostas oralmente pudessem ser visualizadas e recuperadas também no texto de apoio, porém, o *slide* que antecipa essa paráfrase é uma imagem de possível conversa entre um vendedor e um cliente, como vemos

Figura 15: Slide 7 - EO2



A retomada em (11b) é uma continuação da paráfrase em (10b) e demonstra uma ideia que fundamenta a maior parte do texto-base. Explica-se essa retomada a partir de outra, em (12b), a qual complementa a ideia que se revela no enunciado anterior. Há, portanto, uma estreita relação semântica entre os itens do *slide* 8 da EO2, o que contribui para a progressão temática. Vale ressaltar, entretanto, que faltaram na retomada aspas para indicar que os trechos foram transcritos da fonte.

Assim como na EO4, a inserção de exemplos ocorre na EO1, na EO2 e na EO3, o que é interessante para verificarmos que, de um modo geral, essa estratégia indica compreensão de partes dos textos-base, uma vez que os exemplos são pertinentes ao tema apresentado, até mesmo porque na maioria das vezes aparecem por escrito nesses textos. Na EO3 é levantada a problemática do *outdoor* como suporte textual e, para exemplificar, são apresentados três *slides* contendo imagens de *outdoor*, como esta:

Figura 16: Slide 5 – EO3



Na EO4, constatamos a inserção de exemplos como uma forma de retextualização mais autônoma em relação ao texto-base, o que se torna possível a partir de um processo analítico e reflexivo. Mesmo que na EO1, na EO2 e na EO3 essa estratégia ocorra a partir de exemplos já expressos por escrito nos textos-base, a seleção e avaliação de textos verbais e não verbais também requerem análise e reflexão no contexto de uma retextualização que, nem sempre, se limita a enunciados retomados ou parafraseados dos textos retextualizados.

Portanto, merece destaque o fato de que a inserção de exemplos é identificada apenas nas exposições da categoria 1 (predominância de construção de opiniões) e da categoria 2 (predominância de paráfrase e inserção de exemplos), isto é, no *corpus* coletado na disciplina do curso de Letras. A ausência dessa estratégia nas exposições produzidas na disciplina da graduação em Ciências Atuariais – feita por alunos desse curso, de Ciências Sociais, de Estatística e de Economia – provavelmente decorre da própria natureza da abordagem do conhecimento, caracterizado pela aplicação de modelos estatísticos e dos resultados que eles geram, o que dispensa a exemplificação.

Todos os *slides* da EO7, da categoria 2, em que predomina a retomada na retextualização dos textos-base para a exposição oral, são constituídos por retomadas integral ou parcial de enunciados ou de gráficos. O tema dessa exposição é a discussão sobre alternativas para o financiamento do sistema previdenciário de repartição simples. Essa

exposição partiu de um tema fornecido pelo professor da disciplina e que os textos-base deveriam ser pesquisados pelo grupo, e assim a informação sobre as referências bibliográficas do trabalho não foi fornecida durante a exposição nem após tentativa de contato que tentamos estabelecer. Desse modo, a partir do conteúdo apresentado nos textos de apoio e oralmente, conseguimos identificar os três textos-base da EO7, elencados no Quadro 17.

Quadro 17 - Textos-base da EO7 – categoria

Textos-base (TB)	Título e autor (es)	Natureza, local e características da publicação
TB 1	Regime financeiro de repartição simples, de Sátyro Florentino Teixeira Neto.	Capítulo da monografia de final de curso <i>Métodos de financiamento da previdência social: uma síntese</i> .
TB 2	O sistema previdenciário brasileiro: uma avaliação de desempenho comparada, de Roberto de Rezende Rocha e Marcelo Abi-Ramia Caetano.	Artigo acadêmico, publicado na série <i>Texto para discussão</i> , pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, vinculado ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.
TB 3	A importância econômica da Previdência Social Brasileira, de Airton Zanghelini.	Artigo publicado no site especializado <i>O Economista</i> e direcionado ao público da área e a leigos.

No capítulo de monografia *Regime financeiro de repartição simples* se aborda o funcionamento desse regime de financiamento da Previdência Social, a taxa de contribuição financeira para esse regime, o impacto do envelhecimento da população, o nível de segurança do modelo e alternativas para o financiamento previdenciário. Já no artigo acadêmico *O sistema previdenciário brasileiro: uma avaliação de desempenho comparada* resultados de um estudo comparativo entre a Previdência Social do Brasil e a de outros países são apresentados, a partir de um banco de dados, e, em seguida, há uma avaliação do sistema previdenciário brasileiro e os planos que ele possui. Os dois textos-base citados são importantes para a EO7, cujo título é *Alternativas de financiamento para o Sistema de Repartição Simples*, pois no primeiro o foco é mais específico: o referido sistema; e no segundo o foco é mais amplo: a Previdência Social, que possui modelos de financiamento.

O artigo *A importância econômica da Previdência Social Brasileira* é utilizado apenas na retomada de tópicos que são apresentados no último *slide* e que encerram a EO7. Como ele foi publicado no site *O Economista*, em que constam textos escritos por especialistas, o artigo em questão possui características de texto acadêmico, havendo inclusive bibliografia no final, com uma linguagem e conteúdo adaptado para a esfera discursiva da *web*, não acadêmica, e

com o intuito de tornar acessível ao público geral assuntos da área econômica, segundo informações disponíveis no próprio site (<http://www.oeconomista.com.br>).

Os textos-base são retomados nos doze *slides* da EO7, constituídos pela retomada de títulos de seções, itens em forma de tópicos, de períodos e gráficos. Informações de todas as partes do capítulo *Regime financeiro de repartição simples* são utilizadas; enquanto que apenas uma dentre as cinco seções do artigo acadêmico *O sistema previdenciário brasileiro: uma avaliação de desempenho comparada* é retomada. Apresentamos no Quadro 18 as seções do texto-base, que consiste no segundo capítulo de uma monografia em que se discutem os métodos para o financiamento previdenciário; e a repartição simples é o tema do segundo capítulo, um dos métodos e também foco da EO7.

Quadro 18 - Seções do texto-base 1 da EO7

Seções do texto-base 1 da EO7	
Título e autor	<i>Regime financeiro de repartição simples</i> , da monografia de final de curso <i>Métodos de financiamento da previdência social: uma síntese</i> , de Sátyro Florentino Teixeira Neto
Esquema	<i>1. Introdução</i> Define-se o sistema de repartição simples.
	<i>2. Taxa de contribuição</i> A taxa de contribuição no sistema em foco é discutida a partir de três modelos: de contribuição e benefício monetários por indivíduo; de contribuição e benefício uniformes e de contribuição e benefício diferenciados.
	<i>3. Impacto do envelhecimento da população</i> Demonstra-se que o envelhecimento da população influencia no Sistema de Repartição Simples
	<i>4. Nível de segurança</i> Defende-se que o Regime de Repartição Simples é seguro e eficiente na maioria dos países que o adotam, mas isso depende da adaptação desse regime às mudanças da população.
	<i>5. Alternativas de financiamento</i> Nesta seção, são apresentadas alternativas de financiamento para a Repartição Simples, uma vez que, com a configuração atual, esse sistema não consegue resistir às mudanças ocorridas.

A estratégia de retomada de enunciados inteiros e de expressões pode ser identificada no quinto *slide* projetado na EO7 (Figura 17), que se refere à terceira seção do texto-base (*Impacto do envelhecimento da população*), exposta no Quadro 19 juntamente com a macroestrutura dessa seção.

Figura 17 - Slide 2 – EO4

- ▶ A sensibilidade do modelo em relação a variações na estrutura populacional é vista mais claramente pela taxa de contribuição.
-

- ▶ O aumento da taxa de contribuição tem como causas possíveis:
 - O aumento da expectativa de vida;
 - A redução do valor do salário;
 - O aumento do valor real do benefício;
 - A redução das idades para aposentadoria;
 - A redução da vida laborativa;
 - O aumento da idade de início de emprego;
 - O aumento da taxa de aposentadoria;
 - A redução das taxas de ocupação formal.
- ▶ Uma redução na taxa de contribuição dependeria de variações na direção oposta das acima comentadas para uma ou mais das variáveis.
- ▶ Trabalho informal;



Quadro 19: Macroestrutura do texto-base 1 e *slide* 5 da EO7

Título do texto-base: <i>Regime financeiro de repartição simples</i>		
Título da EO7: <i>Alternativas de financiamento para o sistema de repartição simples</i>		
	Texto-base	Slide 2
Temática	O método previdenciário de repartição simples	A taxa de contribuição previdenciária no contexto do envelhecimento populacional
Estrutura	<p>3. <i>Impacto do envelhecimento da população</i> (...)</p> <p>3.1. O envelhecimento populacional influencia no sistema de repartição simples que, adotado em alguns países, oferece incerteza quanto ao futuro da aposentadoria.</p> <p>3.2. “A sensibilidade do modelo em relação a variações na estrutura populacional é vista mais claramente ao se estudar a equação (2.9) da taxa de contribuição, que está repetida abaixo:” (NETO, 1997, p. 16). (13a)</p> <p>3.3. “O aumento da taxa de contribuição tem como causas possíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o aumento da expectativa de vida, elevando a idade inalcançável e criando um grupo maior de beneficiários; • a redução do valor do salário; • o aumento do valor real do benefício G_a; • a redução das idades para aposentadoria; • a redução da vida laborativa; • o aumento da idade de início de emprego; • o aumento da taxa de aposentadoria; • a redução das taxas de ocupação formal.” (NETO, 1997, p. 17). (14a) <p>3.4. “Uma redução na taxa de contribuição dependeria de variações na direção oposta das acima comentadas para uma ou mais das variáveis presentes na equação citada.” (NETO, 1997, p. 17). (15a)</p> <p>3.5. A diminuição do número de jovens e aumento do número de idosos prejudicam o sistema de repartição simples.</p> <p>3.6. Outros fatores que apresentam projeções negativas para esse sistema são o avanço tecnológico e a evolução das relações trabalhistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O avanço tecnológico faz com 	<p>▶ A sensibilidade do modelo em relação a variações na estrutura populacional é vista mais claramente pela taxa de contribuição. (13b)</p> <p>▶ O aumento da taxa de contribuição tem como causas possíveis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aumento da expectativa de vida; • A redução do valor do salário; • O aumento do valor real do benefício; • A redução das idades para aposentadoria; • A redução da vida laborativa; • O aumento da idade de início de emprego; • O aumento da taxa de aposentadoria; • A redução das taxas de ocupação formal. (14b) <p>▶ Uma redução na taxa de contribuição dependeria de variações na direção oposta das acima comentadas para uma ou mais das variáveis. (15b)</p> <p>▶ Trabalho informal; (16b)</p>

	<p>que atinge inclusive atividades intelectuais, ocasionando o desemprego de pessoas com alto grau de instrução.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O mercado informal cresce a cada dia, como refúgio para os desempregados. <p>(16a)</p>	
Estratégias de retextualização	Retomada, eliminação e substituição.	

A retomada nos três primeiros itens se refere a informações de parágrafos que se apresentam sequencialmente no texto-base, o que pode indicar dificuldades de retextualização a partir de estratégias que tornem os enunciados retomados mais breves, como a condensação que poderia reunir informações dos parágrafos; ou que revelem a relação entre eles, como a paráfrase. A retomada em (13b) se combina com a substituição de “ao se estudar a equação (2.9) da”, em (13a), por “pela” e também com a eliminação de “que está repetida abaixo:”. O uso dessas duas últimas estratégias faz com que não seja mencionada a equação, a qual está presente no texto-base e não é explicitada no *slide*, pois a afirmação de que a equação da taxa de contribuição reflete com clareza a sensibilidade do modelo discutido é generalizada pela afirmação de que a própria taxa de contribuição reflete claramente o aspecto mencionado. Isso demonstra a elaboração de um enunciado mais conciso em relação ao texto-base, o que se faz necessário na elaboração de *slides*, desde que se mantenha o sentido original da ideia.

Já a retomada em (14b) de todos os tópicos dispostos em (14a) ocorre integrada à eliminação de alguns sintagmas, de modo a também tornar o texto mais conciso. Do tópico iniciado por “o aumento da expectativa de vida”, é eliminada a consequência desse aumento: “elevando a idade inalcançável e criando um grupo maior de beneficiários” sem alterar o sentido do que é sugerido no texto-base. Elimina-se também a variável G_a do tópico “o aumento do valor real do benefício G_a ” o que, nesse caso, ocasiona problemas para o sentido da retextualização, uma vez que no texto-base se especifica qual é o benefício a partir da variável expressa, a qual consiste no valor do benefício previdenciário para os que se aposentam com idade compulsória e única para a aposentadoria. Assim, a retomada, juntamente com a eliminação em (14b), torna o sentido do vocábulo “benefício” mais geral na EO7, incoerente com o texto-base. Os demais tópicos são retomados de modo integral sem prejuízo para o que é sugerido originalmente.

Em (15b) a retomada também se integra à eliminação, nesse caso do sintagma “presentes na equação citada”, como forma de adequar o enunciado ao contexto do *slide*, uma vez que nesse texto de apoio a equação da taxa de contribuição não é apresentada. Por outro

lado, a retomada do enunciado presente em (15a) demonstra pouca autonomia em relação à estrutura do texto-base, mantendo-se inclusive o trecho “acima comentadas”, o que pode ser um indicador de ausência de compreensão efetiva da ideia do texto-base ou, ainda, um indicador de uma prática ainda existente na retextualização de textos acadêmicos, a “colagem” integral ou parcial de frases. Nesse contexto, é confirmada a necessidade de orientações para a elaboração textual em *slides* eletrônicos que servem de suporte às exposições orais, entendendo essa atividade principalmente como um exercício de compreensão.

Por último, a substituição de “mercado informal” em (16a) por trabalho informal em (16b) é adequada; entretanto, falta paralelismo entre a retextualização em forma de tópico introduzido por substantivo no último item e as retextualizações anteriores em forma de frase. Isso ocorre também entre os textos de apoio das demais exposições analisadas, isto é, muitas vezes, os tópicos de determinado *slide* são constituídos por frases (especialmente quando há retomadas) e, no anterior ou seguinte, há expressões curtas, introduzidas por substantivos, ou termos seguidos de dois pontos e de sua definição, o que interfere na qualidade da disposição visual do conteúdo projetado.

Os *slides* da EO5 e da EO6, da categoria 4, em que predomina a paráfrase na retextualização dos textos-base para a exposição oral, são compostos por paráfrases e por retomadas de enunciados dos textos-base ou de tabelas e gráficos. Em uma o tema é a reforma da Previdência Social brasileira; em outra se discute a relação entre fatores demográficos e criminalidade. Nove textos-base são retextualizados nos *slides* e na própria EO5: cinco livros em que são utilizados um ou mais capítulos apenas, dois artigos acadêmicos, um capítulo de dissertação de mestrado e um resumo de monografia, a saber:

Quadro 20: Textos-base da EO5 – categoria 4

Textos-base (TB)	Título e autor (es)	Natureza, local e características da publicação
TB 1 (conjunto)	Cap. 1 - Quem é você? Cap. 2 - O Brasil está perdendo o bonde da história Cap. 3- O argumento da fraude dos argumentos Cap. 7 - Reformas previdenciárias pelo mundo Cap. 17 - O que fazer? Cap. 18 - A nova escolha de Sofia, de Fábio Giambiagi (todos os textos).	Capítulos do livro <i>Reforma da Previdência: o encontro marcado</i> , composto por dezoito capítulos escritos por Giambiagi.
TB 2	A crise da Previdência Social, de Fábio Giambiagi e Ana Cláudia Além.	Capítulo do livro <i>Finanças Públicas: Teoria e prática no Brasil</i> , composto por quinze capítulos escritos por Giambiagi e Além.
TB 3	Introdução de livro, de Analía Soria Batista, Luciana de Barros Jaccoud, Luseni Aquino, Patrícia Dario.	Livro <i>Envelhecimento e dependência: desafios para a organização da proteção social</i> , composto por sete capítulos, incluindo a introdução e a conclusão, de Batista, Jaccoud, Aquino e Dario. O livro foi publicado na Coleção Previdência Social, pelo Ministério da Previdência Social e pela Secretaria de Previdência Social do governo brasileiro.
TB 4	1923-1930 – Um modelo abrangente, pródigo e civil de Previdência Social, de Jaime A. de Araújo Oliveira e Sonia M. Fleury Teixeira.	Capítulo do livro <i>(Im)previdência social: 60 anos de história da previdência no Brasil</i> . O livro é composto por cinco capítulos, escritos por Oliveira e Teixeira.
TB 5	Previdência no Brasil: desafios e limites, de Sheila Najberg e Marcelo Ikeda.	Capítulo do livro <i>A economia brasileira nos anos 90</i> , organizado por F. Giambiagi e M. M. Moreira.
TB 6	Diagnóstico da Previdência Social no Brasil: o que foi feito e o que falta reformar? , de Fabio Giambiagi, João Luis de Oliveira Mendonça, Kaizô Iwakami Beltrão e Vagner Laerte Ardeo.	Periódico <i>Pesquisa e planejamento econômico</i> .
TB 7	Fundamentos acerca dos riscos associados à previdência social, de Marcelo Abi-Ramia Caetano	Artigo acadêmico, publicado na série <i>Texto para discussão</i> , pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada _ IPEA, vinculado ao Núcleo de Assuntos Estratégicos da Presidência da República.
TB 8	Capítulo Revisão de literatura, seção Previdência Social no Brasil, de Carolina Portugal Gonçalves da Motta	Dissertação de mestrado <i>Influência da mortalidade e da estrutura etária na cobertura previdenciária</i> .
TB 9	Previdência social brasileira, de Michelle M.	Resumo de monografia disponibilizada em site de compra e venda de trabalhos acadêmicos (www.pt.oboulo.com/previdencia-social-brasileira)

Nos capítulos que formam o conjunto do texto-base 1, do livro *Reforma da previdência*, o tema explicitado no título é abordado a partir da perspectiva de um autor que é considerado referência no assunto. Os capítulos selecionados para os *slides* e para a EO6 consistem em: introdução do tema a partir de uma história pessoal; relato de problemas relacionados à economia e à previdência no Brasil; descrição de problemas de alguns tipos de aposentadoria; apresentação da Reforma previdenciária em diversos países; sugestão de alternativas para a solução dos problemas tratados; discussão sobre as possibilidades e dificuldades para resolver os problemas citados. No texto-base 2, *A crise da Previdência Social*, se apresenta a história do sistema previdenciário brasileiro, os problemas desse sistema e a necessidade de reforma, estando assim o texto relacionado diretamente à EO5.

No texto-base 3 a introdução de um livro sobre envelhecimento populacional e proteção social ao idoso é utilizada, uma vez que ideias apresentadas nesse texto estão mais relacionadas ao tema da exposição. Já no texto-base 4 o enfoque recai sobre a história e análise da Previdência Social em um momento histórico específico. As deficiências do sistema previdenciário brasileiro e a necessidade de reformas são discutidas no texto-base 5, *Previdência no Brasil: desafios e limites*, relacionado de modo mais direto ao tema da EO5. Na mesma linha, no TB 6 demonstra-se que há um desequilíbrio na previdência deste país e são apresentadas propostas para esse problema. Já no texto-base 7 o debate diz respeito ao risco previdenciário, às suas formas de compartilhamento e de financiamento e aos determinantes da sustentabilidade e do custo previdenciário.

O texto-base 8 é parte do capítulo de revisão teórica de uma dissertação de mestrado em que se analisa os possíveis efeitos da mortalidade e da estrutura etária na cobertura da previdência. Na seção selecionada do referido capítulo o tema é a Previdência Social no Brasil, relacionado à EO5. Já o texto-base 9 está presente em um site de comercialização de trabalhos acadêmicos, o que interfere em sua credibilidade, uma vez que não há certeza sobre a autoria desse texto, cujas informações utilizadas para *slides* da EO5 poderiam ser verificadas no texto-base 2 e no texto-base 4.

Na EO6, são retextualizados dois artigos, um publicado em periódico e outro em Anais de evento, conforme Quadro 21.

Quadro 21 - Textos-base da EO6 – categoria 4

Textos-base (TB)	Título e autor (es)	Natureza, local e características da publicação
(TB)1	Mudança demográfica e a dinâmica dos homicídios no Estado de São Paulo, de João Manoel Pinho de Mello e Alexandre Schneider	Artigo acadêmico publicado na revista <i>São Paulo em Perspectiva</i> .
(TB)2	Fatores demográficos como determinantes da criminalidade, de Gabriel Chequer Hartung e Samuel Pessoa	Artigo acadêmico publicado nos Anais <i>Ensaio em demografia e criminalidade</i> , do XXXV Encontro Nacional de Economia- ANPEC.

No texto-base 1 o tema foco são os efeitos da mudança na estrutura etária da população nas taxas de homicídio no Estado de São Paulo de 1991 a 2005. Já no texto-base 2 são utilizados dados do município de São Paulo para a análise da influência de fatores demográficos do ano 1980 na criminalidade de 2000. Quanto à composição dos *slides*, há títulos criados a partir do conteúdo, itens em forma de tópicos e de frases, gráficos e tabelas. Apresentamos a seguir as seções do primeiro texto e, em seguida, exemplos de paráfrases referentes a ele.


Quadro 22: Seções do texto-base 1 da EO5

Título e autores	<i>Mudança demográfica e a dinâmica dos homicídios no Estado de São Paulo</i> , de João Manoel Pinho de Mello e Alexandre Schneider
Esquema	<i>1. Introdução</i> Apresentam-se algumas reflexões para responder ao questionamento se a demografia é um fator comum para a redução dos homicídios envolvendo jovens no Estado de São Paulo.
	<i>2. Dados e a decomposição ao longo do tempo</i> Nessa seção, os dados são analisados e, assim, chega-se a resultados que indicam a correspondência entre as taxas de homicídio previstas e as observadas no Estado de São Paulo.
	<i>3. Evidência com dados de painel</i> Estima-se quantitativamente a relação entre demografia e homicídios, incluindo a variação ao longo do tempo e as diferenças demográficas entre as cidades.
	4. Discussão: explicações alternativas É analisada a influência das políticas públicas na redução da taxa de homicídios.
	<i>5. Conclusão</i> Defende-se que a demografia exerce um importante papel para determinar as taxas de homicídio, juntamente com a qualidade da segurança pública, a habilidade do sistema judiciário, as oportunidades escolares e laborais dos jovens, a distribuição de renda e as políticas públicas.

A paráfrase no penúltimo *slide* da EO5 (Figura 18) se refere à quarta seção do texto-base que está destacada em negrito no quadro anterior (*Discussão: explicações alternativas*).

No Quadro 23, apresentamos a macroestrutura dessa seção e o texto de apoio correspondente, em que há três itens na forma de períodos.

Figura 18: *Slide 17* – EO6



O estudo de caso de São Paulo

- Apesar do crescente número de políticas públicas no âmbito da segurança pública, não consegue explicar toda a dinâmica de homicídios
- As datas das políticas não coincide com a inversão da tendência de homicídio
- Porém não pode deixar de destacar que também são fatores importantes para a redução dos crimes violentos.

17

Quadro 23 - Macroestrutura do texto-base 1e slide 5 da EO5

Título do texto-base: <i>Mudança demográfica e a dinâmica dos homicídios no Estado de São Paulo</i>		
Título da EO5: <i>A influência de fatores demoGráficos nos eventos de criminalidade</i>		
	Texto-base	Slide 17
Temática	Relações entre demografia e crimes violentos no Estado de São Paulo	Relações entre políticas públicas e redução da taxa de crimes violentos.
Estrutura	<p>4. <i>Discussão: explicações alternativas</i></p> <p>4.1. Com o grande crescimento dos homicídios nos anos 1990, foram criadas políticas públicas na área de segurança, no âmbito estadual, municipal e federal. Essas políticas foram (apresentação em um Quadro):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criação do Infocrim, sistema georeferenciado de acompanhamento do crime; • Ordem executiva ligando o número de policiais a informações de crime advindas do Infocrim; • Criação do Disque-Denúncia, linha telefônica anônima para denunciar crimes; • Criação do Fotocrim, um banco de fotos de criminosos procurados e presos; • Implementação efetiva do Fotocrim; • Elaboração do Plano de Combate aos Homicídios, com ênfase na captura de homicidas costumazes; • Adoção de Lei Seca nos bares; • Criação de Secretarias de Segurança Municipais e Guardas Municipais; • Lei do Desarmamento Federal 2003; • Operação Saturação, centralizada e permanente em áreas de tráfico de drogas. <p>4.2. “Nenhuma dessas medidas isoladamente, nem todas juntas, consegue explicar toda a dinâmica dos homicídios no Estado de São Paulo.” (MELLO e SCHNEIDER, 2007, p. 28) (17a)</p> <p>4.3. Isso porque “as datas de adoção dessas políticas não batem com a inversão da tendência dos homicídios em 1999.” (MELLO e SCHNEIDER, 2007, p. 28) (18a)</p> <p>4.4. “O fato de a demografia responder por boa parte da variação nos homicídios no Estado de São Paulo não descarta a possibilidade de que outros fatores</p>	<p>O estudo de caso de São Paulo</p> <p>○ Apesar do crescente número de políticas públicas no âmbito da segurança pública, não consegue explicar toda a dinâmica de homicídios. (17b)</p> <p>○ As datas das políticas não coincide com a inversão da tendência de homicídio. (18b)</p> <p>○ Porém não pode deixar de destacar que também são fatores importantes para a redução dos crimes violentos. (19b)</p>

	possam também ter contribuído para o declínio desse tipo de crime a partir do final da década de 1990. (3a) Além das políticas públicas citadas, a melhoria da distribuição de renda e o aumento na matrícula escolar no Ensino Médio são dois fatores que provavelmente contribuíram para a referida diminuição.” (MELLO e SCHNEIDER, 2007, p. 28) (19a)	
Estratégias de retextualização	Paráfrase, eliminação, acréscimo e substituição.	

Na paráfrase em (17b) a substituição de “Nenhuma dessas medidas isoladamente, nem todas juntas”, em (17a), que diz respeito às políticas públicas criadas para diminuir o número de homicídios no Estado de São Paulo, por “Apesar do crescente número de políticas públicas no âmbito da segurança pública”, que introduz uma contra-argumentação de que as políticas públicas não são suficientes para explicar a taxa de crimes violentos. Embora a expressão substituída e a nova se situem no mesmo campo semântico, isto é, se refiram ao mesmo tema, não há equivalência de sentido entre elas, pois em (17a) afirma-se que as políticas públicas, por si só, não justificam a dinâmica de homicídios, mas, no decorrer do texto, é defendido que essas políticas influenciam a redução do número de crimes violentos juntamente com a demografia e com outros fatores. Já no enunciado em (17b) se aponta, por meio do emprego do conectivo “Apesar”, que as medidas de segurança pública não servem para explicar os homicídios em São Paulo.

Além disso, a ausência de um sujeito em “não consegue explicar” torna o texto confuso, levando-nos a inferir, a partir da leitura do texto-base, que esse sujeito é “políticas públicas”. Ocorre ainda em (17b) a eliminação de “no Estado de São Paulo”, o que é aceitável, tendo em vista o título do próprio *slide*. De qualquer modo, a partir da análise dessa retextualização, podemos afirmar que há indícios de dificuldades em parafrasear, estratégia cujo domínio é essencial para a produção de textos de apoio à exposição oral e desse próprio gênero.

Já a paráfrase em (18b) é uma justificativa de (17b), permanecendo a relação entre as duas ideias apresentadas no texto-base. Essa paráfrase é caracterizada apenas pela eliminação e pelas substituições efetuadas, que fazem com que não ocorra simplesmente a retomada. A eliminação da expressão “de adoção” é uma forma de deixar o enunciado mais resumido em relação a (18a), o que ocorre também com a substituição de “da tendência dos homicídios em

1999” por “da tendência de homicídio”. Por sua vez, a substituição de ‘não batem’ por “não coincide” torna o enunciado mais formal, adequado ao *slide*.

A paráfrase em (19b) se constitui pela eliminação de “O fato de a demografia responder por boa parte da variação nos homicídios no Estado de São Paulo”, em que se explicita uma das principais ideias do texto, afetando assim o sentido original da retextualização. O restante do enunciado em (19b) é uma substituição pouco clara devido à ausência do sujeito de “não pode deixar” e, principalmente, do sujeito de “são fatores”. Ao se comparar (19a) com (19b), podemos inferir que os fatores se referem às políticas públicas, mas, no primeiro enunciado, eles dizem respeito também à distribuição de renda e ao acesso ao Ensino Médio. Assim, o enunciado retextualizado e o produto da retextualização não são equivalentes quanto ao sentido, confirmando dificuldades no uso da estratégia de paráfrase.

A partir da análise da retextualização de textos-base para *slides* que servem de apoio às exposições orais, verificamos que predominam as estratégias de retomada e de paráfrase, combinadas à eliminação e à substituição. Algumas vezes, é retomada apenas parte do enunciado, ou eliminados e substituídos termos e expressões com alteração de sentido em relação aos textos-base. Além disso, há muitas paráfrases estruturalmente bastante próximas dos enunciados retextualizados e são assim caracterizadas apenas por se combinar com eliminações, acréscimos e substituições que, mobilizadas inadequadamente, deixam lacunas ou são contraditórias quanto aos textos de origem.

A presença mais frequente da estratégia de condensação nos *slides* poderia favorecer as funções desses textos nas exposições, pois os *slides* eletrônicos devem conter itens linguisticamente breves, para facilitar a consulta por parte dos expositores e a leitura por parte da audiência, além de ser claros. É importante também a eliminação e substituição para tornar os enunciados mais breves, bem como o acréscimo, que pode contribuir para a clareza da retextualização. Obviamente, o uso dessas estratégias deve ser coerente com os textos-base, o que depende, antes, da compreensão, que não se efetivou na maior parte das exposições analisadas.

Portanto, faz-se necessário dar atenção à leitura cuidadosa que possibilita a elaboração de *slides* coerentes com os textos-base, tendo em vista a necessidade da leitura para a formação acadêmica. A competência textual relacionada à elaboração de *slides* também é de suma importância, uma vez que tem sido cada vez mais frequente a presença dos recursos tecnológicos nas instituições de ensino e no meio social. Nesse contexto, outra variável que merece destaque é o próprio uso dos *slides* no momento da exposição oral, que

envolve diversas práticas de letramento exigidas dos membros da comunidade acadêmica para o estabelecimento de interações que propiciem o intercâmbio e a construção de novos conhecimentos. Na próxima seção, discutiremos as relações entre as retextualizações presentes nos *slides* e nas EO selecionadas.

4.3. As retextualizações dos *slides* para as exposições orais

A produção de exposições orais envolve a retextualização de TB e, muitas vezes, também de textos de apoio que podem ser lidos, oralizados ou servir apenas como lembrete à EO. Nesta seção, analisaremos as retextualizações dos textos de apoio para as exposições orais, integrando uso e forma, a fim de refletir sobre a compreensão e sua possível contribuição para a qualidade das exposições orais. Desse modo, utilizaremos partes dos textos de apoio e das EO.

Segundo Dolz *et. al* (2004a [1998]) o plano ou esquema da exposição faz parte do modelo didático do gênero e merece uma atenção especial, no sentido de se refletir sobre ele, observar as práticas sociais de referência e os conhecimentos dos alunos. Nesse contexto, podemos perceber a relevância dos *slides* eletrônicos como suportes à exposição, que podem ser usados de modos variados e apontar para resultados distintos.

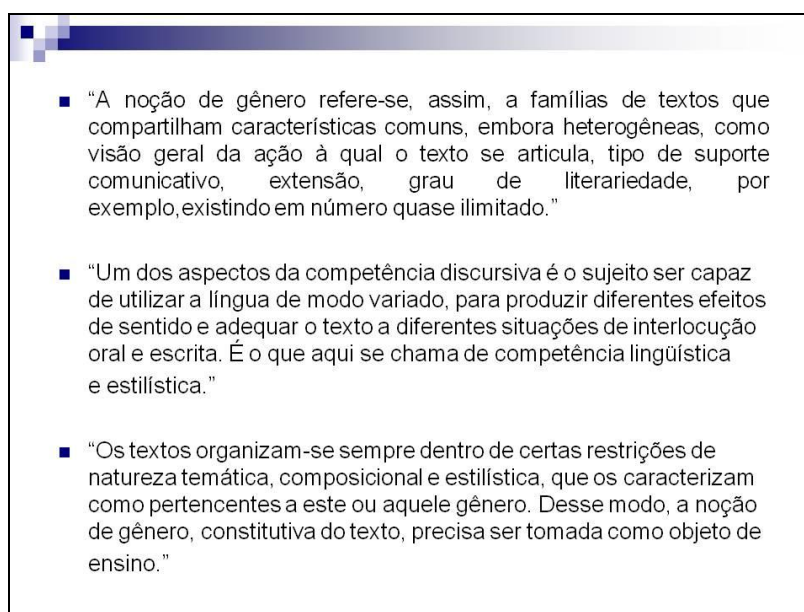
Na retextualização dos textos de apoio/*slides* para as EO no *corpus* analisado, são frequentes retomadas e paráfrases que ocorrem a partir da leitura ou oralização de cada um dos itens que constituem os *slides*. Essas estratégias, algumas vezes, são seguidas da complementação, da construção de opiniões e da inserção de exemplos. Em outros momentos das exposições, há uma sequência de retomadas ou de paráfrases.

Além dos *slides*, são usados esporadicamente os TB, folhas ou anotações no caderno que contêm o mesmo conteúdo dos *slides* nas EO4, EO7, que ficam sobre a mesa ou nas mãos dos expositores. Em parte da EO1, é utilizado o caderno em detrimento dos *slides*. Em parte da EO3, o TB está presente no momento da apresentação, mas não é consultado. A presença dos TB nas exposições parece dar mais segurança aos expositores, ao passo que o uso das anotações no caderno ou em folhas com o mesmo conteúdo dos textos de apoio leva-nos a pensar sobre possíveis dificuldades no uso desses textos, que exige dos indivíduos a mobilização do letramento visual e tecnológico (VIEIRA, 2005), ainda emergente nas salas de aula.

Na EO4, da categoria 1 (predominância de construção de opiniões), a retomada, a paráfrase e a complementação são as estratégias de retextualização dos TB para os *slides*. Os enunciados ou tópicos que resultam do emprego dessas três estratégias nos textos de apoio são retextualizados na forma de retomadas, que ocorrem por meio da leitura de cada um dos itens apresentados e; após cada ocorrência dessa estratégia, se identifica a complementação ou a construção de pontos de vista, o que indica análise e reflexão sobre o tema apresentado, pois a explicação e a opinião sobre textos pressupõe um pensamento mais sistemático.

Na Figura 19 apresentamos o *slide* 5 da EO4. A seguir, a partir do Quadro 24 ilustramos um exemplo de retomada seguida de complementação ao retextualizar o texto de apoio para a EO4. Na primeira coluna desse Quadro apresentamos o texto de apoio e na segunda a transcrição da EO4, a fim de discutirmos sobre a retextualização.

Figura 19 - *Slide* 5 – EO4

A slide with a blue header and three bullet points. The first bullet point discusses the concept of genre, the second discusses discursive competence, and the third discusses text organization.

- “A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.”
- “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística.”
- “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.”

Quadro 24 – Retextualização do *slide* para EO4 (107)

Slide 5	EO4
<p>■ “A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.” (20a)</p> <p>■ “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística.” (21a)</p> <p>(...)</p>	<p>107. EO4: ((olha para o <i>slide</i>)) (...) aí:: eles continuam...</p> <p>[RETOMADA] ((lê o <i>slide</i>)) “a noção de gênero refere-se... assim... à FAMÍLIA DE TEXTOS que compartilham características comuns... embora heterogêneas... com uma visão geral da ação a qual o texto se articula... tipo de suporte comunicativo... inspeção... grau de literalidade... por exemplo... existindo em número quase ILIMITADO”... (20b)</p> <p>((olha para o público)) o que a gente estudou o semestre inteiro... não é?...</p> <p>[RETOMADA] ((lê o <i>slide</i>)) “Um dos aspectos da competência discursiva... é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado... para produzir diferentes efeitos de sentido... e adequar o texto a diferentes situações... de interlocução oral e escrita... é o que se chama de competência linguística estilística”... (21b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] ((olha para o público)) aí... aqui ele ((o autor do texto-base)) já chama a atenção... para as habilidades que a gente vai tentar desenvolver... nos alunos... não é?... essa competência linguística... esse saber SE VIRAR... com a língua... em situações reais de produção (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada e complementação</p>	

A retomada ocorre tanto na retextualização do TB os *Parâmetros Curriculares Nacionais* - para o *slide* 5 quanto na retextualização desse texto de apoio para a EO4, visto que cada um dos itens desse e dos demais *slides* é lido por vez. O emprego dessa estratégia no momento da exposição é positivo, por um lado, porque são citados fragmentos do TB provavelmente considerados importantes. Por outro lado, os itens no texto de apoio são longos, o que pode fazer com que o expositor simplesmente leia os períodos e passe para o próximo *slide*, entre em conflito com esse texto e não o utilize, como aponta Farkas (2005) ou, ainda, pode tornar a exposição pouco dinâmica, como na EO4.

Vale destacar também que não há claramente uma relação de continuidade entre o primeiro item e o segundo, pois se fala sobre competência discursiva, no outro se define gênero textual, e entre a leitura de um e de outro se tem apenas o comentário “o que a gente estudou o semestre inteiro... não é?”. Desse modo, a retomada, sem integração com outra estratégia por meio da qual se pode discutir ou detalhar a informação, por si só não contribui

para uma EO que vá além das informações dos textos de apoio, e sim favorece a justaposição de enunciados.

A complementação após a leitura dos dois itens retomados serve para esclarecer a ideia anterior acerca da competência discursiva a partir da interpretação desse termo que pode não ser de domínio de todo o público. A complementação é assim, de grande relevância no fragmento 107 (Quadro 24), até mesmo porque há uma ruptura da leitura do *slide*, o que dá dinamicidade à exposição. Além disso, o fato de voltar-se para o público no momento de uso dessa estratégia indica interação com o mesmo.

A retomada do terceiro item do *slide 5* ocorre novamente após essa complementação, mas há a construção de opinião sobre a ideia apresentada, como verificamos no Quadro 25.

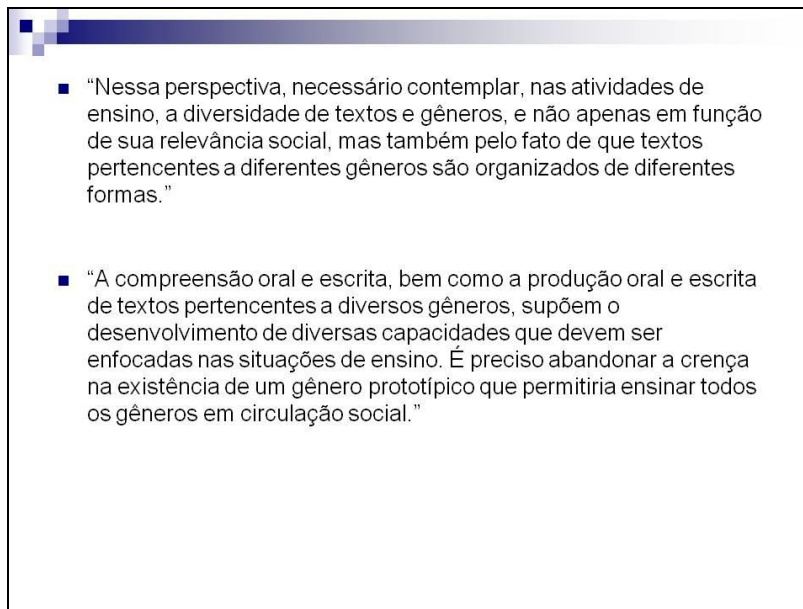
Quadro 25 – Retextualização do *slide* para EO4 (108)

<i>Slide 5</i>	EO4
(...) ■ “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (22a)	108. EO4: ((olha para o <i>slide</i>)) (...) depois eles continuam... <u>[RETOMADA]</u> ((lê o <i>slide</i>)) “os textos organizam-se SEMPRE dentro de certas restrições de natureza temática... composicional ou estilística... e isso os caracteriza como pertencente a este ou aquele gênero... desse modo... a noção de gênero... constitutiva do texto... preciSA ser tomada como objeto de ensino”... (22b) <u>[CONSTRUÇÃO]</u> ((olha para o público)) aí fica mais claramente (explícito) ...de que o ensino ele TEM que abordar os gêneros e... suas diversidades de gêneros (...)
Estratégias de retextualização: retomada e construção.	

Na retomada no fragmento 108 (Quadro 25) são abordadas as características dos textos e os gêneros aos quais eles pertencem, não havendo relação de continuidade com a ideia anterior, mas sim com a ideia sobre a noção de gêneros do primeiro item, o qual o fragmento 108 poderia suceder. Após essa retomada, a opinião proferida reafirma a ideia do TB de que “a noção de gênero... constitutiva do texto... preciSA ser tomada como objeto de ensino”, marcada pela expressão categórica “TEM que”, o que confirma o envolvimento com o conteúdo da EO4. Vale ressaltar também que se repete nesse fragmento o movimento de voltar-se para o *slide*, indicando domínio do seu uso, e para o público, apontando para a consciência do papel de especialista em relação aos colegas no momento da EO.

A retomada ocorre novamente no *slide* 6 (Figura 20), projetado após o *slide* 5, integrada à complementação que ocorre de modo mais detalhado, como podemos verificar no Quadro 26.

Figura 20 – *Slide* 6 – EO4



Quadro 26 – Retextualização do *slide* para EO4 (109)

Slide 6	EO4
<p>■ “Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.” (23a)</p>	<p>109. EO4: [RETOMADA] ((olha para o <i>slide</i>)) (...)“nessa perspectiva... necessário contemplar nas atividades de ensino as diversidades de textos e gêneros... e não apenas em função de sua relevância social... mas também pelo fato de que os textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”.... (23b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] ((olha para o público)) ((olha para o público)) trabalhar com o aluno a diferença entre os textos... a diferença composicional... a temática... para que ele possa produzir... não é?...</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] nesse trecho eles deixam CLARO... que existem habilidades que são ESPECÍFICAS para cada gênero... e que não existe um gênero que é prototípico... um gênero que muitos professores tomam como aquele que você pode ensinar... que o aluno vai depois aprender todos os outros... não existe isso (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada e complementação.</p>	

O item inicial do *slide* 6 é retomado logo após a sua projeção, sem contextualização alguma, o que seria importante para situar o público sobre o assunto abordado nesse texto de apoio. Apesar desse problema, as duas complementações que ocorrem após a apresentação do item contêm explicações. A primeira complementação é: “trabalhar com o aluno a diferença entre os textos... a diferença composicional... a temática... para que ele possa produzir... não é?” e nela são abordados fatores que estão implícitos no enunciado retomado.

A outra complementação, identificada em “nesse trecho eles deixam CLARO (...) não existe isso”, é uma forma de ampliar a ideia da diversidade de gêneros, expressa no *slide*, ao se afirmar que há habilidades específicas para cada gênero. Além disso, a declaração de “um gênero que muitos professores tomam como aquele que você pode ensinar... que o aluno vai depois aprender todos os outros” não é sugerida no texto de apoio, mas pode ser inferida a partir dele e dos conhecimentos dos expositores, além de antecipar parte do que é expresso no segundo item do *slide*.

Observamos que a estratégia de complementação assume um papel significativo na EO4, pois indica compreensão dos TB a partir da interpretação que é demonstrada e compreensão também do texto de apoio, articulada a ele a partir da estratégia de retomada. A complementação funciona, ainda, como meio para se incluírem vozes na exposição além da voz do TB e do *slide*, mesmo que as ideias sejam elaboradas a partir do sentido do texto de apoio. Índícios de compreensão podem ser verificados também quando há construção de opiniões coerentes com o assunto exposto, como no segundo item do *slide* 6 (Figura 21, apresentada anteriormente). A partir do Quadro 27 podemos visualizar a retomada seguida da construção de opiniões.

Quadro 27 – Retextualização do *slide* para EO4 (110)

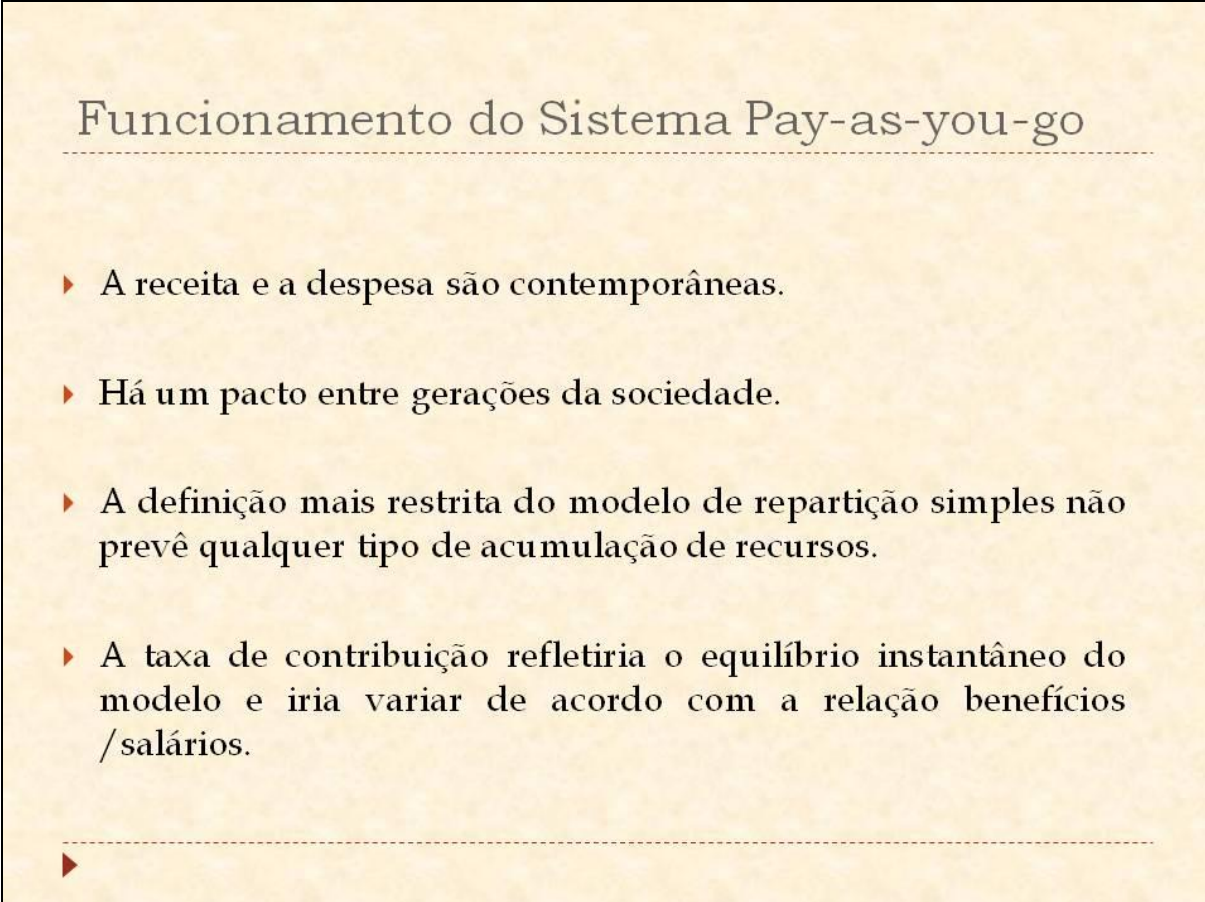
Slide 6	EO4
<p>(...)</p> <p>■ “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social.” (24a)</p>	<p>110. EO4: então... aqui os autores do PCN falam...</p> <p>[RETOMADA] ((olha para o <i>slide</i>)) (...) “por compreensão oral e escrita... bem como produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros... supõe o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino... é preciso abandonar a crença na existência de um gênero PROTOTÍPICO que permitiria ensinar todos os gêneros em situação social”... (24b)</p> <p>[CONSTRUÇÃO] ((olha para o público)) ((olha para o público)) então esse tipo de ensino focado em apenas um gênero... ele é furado... porque você não vai conseguir desenvolver as habilidades necessárias para todos os gêneros... ou para a maioria dos gêneros... você vai ficar num gênero só... que não existe...</p> <p>[INSERÇÃO] por exemplo... aquelas redações de escola que não faziam parte de nenhum gênero... muitos professores se apoiam só nelas... e não trabalham outros gêneros... que têm habilidades que são específicas...</p> <p>e isso com certeza é prejudicial ao aluno que não sabe... que não adquire aquela competência de se virar em diversos gêneros... aquela competência linguística necessária. (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada, construção e inserção de exemplos.</p>	

A retomada no fragmento 110 complementa o item anterior e é um meio de comprovação, ancorado no TB e no texto de apoio, do que é dito na complementação. Nesse sentido, a opinião que se segue à retomada repete, de modo mais detalhado, o fato de que não há um gênero prototípico; mesmo assim, a opinião é enriquecida pelo exemplo de uma prática pedagógica, que também é avaliada sob a perspectiva da competência linguística, abordada no TB e no texto de apoio. Portanto, há no fragmento 110 uma relação intrínseca entre esses dois textos e a EO.

A construção de opiniões, quando detalhada e enriquecida com exemplos, só é possível a partir da análise do conteúdo por meio do exercício de um papel ativo ao produzir uma exposição no contexto da esfera acadêmica, necessário para a leitura e para a produção de gêneros. Apesar das constantes retomadas e da presença de itens contendo períodos longos em formas nos *slides*, a complementação e a construção de opiniões indicam compreensão dos textos de apoio e tornam a retextualização deles para a EO4 adequadas ao gênero.

Na EO7, da categoria 2 (predominância da retomada), a retomada é a estratégia utilizada não só na retextualização dos TB para os *slides*, como também dos *slides* para a EO. Durante a exposição, essa estratégia ocorre por meio da leitura de cada um dos itens do texto de apoio, e, algumas vezes, é seguida pela reformulação ou pela complementação, provavelmente decorrente de uma interpretação, como ocorre no exemplo da Figura 22 e do Quadro 28.

Figura 21 – Slide 2 – EO7



Funcionamento do Sistema Pay-as-you-go

- ▶ A receita e a despesa são contemporâneas.
- ▶ Há um pacto entre gerações da sociedade.
- ▶ A definição mais restrita do modelo de repartição simples não prevê qualquer tipo de acumulação de recursos.
- ▶ A taxa de contribuição refletiria o equilíbrio instantâneo do modelo e iria variar de acordo com a relação benefícios /salários.

▶

Quadro 28 – Retextualização do *slide* para EO7 (111)

<i>Slide 2</i>	EO7
<p>Funcionamento do Sistema Pay-as-you-go (26a)</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ A receita e a despesa são contemporâneas. (27a) ■ Há um pacto entre gerações da sociedade. (28a) ■ A definição mais restrita do modelo de repartição simples não prevê qualquer tipo de acumulação de recursos. (29a) ■ A taxa de contribuição refletiria o equilíbrio instantâneo do modelo e iria variar de acordo com a relação benefícios /salários. (30a) 	<p>111. EO7: (...) ((olha para o <i>slide</i>)) então primeiro um pouco do [RETOMADA] funcionamento do sistema <i>pay as you go...</i> (26b)</p> <p>[REFORMULAÇÃO] então o sistema de repartição simples...também conhecido como <i>pay as you go...pay go...é::</i></p> <p>[RETOMADA] nele as receitas e as despesas são contemporâneas... (27b)</p> <p>[REFORMULAÇÃO] ou seja...os benefícios pagos hoje...são feitos com as arre/ as arrecadações dos trabalhadores de hoje... ((olha para o público)) então por isso [RETOMADA] há um pacto entre as gerações da sociedade... (28b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] ((olha para o <i>slide</i>)) no qual a geração corrente se compromete a pagar a sua geração anterior... com esperança de quando ela for se aposenTAR...a gera/ a outra geração pague é:: seus benefícios... então...é::</p> <p>[RETOMADA] a definição mais restrita do modelo de repartição simples não prevê qualquer tipo de acumulação de recursos... (29b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] então se em algum momento houver mais arrecadações do que benefícios... esses recursos... é:: esse montante não foi acumulado... se tivesse sido acumulado isso poderia é ... ser usado pra fazer uma provisão futura... é ...</p> <p>[RETOMADA] a taxa de contribuição nesse caso então... refletiu o equilíbrio instantâneo e vai variar de acordo com a relação benefícios – salários... (30b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] nesse caso salários está se referindo a arrecadações (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada, reformulação e complementação</p>	

A retomada em (26b) diz respeito ao título do *slide* e é complementada pela reformulação “então o sistema (...) *pay go...é::*” em que se esclarece o significado do “sistema *pay as you go*”, o que é importante uma vez que nem todos podem conhecer esse significado. A retomada em (27b), correspondente a (27a), em que se diz que “as receitas e as despesas são contemporâneas” no sistema de repartição simples, também é explicada por meio de uma reformulação – “ou seja (...) de hoje” - em que se amplia o significado do enunciado retomado. As duas reformulações se referem a enunciados que estão presentes nos TB e, mantendo o sentido original das ideias, apontam para a compreensão desse texto.

Na retomada em (28b), do segundo item do *slide*, (28a), é explicitada a expressão “pacto entre as gerações da sociedade” que é definido na complementação como um modelo em que a geração corrente financia a aposentadoria da geração anterior. Esse movimento de retomada seguida de complementação ocorre novamente na retomada em (30b), referente ao último item do *slide*, (30a). A complementação, nesse caso, tem a função de explicar o significado de “salários” no contexto do enunciado em (30b). O uso adequado dessa estratégia depende da compreensão dos textos-base e dos textos de apoio, como é indicado na EO7.

Merece destaque no fragmento 111 a observação de que, em apenas um momento, antes da retomada em (28b), o olhar é direcionado ao público. Embora a gestualidade não seja o foco deste trabalho, não podemos deixar de mencionar que, assim como ocorre no fragmento apresentado, em quase toda EO7 o olhar se volta para os *slides*, sem interação alguma com o público.

Assim como na EO4, a retomada é a estratégia principal identificada no uso dos *slides*, os quais são lidos mais rapidamente na EO7, dada a sua objetividade, como se espera em EO. As reformulações, complementações, construções de opinião e inserção de exemplos podem ser predominantes na retextualização dos textos de apoio e combinar-se com a retomada e com a paráfrase dos itens dispostos nos *slides*.

Nas EO1, EO2 e EO3, da categoria 3 (predominância de paráfrase e de inserção de exemplos), a retomada e a paráfrase são identificadas na retextualização dos TB para os *slides*. Nas EO, a retextualização dos enunciados ou tópicos retomados ou parafraseados se dá principalmente por meio da retomada que, algumas vezes, é seguida da inserção de exemplos e ocorre na forma de leitura de cada um dos itens dos *slides*; ou dá-se também através da sequência de retomadas e de paráfrases que ocorrem por meio da oralização dos textos. A retomada seguida de exemplos também indica análise e reflexão sobre o tema apresentado.

Nas Figuras 22 e 23 constam *slides* que ilustram os resultados referentes à categoria 3, e no Quadro 29 apresentamos esses textos de apoio e fragmento da EO2.

Figura 22 – Slide 35 – EO2

Infográfico:

- criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas) conjugados a textos curtos. Uma nova forma de apresentar informações de um modo sucinto e atraente.

Figura 23 – Slide 36 – EO2

Infográficos:

Como é produzido o etanol?

VERSÃO BRASILEIRA
Usinas nacionais extraem dois tipos de álcool da cana-de-açúcar

- 1 A colheita começa com a colheita da cana-de-açúcar. Ela chega às usinas em caminhões e é descascada em máquinas rotativas. O palha é usado para produção de energia elétrica e a bagaço, que fica com um pouco de água, é usado para produzir etanol.
- 2 Após ser lavada, a cana é picada em pequenos pedaços para facilitar a moagem. Aqui ela passa por um processo de moagem, que se encarrega de extrair o caldo da cana e separar os componentes orgânicos.
- 3 O caldo picado é levado para o processo de fermentação, onde ele é diluído com água e açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que os açúcares se dissolvam na água. Depois disso, ele é levado para o processo de fermentação, onde ele é convertido em álcool.
- 4 O álcool produzido é levado para o processo de destilação, onde ele é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 5 Depois de muito tempo, o álcool produzido é levado para o processo de destilação. Nesse ponto, o etanol bruto é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 6 O álcool bruto é levado para o processo de desidratação, onde ele é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 7 Arrastado para cima por uma corrente, o álcool bruto é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 8 O álcool produzido é levado para o processo de destilação, onde ele é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 9 O álcool produzido é levado para o processo de destilação, onde ele é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.
- 10 O álcool produzido é levado para o processo de destilação, onde ele é separado do restante da água e do açúcar. Para isso, ele é colocado em tanques e aquecido por um tempo, para que o álcool se evapore e seja separado do restante da água e do açúcar.

Quadro 29 – Retextualização do *slide* 35 e 36 para EO2 (112)

Slide 35 e 36	EO2
<p><i>Slide 35</i></p> <p>Infográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenhos, fotografias, tabelas) conjugados a textos curtos. Uma nova forma de apresentar informações de um modo sucinto e atraente. (31a) <p><i>Slide 36:</i> Figura 24</p>	<p>112. EO2: (...) o INFOGRÁFICO... ele seria o que?... ((lê o <i>slide</i>))</p> <p>[RETOMADA] a/ a criação gráfica que utiliza... recursos visuais... desenhos fotografias... tabelas... conjugados a textos curtos... uma nova forma de... apresentar informações... de modo sucinto e atraente... (31b)</p> <p>[INSERÇÃO] ((aponta para o <i>slide</i>)) aí no caso um exemplo de... infográfico não é? ... ((alterna o olhar entre o <i>slide</i> e o público)) o infográfico vem sempre com um texto principal que está ali ...logo abaixo do título... e depois vai vir textos curtos acompanhados de imagem... para ajudar você a compreender (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada e inserção de exemplos.</p>	

A retomada no fragmento 112 refere-se ao único item do *slide* 35, o qual é projetado após outro *slide* em que se tratam das inovações tecnológicas e das novas formas de interação com os textos, como o infográfico, abordado na EO1. A inserção de exemplo, integrada à retomada, contribui para a clareza da exposição, uma vez que, primeiramente, fala-se sobre o infográfico e depois se demonstra a imagem de um, explicando o seu sentido. A exemplificação é uma importante ferramenta para as exposições, reconhecida por Dolz *et. al.* (2004a [1998]) como prototípica do gênero. Nesse sentido, os estudantes podem ser motivados a utilizar quando possível essa ferramenta, indicando a compreensão dos textos-base e dos textos de apoio e favorecendo a recepção por parte do público.

Nas EO1, EO2 e EO3 retomadas e paráfrases que se sucedem também são recorrentes e, embora não indiquem necessariamente análise sobre o tema exposto, as paráfrases constituem exercícios importantes para a compreensão textual (DELL'ISOLA, 2005). Essa estratégia se dá na forma de oralização de textos, que também é significativa em exposições orais, podendo contribuir para o entendimento por parte do público, para chamar a atenção dele e para a organização do conteúdo da EO, como destacam Dolz *et al.* (2004a [1998]). Na apresentação do *slide* da Figura 24 ocorre uma retomada seguida de paráfrase e de um breve exemplo, como detalhamos no Quadro 30.

Figura 24 – Slide 8 – EO1

<ul style="list-style-type: none"> • Resumo: <ul style="list-style-type: none"> – Apresenta de forma concisa o conteúdo de um texto maior, com o objetivo de informar o leitor sobre esse conteúdo; – Mantém uma relação estrutural com o texto original; – Seu enunciador é outro que não o autor do texto original. • A revista VEJA analisada por MACHADO não possui nenhuma matéria com o título de <i>resumo</i>, embora na seção “Para usar” tenham sido encontrados resumos com autonomia. Nas demais seções, o resumo aparece como parte constitutiva de um outro gênero.

Quadro 30 – Retextualização do slide 8 para EO1 (113)

Slide 8	EO1
<ul style="list-style-type: none"> • Resumo: <ul style="list-style-type: none"> – Apresenta de forma concisa o conteúdo de um texto maior, com o objetivo de informar o leitor sobre esse conteúdo; – Mantém uma relação estrutural com o texto original; – Seu enunciador é outro que não o autor do texto original. (32a) • A revista VEJA analisada por MACHADO não possui nenhuma matéria com o título de resumo, embora na seção “Para usar” tenham sido encontrados resumos com autonomia. Nas demais seções, o resumo aparece como parte constitutiva de um outro gênero. (33a) 	<p>113. EO1: (...) ((olha para o público)) então:: são algumas informações picadas... que a gente reuniu</p> <p>[RETOMADA] ((olha e aponta para o slide)) aqui... ela [a autora do texto-base] considera... então... o resumo como um texto... que vai apresentar de forma concisa... o conteúdo de um texto maior... com o objetivo de informar o leitor sobre esse conteúdo... mantém uma relação estrutural com o texto original e... seu enunciador é outro... que não o autor do texto original... (32b)</p> <p>[PARÁFRASE] ((olha para o público)) então... tendo como base essas três características que definiriam o resumo... ela [a autora do texto-base] analisa a revista Veja e repara que... não tem nenhuma seção que se chama resumo... mas isso não significa que o resumo está ausente da revista... muito pelo contrário... ela percebe que o resumo aparece como parte constitutiva... de vários gêneros... (33b)</p> <p>[INSERÇÃO] como uma reportagem... uma resenha...</p> <p>[PARÁFRASE] e também aparece como gênero autônomo (33b) (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: retomada, paráfrase, substituição, acréscimo, reordenação tópica e inserção de exemplo.</p>	

A retomada em (32b), no fragmento 113, serve para dar suporte à análise anunciada na paráfrase, em (33b). Segue-se, assim, a mesma organização de conteúdo do *slide*, cujos itens são relacionados por meio do comentário “tendo como base essas três características que definiriam o resumo” em que, ao serem lembradas as características desse gênero, são introduzidos os resultados da pesquisa de resumos na Revista Veja.

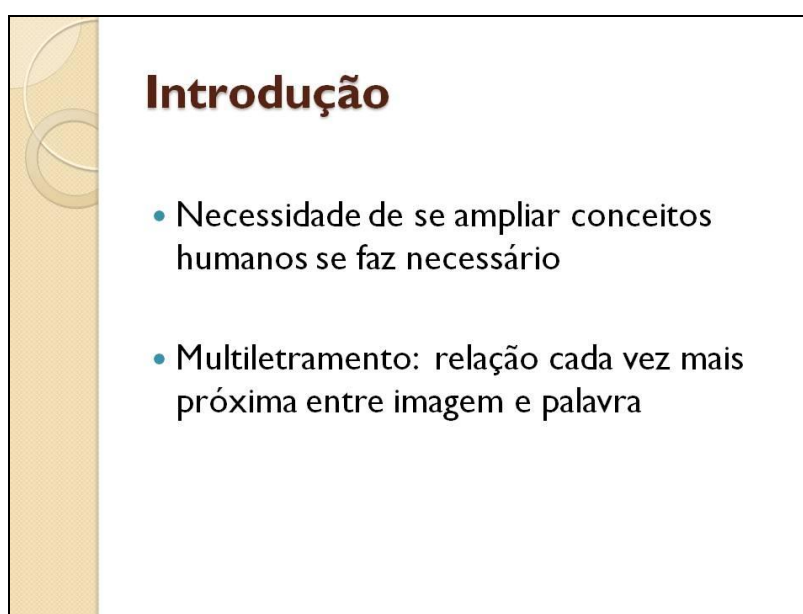
A paráfrase mencionada é constituída principalmente pela substituição de “matéria”, em (32a), por “seção”, em (32b); pelo acréscimo “mas isso não significa que o resumo está ausente da revista... muito pelo contrário”, que serve como contra-argumentação apresentada no TB; e pela reordenação tópica, visto que no *slide* se afirma primeiramente que há resumos autônomos na seção “Para usar”, da revista analisada, e depois se apresenta o principal resultado, o de que o resumo é constitutivo de outro gênero nas outras seções da Revista. Na EO1 a ordem de explicitação desses resultados é invertida, e é apresentado primeiramente o resultado principal, o que possivelmente indica compreensão da hierarquia entre essas duas ideias dispostas no TB.

A inserção, em meio à paráfrase no fragmento 113, apesar de curta é de grande importância, pois, como dissemos, essa estratégia demonstra a compreensão ou não dos textos e serve para auxiliar o público a entender o assunto, a partir da união entre teoria e prática. Nesse sentido, insistimos na importância dessa estratégia em exposições orais, conscientes de que ela depende da fase na qual os alunos do curso se encontram e do próprio conteúdo apresentado.

Em se tratando do uso dos *slides*, a tendência é a de apontar para o *slides* e alternar o olhar entre eles e o público, , como se espera no gênero produzido. Mas há três situações que, embora não sejam as mais recorrentes, ocorrem nas EO1, EO2 e EO3. Na EO1, em alguns momentos os *slides* não são utilizados como suportes: enquanto um expositor realiza a projeção no quadro, o outro apresenta de modo espontâneo informações que não estão contidas no texto de apoio, deixando o outro expositor confuso quanto ao que deve ser projetado em cada momento. Consideramos, nesse caso, não haver retextualização dos textos de apoio em parte breve da EO1, mas sim um conflito entre as ideias dos *slides* e da exposição, cuja organização de conteúdo é prejudicada. Apesar desse problema, a fala espontânea, em si, é positiva, pois demonstra o domínio de mecanismos linguístico-discursivos essenciais para o gênero produzido e constitui o “ideal” de exposição, segundo Dolz *et al.* (2004a [1998]). Além disso, as informações expostas são retextualizadas dos TB, e, portanto, adequadas à exposição.

Em parte da EO2, também ocorre a fala espontânea, porém, mais próxima da forma “ideal” do que na EO1, pois há uma correspondência entre a exposição e o *slide* projetado a cada momento, ocorrendo a paráfrase dos itens do texto de apoio. Isso aponta que, provavelmente, houve uma preparação prévia à apresentação em que os *slides* foram lidos e estudados e, por esse motivo, há retextualização. Na Figura 25 demonstramos um dos textos de apoio da EO2 e no Quadro 31 rerepresentamos esse texto juntamente com a transcrição de parte da exposição.

Figura 25– Slide 2 – EO2



Quadro 31 – Retextualização do *slide* 2 para EO2 (114)

Slide 2	EO2
<p>Introdução</p> <ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se ampliar conceitos humanos se faz necessário (34a) • Multiletramento: relação cada vez mais próxima entre imagem e palavra (35a) 	<p>114. EO2: ((olha para o público)) (...) [PARÁFRASE] o avanço tecnológico tem feito com que seja... NECESSÁRIO... que se remodelem VÁRIOS conceitos humanos... (34b) [CONSTRUÇÃO] entre eles o conceito de letramento. é:: o conceito de letramento... hoje em dia... não pode ser visto apenas como uma habilidade de... ler e escrever... [PARÁFRASE] mas ler... escrever e interpretar imagens... isso seria o que a gente chama de multi-le-tra-men-to (35b) (...)</p>
<p>Estratégias de retextualização: paráfrase.</p>	

As paráfrases da EO2 são semanticamente equivalentes aos itens do *slide* 2: em (34a) e em (34b) se introduz a ideia acerca da necessidade de se ampliar alguns conceitos humanos;

em (35a) e em (35b) especifica-se qual conceito é este: o de letramento. Além disso, a construção de opinião entre as duas paráfrases serve para reafirmar o TB e também os *slides*. Percebemos que se tenha realizado uma fala espontânea em relação aos *slides*, eles serviram como texto de apoio, provavelmente durante a preparação para a EO2, permitindo a correspondência entre o texto retextualizado e a retextualização.

Em parte da EO3 também ocorre a fala espontânea, mas, diferentemente da EO1 e da EO2, nem os *slides* são utilizados como textos de apoio, nem há correspondência entre o que é apresentado e o conteúdo desses textos, tampouco entre a exposição e o TB, ficando explícito um conflito de ideias. Desse modo, há momentos da EO3 em que os *slides* não são retextualizados e que parece ter havido uma preparação insuficiente para a EO ou mesmo uma improvisação. Há, por exemplo, o constante movimento de olhar para o *slide* e olhar para o colega responsável pela projeção dele, como se questionasse o que deveria ser falado na hora. Em seguida, o gesto é o de voltar-se para o público e enunciar ideias não contidas no pretense texto de apoio.


Na retextualização dos *slides* para as EO1, EO2 e EO3 a tendência é a de ser apontada a compreensão dos textos de apoio que são utilizados, em geral, de modo adequado. Quando não validados nas exposições, os *slides* podem fazer com que o público assuma o desafio de prestar atenção concomitantemente a eles e à exposição, podendo ocasionar dúvidas.

Nas EO5 e EO6, da categoria 4 (predominância de paráfrase), a retomada e a paráfrase identificadas na retextualização dos TB para os *slides* são também frequentes na retextualização desses textos de apoio para as EO. Retomadas se sobrepõem quando é realizada uma simples leitura dos *slides*, tornando a exposição oral, na verdade, uma leitura de textos. Contudo, há momentos em que a tendência de paráfrase, seguida ou não e de complementação se confirma por meio da oralização dos textos de apoio.

Na Figura 26, apresentamos *slide* 13 da EO5 cujos itens são retomados. No Quadro 32, reapresentamos o conteúdo desse *slide* e o fragmento da EO a ele correspondente.

Figura 26 – Slide 13 – EO5

O Sistema Previdenciário Brasileiro



- Com a constituição de 1988, a previdência social brasileira se tornou um dos maiores programas de renda mínima do mundo uma vez que paga benefícios a milhões de brasileiros que não contribuíram para a previdência social

- Segundo a lei 8.212/1991, Art. 3, a previdência social tem como objetivo assegurar aos seus beneficiários meios indispensáveis de sobrevivência em situações de risco social:
 - incapacidade
 - idade avançada
 - desemprego involuntário
 - encargos de família
 - reclusão
 - morte daqueles de quem dependiam economicamente

- Importante mecanismo de proteção social para a população

Quadro 32 – Retextualização do slide 13 para EO5 (115)

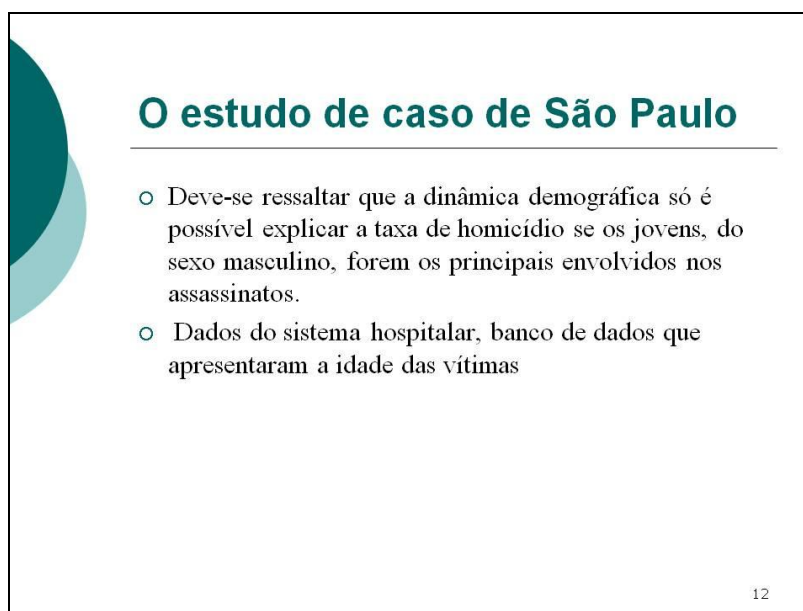
Slide 13	EO5
<p>O Sistema Previdenciário Brasileiro (36a)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Com a constituição de 1988, a previdência social brasileira se tornou um dos maiores programas de renda mínima do mundo uma vez que paga benefícios a milhões de brasileiros que não contribuíram para a previdência social. (37a) • Segundo a lei 8.212/1991, Art. 3, a previdência social tem como objetivo assegurar aos seus beneficiários meios indispensáveis de sobrevivência em situações de risco social: <ul style="list-style-type: none"> • incapacidade • idade avançada • desemprego involuntário • encargos de família • reclusão • morte daqueles de quem dependiam economicamente (38a) • Importante mecanismo de proteção social para a população (39a) 	<p>115. EO5: ((olha para o slide)) bom:: agora eu vou falar um pouquinho sobre [RETOMADA] o sistema previdenciário brasileiro... bem resumidamente... (36b)</p> <p>[RETOMADA] é... com a Constituição de 88... a:: previdência social brasileira... passou a ser um dos maiores programas de transferência de renda é ... por uma camada da população que não contribui pra previdência... e ela se tornou um programa de renda mínima ...um dos maiores programas de renda mínima do mundo... (37b)</p> <p>[RETOMADA] e segundo a lei 8.212... de 91... artigo 3... a previdência social do Brasil tem com objetivo assegurar aos beneficiários meios indispensáveis de sobrevivência em situações de risco social... e eles definem risco social como uma situação de incapacidade... idade avançada... desemprego involuntário... encargo de família... reclusão e mortes daqueles de quem dependiam economicamente... (38b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] dessa forma graças a esses programas de transf/ previ/ por fato da previdência ser um programa de transferência... de renda... e por ela assegurar os benefícios em caso de risco social...</p> <p>[RETOMADA] a previdência... ela se torna um importante mecanismo de proteção social no Brasil (39b)</p>
Estratégias de retextualização: retomada e complementação.	

A estratégia de retomada predomina no fragmento 115, uma vez que os dois itens principais do *slide* são lidos e, após uma complementação, o último item também é lido. A EO5, como ocorre também com a EO6, consiste em boa parte em uma leitura dos textos de apoio. Dolz *et al.* (2004a [1998]) propõem que haja um trabalho didático que leve os alunos a produzirem exposições apoiadas em suportes escritos, e não apenas lidas, a não ser quando se tratarem de trechos significativos dos textos. Nesse sentido, há uma inadequação ao gênero quando a EO consiste, em sua maior parte, na leitura de *slides*,.

Apesar do problema de constantes retomadas no fragmento 115, a complementação é importante para estabelecer relação entre o segundo e o último item do *slide*. Poderia contribuir mais para a qualidade da exposição uma maior frequência de complementações por meio das quais fossem explicadas as informações retomadas, como ocorre na EO4, da categoria 1.

O emprego da paráfrase, e da paráfrase seguida da complementação, também ocorre na retextualização dos *slides* para as EO5 e EO6, da categoria 4. Muitas vezes, a eliminação de termos em relação aos enunciados parafraaseados ocasiona problemas para o sentido da exposição. Na Figura 27, há um *slide* em que ocorre tanto a paráfrase quanto a complementação, como verificamos a partir do Quadro 33.

Figura 27 – Slide 12 – EO6



O estudo de caso de São Paulo

- Deve-se ressaltar que a dinâmica demográfica só é possível explicar a taxa de homicídio se os jovens, do sexo masculino, forem os principais envolvidos nos assassinatos.
- Dados do sistema hospitalar, banco de dados que apresentaram a idade das vítimas

12

Quadro 33 – Retextualização do *slide* 12 para EO6 (116)

<i>Slide</i> 12	EO6
<p>O estudo de caso de São Paulo</p> <p>○ Deve-se ressaltar que a dinâmica demográfica só é possível explicar a taxa de homicídio se os jovens, do sexo masculino, forem os principais envolvidos nos assassinatos. (40a)</p> <p>○ Dados do sistema hospitalar, banco de dados que apresentaram a idade das vítimas. (41a)</p>	<p>116. EO6: [PARÁFRASE] ((olha para o público e fica de costas para o <i>slide</i>)) é:: eles... uma coisa que eles ressaltavam no artigo é que a taxa/ essa taxa só serve... essa ... essa dinâmica demográfica ela só pode explicar... homicídios do sexo masculino... que são os principais envolvidos e:: ((pausa)) nesses assassinatos... na taxa de homicídios... (40b)</p> <p>[PARÁFRASE] eles usavam dados do sistema hospitalar que é o DATASUS... que além dele apresentar a idade da/ das vítimas (41b)</p> <p>[COMPLEMENTAÇÃO] eles também... são os dados atuais mais confiáveis em relação a homicídio... porque ainda há uma incongruência entre os dados da polícia... entre as ocorrências e o que realmente acontece (...)</p>
Estratégias de retextualização: paráfrase e complementação.	

As duas paráfrases são empregadas sem olhar, em momento algum, para os *slides*, o que nos leva a imaginar que elas tenham sido memorizadas, uma das formas de exposição oral pontuadas por Goffman (1981). A paráfrase em (40b) é constituída pela eliminação de “jovens” e pela substituição do “se” (valor condicional) pelo “que” (valor explicativo), estratégias que, nesse caso, ocasionam mudança de sentido em relação ao texto de apoio. Em (40a) diz-se que a taxa de homicídio no Estado de São Paulo só pode ser explicada pelo fator demográfico se forem utilizados apenas dados de jovens do sexo masculino envolvidos nos assassinatos. Em (40b), afirma-se que a variável demográfica explica apenas “homicídios do sexo masculino”, sem especificar-se que os indivíduos considerados devem ser também jovens.

A complementação, que pode ter sido memorizada ou não, é importante para ampliar a informação do segundo item do *slide* e é fundamentada no TB, indicando assim compreensão. Entretanto, essa estratégia ocorre poucas vezes nas EO5 e EO6 e poderia tornar essas exposições mais autônomas em relação aos textos de apoio, juntamente com outras estratégias como a reformulação.

Por último, vale destacar que algumas tabelas e gráficos estão presentes nos *slides* da EO7 (categoria 2) e das EO5 e EO6 (categoria 4). A tendência é que haja uma leitura dos principais dados da tabela ou de todos os dados do gráfico, integrada à explicação dos mesmos que é parafraseada ou retomada dos TB.

A retomada, a paráfrase e a complementação são as estratégias mais recorrentes na retextualização dos *slides* para a EO. É preciso que a retomada se integre a outras operações, como a complementação, o que ocorre nas EO4 (categoria 1), EO7 (categoria 2) e, com menor frequência, nas EO5 e EO6 (categoria 4). Isso contribui para a qualidade das informações apresentadas, as quais não se limitam à leitura dos textos de apoio, . Integrada à complementação, à construção de informações (EO4) ou à inserção de exemplos (EO1, eO2, EO3 e EO4), a retomada tende a indicar compreensão dos textos-base e torna-se importante para introduzir ou resumir a ideia desenvolvida a partir da outra estratégia.

Por sua vez, a complementação, mesmo quando contém uma informação já presente no TB, contribui para o desenvolvimento da ideia retomada, indicando compreensão do TB e do texto de apoio. A paráfrase, algumas vezes também seguida da complementação, pode indicar ou não a compreensão, dependendo principalmente do sucesso das estratégias de eliminação e de substituição que constituem a retextualização do enunciado parafraseado.

Ao decidir por utilizar algum recurso de apoio, é preciso que o indivíduo escolha um recurso que facilite sua exposição e que ele saiba usar. É preciso também que o recurso de apoio à exposição seja elaborado conforme o gênero que o orienta, de modo adequado. Como constatamos no *corpus*, a escolha e qualidade da textualização – e não só da retextualização – desse recurso são fatores que podem contribuir para a exposição oral ser bem ou mal sucedida. Itens contendo períodos muito longos podem tornar a EO uma mera leitura dos textos de apoio se não houver comentários após a leitura de cada item; a coesão entre os itens também é significativa para a progressão textual da EO, uma vez que a tendência é utilizar os *slides* realmente como textos de apoio. Mas, o que indica de modo mais claro a relação entre os textos de apoio e a EO é o uso desses textos por meio das estratégias de retextualização.

As estratégias estão relacionadas à leitura, à oralização dos textos, à fala espontânea e à memorização, modos de exposição oral pontuados por Goffman (1981)) e por Dolz *et al.* (2004a [1998]). Para os objetivos do gênero exposição oral, de se apresentar oralmente um texto longo a partir do aprofundamento de conhecimentos sobre um tema, consideramos que a memorização é inadequada e, quando ocorre, pode indicar problemas de compreensão dos TB e dos textos de apoio, além de não desafiar o indivíduo a ser criativo e a saber lidar com a situação real de produção, em que podem ocorrer imprevistos. A leitura em si, embora possibilite o desenvolvimento de habilidades como a entoação da voz, o ritmo, etc., também não é adequada para a EO acadêmica realizada no contexto de ensino-aprendizagem.

A leitura intercalada a comentários, com entoação variada, ritmo adequado, sinalização de mudança de tema ou de níveis do texto, entre outros elementos que tornam o texto mais próximo da oralidade no *continuum* fala-escrita, pode ser chamada de oralização do texto, que merece ser objeto de ensino (DOLZ *et al.*, 2004a [1998]) por propiciar o desenvolvimento da competência em retextualizar oralmente um texto escrito de modo mais efetivo, com estratégias que vão além da retomada. A exposição livre, apoiada em textos esquemáticos, como sugerem Dolz *et al.* (2004a [1998]) também podem ser trabalhadas, desde que isso ocorra depois do ensino da oralização de textos. Esses dois últimos modos de exposição oral são, inclusive, os mais observados em eventos acadêmicos.

Na retextualização de *slides* para EO, não podemos perder de vista que nesse processo ocorre também a retextualização dos TB para as EO, tema da próxima seção deste capítulo.

4.4. Estratégias de retextualização dos textos-base para as exposições orais

A exposição oral acadêmica é uma atividade de leitura e de produção textual, pois se leem textos de referência (TB) que, depois, são retextualizados em textos de apoio (como, por exemplo, os *slides* eletrônicos), que funcionam como base informacional no momento da exposição, bem como o TB. Portanto, há três etapas envolvidas nesse processo, e duas delas – quando os TB e os textos de apoio passam a fazer parte do conteúdo da EO. Nesta última seção, focalizaremos as estratégias de retextualização empregadas dos TB para as EO, a partir das categorias de análise anunciadas na Metodologia e nas seções anteriores deste capítulo.

Refletiremos sobre a compreensão dos referidos textos e sua possível contribuição para a qualidade das exposições, como fizemos na seção anterior (4.3.), pois essas estratégias tendem a indicar níveis de compreensão, os TB são origem de todo o processo de retextualização em preparação para a EO, e a produção desse gênero é o produto final desse processo, uma vez que as leituras realizadas e os textos de apoio produzidos servem à exposição. Para isso, utilizaremos os pressupostos sobre *horizontes de leitura* (MARCUSCHI, 2008) explicitados no capítulo 3. À medida que analisarmos a ocorrência de cada uma das estratégias predominantes nas categorias, discutiremos o horizonte de leitura revelado em cada caso.

Há, basicamente, cinco horizontes de leitura, segundo Marcuschi (2008): Falta de horizonte: o leitor repete as informações do texto, podendo indicar a sua não compreensão.

1. Horizonte mínimo: o leitor seleciona informações, acrescenta e substitui palavras. É a leitura parafrástica.

2. Horizonte máximo: trata-se da leitura inferencial, a partir da reunião de várias informações do texto e da inserção de informações e conhecimentos a ele relacionados.

3. Horizonte problemático: é a interpretação do texto além dos limites das informações que ele contém.

4. Horizonte indevido: refere-se à leitura errada, sem respaldo nos textos.

Na EO4, da categoria 1, predomina a estratégia de construção de opiniões sobre o tema apresentado, reafirmando os TB, quase sempre, ou analisando a relevância de suas informações. Essa estratégia é empregada com frequência após retomadas, como ocorre também na retextualização dos *slides* para as EO. No Quadro 34, temos um exemplo de construção de opinião que é combinada à retomada.

Quadro 34 – Retextualização do TB para a EO4 (117).

Macroestrutura do TB	EO4
<p>“Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:</p> <ul style="list-style-type: none">• conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;• construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;• estilo: conFigurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.” (<i>Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – segundo e terceiro ciclos</i>, 1998, p. 21) (42a)	<p>117. EO4: ((olha para o público)) (...) [CONSTRUÇÃO] eles [os autores do texto-base] vão trazer uma definição... muito interessante... inspirada nos estudos de Bakhtin sobre gêneros textuais...</p> <p>[RETOMADA] ((olha para o <i>slide</i>)) ele fala... “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas... como parte das condições de produções de discursos... as quais geram usos sociais que os determinam... os gêneros são... portanto... determinados historicamente... constituindo formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura... são caracterizados por três elementos... conteúdo temático... que é e pode tornar-se visível por meio do gênero... construção composicional... que é a estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero... e estilo... conFigurações específicas das unidades de linguagem derivadas sobretudo da posição enunciativa do locutor... conjuntos particulares de sequências que compõem o texto... etc”... então... muito inspirado... a ((diz o nome da pesquisadora)) até falou na última aula... nos estudos de Bakhtin não é?... na definição de Bakhtin de gênero (...) (42b)</p>

A opinião no fragmento 117 antecede a retomada do texto-base, sobre o qual se faz uma avaliação positiva – a de que ele apresenta “uma definição...muito interessante” - que é confirmada a partir do destaque “inspirada nos estudos de Bakhtin sobre gêneros textuais”, reafirmando a definição e informando que ela se fundamenta em um autor de referência no assunto, Bakhtin. A retomada que se integra à construção de opinião contém a definição e as principais características do gênero, apresentada pelo autor de referência e reutilizada no TB da EO4. As estratégias presentes no fragmento 117 apontam tanto para o horizonte máximo de leitura, quando se constrói uma opinião bem fundamentada e relacionada ao texto-base; quanto para o horizonte mínimo, quando há retomada. Caso essa estratégia fosse empregada seguidamente, sem a integração com a construção, haveria uma mera repetição do TB e, portanto, falta de horizonte. Porém, na análise em questão o sentido da retomada é construído juntamente com a construção de opinião.

A construção de opinião tende a demonstrar envolvimento com o tema e é empregada a partir de conhecimentos que são relacionados à EO. No fragmento a seguir, é apresentado um ponto de vista sobre o modelo de produção textual adotado na escola, o qual é oposto em relação ao modelo proposto no contexto de sequências didáticas, tema da exposição.

118. EO4: ((olha para o público)) (...) que/ que acontece... geralmente:: é proposto um tema... um gênero para os alunos... o professor fala rapidamente... em sala de aula... muitas vezes dá até como um dever de casa... e o aluno simplesmente lê lá... e faz o para casa...e para que que serve isso?... não tem nenhum propósito... ele não se sente motivado a trabalhar com isso (...)

A opinião emitida demonstra conhecimento de uma realidade externa à esfera acadêmica, a esfera escolar, da qual os expositores também vivem ou viverão como profissionais. A crítica a uma postura docente apontada como recorrente na EO4 indica a efetivação de um papel de especialistas na exposição que não apenas apresentam um tema, mas o analisa para além dos TB, entendidos como fontes de conhecimento. Nesse sentido, estratégia de construção de opiniões é bastante significativa no gênero-alvo, até mesmo porque a sua adequação dependem, antes, da compreensão dos TB, sob o risco serem apresentados comentários que não possuem ligação com o tema discutido. Indica-se, assim, horizonte máximo de leitura.

Além da construção de opinião, a condensação e a reformulação são estratégias também presentes na EO4 e, comumente, são empregadas de modo integrado. A condensação indica a competência em sumarizar ideias, o que se faz necessário em gênero produzidos a

partir de leituras dos TB para fornecer aos leitores/ouvintes informações gerais sobre esse texto. Por sua vez, a reformulação é importante porque, a partir dela, o conteúdo é reiterado, resolvendo possíveis dúvidas do público. No Quadro 35, apresentamos um fragmento em que há condensação seguida da reformulação.

Quadro 35 – Retextualização do TB para a EO4 (119).

Macroestrutura do TB	EO4
(...) 2. O procedimento “sequência didática” (...) 2.4. A primeira produção (...) 2.4.1. Realização prática de uma avaliação formativa e as primeiras aprendizagens <ul style="list-style-type: none"> • A produção inicial permite aos professores adequar a sequência didática às capacidades dos alunos e de realizar uma avaliação formativa. • O professor tem condições de, com base na produção inicial, avaliar as dificuldades dos alunos e diferenciar ou individualizar o ensino, o que pode ser feito a partir de módulos. (...) (DOLZ <i>et al.</i> , 2004 [1998]) (43a)	119. EO4: [CONDENSAÇÃO] (...) ((olha para o público)) a partir dessa primeira produção... o professor vai avaliar quais foram os principais problemas... quais são as habilidades que esse professor precisa trabalhar com os alunos... que ele está lidando... tudo vai depender muito do CONHECIMENTO PRÉVIO que esse aluno já tem da complexidade do gênero... (43b) [REFORMULAÇÃO] então:: essas habilidades vão depender desse gênero mesmo e de como esse aluno... já lida com esse gênero... qual o conhecimento prévio que ele tem (...)

A condensação em (43b) é empregada como meio de resumir as informações de (43a), as quais são apresentadas de modo mais detalhado. A afirmação “o professor vai avaliar quais foram os principais problemas”, na EO4, se baseia em outra do TB: a de que o professor pode “avaliar as dificuldades dos alunos” a partir da produção inicial. A ideia de “quais são as habilidades que esse professor precisa trabalhar com os alunos... que ele está lidando” está relacionada ao conjunto dos dois itens apresentados em (43a) e a declaração de que “tudo vai depender muito do CONHECIMENTO PRÉVIO que esse aluno já tem da complexidade do gênero” é inferida a partir da informação de que a produção inicial permite aos docentes “adequar a sequência didática às capacidades dos alunos e de realizar uma avaliação formativa”. Portanto, há uma relação de sentido que é recuperado por meio da condensação de ideias, estratégia que está estritamente ligada à compreensão e que é mais complexa do que a retomada e a paráfrase. Talvez por esse motivo, a condensação seja pouco recorrente na EO4 da categoria 1 e, com menos frequência ainda, nas demais categorias.

A reformulação, no fragmento 119, também possui relevância, pois a partir dela é reiterada a ideia de que o trabalho docente realizado a partir da produção inicial depende do conhecimento prévio e da complexidade do gênero. O emprego dessa estratégia pressupõe tanto a compreensão do TB quanto a competência em elaborar enunciados com o mesmo

sentido do que o próprio expositor disse anteriormente, de modo a não se contradizer. Assim sendo, a reformulação é possibilita analisarmos com clareza os horizontes de leitura indicados na EO que, no fragmento analisado, parece ser o máximo, uma vez que se reelabora o conteúdo e se utiliza, em certo momento, inferência.

A estratégia de reordenação tópica também é empregada na EO4 e é a menos frequente no conjunto geral das categorias. Na EO4 ela ocorre apenas três vezes e em outras exposições apenas uma vez. Isso demonstra a tendência, em todas as exposições, de seguir a ordem das ideias apresentadas no TB e também de orientar a exposição a partir dos *slides*, uma vez que eles são estruturados conforme a ordem das ideias do TB como um todo ou de partes desse texto. Trata-se, portanto, de uma operação complexa, pois seu emprego exige o desafio de mudar a ordem das informações sem alterar o tipo de relação de sentido estabelecida entre elas. Mesmo assim, a reordenação tópica no *corpus* analisado é empregada com sucesso e geralmente integra retomadas ou paráfrases, conforme adiante.

Quadro 36 – Retextualização do TB para a EO4 (120).

Macroestrutura do TB	EO4
(...) <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução <ol style="list-style-type: none"> 1.1.A orientação para o ensino de língua portuguesa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais é bastante difundida no meio acadêmico. Essa orientação tem por base alguns autores que abordam gêneros discursivos. 1.2. “Fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito” (LOPES-ROSSI, 2005, p.79) (44a) 1.3. No artigo, propõe-se comentar as principais características dos projetos pedagógicos desenvolvidos sob orientação da autora. Os projetos serão descritos com detalhes. 1.4. “Após a exposição desse assunto, farei algumas considerações sobre o fato de os livros didáticos, de maneira geral, não apresentarem propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado” (LOPES-ROSSI, 2005, p.79) (45a) 	120. EO4: ((alterna os olhar entre os <i>slides</i> e o público)) (...) [PARÁFRASE] primeiro... ela [a autora do texto-base] vai falar que os livros didáticos não abordam de maneira...não abordam claramente o ensino de gêneros... não é?... ela vai falar... ((lê o <i>slide</i>)) os livros didáticos não apresentam propostas na dimensão que esse tema merece ser abordado... (44b) [PARÁFRASE] e ela vai falar... que pela experiência dela fora dos meios acadêmicos... não há um conhecimento sobre:: essa proposta pedagógica de trabalho... de gêneros textuais nas escolas (...) (45b)

As duas paráfrases no fragmento 120 apresentam as ideias em ordem inversa em relação ao TB, como podemos constatar ao compararmos a macroestrutura desse texto com o referido fragmento. Há, nesse sentido, uma reordenação de ideias que indicam horizonte mínimo de leitura e não prejudicam o sentido original, uma vez o fato de os livros didáticos

não abordarem o tema dos gêneros discursivos e a proposta pedagógica sobre esse tema são ideias que mantêm o mesmo nível de importância e podem, assim, ser alteradas em sua ordem. A paráfrase em (44b) é constituída pela eliminação de “Após a exposição desse assunto, farei algumas considerações sobre o fato de”, em (45a), como forma de adequar a declaração à EO4, e também pela eliminação das expressões “de maneira geral” e “de atividades com gêneros discursivos”. A paráfrase em (45b) é constituída pela substituição de “o conhecimento (...) ainda é bem restrito” por “não há um conhecimento sobre” e de “o trabalho pedagógico com gêneros discursivos” por “essa proposta pedagógica de trabalho... de gêneros textuais nas escolas”. Há equivalência de sentido entre as paráfrases e o TB, com o emprego adequado da eliminação e da substituição. Apesar de essas três estratégias serem pouco comuns na EO4, em geral elas indicam horizonte mínimo de leitura e, assim, compreensão dos TB.

No Quadro 37, apresentamos a ocorrência das estratégias de retextualização na EO4 e os horizontes de leitura alcançados.

Quadro 37 – Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO4

Estratégias de retextualização	Horizonte máximo	Horizonte mínimo	Horizonte indevido	Falta de horizonte	TOTAL
Construção de opiniões	14		1		15
Retomada	8	3		2	13
Condensação	10				10
Complementação	8				8
Paráfrase		6	1		7
Reformulação	6				6
Inserção de exemplos	5				5
Substituição		3	1		4
Eliminação		3			3
Acréscimo			1		1
Reordenação tópica		3			3
TOTAL	51	18	4	2	75

A partir do quadro, constatamos que todas as estratégias de retextualização que propomos ocorrem na EO4, com predominância da construção de opiniões relacionada, na maioria das vezes, para o horizonte máximo de leitura.. Nas setenta e cinco (75) vezes em que se identificam as estratégias de retextualização, em 20% delas são empregadas a construção de opiniões e em 17% a retomada, a qual se integra à construção de opinião ou à condensação e, desse modo, indica horizonte máximo de leitura. Em outras vezes, a retomada é integrada à

paráfrase, indicando horizonte mínimo e em apenas dois casos ela consiste em cópias do TB que se justapõem. A condensação, embora empregada poucas vezes (13%), é mais frequente em relação às demais categorias. Constatamos também que em 56 vezes (75%) em que são empregadas estratégias de retextualização, se alcança horizonte máximo de leitura. Podemos afirmar, de forma generalizada, que há indícios de compreensão dos TB, e a quantidade de vezes em que se indica o horizonte indevido ou falta de horizonte é pouco significativa, correspondendo a apenas 8%.

Na EO7, da categoria 2, predomina a estratégia de retomada de enunciados do TB, muitas vezes integrada à complementação, como ocorre a seguir.

Quadro 38 – Retextualização do TB para a EO7 (121).

Macroestrutura do TB	EO7
(...) 3. Nível de segurança (...) 4. Alternativas de financiamento 4.1. “O regime de repartição simples, montado na forma atual, não aparenta ser capaz de se sustentar ao longo de todo o período das mudanças sociais em curso” (...) (NETO, 1997, p. 20) (46a)	121. EO7: ((olha para o <i>slide</i>)) [COMPLEMENTAÇÃO] então... o discurso de sustentabilidade no sistema... ((alterna o olhar entre o <i>slide</i> e o público)) então... é:: em muitos países que utilizam o sistema de repartição simples... durante muito tempo ele se mostrou bastante eficaz... só que [RETOMADA] o sistema montado na forma atual não/ não parece ser capaz de... se sustentar ao longo de todo o período... das mudanças sociais em curso (...) (46b)

A complementação no fragmento 121 introduz um contra-argumento que é apresentado a partir da retomada e não tem por base nenhuma ideia específica dos TB, mas pode ser concluída a partir da reunião de informações que apontam para o sucesso do sistema de repartição simples em alguns países, o que só é possível a partir da compreensão dos TB e das relações entre eles. Nesse contexto, a retomada também indica compreensão, ao ser configurada como um contra-argumento que, no TB, possui o valor também de contra-argumento em relação à “segurança do modelo de repartição simples”, assunto da seção anterior à 4.1. do TB, apresentada no Quadro 43. Há indícios nesse fragmento de horizonte máximo de leitura, tendo em vista o modo de emprego das estratégias mencionadas.

A frequência da complementação na EO7 se integra à retomada conferindo a essa estratégia uma função que não é a de apenas reproduzir conteúdo. Além disso, a complementação revela modos de atuação discursiva em relação aos TB, pois, além de ser necessário compreender esses textos, para que essa estratégia seja utilizada adequadamente, é preciso também ir além deles e interpretá-los. A paráfrase é outra estratégia presente na EO7

e, consistindo essencialmente um exercício de compreensão, seu uso pode ou não indicar o nível de leitura do TB. No Quadro 39, consta um exemplo de paráfrases apresentadas seguidamente na exposição.

Quadro 39 – Retextualização do TB para a EO7 (122).

Macroestrutura do TB	EO7
<p>(...)</p> <p>2. Impacto do envelhecimento da população</p> <p>2.1. A Previdência Social é um instrumento através do qual se sustenta os indivíduos da sociedade que são incapazes de trabalhar.</p> <p>2.2. Com o passar do tempo, no entanto, há modificações nos cenários econômicos e nos processos estocásticos que servem de base para estabelecer a forma deste sustento. É natural, portanto, que ocorram alterações periódicas na Previdência Social, adaptando-a às necessidades e às possibilidades de cada geração.” (NETO, 1997, p. 15) (47a)</p> <p>2.2. “Um dos principais fatores que causam essas modificações é a estrutura demográfica, já definida como o envelhecimento da população, que é o aumento da fração do número de idosos em relação à população total. Este fenômeno vem ocorrendo de forma generalizada em todo o mundo e tem sido causado pela diminuição simultânea das taxas de natalidade e de mortalidade.” (NETO, 1997, p. 14) (48a)</p> <p>2.3. A transição demográfica se deu de modo suave nos países desenvolvidos, mas nos países em desenvolvimento ela vem acontecendo rapidamente, mesmo assim, os países desenvolvidos ainda enfrentam problemas decorrentes dessa transição demográfica.</p> <p>2.4. Além do envelhecimento da população, vem sendo observado o aumento da esperança de vida ao nascer e da sobrevida em todas as idades. (NETO, 1997, p. 15) (49a)</p>	<p>122. EO7: ((olha e aponta para o <i>slide</i>)) [PARÁFRASE] bom para gente pensar... quando a gente pensa que o modelo ele tem que se adaptar às necessidades da população a gente... tem que pensar em mudanças desse modelo e ... (47b)</p> <p>[PARÁFRASE] e os fatores que influenciam/ influenciariam essas mudanças seriam os fatores demográficos... o envelhecimento populacional... que a gente viu através da transição demográfica... através das baixas taxas de fecundidade e natalidade pela qual a população passa e... (48b)</p> <p>[PARÁFRASE] além disso... o aumento da esperança de vida... que ... esperança de vida que não só ao nascer... mas também em todas as idades (...) (49b)</p>

As três paráfrases do fragmento 122 possuem uma relação de adição entre si, marcadas pelo conector “e”, no início de (48b) e por “além disso”, em (49b). Desse modo, as ideias têm o mesmo nível de relevância no texto e sua apresentação em ordem sequencial é adequada. A paráfrase em (47b) se refere à parte do trecho de (47a), é constituída pela eliminação de “É natural, portanto”; pela substituição de “alterações periódicas na Previdência social” pela forma categórica “a gente....tem que pensar em mudanças desse modelo” e pela substituição de “adaptando-a às necessidades e às possibilidades de cada geração” por “o modelo ele tem

que se adaptar às necessidades da população a gente”, que também possui uma expressão categórica. É interessante destacar, nesse caso, a forma “tem que” que confere à paráfrase um sentido de necessidade e, ao mesmo tempo, marca uma reafirmação do enunciado parafraseado. Toma-se a voz do TB como a própria voz, o que demonstra envolvimento com o conteúdo.

A paráfrase em (48b) remete a uma ideia apresentada logo após a ideia presente em (47b), confirma a tendência em seguir a organização do TB e é constituída pela eliminação de “Um dos principais”, para adequar o enunciado ao TB; de “que é o aumento da fração do número de idosos em relação à população total”, informação que apenas complementa a anterior; de “Este fenômeno vem ocorrendo de forma generalizada em todo o mundo”, informação que, suprimida, não altera o significado do TB; e pelo acréscimo “que a gente viu através da transição demográfica”, como forma de lembrar que já foi afirmado anteriormente no TB a que se refere o “envelhecimento da população”. Ocorrem também substituições: a expressão “fatores que causam essas modificações é a estrutura demográfica” é substituída por “fatores que influenciam/ influenciariam essas mudanças seriam os fatores demográficos”; e “tem sido causado pela diminuição simultânea das taxas de natalidade e de mortalidade” é substituída por “através das baixas taxas de fecundidade e natalidade pela qual a população passa”.

Por fim, a paráfrase em (49b) é constituída pela eliminação de “Além do envelhecimento da população”, que apenas serve para estabelecer no TB coesão com o enunciado anterior; e pela substituição de “mas também em todas as idades” por “sobrevida em todas as idades”. Nesse caso e nos demais, constatamos a integração de diversas estratégias que, dependendo da competência textual são complexas e que, em conjunto, formam um novo texto sem alteração do sentido original. Constatamos também que, mesmo apresentada uma sequência de ideias em (49b), isso não significa necessariamente uma simples repetição de ideias do texto em uma forma diferente, mas sim o emprego de uma estratégia estritamente relacionada à compreensão. Nesse contexto, merece destaque o fato de que as três paráfrases analisadas foram produzidas em uma fala espontânea, sem ancoragem nos *slides*.

A frequência das estratégias de retextualização e dos horizontes de leitura indicados na EO7 são apresentados no Quadro 40.

Quadro 40– Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO7

Estratégias de retextualização	Horizonte máximo	Horizonte mínimo	Horizonte indevido	Falta de horizonte	TOTAL
Retomada	4	5	1	5	15
Complementação	5	4	2		11
Paráfrase		6	3		9
Substituição		8	1		9
Eliminação		6	1		7
Condensação		1	2		3
Acréscimo		2	1		3
Construção de opiniões	2				2
Reordenação tópica		1			1
TOTAL	11	32	11	5	59

A partir do Quadro 40 constatamos que quase todas as estratégias de retextualização são identificadas na EO7, com exceção da reformulação e da inserção de exemplos. A retomada, empregada em 25% das ocorrências de estratégia de retextualização, indica na maioria das vezes horizonte máximo de leitura. Em alguns casos a retomada é integrada à complementação, que aparece também em percentual significativo – 19%, indicando horizonte máximo de leitura. A paráfrase também é recorrente, empregada em 16% das vezes. De um modo geral, é indicada compreensão parcial dos TB na EO7, pois os horizontes máximo ou mínimo de leitura são alcançados em 73% das estratégias de retextualização, mas há indícios de leitura indevida ou falta de horizonte em 27% das retextualizações, o que revela problemas de compreensão em alguns momentos da EO7. Nas EO1, EO2 e EO3, da categoria 3, predominam as estratégias de paráfrase e de inserção de exemplos, que na maioria das vezes são integradas. A paráfrase é constituída, quase sempre, por eliminações e substituições e, algumas vezes, por acréscimos. No QUADRO 42 temos um representativo da categoria em questão.

Quadro 41 – Retextualização do TB para a EO2 (123).

Macroestrutura do TB	EO7
<p>(...)</p> <p>2. Multimodalidade: traço constitutivo do texto falado e escrito</p> <p>2.1. Pressupostos adotados no artigo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “as ações sociais são fenômenos multimodais; • gêneros textuais orais e escritos são multimodais; • o grau de informatividade visual dos gêneros textuais da escrita se processa num contínuo; • há novas formas de interação entre o leitor e o texto, resultantes da estreita relação entre o discurso e as inovações tecnológicas.” <p>2.2. Sendo as ações sociais fenômenos multimodais, os gêneros textuais também são multimodais, pois “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 161) (50a e 51a)</p>	<p>123. EO2: ((olha para o público)) (...)</p> <p>[PARÁFRASE] isso é assim... porque sempre quando a gente fala ou escreve a gente sempre está utilizando mais de código semiótico... (50b)</p> <p>[PARÁFRASE] ou seja... quando eu estou falando eu uso palavras e gestos... palavras e entonações... então a gente sempre usa mais de um código para representar... (51b)</p> <p>[INSERÇÃO] por exemplo... aqui eu estou usando a imagem aliada ao texto... igual no exemplo aí tem o infográfico aliado às notas textuais... que está relacionada a ele... então:: a gente sempre usa mais de um... código... no mínimo dois códigos (...)</p>

Há duas paráfrases (Quadro 41) que remetem ao mesmo enunciado do TB. Em A em (50b) o enunciado é mais resumido, composta pela eliminação de “no mínimo” e “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.”, cujo sentido é recuperado pela substituição de “dois modos de representação”, em (50a e 51a), por “mais de um código semiótico”, em (50b). Essa substituição, juntamente com a eliminação, indicam que o TB foi compreendido e isso possibilitou a equivalência de sentido entre o enunciado retextualizado e a retextualização. Há também na paráfrase citada, a substituição de “quando falamos ou escrevemos um texto”, pela expressão equivalente “quando a gente fala ou escreve a gente”. Além disso, há o acréscimo do advérbio “sempre”, que possui em (50b) valor categórico e que indica adesão à ideia do TB.

A paráfrase em (51b) é uma explicação do enunciado anterior, cujo sentido é reiterado também fundamentado em (50a e 51a) do TB. Nesse caso, a paráfrase se refere à parte de trecho eliminado em (50a): “palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc”. Mantém-se apenas a primeira parte desse trecho, que é complementada pela substituição de “usando, no mínimo, dois modos de representação”, por “a gente sempre usa mais de um código para representar”. A inserção do exemplo se refere,

portanto, às duas paráfrases, mantendo assim uma relação intrínseca com elas e com o TB. O exemplo da própria situação de exposição oral realizada no momento de produção desse gênero, estabelece claramente a junção de teoria e prática na EO2, e, ao final dele, retornar à conclusão, a partir do TB, de que “a gente sempre usa mais de um... código... no mínimo dois códigos”, comprovada com os exemplos apresentados.

A paráfrase aparece também nas EO da categoria 3 integradas à construção de opiniões e à retomada, estratégias frequente nessa categoria, embora não sejam predominantes. No Quadro 42 temos um exemplo de paráfrase que é integrada à inserção de exemplos, à construção de opinião, à retomada e à complementação.

Quadro 42 – Retextualização do TB para a EO2 (1248).

Macroestrutura do TB	EO1
(...) 2. Pressupostos teóricos 2.1. O artigo tem como fundamentação teórica trabalhos do interacionismo sociodiscursivo e do Grupo de Genebra. 2.1. Assim como Bronckart (1997), autor do interacionismo sociodiscursivo e integrante do Grupo de Genebra, adota-se no artigo a noção de gênero de Bakhtin, “segundo a qual as diferentes esferas das atividades humanas, no decorrer da história, elaboram ‘tipos relativamente estáveis de enunciados’ (Bakhtin, 1992: 279), os gêneros do discurso, que se caracterizam por apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos.” (...) (MACHADO, 2003, p. 139) (52a)	1248. EO1: ((olha para o público)) (...) ((olha para o público)) [CONSTRUÇÃO] agora... uma coisa interessante... [COMPLEMENTAÇÃO] o tema de resumo... ele foi abordado pelo ponto de vista de Bakhtin... filólogo... semiótico e filósofo russo... que trabalhou muito com gêneros textuais... aqui ((referindo-se ao TB)) vocês podem ver as informações... mas o que vai importar para nós agora... é [PARÁFRASE] que ele afirma que os gêneros textuais... são tipos relativamente estáveis de enunciados... (52b) [INSERÇÃO] isto é... basicamente você pode reconhecer esse texto como resumo... você pode reconhecer esse texto como notícia ou como artigo (...)

A construção de opinião, marcada pelo adjetivo “interessante”, ao se introduzir a ideia no fragmento 124 é uma estratégia para chamar a atenção do público para a importância do que será expresso. Para reforçar essa importância, se apresenta por meio da complementação uma contextualização sobre o autor da ideia presente na paráfrase, informando a área de atuação do autor, o que confere a ele credibilidade, e os temas com os quais ele trabalhou: gêneros textuais e resumo. A informação de que o autor de referência – Bakhtin – estudou o gênero resumo é equivocada, como sabemos, mas isso não prejudica o sentido global do fragmento 124, pois a complementação apenas introduz uma ideia principal em relação a ela: a definição de “gêneros textuais”, observada na paráfrase, como se reconhece na própria

exposição quando se diz “mas o que vai importar para nós agora”, ao final da complementação.

A paráfrase se integra também às estratégias de eliminação das expressões “no decorrer da história” e “se caracterizam por apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos”. Ocorre também a substituição do mecanismo enunciativo “segundo a qual” (52a), por “que ele afirma” (52b), que se une à substituição de “as diferentes esferas das atividades humanas” por “os gêneros textuais”, o que demonstra conhecimento de que os gêneros textuais são definidos como esferas das atividades humanas. O conteúdo dessa paráfrase é exemplificado na inserção, com a declaração de que o resumo, a notícia e o artigo são gêneros textuais. Considerando-se o conjunto das estratégias empregadas, podemos afirmar que se aponta no fragmento 124 para o horizonte máximo, mesmo quando há paráfrase, pois essa se integra a outras estratégias; e também apesar do equívoco na complementação, a qual não está diretamente relacionada ao TB e, portanto, não altera o sentido da ideia principal.

Há, porém, casos nas EO1, EO2 e EO3 em que a paráfrase não é empregada com sucesso, devido a equívocos que se revelam nas estratégias de substituição, de eliminação e de acréscimo, como adiante.

Quadro 43 – Retextualização do TB para a EO3 (125).

Macroestrutura do TB	EO3
(...) <p>2.7. “Marcuschi (2003) também demonstra interesse especial na relação entre gênero e suporte (...) Apesar da preocupação de relacionar ambos os objetos, seu trabalho, no entanto, tende a caracterizar gênero e suporte como elementos bastante independentes. O autor caracteriza os suportes como ‘convencionais’ (‘elaborados tendo em vista sua função de portarem ou fixarem textos’) e ‘incidentais’ (‘ocasionais ou eventuais...com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos’)” (BONINI, 2005, p. 64) (...) (53a)</p>	<p>125. EO3: ((alterna o olhar entre o <i>slide</i> e o público)) [PARÁFRASE] depois ele ((o autor do texto)) faz uma distinção entre gêneros ((leia-se “suportes”)) convencionais ... e incidentais... ((olha para os interlocutores)) os convencionais seriam aqueles que foram... criados especificamente para aquilo... [INSERÇÃO] como a folha de papel...é: a folha de jornal... ((alterna o olhar entre os <i>slides</i> e os interlocutores)) e os incidentais seriam... o tronco de árvore... o muro... o corpo humano (...) (53b)</p>

A paráfrase no fragmento 126 é constituída pela eliminação “como elementos bastante independentes”, ao se referir no TB à caracterização de gêneros e de suportes, o que não interfere no sentido original da ideia, pois o fato de os gêneros e suportes textuais serem considerados independentes pode ser percebido na própria definição dos dois elementos, Entretanto, a eliminação da definição do que seriam os suportes convencionais -

“(‘ocasionais ou eventuais...com uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos’)", em (53a) – deixam lacunas quanto ao significado do texto retextualizado, pois se introduz um termo técnico, e talvez desconhecido para parte do público, sem defini-lo, com a apresentação, inclusive, de um exemplo.

As substituições de “Marcuschi, no TB, por “ele” (se referindo ao autor do texto-base), na retextualização, altera significativamente o sentido da ideia expressa, pois se atribui na EO3 a responsabilidade enunciativa ao autor do texto-base, porém, essa ideia é apresentada um autor externo, Marcuschi, mencionado no TB para introduzir um conteúdo. A segunda substituição ocorrida é “classifica” por “faz uma distinção”, expressões que podem ser entendidas como equivalentes quanto ao sentido no contexto da retextualização. Por outro lado, é problemática a substituição de “suportes” por “gêneros”, elementos distinguidos no texto-base. A inserção dos exemplos é pertinente ao que se considera no TB como suportes “convencionais” e “incidentais”, porém, a confusão entre os conceitos de “gênero” e de “suporte”, e a ausência de definição do que seriam “suportes incidentais” torna os exemplos pouco claros em relação à paráfrase apresentada anteriormente. Problemas de compreensão do TB interferem na EO3, uma vez que o conteúdo retextualizado não corresponde ao que é sugerido nesse texto, o que indica, no fragmento 126, um horizonte de leitura indevido.

Apesar de se integrar na maioria das vezes à paráfrase, a inserção de exemplos ocorre também após retomadas nas EO da categoria 2, contribuindo para o esclarecimento do conteúdo retomado, como constatamos a partir do Quadro 44:

Quadro 44 – Retextualização do TB para a EO2 (127).

Macroestrutura do TB	EO2
(...) 2.5. “Aspectos visuais e pictoriais se complementam de tal forma que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto.” (DIONÍSIO, 2005, p. 163) (...) (55a)	127. EO2: ((aponta para o <i>slide</i> e olha para o público)) [RETOMADA] e isso porque aspectos visuais e pictoriais... se complementam de tal forma... que a ausência de um deles... mesmo sendo... mesmo sendo de menor incidência... afeta a unidade global do texto... [INSERÇÃO] e a gente tá explicitando isso... por exemplo nas propagandas... porque se eu retirasse a imagem da alface... só a outra alface a gente não entenderia... não faria sentido só o texto... e muito menos se tivesse só uma alface não faria sentido. (55b)

A retomada no fragmento 127 é esclarecida pela inserção do exemplo e se refere à análise de um caso de transcrição de conversa. Mesmo assim, é aproveitada uma ideia que

perpassa todo o TB juntamente com o exemplo da própria EO, exposto no *slide*. Em geral, a retomada se combina com outras estratégias e, assim, aponta para a leitura inferencial (horizonte máximo), como nas exposições da categoria 2, ou para a leitura parafrástica (horizonte mínimo), como também ocorre nessa categoria. No Quadro 45 podemos verificar a quantidade geral de estratégias utilizadas e dos horizontes de leitura indicados a partir de cada uso.

Quadro 45 – Estratégias de retextualização e horizontes de leitura nas EO1, EO2 e EO3

Estratégias de retextualização	Horizonte máximo			Horizonte mínimo			Horizonte indevido			Horizonte problemático	Falta de horizonte		TOTAL
	EO 1	EO 2	EO 3	EO 1	EO 2	EO 3	EO 1	EO 2	EO 3	EO 3	EO 2	EO 3	
Paráfrase	4	3		11	5	4	5	6	10				48
Inserção de exemplos	11	17				5			3	2			38
Retomada	2	3		1	3	2			1		7	3	22
Construção de opiniões	8	4	4			3			1				20
Eliminação					4	2	1	4	8				19
Substituição					4	2	4		8				18
Acréscimo				1	2	6	2			3			14
Reformulação				2	3	4		1					10
Complementação	4		2				1		2				9
Reordenação tópica				1	1		4						6
Condensação					2				2				4
SUBTOTAL	29	27	6	16	24	28	17	11	35	5	7	3	208
TOTAL	62			68			53			5	10		

Todas as estratégias de retextualização estão presentes nas exposições da categoria 3. A paráfrase predomina em todas as exposições; e indica com mais frequência horizonte mínimo ou indevido de leitura nas quarenta e oito vezes (23%) em que é empregada. . A paráfrase muitas vezes é integrada à inserção de exemplos, estratégia que indica na maioria das vezes horizonte máximo de leitura nas trinta e oito vezes (18 em que é identificada. Por sua vez, apesar de menos recorrente (11%), a retomada também se destaca por indicar falta de horizonte na EO2 e na EO3, isto é, apenas se repete o que é dito. Por outro lado, a construção de opiniões (empregada em 9% das retextualizações), tende a indicar horizonte máximo de leitura. Há, portanto, nas exposições da categoria 2 a alternância de diversas estratégias e de momentos em que, ora se indica compreensão dos TB, ora se indica dificuldades nessa

compreensão. A partir do Quadro 46 podemos visualizar os horizontes de leitura indicados em cada uma das exposições.

Quadro 46 – Horizontes de leitura nas EO1, EO2 e EO3

Exposições orais	Horizonte máximo	Horizonte mínimo	Horizonte indevido	Horizonte problemático	Falta de horizonte	TOTAL
EO1	29	16	17			62
EO2	27	24	11		7	69
EO3	6	28	35	5	3	77
TOTAL	62	68	53	5	10	208

A leitura do quadro nos leva a perceber duas situações distintas. Nas EO1 e EO2 as estratégias de retextualização, mobilizadas sessenta e duas vezes apontam, em vinte e nove ocorrências, para o horizonte máximo, o que se dá graças à recorrência de exemplos e de opiniões que se articulam a outras estratégias. Na EO3 ocorre o contrário, pois, entre as oitenta e três vezes que são mobilizadas, em apenas trinta e quatro delas há indícios de horizonte máximo ou mínimo de leitura, que demonstram compreensão dos TB. O percentual de indicações de horizonte máximo e de horizonte mínimo nas EO1 e EO2 é de 71% e 74%, respectivamente, o que nos faz concluir que, nessas duas exposições, há compreensão parcial dos TB, pois também não podemos deixar de observar que o percentual de indicação da leitura indevida, problemática e da falta de cópia é relativamente significativo – 29% na EO1, e 26% na EO2. Na EO3, a leitura inferencial e parafrástica ocorre em apenas 44% dos casos, ou seja, na maior parte das vezes (66%), se indica horizonte indevido, problemático ou falta de horizonte de leitura, o que nos faz concluir que não houve compreensão da maior parte do TB.

Nas EO5 e EO6, da categoria 4, predomina a estratégia de paráfrase, que geralmente precede ou sucede outra paráfrase ou retomada, como verificamos no Quadro 47.

Quadro 47 – Retextualização do TB para a EO6 (128).

Macroestrutura do TB	EO6
<p>(...)</p> <p>5. Crimes contra o patrimônio</p> <p>5.1. São aqueles em que o criminoso recebe uma recompensa financeira pelo delito.</p> <p>5.2. Para analisar os resultados referentes a esse tipo de crime, foram realizadas comparações estatísticas e analisado em que medida as variáveis (econômicas e demográficas) afetam os crimes contra o patrimônio.</p> <p>5.3. “Esperamos que os fatores econômicos sejam altamente relevantes como determinantes das diversas formas de crimes contra o patrimônio e por isso expliquem uma grande parte da variação desses dados, enquanto que fatores demográficos que modificam a propensão dos indivíduos a cometer mais crimes devem ser pouco importantes.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 10) (56a)</p> <p>(...)</p> <p>6. Crimes violentos</p> <p>5.1. “É muito mais difícil de usar a teoria econômica para analisarmos crimes violentos. Exatamente porque não compreendemos muito bem a motivação desse tipo de crime.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 13) (57a)</p> <p>6.2. “Os crimes violentos são os que mais incomodam a sociedade, porque suas consequências sobre as vítimas são mais graves.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 14)</p> <p>6.3. Busca-se, na análise de resultados do artigo, compreender as motivações dos crimes violentos. Defende-se que fatores relativos à concepção e à criação de uma criança aumentam a predisposição dos indivíduos cometerem crimes violentos.</p> <p>5.2. 6.4. “Veremos que a formulação tradicional baseado [sic] no modelo Becker-Ehrlich não consegue explicar satisfatoriamente a incidência de crimes violentos.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 14) (58a)</p> <p>(...)</p>	<p>128. EO6: ((olha para o <i>slide</i>)) (...)</p> <p>[PARÁFRASE] então qual que foi a conclusão?... que variáveis econômicas devem estar... estreitamente relacionadas com/ com crimes contra patrimônio... entretanto variáveis demográficas também são importantes na explicação desse tipo de crime... (56b)</p> <p>[PARÁFRASE] crimes violentos... os crimes violentos eles não apre/.. tem... uma explicação óbvia... (57b)</p> <p>[PARÁFRASE] as variáveis econômicas tem um poder menor de explicação deste tipo de crime (58b) (...)</p>

As três paráfrases do fragmento 128 não possuem coesão entre si, pois se referem a três enunciados do TB que são apresentados no contexto de ideias diferentes: em (56b) fala-se sobre a ligação entre variáveis demográficas e econômicas e crimes contra o patrimônio; em (57b) se introduz o tema crimes violentos; em (58b) afirma-se que as variáveis econômicas não conseguem explicar bem esse tipo de crime. Essas paráfrases retomam três enunciados

do TB. A paráfrase em (56b) se refere à (56a) e por meio dela se anuncia uma conclusão, contudo, no TB, a ideia presente nessa paráfrase é apenas uma hipótese, como constatamos por meio do emprego do verbo “Esperamos”, em (52a). Elimina-se na paráfrase a justificativa “e por isso expliquem uma grande parte da variação desses dados” e a explicação de que os fatores demográficos “modificam a propensão dos indivíduos a cometer mais crimes”, o que não prejudica o sentido do TB .

O mesmo não ocorre, porém, com a substituição de “os fatores econômicos sejam altamente relevantes como determinantes das diversas formas de crimes contra o patrimônio” por “que variáveis econômicas devem estar... estreitamente relacionadas com/ com crimes contra patrimônio”, com a afirmação, de modo categórico, na retextualização que as variáveis econômicas são determinantes em crimes contra o patrimônio, enquanto no TB a ideia é uma hipótese a ser verificada na análise dos resultados. Outra substituição é de “fatores demográficos (...) devem ser pouco importantes” por “entretanto variáveis demográficas também são importantes na explicação desse tipo de crime”, no qual percebemos o equívoco de que os fatores demográficos são relevantes para explicar crimes contra o patrimônio, quando no TB se afirma justamente o contrário: de que esses fatores não são significativos para a análise do tipo de crime citado. Desse modo, na paráfrase analisada se indica uma leitura indevida.

Na paráfrase em (57b) é introduzida uma ideia de outra seção do TB sem contextualizá-la. Elimina-se o primeiro enunciado “É muito mais difícil de usar a teoria econômica para analisarmos crimes violentos”, o que afeta o sentido original, pois esse enunciado ancora a justificativa de que “não compreendemos muito bem a motivação desse tipo de crime”. Na paráfrase, se apresenta apenas a justificativa com uma nova configuração: a de uma informação cujo sentido não é explicado, apenas se diz, de modo vago, que “os crimes violentos eles não apre/.. tem... uma explicação óbvia”, o que indica, mais uma vez, o horizonte indevido de leitura.

Em (58b), a substituição de “a formulação tradicional baseado [sic] no modelo Becker-Ehrlich” por “as variáveis econômicas” é adequada, pois no TB essas variáveis dizem respeito ao modelo do autor “Becker-Ehrlich”. A substituição de “não consegue [a variável econômica] explicar satisfatoriamente a incidência de crimes violentos” por “tem um poder menor de explicação deste tipo de crime” são semanticamente equivalentes e, assim como a outra substituição, apontam para o horizonte mínimo de leitura.

Apesar dos problemas apresentados, a tendência geral é que a paráfrase seja empregada nas exposições da categoria 2 como modo de indicação de horizonte mínimo de leitura, como no Quadro 48:

Quadro 48 – Retextualização do TB para a EO5 (129).

Macroestrutura do TB	EO5
(...) <p>2. A previdência no Brasil (...)</p> <p>2.2. “No Brasil, são dois os regimes previdenciários oficiais: o Regime Geral de Previdência Social (RGPS) – objeto deste estudo – que atende aos trabalhadores que estão inseridos no mercado de trabalho formal, autônomos, rurais, empregados domésticos e demais pessoas que não trabalham, mas que contribuem facultativamente (estudantes, donas de casa etc.). (...) O outro, reestruturado a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, é denominado Regime Jurídico Único (RJU). É responsável pelas contribuições e benefícios dos servidores públicos da União, Estados, Municípios e dos militares, que são organizados em regimes próprios.” (MOTTA, 2007, p. 5) (59a)</p>	<p>129. EO5: ((olha para o <i>slide</i>)) (...) [PARÁFRASE] no Brasil há dois regimes de previdência distintos... o primeiro é o Regime Geral de Previdência Social que é para todos os trabalhadores assalariados... e para outras categorias... e o regime jurídico único que são para os trabalhadores ... é ... servidores públicos (...) (59b)</p>

A paráfrase no fragmento 129 é constituída pela eliminação de “objeto deste estudo”, que não é relevante para a paráfrase; pela substituição de “oficiais” por “distintos” que não prejudica o sentido do TB, embora os dois vocábulos não sejam sinônimos; pela substituição de “que atende aos trabalhadores (...) casa etc.)” por “trabalhadores assalariados”, como forma de resumir o conteúdo; e pela substituição de “É responsável (...) regimes próprios” por “servidores federais”, também resumindo o conteúdo. Aponta-se, nessa paráfrase, para o horizonte parafrástico de leitura, que deve ser indicado no gênero exposição oral, juntamente com o horizonte máximo – o ideal. A partir do Quadro 49, podemos verificar as estratégias de retextualização mais recorrentes nas EO5 e EO6 e os horizontes de leitura indicados.

Quadro 49 – Estratégias de retextualização e horizontes de leitura na EO5 e EO6

Estratégias de retextualização	Horizonte máximo	Horizonte mínimo		Horizonte indevido		Falta de horizonte		TOTAL
	EO5	EO5	EO6	EO5	EO6	EO5	EO6	
Paráfrase		26	16	5	5			52
Substituição		13		11	4			28
Eliminação		2	4	8	5			19
Retomada		11				6	2	19
Complementação		7	5					12
Condensação		6	2		2			10
Construção de opiniões	7			1				8
Acréscimo		3			2			5
Reordenação tópica			5					5
Reformulação			2					2
SUBTOTAL	7	68	34	25	18	6	2	160
TOTAL	7	102		43		8		

A maior parte das estratégias de retextualização está presente nas EO da categoria 4. A paráfrase é empregada cinquenta e duas vezes, que corresponde a 33% das ocorrências de estratégias, geralmente relacionada ao horizonte mínimo e, algumas vezes, ao indevido. Dada a predominância de paráfrases, a substituição e a eliminação são também frequentes – que correspondem, a 18% e a 12% de uso das estratégias, respectivamente - e apresentam a tendência de leitura errada, revelando problemas de compreensão. Constatamos que há compreensão parcial dos TB nas duas exposições, pois o percentual de indicações de horizonte máximo e de horizonte mínimo de leitura é de 71% na EO5 e de 63% na EO6, o percentual de leitura indevida e falta de horizonte é significativo: 29% na EO5 e 37% na EO6.

A análise permitiu-nos constatar uma maior variedade de estratégias empregadas na EO4, da categoria 1, em que predomina a construção de opiniões que, pertinentes a essa exposição, fornecem indícios de compreensão dos TB. Outras estratégias, como a retomada integrada a opiniões, complementações e condensações são formas complexas de retextualização que exigem a interpretação e a análise dos TB, como constatamos principalmente na EO4 e na EO7, da categoria 2. Nessa EO7, a retomada com frequência se integra à complementação, como parte do processo interpretativo. Entretanto, a retomada também indica falta de horizonte, quando justaposta uma a outra ou a paráfrases, sem revelar análise e reflexão.

Como forma, as estratégias de retextualização não garantem a compreensão dos TB nem a qualidade das informações apresentadas. Essa foi a principal constatação a partir da análise das EO1, EO2 e EO3, da categoria 3, em que predominam a paráfrase e a inserção de

exemplos. Isso porque a integração com outras estratégias, como a inserção de exemplos, é diferente da integração com a retomada e com outras paráfrases, pois ela cria ou não relações que formam um sentido geral e que nem sempre estão textualmente inscritas. Ao ser indicado um ou outro horizonte de leitura por meio da retextualização, é preciso considerar a função de cada uma das estratégias em relação às outras e ao tema exposto.

A predominância da paráfrase e de estratégias que a constituem (a eliminação, o acréscimo e a substituição) nas EO5 e EO6, da categoria 4, levou-nos a confirmar que, embora de extrema relevância, essa estratégia não pode ser exclusiva, sob o risco de a EO tornar-se uma reprodução discursiva dos TB. Tendo em vista que essas exposições foram produzidas por estudantes de Economia, Ciências Sociais e Ciências Atuariais, que se encontravam no sétimo ou oitavo período do curso, seria de esperar exposições mais autônomas em relação aos TB, e não limitadas linguisticamente a eles apresentando, inclusive, equívocos quanto ao sentido desses textos. Demonstra-se, assim, a relevância de um trabalho com a retextualização em EO, que envolve leitura e produção textual, trabalho esse ao qual nem sempre é dada a atenção merecida nos diversos cursos de graduação e que pode ser orientado a partir das estratégias de retextualização.

5. Considerações finais

Nesta tese, nos propomos a investigar as relações possíveis de ser estabelecidas entre compreensão de textos base e de apoio e mobilização de processos de retextualização para a produção adequada de EO. Com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o gênero EO, relacionando-o ao fenômeno da retextualização, de modo a compreender os diferentes processos que permitem ou dificultam a produção do referido gênero, analisamos as EO com base nas suas características, descritas por Dolz *et. al.* (2004a [1998]) e nas condições de produção.

Constatamos que, em alguns momentos, os expositores tendem a demonstrar envolvimento com o conteúdo dos TB, ao reafirmá-los e se posicionar acerca deles ou mesmo apresentar exemplos gerados a partir da análise do tema. Por outro lado, constatamos também atendimento parcial à estrutura e às propriedades linguísticas do gênero, sendo reveladas, algumas vezes, dificuldades em produzir um gênero oral atendendo à sua formalidade. Nesse sentido, se mostra necessário estudar a prototipicidade desse gênero antes de produzi-lo, conscientizando-se da sua função comunicativa e dos papéis assumidos pelos membros da esfera acadêmica.

Após esse resultado, focalizamos o processo de retextualização, considerando-se suas três etapas: 1) dos TB para os *slides*; 2) dos *slides* para as EO; 3) dos TB para as EO. Identificamos que as estratégias de retextualização empregadas para a produção de exposições orais são a eliminação, a substituição, o acréscimo, a reordenação tópica, a retomada, a condensação, a paráfrase, a reformulação, a complementação, a inserção de exemplos e a construção de opiniões. Na retextualização dos textos-base para os *slides* eletrônicos, as estratégias de retomada e de paráfrase são as mais frequentes, ocasionando, muitas vezes, a apresentação de textos longos e pouco adequados ao suporte no qual aparecem. Revela-se, nesse sentido, que também é preciso orientar a produção satisfatória de textos de apoio às EO.

As estratégias de retomada e de paráfrase também predominam na retextualização dos *slides* para as EO, acompanhadas da leitura ou oralização dos textos de apoio e seguidas, em alguns casos, da complementação por meio da qual se apresenta uma ideia adicional em relação ao TB. A simples leitura não é adequada ao gênero, ao passo que a oralização pode ser trabalhada como uma das etapas de ensino da EO. O ideal, segundo os autores, é a

apresentação livre, com o uso de recursos de apoio apenas como “apoios de memória”, como já pontuam Dolz *et al.* (2004a [1998]).

Em se tratando da retextualização do TB para a EO, a retomada, embora não seja ideal, pode ocorrer quando se tratar de um período de efeito ou de grande relevância do TB, como já pontuam Dolz *et al.* (2004a [1998]). Os autores demonstram também a importância da paráfrase (que pode ocorrer por meio da oralização da leitura) e da exemplificação. Essa estratégia é um exercício rico para a compreensão, como sinaliza Dell’Isola (2005) e como está presente em diversos gêneros que produzimos diariamente, em especial na esfera acadêmica, em que sempre remetemos a outros textos. A eliminação, o acréscimo e a substituição devem ser produtos de reflexões, para que não prejudiquem o sentido geral da exposição. Chamar a atenção para o uso adequado dessas estratégias também se faz necessário.

A condensação é outra estratégia significativa no gênero-alvo, pois, mais complexa do que a paráfrase, requer a compreensão global dos TB para, posteriormente, reunir suas informações em um período mais curto. A reformulação também se mostra importante, de modo a esclarecer ou explicar melhor a ideia expressa. Essa estratégia pode estar relacionada à percepção, no momento da EO, de que a ideia precisa ser dita de outro modo para que o público a entenda. No *corpus* analisado constatamos que essa estratégia raramente é usada e, no decorrer da coleta de dados e da análise, percebemos que a reformulação poderia contribuir para esclarecer o sentido de algumas retomadas e paráfrases. A reordenação tópica, também pouco utilizada, pode levar a uma intervenção no TB, analisando criticamente a ordem de suas ideias. Dependendo dos objetivos da EO, nem sempre é necessário seguir a ordem das ideias do TB, perante o qual a posição assumida deve ser, sempre, a de leitor ativo.

A complementação é outra estratégia igualmente importante, pois, assim como a reformulação e a reordenação tópica, pode servir para tornar o conteúdo mais claro, além de ir além da compreensão, uma vez que se mobilizam conhecimentos elaborados a partir dos TB da exposição ou de outros textos. Por sua vez, a construção de opiniões requer certo domínio do assunto, o que, dependendo do tema apresentado, muitas vezes só é possível quando os estudantes se encontram em períodos do curso que não sejam os iniciais. Mesmo assim, orientar o uso dessa estratégia é válido e enriquecedor para que a EO não seja uma mera apresentação de ideias, sem discussão alguma.

Quanto à exemplificação sugerida por Dolz *et al.* (2004a [1998]), sabemos que determinados conteúdos são menos passíveis de exemplos, como os que foram apresentados

nas EO5, EO6 e EO7 e talvez por isso a estratégia de inserção não tenha ocorrido em nenhuma dessas exposições. Mas, quando couber, é preciso orientar os discentes para o uso dessa estratégia, como ocorreu, inclusive, na proposta das EO1, EO2, EO3 e EO4. A inserção de exemplos, naturalmente, envolve a explicação sobre eles.

Além disso, o uso da construção de opiniões tende a estar relacionado à adequação do texto oral ao gênero, como ocorre com a EO4, em que se verifica compreensão dos TB. Por outro lado, a inserção de exemplo, que também pressupõe uma leitura reflexiva, nem sempre está relacionada à qualidade da exposição, como ocorre com a EO3, único caso em que não se verifica compreensão dos TB. Além disso, a integração entre as estratégias é de suma importância para o sucesso da retextualização.

A partir da análise geral, verificamos que as estratégias empregadas para a retextualização dos TB para as EO indicam horizonte máximo, mínimo, indevido, problemático ou falta de horizonte de leitura. Essas estratégias, muitas vezes, se repetem na retextualização dos *slides* para as EO, em especial a retomada e a paráfrase. Além disso, as exposições que se mostram mais adequadas às características do gênero, como demonstrado em 4.1., tendem a conter estratégias em que se indica a leitura inferencial ou parafrástica, como a complementação, a construção de opiniões e a inserção de exemplos.

Constatamos, ainda, que as estratégias de retextualização são modos de reconstrução do conteúdo que apontam mais ou menos para os sentidos das ideias do texto-base. A paráfrase, por exemplo, pode apontar para sentido semelhante do que é dito no texto-base como pode contradizer esse texto. A construção de opinião e a inserção de exemplo podem ou não encontrar respaldo no texto-base. A substituição tende a contradizer as ideias do texto-base. A retomada é a manutenção do enunciado tal como no texto-base e, sem interferência do produtor, leva-nos a deduzir ausência de compreensão. Desse modo, as operações de retextualização nas exposições orais são indicadores de compreensão do TB.

Com base na comparação entre a retextualização e os textos retextualizados, podemos estabelecer uma relação entre compreensão dos TB e a qualidade das EO, considerando-se três possibilidades nessa relação: 1) Índícios de compreensão do TB X produção eficaz de EO; 2) Índícios de compreensão do TB X produção ineficaz de EO; 3) Índícios de NÃO compreensão dos TB X produção ineficaz de EO.

A EO4 (categoria 1), com predominância da construção de opiniões que, muitas vezes, reafirmam o TB, pode ser incluída na primeira possibilidade, a de compreensão do TB e produção eficaz de EO. Também poderiam ser incluídas nesse grupo as EO7 (categoria 2),

com predominância da retomada e as EO1 e EO2 (categoria 3), com predominância da paráfrase e da inserção de exemplos, porém, é preciso lembrar que a compreensão nessas três exposições é parcial. No grupo 2, de indícios de compreensão e produção não eficaz de EO, estariam as EO5 e EO6 (categoria 4), em que predominam retomadas e paráfrases que se justapõem. No grupo 4, de indícios de NÃO compreensão dos TB e produção ineficaz de exposição oral, se encontra a EO3 (categoria 3), em que predominam paráfrases e inserção de exemplos que não encontram respaldo nos TB.

São fortes os indícios de que as operações de retextualização funcionam em conjunto com a compreensão global do texto-base e o uso dos *slides* eletrônicos, pois a compreensão do texto-base e o modo de utilização do texto de apoio influenciam na qualidade da exposição oral. Nesse sentido, defendemos a análise do gênero EO no contexto de ensino-aprendizagem da esfera acadêmica, em que algumas estratégias são essenciais em EO como exercício de compreensão, de desenvolvimento de competências textuais e como constituinte do papel de especialista em um tema que precisa ser assumido na produção desse gênero no contexto de ensino-aprendizagem.

Entretanto, não basta apenas compreender e empregar adequadamente as estratégias de retextualização. A exposição oral envolve o uso de recursos linguístico-discursivos, de apoio, verbais e não verbais, cinestésicos e paralinguísticos. O domínio desses recursos, a consciência sobre as condições de produção e sobre as características do gênero pressupõem uma produção adequada. Mesmo que o indivíduo não domine todos os aspectos mencionados, dominar pelo menos a maior parte deles é necessário para a qualidade da exposição oral.

Vale ressaltar também que, no gênero exposição oral acadêmica, os textos-base utilizados devem servir como suporte para reflexões e discussões sobre o assunto abordado, além de validarem teoricamente as exposições. Portanto, a leitura desses textos deve ser analítica e crítica, tanto no que diz respeito ao tema sobre o qual se lê como no que diz respeito à organização textual e discursiva.

Um trabalho com o gênero EO envolve atividades de leitura e de produção de textos, o que depende, antes, de uma conscientização sobre a importância do ensino-aprendizagem do gênero-alvo, e da promoção de atividades que visem propiciar aos alunos condições de desenvolver capacidades referentes ao processo de retextualização envolvido na EO. Assim como a produção de outros textos presentes na esfera acadêmica, como o resumo, a resenha, o artigo científico, etc., a EO deve ser considerada em disciplinas voltadas para a textualização de gêneros acadêmicos. Para isso, trabalhos individuais e formação de grupos de pesquisas

são necessários para melhor compreensão da dinâmica de elaboração de exposições orais, de modo a possibilitar a elaboração de materiais didáticos que deem suporte às orientações para a produção de EO.

Na sala de aula, é interessante a adoção do modelo de sequência didática (DOLZ *et. al.*, 2004) para o ensino-aprendizagem de exposição oral, no Ensino Básico e em disciplinas de produção textual acadêmica. Para tanto, com a aprovação dos Comitês de Ética e dos indivíduos, a formação de um banco de dados de EO de diferentes disciplinas e níveis de ensino pode dar suporte ao trabalho com o gênero em questão. Os estudantes poderiam analisar os exemplares do gênero a partir de um debate coordenado pelo professor. Depois, eles produziram EO atentando para o seu contexto, as condições de produção e as características linguístico-discursivas. Após avaliação das exposições, poderiam ser realizadas novas produções.

Com esta tese, verificamos que é preciso comprometimento com o ensino-aprendizagem de EO, uma atividade complexa, mas essencial. Segundo Dell'Isola (2007), o que torna a atividade de retextualização interessante é o desafio que a sustenta, e é o desafio de compreender textos, utilizar adequadamente recursos de apoio, retextualizá-los e retextualizar textos teóricos que deve ser assumido no ensino-aprendizagem de EO acadêmicas para que os envolvidos nesse processo possam desenvolver a proficiência no gênero e obter sucesso como expositor de textos, seja como membro da esfera acadêmica ou de outra esfera social.

Pretendemos neste trabalho contribuir para a reflexão sobre o gênero exposição oral, relacionando-o à retextualização, de modo a compreender os processos que permitem ou dificultam a produção desse gênero. Entretanto, sabemos que uma proposta mais sólida precisa ser desenvolvida em estudos futuros sobre o tema, o qual parece reencontrar seu lugar em meio a uma forte tradição de valorização da escrita em detrimento da leitura, tradição essa que se reflete nas disciplinas de produção textual acadêmica ministradas no Ensino Superior.

Referências bibliográficas

ADAM, Jean Michel. *Les textes: types e prototypes*. Paris: Nathan, 1993.

ALLWRIGHT, Dick; BAILEY, Kathleen M. *Focus on the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ALVES, Jane Miranda. A auto e heteroavaliação como instrumento de ensino aprendizagem de um gênero formal e público - a exposição oral. ANAIS DO VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Natal, agosto de 2011.

_____. *A apropriação do gênero exposição oral por crianças do ensino fundamental*. 2009. 201p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Do Pará. Belém.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, Papirus, 1995.

ANDRELINO, Paulo José. Exposição oral: gênero subsidiário da avaliação da proficiência lingüística do professor de inglês no Brasil. ANAIS DO VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Natal, agosto de 2011. (Resumo)

ASKEHAVE, Inger e SWALES, John. Identificação de gênero e propósito comunicativo: um problema e uma possível solução. In: BEZERRA, B. G; BIASI-RODRIGUES e CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). *Gêneros e Sequências Textuais*. Recife: EDUPE, 2009 [2001].

ARISTÓTELES. Arte Retórica. In: *Arte Retórica e Arte Poética*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

BALZAN, Newton Cesar. Sete asserções inaceitáveis sobre inovação educacional. Educação e sociedade. São Paulo: Cortez, n. 6, p. 19-20. 1980.

BAKHTIN, Mikhail. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1953].

_____/VOLOSHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BARTON, David. The social nature of writing. In: BARTON, D. e IVANIC, R. (Orgs.). *Writing in the community*. London; New Delhi: Sage Publications, 1991.

_____ e PADMORE, Sarah. Roles, networks, and values in everyday writing. In: BARTON, D. e IVANIC, R. (Orgs.). *Writing in the community*. London e New Delhi: Sage Publications, 1991.

BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. HOFFNAGEL, J. C. & DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BATEMAN, John A. 2008. *Multimodality and Genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. New York: Palgrave Macmillan.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual*. 2003. (Texto cedido pela autora).

BITZER, Lloyd. F. Functional communication: a situational perspective. In: WHITE, Eugene E (ed.). *Rhetoric in transition*. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1980.

BLANCHE – BENVENISTE, Claire. A escrita da linguagem domingueira. In: FERREIRO, E. e PALACIO, M. G. (Eds.). *Os processo de leitura e escrita*. 3ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BRAIT, Beth e ROJO, Roxane. Organização de seminário ou exposição oral. In: *Gêneros: artimanhas do texto e do discurso*. São Paulo: Escolas Associadas, 2002.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. MACHADO, Ana Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Languages*, n 153, p. 98-108. 2004.

_____. *Atividades de linguagem: textos e discursos*. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BUTZGE, Clóvis Alencar. Aspectos da fala monitorada de acadêmicos de Letras. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Caxias do Sul (SC) agosto de 2009.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Os multissistemas presentes nos gêneros orais: critérios para análise. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC). agosto de 2007. (Resumo).

CHAFE, Wallace. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, David R.; TORRANE, N. e HYLDIARD, A. (Eds.). *Literacy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N. J. Ablex, 1982.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. *O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente*. 2008. 183p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará, Belém.

COSTA, Denise Ribas da e BALTAR, Marcos. Ensino do Gênero Textual Exposição Oral na Educação de Jovens e Adultos. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Caxias do Sul (RS). agosto de 2009.

COUTINHO, Maria Antónia. Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC), agosto de 2007.

_____. O texto como objecto empírico : consequências e desafios para a linguística. VEREDAS Portugal – Revista de Estudos da Linguagem. Juiz de Fora, v 10, n. 1-2. 2006.

_____. Para uma linguística dos géneros de texto. DIACRÍTICA. Centro de Estudos Portugueses da Universidade do Minho, 19/1, p. 3-88. 2005.

_____. Schématisation (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J. M., GRIZE, J. B. e BOUACHA, M. A. (Orgs.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: Editions Universitaires de Dijon, 2004a.

_____. A ordem do *expor* em géneros académicos do português europeu contemporâneo. CALISDOSCÓPIO. Unisinos, v 2, n. 2, Unisinos, pp. 9-15. Jul/dez 2004 (b).

_____. *Texto e competência textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 2003.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Relações retóricas e funções textual-discursivas na articulação de orações no português brasileiro em uso. CALIDOSCÓPIO. Vol. 8, n. 3, p. 167-173, set/dez 2010

_____. Oralidade e escrita: a articulação de cláusulas no processo de retextualização do português. VEREDAS – Revista de Estudos da Linguagem. Juiz de Fora, v 6, n. 2, p. 161-179. Jul/dez 2002.

DASCAL, Marcelo. A relevância do mal-entendido. CADERNOS DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS.[s.l.], v.11, p. 199-217.1986.

DELL'ISOLA, Regina. L. Péret *Dos limites entre o estável e o instável em textos de divulgação científica*. ANAIS DO III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ANÁLISE DO DISCURSO, Belo Horizonte, abril de 2008.

_____. *Retextualização de Gêneros Escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *O sentido das palavras na interação leitor – texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François de e ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b.

FARIA, Evangelina Maria Brito de. Os gêneros orais e a pré-escola. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC). agosto de 2007. (Resumo).

FÉLIX, Regina Lúcia. O Gênero Exposição Oral: Descrição E Análise De Sua Aplicação No Contexto Do Ensino Médio. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Caxias do Sul (RS). agosto de 2009. (Resumo).

FERREIRA, Jefferson. *O Gênero Seminário Escolar: uma proposta de didatização*. 2009. 210p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá.

FILGUEIRAS, Maria Tereza F. G. do Nascimento. *A Exposição Oral Na Educação Infantil: contribuições para o ensino e aprendizagem dos gêneros orais na escola*. 2009. 156p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal De Pernambuco, Recife.

FREITAS, Letícia F. Richthofen de e SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Problematizando um gênero acadêmico: a apresentação de trabalhos em congressos. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC). agosto de 2007. (Resumo).

GOFFMAN, Ervin. Footing. *Forms of talk*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1981.

GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero seminário: uma prática de linguagem como objeto de ensino. ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Caxias do Sul (SC), agosto de 2009.

HYMES, Dell. *Vers la competence de la communication*. Paris: Didier, 1991.

_____. Models of interaction of language and social life. In: GUMPERZ, John and HYMES, Dell (Ed.). *Directions in Sociolinguistics; the ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1986 [1972].

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. e HASAN, Ruqaiya. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

LABOV, William. *Sociolinguistics patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

LOPES, Quenizia Vieira. *O ensino do Gênero exposição oral: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental*. 2010. 105p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa.

LUZ, Mary Neiva Surdi da. O espaço da oralidade no Ensino Médio. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC). agosto de 2007.

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

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

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. Sao Paulo: Cortez, 2001.

MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. *A Propósito Da Relação Fala-Escrita: Um Estudo Comparativo Da Organização Tópica De Palestras E Suas Retextualizações*. 2009. 261p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual De Maringá, Maringá.

MATA, Maria Aparecida da. *Processos referenciais na retextualização de textos acadêmicos*. 2008. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. ANAIS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, março de 2003.

_____. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 6, n.11, p. 109-122, 2002.

MEIRA, Glenda Hilnara Silva e SILVA, Williany Miranda da. Seminário: concepções e prática s letradas. ANAIS DO VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Natal, agosto de 2011. (Resumo)

MILITÃO, Josiane A. *Retextualização de textos acadêmicos aspectos cognitivos e culturais*. 2007. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MILLER, Carolyn. Genre as social action. In: *Quarterly Journal of Speech*, 70. 1984.

_____. Gênero como ação social. In: *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel (et al.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009a.

_____. Comunidade retórica: a base cultural de gênero. In: *Estudos sobre Gênero Textual, Agência e Tecnologia*. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel (et al.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009b.

MORAIS, Claudia Goulart. *As Práticas Oraís na Escola: O Seminário Com Objeto de Ensino*. 2005. 120p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NELSON, Nancy. The reading-writing nexus in composition research. In: BAZERMAN, Charles. *Handbook of research on writing: history, society, school, individual text*. New York: Erlbaum Associates, 2008.

REINALDO, Maria Augusta G. de Macedo. *A formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitários*. 1994. 202 f. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1994.

RIBEIRO, Andréa de Lourdes. L. *A encenação discursiva no gênero resumo acadêmico*. 2005. Tese (doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. O ensino dos gêneros orais: um jogo de regras desconhecidas. ANAIS DO IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Tubarão (SC). agosto de 2007. (Resumo).

ROCHA, Carolina Nicácia Oliveira da e ARAÚJO, Denise Lino de. Oralidade letrada : ofício do professor. ANAIS DO VI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, Natal, agosto de 2011.

ROJO, Roxane e SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. 2006.

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

_____. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo & Glaís de Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b.

SILVA, Ana Virgínia Lima da. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 20012. P. 38-67. Disponível em: <http://www.nigufpe.com.br/wp-content/uploads/2011/05/Generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>.

_____. *Recursos linguísticos em resenhas acadêmicas e a apropriação do gênero*. Curitiba: Appris, 2011.

SILVA, Elaine Kendall Santana Silva. *A retextualização como atividade de (re) construção de sentidos: um estudo de textos de alunos universitários*. 2006. 146p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte.

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

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. *Gêneros Textuais/Discursivos e Letramento*. Natal: UFRN, 2011. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5, 2009, Caxias do Sul. *O Ensino em Foco*. Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Tubarão: UNISUL, 2007. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3, 2005, Santa Maria. Santa Maria: UFSM, 2005. 1 CD-ROM.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Rio de Janeiro: Artmed, 1998.

STREET, Brian. Academic literacies approaches to genre? ANAIS DO V SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, agosto de 2009.

_____. *Social literacies, Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Harlow, Logman, 1995.

_____. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____ e STREET, Joanna. The schooling of literacy. In: BARTON, D. e IVANIC, R. (Orgs.). *Writing in the community*. London; New Delhi: Sage Publications, 1991.

SWALES, John. *Genre analysis*. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva. In: BEZERRA, B. G.; BIASI-RODRIGUES e CAVALCANTE, M. M. (Orgs.). *Gêneros e Sequências Textuais*. Recife: EDUPE, 2009.

TANNEN, Deborah. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, David R. .; TORRANE, N. e HYLDIARD, A. (Eds.). *Literacy and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood: N. J. Ablex, 1982.

TRAVAGLIA, Neusa. *Tradução retextualização – a tradução numa perspectiva textual*. Uberlândia: Edufu, 2003.

TRAVAGLIA, N. *A tradução numa perspectiva textual*. São Paulo: USP, 1993 (Tese).

VAN DIJK, Teun A. Grammaires textuelles et structures narratives. In: CHABROL, C. *Sémiotique textuelle et narrative*. Paris, Larousse, 1973.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, I. P. A. *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas, SP: Papirus, 1996.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *Retórica e multimodalidade do Power Point educativo*. Recife: UFPE, 2001. (Tese de doutorado).

_____. *Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

_____. *O Seminário: Um Evento De Letramento Escolar*. 2005. 163p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

Site consultado:

Banco de Teses do Portal Capes: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Referências bibliográficas dos textos-base da exposição oral

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZXA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental - Brasília: MEC/SEF,1997.

CAETANO, Marcelo. A. R. Fundamentos acerca dos riscos associados à previdência social. *Texto para discussão IPEA*, nº 1214, Brasília, set 2006

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros Multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZXA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Daniele e SCHENUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004

GIAMBIAGI, Fábio. e ALÉM, Ana Cláudia. *Finanças Públicas: Teoria e prática no Brasil*. 3ª Ed. revisada e atualizada. Elsevier. Rio de Janeiro, 2008

GIAMBIAGI, Fábio ; MENDONÇA, João Luiz de Oliveira; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ARDEO, Vagner Laerte. Diagnóstico da Previdência Social no Brasil: o que foi feito e o que falta reformar? *Pesquisa e planejamento econômico*. v.34. n.3. dez 2004.

GIAMBIAGI, Fábio. *Reforma da Previdência: o encontro marcado*. Rio de Janeiro: Editora Campus/Elsevier, 2007.

HARTUNG, Gabriel Chequer. Fatores demográficos como determinantes da criminalidade . In: *Ensaio em demografia e criminalidade*, XXXV Encontro Nacional de Economia-ANPEC.São Paulo, 2007

KIELING, Rejane Inês. *Janela de oportunidade demográfica: um estudo sobre os impactos econômicos da transição demográfica no Brasil*. Dissertação de Mestrado, UFRS, Porto Alegre, 2009.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória,PR: Kaygangue, 2005.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, Ângela P. *et al.* (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5ª.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2009). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 2009. P.51-52.

MELLO, João Manoel Pinho de; SCHNEIDER, Alexandre. Mudança Demográfica e a Dinâmica dos Homicídios no Estado de São Paulo. *São Paulo em Perspectiva*, nº 21, 2007.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO, INDÚSTRIA E COMÉRCIO EXTERIOR – MDIC. A importância econômica da Previdência Social Brasileira. *O Economista*, 03 de agosto de 2009. (<http://www.oeconomista.com.br/a-importancia-economica-da-previdencia-social-brasileira/>)

MOTTA, Carolina Portugal Gonçalves da. *Influência da mortalidade e da estrutura etária na cobertura previdenciária*. Dissertação de mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 2007

NAJBERG, Sheila; IKEDA, Marcelo. *Previdência no Brasil: desafios e limites*. s/l, s/d.

NETO, Sátyro Florentino Teixeira. *Métodos de Financiamento da Previdência Social: uma síntese*. Monografia, Fortaleza, UFC, 2007.

OLIVEIRA, Jaime Antonio de Araújo ; TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. *(Im)previdência social: 60 anos de história da previdência no Brasil*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, 1985.

ROCHA, Roberto Rezende. e CAETANO, Marcelo Abi-Ramia. O Sistema Previdenciário Brasileiro: Uma Avaliação De Desempenho Comparada. *Texto Para Discussão*, n. 1331. IPEA. Brasília, 2008.

Site consultado: www.pt.oboulo.com/previdencia-social-brasileira visitado em 17 de novembro de 2010.

Anexos

Anexo 1: Questionário de sondagem aplicado no pré-teste (Turma 1)

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Este questionário faz parte de uma pesquisa de doutorado sobre o gênero exposição oral no contexto acadêmico. O objetivo do questionário é mapear algumas práticas de leitura, produção e recepção envolvidas na elaboração desse gênero. Responda com sinceridade as perguntas a seguir. **NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR.** Suas respostas muito contribuirão para esta e outras pesquisas sobre o assunto.

Você apresentou seu trabalho

- individualmente
 em grupo

1. SOBRE A LEITURA

a) Caso tenha realizado a exposição oral

- individualmente: você leu apenas o seu texto ou todo o livro indicado para as apresentações?

- em grupo: antes da sua exposição oral/resenha oral, você leu apenas a parte que apresentou ou leu todo o capítulo que ficou sob a responsabilidade do seu grupo? _____

b) Você teve alguma dificuldade em compreender a parte/capítulo que leu para apresentar?

- SIM NÃO

Se teve, após a exposição oral a dificuldade permaneceu?

2. SOBRE A PRODUÇÃO DO GÊNERO

a) Que estratégias você adotou para elaborar os slides da sua exposição oral

- selecionou trechos importantes do texto apresentado
 parafraseou trechos importantes
 resumiu cada parágrafo ou tópico
 OUTRO(S). Especifique:

b) Além dos slides, quais recursos você utilizou, durante a sua exposição oral nesta disciplina ?

- anotações pessoais
 anotações no texto
 fichamento
 resumo do texto apresentado, etc)
 OUTRO(S). Especifique:

c) Você teve alguma dificuldade em elaborar os slides para a sua exposição oral?

- SIM NÃO Se teve, qual (is) foi/foram?

d) Você gosta de realizar exposições orais?

- SIM NÃO

Justifique.

e) Você possui dificuldade em realizar exposições orais? SIM NÃO

Em caso afirmativo, qual (is) a(s) sua (s) maior(es) dificuldade(s)?

f) Realizar exposições orais na universidade é importante para você como aluno?

() SIM () NÃO Por quê? _____

g) Numere de acordo com a sua preferência. Coloque 1 na forma de avaliação que prefere e siga a numeração.

() exposição oral.

() avaliação escrita em sala de aula.

() prova com consulta.

() escrita de artigo.

() produção de um trabalho.

Justifique sua resposta:

h) Como você avalia sua exposição ora

() excelente: clara, objetiva, com apoio em slides bem elaborados.

() ótima: clara, direta, embora tenha tido problemas no texto dos slides.

() boa: apesar de não ter compreendido bem partes do texto e dos slides com muito texto para apoio.

() regular: às vezes, o texto não estava claro para mim e isso me impediu de apresentar com objetividade.

() minha exposição foi

3. QUANTO À RECEPÇÃO

a) De um modo geral, que aspectos positivos você observou nas exposições orais dos colegas?

b) Que aspectos negativos você observou nas exposições orais dos colegas?

Obrigada!

Anexo 2: Questionário de sondagem aplicado no pré-teste (Turma 2)



FACULDADE DE LETRAS

Oficina de Língua Portuguesa: escrita acadêmica (LET034 / M5)

Período: 2009/2

Aluno (a): _____

Data: ___/___/___

Atividade – Gênero Exposição Oral

1) EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO

- a) Em qual período do curso você está? _____
- b) Você dá aulas ou já deu? Se sim, para qual (is) série? _____
- c) Para você, o que é uma exposição oral? _____

- d) Você apresentava exposição oral com frequência na escola (em todas as disciplinas)?
 Sempre (a cada dois meses, pelo menos)
 Às vezes (duas vezes por ano, em média)
 Raramente (uma vez por ano)
 Nunca
- e) E na universidade, você apresenta exposição oral com frequência?
 Sempre (mais de uma vez no semestre)
 Às vezes (uma vez no semestre)
 Raramente (em alguns semestres sim, outros, não)
 Nunca
- f) Você já apresentou algum trabalho em evento científico? Pôster ou comunicação oral? Quantas vezes, em média? Como foi a experiência? Justifique. _____

2) TEXTO ESCRITO

- a) Você produziu algum texto escrito para a exposição oral do seu projeto de pesquisa? Qual (is)?

- b) Por que você escolheu esse(s) texto(s) escrito(s)? _____

- Qual foi o seu objetivo? _____

- Você acha que atingiu esse objetivo? Justifique. _____

c) O(s) texto(s) escrito(s) utilizado(s) (slides, anotações, etc) ficaram claros para você? Ajudaram em sua exposição oral? Justifique. _____

d) Você teve alguma dificuldade em elaborar os slides/anotações? Se teve, qual (is)?

e) Caso você tenha usado texto(s) escrito(s) para a sua exposição oral, você acha que conseguiria realizar sua exposição sem um texto escrito de apoio? Por quê? _____

3) PRODUÇÃO DO GÊNERO

i) Numere de acordo com a sua preferência. Coloque 1 na forma de avaliação que prefere e siga a numeração.

() exposição oral.

() avaliação escrita em sala de aula.

() prova com consulta.

() escrita de artigo.

() produção de um trabalho.

j) Você gosta de apresentar oralmente trabalhos em sala de aula? Por quê? _____

k) Que aspectos você considera positivos na exposição oral do seu projeto de pesquisa?

l) Que aspectos você considera negativos?

m) Você possui dificuldade em expor oralmente em sala de aula (como aluno) algum trabalho? Por quê?

n) Na exposição oral do projeto de pesquisa, você encontrou alguma dificuldade?

• Se sim, qual (is)? _____

- O que você acha que poderia ser feito para superar essa dificuldade? _____

4) CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO

- a) Quais são as características de uma boa exposição oral? _____

- b) Qual (is) dessas características você identifica na sua exposição oral? _____

Anexo 3: Questionário de sondagem aplicado na coleta de dados



Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Pesquisa de doutorado: A Retextualização na Exposição Oral de Textos Acadêmicos
Doutoranda: Ana Virgínia Lima da Silva
Orientadora: Profa. Dra. Regina L. Péret Dell'Isola

Participante: _____

Curso: _____ Período do curso: _____

Questionário

Nesta disciplina você apresentou e assistiu a seminários. Em relação ao seminário que você apresentou, responda às seguintes perguntas. É importante que seja honesto ao responder este questionário.

1) LEITURA DO(S) TEXTO(S) APRESENTADO

a) Sobre a dinâmica para a organização da apresentação:

- O grupo se reuniu para discutir o(s) texto(s) base para o seminário? () SIM () NÃO
- O grupo dividiu o(s) texto(s) em partes para cada um apresentar oralmente? () SIM () NÃO
- Você leu integralmente todo(s) o(s) texto(s) apresentado pelo seu grupo? () SIM () NÃO
- Você leu apenas a parte/partes do texto que apresentou? () SIM () NÃO
- Você leu outros textos para compreender ou ampliar a parte que lhe coube no seminário?
() SIM () NÃO

b) Sobre a compreensão do(s) texto(s)

Você teve alguma dificuldade em compreender a parte/ o(s) texto(s) lido(s) para o seminário?

() SIM () NÃO

Se teve, o que fez para minimizar ou eliminar a dificuldade?

() conversou com o grupo () procurou a professora da disciplina () procurou um colega () leu outros textos sobre o assunto () outro. Especifique:

Após o seminário, a dificuldade permaneceu?

c) Que procedimento(s) você adotou na leitura da parte/texto(s) apresentado(s)?

- () Grifou fragmentos importantes
- () Fez anotações no texto
- () Fez anotações pessoais
- () Esquema ou roteiro
- () Fichamento
- () Resumo da parte/do texto apresentado
- () OUTRO (s). Especifique:

2) TEXTO ESCRITO

a) Os slides eletrônicos (Power Point) utilizados pelo seu grupo no seminário foram elaborados por:

- () Você
- () Você e um ou mais colegas
- () Outro (s) colega(s)
- () Todo o grupo

b) Caso você tenha participado da elaboração dos slides eletrônicos, você teve alguma dificuldade nessa elaboração? Se teve, qual(is) foram?

c) Que estratégias você adotou para elaborar os slides da sua exposição oral?

- () selecionou trechos importantes da parte/do texto apresentado
- () parafraseou trechos importantes
- () resumiu cada parágrafo ou tópico
- () OUTRO(S). Especifique:

d) Os slides eletrônicos ficaram claros para você?

e) Os slides eletrônicos ajudaram em sua exposição oral?

f) Você apresentaria oralmente algum trabalho sem um texto escrito de apoio? Por quê?

g) Além dos slides eletrônicos, você utilizou outros textos escritos durante a sua exposição oral nesta disciplina?

() SIM () NÃO

Em caso positivo, qual (is)?

Qual foi seu objetivo ao utilizar esses textos escritos?

3) PRODUÇÃO

a) Numere de acordo com a sua preferência. Coloque 1 na forma de avaliação que prefere e siga a numeração.

() seminário.

() avaliação escrita em sala de aula.

() prova com consulta.

() escrita de artigo.

() produção de um trabalho.

b) Você gosta de apresentar oralmente trabalhos em sala de aula? Por quê?

c) Que aspectos você considera positivos na sua exposição oral?

d) Que aspectos você considera negativos na sua exposição oral?

e) Você possui dificuldade em expor oralmente em sala de aula algum trabalho? Por quê?

4) EXPERIÊNCIA

a) Você apresentava seminários com frequência na escola (em todas as disciplinas)?

() Sempre (a cada dois meses, pelo menos)

() Às vezes (duas vezes por ano, em média)

() Raramente (uma vez por ano)

() Nunca

b) E na universidade, você apresenta seminário com frequência?

() Sempre (mais de uma vez no semestre)

() Às vezes (uma vez no semestre)

() Raramente (em alguns semestres sim, outros, não)

() Nunca

c) Você já apresentou algum trabalho em evento científico? () SIM () NÃO

Se sim, de que tipo? () Pôster () Comunicação oral

Quantas vezes você participou do evento, apresentando o trabalho oral?

Descreva como foi sua experiência, apresentando sua avaliação de sua participação.

Obrigada!