

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

JULIANA BACAN ZANI

**A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS:
UMA PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO PARA A
ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Itatiba
2018

JULIANA BACAN ZANI - R. A. 002201401033

**A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS:
UMA PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO PARA A
ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação,
Linguagens e práticas interativas

Orientadora: Prof.^a Dra. Luzia Bueno

Itatiba
2018

372.46	Zani, Juliana Bacan.
Z35c	A comunicação oral em evento científicos : uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas / Juliana Bacan Zani. – Itatiba, 2018. 303 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. Orientação de: Luzia Bueno. 1. Comunicação Oral. 2. Gêneros Textuais. 3. Capacidades de Linguagem. 4. Sequência Didática. 5. Gestos Didáticos. I. Bueno, Luzia. II. Título.

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Juliana Bacan Zani defendeu a tese “A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS: UMA PROPOSTA DE MODELIZAÇÃO PARA A ELABORAÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 26 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:



Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

(participação por videoconferência)

Prof. Dr. Joaquim Dolz
Co-orientador e Examinador



Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada
Examinadora



Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães
Examinadora

(participação por parecer escrito)

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

(participação por videoconferência)

Profa. Dra. Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A gratidão é dom, a gratidão é partilha, a gratidão é amor: é uma alegria que acompanha a ideia de sua causa, como diria Spinoza, quando essa causa é a generosidade do outro, ou sua coragem, ou seu amor. Alegria retribuída: amor retribuído. (Comte-Sponville)

A Capes, cujo apoio financeiro resultou a realização desta pesquisa.

À professora Luzia Bueno, minha orientadora, por toda a força e incentivo. Pelo exemplo de dignidade, competência e seriedade. Por me fazer ousar e acreditar que eu poderia ir mais longe. Serei eternamente grata por ter me projetado na vida acadêmica.

Ao professor Joaquim Dolz, co-orientador desta pesquisa, pela acolhida, pela sensibilidade e acima de tudo, pelo rigor científico. Agradeço pela paciência, confiança, amizade e as inúmeras oportunidades de aprendizado.

Aos membros da banca de qualificação e de defesa, por aceitar o convite, pelo olhar atento e pelas contribuições preciosas que direcionaram a pesquisa.

À equipe de Joaquim Dolz, na Universidade de Genebra, pelo carinho e paciência. Em especial à Carla Messias Ribeiro da Silva Hardmeyer que sempre com palavras doces e acolhedoras me ajudou a superar os obstáculos encontrados ao longo do processo.

Aos colegas do grupo ALTER-AGE, Aline Sumiya, Ana Paula Dias, Arthur Marra, Emily Silva, Jaci Brasil Tonelli, Suélen Rocha, Thiago Santos, pelas intensas discussões. Em especial à Simone Dantas-Longhi, que me fortaleceu no momento que mais precisei.

Aos colegas da Universidade São Francisco Flávia Moura, Cláudia Abreu, Ângela Maria e Renata Rocha, pelas leituras e discussões. Pelos desabafos e por compartilhar das mesmas angústias.

A amizade de Maria Jussara Zamarian, por compartilhar comigo, inúmeras vezes, os desafios e os conflitos de pesquisa. E por me orientar e dar dicas em me aventurar na Suíça.

Aos mestrandos, doutorandos, professores e pesquisadores colaboradores desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade para participar dela.

Aos novos amigos que ganhei ao longo deste processo, Larissa Rodrigues, Eulália Leurquin. E, ao meu eterno amigo Bruno.

Ao meu marido, Régis, que sempre me apoiou, me deu forças para superar os vários momentos de insegurança. Que chorou comigo nas alegrias e nos momentos de saudade. Ficar quatro meses longe, fortaleceu ainda mais o nosso amor e cumplicidade.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela educação e por terem me ensinado o verdadeiro sentido da vida.

Aos meus familiares, por ser a base na qual posso me apoiar e crescer. Vocês sustentaram os momentos de dificuldades e angústias ao longo desta jornada. Souberam compreender os vários convites negados, a ausência em algumas datas importantes.

Todos vocês fizeram parte desta pesquisa, foram co-autores.

*Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a
minha passagem pelo mundo não é predeterminada,
preestabelecida. Que o meu “destino” não é dado mas
algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade
não posso me eximir.*

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um
ser condicionado mas, consciente do inacabamento,
sei que posso ir mais além dele.*

(Paulo Freire)

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, compreendendo o seu trabalho e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o letramento acadêmico desses discentes. Os aportes teóricos que orientaram esse trabalho apoiam-se na perspectiva teórico metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; MACHADO, 2009), nos estudos de didáticas das línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004/2013) no que se refere ao trabalho com gêneros em sala de aula, bem como nos conceitos de modelo didático de gênero e sequência didática. Apoiamo-nos, também, na metodologia da engenharia didática (DOLZ, 2009, 2016) e nos conceitos de gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) A pesquisa foi sendo constituída, primeiramente, pelo processo de modelização do gênero, para em seguida a elaboração de um protótipo de sequência didática. Optamos por um procedimento metodológico diferente da maioria das pesquisas e nos juntamos a uma lógica da engenharia didática. A pesquisa partiu de um interesse de exploração em duas etapas, em dois momentos e contextos diferentes. Na etapa 1, o protótipo da SD1 é aplicado pela pesquisadora deste trabalho, direcionada a um grupo de alunos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Após a análise dos resultados, retoma-se o protótipo inicial, fazem-se os ajustes necessários e se propõe um novo protótipo, a SD2, que é aplicada por um professor/especialista em didáticas de ensino e para um grupo de participantes de um simpósio internacional sobre gêneros textuais, neste caso, os alunos que participaram do minicurso, sendo mestrandos, doutorandos, professores, pesquisadores, entre outros. Articulado os elementos que são essenciais: os objetos/instrumentos de ensino, os alunos (desenvolvimento de suas capacidades de linguagem) e o professor (gestos didáticos), a validade didática constituiu-se a partir do momento que foi possível identificar se a SD1 e SD2 possibilitaram a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos, quais as ações dos professores, que aplicaram a SD, contribuíram para o processo de ensino, se as características do gênero escolhido foram pertinentes e que atividades ou módulos possibilitaram ou não um desenvolvimento maior. A SD se mostrou uma importante ferramenta no processo de letramento acadêmico. Os resultados obtidos, de um ponto de vista macro, ajudaram, especialmente, apreender o funcionamento da sequência de ensino, analisada, assim, pela perspectiva do objeto de ensino e dos objetos efetivamente ensinados, revelando particularidades implícitas às práticas do professor. Nesse processo, a pesquisa se constituiu, de maneira dialética, validando a importância de o sistema didático de ensino estar sustentado no professor, aluno e no objeto do conhecimento, no caso desta pesquisa, o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”.

Palavras – Chave: gêneros textuais, comunicação oral, capacidades de linguagem, sequência didática, gestos didáticos.

ABSTRACT

This research aims to elaborate a didactic tool for the teaching of the oral communication genre in scientific events, understanding its work and its implications for the development of language abilities of the students, contributing, in this way, to the academic literacy of these students. The theoretical contributions that guided this work are based on the theoretical methodological perspective of “sociodiscursive” interactionism (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013, SCHNEUWLY and DOLZ, 2004, MACHADO, 2009), in language teaching studies (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004/2013) related with the work with genres in the classroom, as well as in the concepts of didactic model of gender and didactic sequence. We also support the methodology of didactic engineering (DOLZ, 2009, 2016) and the concepts of didactic gestures (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). The research was first constituted by the modeling process of the genre, followed by elaboration of a didactic sequence prototype. We chose a methodological procedure, different from most of the researches and we joined to a didactic engineering logic. The research started from an interest exploration in two-step procedure, in two different moments and contexts. In step 1, the prototype of SD1 is applied by the researcher of this work, directed to a group of post-graduation students “stricto sensu” (masters and PhD). After the analysis of the results, the initial prototype is resumed, the necessary adjustments are made and a new prototype SD2 is proposed, which is applied by a teacher / specialist in education and to a group of participants of an international symposium about textual genres, in this case the students who attended the mini-course, being masters, PhD students, teachers, researchers, among others. Articulating the elements that are essential: the objects / teaching instruments, the students (development of their language abilities) and the teacher (didactic gestures), the didactic validity was constituted from the moment that it was possible to identify if SD1 and SD2 made it possible to mobilize the language abilities of the students, what actions of the teachers, that applied the SD, contributed to the teaching process, if the characteristics of the chosen gender were relevant and what activities or modules made possible a greater development or not. SD has proved to be an important tool in the process of academic literacy. The results obtained, from a macro viewpoint, helped in particular to learn the functioning of the teaching sequence, thus analyzed by the perspective of the object of teaching and the objects effectively taught, revealing implicit particularities to the teacher's practices. In this process, the research was constituted, in a dialectical way, validating the importance of the didactic teaching system to be sustained in the teacher, student and in the object of knowledge, in the case of this research, the genre "oral communication in scientific events".

Keywords: textual genres, oral communication, language abilities, didactic sequence, didactic gestures.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Silêncio	32
FIGURA 2 – As condições de produção de um novo texto.....	35
FIGURA 3 – Os três níveis da Arquitetura Textual	38
FIGURA 4 – Tipos de discurso	40
FIGURA 5 – Síntese do modelo de análise do ISD	45
FIGURA 6 – Aspecto formal dos marcadores	49
FIGURA 7 – Tripolaridade do instrumento	59
FIGURA 8 – Modelo didático do gênero, as dimensões ensináveis	65
FIGURA 9 – Esquema da sequência didática	66
FIGURA 10 – Triângulo didático e o contexto pluridimensional	71
FIGURA 11 – Tarefas que constituem o trabalho do professor	76
FIGURA 12 – Percurso da pesquisa	96
FIGURA 13 – Grade de Avaliação	104
FIGURA 14 – Esquema da coleta de dados e sua organização	105
FIGURA 15 – Modelo didático do gênero “Comunicação Oral em Eventos Científicos”.....	119
FIGURA 16 – Sequência didática 1: a comunicação oral em eventos científicos.	149
FIGURA 17 – Sequência Didática 2	208

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Datas do minicurso – etapa 1.....	87
TABELA 2 – Gravações em áudio: etapa 1.....	98
TABELA 3 – Gravações em vídeo: etapa 1.....	98
TABELA 4 – Gravação em áudio: etapa 2	102
TABELA 5 – Gravação em vídeo: etapa 2.....	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Controle de presença Turma 1	89
QUADRO 2 – Controle de presença Turma 2	90
QUADRO 3 – Modelo para transcrição dos vídeos	99
QUADRO 4 – Modelo de sinopse...	101
QUADRO 5 – Procedimentos de análise para a sequência didática	107
QUADRO 6 – Procedimentos de análise para as produções dos alunos	109
QUADRO 7 – Síntese dos procedimentos de análise e interpretação dos dados.....	112
QUADRO 8 – Capacidades de ação: produção inicial – etapa 1.....	128
QUADRO 9 – Capacidades discursivas: produção inicial – etapa 1.....	130
QUADRO 10 – Plano global dos textos: produção inicial – etapa 1.....	130
QUADRO 11 – Tipos de discursos mobilizados: produção inicial – etapa 1.....	136
QUADRO 12 – Capacidades linguísticos-discursivas: produção inicial – etapa 1.....	138
QUADRO 13 – Distribuição dos marcadores conversacionais: produção inicial – etapa 1.....	141
QUADRO 14 – Capacidades não-linguísticas: produção inicial – etapa 1.....	143
QUADRO 15 – Obstáculos de aprendizagem: produção inicial – Etapa 1.....	146
QUADRO 16 – Análise da produção final: etapa 1.....	153
QUADRO 17 – Plano global dos textos: produção Final – etapa 1.....	157
QUADRO 18 – Tipos de discursos mobilizados: produção Final – etapa 1.....	157
QUADRO 19 – Distribuição dos marcadores conversacionais: produção final – etapa 1.....	159
QUADRO 20 – Capacidades de ação mobilizadas: produção inicial e final – etapa 1.....	162
QUADRO 21 – Capacidades discursivas mobilizadas: produção inicial e final – etapa 1.....	163
QUADRO 22 – Capacidades linguístico-discursivas mobilizadas: produção Inicial e final – etapa 1.....	165
QUADRO 23 – Marcadores Conversacionais: produção final – etapa 1.....	166
QUADRO 24 – Capacidades não-linguísticas mobilizadas: produção final – etapa 1.....	167
QUADRO 25 – Capacidades mobilizadas e não mobilizadas: produção final – etapa 1.....	168

QUADRO 26 – Obstáculos de Aprendizagem: produção final – etapa 1.....	169
QUADRO 27 – Encadeamento temático 1 (SD1).....	170
QUADRO 28 – Encadeamento temático 2 (SD1).....	172
QUADRO 29 – Encadeamento temático 3 (SD1).....	177
QUADRO 30 – Encadeamento temático 4 (SD1).....	179
QUADRO 31 – Encadeamento temático 5 (SD1).....	182
QUADRO 32 – Encadeamento temático 6 (SD1).....	183
QUADRO 33 – Encadeamento temático 7 (SD1).....	186
QUADRO 34 – Encadeamento temático 8 (SD1).....	188
QUADRO 35 – Interação dos Resultados: Capacidades de Ação – Etapa 1.....	190
QUADRO 36 – Interação dos Resultados: Capacidades Discursiva – etapa 1...	192
QUADRO 37 – Interação dos Resultados: Capacidades Linguístico- Discursivas – etapa 1.....	194
QUADRO 38 – Interação dos Resultados: Capacidades Não-Linguísticas – etapa 1	197
QUADRO 39 – Capacidades de ação: produção inicial – etapa 2.....	201
QUADRO 40 – Capacidades discursivas: produção inicial – etapa 2.....	201
QUADRO 41 – Capacidades linguísticos-discursivas: produção inicial – etapa 2.....	203
QUADRO 42 – Capacidades não-linguísticas: produção inicial – etapa 2.....	204
QUADRO 43 – Obstáculos de aprendizagem: produção inicial – etapa 2	206
QUADRO 44 – Capacidades de ação: produção final – etapa 2	212
QUADRO 45 – Capacidades discursivas: produção final – etapa 2	213
QUADRO 46 – Capacidades linguísticos-discursivas: produção final – etapa 2	214
QUADRO 47 – Capacidades não-linguísticas: produção final – etapa 2.....	215
QUADRO 48 – Capacidades de ação: comparativo PI e PF – etapa 2.....	217
QUADRO 49 – Capacidades discursivas: comparativo PI e PF – etapa 2.....	217
QUADRO 50 – Capacidades linguísticos-discursivas: comparativo PI e PF – etapa 2.....	218
QUADRO 51 – Capacidades não-linguísticas: comparativo PI e PF – etapa 2	219
QUADRO 52 – Obstáculos de Aprendizagem: produção final – etapa 2	220
QUADRO 53 – Encadeamento temático 1 (SD2).....	221
QUADRO 54 – Encadeamento temático 2 (SD2).....	223
QUADRO 55 – Encadeamento temático 3 (SD2).....	226

QUADRO 56 – Encadeamento temático 4 (SD2).....	228
QUADRO 57 – Encadeamento temático 5 (SD2).....	229
QUADRO 58 – Encadeamento temático 6 (SD2).....	230
QUADRO 59 – Encadeamento temático 7 (SD2).....	231
QUADRO 60 – Encadeamento temático 8 (SD2).....	233
QUADRO 61 – Interação dos Resultados: Capacidades de Ação – etapa 2...	235
QUADRO 62 – Interação dos Resultados: Capacidades de Discursivas – etapa 2.....	237
QUADRO 63 – Interação dos Resultados: Capacidades de Linguístico- Discursivas – etapa 2	239
QUADRO 64 – Interação dos Resultados: Capacidades Não-Linguísticas – etapa 2.....	242
QUADRO 65 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades de Ação.....	251
QUADRO 66 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Discursivas	253
QUADRO 67 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Linguístico-Discursivas.....	255
QUADRO 68 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Não- Linguísticas.....	258

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 – P3: diapositivo 1.....	129
IMAGEM 2 – P1: diapositivo 4.....	130
IMAGEM 3 – P3: diapositivo 2	132
IMAGEM 4 – P2: diapositivo 12.....	135
IMAGEM 5 – P1: Imagem do último slide do powerpoint – etapa 1.....	156
IMAGEM 6 – P4: Imagem do último slide do powerpoint – etapa 1.....	157
IMAGEM 7 – P1: Gestos: produção final – etapa 1.....	161
IMAGEM 8 – P4: Gestos: produção final – etapa 1.....	161

SUMÁRIO

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	26
1.1 O INTERACIONISMO SOCIAL.....	26
1.2 QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	29
1.3 MODELO DE PRODUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE TEXTUAL DO ISD.....	34
1.3.1 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS	35
1.3.2 ARQUITETURA TEXTUAL	37
1.3.2.1 A INFRAESTRUTURA	38
1.3.2.2 MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	42
1.3.2.3 MECANISMOS ENUNCIATIVOS	43
1.3.3 COMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE DE TEXTOS DO ISD: CARACTERÍSTICAS DO TEXTO FALADO	47
2 O GÊNERO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM	52
2.1 A CONCEITUAÇÃO DE GÊNEROS E OS GÊNEROS ORAIS	53
2.2 O GÊNERO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA	58
2.3 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS	62
3 A ENGENHARIA DIDÁTICA.....	70
3.1 A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS.....	70
3.2 A ENGENHARIA DIDÁTICA.....	72
3.3 O AGIR DIDÁTICO E OS GESTOS	75
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	80
4.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS E QUESTÕES DE PESQUISA	81
4.1.1 AS QUESTÕES DE PESQUISA	84
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA	86
4.2.1 CONTEXTO DE PRODUÇÃO – ETAPA 1	86
4.2.1.1. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO.....	86
4.2.1.2 A PROFESSORA/PESQUISADORA	87
4.2.1.3 OS ALUNOS PARTICIPANTES	88
4.2.2 CONTEXTO DE PRODUÇÃO – ETAPA 2	91
4.2.2.1 IX SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS.....	92
4.2.2.2 PROFESSOR EXTERNO/ESPECIALISTA.....	93
4.2.2.3 OS PARTICIPANTES DO MINICURSO.....	93
4.3 PERCURSO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS.....	96
4.3.1 –ETAPA 1.....	96
4.3.1.1 DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	97
4.3.1.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	99
4.3.2 – ETAPA 2.....	101
4.3.2.1 DA ELABORAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2	101

4.3.2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	104
4.3.3 – PANORAMA DOS MATERIAIS A SEREM UTILIZADOS NESTA PESQUISA	104
4.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	106
4.4.1. QUE DIMENSÕES DO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS MERECEM SER ENSINADOS?	106
4.4.2. QUE CAPACIDADES DE LINGUAGEM TÊM OS ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU QUE PARTICIPAM EM UM CURSO DE FORMAÇÃO SOBRE O GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL?	108
4.4.3. COMO CONCEBER E ORGANIZAR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA (SD) SOBRE A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS PARA ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU?	110
4.4.4. QUAIS SÃO AS INTERVENÇÕES E OS GESTOS DIDÁTICOS DOS FORMADORES?	111
5 AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO “COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS”	116
5.1 A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS	116
5.2 AS DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS	118
5.2.1 SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	119
5.2.2 CONTEÚDO TEMÁTICO	120
5.2.3 PLANIFICAÇÃO	121
5.2.4 TEXTUALIZAÇÃO: UNIDADES LINGUÍSTICAS	123
5.2.5 MEIOS PARALINGUÍSTICOS	124
5.2.6 SUPORTE	126
5.3 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES INICIAIS DA ETAPA 1	127
5.3.1 SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES INICIAIS	145
6 PRIMEIRA EXPERIMENTAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE ENSINO DE UM GÊNERO ACADÊMICO ORAL	148
6.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1	148
6.1.1 APRESENTAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO AO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL	150
6.1.2 PRODUÇÃO INICIAL	150
6.1.3 MÓDULO 1	151
6.1.4 MÓDULO 2	151
6.1.5 MÓDULO 3	152
6.1.6 PRODUÇÃO FINAL	152
6.2 ANÁLISES DAS PRODUÇÕES FINAIS - ETAPA 1	153
6.2.1 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS	162
6.2.1.1 CAPACIDADES DE AÇÃO	162
6.2.1.2 CAPACIDADES DISCURSIVAS	163
6.2.1.3 CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	165
6.2.1.4 CAPACIDADES NÃO-LINGUÍSTICAS	167
6.3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 E OS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS	170
7 AJUSTAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SEGUNDA EXPERIMENTAÇÃO	199
7.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL – ETAPA 2	199

7.1.1 SÍNTESE DAS ANÁLISES DAS PRODUÇÕES INICIAIS – ETAPA 2.....	205
7.2 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2.....	207
7.2.1 MÓDULO 1 - O GÊNERO ACADÊMICO, COMUNICAÇÃO ORAL EM CONGRESSO, COMO INSTRUMENTO DO PESQUISADOR.....	209
7.2.2 MÓDULO 2 - CRITÉRIOS E INDICADORES DA AVALIAÇÃO E DE AUTOAVALIAÇÃO DO GÊNERO.....	209
7.2.3 MÓDULO 3 - RETORNO DAS AVALIAÇÕES DA PRODUÇÃO INICIAL E ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DE AÇÃO E DISCURSIVAS.....	210
7.2.4 MÓDULO 4 - OS GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS COMO INSTRUMENTOS DE COMUNICAÇÃO DO PESQUISADOR.....	210
7.2.5 MÓDULO 5 - ANÁLISE DOS OBSTÁCULOS E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS ORAIS E MULTIMODAIS.....	211
7.2.6 MÓDULO 6 - NORMAS E CONVENÇÕES DO GÊNERO E BUSCA DE ESTRATÉGIAS E ESTILO PESSOAL.....	211
7.2.7 PRODUÇÃO FINAL.....	211
7.3 RESULTADOS PRODUÇÃO FINAL – ETAPA 2.....	211
7.3.1 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM DESENVOLVIDAS NA ETAPA 2.....	216
7.4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 E OS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS.....	220
7.5 INTERAÇÃO DOS RESULTADOS: DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM, OS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS E BALANÇO DAS VANTAGENS E LIMITES DA SD2.....	235
8 A VALIDAÇÃO DIDÁTICA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS.....	245
8.1 PROGRESSOS NA COMUNICAÇÃO ORAL DOS PARTICIPANTES.....	245
8.2 UMA PROPOSTA DE TRABALHO PARA O GÊNERO “A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS”.....	248
8.3 OS GESTOS DIDÁTICOS FUNDAMENTAIS NECESSÁRIOS DO FORMADOR SEGUINDO O ITINERÁRIO DOS PARTICIPANTES.....	260
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	264
REFERÊNCIAS.....	272
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	283
APÊNDICE A - VÍDEOS: COMUNICAÇÃO ORAL.....	287
APÊNDICE B – GUIA DE ESCUTA.....	288
APÊNDICE C - PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS.....	289
APÊNDICE 2 – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO.....	290
APÊNDICE 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 (SD2).....	292
APÊNDICE D – GRADE DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL.....	295
APÊNDICE E – ESQUEMA MODELO DIDÁTICO.....	296
APÊNDICE 4 - SD: A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS.....	297

INTRODUÇÃO

O objetivo central desta pesquisa é elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, compreendendo o seu trabalho e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o letramento acadêmico desses discentes.

Este trabalho se insere em um projeto maior, Projeto Institucional “Trabalho docente, letramento e gêneros textuais”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno na Universidade São Francisco (USF), e se articula aos estudos desenvolvidos nos grupos de pesquisa ALTER_LEGE¹ (CNPQ-USF), sob a coordenação das professoras Luzia Bueno e Milena Moretto da Universidade São Francisco e ALTER-AGE², sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Eliane Gouvêa Lousada (Universidade de São Paulo – USP) e da Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno (Universidade São Francisco - USF), grupos dos quais faço parte.

Nas últimas décadas, as discussões sobre o letramento vêm se tornando fortes no meio acadêmico brasileiro, principalmente nas áreas de Educação e de Linguística Aplicada. Alguns concebem o letramento como um conjunto de habilidades cognitivas e universais voltadas para a leitura e a escrita em geral, como Soares (1998). Outros procuram investigá-lo sob uma perspectiva mais ampla, levando em conta os usos, as funções e os efeitos da escrita para o indivíduo e para a sociedade (Kleiman, 1995; Street 2007).

Conforme Kleiman (1995), o letramento pode ser associado a práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder (KLEIMAN, 1995, p.11). Assim em cada esfera de atividade e grupos sociais, haverá, nas diferentes situações comunicativas de cada momento, os sujeitos legitimados a falar ou escrever e aqueles que serão os ouvintes ou leitores possíveis.

Considerando as diferentes esferas de atividade, nota-se também um refinamento da concepção de letramento, que agora aparece acompanhado de um termo definidor como letramento "acadêmico" ou "digital" ou "jurídico", etc., e da percepção da relação deste com o domínio dos gêneros textuais. Embora na vida, gêneros orais e escritos

¹ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Letramento, Gêneros Textuais e Ensino

² Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações / Aprendizagem, Gêneros e Ensino.

participem do letramento em cada esfera, ainda é muito forte, em estudos, associá-lo somente aos textos escritos.

Pesquisas e publicações recentes têm mostrado a desvalorização e o desprezo para trabalhos com gêneros orais, como apontado por Bueno e Costa-Hübes (2015, p.7), que afirmam que “pouco se pesquisou, estudou e divulgou sobre gêneros orais”.

Ao fazermos um levantamento bibliográfico, estado da arte sobre letramento e oralidade, constatamos que, dentro do quadro de pesquisas básicas e educacionais no Brasil, a oralidade relacionada ao letramento continua sendo um segmento negligenciado, pois o oral ainda é colocado a serviço da escrita, assumindo-se, assim, uma perspectiva menor de letramento, que muito prejudica os alunos, já que lhes passa a falsa ideia de que nas relações de comunicação o domínio da escrita por si só poderia levar a situações bem sucedidas. Negligenciam-se, assim, as relações entre leitura, escrita, fala e escuta, ou seja, dos gêneros orais com os escritos em um contínuo na escola e na vida.

Consideramos a importância de se trabalhar com as práticas de letramento que contemplem o escrito e o oral, pois essas práticas têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. É possível admitir a existência de múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais, como proposto por Street (2007), que é o caso da esfera acadêmica em que ler, produzir um texto escrito, apresentá-lo oralmente ou ouvir a apresentação de outro são atividades cotidianas.

Dessa forma, é possível falar em letramento acadêmico, sob a concepção de Fiad (2011, p.362), assumindo que “há usos específicos da escrita [e da fala] no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino”. Fisher (2008, p. 179) aponta que “em virtude dessas práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio.”

É o que sentimos quando nos deparamos com os alunos que ingressam no mestrado e doutorado, apresentando uma experiência de escrita restrita a alguns gêneros, sem mensurar a dificuldade e/ou quase a inexistência de um conhecimento sobre os gêneros de textos orais. A experiência desses alunos é praticamente nula quando se trata de uma socialização com as especificidades do discurso acadêmico oral. Esse cenário se agrava, primordialmente, nas instituições privadas de ensino que atendem um maior número de alunos oriundos das camadas sociais mais baixas, advindos de famílias de

baixo nível de escolaridade (sendo que, na maioria das vezes, são eles os primeiros da família a ingressarem num curso universitário).

Mas não podemos culpabilizar esses alunos ou afirmar que eles seriam “iletrados”. É preciso considerar que eles são letrados e que trazem para a esfera acadêmica suas concepções de leitura e escrita que foram sendo construídas ao longo de seu processo educativo, ou seja, em seus anos de escolaridade, e que muitos deles podem ter sido submetidos a um modelo de letramento que não considera a leitura e a escrita como prática social.

Durante a minha experiência acadêmica, quando iniciei, em 2011, meu trabalho em uma instituição particular de Ensino Superior, pude notar a dificuldade dos estudantes em produzir os gêneros típicos do ensino universitário: fichamento, resenha, resumo, gráficos, diagramas e a apresentação de seminários. Essa dificuldade não era somente dos alunos recém-ingressados, mas também dos que já estavam para concluir o curso.

Essa situação começou a me incomodar e percebi que a insatisfação com a produção acadêmica dos alunos era geral: professores de diversas disciplinas e áreas de conhecimento tinham a mesma crítica. Minha decepção maior foi quando solicitei a apresentação de um seminário como trabalho final de uma das disciplinas que lecionava.

Naquele momento, minhas angústias aumentaram e as minhas dificuldades de quando também era estudante vieram à tona. Por ser muito tímida, a questão do falar em público também era um grande desafio para mim, e, durante a minha formação acadêmica, também tive dificuldades. O fato de alguns anos depois estar novamente frente a essa situação e vendo a dificuldade e sofrimento dos alunos para apresentar um seminário, despertou ainda mais minha vontade de buscar respostas e maneiras de melhor trabalhar essa situação.

Alguns questionamentos começaram a surgir. Seria o nosso papel, enquanto professores universitários, ensiná-los? Não seria atribuição do ensino básico, fundamental e médio? A partir daí comecei a buscar mais informações e fazer algumas reflexões sobre o ensino dos gêneros orais.

Revedo minha atuação como professora, deparei-me com uma constatação: em minhas experiências anteriores na área da educação infantil e anos iniciais, eram fortes as prescrições, principalmente com a publicação dos PCNs (1998), que tomavam os gêneros textuais como unidades de ensino, mas sem ter uma clareza do próprio conceito de gênero e como ensiná-lo. E mais forte ainda era a desvalorização do ensino de gêneros orais.

Outros questionamentos surgiram: o ensino de gêneros textuais é tratado como o centro do processo de ensino? Como os professores se apropriam dos gêneros textuais? E no ensino superior, como é o trabalho com gêneros textuais?

Em 2012, ingressei no Mestrado, e a Universidade São Francisco, nos últimos anos, tem oferecido a disciplina "Estudos sobre o Letramento", visando refletir sobre o letramento e inserir os alunos do programa em práticas de letramento acadêmico. Dessa forma, evidencia-se a complexidade do tema e a necessidade de que a educação, mesmo no nível superior, não se abstenha de contribuir para o processo de letramento do seu corpo discente.

Essa disciplina veio ao encontro das minhas necessidades, e, ao participar dela, senti a necessidade de investigar a apresentação oral, pois, em muitas universidades e em vários programas de pós-graduação, é comum solicitar ao candidato ao título de mestre ou doutor que faça uma apresentação oral de seu trabalho no início da sessão de qualificação ou defesa. Todavia, nem sempre o candidato consegue realizar uma boa apresentação, demonstrando, muitas vezes, não ter o domínio do gênero empregado e nem da ação de linguagem de que participa.

Logo, nesta disciplina, analisei algumas comunicações e desenvolvi um modelo didático do gênero em questão, entretanto minha pesquisa desenvolvida no mestrado, por ser um tempo curto, acabou tomando outros rumos, mas se dedicando aos estudos dos gêneros orais.

Minha proposta de pesquisa, no mestrado, foi voltada para a Educação Básica, com o objetivo de contribuir para um trabalho efetivo utilizando o gênero oral, apresentando possibilidade de trabalho com gêneros concretos, proporcionando o desenvolvimento das capacidades de linguagem e possibilidades de atuação mais efetivas aos alunos em formação, em situações sociais diversas. Buscava-se minimizar, assim, um possível distanciamento dos gêneros acadêmicos, que seriam utilizados posteriormente.

Tomamos o conceito de “capacidades de linguagem”, de acordo com Dolz, Pasquine e Bronckart (1993)³, como aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero diante de um determinado contexto de produção. Para os pesquisadores, em qualquer situação de produção de textos (orais ou escritos), os sujeitos sempre irão

³ DOLZ, J.; PASQUIER, A. e BRONCKART, J. P. “*L’acquisition des discours: Emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?*”. *Études de Linguistique Appliquée*, 102, pp. 23-37, 1993.

mobilizar as capacidades de que precisam. Esse conceito será abordado ao longo da nossa pesquisa.

Finalizado o mestrado em 2013, ingressei no doutorado em 2014 e retomamos o modelo didático do gênero arguição oral (qualificação ou defesa) para candidatos de mestrado e doutorado.

Entretanto, algumas inquietações foram surgindo durante esse percurso, pois a apresentação oral no início da sessão de qualificação ou defesa de mestrado e doutorado é muito complexa e, pelo gênero ter características próximas à exposição oral, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), sentimos a necessidade de verificar como o aluno de mestrado e doutorado se organiza e apresenta comunicações orais em eventos científicos, pois esta é uma das tarefas constantes durante o programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, antes mesmo de se chegar à qualificação ou defesa.

A comunicação oral em eventos científicos é um exemplo de gênero textual público, relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Revela-se na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado, o expositor (orador) que se dirige ao destinatário, veiculando informações referentes a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a ouvir sobre algo.

Durante esses anos no mestrado, assistindo e participando de sessões de comunicações, evidenciou-se, ainda mais, a dificuldade das pessoas em transmitir um conhecimento a um auditório, reforçando, assim, o desconhecimento em preparar, elaborar um esquema destinado a sustentar a apresentação oral.

Diante dessas dificuldades, avivou-se o desejo de aprofundar a pesquisa nesta área. Sendo assim, organizamos um minicurso (Apêndice 1) sobre comunicação oral em eventos científicos, com base no modelo didático desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004) sobre o gênero “exposição oral”, no modelo didático do gênero “a arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado” desenvolvido por nós (ZANI e BUENO, 2013b) e na análise de três vídeos de professores/pesquisadores, para modelizar o gênero e elaborar uma sequência didática (minicurso).

O minicurso foi ofertado para alunos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação de Mestrado e Doutorado, na Universidade São Francisco, em Itatiba. O objetivo do minicurso era levar os alunos a se apropriarem de estratégias discursivas para auxiliá-los a realizar comunicações orais em eventos acadêmicos. O minicurso foi

realizado em cinco encontros, com dois grupos, um às quartas-feiras e outro aos sábados, após a autorização do comitê de ética⁴ para o desenvolvimento desta pesquisa.

Antes de iniciar o minicurso, foi feito o convite aos alunos que se inscreveram, verificando a possibilidade e a disponibilidade para a participação nesta pesquisa. Iniciamos a coleta de dados já no início do minicurso, depois de receber os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), assinados pelos participantes.

Destacamos importante a obtenção da autorização dos envolvidos para a realização da pesquisa, tendo uma postura ética durante todo seu desenvolvimento, pois de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 193), “o pesquisador invade mundos e vidas, vasculhando práticas sociais públicas ou privadas e, às vezes, a intimidade conceptual e emocional das pessoas”. E como nenhuma pesquisa e muito menos o pesquisador é neutro, conforme os autores, dependendo de como os dados são analisados e divulgados, podem refletir positivamente ou negativamente, trazendo prejuízo pessoal.

Portanto, este trabalho só se iniciou mediante o consentimento dos participantes, os quais podiam desistir de participar e retirar o seu consentimento em qualquer momento da pesquisa. A pesquisadora também se comprometeu a manter a privacidade, preservar a identidade, garantindo o anonimato do participante.

Na presente pesquisa, pretendemos levar o conhecimento do gênero comunicação oral em eventos científicos para trabalhar com um grupo de alunos do programa de pós-graduação stricto sensu – mestrado e doutorado – e compreender o trabalho de ensino, utilizando uma ferramenta de trabalho, no nosso caso, a sequência didática. Com os resultados obtidos na aplicação do minicurso, sentimos a necessidade de verificar a influência da sequência didática no possível desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e o papel do professor na aplicação do minicurso.

Partimos da hipótese de que toda e qualquer atividade direcionada para um objeto de ensino tem interferência do agir do professor, sendo ele o responsável por selecionar as atividades adequadas para o grupo, procurando não deixá-las fragmentadas, e gerenciando os gestos didáticos do professor. Logo, ampliamos as nossas análises trazendo foco para três elementos essenciais para a implementação de uma ferramenta didática: os objetos/ferramentas de ensino, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e o professor no seu agir didático.

Buscando bases teóricas para sustentar o nosso percurso, encontramos, na metodologia de pesquisa da engenharia didática, elementos para atender nossas

⁴ CAAE: 42916315.3.0000.5514

necessidades. Com a análise da SD1, fizemos os ajustes necessários e elaboramos um outro minicurso, mas para um contexto diferente e a ser aplicado por um outro professor.

Assim, o minicurso 2 (Apêndice 3) foi ofertado no IX SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais –, realizado em Campo Grande/MS. O minicurso teve por objetivo desenvolver as capacidades orais dos pesquisadores em gêneros acadêmicos e foi realizado em dois dias, com um total de seis horas.

Com os resultados obtidos, fizemos novos ajustes para, assim, propor uma sequência didática do gênero comunicação oral em eventos científicos, a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para os alunos/pesquisadores na produção do gênero em questão, de acordo com o que é esperado na esfera acadêmica, permitindo aos professores uma ferramenta para ensinar, contribuindo assim para o letramento acadêmico.

Para atender nossa proposta investigativa, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Modelizar o gênero “comunicação oral em eventos científicos”;
- Verificar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos de nível superior;
- Elaborar um dispositivo didático (sequência didática) de duas generalizações;
- Implementar o dispositivo didático. Uma vez para implementar e testar, outra para ajustar;
- Identificar as dimensões do gênero ensinadas na implementação do dispositivo;
- Verificar que gestos didáticos fundamentais podem ser identificados no agir didático dos professores que aplicaram o dispositivo e a influência deste no processo de ensino;
- Validar e propor um dispositivo didático para o gênero a comunicação oral em eventos científicos.

Dessa forma, para alcançar os objetivos explicitados acima, procuramos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Que dimensões do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos merecem ser ensinadas?

1.1. Quais são as características do gênero em relação ao contexto de produção e à infraestrutura textual?

1.2. Quais são as características do gênero em relação aos aspectos linguístico-discursivos e paralinguísticos?

2. *Que capacidades de linguagem têm os alunos de pós-graduação stricto sensu que participam em um curso de formação sobre o Gênero Comunicação Oral?*

2.1. Como se adaptam à situação de comunicação?

2.2. Como organizam e planificam uma Comunicação Oral?

2.3. Quais são as capacidades linguísticas e paralinguísticas que caracterizam sua Comunicação Oral?

3. *Como conceber e organizar uma Sequência Didática (SD) sobre a Comunicação Oral em Eventos Científicos para alunos de pós-graduação stricto sensu?*

3.1. Quais são as dimensões que merecem um trabalho com os alunos?

3.2. Quais são as resistências e obstáculos na implementação da SD?

3.3. Quais são os efeitos da SD sobre as capacidades de linguagem dos alunos?

3.4. Como ajustar a SD às necessidades dos alunos?

4. *Quais são as intervenções e os gestos didáticos dos formadores?*

4.1. Como se caracterizam os principais gestos didáticos?

4.2. Quais são as vantagens e limites dos gestos observados para o ensino da Comunicação Oral?

Frente a isso, adotamos a perspectiva teórico metodológica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004 e MACHADO, 2009), que orienta as pesquisas e os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros e as questões referentes ao desenvolvimento humano, considerando também o papel da linguagem neste desenvolvimento.

Baseamo-nos também nos estudos de didáticas das línguas (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004/2013) no que se refere ao trabalho com gêneros em sala de aula e à questão das capacidades de linguagem, bem como nos conceitos de modelo didático de gênero e sequência didática. Como estamos tratando de um gênero oral, para o qual as questões da conversação também se fazem presentes, subsidiamo-nos, em Marcuschi (2001, 2003) e

Koch (2007, 2012), para completar o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009).

Dentro desta perspectiva teórica, apoiamo-nos na metodologia da engenharia didática (DOLZ, 2009, 2016), que permitiu desenvolver, testar, ajustar e propor uma ferramenta de ensino (sequência didática), e nos conceitos de gestos didáticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009) para compreender como se deu a atuação da pesquisadora e do professor/especialista na aplicação dos minicursos (sequências didáticas).

Para responder aos nossos questionamentos e dar conta dos objetivos propostos, descrevendo o percurso da investigação, as bases teóricas e análise do material levantado, organizamos este trabalho em 8 capítulos.

No capítulo 1, exporemos os pressupostos teóricos que fundamentam nosso estudo, abordando a corrente do Interacionismo Social, que embasa os trabalhos do Interacionismo Sociodiscursivo. Em seguida, indicaremos o quadro conceitual mais amplo do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), base de todo o nosso trabalho e o modelo de análise de textos, produção do ISD.

No capítulo 2, discutiremos o gênero textual como ferramenta de ensino e aprendizagem, apresentando primeiramente a noção de gênero e de gêneros orais. Em seguida, abordaremos um conceito mais amplo do gênero como ferramenta didática e, por fim, explicitaremos o modelo didático do gênero e sequências didáticas como ferramentas para ensinar os gêneros.

O capítulo 3 abordará a metodologia de pesquisa da engenharia didática, tratando da didática das línguas, para depois definir a engenharia didática e a base teórica de agir didático e os gestos didáticos. No capítulo 4, trataremos dos procedimentos metodológicos utilizados para esta pesquisa, descrevendo os paradigmas epistemológicos e as questões de pesquisa, os dois contextos de produção, o percurso da pesquisa e a coleta de dados, o panorama dos materiais utilizados e os procedimentos para a análise dos dados.

No capítulo 5, traremos das características do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, definindo o gênero de texto, para depois expor as dimensões ensináveis do gênero. Em seguida, expomos a análise das produções iniciais dos alunos participantes do minicurso 1 - etapa 1 – da pesquisa, que irá proporcionar a elaboração da sequência didática 1. O capítulo 6 apresentará a sequência didática 1 elaborada para explorar o gênero comunicação oral, apontando para o desenvolvimento das capacidades de linguagem esperadas em cada módulo e refletindo sobre a sequência construída. Em

seguida, tratamos da análise das produções finais dos alunos, da análise da aplicação da SD1 e dos gestos didáticos mobilizados pela professora/pesquisadora ao colocar em prática a sequência didática, finalizando com a integração dos resultados.

No capítulo 7, dedicaremos aos ajustamentos da sequência didática 1, analisando as capacidades de linguagem de um outro grupo de alunos participantes do minicurso 2. A seguir, propomos a aplicação de uma nova sequência didática – SD2. Continuamos o capítulo, apresentando a análise das produções finais dos alunos, a análise da aplicação da SD2 e os gestos didáticos mobilizados pelo professor/especialista ao colocar em prática a sequência didática, finalizando com a integração dos resultados.

O capítulo 8 traz a validação didática deste trabalho, expondo as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos e, em seguida, uma proposta de uma sequência didática para trabalhar com o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, encerrando com a proposição dos gestos didáticos fundamentais para a atuação do professor na aplicação da sequência didática.

E na última parte deste trabalho, trazemos nossas considerações finais, retomando nossas questões de pesquisa, a fim de respondê-las e apontarmos os possíveis desdobramentos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste capítulo, apresentaremos o quadro conceitual mais amplo do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), que é a base teórico-metodológica de nossa pesquisa. Na primeira seção, abordaremos a corrente do *Interacionismo Social*, fundamentado por Vigotski (1934/1985), que embasa os trabalhos do *Interacionismo Sociodiscursivo*. Em seguida, indicaremos os pressupostos e fundamentos do *Interacionismo Sociodiscursivo*. E, por fim, abordaremos o modelo de análise de textos, produção do ISD, que permite reconhecer as formas concretas do uso da linguagem, o qual será utilizado nesse trabalho.

1.1 O INTERACIONISMO SOCIAL

O interacionismo social é uma abordagem epistemológica seguida por diversas correntes das ciências humanas. Partindo do princípio do monismo spinoziano (SPINOZA, 1954)⁵, os pesquisadores que seguem essa abordagem desenvolvem estudos sobre o desenvolvimento da atividade e do psiquismo humano (HEGEL, 1947)⁶, o papel dos instrumentos, da linguagem e do trabalho na construção da consciência (MARX e ENGELS, 1951)⁷, dentre outros, conforme aponta Bronckart (1999/2009). Tais pesquisadores também têm em comum a adesão à tese de que “as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999/2009, p. 21).

O interacionismo social não negligencia as dimensões biológicas/cognitivas no desenvolvimento das capacidades humanas, mas as toma a partir da continuidade da evolução da espécie humana (DARWIN, 1859/1980), opondo-se “*radicalmente a três*

⁵ SPINOZA, B. *L'Éthique*. In: Spinoza, (Euvres completes. Paris, Gallimard/ La Pléiade, 1954 p. 301-596. [edição original: 1677).

⁶ HEGEL, F. *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier [Ed. Original: 1807]

⁷ MARX, K. “Thèses sur Feuerbach”, in: Marx, K. e ENGELS, F. *Études philosophiques* (pp. 61-64). Paris: Éditions Sociales [Manuscrito redigido em 1845].

princípios da tradição filosófico-científica” (estabilidade/evolucionismo; aceitação do fracionamento das ciências e do dualismo cartesiano) que orientam a maioria das abordagens das Ciências Humanas/Sociais. (BRONCKART, 2006, p. 123).

Bronckart (2006, p. 126) destaca que, para o interacionismo social, tudo que integra o universo, o ser humano é apenas matéria, aderindo, assim, à ideia do monismo materialista de Spinoza (1954) e da “continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano”, elevando uma abordagem descendente que estaria centrada nos efeitos da história coletiva humana (nas transformações dos fatos sociais e psicológicos).

Nessa perspectiva, o interacionismo social considera que os processos de socialização e os processos de formação das pessoas constituem em aspectos indissociáveis do desenvolvimento humano. Desenvolvimento este que integra numerosas dimensões (a cognitiva, a afetiva, a social etc.).

Dessa forma, para o interacionismo social, o desenvolvimento humano é formado pelos processos de socialização e de individualização. É preciso fazer primeiramente uma análise mais ampla do social para depois se chegar ao homem, considerando que existe uma relação de interdependência entre os aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais e linguísticos para o funcionamento humano, relacionados aos processos evolutivos e históricos com os quais foram co-construídos (BRONCKART, 2006).

O interacionismo social teve um grande avanço com os estudos desenvolvidos por Lev Sémionovitch Vigotski e, “desde os anos 80, é considerado como o pai da corrente histórico-cultural em psicologia e em ciências da educação” (FRIEDRICH, 2012, p. 13). Ao longo de seus estudos, Vigotski escreve o livro *La signification historique de la crise de la psychologie* (1926/1982). Nessa obra, o autor critica a falta de união entre as disciplinas, tais como a psicologia, a sociologia e a linguística, constatando a fragilidade científica dessas disciplinas constituídas isoladamente:

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve ziguezague, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (VIGOTSKI apud PRESTES, 2010, p. 35)

Prestes (2010) destaca que para Vigotski a psicologia como ciência iria se tornar marxista na medida em que se tornasse verdadeira, científica e completa, não empreendendo tentativas de conciliá-la com a teoria de Marx.

Dentre as pesquisas, ao elaborar a concepção histórico-cultural, o interesse central para Vigotski era o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, ou seja, desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas.

Para Vigotski, todas as funções psíquicas superiores, como o pensamento lógico, a memória consciente, a atenção, a vontade, não se apresentam prontas ao nascer humano. Elas “surgem com o auxílio dos instrumentos psicológicos e, conseqüentemente, se constituem como fenômenos psíquicos mediatizados” (FRIEDRICH, 2012, p. 53)

Schneuwly destaca que Vigotski determina:

A ação do homem sobre a natureza, ou seja, o trabalho nunca é imediato, mas mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos de experiências de gerações anteriores e através do qual, entre outros, são transmitidos e desenvolvidos nas experiências possíveis. Os instrumentos estão entre o homem agir e a natureza; eles determinam seu comportamento, os guiam, os refinam e diferenciam sua percepção da natureza trabalhada. (SCHNEUWLY, 2008, p. 15, Tradução nossa)⁸

Portanto, o interacionismo social defende a tese de que as condutas humanas são resultados de um processo de socialização mediada por instrumentos semióticos que vão surgindo e se desenvolvendo ao longo da história. Nesse sentido,

é no contexto da atividade em funcionamento nas funções sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas, portanto, como formas de ação (daí o termo ação linguageira), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não linguageiras. (BRONCKART, 1999/2009, p. 13)

Bronckart (1999/2009, p.31) afirma que “a espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade”. A sua evolução está intimamente ligada ao surgimento de um modo

⁸ L'action de l'homme sur la nature, à savoir le travail, n'est jamais immédiate, mais médiatisée par des objets spécifiques, socialement élaborés, fruits des expériences des générations précédents et par lesquels, entre autres, se transmettent et s'élargissent les expériences possibles. Les outils se trouvent entre l'homme qui agit et la nature; ils déterminent son comportement le guident, affinent et différencient sa perception de la nature travaillée.

específico de se comunicar, pois é pelo uso da linguagem que o homem se diferencia de outras espécies e, assim, vive em sociedade.

Do que acabamos de apresentar, as orientações do Interacionismo Social podem ser sintetizadas nos seguintes princípios, segundo Bronckart (2013, p.20-21):

a) A emergência da linguagem e da história social humana é fator primordial da constituição e do desenvolvimento das capacidades psicológicas individuais por um lado e, por outro, os mundos coletivos de obras e de cultura, segundo Dilthey (1883/1992);

b) Deveria existir uma única ciência do humano, porque as capacidades propriamente humanas são os produtos das interações entre dimensões biológicas, psicológicas e linguageiras; em outras palavras, são estas interações, e não as dimensões particulares, que são constitutivas do humano;

c) A ciência do humano deve ter uma ancoragem filosófica profunda e segura para o Interacionismo Social, trata-se de um posicionamento filosófico herdado de Spinoza (1977/1954), tal como ele se desenvolveu nas obras de Hegel (1807/1947), Marx e Engels (1945/ 19510) e finalmente;

d) A ciência do humano deve visar à utilidade social e, conseqüentemente, as problemáticas da educação/ formação são partes integrantes de seu objeto.

1.2 QUADRO DO INTERACIONISMO SOCIODISCURIVO

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente da psicologia da linguagem que se inscreve no Interacionismo Social de Vigotski e assume como problema principal de seus estudos interpretar o funcionamento e o desenvolvimento humano. O ISD pode ser visto como uma continuação do Interacionismo Social, ao seguir os mesmos princípios, mas procurando avançar na compreensão do papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento consciente humano. (BRONCKART, 2006, p.10). Em razão dessa importância atribuída à linguagem, é que se acrescenta o adjetivo “discursivo”,

Nesse sentido, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) desenvolve uma teoria sobre o funcionamento e desenvolvimento humano em que o agir e a linguagem a ele associada desempenham um papel fundamental, ao mesmo tempo em que nos fornece procedimentos de análise para textos.

Essa corrente teórica começou a se delinear a partir de 1980, inicialmente por Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, como Bernard Schneuwly, Daniel Bain, Joaquim Dolz e outros. O ISD conta atualmente com as contribuições de diversos pesquisadores no Brasil pertencentes aos grupos ALTER-LAEL e ALTER-CNPQ, reunindo estudiosos de várias universidades brasileiras, entre elas PUC-SP, PUC-MG, UNISINOS, UFC, UFG, UEL, UFPB, USF, USP, além de pesquisadores da Universidade de Lisboa (UNL), em Portugal, e da Universidade de Rosário, na Argentina.

Seguindo essa perspectiva, o programa de pesquisa do ISD organiza-se em um método de análise descendente constituído por três níveis que se encontram em um constante movimento dialético, ou seja, estão em um diálogo constante, alterando-se mutuamente, que são os pré-construídos, as mediações formativas e o desenvolvimento.

No nível dos pré-construídos, o objetivo do ISD é o de analisar as condições de funcionamento efetivo dos textos, partindo do princípio de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade linguageira coletiva, organizada pelas formações sociais e visando a adaptar os formatos textuais às exigências das atividades gerais. Lousada (2006) destaca que o ISD buscou desenvolver um modelo de organização interna dos textos, resultando no esquema da arquitetura textual proposto na obra *Atividade de linguagem, texto e discursos* (1997/1999).

Já no nível das mediações, o ISD postula que as mediações formativas se realizam em vários locais, com aprendizes de estatutos diversos (BRONCKART, 2008a), permitindo a transmissão dos pré-construídos sociais às novas gerações. Essa mediação e transmissão do conhecimento desses pré-construídos são agrupadas em três conjuntos: processos educativos informais, processos educativos formais e processos de transações sociais. Neste nível, as atenções voltaram-se para a modernização dos programas de ensino das línguas vivas, seguidas pela elaboração de sequências didáticas para o domínio de um determinado gênero e finalizando com a análise das propostas que eram aplicadas, estudando o trabalho do professor.

Finalmente, no nível do desenvolvimento, o ISD interessa-se, por um lado, pelas condições de construção das pessoas e, por outro, pelas condições da transformação dos construídos socio-históricos, ou seja, os mecanismos de apropriação e de interiorização por meio dos quais os indivíduos constroem seus conhecimentos e sua identidade. É importante destacar que o movimento entre essas três etapas é dialético e permanente, pois os pré-construídos interferem no desenvolvimento das pessoas e as pessoas interferem

nos construtos coletivos, desenvolvendo-os, transformando-os, contestando-os, conforme aponta Bueno (2007).

Assim, ao assumir esse movimento na constituição do desenvolvimento consciente humano que é mediatizado pela linguagem e voltado para o estatuto da conduta humana, o ISD toma para seu quadro as noções de agir, atividade e ação, com contributos de outras teorias, desenvolvendo as concepções de um agir linguageiro, próprio da conduta humana, em atividades de linguagem que exercem um papel regulador das atividades coletivas em uma dada formação social.

No ISD, o termo agir é compreendido como um comportamento ativo de qualquer organismo vivo. Em relação ao agir humano, este se refere às diferentes formas de intervenção que os seres humanos exercem no mundo (BRONCKART, 2006, p. 137) efetivadas por atos ou gestos, sendo considerados por Bronckart (2004) como cadeias de processos. Esse agir humano pode ser distinguido em um agir não verbal, denominado como agir geral, e um agir verbal, compreendido como um agir de linguagem.

Essas duas dimensões do mesmo agir humano relacionam-se às concepções de atividade e ação humanas compreendidas sob a ordem do sociológico e do psicológico, respectivamente. Sob a ótica do sociológico, podemos destacar as atividades coletivas, “estruturas de colaboração que organizam as interações dos indivíduos com o meio”, e a atividade de linguagem como a reguladora dessa interação nas atividades coletivas. Elas são responsáveis por “assegurar o entendimento indispensável à realização das atividades gerais, contribuindo para seu planejamento, sua regulação e sua avaliação” (BRONCKART, 2006, p.138).

Para Bronckart (2006), pautando-se na noção de atividade de Leontiev, são as atividades as responsáveis pelo processo de mediação e organização da interação do ser com o meio social. E, ainda inspirado na noção do agir comunicativo de Habermas, acrescenta que, no seio dessas atividades coletivas, estão articuladas atividades linguageiras com a função de assegurar o entendimento indispensável para suas realizações, sendo, portanto, responsáveis pela efetiva regulação das atividades coletivas.

A título de exemplo quando entramos em um consultório médico ou hospital e deparamo-nos com as imagens a seguir:

FIGURA 1 – Silêncio



Entendemos que esse signo pretende regular a ação do homem e o seu meio. A representação simbólica aqui exemplificada, comparada com o histórico das condutas e normas coletivas, tem por finalidade conduzir uma determinada ação do sujeito, neste caso, o de permanecer em silêncio naquele local. Esse signo só passa a ter valor a partir do momento em que é compartilhado e compreendido pela comunidade, em um determinado tempo.

Assim, as dimensões da atividade humana só podem ser observadas sob um ângulo relacional, ou seja, tanto a atividade coletiva quanto a de linguagem dependem uma da outra, sendo problemáticas, dessa forma, a distinção entre elas.

No quadro dessas atividades coletivas e de linguagem, são atribuídas ações aos indivíduos. Essas ações humanas são observadas sob a ótica do psicológico, pois a sua efetivação, tanto sob um ponto de vista externo (ação geral) quanto interno (ação de linguagem), dependem das avaliações sociais referentes a qualquer atividade coletiva, sendo, portanto, o resultado da mobilização das propriedades das atividades mediadas pela linguagem, carregados de motivos e intenções (BRONCKART, 2006).

É no campo dessas atividades coletivas que as pessoas interagem, constroem seus conhecimentos, (re)constroem as próprias atividades e criam outras à medida que a sociedade se transforma, o que se torna possível pelo uso da linguagem verbal no seio da atividade de linguagem realizada pelo ser humano.

Desse modo, o agir geral pode ser compreendido no âmbito das atividades coletivas e das ações realizadas pelos organismos vivos nessas atividades. O agir linguageiro, por sua vez, pode ser compreendido no âmbito das atividades de linguagem

e das ações de linguagem realizadas por indivíduos específicos, como o resultado da apropriação, pelo sujeito, dos construtos sócio-históricos, que lhe permite conhecimento para que possa assumir sua responsabilidade na interação verbal, tornando-se agente ou o ator da ação. Tanto a atividade de linguagem quanto a ação de linguagem não são dissociadas das atividades coletivas e ações, mas constituem-nas e são constituídas por elas, da mesma forma como o agir geral e o agir de linguagem não podem ser considerados como partes do agir humano, mas como dimensões constitutivas dele (BRONCKART, 2006).

Assim, chegamos ao princípio da abordagem de Habermas, a qual considera que o agir se realiza levando em consideração as representações coletivas que são organizadas em sistemas de mundos, conhecidos como mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo.

Ao mundo objetivo estão ligados os conhecimentos coletivos adquiridos em relação ao mundo físico, ou seja, toda e qualquer atividade se realiza no mundo material, constituído por pessoas e situações concretas. O mundo social é constituído pelos conhecimentos acumulados pela pessoa em relação às regras sociais, elaboradas por um grupo particular e específico e aplicadas na organização das tarefas comuns. O mundo subjetivo, por sua vez, constitui-se pela soma do conhecimento coletivo acumulado pelo indivíduo engajado nos grupos sociais e de seus traços psíquicos, que constituem suas características próprias. Em toda atividade, os indivíduos trazem a visão de si e a visão que outros têm de si.

Para Bronckart (2008a), no processo de interação verbal, a pessoa mobiliza o conhecimento desses três mundos representados, e que aparecerão em suas ações, seja ela geral ou de linguagem, ou seja, todo agir humano exhibe pretensões de validade, mostrando-se como verdadeiro em relação ao mundo físico; adequado às normas sociais vigentes, em relação ao mundo social; e autêntico e sincero em relação ao mundo subjetivo.

Enfim, é na imbricação desses três mundos formais e suas representações veiculadas pelo linguístico que nasce a linguagem humana, realizando-se por meio de textos organizados em gêneros. Para Bronckart (2006), o texto corresponde a uma unidade comunicativa ou interativa global e pode ser definido como uma unidade de agir linguageiro que veicula uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e num determinado tempo.

Dessa forma, como existem diferentes formas de agir linguageiro, ou de textos, o autor propõe o uso de “gêneros de textos” e não de gêneros do discurso. Temática esta que iremos abordar na seção a seguir.

Na origem do ISD, diversos estudos foram realizados sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, outras se dedicaram sobre as capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino/aprendizagem formal dos gêneros. Já nas pesquisas brasileiras, têm-se buscado compreender o agir humano que se (re)configura nos textos e, em particular, o agir implicado no trabalho do professor, entre eles Machado (2004), Lousada (2006), Bueno (2007), Lousada, Muniz-Oliveira & Barricelli (2011), Anjos-Santos & Cristóvão (2011), Feitoza (2012).

Outros têm se dedicado para à análise de textos, buscando elaborar e avaliar materiais didáticos, formar professores, compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, entre eles Machado & Cristóvão (2006), Lousada (2002, 2009), Cristóvão (2002, 2009), Abreu-Tardelli (2007), Bueno (2009, 2011), Cristóvão & Stutz (2011).

Tendo em vista a importância dos princípios epistemológicos do ISD, propomos agora expor o seu modelo metodológico para a análise de textos. Convém destacar que para esta pesquisa julgamos necessária a complementação do modelo de análise, com outras categorias, para tornar mais consistente a compreensão do gênero “comunicação oral”.

1.3 MODELO DE PRODUÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE TEXTUAL DO ISD

Baseado nos pressupostos expostos até o momento, Bronckart (2006, 2008a, 1999/2009) propõe um modelo para analisar textos pertencentes a diferentes gêneros, ou seja, um modelo de organização da arquitetura interna dos textos que se concentra na análise do folhado textual, composto: pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso e eventuais sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto. Além disso, antes de qualquer análise textual, Bronckart (1999/2009) postula a necessidade de compreender o contexto de

produção do texto, tanto no nível mais geral do contexto mais amplo, quanto no nível da ação de linguagem que dá origem ao texto.

Esse procedimento metodológico evidencia o movimento descendente, que o ISD compartilha, partindo da caracterização da situação de produção de linguagem para uma análise dos mecanismos e dos recursos linguístico-discursivos mobilizados pelo agente/produzidor do texto.

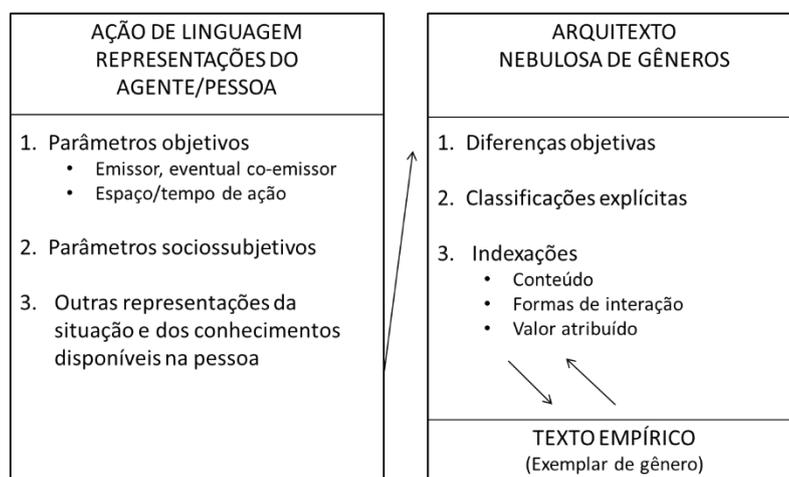
Convém dizer que esse modelo de produção e análise, desde a sua primeira elaboração esboçada na obra ‘Le fonctionnement des discours’ (1985), de Bronckart et al, vem sofrendo ampliações num percurso de três décadas, conforme afirma Bronckart (2006). Essas elaborações se encontram no segundo modelo explicitado na obra “Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif”, de Bronckart (1997). E mais recente, apresentada por Bronckart, durante uma conferência no VII SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, realizado em setembro de 2013 em Fortaleza – Brasil.

Dessa forma, ao longo da nossa explanação, iremos apresentar as modificações que o modelo de análise de texto vem sofrendo.

1.3.1 As condições de produção dos textos

Como destacado anteriormente, o primeiro passo de análise de qualquer texto consiste em caracterizar as condições de produção do texto, considerando a intervenção de três elementos ilustrados a seguir:

FIGURA 2 – As condições de produção de um novo texto



(BRONCKART, 2006, p. 146)

De acordo com Bronckart (2006), quando um actante produz um texto, ele é exposto a uma diversidade de fatores / parâmetros que condicionarão a produção linguageira. Sendo assim, ao analisar as condições de produção de um texto, deve-se levar em consideração as representações que uma pessoa tem sobre a situação de ação de linguagem ou situação de produção, ou seja, as representações que o produtor tem sobre si e o seu papel, sobre o co-emissor e o papel que esse exerce como destinatário, o tempo e o local de produção, observando as instituições envolvidas, o quadro social no qual essa ação de linguagem é realizada e outras representações que possa haver.

O actante, ao agir com a linguagem, realiza uma ação que pode ser definida como “conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria intervenção verbal” (BRONCKART, 1999/2009, p.99). Assim, para a realização dessa ação de linguagem, o actante mobiliza o seu conhecimento sobre essa situação, que, por sua vez, não deve ser entendida como um simples acontecimento, mas como uma situação de ação de linguagem que assinala as propriedades dos mundos representados.

Desse modo, em uma dada situação de produção, uma pessoa age linguisticamente (ação de linguagem), expondo conhecimentos representativos dos mundos formais. Nessa situação de produção, o produtor deve ater-se às representações desses mundos sob duas direções: uma primeira, que é denominada de contexto de produção, e uma segunda, a do conteúdo temático.

Segundo Bronckart (1999/2009, p. 93), “o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. São parâmetros: 1) as representações do mundo objetivo, ou seja, o quadro físico da ação (emissor e co-emissor, tempo e espaço da produção); 2) as representações do mundo sociosubjetivo que incidem sobre os conhecimentos sobre o enunciador (o papel assumido pelo emissor), o destinatário (o papel social assumido pelo receptor), lugar social (papel da instituição) e o objetivo (o efeito que o enunciador quer causar no destinatário); 3) as representações referentes à situação e aos conhecimentos adquiridos pelo produtor no decorrer de suas experiências e que será expresso no texto.

A fim de melhor expor o modelo teórico-metodológico de análise textual do ISD, tomaremos como exemplo o gênero de texto: O Discurso de Formatura, explorado por Dolz e Bueno (2015) que é exemplo de um gênero na interface escrito-oral, ou seja, parte de um texto escrito, porém se concretiza ao ser oralizado em uma situação específica. Nesta obra, a análise central é no discurso do orador e que a partir de agora será referenciado como exemplo.

Dessa forma, nesse primeiro nível de análise – contexto de produção – pode-se destacar que o orador da turma é um aluno(a) do Ensino Fundamental II, que é “escolhido em sua sala, geralmente por meio de uma eleição, para escrever o seu discurso sozinho, visando falar para sua turma, mas também em nome dela, para os pais, a equipe da escola e demais convidados”. (DOLZ E BUENO, 2015, p. 133). O objetivo do discurso é ressaltar os momentos vividos durante os anos de estudo, ressaltando as qualidades ou defeitos dos alunos, professores ou pessoas marcantes da escola, agradecendo. Como apontado pelos autores, no discurso “busca-se fazer o louvor a ampliação das qualidades ou defeitos do objeto tratado” (idem, p. 133)

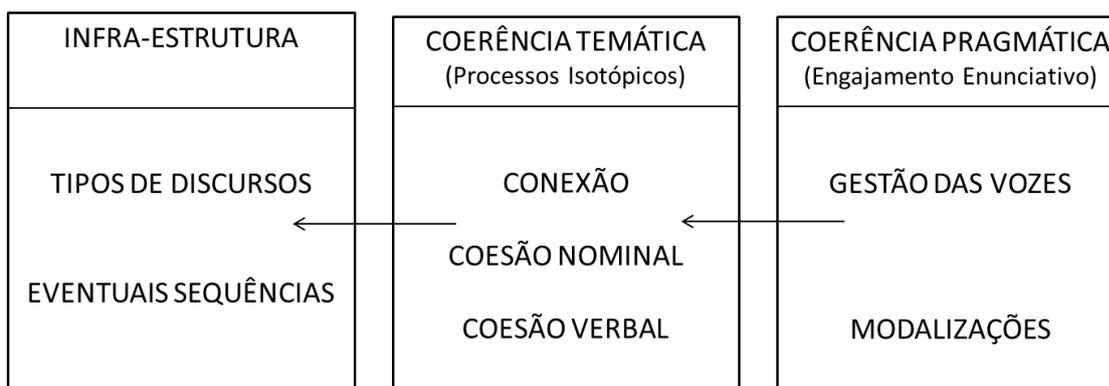
Nesse sentido, são as condições de produção que antecedem o texto empírico que irão influenciar a estrutura organizacional do texto. Essa estrutura organizacional do texto é conhecida, neste modelo teórico do ISD, como “Arquitetura Textual”, constituído por três extratos do folhado textual, que iremos apresentar na próxima seção.

1.3.2 Arquitetura Textual

À arquitetura textual, também denominada como folhado textual, reservam-se as propriedades linguísticas, discursivas e enunciativas que fazem parte da organização estrutural do texto. Essa denominação se dá por compreender que essas propriedades textuais encontram-se organizadas em três camadas que estão intimamente ligadas sob uma espécie de camadas superpostas, não permitindo, portanto, serem observadas isoladamente.

Essas três camadas ou níveis de produção, interpretação e análise estão organizadas em: a) infraestrutura geral do texto (organização temática e discursiva do texto); b) mecanismos de textualização (coerência temática); c) mecanismos enunciativos (coerência pragmática), conforme esquema a seguir:

FIGURA 3: Os três níveis da Arquitetura Textual



(BRONCKART, 2006, p. 147)

1.3.2.1 A Infraestrutura

A infraestrutura, considerada por Bronckart (1999/2009), é a camada textual de nível “mais profundo”, pois apresenta estruturas mais complexas de organização. Constitui-se por dois regimes de organização diferentes: o primeiro, compreendido como o da planificação geral do conteúdo temático, e o segundo, o dos tipos de discurso e pelas eventuais sequências.

Segundo Bronckart (2006, p.146), a planificação geral do texto, denominada também como plano global ou planejamento geral do conteúdo temático, é a forma como esse conteúdo é organizado, ou seja, as formas de planificação deste conteúdo.

O plano global ou geral de um texto:

é descrito não com base em uma análise detalhada dos tipos de discurso e das diversas formas de planificação que ele combina, mas na forma de um resumo do conteúdo temático, que faz abstração exatamente da maior parte dessas formas técnicas de estruturação interna do texto” (BRONCKART, 1999/2009, p. 248).

Cada texto tem suas particularidades e especificidades que se ligam às especificidades de um dado gênero, podendo assumir formas extremamente variadas. Essas particularidades dizem respeito ao tamanho, conteúdo temático, às condições externas à produção (suporte, variante oral-escrito), à forma como se articulam no texto

os tipos de discurso e os tipos de sequências e das outras formas de planificação (BRONCKART, 1999/2009, p.249).

Os tipos de discurso “são as materializações linguísticas dos ‘mundos virtuais’ (ou mundos discursivos) que são construídos, necessariamente, em qualquer produção verbal” (BRONCKART, 1999/2009, p. 16). Assim, podemos dizer que os tipos de discurso não são apenas uma entidade concreta, e sim um duplo caráter, como sendo uma entidade abstrata e concreta.

Num plano abstrato (arquétipos psicológicos), os tipos de discurso são representações sociais que o agente produtor mobiliza no momento da produção de um texto. Essas representações dizem respeito ao conteúdo temático em relação ao mundo ordinário em que se situa a produção, bem como das representações acerca de si (agente produtor) e do outro (agente receptor), do lugar e do momento da produção (espaço-tempo). Já no nível concreto (plano dos tipos linguísticos), segundo o ISD, é possível apreciar os tipos de discursos se efetivarem semioticamente no quadro de uma língua materna.

Portanto, os tipos de discurso, além de representações de mundos discursivos são estruturas linguísticas comuns que servem para organizar um texto, ou seja, são “formas linguísticas” que são identificáveis nos textos e que traduzem ou semiotizam os mundos discursivos compreendidos como “atitudes de locução”. (BRONCKART, 2006, p.150).

Ao propor as noções tipos de discursos e mundos discursivos, Bronckart remete à descrição dos mundos formais de Habermas, à interiorização das representações desses mundos por parte dos produtores e à caracterização das unidades linguísticas que fazem parte dos segmentos dos textos.

Da relação tecida entre e/ou sobre essas três questões se constrói o que o autor considera como mundo ordinário e mundo discursivo. O mundo ordinário é identificado como os mundos representados pelos agentes humanos ou, em outras palavras, o mundo em que se desenvolvem as ações de agentes humanos. Os mundos discursivos são compreendidos como as atitudes de locução ou os modos de locução.

Para Bronckart (1999/2009), os tipos de discurso são unidades linguísticas infraordenadas sobre dois eixos binários, como podemos observar no quadro a seguir:

FIGURA 4 – Tipos de discurso

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

(BRONCKART, 2009, p. 157)

Assim, o primeiro eixo – conjunção/disjunção – consiste na organização do conteúdo temático verbalizado situado próximo, ou seja, conjuntas a situação de produção do agente-produtor, (ordem do EXPOR – mundo comentado) ou distante dessa situação, ou seja, disjunta (ordem do NARRAR – mundo narrado).

No segundo eixo – implicação/autonomia – as instâncias de agentividade são relacionadas ao agente produtor (Implicação) quando se faz necessário ter acesso às condições de produção para interpretar um texto. A Autonomia ocorre quando as condições de produção não interferem de modo decisivo sobre o processo de interpretação.

Do cruzamento desses eixos, chamados de mundos discursivos, derivam quatro tipos de discurso: discurso teórico (conjunto e autônomo); discurso interativo (conjunto e implicado); relato interativo (disjunto e implicado); e narração (disjunto e autônomo).

Para Bronckart (1999/2009, p. 186), “os quatro tipos de discurso definidos podem aparecer tanto em textos originalmente produzidos em modalidade oral quanto em textos originalmente produzidos em modalidade escrita”, evidenciando que o fato de um texto ser originalmente oral ou escrito não incide exatamente sobre os tipos de discurso, mas que essa escolha da modalidade a ser usada na ação de linguagem encontra-se no plano do contexto.

Uma vez delimitada a noção de tipos de discurso, realizaremos a seguir uma discussão sobre o terceiro elemento desse primeiro nível de análise, as eventuais seqüências que podem aparecer no texto.

Segundo Bronckart (2008b, p.89), os tipos de seqüências são os “modos de planificação” do conteúdo temático ou ainda uma forma de organização sequencial desse conteúdo. São, portanto, o “produto de uma re-estruturação de um conteúdo temático já

organizado na memória do produtor na forma de macroestruturas” (BRONCKART, 1999/2009, p. 234).

Diferentemente dos tipos de discurso, para Bronckart (1999/2009), essas sequências podem ou não estar presentes, aparecem geralmente combinadas (é difícil encontrar em um texto uma só sequência) e baseadas em Adam (1992) podem ser divididas em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Além disso, o autor apresenta o grau zero da sequência narrativa, na qual não há intriga, tensão, que seria o script, e o grau zero das sequências argumentativa e explicativa, a esquematização, mobilizada quando não há a necessidade de explicar algo de difícil compreensão ou argumentar em favor ou contra algo que pode ser contestável.

Tomemos novamente o gênero de texto o discurso de formatura (DOLZ e BUENO, 2015), para exemplificar o que abordamos neste primeiro folhado textual. No texto apresentado pelo orador, sua organização, ou seja, a planificação do texto consiste em três momentos: 1) Saudação a todos; 2) Louvor à sua turma e engrandecimento das qualidades desta; 3) Agradecimentos.

O orador mescla a primeira pessoa do singular e do plural (eu/nós) com marcas de 3ª pessoa. Nota-se a presença de dêiticos (eu, aqui, agora) indicando a implicação da situação e verbos no presente para indicar o momento da formatura e no passado para se fazer recordações. Sendo assim, os tipos de discurso predominantes no texto é o discurso interativo e relato interativo. O excerto a seguir mostra algumas dessas características:

Discurso I

Tô aqui *hoje* a fim de representar todo o 9º ano e tenta explica essa felicidade, essa emoção, esse nervosismo e esse frio na barriga, ... essa sensação de missão cumprida, que creio que não só **eu**, mas todos **nós** estamos sentido isso *agora*....

Discurso III

Estou *aqui, hoje*, a representar essa graciosa e inesquecível turma da 8ª série de 2008 EMEF L. G. N. J. Colégio e Curso EJA 4º Termo B. De início quero falar que cada formando, *aqui* presente, traçou sua própria e insubstituível trajetória dentro do L. G. N. J. trazendo ao colégio muitas recordações.

(DOLZ e BUENO, 2015, p. 126/130)

Logo, podemos destacar que a identificação dos tipos de discurso e das eventuais sequências no interior de um texto é realizada através de marcas linguísticas. Mas há outros aspectos em que as marcas linguísticas também contribuem neste modelo; é o caso

do nível intermediário de análise, conhecido como mecanismos de textualização, o qual trataremos a seguir.

1.3.2.2 Mecanismos de textualização

O segundo nível do folhado textual é constituído dos mecanismos de textualização, caracterizado pela conexão e pela coesão, que irá garantir ao texto a sua coerência ao assunto tratado. Esses mecanismos são organizados em três grupos: mecanismos de conexão, mecanismos de coesão nominal e mecanismos de coesão verbal. No entanto, de acordo com Bulea (2010) e Bronckart (2013), os mecanismos de coesão verbal são tratados juntamente aos referidos tipos de discurso, sendo assim o modelo sofre alterações e a categoria da coesão verbal é incorporada ao nível da infraestrutura geral, ao analisar os tipos de discurso.

Os mecanismos de conexão marcam “as grandes articulações da progressão temática sendo realizados por um subconjunto de unidades a que chamamos organizadores textuais”, assinalam “as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações locais entre frases”. (BRONCKART, 1999/2009, p. 263).

Os mecanismos de conexão são marcados linguisticamente por palavras ou expressões que pertencem às categorias gramaticais como advérbio, preposição, substantivo, conjunções (coordenativas e subordinativas).

Já os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependências existentes entre argumentos que têm as mesmas propriedades referenciais, sendo identificados por sintagmas nominais ou por pronomes que assumem uma função sintática determinada pelo sujeito ou objeto. Sua função é de introduzir uma unidade significativa, ou seja, um elemento novo (relações catafóricas), ou realizar uma retomada (relações anafóricas), apresentando duas categorias de marcação: anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos demonstrativos e reflexivos), encontradas, com maior frequência, nos discursos da ordem do Narrar; e as anáforas nominais compostas por sintagmas nominais de diversos tipos, encontradas com maior frequência em discursos da ordem do Expor.

Vejamos o exemplo a seguir:

Discurso III

Boa noite Senhores e senhoras e formandos da turma de 2008. [...] **De início** quero falar que cada formando, aqui presente, traçou sua própria e insubstituível trajetória dentro do L.G.N.J.

Discurso I

E para finalizar agradeço a Deus por nos dar saúde para estarmos aqui... todos os dias....alegria para encarar para os nossos desafios sempre com um sorriso e fé... para acreditarmos sempre em nosso sonho.... e daqui em diante....só desejo su/sucesso a todos vocês... e que realizem seus sonhos....

(DOLZ E BUENO, 2015, p. 126/130)

Nos trechos selecionados, em relação às marcas linguísticas, nota-se a presença de fórmulas de saudação e marcadores de estruturação do discurso, sinalizando as fases do discurso (início e fim).

1.3.2.3 Mecanismos enunciativos

No terceiro nível do folhado textual, encontramos os mecanismos de responsabilidade enunciativa ou coerência pragmática que dão a clarificação dialógica do texto (BRONCKART, 1999/2009), expressas pela gestão das vozes e modalizações do texto.

As vozes explicitam as instâncias que assumem ou se responsabilizam pelo que está sendo dito. Segundo Bronckart (1999/2009, p. 326), as vozes podem ser definidas como as “entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado” podendo ser agrupadas em três categorias - vozes de personagens, vozes sociais e voz do autor.

As vozes de personagens são as de seres humanos ou entidades humanizadas (por exemplo, animais e cenas) que assumem responsabilidade pelo conteúdo temático. Podem ser marcadas, na escrita, diretamente com aspas, travessões, itálico, verbos de dizer ou o nome do próprio personagem.

As vozes sociais são as vozes dos grupos sociais expressas nas produções, que não intervêm como actantes de um determinado texto, mas são mencionadas nos textos como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático.

A voz do autor, por sua vez, é aquela que procede diretamente da “pessoa que está na origem da produção textual” (BRONCKART, 1999/2009, p. 327), que pode intervir para avaliar ou comentar sobre algo que é enunciado.

A partir das diferentes vozes que se manifestam em um determinado texto, eventualmente, se manifestam nas avaliações de um determinado aspecto do conteúdo temático que, para Bronckart (2008a), são marcados por processos de modalização. As modalizações são responsáveis pelas diversas avaliações do enunciador sobre um ou outro aspecto do conteúdo temático, ou seja, servem para explicitar julgamentos ou avaliações que resultam dessas instâncias e se dirigem a um determinado conteúdo semiotizado no texto (BRONCKART, 2006, p.149). Elas podem ser classificadas em quatro tipos, sendo: as lógicas, as deônticas, as pragmáticas e as apreciativas.

As modalizações lógicas ou epistêmicas (domínio da verdade) exprimem em julgamentos o grau de verdade ou certeza sobre as proposições enunciadas, expressas por certeza, possibilidade, probabilidade, necessidade entre outros, sendo marcadas por verbos como poder e dever (por exemplo: “pode ser bom”, “deve ser possível”, “é evidente que”).

As modalizações deônticas (domínio da obrigação) apoiam-se em julgamentos de valores e regras do mundo social, ou seja, “consistem em julgamentos que mobilizam valores sociais” (BULEA, 2010, p. 71). Elas são marcadas por verbos ou expressões como dever, ter obrigação, é permitido, é preciso, etc. (por exemplo: “é preciso que você venha hoje”, “você deve protocolar o pedido”).

As modalizações pragmáticas (domínio da responsabilidade do actante) indicam alguns aspectos da responsabilidade (capacidades, intenções ou razões) do personagem, grupo ou instituição em um texto em relação às suas próprias ações. São representadas por verbos como tentar, querer, pretender, poderia fazer, entre outros (por exemplo: “ela tentou fazer a tarefa”, “nesta pesquisa pretende-se realizar a pesquisa de campo”).

As modalizações apreciativas (domínio da avaliação do conteúdo) explicitam julgamentos mais subjetivos do enunciador em relação ao que é dito, ao usar verbos como gostar, apreciar ou advérbios como infelizmente, felizmente, etc. (por exemplo: “estou feliz por você estar ler o texto”, “infelizmente não é um bom momento para esta discussão”).

Voltemos aos exemplos do discurso de formatura:

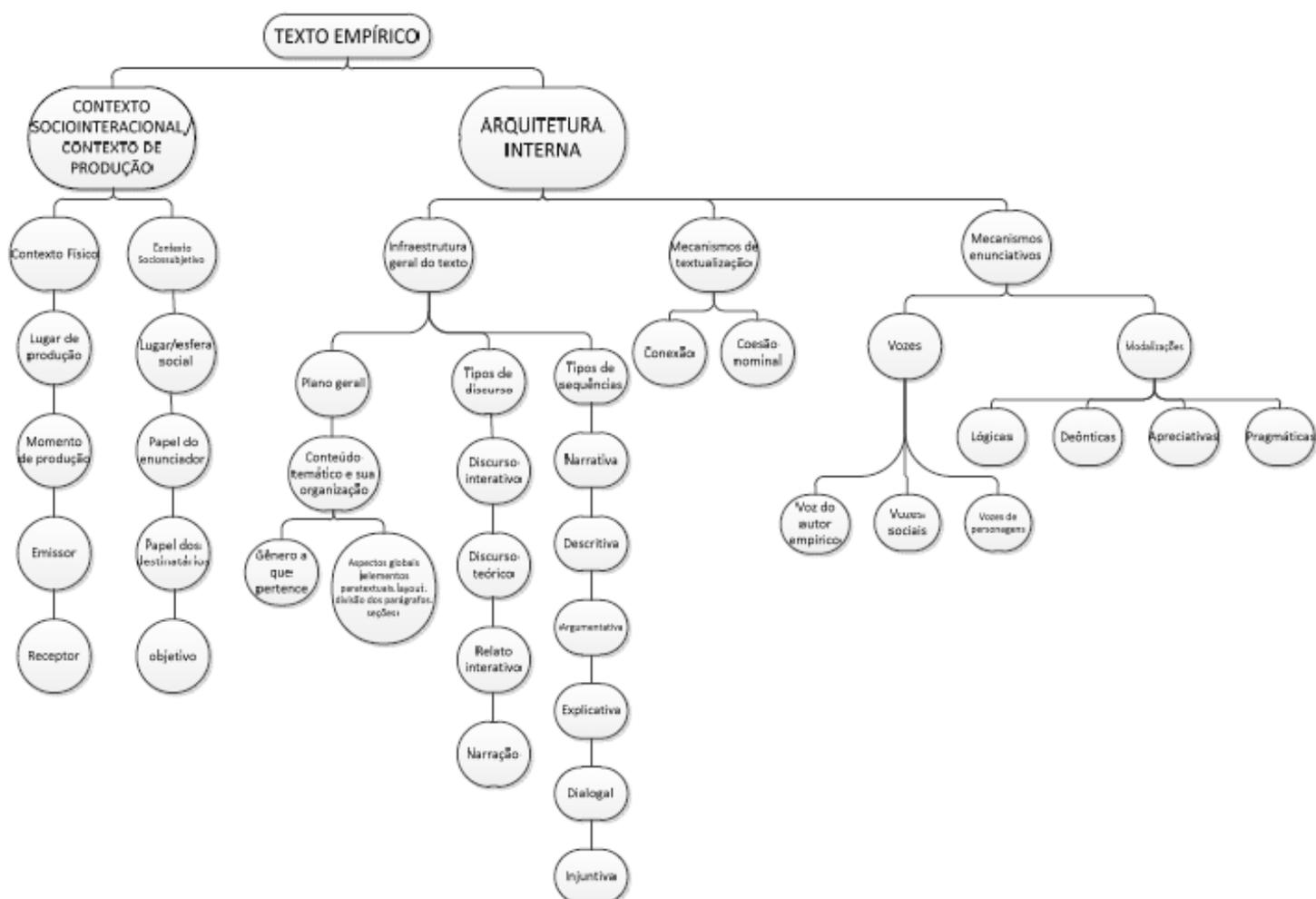
Discurso II

[...] Nossa escola nos preparou para isso. O que somos hoje é, em **grande** parte, fruto do caminho percorrido durante todos esses anos em nosso **adorado** Evilázio. [...] E nesse momento **tão importante**, gostaríamos de homenagear, e também de recordar certas manias e **momentos inesquecíveis** de nossos **queridos** mestres.

Nota-se uma escolha de palavras de efeitos positivos, sejam substantivos ou adjetivos. De acordo com Dolz e Bueno (2015, p. 134), nota-se, também, que no conjunto dos textos apresentam-se “marcas de um discurso oral que visa a louvar e enaltecer as qualidades de um grupo”. Em relação às vozes, destaca-se a voz do grupo de alunos e não apenas o sentimento do orador da turma.

De tudo exposto, reproduzimos abaixo um quadro proposto por Feitosa (2012) com algumas adaptações de Rocha (2014) que sintetiza o modelo de análise proposto por Bronckart (1999/2009, 2006, 2013).

FIGURA 5 – Síntese do modelo de análise do ISD



Ainda dentro dos mecanismos enunciativos, destacamos que o modelo vem sendo complementado, pois o próprio Bronckart (1999/2009, p.77) ressalta que a teoria apresenta um caráter de incompletude, destacando a importância de recorrer a outras

teorias que sejam compatíveis com a perspectiva de estudos do ISD. Essa complementação podemos encontrar na tese de Lousada (2006), que visa fornecer mais subsídios para a análise de textos dentro do quadro teórico do ISD, recorrendo a alguns autores das teorias da enunciação francesa como Maingueneau (1989, 1991, 2001/2011) e Authier-Revuz (1998, 2001) para o estudo das vozes e das modalizações para análise de textos na situação de trabalho.

Com relação às vozes, Maingueneau (1989, 1991, 2001/2011) sustenta que a inserção de vozes pode acontecer por diferentes formas do discurso, tais como: discurso direto, discurso direto livre, discurso indireto, discurso indireto livre. Existem também elementos característicos, como: dêiticos de pessoa (eu, você, nós ou pronomes correspondentes), de espaço (aqui, à direita, à esquerda, lá, entre outros) e de tempo (agora, amanhã, no próximo mês, entre outros) podendo ajudar a compreender as vozes que os sujeitos implicados na situação de enunciação trazem.

Entretanto, muitas vezes a inserção de vozes não é explícita ou evidente no texto. Dessa forma, para explorar melhor o enunciado, Maingueneau (2011, p. 159) destaca a modalização autonímica, cuja definição é “um conjunto de procedimentos pelos quais o enunciador desdobra seu discurso, comentando sua própria fala”, que se manifesta em uma grande variedade de categorias e construções como “de uma certa forma, desculpe a expressão, etc.” ou pela tipografia “itálico, aspas, reticências”.

Os tipos de modalização autonímica propostos por Maingueneau foram, inicialmente, denominados por Authier-Revuz (1998) como “as não-coincidências do dizer” e divididos em categorias como:

1) *A não coincidência interlocutiva entre os dois coenunciadores* – quando as modalizações autonímicas indicam uma distância entre eles, que se traduz por expressões como: “desculpe a expressão”, “você entende o que eu quero dizer”, “se você preferir”, entre outras.

2) *A não coincidência do discurso consigo mesmo* – quando o enunciador faz referência a um outro discurso dentro de seu próprio discurso, utilizando-se de marcas de referências a outras fontes enunciativas como: “como diz x”, “de acordo com x”, “para usar as palavras de x”, entre outras.

3) *A não coincidência entre as palavras e as coisas* – quando os termos empregados no discurso não correspondem exatamente à realidade que deveriam designar, que se traduz por termos como: “eu não digo X, mas quase”, “o que é preciso chamar de X”, entre outras.

4) *A não coincidência das palavras consigo mesmas* – quando o enunciador se encontra diante de palavras ambíguas e se traduz por expressões como: “em todos os sentidos das palavras”, “eu falhei dizendo X”, entre outras.

Assim, pode-se concluir que tanto as modalizações quanto as vozes servem para orientar a interpretação dos destinatários. No entanto é válido ressaltar, também, que as modalizações são independentes dos tipos de discurso, podendo estar relacionadas ao gênero ao qual pertence o texto. (BRONCKART, 1999/2009, p. 334).

1.3.3 Complementação do modelo de análise de textos do ISD: características do texto falado

Por tratarmos de um gênero oral nesta pesquisa, destacamos importante analisar os marcadores conversacionais que aparecem em um texto falado e que também podem dar a coerência e progressão temática, visto que o modelo de análise de texto proposto por Bronckart (1999/2009, 2006, 2008a, 2013) não dá conta desses aspectos. Assim, buscamos outras literaturas e estudos e encontramos Koch (2007, 2012) e Marcuschi (2003), que apresentaremos a seguir.

De acordo com Koch (2012, p. 26), o texto falado “é o resultado da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza”.

Sendo assim, trata-se de uma atividade consciente, criativa, que exige o desenvolvimento de estratégias de ação para a realização dos objetivos, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário por meio da manifestação verbal, garantindo, também, a interação.

Para Koch (2012), o texto falado apresenta uma sintaxe característica, entretanto com a interação (locutor e interlocutor), ocorrem pressões de ordem pragmática, sobrepondo-se às exigências da sintaxe. Em algumas situações o locutor “sacrifica” a sintaxe em prol das necessidades da interação, sendo notáveis “não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases”. (p. 81)

As principais estratégias de construção de um texto falado, apontadas por Koch (2012), são: a inserção e a reformulação (retórica ou saneadora). A inserção constitui-se em segmentos discursivos de extensão variável, tendo como função de facilitar a compreensão dos interlocutores, suspendendo, assim, temporariamente, o tópico que está em andamento e inserindo algum tipo de material linguístico, desempenhando funções interativas de explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas. As inserções podem, também, apresentar outras funções interacionais importantes, como a de servir de suporte para a argumentação que está em curso ou até mesmo como uma quebra do fio discursivo, a qual é denominada digressão. A digressão, normalmente, é introduzida por marcadores específicos (a propósito, por falar nisto, antes que eu me esqueça, etc) para alertar o interlocutor quanto à suspensão temporária do tópico e se encerra por meio de outros marcadores (voltando ao assunto, mas onde é que estava mesmo? etc). (KOCH, 2007, p. 113).

A reformulação retórica realiza-se basicamente por meio da repetição e da paráfrase e sua principal função é a de reforçar a argumentação, podendo também facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala. Já a reformulação saneadora tem a finalidade de corrigir ou reparar um segmento do texto já produzido, quando se percebe o uso errado da palavra ou se descobre um termo mais adequado, interrompendo, assim, a enunciação do primeiro e substituindo-o pelo segundo (por exemplo: o material já foi re/arrumado).

Koch (2012, p. 91) destaca, também, a hesitação como uma estratégia de processamento de um texto falado, indissociável da fala, e que, na maioria dos casos, aparece não controlada, “sobretudo quando sinaliza dificuldades que o locutor encontra no processamento/verbalização de seus enunciados”.

Para Marcuschi (2005, p.63), a hesitação está relacionada com o planejamento linguístico e são “indícios de dificuldades de processamento cognitivo/verbal localizado na estrutura sintagmática”, não sendo, portanto, uma disfunção do locutor. Ela se manifesta, conforme Koch (2012, p. 91), por meio de pausas, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais, entre outros”.

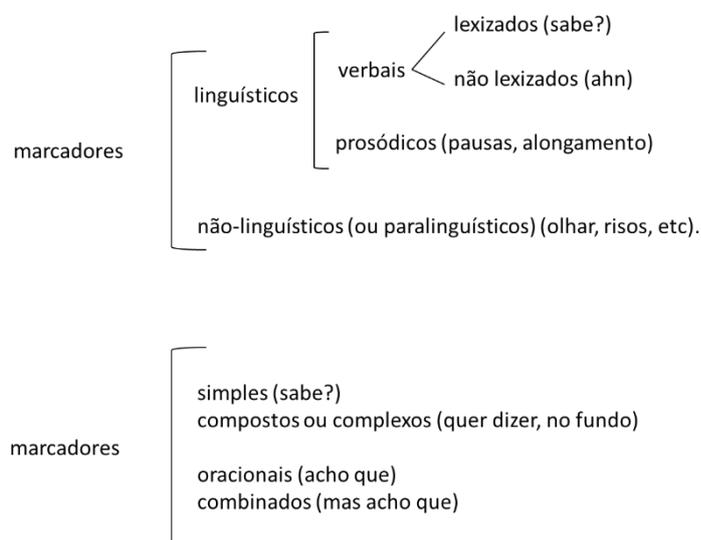
Esses elementos, típicos do texto falado, “funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto. Por

marcarem sempre alguma função interacional na conversação, são denominados marcadores conversacionais”. (URBANO, 1999, p. 85)

Para Marcuschi (2003), os marcadores conversacionais têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional também é ressaltado por Castilho (1989, p. 273), que admite que todos os marcadores conversacionais (o qual denomina marcadores discursivos) exercem uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto.

Em relação ao aspecto formal dos marcadores, Urbano (1999, p. 86) destaca que os marcadores revelam-se em diversos tipos quanto ao aspecto formal ou estrutural, podendo separá-los, inicialmente, em marcadores linguísticos e não linguísticos, de natureza verbal ou prosódica. Observa-se, também, que os marcadores verbais se apresentam ora como elementos simples, ora como compostos e, ainda, ora como oracionais, podendo aparecer combinados, conforme esquema abaixo:

FIGURA 6 – Aspecto formal dos marcadores



(URBANO, 1999, p. 87)

Quanto à posição dos marcadores, Marcuschi (2003) destaca que não existe um posicionamento fixo, pois, o mesmo marcador conversacional pode aparecer em diferentes posições:

-Iniciais: não, mas, acho que, não é assim, que caracterizam o início ou a tomada de turno.

-Mediais: né?, sabe?, entende?, digamos, advérbios, conjunções, alongamentos, que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.

-Finais: né?, não é?, entendeu?, perguntas diretas, pausa conclusa, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

De tudo exposto, as categorias propostas no quadro do modelo de análise de textos, proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008), utilizaremos para elaborar o modelo didático do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, para desenvolver as sequências didáticas e as análises das produções iniciais e finais dos alunos participantes dos minicursos. Para isso, por se tratar de um gênero oral, sentimos a necessidade de acrescentar ao modelo de análise de textos, na segunda camada do folheado textual (mecanismos de textualização), as características do texto falado, analisando, assim, as inserções, reformulações, hesitações, os marcadores conversacionais e os aspectos não-linguísticos que abordaremos no próximo capítulo.

Para finalizar, é importante ressaltar que esse modelo de produção, interpretação e análise de textos permite aos pesquisadores do ISD utilizá-lo nas mais variadas situações de leitura e interpretações de seus dados, como também para a análise de gêneros de textos, a fim de elaborar modelos e sequências didáticas. Sendo assim, não é um procedimento metodológico fechado, pelo contrário, possibilita complementá-lo (como fizemos nesta pesquisa) de acordo com o gênero que se vai analisar, pois cada um tem propriedades diferentes.

Outro aspecto importante a ressaltar é que esse modelo de análise de textos é um “instrumento metodológico para a identificação e a conceitualização das operações psicológicas que são subjacentes ao agir linguageiro.” (BULEA, 2010, p. 71). Nossas ações se inserem em um sistema de atividades de acordo com um contexto sócio-histórico cultural e vai ganhando significados a partir das nossas ações de linguagem, que vão se servindo dos gêneros de textos.

No capítulo seguinte, faremos uma explanação sobre a abordagem dada ao ensino de gêneros, realizada pelo grupo de pesquisadores de Genebra, como também por grupos

de pesquisadores brasileiros (ALTER/CNPq), e mais especificamente sobre os gêneros orais, tema principal de nossa pesquisa.

2 O GÊNERO COMO FERRAMENTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A abordagem que será apresentada neste capítulo está ancorada nos trabalhos da equipe da Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, cujos trabalhos tiveram início na década de 1980 com o objetivo de investigar questões relacionadas ao ensino de língua materna (francês).

Essa equipe, tendo como expoentes maiores os pesquisadores Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores, tem seus trabalhos voltados para dois campos: um mais direcionado para as questões epistemológicas do agir humano no discurso em diferentes situações de trabalho e outro mais voltado para as questões de didática de ensino, dedicando-se à elaboração de princípios e métodos do ensino do francês por meio do ensino-aprendizagem da produção de gêneros de textos orais e escritos na aplicação e desenvolvimento de sequências didáticas.

Seguindo os mesmos princípios motivadores dos grupos de Genebra, podemos encontrar, no Brasil, o grupo ALTER/CNPq e seus grupos parceiros como o ALTER_LEGE / CNPQ (USF) e ALTER_AGE/CNPQ (USP), que realizam suas pesquisas nesses dois campos. Nos estudos relacionados à análise da linguagem e trabalho docente, encontramos trabalhos de (ABREU-TARDELLI, 2006; LOUSADA, 2006; MAZZILLO, 2006; BARRICELLI, 2007; BUENO, 2007; FEITOZA, 2012; DANTAS-LONGHI, 2013). Na abordagem sobre o ensino-aprendizagem de línguas, encontramos trabalhos que abrangem o campo da didática da língua materna (MACHADO, 2002, 2009; ABREU-TARDELLI, 2007; DIONÍSIO, MACHADO e BEZERRA, 2002/2010, PEREIRA, 2015) e os que se dedicam ao campo da didática de línguas estrangeiras (LOUSADA, 2002/2010, 2012; CRISTÓVÃO, 2009, 2002/2010; GUIMARÃES-SANTOS, 2012), tendo como objetivo principal estudar ou criar dispositivos didáticos para auxiliar a compreensão e a produção dos textos, por meio de gêneros.

Esta pesquisa se enquadra nos trabalhos voltados para as questões didáticas de ensino e, a partir de agora, nós nos limitaremos às discussões sobre o gênero no processo de ensino e aprendizagem. Para organizar nossas discussões, este capítulo está subdividido em três seções: primeiramente apresentaremos as discussões sobre o discurso acadêmico, a noção de gênero, ressaltando alguns fatos históricos até o momento atual e a noção que é dada aos gêneros orais. Em seguida, abordaremos um conceito mais amplo

do gênero como ferramenta didática, destacando o papel do gênero como objeto de ensino e aprendizagem da produção textual oral e escrita. Na terceira seção, explicitaremos o modelo didático do gênero e sequências didáticas como ferramentas para ensinar os gêneros.

2.1 A CONCEITUAÇÃO DE GÊNEROS E OS GÊNEROS ORAIS

A conceituação de gêneros vem sendo explorada em diferentes momentos e teorias, mobilizando os estudos sobre a linguagem. Há muito trabalho reconhecido e publicado sobre o tema, portanto nesta seção nos propomos a fazer um breve percurso histórico do que consideramos importante para nossas discussões e análises futuras.

Um conceito mais amplo de gênero remonta à Antiguidade (gênero épico, lírico e dramático), cuja fonte está na retórica, notadamente em Aristóteles, o qual se interessou pelas transformações que se operam na linguagem, tendo um alcance até os dias de hoje. Aparecem também os estudos de crítica literária, cujo objetivo é classificar as produções de acordo com determinadas características. Assim, conforme Dolz e Gagnon (2015, p.29) “é no período da Antiguidade que os grandes gêneros são fixados e estabilizados” (paródia, poema, conto, romance).

Os conceitos de gêneros se diversificaram, passando a ser definidos, na estilística, como gêneros literários; em linguística e análise de textos, como gêneros de textos e, finalmente, retomado por Bakhtin como gênero do discurso. Dessa forma, como destacado por Schneuwly (2004a, p. 23), a noção de gênero foi tratada extensamente na obra de Bakhtin (1953/1979)⁹, referindo-se a numerosos autores contemporâneos.

Esse filósofo russo afirma que “todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”, assim, a noção de língua vai além da imanência, do código, destacando os gêneros do discurso, nomenclatura adotada por Bakhtin (2003), como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 279), os quais são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, sendo que a escolha por um gênero

⁹ BAKHTIN, M. (1953/1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard. (Tradução: “Os gêneros do discurso”, em *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992, p. 277-326)

se dará em função da temática em destaque, dos participantes envolvidos e do propósito do locutor.

Nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros. Entre eles, encontramos: a) a visão de gêneros do discurso de Bakhtin, que serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros; b) a escola norteamericana, com as contribuições de Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman; e c) a escola de Genebra, com Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean-Paul Bronckart. (ZANI, 2013a)

Nesta pesquisa, pautamos nossas posições nos princípios da escola genebrina, conforme exposto anteriormente, adotando como linha teórico-metodológica central o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), assumindo, portanto, de agora em diante, a conceitualização de gêneros textuais conforme Bronckart (1999/2009).

Corroborando com o pensamento de Bakhtin, Bronckart (2006) defende que todo texto pertence sempre a um gênero, apresentando propriedades genéricas, resultantes da escolha do gênero textual que parece adaptar-se à situação, mas tem especificidades sempre únicas, que derivam das escolhas do produtor em função de sua situação de produção particular. Em outras palavras, os textos apresentam especificidades que dependem das características da situação de interação na qual são produzidos, das características da atividade que está sendo comentada e das condições sócio-históricas de sua produção.

Assim, somos confrontados com um universo de textos, organizados em gêneros, que se encontram sempre em processo de modificação, pois o nosso contato com os gêneros textuais ao longo da história faz com que organizemos um conhecimento intuitivo das regras e das propriedades desses gêneros, mesmo que de forma inconsciente (MACHADO, 2009b). Dessa forma, a escolha de um gênero de texto efetua-se na adequação à nossa situação de linguagem, tentando adaptá-lo de acordo com as características específicas da tal situação.

Segundo Bronckart (1999/2009), o texto é uma produção verbal, seja ela oral ou escrita, portanto empírica, situado num dado contexto, que apresenta formas e tamanhos diferentes, mas ao mesmo tempo é dotado de características comuns, as quais manifestam uma relação de interdependência com o contexto imediato de produção.

No entanto, as características de um gênero de texto não são estáveis, pois estão em perpétuo movimento, ou seja, os gêneros modificam-se e alguns deixam de existir, enquanto outros se transformam, caracterizando-se em um novo gênero. Mesmo sendo

mutáveis, os gêneros apresentam certa estabilidade, apresentando um certo tipo de estruturação e uma relação com os participantes da ação. Um texto produzido terá características gerais, conforme ao gênero pertencente, mas também apresentará características individuais, de acordo com a situação em que se encontra o produtor, permitindo sua identificação como exemplar de um gênero.

Assim, os gêneros, conforme exposto por Schneuwly (2004a, p. 27), “são uma base de orientação da ação discursiva”, sendo necessário, dentro das infinitas possibilidades de gêneros, escolhê-los e adequá-los às situações de ação. No entanto, essa adequação só será possível se houver apropriação dos gêneros por parte do sujeito.

Por meio dos conhecimentos pré-construídos sobre um determinado gênero, é possível a interação e a produção de enunciados entre os interlocutores. Caso contrário, conforme exposto por Bakhtin (2003, p. 283), “as trocas verbais seriam quase impossíveis”, uma vez que haveria a necessidade de criar um enunciado novo a cada situação.

Logo, a escolha de um gênero é determinada pela esfera de atividades (os meios de comunicação, a escola, a igreja, etc), de acordo com a finalidade ou necessidades que se fazem presentes dentro da própria temática, pelo conjunto de interlocutores do que querem dizer e pela produção do locutor.

Sendo assim, não é mais possível investigar questões relacionadas às práticas da leitura e da escrita na sociedade, “permanecendo apenas no aspecto linguístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Defende o autor que é preciso observar práticas linguísticas em situações em que a escrita e a fala são pontos centrais para as atividades comunicativas.

Segundo Marcuschi (2005, p. 35): “O trabalho com gêneros é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos, no dia-a-dia, pois nada que fizemos linguisticamente está fora de ser feito em algum gênero”.

Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997/1998) as discussões sobre o tema têm destaque, gerando publicações de livros, capítulos, artigos entre outros, para aprofundar a temática. “Todavia, a maioria das publicações e discussões voltou para o estudo de gêneros escritos”. (BUENO; COSTA-HÜBES, 2015).

Diante da pouca incidência de trabalhos sobre gêneros orais, as autoras Bueno e Costa-Hübes, 2015, p.13) se propõem a elaboração de um livro para disseminar as pesquisas voltadas para os gêneros orais, abrindo espaços para que propostas de ensino

e pesquisas nessa direção sejam propagadas. Assim, tendo em vista o escopo de nosso trabalho, acreditamos ser relevante analisar alguns aspectos constitutivos de um gênero oral.

Ao buscarmos ao longo da história os estudos sobre o oral e a escrita, percebemos que as discussões sobre o oral já mostravam uma relação desfavorável deste com relação à escrita, ainda que sem falar em gêneros, demonstrando uma visão dicotômica de oralidade e escrita. Marcuschi (2001) faz uma contextualização histórica e demonstra que na década de 1970, pesquisadores como Goody (1997), Olson (1977) e Ong (1982) propõem a “grande divisão” entre oralidade (fala) e escrita. Com seus estudos voltados para o fato linguístico, buscavam-se as diferenças entre uma modalidade e outra de uso de uma língua. A tese estabelecida tratava a oralidade como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada, fragmentada. Já a escrita era considerada descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa, atividade tecnológica, inovação constante, analítica. Reforçando-se, assim, a ideia de uma superioridade da escrita em relação ao oral.

Na década de 1980, conforme Marcuschi (2001), surge a concepção de *continuum* entre oralidade e escrita, através dos estudos de Tannen (1982), Coulmas e Ehlich (1983), Nystrand (1982), e começa-se a pesquisar as relações de semelhanças entre uma modalidade e outra. Marcuschi (2001) mostra que é possível postular o *continuum* fala-escrita, defendendo a ideia de que se pode trabalhar a questão do letramento e da oralidade no contexto das práticas comunicativas, propondo classificar os gêneros textuais orais e escritos como: (a) gêneros tipicamente orais (GTO); (b) gêneros tipicamente escritos (GTE); (c) gêneros produzidos na interface (GTO-E) ou (GTE-O).

Nesse sentido, o autor exemplifica que no grupo dos gêneros tipicamente escritos estaria o artigo científico, as leis, o relatório técnico, a notícia do jornal impresso, o formulário, a carta pessoal, o bilhete, a carta comercial, o telegrama, a ata de reunião etc., por serem produzidos por meio gráfico e a partir de uma concepção discursiva escrita. No grupo dos gêneros tipicamente orais, estaria a exposição acadêmica, a conferência, a aula, a piada, a notícia ao vivo, a entrevista pessoal, o inquérito, o debate, a conversa pública, a conversa telefônica etc., por serem produzidos por meio sonoro e apresentarem uma concepção discursiva oral. Por fim, no grupo dos gêneros produzidos na interface oralidade-escrita ou escrita-oralidade, estaria a notícia televisiva, a notícia radiofônica, os comunicados, os anúncios classificados, a explicação técnica.

Outro estudo que podemos destacar e que nos faz olhar diferente para a relação entre o oral e escrito seria pensarmos na relação entre gêneros primários e secundários, conforme proposto por Bakhtin e Volochinov (2010), que distinguem os gêneros primários como “simples”, constituindo-se em comunicações espontâneas do dia a dia, nas interações verbais face-a-face, enquanto os gêneros secundários, tidos como “complexos”, apareceriam em situações de comunicação cultural mais complexa, mais evoluída, principalmente na comunicação escrita. Dessa forma, poder-se-ia destacar os gêneros primários ao “oral” e os gêneros secundários ao “escrito”.

Entretanto, Dolz e Schneuwly (1998) destacam que não podemos ter uma visão simplista nesta relação entre gêneros primários e secundários, pois poderemos encontrar tanto gêneros primários quanto secundários orais ou escritos, dependendo da complexidade e da situação de comunicação. Assim, enquanto um telefonema ou bate-papo seria um gênero primário, uma entrevista ou palestra seria um gênero secundário. Da mesma forma que um bilhete seria um gênero primário e uma carta ao leitor ou um artigo científico seria um gênero secundário.

Logo, nesta pesquisa estaremos tomando como base o oral e o escrito na relação entre gêneros primários e secundários a partir das reflexões de Schneuwly e Dolz (2004), considerando que a Comunicação Oral, objeto do nosso trabalho, é um gênero secundário, sendo uma atividade de linguagem realizada oralmente, mas que se constitui por outros gêneros, também escritos, sendo assim, produzidos na interface oral-escrito ou escrito-oral como classificado por Marcuschi (2001).

Ao propor atividades de linguagem que combinam oral e escrita, é preciso ter clareza que o oral é multiforme, como destacado por Dolz e Bueno (2015, p. 121), e que “ensiná-lo, por meio do trabalho com gêneros textuais, pressupõe perceber para cada gênero quais são essas várias formas que o compõem”.

Vale ressaltar que os gêneros que se servem do oral não se limitam somente na utilização dos meios linguísticos, é preciso também destacar que existem os meios não-linguísticos que estão presentes, seja ela através de mímicas faciais, olhares, gestos, tonalidade da voz (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Assim, Schneuwly e Dolz (2004), organizam esses aspectos não-linguísticos em cinco tipos: 1) meios paralinguísticos (corresponde à qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos e suspiros); 2) meios cinésicos (corresponde ao uso dos gestos, atitudes corporais, os movimentos, troca de olhares, mímicas faciais, de maneira racional e adequada ao contexto e conteúdo da mensagem); 3) posição dos locutores (corresponde

à ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias e contato físico); 4) aspecto exterior (consiste em roupas, disfarces, penteado, óculos, acessórios); e 5) disposição dos lugares (corresponde à análise dos lugares, disposição dos móveis e objetos presentes no ambiente em que ocorrem a comunicação, a iluminação, decoração e ventilação).

Portanto, para um ensino em que se coloca a questão do desenvolvimento da expressão oral, o primordial é conhecer as diversas práticas orais de linguagem e as relações variadas que se estabelecem com a escrita e que estas variam conforme o gênero textual a ser empregado. Dessa forma, defendemos que os gêneros orais devem ser levados até a sala de aula e ser considerados como uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

2.2 O GÊNERO COMO FERRAMENTA DIDÁTICA

Retomando a tese do ISD de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano se dá por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos organizados em gêneros.

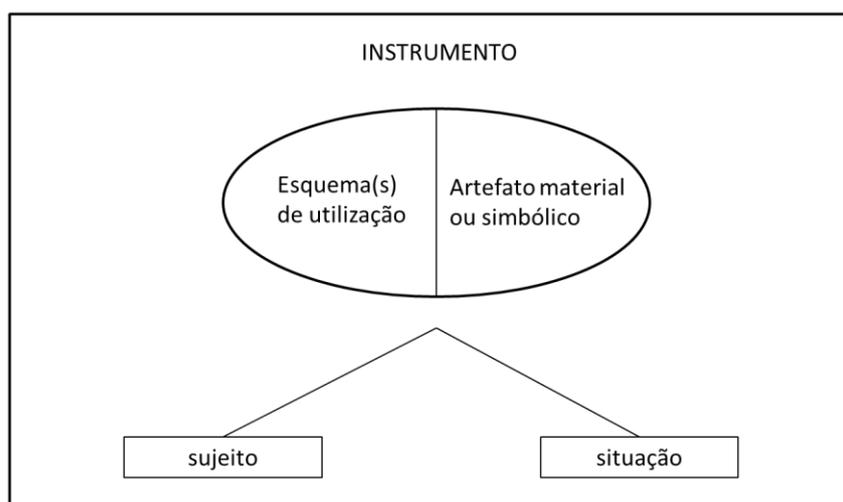
Sendo assim, o gênero é utilizado como intermediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente em se tratando do ensino da produção de textos orais e escritos. Vale ressaltar que os autores tratam a noção de gênero não apenas como unidade de ensino, mas como uma ferramenta que tem a função de atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Dolz e Gagnon (2015, p. 34) apresenta o termo “ferramenta” como referência ao meio cultural que é construído pelo homem para transformar a natureza, na qual baseado em Marx (1968) destaca que o ser humano é “um animal fabricante de ferramentas”.

No sentido vigotskiano, os humanos criam instrumentos técnicos e/ou instrumentos psicológicos. Os instrumentos técnicos permitem aos homens controlar o ambiente físico e social daqueles que ali interagem, ao passo que os instrumentos psicológicos permitem controlar tanto seus próprios comportamentos como dos outros. Os instrumentos técnicos poderão se tornar instrumentos psicológicos se forem apropriadas pelo sujeito, transformando as capacidades psíquicas de si mesmo ou dos outros, concebendo assim, o desenvolvimento humano.

Dessa forma, seguindo a perspectiva do interacionismo social, a atividade humana é concebida como tripolar, conforme destacado por Schneuwly (2004a, p. 21): 1) a ação dos sujeitos sobre a natureza é mediatizada por objetos específicos, socialmente construídos e frutos de experiências anteriores, os quais são chamados por Rabardel (1993) de “artefato material ou simbólico”; 2) os instrumentos, que se encontram entre o sujeito que age e o objeto ou a situação sobre qual ele age, considerados por Vigotski (1934/1985) de instrumento psicológico; e, 3) a ação do próprio sujeito ao apropriar-se desses instrumentos, possibilitando mudanças em seu comportamento numa determinada situação. Essa tripolaridade da atividade humana pode ser visualizada na figura a seguir.

FIGURA 7 – Tripolaridade do instrumento



(SCHNEUWLY, 2004, p. 22)

Seguindo a proposição de Rabardel (1993), o instrumento teria uma dupla função. O instrumento pode ser considerado como um artefato material ou simbólico que existe fora do sujeito, entretanto, a partir do momento em que este artefato é apropriado, ele passa a ser um verdadeiro instrumento, ou seja, ferramenta. Para o autor, o instrumento só se torna mediador na atividade humana, quando é apropriado pelo sujeito. Machado e Lousada (2010, p. 626) consideram que “*apropriar-se de alguma coisa é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada, fazendo com que ela seja sua*” (grifo nosso). Desse modo, quando um artefato é apropriado pelo sujeito, ele passa a ser o verdadeiro instrumento psicológico.

Os gêneros, mediadores da atividade humana, associados às esferas das atividades específicas, conforme Dolz e Gagnon (2015, p. 35) “*são vistos como ferramentas devido ao fato de que, atuando em situações linguageiras, cujas possibilidades de desenvolvimento se atualizam, sendo apropriadas no uso*”.

Schneuwly (2004), considerando o gênero como ferramenta, o faz sob três ângulos. O primeiro, no sentido de que o gênero dotado das características (unidade de conteúdo temático, composição e estilo) pode ser “adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa determinada situação”. (SCHNEUWLY, 2004a, p.24). O segundo, no sentido de que os gêneros prefiguram as ações de linguagem possíveis, mesmo que parcialmente, da seguinte forma: os gêneros já existentes ou disponíveis no intertexto servem como modelos a serem apropriados por um sujeito quando realiza sua ação de linguagem, tendo em vista a situação de linguagem que o envolve.

Nesse sentido, concretiza-se a afirmação do autor de que a ferramenta é um meio de conhecimento. E, terceiro, no sentido de que a estrutura organizacional do gênero (tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico) pode servir como guia para o uso dos diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto pertencente a um gênero.

Assim, Schneuwly (2004) faz uso de outra metáfora, a qual considera o gênero como um “megaferramenta”, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”. (SCHNEUWLY, 2004a, p.25).

Nesta pesquisa, postulamos que o ensino de gêneros atuará no espaço entre o que o aluno ainda não sabe sobre o gênero e aonde ele pode chegar. Vigotski (1985) nomeia esse espaço de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conceito que utiliza para o espaço criado entre a distância daquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho, sem ajuda, e o que é capaz de realizar com a colaboração de outro ou de uma ferramenta. Logo, alunos, professores e objeto ou ferramenta de ensino devem estar em constante interação para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados. O gênero, quando se torna ferramenta de ensino e aprendizagem, permite, também, o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas pessoas, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais.

Essas capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto se dividem em três: a) *a capacidade de ação*, que se refere à mobilização das características do contexto de produção, percebendo em que situação de comunicação um texto de um dado gênero pode ser produzido, por quem o produziu, para quem, com que objetivo, onde, em que momento e a que se refere; b) *a capacidade discursiva*, que diz respeito à percepção do modo como o texto foi organizado, ou seja, à infraestrutura geral do texto; e c) *a capacidade linguístico-discursiva*, que se refere ao domínio dos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero.

Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que:

a noção de capacidades de linguagem evoca os conhecimentos de um aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.44).

Essas capacidades de linguagem funcionam de forma articulada e interligada, contribuindo, assim, para a apropriação de um gênero textual escrito ou oral de forma global. A análise e a observação dessas capacidades, antes e durante o processo de ensino, permitem a realização de uma intervenção didática mais precisa por parte do professor, a fim de mobilizar os conhecimentos que os aprendizes ainda não tenham e que possam ir adquirindo durante o processo.

Sob essa perspectiva, ao introduzir o ensino dos gêneros textuais, sejam escritos ou orais, na escola, é preciso compreendê-los como um “objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 68-69), ou seja, adotá-lo como ferramenta. Um gênero, ao ser trabalhado na escola, é uma variante do gênero de referência, sendo assim, é preciso adaptá-lo à situação de produção do contexto escolar.

Não se trata do ensino do gênero pelo gênero, mas de “aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela”, e também de “desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros próximos ou distantes”.

Sendo assim, esse desdobramento é que torna o ensino do gênero complexo e mais ainda, a dificuldade de escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que

podem tornar-se objeto de ensino, principalmente quando nos referimos aos gêneros orais, tema central desta pesquisa.

Dolz e Gagnon (2015, p. 39) destacam que o gênero indica as dimensões a serem ensinadas (situação de produção, os planos textuais e as unidades linguísticas e de sentidos). Neste sentido, a elaboração de um modelo didático de um gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), pressupõe a identificação dessas dimensões ensináveis de um gênero, possibilitando, assim, desenvolver determinadas atividades e sequências de ensino.

Dessa forma, duas ferramentas fundamentais foram elaboradas e conceitualizadas pelos estudiosos de Genebra - Suíça a fim de organizar o ensino por meio de gêneros textuais, que serão apresentados na seção seguinte: o modelo didático e sequência didática.

2.3 O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO E AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

A primeira ferramenta para ensinar o gênero é o *Modele Didactique du Genre*, ou seja, Modelo Didático de Gênero (doravante MDG), que consiste em um estudo sistematizado com um número significativo de textos de um dado gênero, visando a conhecer suas características predominantes e formalizando as dimensões ensináveis dos gêneros orais e escritos para o ensino. A denominação de MDG surgiu em Genebra, no quadro do interacionismo sociodiscursivo, elaborada pelo grupo de pesquisadores da equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra na década de 1980.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), um MDG é o resultado de uma descrição provisória das principais características de um gênero a partir da perspectiva da educação. Por exemplo, um professor, tendo acesso a um modelo didático do gênero seminário, terá a possibilidade de conhecer e selecionar o conteúdo ao qual deve ser dado prioridade, bem como definir os objetivos do trabalho em sala de aula.

O modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO, 1996/1997, p. 118), ou seja, a construção do mesmo possibilita conhecer as dimensões constitutivas do gênero e selecionar as que podem ser ensinadas e necessárias para um determinado grupo escolar. Assim, o MDG está estreitamente relacionado a um trabalho

que propicie o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção de textos escritos ou orais.

Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), em um modelo didático é preciso estar explícito o que é implícito em um gênero, ou seja, os saberes já existentes sobre o gênero (sobre o qual será construído o modelo), tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas. Os autores, ainda, acrescentam que o modelo didático deve ser “uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores”, devendo evidenciar as dimensões ensináveis de um gênero. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.70).

A elaboração de um MDG, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.70), se dá em três princípios didáticos que interagem entre si, isto é:

- o princípio de *legitimidade*, que pressupõe os recursos e os saberes teóricos, elaborados por especialistas, a respeito de um gênero, ou seja, por qual aporte teórico o gênero está sendo abordado e o que os especialistas dizem sobre ele.
- o princípio de *pertinência*, que avalia a adequação e escolha de conhecimentos de referências, elencados a partir do princípio de legitimidade e dos propósitos e objetivos educacionais (o que estamos tomando como pressupostos político-educacionais).
- o princípio de *solidarização*, que trata de tornar coerente o conhecimento a ser trabalhado a partir do MDG, haja vista que tanto o princípio de legitimidade como o princípio de pertinência acabam por influenciar nas características do gênero (em seu contexto de produção e circulação) a ser trabalhado em sala de aula (gênero de ensino).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004) apontam que, para a construção de um modelo didático do gênero, deve-se primeiramente conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero; as capacidades e as dificuldades dos alunos ao trabalharem com o gênero selecionado, as experiências de ensino/aprendizagem desse gênero, assim como as prescrições expressos em diversos documentos oficiais. (DOLZ, SCHNEUWLY & HALLER, 2004, p.180)

Dessa forma, a construção do MDG é essencial para ensinar e aprender pelos gêneros, pois este servirá de guia ao trabalho do professor, facilitando a visualização do

que pode ser ensinado e aprendido nas práticas escolares. A partir desse modelo, é possível encontrar os elementos essenciais a serem ensinados, delimitar os objetivos a serem atingidos e identificar as capacidades de linguagem que os alunos já desenvolveram e aquelas que precisam ser desenvolvidas.

Com efeito, o MDG é uma ferramenta potencial para o ensino. É potencial, por um lado, “porque sua seleção deve ser feita em função das capacidades dos aprendizes” e por outro “porque não poderia se ensinar o modelo como tal” (DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER, 2004, p. 152).

Logo, podemos destacar que o MDG é uma excelente “caixa de ferramentas”, para o professor, pois existem diversas possibilidades de escolha, de acordo com a necessidade do seu grupo de alunos. Usamos a metáfora “caixa de ferramentas” pois o professor irá pegar a ferramenta necessária para realizar a sua atividade. Sendo assim, o MDG é flexível, podendo ser adaptado e reconstruído de acordo com o contexto escolar. Essa ideia reforça o que já foi evidenciado por Machado e Cristóvão (2006), ou seja, que o modelo didático serve como um exemplo, um norteador para ensino e aprendizagem dos gêneros de textos, sendo apenas uma das etapas para a realização efetiva do ensino, considerando que o trabalho só funciona se o gênero não for tomado como um estereótipo único e imutável.

Para a elaboração do MDG, é necessário seguir alguns critérios, segundo vários autores, como Machado (2009), Cristóvão (2009, 2002/2010), Schneuwly e Dolz (2004), sendo:

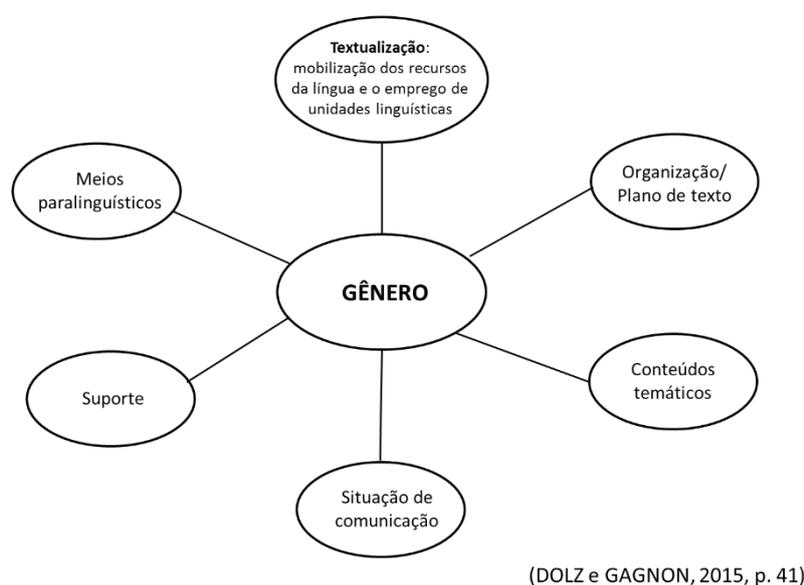
- escolher um gênero de acordo com os princípios didáticos;
- recorrer à literatura produzida pelos especialistas do determinado gênero e por pesquisadores do discurso;
- selecionar vários textos do gênero escolhido;
- analisá-los conforme os critérios de análise de textos propostos pelo ISD.

Vale destacar que, quando se trata de analisar os textos escolhidos de um determinado gênero, segundo Dolz em uma palestra proferida no VIII SIGET, realizado em setembro de 2015, deve-se ao menos analisar 20 (vinte) exemplares de um gênero, para ser possível ver as regularidades e destacar as dimensões ensináveis deste. Sendo assim, evidencia-se que este trabalho deve ser feito na academia, por pesquisadores e não

deixar por conta do professor. Aos professores cabe abrir “a caixa de ferramentas”, ou seja, pegar o MDG e escolher a ferramenta significativa para subsidiar a construção de conhecimento de um determinado gênero, em uma determinada sala de aula.

A seguir, apresentamos abaixo o esquema proposto por Dolz e Gagnon (2015), que sintetiza as principais categorias que compõem o modelo didático de um gênero textual.

FIGURA 8 – Modelo didático do gênero, as dimensões ensináveis



Assim, concebendo que o MDG é construído após o levantamento das características dos textos pertencentes a um determinado gênero, e considerado como sendo a descrição das características ensináveis deste, o MDG é, portanto, uma das etapas importantes e necessárias para a realização da intervenção didática.

Essa intervenção é a realização de um conjunto de atividades sistematicamente organizadas, em torno de um gênero de texto (textual oral ou escrito), denominada como sequência didática – SD. Chegamos, assim, a segunda ferramenta utilizada para ensinar os gêneros.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), a sequência didática, doravante SD, tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto,

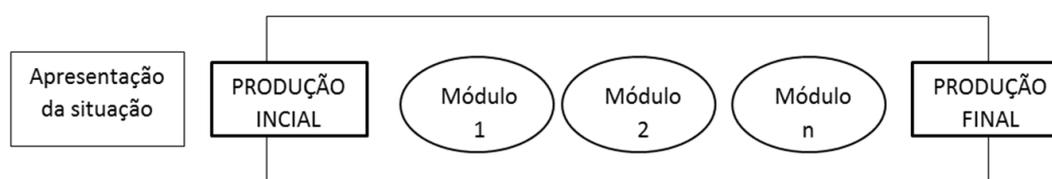
permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. A SD é um dispositivo didático criado para o ensino de um gênero textual oral ou escrito, ou seja, é um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Buscando confrontar os alunos com os gêneros textuais, a SD possibilita a apropriação e reconstrução dos textos de acordo com as especificidades das práticas de linguagem. Dessa forma, a SD é elaborada com a finalidade de possibilitar o desenvolvimento das capacidades necessárias para que os alunos dominem o gênero trabalhado, ou seja, é uma ferramenta mediadora para a mobilização das capacidades de linguagem do aluno.

Seguindo a perspectiva do ISD, a SD é composta por um conjunto de módulos ou ateliês, que são guiados por um tema, objetivo ou por uma produção dentro de um projeto de classe (CRISTÓVÃO, 2009, p. 306). Em outras palavras, a SD busca trazer os gêneros textuais de forma coerente com os objetivos previamente fixados no contexto escolar, de acordo com a necessidade do grupo.

Assim, a SD é constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratado de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe. Essa estrutura de uma SD é representada pelo seguinte esquema:

FIGURA 9 – Esquema da Sequência Didática



(DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Na primeira etapa, “**Apresentação da situação**”, constroem-se as representações da situação de comunicação, na qual o professor descreve a tarefa de produção de um gênero textual (oral ou escrito) que os alunos irão realizar. Essa primeira fase já pode ser considerada como preparatória aos alunos para a produção inicial, pois, nesse momento,

o professor precisa apresentar o gênero que será explorado, trazendo exemplos de gêneros para os alunos lerem ou escutarem. Nessa etapa, é também o momento de refletir sobre a necessidade real da interação verbal, questionando a quem se dirige a produção, de que forma e quem participará. Assim, essa primeira etapa apresenta-se os conteúdos a serem trabalhados, fornecendo aos alunos as informações necessárias para conhecer o projeto de trabalho e a atividade de linguagem que será executada.

A segunda etapa envolveria o conteúdo, que já foi apresentado aos alunos na situação de comunicação dada. É proposta então uma “**produção inicial**”, cujo papel é o de ser ferramenta de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. A produção inicial permitirá ao professor conhecer as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, permitindo, assim, identificar os conteúdos que os alunos ainda não dominam e, com base nessas informações, delimitar as questões que serão objeto de trabalho na próxima etapa, que consiste nos “**módulos**”.

De acordo com os autores, trabalhar nos módulos é partir daquilo que os alunos ainda não dominam sozinhos e precisam ser desafiados. As atividades propostas nos módulos precisam conduzir os alunos a uma autonomia frente aos objetivos delimitados.

Para isso, as atividades precisam ser decompostas, podendo ser em quatro níveis: a) representação da situação de comunicação; b) elaboração dos conteúdos; c) planejamento do texto e; d) realização do texto; a serem trabalhados ao longo dos módulos.

No primeiro nível, explora-se o contexto em que o texto deve ser produzido, ou seja, que papel social o aluno está exercendo ao produzir aquele texto, quem são os destinatários, qual é a finalidade visada com aquela produção (narrar, relatar, descrever, etc.), qual sua posição como locutor, em que suporte o texto está circulando. No segundo nível, trata-se de escolher os conteúdos relacionados à temática, buscando informações e fazendo tomada de notas. No terceiro nível, é o momento de estruturar o texto em função das finalidades visadas. E, por fim, no quarto nível, abordam-se as escolhas de linguagem: os tempos verbais e a escolha adequada dos organizadores textuais para a situação de produção.

Durante a realização dos módulos, é preciso trabalhar problemas de diferentes níveis, variar as atividades e capitalizar as aquisições, ou seja, fazer uma listagem dos pontos que foram estudados, possibilitando, assim, ao término de cada módulo, a

oportunidade de uma avaliação formativa e os ajustes necessários para o processo de ensino-aprendizagem do gênero explorado.

Assim, “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.103).

Esse movimento leva à “**produção final**”, que possibilitará aos alunos revelarem o que foi apreendido, ou não, de um determinado gênero, ao longo da SD. A análise da produção final permite avaliar os progressos feitos e medir a eficácia das atividades desenvolvidas.

Assim, ao elaborar uma sequência didática que permita a progressão gradual das capacidades dos alunos para que estes dominem um determinado gênero, é preciso estar atentos à escolha e à adaptação de um gênero a uma determinada situação e às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos; manter a diversidade das capacidades de linguagem, prevendo atividades que envolvam a escrita e o oral; sempre que possível, incluir as atividades em um projeto maior da sala, tornando-se assim uma aprendizagem significativa e não apenas um trabalho estanque, isolado, do contexto escolar. A escolha do gênero tem que ser significativa para o grupo e, se possível, explorar gêneros com que os alunos tenham pouco contato ou conhecimento dos mesmos.

Dessa forma, observar as capacidades de linguagem que os alunos apresentam em uma produção inicial é essencial para delimitar o espaço possível de trabalho, cabendo ao professor fazer as adaptações necessárias. Logo, os objetivos de uma SD serão adaptadas às capacidades e dificuldades dos alunos que participarão dela, tornando-se, assim, única, de acordo com sua situação concreta de ensino.

Idealmente, como apontado por Dolz e Gagnon (2015, p. 43), a SD

se mostra não só como uma ferramenta de trabalho escolar a serviço da produção oral e escrita, mas também como uma ferramenta que permite uma melhor compreensão dos obstáculos enfrentados no oral e na escrita, de modo a favorecer o controle consciente dos processos implicados na produção oral e escrita de um texto.

Portanto, ter em mãos um MDG e uma SD, não significa engessar o trabalho do professor. Pelo contrário, possibilita conhecer melhor um determinado gênero e ter “ferramentas” para melhor explorá-lo.

Nesse sentido, nesta pesquisa estamos considerando o MDG da “comunicação oral em eventos científicos” essencial para a elaboração de ferramentas didáticas (no nosso caso a sequência didática), pois possibilitará, por meio dos módulos, mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos. A SD também pode ser considerada como uma ferramenta mediadora da ação do professor no processo de apropriação de um objeto de ensino. Logo, a SD pode propiciar um trabalho na ZPD dos alunos, pois, por meio dos módulos, é possível criar um espaço de reestruturação entre os saberes já adquiridos e os novos sobre um objeto de ensino.

Os módulos da SD são as ferramentas do professor para criar a tensão necessária para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. Mas isso implica seguir uma linha didática, explorando módulos que possibilitem trabalhar com as dificuldades dos alunos, dando ferramentas necessárias para superá-las. Assim, é preciso conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender um objeto de ensino, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis aos problemas e obstáculos detectados ao longo do processo de ensino e aprendizagem, e a engenharia didática permitirá esse processo.

3 A ENGENHARIA DIDÁTICA

Neste capítulo, propomos uma discussão baseada na engenharia didática como metodologia de pesquisa, mostrando seus interesses científicos. Este quadro teórico permitirá analisar e descrever as práticas de ensino, realçando os vários critérios favoráveis ao processo de aprendizagem.

Para tanto, primeiramente abordaremos uma visão geral sobre a didática das línguas e em que quadro ela se insere. Em seguida, apresentaremos os conceitos mais amplos sobre a engenharia didática. E por fim, expomos o conceito adotado de gestos didáticos, a partir da delimitação da noção de agir didático, o que contribuirá para a compreensão da engenharia didática que permeia o trabalho de ensino.

3.1 A DIDÁTICA DAS LÍNGUAS

Direcionados ao estudo dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola, os trabalhos em Didáticas das Línguas surgem nos anos de 1970, nos países de língua francesa (BRONCKART & SCHNEUWLY, 1991; BRONCKART & CHISS, 2002; DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2009; SIMARD, DUFAYS, DOLZ & GARCIA-DEBANC, 2010), tratando-se de uma disciplina acadêmica, cujo foco inicial dirigia-se ao aperfeiçoamento das ações e das intervenções do professor. (DOLZ, 2016).

Ao longo dos anos, os trabalhos em didática envolveram pesquisas para observar e compreender o desenvolvimento da linguagem nas aulas, tanto teórico quanto prático, não se limitando a abordar apenas *o que e como* ensinar.

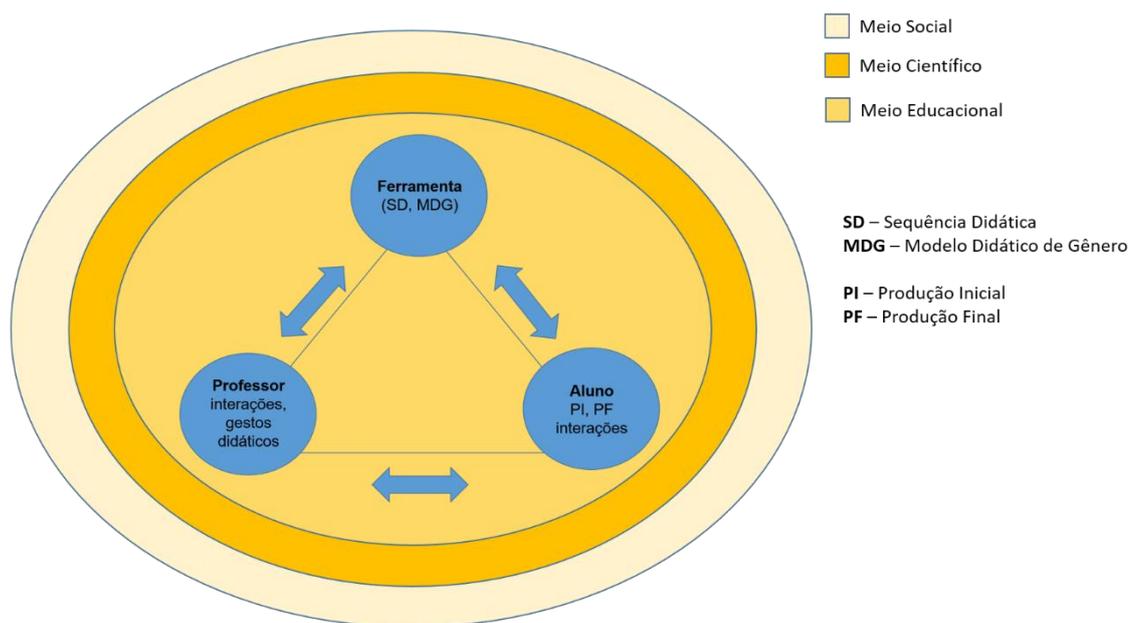
Dolz (2016, p.239) ressalta não ser possível analisar os conteúdos e os meios de ensino sem responder a outras questões pertinentes ao projeto didático:

- onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?);
- a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
- quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?).

Sendo assim, a didática das línguas se interessa em investigar o que se passa entre o professor e os alunos e quais são os saberes mobilizados, tanto os ensinados pelo professor, quanto a apropriação desses saberes pelos alunos. Essa tríade corresponde ao triângulo didático, ligado a um determinado contexto e dividido em três campos: meio educacional, meio científico e meio social, que “*estão em interação e exercem uma influência convergente ou divergente ao funcionamento deste triângulo didático*” (DOLZ, 2016, p. 240).

Em síntese, baseado nas figuras de triângulo didático e contexto pluridimensional do triângulo didático, expostos por Messias (2012), elaboramos uma nova figura que integra o sistema didático (professor, aluno e objeto de ensino) dentro de um contexto sócio-histórico mais amplo.

FIGURA 10 – Triângulo didático e o contexto pluridimensional



ZANI, J. B. 2018.

Assim, é nessa relação entre os três polos do triângulo didático, observados dentro de um contexto mais amplo, que as pesquisas na área da didática das línguas se realizam. Esse contexto é dividido em três zonas, sendo: a primeira, o meio educacional, zona mais próxima do sistema educativo; a segunda, o meio científico, no qual os saberes disciplinares são elaborados e a terceira, o meio social, que é o mais englobante e que tem uma influência nas escolhas dos objetos de ensino e aprendizagem.

Portanto, no ensino de uma língua (primeira ou segunda), é preciso considerar os objetos a serem ensinados e como são constituídos, quais são os estatutos da língua a ser ensinada, em que níveis os alunos se encontram, quais são as metodologias e ferramentas utilizadas para o ensino e os resultados de todo o processo, ou seja, a avaliação.

Para Dolz et al (2009, p. 36), no contexto da didática das línguas, o ensino deve “levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, seu nível de desenvolvimento de linguagem” e também “dar acesso aos modelos linguageiros mais reconhecidos socialmente”.

Nesta vertente, a didática das línguas caminha entre os domínios da educação e da linguagem, situada no cruzamento de dois grandes campos do conhecimento. “*No domínio do ensino e da aprendizagem, ela se situa entre a ciência da educação e a psicologia; no domínio da linguagem situa-se, particularmente, entre a linguística e a teoria literária*” (DOLZ, 2016, p. 240).

Logo, a didática das línguas se caracteriza por dois tipos de pesquisa: as pesquisas de engenharia didática, consistentes em elaborar e avaliar novos métodos e materiais de ensino e as pesquisas fundamentais consistentes na análise das práticas de ensino na aula para compreender como se ensina e aprende.

3.2 A ENGENHARIA DIDÁTICA

A expressão engenharia didática emerge na didática francesa da matemática nos anos 80, cujo objetivo é responder duas questões fundamentais, propostas por Chevallard (1982):

- como levar em consideração a complexidade da classe nas metodologias de pesquisa?
- como pensar nas relações entre a pesquisa e ação no sistema de educação? (ARTIGUE, 2002, p. 60 - tradução nossa)

A engenharia didática procura estabelecer uma metodologia de pesquisa que permite conciliar a produção de conhecimentos com as ações no ambiente escolar, buscando uma legitimidade científica.

De acordo com Brousseau (2013, p.11), a engenharia didática tem a preocupação em criar modelos significativos e pertinentes aos dispositivos de ensino de um

conhecimento preciso, destinado a descrever ou explicar os eventos observáveis de um episódio de ensino. Desse modo, a engenharia didática tinha como finalidade:

- Observar, a fim de obter informações que permitiriam elaborar os respectivos relatórios, explicando posteriormente seus progressos e resultados, possibilitando sua reprodução;

- Prever, a fim de determinar as condições reprodutíveis (praticável e comunicável) de seus progressos e resultados observáveis.

O estudo da consistência e da relevância desses modelos reenvia um exame crítico de todos os conceitos relativos ao ensino, para a aprendizagem e para a constituição do material ensinado.

Ao longo dos anos, a engenharia didática foi sendo discutida e ganhando novos rumos. Atualmente, a engenharia didática não é mais certamente, uma didática dentro do âmbito da matemática (ARTIGUE, 2002). Na didática do Francês, após os anos 80, encontramos os trabalhos de Schneuwly e Dolz (2009) que constata diferenças importantes entre os componentes das sequências de ensino obtidos nas pesquisas e sua implementação efetiva nas classes observadas. Assim, a engenharia didática pode ser considerada como uma metodologia a qual permite analisar a diversidade de implementação de um trabalho invariante.

Garcia-Debanc (2009) destaca que a engenharia didática se torna uma metodologia, permitindo analisar os modelos disciplinares em atos de ensino e as resistências às modificações das práticas de ensino, acompanhando as mudanças. Sendo assim, uma engenharia didática é, simultaneamente, resultante de pesquisas em didática e uma metodologia de produção de novos conhecimentos.

A partir dos trabalhos da engenharia didática das línguas, mais precisamente nos trabalhos de Schubauer-Leoni & Dolz (2004); Schneuwly e Dolz, (2009) e Dolz (2016), utilizaremos as concepções de engenharia didática, desses autores, que irão fundamentar teoricamente nosso trabalho de pesquisa.

Portanto, seguimos a definição de que a engenheira didática “*tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual*” (DOLZ, 2016, p. 241).

Logo, compreendemos que a engenharia didática tem por objetivo desenvolver ferramentas facilitadoras para as aprendizagens dos alunos, orientando as intervenções

dos professores e elaborando dispositivos capazes de resolver os problemas de ensino e aprendizagem encontrados ao longo do percurso.

De acordo com Dolz (2016), a engenharia didática possui quatro fases, sendo:

1. Análise prévia do objeto de ensino – fase de conhecer o objeto de ensino, do ponto de vista linguístico e epistemológico. Por exemplo, no ensino de um gênero textual, analisar as dimensões possíveis de serem ensinadas, possibilitando, assim, a modelização do gênero. Nesta fase, contempla-se, também, uma análise das capacidades já desenvolvidas pelos alunos e os obstáculos que eles encontram frente ao objeto de ensino;
2. Conceber um protótipo de um dispositivo didático – etapa de elaboração de uma ferramenta para trabalhar com diferentes atividades centradas nos obstáculos encontrados pelos alunos. Por exemplo, na elaboração da sequência didática de um gênero, partindo da produção inicial dos alunos, desenvolver diferentes módulos de atividades que possibilitam aos alunos a superarem seus obstáculos;
3. Implementação do dispositivo – fase de experimentação para ajustar as atividades, seja nos obstáculos encontrados pelos alunos ou nas dificuldades do trabalho do professor. Essa fase pode ser implementada pelo próprio “engenheiro didático” ou por um outro professor;
4. Avaliar os resultados observados – esta última fase refere-se a analisar os resultados obtidos com a implementação do dispositivo, destacando as vantagens e os limites do dispositivo criado.

Fazendo um paralelo com o foco da nossa pesquisa, a engenharia didática demonstra uma importante metodologia de pesquisa, pois permitirá levantar as dimensões ensináveis do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”, possibilitando a elaboração de um protótipo de sequências didáticas do gênero. Em seguida, será possível implementar este protótipo, analisando as ações mobilizadas pela professora/pesquisadora para poder ajustar e propor uma nova sequência didática.

Partindo desse processo, pode-se destacar que “a *engenharia didática é importante para a concepção de inovações, para criar novas ferramentas profissionais fundadas na experiência, na ergonomia do trabalho e nas possibilidades de desenvolvimento da linguagem do aluno*” (DOLZ, 2016, p. 257).

Sendo assim, a engenharia didática estabelece uma relação direta com as pesquisas sobre o trabalho do professor, pois as ações docentes correspondem às suas motivações escolares, ora do ponto de vista do agir docente, na realização de diferentes situações referentes ao seu trabalho, ora do agir didático, em suas condições específicas de atuação em sala de aula (AMIGUES, 2003), que podem ser analisadas em gestos didáticos.

Atualmente, muitas pesquisas têm sido realizadas no campo da ergonomia do trabalho e mais especificamente no trabalho do professor tais como: Lousada (2006), Abreu-Tardelli (2006) e Mazzillo (2006), Muniz-Oliveira (2011), Anjos (2013), Danthas-Longhi (2013), Silva (2013) e nas dissertações de Barricelli (2007), Rocha (2013), entre outros. Nesta pesquisa nos centraremos nas questões do agir didático do professor e sua influência na aprendizagem do aluno.

3.3 O AGIR DIDÁTICO E OS GESTOS

Uma série de pesquisas fundamentais tratam de descrever e compreender os objetos ensinados efetivamente e as intervenções dos professores. As novas pesquisas de engenharia didática dirigem-se ao estudo dos novos dispositivos e a observação dos gestos didáticos.

O conceito de agir didático origina-se na concepção de agir como “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120).

Considerando o termo agir como intervenção orientada, Silva (2013, p. 367) postula que o agir didático é “*uma dimensão do agir docente voltado, especificamente, para as intervenções de caráter didático*”, apresentando, assim, o agir didático como o momento de intervenção direta do professor no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobre um determinado objeto de ensino.

Dessa forma, a autora relaciona o agir docente às várias situações de trabalho do professor, as quais não se limitam apenas na sala de aula. Já o agir didático representa uma das dimensões do agir docente, especificamente, para o processo de ensino e aprendizagem. A título de exemplo apresentamos a figura 1 elaborada por Silva (2013), que procura representar as diferentes tarefas relacionadas ao trabalho do professor.

FIGURA 11 – Tarefas que constituem o trabalho do professor



Fonte: Silva (2013, p. 129)

Nota-se que o trabalho do professor, de modo geral, é permeado por diferentes tarefas. Além das intervenções didáticas em sala de aula, ou seja, as ações realizadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor se ocupa de outras tarefas como: preencher relatórios, participar de reuniões pedagógicas e com os pais dos alunos, participar de formação continuada, entre outras.

Na Figura 11, Silva (2013) destaca, em negrito, as práticas de ensino em sala de aula/intervenções didáticas, como a função central do docente. “*Essa função refere-se à situação em que professores e alunos em interação transformam o objeto de ensino em objeto ensinado e apreendido, mediado pelo uso de instrumentos*” (SILVA, 2013, p. 130).

Visando ao desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, os professores realizam diferentes intervenções didáticas que podem ser consideradas como gestos didáticos e que constituem o seu agir na realização da tarefa central de seu *métier*, sobre os objetos a serem ensinados.

O objeto de trabalho do professor são “os modos de pensar, de falar, de agir dos alunos, uma espécie de material psíquico que se deve transformar no sentido das finalidades atribuídas pelo sistema escolar” (SCHNEUWLY, 2009, p.33). Assim, os processos psíquicos dos alunos não são transformados pela ação direta do professor, mas é por meio da interação em sala de aula, ou seja, por meio de uma construção conjunta de um conhecimento sobre o “objeto ensinado”.

Nos estudos sobre os objetos ensinados, Schneuwly e Dolz (2009) postulam que os gestos didáticos estão ligados aos objetos de ensino e a sua construção, pois, em cada situação de aula, o professor mobiliza diferentes gestos imbricados no objeto ensinado.

Os gestos, estudados do ponto de vista da didática, “são portadores de significados, cujo objetivo é transformar os significados atribuídos pelos alunos aos objetos e construir, gradualmente, novas significações compartilhadas pela classe, o mais próximo possível dos significados sociais de referência”. (SCHNEUWLY, 2009, p.36, tradução nossa).

A priori, os gestos didáticos fundadores foram propostos para identificar e conceituar dois gestos que fundam o sistema de atuação do professor: o de presentificação e o de focalização ou elementarização (SCHNEUWLY, 2000). O gesto didático de **presentificação** consiste apresentar aos alunos, por meio de ferramentas/dispositivos adequados, os objetos de ensino a serem apreendidos. E o gesto de **focalização** consiste em delimitar e evidenciar as dimensões ensináveis do objeto, ou seja, o conteúdo propriamente dito.

A partir das formulações de Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), Aeby-Daghé & Dolz (2008) entenderam que tais gestos fundadores se desdobram em outros, igualmente fundamentais, e visam contemplar as diferentes dimensões ensináveis dos objetos de aprendizagem.

Dessa forma, para os autores, as transformações dos objetos de ensino na aula são reguladas por quatro gestos didáticos fundamentais: 1) implementação dos dispositivos didáticos; 2) regulação das aprendizagens; 3) institucionalização e; 4) criação de memória didática.

O gesto de **implementação dos dispositivos didáticos** é a forma ou intervenções didáticas que o professor realiza para a apresentação do objeto de ensino. São as ferramentas utilizadas para o ensino como suporte para a realização das atividades, as instruções dadas e a maneira como o professor conduz a aula (SCHNEUWLY, 2009).

Em geral, esse gesto didático se realiza por meio de um enunciado, um questionamento ou uma tarefa que permite ao aluno explorar as dimensões principais do objeto.

O gesto de **regulação** está associado às intervenções dos professores na superação dos obstáculos encontrados durante o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, o gesto de regulação fornece ao professor as informações necessárias para interpretar e ajustar a continuidade do trabalho no dispositivo didático em curso. A regulação baseia-se em *regulação interna* e *regulação local* (SCHNEUWLY, 2009, p.38).

A *regulação interna* consiste em “obter informações sobre o estado de conhecimento dos alunos, podendo se situar no início, durante ou no fim de um dispositivo didático, permitindo adaptá-lo às capacidades de uma classe, tornando-o coerente. Já a *regulação local* volta-se para as interações do professor com os alunos operando no interior das atividades escolares.

O gesto de **institucionalização** visa à fixação de conhecimentos já construídos sócio-historicamente na ação de ensino de um determinado objeto (SCHNEUWLY, 2009, p.39). Em outros termos, é o processo pelo qual os professores agem, mostrando aos alunos que o conhecimento que eles construíram, a respeito de um objeto de ensino, já se encontra instituído na cultura (de uma disciplina). Institucionalizar permite delimitar o que se aprendeu, explicitando o conteúdo programado.

E, por fim, o gesto de **criação de memória didática** é a construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala, dando um sentido de totalidade ao objeto, situando o que já foi, o que está sendo e o que será ensinado. Silva (2013, p. 224) apresenta dois movimentos de criação de memória didática: *movimento externo* – “retomada de conteúdos discutidos em outras sequências” que auxiliam na criação de relações “entre conteúdos”; e o *movimento interno* – “retomadas do conteúdo discutido inicialmente no interior da mesma sequência de ensino”.

A identificação desses gestos contribui para a elaboração da noção de agir didático, entretanto, Silva (2013) destaca que a temporalidade do agir didático não se restringe ao momento de realização de uma prática de ensino, constituindo-se também por intervenções precedentes, ou seja, o ato de planejar, o qual denomina como gesto de planejamento.

Para a autora, o gesto de **planejamento** antecede os outros gestos didáticos, visto que “é o primeiro momento em que um objeto de ensino passa pela primeira transformação”. (SILVA, 2013, p. 298). Assim, o ato de planejar “é um gesto profissional

do professor” que considera a sequência de ensino, antecipando os possíveis obstáculos e/ou dificuldades dos alunos, bem como as possíveis intervenções a fim de regular essas dificuldades.

Dessa forma, neste estudo, empregaremos os cinco gestos didáticos fundamentais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009; SILVA, 2013) acima elencados, pois temos por objetivo compreender como o objeto de ensino “a comunicação oral em eventos científicos” se transforma em objeto ensinado pelo uso das sequências didáticas 1 e 2, que foram elaboradas nesta pesquisa. Entretanto, os gestos fundadores de presentificação e de focalização também serão centrais, pois são pontos de partida para estabelecer uma situação de ensino e aprendizagem.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Construir novos saberes sobre o ensino e aprendizagem da comunicação oral acadêmica é o caminho deste trabalho, que consideramos importante para as pesquisas científicas. O olhar analítico que se coloca no processo de ensino e aprendizagem é um fator fundamental para identificar as dimensões do gênero efetivamente ensinado e compreendermos os obstáculos de aprendizagem, os dispositivos e as ações docentes, que, interligados, podem transformar um objeto de ensino em um objeto ensinado.

Logo, nosso objetivo é elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, compreendendo o seu trabalho e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o letramento acadêmico desses discentes. E como objetivos específicos temos:

1. Modelizar o gênero “comunicação oral em eventos científicos”;
2. Verificar as capacidades de linguagem iniciais dos alunos de nível superior;
3. Elaborar um dispositivo didático (sequência didática) de duas generalizações;
4. Implementar o dispositivo didático. Uma vez para implementar e testar, outro para ajustar;
5. Identificar as dimensões do gênero ensinadas na implementação do dispositivo;
6. Verificar que gestos didáticos fundamentais podem ser identificados no agir didático dos professores que aplicaram o dispositivo e a influência deste no processo de ensino;
7. Validar e propor um dispositivo didático para o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”.

Para estes propósitos, desdobraremos uma série de ferramentas metodológicas que intermediaram este trabalho, criando um quadro científico e epistemológico, distinguindo-se, assim, de um saber objetivo de senso comum e estabelecendo os critérios e indicadores que permitam a outros pesquisadores replicar a pesquisa.

Isto posto, a explicitação da abordagem teórico-metodológica será feita em quatro seções. Primeiramente, consideramos nossa postura epistemológica e os propósitos de nosso estudo que se constituíram em questões norteadoras de pesquisa. Na segunda parte,

apresentaremos o contexto onde foi realizada a pesquisa, bem como os seus participantes. Na terceira seção, abordaremos o procedimento de coleta e geração de dados. Por fim, na última seção, exporemos os procedimentos usados para análise e interpretação de todos os dados gerados.

4.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS E QUESTÕES DE PESQUISA

Partindo de um contexto acadêmico e considerando que as práticas de letramento na educação superior têm sido foco de pesquisa de diferentes estudiosos da linguagem, neste trabalho nos centramos em buscar ferramentas para o ensino de gêneros orais e contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à comunicação oral em eventos científicos, para estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

A comunicação oral em eventos científicos é um dos gêneros textuais que pertence à esfera da carreira acadêmica, sendo uma ferramenta para o pesquisador divulgar, em um determinado tempo – 20 a 30 minutos, mais ou menos, sua pesquisa em curso ou concluída, permitindo, posteriormente, que os dados apresentados sejam discutidos.

Assim, nesta pesquisa, tomamos o gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos” como uma ferramenta potencial para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, promovendo as capacidades essenciais para a apropriação de uma prática linguageira acadêmica e científica e não apenas como reprodutores de um gênero de texto que circula nesta esfera.

Baseando-nos nos pressupostos teórico-metodológicos, oriundos de uma vertente do Interacionismo Social de Vigotski, o Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999, 2006, 2008), guiada em uma ciência do humano, reconhecendo que a linguagem exerce um papel fundamental no desenvolvimento, mobilizando as interações sociais, daremos seguimento ao nosso trabalho relacionando a importância da linguagem e do agir no desenvolvimento humano que se faz *no e por meio* de textos socialmente construídos.

Para isso, o nosso interesse centra-se em três etapas: conhecer melhor o gênero e suas possíveis dimensões a serem ensinadas; quais são as necessidades e potencialidades de aprendizagem dos alunos e; como determinar as estratégias de ensino a uma situação particular.

Iniciamos pela caracterização do gênero “a comunicação oral em eventos científicos” e os seus usos, de maneira a poder estudar a forma de transpor para a formação dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Sendo assim, primeiramente, entendemos o Modelo Didático de Gênero - MDG e a Sequência Didática - SD como uma metodologia de ensino, que necessita de bases teóricas para sustentá-la.

Logo, a necessidade de elaborar um dispositivo de ensino que possibilite o desenvolvimento de capacidades, levando os alunos a aprimorar o seu agir por meio da linguagem, faz-se necessário. E para isso, é preciso, primeiramente, estudar as características e as dimensões ensináveis do gênero, para depois, enfim, propor um dispositivo didático, ou seja, uma sequência didática de gênero.

Primeiramente, a pesquisa foi sendo constituída pelo processo de modelização do gênero, buscando pautar-nos nos modelos disponíveis para o gênero a exposição oral (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e a arguição para qualificação e defesa de mestrado e doutorado (ZANI e BUNEO, 2013b). Entretanto, foi necessário analisar apresentações de comunicações orais de professores/pesquisadores como gênero de referência, permitindo a elementarização do gênero, ou seja, tornando suas dimensões ensináveis.

Após o processo de modelização, passamos para a elaboração de um protótipo de sequência didática, que direcionou a intervenção de ensino e aprendizagem do nosso objeto de ensino. Optamos por um procedimento metodológico diferente da maioria das pesquisas direcionadas às sequências didáticas de gêneros, pois nos juntamos a uma lógica da engenharia didática, tentando desenvolver metodologias de ensino que deem conta da apropriação de práticas languageiras, configuradas no gênero textual, que no nosso caso centra-se na “comunicação oral em eventos científicos”.

A metodologia da engenharia didática permite a elaboração de um dispositivo didático, a SD, descrevendo as práticas de ensino, dos conteúdos a serem “didatizados”, sobre uma prática de referência. Ela também possibilitará a investigação da implementação do dispositivo pelos professores, ou seja, uma análise das práticas de ensino.

A implementação da sequência didática permitirá a exploração de novas pistas de investigação durante o processo e, por ser um protótipo e estar em fase de “teste”, facilitará os ajustes necessários para a constituição de uma nova sequência didática. Assim, a pesquisa partiu de um interesse de exploração em duas etapas, em dois momentos e contextos diferentes. Na etapa 1, o protótipo da SD1 é aplicado pela

pesquisadora deste trabalho, direcionado a um grupo de alunos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). Após a análise dos resultados, o protótipo inicial é retomado, são feitos os ajustes necessários e um novo protótipo é proposto, a SD2, que é aplicada por um professor/especialista em didática do ensino e para um grupo de participantes de um simpósio internacional sobre gêneros textuais, neste caso, os alunos que participaram do minicurso, sendo mestrandos, doutorandos, professores, pesquisadores, entre outros.

Na nossa perspectiva consideraremos, simultaneamente, as capacidades orais iniciais dos estudantes, as capacidades profissionais dos formadores para compreender as interações formativas da ação didática, sendo coerente nas ações entre o professor/formador e os alunos sobre o objeto de ensino.

Partimos do pressuposto de que uma situação de ensino é um sistema que se constrói ao redor das intervenções que se direcionam e se ajustam em um determinado contexto e que também se define a partir da história de seus atores e os objetivos que estes lhe dão. Assim, nossa pesquisa se apoia, também, na análise das práticas dos professores (gestos didáticos) que, ao colocar o objeto de ensino em evidência, permite a co-construção de um conhecimento.

Estudando as práticas efetivas, nosso propósito é entender como os professores trabalham, concretamente, com o objeto a ser ensinado e a ordem do desenvolvimento deles, de acordo com as interações entre o professor e alunos.

Para o centro desta reflexão, são segmentadas nas interações didáticas durante toda sucessão de atividades pressupondo o trabalho de ensino e, que permitirá conferir a especificidade das dimensões ensináveis do gênero, escolhida de acordo com a complexidade das produções esperadas e as capacidades dos alunos. Durante as atividades podem ser realçados os obstáculos dos estudantes, bem como os gestos didáticos dos professores, mobilizados para adaptar-se ao contexto do processo de ensino e aprendizagem.

De modo relacionado, a observação do objeto ensinado, por meio de uma sequência didática de gênero, possibilita caminhos pertinentes para confrontar a atividade pedagógica (escolar) desenvolvida com as capacidades e os obstáculos de linguagem dos alunos, de acordo com os níveis e o progresso de cada um e a mediação exercida, de maneira particular, pelo professor para transformar o objeto de ensino em objeto ensinado.

Os resultados obtidos, de um ponto de vista macro, ajudam, especialmente, apreender o funcionamento da sequência de ensino, analisada, assim, pela perspectiva do objeto de ensino e dos objetos efetivamente ensinados, revelando particularidades implícitas às práticas do professor. Nesse processo, a pesquisa vai se constituindo, de maneira dialética, e validando a importância de o sistema didático de ensino estar sustentado no professor, aluno e no objeto do conhecimento, no nosso caso, o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”.

Logo, o diferencial e a originalidade desta pesquisa se dão pela dupla experimentação de um dispositivo didático, ou seja, a sequência didática, para depois propor uma que possibilite atender as características e dimensões ensináveis do gênero, sendo que foi testada e adaptada em diferentes situações de produção. A validade didática vai se constituindo a partir do momento em que conseguimos identificar se a SD proposta, tanto na etapa 1 quanto na etapa 2, possibilitou a mobilização das capacidades de linguagem dos alunos, quais foram as ações dos professores que aplicaram a SD, se contribuíram para o processo de ensino, se as características do gênero escolhido foram pertinentes e que atividades ou módulos possibilitaram ou não um desenvolvimento maior.

Dessa forma, para a nossa investigação, articulando os elementos que são essenciais: os objetos/instrumentos de ensino, os alunos (desenvolvimento de suas capacidades de linguagem) e o professor (gestos didáticos), foi preciso fazer alguns questionamentos para direcionar o nosso olhar.

4.1.1 As questões de pesquisa

De acordo com o interesse deste trabalho, apresentamos as nossas questões de pesquisa que irão conduzir nossas análises. Elas estão sucessivamente interligadas aos três polos do triângulo didático, a saber: o objeto ensinado, ações do professor e os obstáculos dos alunos. Logo, temos quatro questões centrais, subdivididas em partes específicas.

1. Que dimensões do Gênero A Comunicação Oral em Eventos Científicos merecem ser ensinados?

1.1. Quais são as características do gênero em relação ao contexto de produção e à infraestrutura textual?

1.2. Quais são as características do gênero em relação aos aspectos linguístico-discursivos e paralinguísticos?

2. Que capacidades de linguagem têm os alunos de pós-graduação stricto sensu que participam em um curso de formação sobre o Gênero Comunicação Oral?

2.1. Como se adaptam à situação de comunicação?

2.2. Como organizam e planificam uma Comunicação Oral?

2.3. Quais são as capacidades linguísticas e paralinguísticas que caracterizam sua Comunicação Oral?

3. Como conceber e organizar uma Sequência Didática (SD) sobre a Comunicação Oral em Eventos Científicos para alunos de pós-graduação stricto sensu?

3.1. Quais são as dimensões que merecem um trabalho com os alunos?

3.2. Quais são as resistências e obstáculos na implementação da SD?

3.3. Quais são os efeitos da SD sobre as capacidades de linguagem dos alunos?

3.4. Como ajustar a SD às necessidades dos alunos?

4. Quais são as intervenções e os gestos didáticos dos formadores?

4.1. Como se caracterizam os principais gestos didáticos?

4.2. Quais são as vantagens e limites dos gestos observados para o ensino da Comunicação Oral?

As respostas para essas perguntas nos ajudarão a compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem de um objeto de ensino e a propor um trabalho sistematizado que garanta aos alunos apropriar-se de um gênero de texto. Para este propósito, nós recolhemos um certo número de dados, em diferentes contextos e momentos, e procedemos passos específicos para a análise, consideradas, alternadamente, nas partes seguintes.

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa que teve os dados gerados em duas etapas, nesta seção descreveremos o contexto, dividindo-o em duas subseções, intituladas “Contexto de Produção – Etapa 1” e “Contexto de Produção – Etapa 2”, nas quais descreveremos o local de coleta de dados e, em seguida, discorreremos sobre os participantes dessa pesquisa, isto é, a professora/pesquisadora (no contexto 1), o professor externo/especialista (no contexto 2) e, por fim, os alunos participantes dos minicursos (no contexto 1 e 2).

4.2.1 Contexto de Produção – Etapa 1

Neste contexto, que corresponde à primeira etapa da nossa pesquisa, cujo objetivo específico é aplicar uma sequência didática (minicurso) para o gênero comunicação oral em eventos científicos, apresentaremos o local em que esta primeira etapa foi realizada e os sujeitos da pesquisa, sendo a professora-pesquisadora e os alunos participantes do minicurso.

4.2.1.1. O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

A primeira etapa foi realizada em uma instituição de ensino particular, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade São Francisco, em Itatiba. O Programa, credenciado em 2002 pela CAPES, desenvolve, por meio de estudos e investigações relacionados às linhas de pesquisa que articulam, entre outros aspectos, perspectivas sociais, históricas e culturais acerca das questões educacionais.

Atualmente o programa está organizado em duas linhas de pesquisa, a saber:

- 1) Educação, Linguagens e Processos Interativos – As pesquisas desenvolvidas nesta linha situam a educação no quadro dos estudos discursivos na perspectiva histórico-cultural. Os temas investigados envolvem: leitura e escrita; gêneros textuais; constituição do sujeito; condições e possibilidades de desenvolvimento em alunos com e sem deficiência; práticas sociais escolares e não-escolares, e

estudos culturais. A abordagem é multidisciplinar, envolvendo estudos a partir de análise do discurso e de processos interativos;

- 2) Educação, Sociedade e processos formativos – As pesquisas desenvolvidas nesta linha situam a educação no seu sentido amplo no quadro das relações socioculturais. A abordagem é multidisciplinar, envolvendo pesquisas no âmbito da história, filosofia, sociologia e psicologia da educação, com destaque para os temas: educação matemática; formação docente e discente; ética, estética e educação; trabalho docente; história, patrimônio cultural, memória e narração.

No primeiro semestre de 2015, ofertamos aos alunos do Programa o minicurso intitulado “A comunicação oral em eventos acadêmicos”, com duração total de 10 horas, no qual os interessados precisavam se inscrever, tendo algumas opções de dias para realizar o mesmo. Os alunos se manifestaram por e-mail, e após as manifestações de interesse, foram constituídos dois grupos para realização do minicurso. Um grupo com quatro integrantes a ser realizado às quartas-feiras, das 12h às 14h e outro com seis integrantes a ser realizado aos sábados, das 9h às 11h.

Antes de iniciar o minicurso, foi divulgado aos participantes o cronograma com as datas previstas para a realização do mesmo, conforme tabela abaixo:

TABELA 1 – Datas do minicurso – etapa 1

4ª Feiras – 12h às 14h	Sábados – 9h às 11h
25/03/2015	28/03/2015
08/04/2015	11/04/2015
15/04/2015	18/04/2015
22/04/2015	25/04/2015
06/05/2015	09/05/2015

4.2.1.2 A professora/pesquisadora

Minha¹⁰ primeira graduação foi em Letras e, logo em seguida, fiz especialização em psicopedagogia, entretanto o foco da minha pesquisa não estava relacionada às questões de linguagem.

¹⁰ Usarei a primeira pessoa do singular/plural, por ser a professora nesta primeira parte da pesquisa.

Atuei durante dez anos na Educação Infantil como professora de inglês e como coordenadora pedagógica. Em 2009, fiz especialização em Educação Infantil e o meu trabalho de pesquisa voltou-se à análise de atividades de leitura e o desenvolvimento da linguagem oral.

Em 2010, fiz uma complementação em Pedagogia e dei continuidade às pesquisas voltadas ao ensino da linguagem oral. Nessa mesma época, fui convidada para atuar no ensino superior, para ministrar a disciplina Linguagem Oral e Escrita, no curso de Pedagogia. Em contato com os alunos do curso, pude perceber a desvalorização dos gêneros orais em sala de aula e de trabalhos efetivos nas escolas em que as alunas estavam estagiando, sem contar com a própria dificuldade dos alunos, nas suas apresentações de trabalhos, no caso, lidar com o gênero oral. Logo, resolvi desenvolver um projeto de pesquisa e em 2012 ingressei no mestrado.

No mestrado, por ter um tempo menor para desenvolver a pesquisa, optamos por explorar o gênero jornalístico “grande reportagem¹¹”, elaborando assim, um modelo didático do gênero em questão. Finalizado o mestrado, em 2014, ingressei no doutorado e resolvi retomar os estudos voltados para a comunicação oral, temática esta que já havia me provocado muito, principalmente durante a minha formação e ao entrar em contato com as dificuldades dos alunos do curso de pedagogia.

4.2.1.3 Os alunos participantes

Participaram do minicurso intitulado “A comunicação oral em eventos acadêmicos”, 10 (dez) alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, sendo 1 (um) aluno de doutorado e 9 (nove) alunos de mestrado, das duas linhas de pesquisa que o programa atende. Dos 9 alunos do mestrado, 5 (cinco) eram iniciantes, caracterizando, assim, a heterogeneidade dos participantes. A faixa etária dos alunos é bem variada, na qual o mais novo tem 24 anos e a mais velha 50 anos.

A área de formação desses alunos é na grande maioria em pedagogia e somente dois licenciados em matemática. Todos atuam na área da Educação, ocupando cargos de

¹¹ que consiste na composição sob a forma de um vídeo ou filme, com uma série de informações respeitantes a um acontecimento particular, da atualidade, ou a um fenômeno da sociedade, tratando os assuntos em profundidade e de várias facetas. São exemplos desse gênero, programas como o Globo Repórter da rede Globo.

professores do ensino fundamental I e II, tendo uma longa jornada de trabalho. Dos 10 participantes, apenas 4 estavam residindo na cidade de Itatiba: três eram de outros estados e o restante morava em cidades vizinhas.

Embora todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento, nem todos tiveram suas produções analisadas nesta pesquisa, pois para fazer a análise seguimos os seguintes critérios:

- Presença no momento da produção inicial e final;
- Presença de 80 % nos módulos.

Nesta pesquisa, iremos nos referir aos alunos que participaram do minicurso como Participante (P), sem citar nomes, seguindo as recomendações sobre a ética na pesquisa.

O quadro abaixo mostra os dias em que foi realizado o minicurso e o número de participantes em cada etapa.

QUADRO 1 – Controle de presença turma 1 – Etapa 1

TURMA 1 – QUARTA-FEIRA					
DATA	ENCONTRO	P1	P2	P3	P4
25/03/2015	1º Encontro - Características gerais do gênero Comunicação Oral	P	P	A	P
08/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	P	A	P	A
15/04/2015	3º Encontro - Como organizar uma comunicação oral	P	P	P	A
29/04/2015	4º Encontro - Características linguísticas e não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	P	P	P	A
06/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	A	A	P	A
TOTAL DE FREQUÊNCIA.....		80%	60%	80%	20%

P – Presente / A – Ausente

QUADRO 2 – Controle de presença turma 2 – Etapa 1

TURMA 2 – SÁBADO							
DATA	ENCONTRO	P1	P2	P3	P4	P5	P6
28/03/2015	1º Encontro - Características gerais do gênero Comunicação Oral	P	P	P	P	P	P
11/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	A	P	P	P	A	A
18/04/2015	3º Encontro - Como organizar uma comunicação oral	P	P	A	A	P	A
25/04/2015	4º Encontro - Características linguísticas e não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	P	P	P	P	A	P
09/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	P	A	A	P	P	A
TOTAL DE FREQUÊNCIA.....		80%	80%	80%	80%	60%	40%

P – Presente / A - Ausente

Nota-se que na turma 1 tivemos somente dois participantes com 80% de frequência, entretanto o P2, apesar de estar presente no 2º encontro, não apresentou sua primeira produção. Já na turma 2, tivemos quatro participantes com 80% de frequência, entretanto o P1 esteve ausente no 2º encontro, não tendo sua primeira produção e os participantes 2 e 3 não fizeram a produção final.

Sendo assim, para a análise da produção inicial e a elaboração da sequência didática 1, fizeram parte desta pesquisa quatro alunos, sendo o participante 1 (P1) da turma 1 e os participantes 2, 3 e 4 (P2, P3 e P4) da turma 2. Descreveremos um pouco sobre o perfil de cada participante.

P1 – Doutorando. Possui Licenciatura Plena em Matemática e Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Metodologia em Matemática e Mestrado em Educação.

Trabalha com educação matemática e formação de professores. Está na fase de coleta de dados.

P2 – Mestrando. Graduado em Pedagogia. Atua como professor na rede municipal há trinta anos. Tem experiência na coordenação, secretaria da educação e presta assessoria pedagógica às escolas municipais. Está iniciando o curso.

P3 – Mestrando. Graduado em Pedagogia. Atua como professor na rede municipal, nos anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Está iniciando o curso.

P4 – Mestrando. Graduado em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua como Professor de Educação Infantil e Anos Iniciais na Rede Pública Municipal e Psicopedagogo Clínico. Tem experiência na área Administrativa Escolar, Educação Social e Coordenação Pedagógica. Está iniciando o curso.

Com base na análise da produção inicial destes quatro participantes, que abordaremos no capítulo 6, foi possível organizar os módulos da sequência didática 1¹². E a análise das produções finais dos participantes 1 e 4 (P1 e P4) possibilitou a elaboração da sequência didática 2¹³.

4.2.2 Contexto de Produção – Etapa 2

Neste contexto, que corresponde à segunda etapa da nossa pesquisa, cujo objetivo específico é propor um ajustamento do dispositivo didático, ou seja, apresentar uma nova sequência didática, para testar e validar as atividades propostas, apresentaremos o local em que esta segunda etapa foi realizada e os sujeitos da pesquisa, o professor externo/especialista e os alunos participantes do minicurso.

¹² Que será apresentada no capítulo 6

¹³ Que será apresentada no capítulo 7

4.2.2.1 IX SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais

O Simpósio Internacional de Gêneros Textuais começou em 2003, na Universidade Estadual de Londrina -PR, por iniciativa das pesquisadoras Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Lopes Cristóvão, sob o título de I Simpósio Internacional de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais. Nessa primeira edição, tratou-se de abordar a pesquisa sobre gêneros textuais no Brasil, temática que norteou também a sua segunda edição, ocorrida no ano de 2004, em União da Vitória-PR, sob a coordenação de Acir Mário Karwoski.

O evento é realizado bienalmente e, ao longo dos anos, vem discutindo as questões sobre gêneros textuais relacionadas: às políticas públicas governamentais; às correntes diversas de estudos de gêneros textuais/discursivo; ao ensino de língua materna e estrangeira, tomando como unidade de ensino os gêneros textuais, entre outras¹⁴.

Na sua 9ª edição, no ano de 2017, o SIGET convidou pesquisadores em geral a discutir a questão da Pesquisa e do Ensino de Gêneros textuais/discursivos para a participação social, numa sociedade que reclama por investigações de natureza inter/trans/indisciplinar, além de demandar de nós pesquisadores estudos centrados não apenas no texto verbal e escrito, mas nas múltiplas linguagens, mídias e culturas que configuram a produção de sentidos na contemporaneidade.

O IX SIGET realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS foi organizado em três dias, sendo de 6 a 8 de setembro de 2017, com várias programações, sendo: mesas-redondas com diferentes especialistas; simpósios com comunicações orais e pôster; minicursos; lançamento de livros.

Nesta edição, o professor Joaquim Dolz, co-orientador desta pesquisa, foi convidado a ministrar um dos minicursos. Como estávamos na fase de ajustamentos da nossa pesquisa, revendo a sequência didática 1 e elaborando a sequência didática 2, para uma nova testagem, decidimos, então, enviar a proposta de um minicurso intitulado “Gêneros orais acadêmicos: comunicação oral em congressos”, o qual foi aceito.

Logo, elaboramos a proposta do minicurso, baseado nas análises da primeira fase desta pesquisa, constituindo, assim, nossa Sequência Didática 2 e enviamos aos organizadores do evento as condições de inscrições para o minicurso, conforme anexo.

¹⁴ Para saber mais sobre o SIGET, acesse : <https://ixsiget.com.br/quem-somos/>

4.2.2.2 Professor externo/especialista

Dolz é professor catedrático e pesquisador em Didática de Línguas e formação de professores na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), tendo sua pesquisa de doutorado dirigida por Jean Paul Bronckart e concluída no ano de 1990.

Com 25 anos de atuação na área, realiza pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem e ensino-aprendizagem de línguas. Entre seus estudos, os mais conhecidos no Brasil são os trabalhos sobre o ensino de línguas e da escrita, gêneros textuais, sequências didáticas. Em meio a seus numerosos artigos e livros de grande relevância, destaca-se o livro “Gêneros Orais e Escritos na Escola” (em parceria com Bernard Schneuwly, 2004) publicado pela editora Mercado de Letras.

Dirige o grupo de pesquisa GRAFE-FORENDIF (Recherche pour l’Analyse du Français Enseigné et Formation des Enseignants en Didactique du Français), o qual desenvolve diversas investigações sobre a didática dos gêneros orais e escritos e a formação dos professores de línguas e contextos plurilíngues.

Com uma boa fluência em português, Dolz tem participado de vários eventos no Brasil, como de entrevistas, congressos, palestras, minicursos, dando suporte a programas educacionais, como é o caso do Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíada de Língua Portuguesa¹⁵.

4.2.2.3 Os participantes do minicurso

No minicurso intitulado “Gêneros orais acadêmicos: comunicação oral em congressos”, houve 50 (cinquenta) inscrições para participar no evento de dois dias, de 3 horas em cada dia. A faixa etária dos participantes varia de 20 a 60 anos, sendo a maior parte do público feminino, estudantes universitários, mestrandos, doutorandos, professores pesquisadores, entre outros, de diferentes estados do Brasil, caracterizando, assim, a heterogeneidade dos participantes.

Dos cinquenta inscritos, somente 16 (dezesesseis) participantes enviaram a gravação inicial.

¹⁵ Para saber mais: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>.

Ao final do minicurso, os participantes precisaram enviar, com no máximo até 10 dias ao término do mesmo, uma outra gravação em vídeo (formato mp4) de 10 minutos, sendo considerada como a versão final. Dos 16 (dezesesseis) somente 11 (onze) enviaram o vídeo. Assim, fizeram parte das nossas análises, na segunda etapa da pesquisa, 11 participantes, cujo perfil descreveremos um pouco a seguir.

Como apresentado anteriormente, na primeira etapa da pesquisa, faremos referências aos participantes do minicurso como (P), sem citar os nomes, ou fazendo qualquer referência que possam ser identificados.

P1 – Doutoranda em Educação. Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Possui graduação em Letras. Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica. Desenvolve pesquisa relacionada à análise de material didático, ensino-aprendizagem de gêneros textuais e trabalho docente.

P2 – Doutor e Mestre em Linguística Aplicada. Possui graduação em Letras/Português. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisa relacionada ao ensino de língua materna, trabalho docente, formação inicial/continuada de professores, desenvolvimento profissional docente, gêneros de texto, sob o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo.

P3 – Mestrando em Letras. Possui graduação em Letras - Licenciatura Plena em Português/Inglês e respectivas Literaturas – e em Pedagogia. Pós-graduado lato sensu em Alfabetização e Letramento, em Gestão Escolar Integradora e em Didática do Ensino Superior. É Professor PEB2 II D - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental e Médio. Atua, principalmente, nos seguintes temas: linguística, língua portuguesa, leitura, redação e gramática e seguintes áreas: Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

P4 – Mestrando do programa de Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês. Bacharel em Letras habilitação Português/Francês. Pesquisa o uso de gêneros textuais no ensino e aprendizagem do francês como língua estrangeira e didática de línguas estrangeiras.

P5 – Mestranda em Língua Portuguesa pelo PROFLETRAS. Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa/Literatura - e Especialização em Leitura e Produção Textual. É

professora do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos.

P6 – Aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Possui graduação em Letras Português/Inglês. Desenvolve pesquisa na área de Linguística Aplicada e Ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nos gêneros textuais e letramentos, principalmente, sob a perspectiva da fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

P7 – Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Estudos de Linguagem, doutorado em Estudos Linguísticos (Linguística Aplicada) e Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. É professora permanente dos Programas de pós-graduação stricto sensu, Mestrado Acadêmico em Letras e Mestrado Profissional em Rede (PROFLETRAS). Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas, interdisciplinaridade, ensino-aprendizagem de línguas em diferentes idades e multiletramentos.

P8 – Doutoranda em Estudos da Linguagem. Mestre em Linguística Aplicada na área de Ensino e Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira. Possui graduação em Letras. Professora da Universitária da Faculdade de Ciências e Letras. Atua no ensino de Língua Inglesa. Coordena e orienta estágio supervisionado de Letras. Atuou como professora da Educação Básica por mais de 20 anos.

P9 – Possui graduação em Letras - Português e Inglês. É professora da Educação Básica.

P10 – Mestranda em Letras/Profletras. Possui graduação em Letras. É professora da Educação Básica.

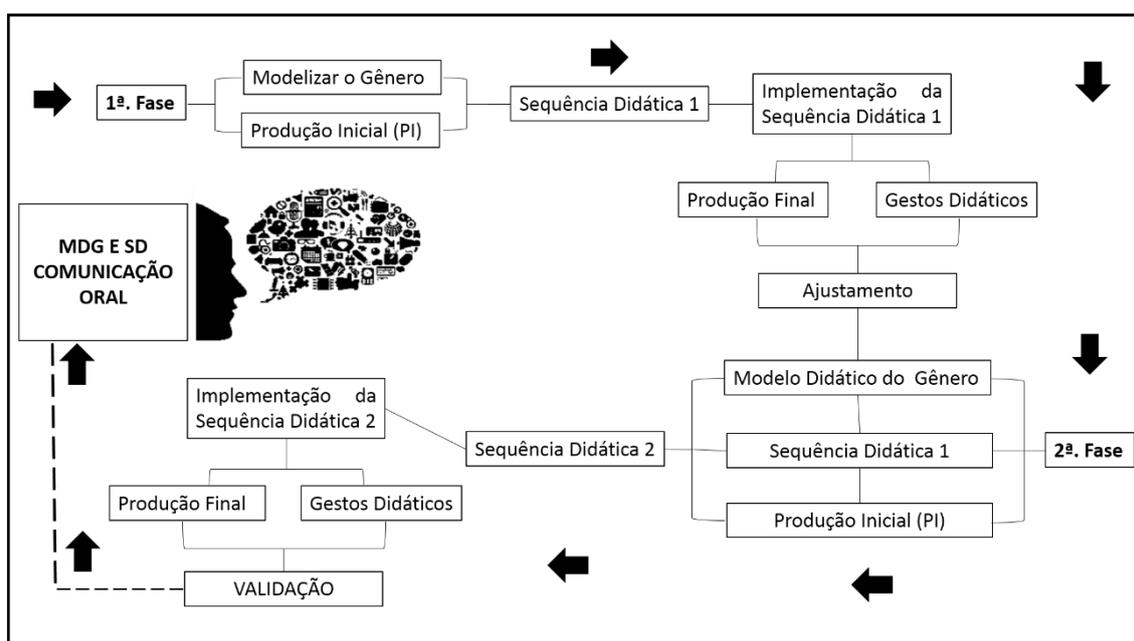
P11 – Mestrando em Língua Portuguesa. Possui graduação em Letras e Pedagogia. Especializou-se em nível de pós-graduação lato sensu em Tecnologia em Educação a Distância e Psicopedagogia Institucional. É Gestor Escolar efetivo.

Após conhecer o contexto em que os dados foram gerados, partimos para o percurso da pesquisa e a coleta de dados.

4.3 PERCURSO DA PESQUISA E A COLETA DE DADOS

Nesta seção, exporemos o percurso para o levantamento de material e coleta de dados que guiaram a nossa pesquisa. Para melhor compreensão, apresentamos, a seguir, uma figura que sintetiza o percurso trilhado. Em seguida, explicaremos as etapas que se constituíram para atingirmos nossos objetivos, finalizando com um panorama geral dos dados recolhidos.

FIGURA 12 - Percurso da pesquisa



4.3.1 –Etapa 1

No segundo semestre de 2014, iniciamos a análise do modelo didático da exposição oral, proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e do modelo didático do gênero a arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado desenvolvido por nós (ZANI; BUENO, 2013b). Conforme exposto anteriormente, um modelo didático é construído após o levantamento das características dos textos pertencentes ao gênero, sendo considerado como a descrição das características ensináveis deste.

Para o ISD (BRONCKART, 1999/2009), o ensino sistematizado de uma língua precisa focar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, e o Modelo Didático, assim como a Sequência Didática, são ferramentas significativas para subsidiar a construção de um conhecimento que pode nos possibilitar um trabalho significativo com os gêneros em sala de aula.

Assim, após a análise dos dois modelos didáticos, sentimos a necessidade de definir o gênero “comunicação oral em eventos científicos” e de organizar um esquema com as principais características do gênero, ou seja, modelizá-lo, o qual será apresentado no capítulo 6.

A modelização do gênero se faz necessária para orientar a elaboração das sequências didáticas que foram utilizadas na nossa pesquisa e também servir de suporte para outras sequências em futuros trabalhos.

4.3.1.1 Da elaboração à implementação da sequência didática 1

Como exposto anteriormente, o número de alunos participantes, para a realização desta primeira etapa da pesquisa, é de 4 alunos. Esses quatro participantes tiveram suas produções iniciais gravadas em áudio e vídeo, realizada no segundo encontro do minicurso. Com este material, fizemos uma primeira análise dos dados, com base em uma grade de observação, para poder destacar as capacidades de linguagem já mobilizadas pelos participantes, que serão apresentados no capítulo 5 e que nos permitiu finalizar a elaboração dos módulos da sequência didática 1, que serão apresentados no capítulo 6.

No primeiro, terceiro e quarto dia da realização do minicurso, foi feito o registro somente em áudio. E no último encontro, quinto dia, fizemos novamente o registro de áudio e vídeo, por se tratar da produção final, ou seja, uma nova apresentação dos alunos. Nas tabelas abaixo, indicamos a quantidade de áudio e vídeo que temos disponível para a realização desta primeira etapa.

TABELA 2 – Gravações em áudio: etapa 1

DATA	ENCONTRO	DURAÇÃO
25/03/2015	1º Encontro - Características gerais do gênero Comunicação Oral	01:20:05

28/03/2015	1º Encontro - Características gerais do gênero Comunicação Oral	01:22:25
08/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	01:45:48
11/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	01:57:54
15/04/2015	3º Encontro - Como organizar uma comunicação oral	01:32:50
18/04/2015	3º Encontro - Como organizar uma comunicação oral	01:20:14
25/04/2015	4º Encontro - Características linguísticas e não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	02:01:56
29/04/2015	4º Encontro - Características linguísticas e não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	01:48:54
06/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	01:11:47
09/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	01:41:37
TOTAL EM ÁUDIO.....		17:03:30

TABELA 3 – Gravações em vídeo: etapa 1

DATA	ENCONTRO	DURAÇÃO
08/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	10:52
11/04/2015	2º Encontro - Primeiras apresentações de comunicações orais	34:33
06/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	10:52
09/05/2015	5º Encontro - Segundas apresentações de comunicações orais	31:54
TOTAL EM VÍDEO		01:27:31

Dessa forma, foram gravadas em áudio 10 (dez) aulas referentes a 5 sequências de ensino, que constituíram a sequência didática 1, totalizando 17:03:30 (dezesete horas, três minutos e trinta segundos) e filmadas 6 apresentações dos alunos de uma comunicação oral, sendo 4 produções iniciais (P1, P2, P3 e P4) e 2 produções finais (P1 e P4), totalizando 01:27:31 (uma hora, vinte e sete minutos e trinta e um segundos).

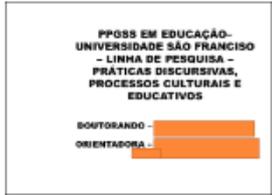
As aulas do minicurso foram registradas por um minigravador digital de voz – Sony ICD-PX240. E as apresentações dos alunos foram registradas em vídeo, por uma máquina fotográfica e, simultaneamente, por um aparelho de celular, Iphone 4.

4.3.1.2 A organização dos dados

Todo material gravado em áudio e vídeo (aproximadamente 18 horas e meia), produzido nesta primeira etapa, foi transcrito, em sua integralidade, pela pesquisadora. A transcrição foi feita de acordo com Pretti (1999, p. 11-12), Projeto de Estudo da norma linguística Urbana Culta de São Paulo (NURC-SP), núcleo USP. (Apêndice 2).

Para a transcrição dos vídeos, produzidos no 2º e 5º encontro, sentimos, também, a necessidade de relacionar a fala, com a imagem e o suporte escrito, o PowerPoint, que estavam sendo utilizados durante a comunicação oral. Desta forma, estruturamos um quadro para realizar a transcrição, conforme modelo abaixo.

QUADRO 3 – Modelo para transcrição dos vídeos

	TRANSCRIÇÃO	VÍDEO	MATERIAL ESCRITO (DIAPOSITIVOS)
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	(00:24) bem...eh/eh assim...só fazendo um preambulo...eh/ eu to na.../no programa desde dois mil e treze... né... eu comecei com a professora XXXXXXX...depois o ano passado eu estava mas não ESTAVA... estava vindo mas/e estava de licença né... e agora eu retornei como aluno regular... dinovo né... então... assim eu estou três anos mas na verdade regularmente no segundo...	Comunicador faz uso do Datashow, posicionando-se ao lado da projeção e fixa o olho somente para um lado do público  Boa qualidade de voz; fala com pausas (buscar memória).	Diapositivo 1 com indicação do Programa de Pós-Graduação, o nome da Universidade e a linha de pesquisa, o nome do apresentador e da orientadora 

Para as transcrições dos áudios de todos os encontros, considerando a imensa quantidade de dados recolhidos, sentimos a necessidade de um procedimento sistemático para organizar os dados gerados, de maneira a reduzi-los e ao mesmo tempo guiar o nosso olhar e facilitar as análises.

Assim, com o propósito de descrever os dados sem perder de vista os conteúdos e modificar seu sentido, optamos por utilizar a ferramenta metodológica “sinopse”.

Desenvolvida pelo grupo de pesquisa GRAFE (groupe de recherche pour l’analyse du français enseigné) da Universidade de Genebra, a sinopse se apresenta como um meio eficiente de condensar os dados de uma sequência de ensino filmada e como um analisador confortável das práticas pedagógicas.

Em resumo, esta ferramenta permite “uma descrição das principais partes, ações e principais conteúdos abordados” tornando possíveis a comparação e as análises das sequências de ensino sobre um objeto delimitado. (CORDEIRO e RONVEAUX, 2009, p. 90). Para os autores, a sinopse possibilita a compreensão da estrutura de uma sequência de ensino, sem recorrer à transcrição original.

A redução das informações para a sinopse coloca em evidência a organização sequencial e hierárquica de uma sequência de ensino, sendo que os conteúdos destacados ou descartados são determinados pelo objetivo da pesquisa. Assim, o nosso interesse para utilização desta ferramenta é triplo.

Primeiramente, ela permitirá uma percepção sintética do objeto “a comunicação oral em eventos científicos” em uma sequência de ensino, tendo uma visão do todo e de suas partes decompostas pelas atividades escolares. Em segundo lugar, permitirá destacar os conteúdos e as dimensões do objeto de ensino a serem contemplados. E por fim, permitirá uma visão geral das atividades escolares implementadas sobre o objeto de ensino e os gestos mobilizados pelo professor.

Considerando a estrutura de base da sinopse e os nossos objetivos de pesquisa, fizemos adaptações e elaboramos um modelo geral para organizar os nossos dados e assim constituir a nossa sinopse de sequência de ensino, conforme apresentamos no quadro a seguir:

QUADRO 4 – Modelo de sinopse

SINOPSE DE SEQUÊNCIA DE ENSINO							
<u>Objeto de Ensino :</u>				<u>Professor :</u>			
<u>Ferramenta :</u>				<u>Turma :</u>		<u>Local :</u>	
<u>Data das aulas</u>							
<u>Gravadas</u>							
<u>Transcritas</u>							
<u>Aula</u>	<u>Indexador</u>	<u>Encadeamento Temático</u>	<u>Resumo das atividades escolares</u>	<u>Atividades Escolares desenvolvidas</u>	<u>Material</u>	<u>Forma social de trabalho</u>	<u>Gestos Didáticos</u>

4.3.2 – Etapa 2

Após a análise de todo o material coletado na etapa 1 e a elaboração de uma nova proposta de Sequência Didática, sentimos a necessidade de implementá-la, a fim de testá-la e garantir que a sequência pudesse atingir o seu real objetivo.

Dessa forma, nossa pesquisa está baseada na engenharia didática, tendo por objetivo desenvolver um dispositivo didático, implementar, ajustar e propor uma sequência didática. Entretanto, neste trabalho utilizaremos uma dupla experimentação, pois a proposta da segunda sequência didática será, também, implementada e novamente ajustada. A análise das duas sequências didáticas implementadas servirão de base para validar e propor uma generalização do objeto de ensino, no nosso caso o gênero de texto “a comunicação oral em eventos científicos”.

Assim, de acordo com as quatro etapas, apresentadas no capítulo 3, que consistem na metodologia da engenharia didática, nós acrescentamos mais quatro etapas que correspondem ao percurso para a construção de dados da nossa pesquisa, sendo: a segunda proposta de uma sequência didática, a segunda implementação, a segunda validação e uma nova proposta de sequência didática.

4.3.2.1 Da elaboração à implementação da sequência didática 2

Com os resultados obtidos na análise do material coletado, na primeira etapa desta pesquisa, foi possível elaborar uma nova sequência didática, deixando em aberto os

pontos relevantes a serem explorados, mediante a necessidade do grupo participante da etapa 2.

Assim, retomando os resultados da primeira etapa e, simultaneamente, realizando o doutorado sanduíche na Universidade de Genebra, elaboramos a sequência didática 2¹⁶, em coautoria com o Professor Joaquim Dolz, que foi convidado para ministrar um curso no IX SIGET – Simpósio Internacional de Gêneros Textuais, no qual esta sequência foi implementada.

A SD 2 foi organizada em módulos a serem implementados em dois dias, com duração de 3 (três) horas cada dia, totalizando 6 (seis) horas de encontro.

Foi solicitado aos participantes inscritos no minicurso o envio, com um mês de antecedência, de uma gravação, em MP4, de uma Comunicação Oral sobre o trabalho de pesquisa. Ao longo de um mês e próximo à data do evento, recebemos 16 (dezesesseis) vídeos, o que tornou possível fazer uma primeira análise e finalizar os módulos a serem propostos durante o minicurso.

O minicurso foi implementado nos dias 6 e 7 de setembro de 2017, das 9h às 12h, no Bloco da SEDFOR, Unidade 13 da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS- Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Durante o minicurso, fizemos somente a gravação em áudio.

Nas tabelas abaixo, apresentamos a quantidade de áudio e vídeo que temos disponível para a realização de nossas análises da segunda etapa da pesquisa.

TABELA 4 – Gravação em áudio: etapa 2

DATA	ENCONTRO	DURAÇÃO
06/09/2017	1ª Parte	00:59:12
06/09/2017	2ª Parte	00:33:09
07/09/2017	1ª Parte	01:11:47
07/09/2017	2ª Parte	00:15:37
TOTAL EM ÁUDIO		02:59:45

¹⁶ que será apresentada no capítulo 7.

TABELA 5 – Gravação em vídeo: etapa 2

DATA	PARTICIPANTE	PRODUÇÃO	DURAÇÃO
12/08/2017	P1	Produção Inicial	00:16:00
12/08/2017	P2	Produção Inicial	00:12:15
31/08/2017	P7	Produção Inicial	00:12:28
31/08/2017	P9	Produção Inicial	00:10:29
01/09/2017	P3	Produção Inicial	00:14:43
01/09/2017	P6	Produção Inicial	00:12:33
01/09/2017	P10	Produção Inicial	00:09:35
02/09/2017	P5	Produção Inicial	00:09:14
03/09/2017	P4	Produção Inicial	00:15:54
03/09/2017	P8	Produção Inicial	00:10:01
05/09/2017	P11	Produção Inicial	00:03:36
19/09/2017	P10	Produção Final	00:20:19
20/09/2017	P4	Produção Final	00:15:21
21/09/2017	P8	Produção Final	00:16:53
07/10/2017	P9	Produção Final	00:20:02
16/10/2017	P7	Produção Final	00:18:38
29/10/2017	P6	Produção Final	00:15:03
05/11/2017	P2	Produção Final	00:10:00
05/11/2017	P5	Produção Final	00:22:02
12/11/2017	P11	Produção Final	00:04:14
13/11/2017	P1	Produção Final	00:18:15
14/11/2017	P3	Produção Final	00:11:12
TOTAL EM VÍDEO			04:58:47

Dessa forma, na segunda etapa temos 02:59:45 (duas horas, cinquenta e nove minutos e quarenta e cinco segundos) de gravação em áudio e 04:58:47 (quatro horas, cinquenta e oito minutos e quarenta e sete segundos) de gravação em vídeo.

O minicurso foi registrado por um minigravador digital de voz – Sony ICD-PX240 e os registros em vídeo, produção inicial e final, foram feitos por cada participante desta etapa da pesquisa, utilizando-se de diferentes equipamentos, que não temos como mensurar, e enviados por e-mail.

4.3.2.2 A organização dos dados

O material gravado em áudio foi transcrito, em sua integralidade, pela pesquisadora, seguindo a Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo – NURC-SP (PRETTI, 1999, p. 11-12). Em seguida, utilizamos a ferramenta metodológica “sinopse”, apresentada anteriormente no quadro 4, para descrever as principais partes, ações e conteúdos abordados durante a implementação da sequência didática 2.

Já todo o material gravado em vídeo, aproximadamente 04:58:47 (quatro horas, cinquenta e oito minutos e quarenta e sete segundos), produzidos nesta segunda etapa da pesquisa, sendo as produções iniciais e finais dos participantes, organizamos os dados em uma grade de avaliação, conforme figura abaixo.

FIGURA 13 – Grade de Avaliação

GRADE DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL

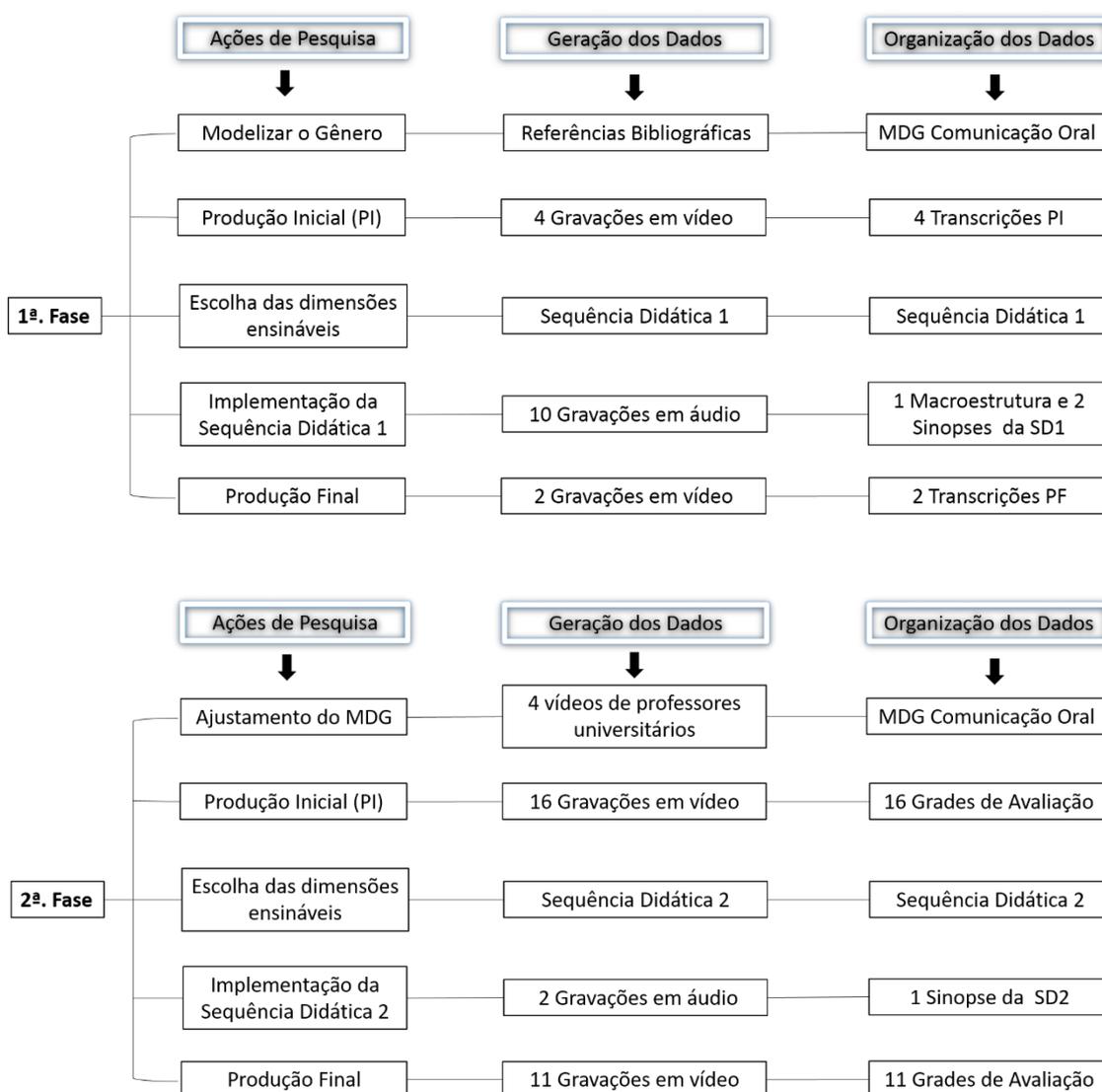
CRITÉRIOS	INDICADORES	PONTOS		AVALIAÇÃO	
		PI	PF	PI	PF
a) Contexto de Produção	1. Assume o papel de pesquisador		2	10	
	2. Considera o destinatário		2		
	3. Deixa evidente o objetivo da comunicação		4		
	4. Respeita o tempo determinado		2		
b) Planificação	5. Abertura		2	10	
	6. Introdução incitativa (captação da atenção)		2		
	7. Apresenta o plano da exposição		2		
	8. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas (Problematização, Metodologia, Resultados, Análise e Conclusões)		2		
	9. Faz um encerramento		2		
c) Textualização	10. Uso de marcadores de estruturação do discurso		2	10	
	11. Uso de marcadores com a função de ligação, pelas conjunções de coordenação ou subordinação		2		
	12. Uso de segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa		3		
	13. Uso da linguagem técnica, definições e reformulações retóricas ou saneadoras		3		
d) Meios Paralinguísticos	14. Boa qualidade da voz; Elocução e pausas		2	10	
	15. Respiração controlada; Ritmo controlado (variações); Fluidez;		2		
	16. Entonação expressiva		2		
	17. Gestos e mímica (corporais ou faciais) comedidos; Troca de olhares		2		
	18. Postura; Posição de lugares		2		
e) Utilização dos suportes para si (memória) e para o público (comunicação multimodal)	19. Layout acadêmico (Designer, Tipo de Fonte, Tamanho): evitar a sobrecarga do texto /evitar a oralização do suporte escrito suporte		3	10	
	20. Qualidade das notas para uma oralidade espontânea (notas para si)		3		
	21. Articulação multimodal entre a comunicação oral (para o público)		3		
	22. Referências bibliográficas		1		
TOTAL				50	

4.3.3 – Panorama dos materiais a serem utilizados nesta pesquisa

Conforme explícito anteriormente, os dados foram recolhidos em dois momentos e em situações completamente distintas, o que constituiu o corpus da nossa pesquisa.

Assim, de tudo exposto, apresentamos abaixo a figura esquema, que sintetiza o procedimento da coleta de dados e sua organização.

FIGURA 14 – Esquema da coleta de dados e sua organização



Logo, temos, na primeira fase, um conjunto de dez textos, gerados em diferentes momentos e que irão constituir o corpus da nossa pesquisa, sendo: 1 modelo didático do gênero “Comunicação Oral em Eventos Científicos”; 4 transcrições das produções iniciais dos alunos (P1, P2, P3 e P4); 1 sequência didática - SD1; 2 sinopses da sequência didática 1, implementada em duas turmas (Turma A – quarta-feira / Turma B – sábado); e 2 transcrições da produção final dos alunos (P1 e P4).

Na segunda fase temos 29 textos, sendo: 16 grades de avaliação das produções iniciais dos participantes do minicurso; 1 sequência didática - SD2; 1 sinopse da sequência didática 2, implementada; e 11 grades de avaliação da produção final dos participantes do minicurso.

4.4 Procedimentos de análise dos dados

Uma vez que os dados foram coletados e organizados, retomamos nossas questões de pesquisa, que nos ajudaram a sintetizar os procedimentos utilizados para a análise. Desta forma, nesta seção, apresentaremos para cada questão de pesquisa uma subseção com a descrição das análises a serem realizadas.

4.4.1. Que dimensões do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos merecem ser ensinadas?

Para responder a esta questão e as subquestões: 1.1. Quais são as características do gênero em relação ao contexto de produção e à infraestrutura textual?; 1.2. Quais são as características do gênero em relação aos aspectos linguísticos-discursivos e paralinguísticos?, baseamo-nos no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 1999/2009, 2006, 2008, 2013) e na complementação por nós realizada, tanto para as questões do texto falado e os marcadores conversacionais, quanto para os aspectos não-verbais, apresentados na fundamentação teórica.

Partindo do Modelo Didático do Gênero Exposição Oral, elaborado por Schneuwly e Dolz (2004), do Modelo Didático da Arguição do Candidato de Mestrado ou Doutorado para qualificação ou defesa, elaborado por Zani e Bueno (2013a), e dos vídeos de professores universitários que integram a segunda fase desta pesquisa, inicialmente, analisamos o contexto de produção, considerando as representações do produtor e suas ações perante essas representações. Para isso, descrevemos a situação de produção (quem produz a comunicação, para quem produz, com que objetivo, de que lugar comunicam etc.).

Após esse primeiro momento de investigação, analisamos a arquitetura textual. Primeiramente centramos no conteúdo temático e seu desencadeamento. Em seguida, observamos a estruturação e planificação do gênero comunicação oral. Destacamos, também, os tipos de discurso, analisando a ordem composicional, construídas a partir das representações do produtor no momento da produção.

Posteriormente, pautamo-nos em uma análise dos mecanismos de textualização. Por isso, levamos em consideração a coerência temática dos textos produzidos a partir de uma análise dos processos de conexão, de coesão nominal e coesão verbal. Neste aspecto, tratamos também das características do texto falado e do uso de marcadores conversacionais.

Por se tratar de um gênero oral, analisamos também os meios paralinguísticos, considerando a qualidade da voz, melodia, pausas, gestos corporais e faciais, postura corporal, troca de olhares entre outros, que são considerados como aspectos não-linguísticos.

E por fim, investigamos a utilização e estruturação do suporte escrito, gênero de texto imbricado no gênero oral e que faz parte da Comunicação Oral em eventos científicos.

No quadro abaixo, sintetizamos os níveis a serem observados, permitindo uma análise profunda e possibilitando, assim, a construção do Modelo Didático do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos.

QUADRO 5 – Procedimento de análise para o Modelo Didático

MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL		
Situação de ação da linguagem	Contexto de Produção	Enunciador Destinatário Lugar social Objetivo
Arquitetura Textual	Infraestrutura geral	Organização interna Tipos de Discurso
	Mecanismos de textualização	Conexão Coesão Nominal Características do texto falado Marcadores conversacionais

Aspectos Não- Linguísticos	Meios paralinguísticos	Voz Elocução e pausas Respiração Ritmo
	Meios Cinésicos	Movimentos corporais Gestos Olhares Mímicas faciais
	Posição dos locutores	Ocupação dos lugares Espaço pessoal Distâncias
Suporte	Estrutura	Organização interna
	Linguagem	Coesão Síntese
	Multimodal	Layout Design

4.4.2. Que capacidades de linguagem têm os alunos de pós-graduação stricto sensu que participam em um curso de formação sobre o Gênero Comunicação Oral?

Responderemos esta questão, baseando-se nas produções iniciais e finais dos alunos e nos apoiando no modelo de análise de textos do ISD. Entretanto, só poderemos responder esta questão e as subquestões: 2.1. Como se adaptam à situação de comunicação?; 2.2. Como organizam e planificam uma Comunicação Oral?; 2.3. Quais são as capacidades linguísticas e paralinguísticas que caracterizam sua Comunicação Oral?; analisando as capacidades de linguagem que os alunos desenvolveram ou não, nas diferentes produções de comunicação, comparando-as, ao mesmo tempo, com as operações de linguagem esperadas no Modelo Didático do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos.

Apresentamos no quadro abaixo, o modelo utilizado para a análise dos dados relacionados ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

QUADRO 6 – Modelo de análise para produção dos alunos

Aluno: _____ Produção: Inicial Final Data: ___/___/___

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		Obs.	
Capacidades de ação	Enunciador			
	Destinatário			
	Lugar social			
	Objetivo			
Capacidades discursivas	Título/Tema			
	Organização interna	Abertura		
		Introdução ao tema		
		Apresentação do plano da comunicação		
		Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas		
		Considerações		
		Encerramento		
	Tipos de Discurso	Discurso interativo		
		Discurso teórico		
		Relato Interativo		
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico		
		Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial		
		Conjunções de coordenação		
		Conjunções de subordinação		
	Coesão Nominal	Anáforas pronominais		
		Anáforas nominais		
	Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)		
		Reformulação retórica (de definição ou parafraseamento) ou saneadora (correção)		
	Marcadores conversacionais	Posição no turno (iniciais, mediais e finais)		
		Hesitação		
Capacidades não-linguísticas	Meios paralinguísticos	Qualidade da voz		
		Elocução e pausas		
		Respiração		
		Ritmo		
	Meios cinésicos	Postura		
		Movimentos		
		Gestos		
		Troca de olhares		
		Expressão Facial		
	Posição dos locutores	Ocupação de lugares		
Espaço pessoal				

Esse modelo foi utilizado para as análises das produções iniciais e finais dos alunos participantes do minicurso 1, ou seja, dos resultados obtidos com a implementação da sequência didática 1.

Para a análise dos dados das produções iniciais e finais dos participantes da segunda etapa da pesquisa, utilizamos a grade de avaliação, apresentada na figura 13, que nos possibilitou fazer uma análise, destacando quais foram as capacidades de linguagem desenvolvidas e quais precisavam ser abordadas, para um desenvolvimento maior dos participantes do minicurso. Dessa forma, comparamos as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos participantes, tanto na produção inicial quanto na final, com as operações de linguagem esperadas no Modelo Didático do Gênero.

4.4.3. Como conceber e organizar uma Sequência Didática (SD) sobre a Comunicação Oral em Eventos Científicos para alunos de pós-graduação stricto sensu?

Para responder essa questão, nossa primeira etapa foi dar uma visão geral das dez sequências de ensino gravadas em áudio (etapa 1) e das duas sequências, também gravadas em áudio (etapa 2). Para esse propósito, como apresentado na organização dos dados, realizamos as sinopses. Este trabalho oferece uma representação do plano global das aulas, evidenciando como o objeto de ensino foi trabalhado e que dimensões foram tratadas pelo professor. Ao elaborar a sinopse, uma primeira análise e interpretação dos dados é indiretamente constituída, pois a escolha dos elementos que irão integrar a ferramenta faz parte de uma escolha interpretativa.

Depois desta reconstrução, fixamo-nos no objeto de ensino “A Comunicação Oral em Eventos Científicos”, primeiramente analisando as atividades escolares e os conteúdos, explícitos nos comandos dos professores. Em seguida, nosso foco se volta para as interações verbais entre professor e alunos durante a construção do objeto de ensino, detectando os obstáculos ou resistências dos alunos diante do objeto de ensino.

Dessa forma, do ponto de vista metodológico, e para responder à subquestão: 3.1. Quais são as dimensões que merecem um trabalho com os alunos?, empregamos o modelo de análise de textos do ISD, comparando com as operações de linguagem esperadas no Modelo Didático do Gênero. Para a subquestão: 3.2. Quais são as resistências e obstáculos na implementação da SD?, utilizamos a análise linguístico-discursiva e semântica, por

meio de modalizadores pragmáticos e apreciativos, bem como a ferramenta metodológica sinopse.

Para as subquestões: 3.3. Quais são os efeitos da SD sobre as capacidades de linguagem dos alunos?, 3.4. Como ajustar a SD às necessidades dos alunos?, tendo por base o modelo de análise de textos do ISD, analisamos as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos na produção final e os obstáculos identificados, baseando-nos nas operações de linguagem esperada para o gênero “comunicação oral em eventos científico” que foram listadas no modelo didático do gênero e verificando a influência das atividades desenvolvidas e a atuação do professor.

4.4.4. Quais são as intervenções e os gestos didáticos dos formadores?

Para responder esta última questão e as subquestões: 4.1. Como se caracterizam os principais gestos didáticos?, 4.2. Quais são as vantagens e limites dos gestos observados para o ensino da Comunicação Oral?, nosso foco direciona-se para os gestos didáticos fundamentais por meio das intervenções orais do professor e com as interações dos alunos.

Para analisar esses gestos, baseamo-nos na análise linguístico-discursiva e semântica, de modo a verificar: a presença de enunciados que exprimem uma tarefa com base nas indicações da sinopse; a utilização de modalizadores pragmáticos e/ou apreciativos; as retomadas anafóricas pronominais e nominais que auxiliam na compreensão do objeto.

De tudo exposto, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza os materiais/dados e as categorias de análise que serão utilizados para responder as nossas quatro questões de pesquisa e suas subquestões.

QUADRO 7 – Síntese dos procedimentos de análise e interpretação dos dados

Questões de Pesquisa		
1. Que dimensões do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos merecem ser ensinados?		
Subquestões	Dados	Categorias de Análise
1.1. Quais são as características do gênero em relação ao contexto de produção e à infraestrutura textual?	<ul style="list-style-type: none"> • Referências bibliográficas sobre o tema • Vídeo dos professores universitários 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Plano global dos conteúdos; • Tipos de discurso
1.2. Quais são as características do gênero em relação aos aspectos linguísticos-discursivos e paralinguísticos?	<ul style="list-style-type: none"> • Referências bibliográficas sobre o tema • Vídeo dos professores universitários 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível textual: coerência e coesão; • Marcadores do discurso; • Voz, respiração, ritmo; • Olhares, Gestos corporais e faciais; • Ocupação dos lugares e espaços pessoais; • Suporte (estrutura, linguagem e designer)

2. Que capacidades de linguagem têm os alunos de pós-graduação stricto sensu que participam em um curso de formação sobre o Gênero Comunicação Oral?		
Subquestões	Dados	Categorias de Análise
2.1. Como se adaptam à situação de comunicação?	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrições – Produções Iniciais e Finais 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção.
2.2. Como organizam e planificam uma Comunicação Oral?	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrições – Produções Iniciais e Finais 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano global dos conteúdos; • Tipos de discurso.
2.3. Quais são as capacidades linguísticas e paralinguísticas que caracterizam sua Comunicação Oral?	<ul style="list-style-type: none"> • Transcrições – Produções Iniciais e Finais • Vídeos – Produções Iniciais e Finais 	<ul style="list-style-type: none"> • Nível textual: coerência e coesão; • Marcadores do discurso; • Voz, respiração, ritmo; • Olhares, Gestos corporais e faciais; • Ocupação dos lugares e espaços pessoais; • Suporte (estrutura, linguagem e designer)

3. Como conceber e organizar uma Sequência Didática (SD) sobre a Comunicação Oral em Eventos Científicos para alunos de pós-graduação stricto sensu?		
Subquestões	Dados	Categorias de Análise
3.1. Quais são as dimensões que merecem um trabalho com os alunos?	MDG	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de Análise de Textos do ISD
3.2. Quais são as resistências e obstáculos na implementação da SD?	Transcrições das aulas Sinopses SD1 e SD2	<ul style="list-style-type: none"> Linguístico discursiva e semântica (modalizadores pragmáticos e apreciativos)
3.3. Quais são os efeitos da SD sobre as capacidades de linguagem dos alunos?	Transcrições PF	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de análise de Textos do ISD e Capacidades de linguagem e obstáculos
3.4. Como ajustar a SD às necessidades dos alunos?	Sinopses SD1 e SD2	<ul style="list-style-type: none"> Modelo de análise de Textos do ISD e Capacidades de linguagem e obstáculos

4. Quais são as intervenções e os gestos didáticos dos formadores?		
Subquestões	Dados	Categorias de Análise
4.1. Como se caracterizam os principais gestos didáticos?	Transcrições das aulas Sinopses SD1 e SD2	• Linguístico discursiva e semântica
4.2. Quais são as vantagens e limites dos gestos observados para o ensino da Comunicação Oral?	Sinopses SD1 e SD2	• Linguístico discursiva e semântica

Com os resultados de cada questão elencadas acima, procedemos à triangulação dos dados, pois conforme exposto no quadro epistemológico, nossa pesquisa está sendo construída em três dimensões, a saber: capacidades de linguagem dos alunos (PI e PF); a ferramenta (sequência didática do gênero, passando pela modelização); e análise do discurso na sala de aula (dimensões ensinadas, atividades, obstáculos e gestos do professor).

Assim, todo procedimento adotado reforça ainda mais a nossa perspectiva teórica de que os dados gerados foram sendo construídos ao longo de todo o processo, na relação e interação do e com o meio.

5 AS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO “COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS”

A comunicação oral em eventos científicos. Que gênero é este? Partimos de bases da exposição oral, do seminário, mas existem particularidades específicas para este gênero. Quais são? Como identificá-las?

É o que pretendemos fazer neste capítulo. Discutir quais são as características específicas do gênero “comunicação oral em eventos científicos” e as dimensões possíveis de ser ensinadas. Para isso, este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, pretendemos definir e contextualizar o gênero comunicação oral. Para depois, na segunda seção, apresentar as dimensões ensináveis do gênero, ou seja, o modelo didático (MDG) que possibilitará o desenvolvimento de sequências didáticas. E por fim, apresentaremos os resultados da produção inicial dos alunos participantes do minicurso 1, que possibilitaram a elaboração da sequência didática 1.

5.1 A comunicação oral em eventos científicos

Para iniciarmos esta seção, começamos por definições e conceitos para “exposição” e “comunicação”, que posteriormente nos ajudarão para justificar as escolhas dos termos pelos quais optamos no percurso desta pesquisa.

Dessa forma, em uma primeira busca pelo termo encontramos no dicionário as seguintes definições: “*exposição* - s.f. Ação de expor, de apresentar por escrito ou oralmente ideias ou fatos: exposição de uma teoria. Colocar à mostra obras de...” e “*comunicação* - s.f. O que se relaciona ou pode ocasionar a transmissão ou recepção de ideias ou de mensagens, buscando compartilhar...”

Dolz et al. (2004) definem a exposição oral como:

[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ et al. 2004, p. 218).

Para os autores, a exposição oral é um discurso realizável em uma situação comunicativa específica, o qual eles denominam de bipolar, “*que reúne o orador/expositor e seu auditório, e se concretiza em um espaço-tempo de produção onde o expositor se endereça ao destinatário por meio de uma ação linguageira vinculada a um conteúdo referencial.*” (Dolz, 1998 – tradução nossa¹⁷)

Assim, a exposição oral é muito utilizada nas escolas e até mesmo nas universidades, cujo objetivo maior é obedecer a uma estrutura convencionalizada de aprendizagem, na qual um aluno se apropria, por um determinado tempo, do lugar do professor, para transmitir um tema (geralmente escolhido pelo professor), aos demais colegas da turma.

Esse gênero é mais conhecido como gênero “seminário” e aparece como proposta de trabalho para alguns níveis de escolaridade do Ensino Fundamental 1 e 2, como proposta de ensino de um gênero oral e, principalmente, para o Ensino Médio e Superior, embora permaneça como uma atividade tradicional, na qual o aluno expõe perante a turma seus conhecimentos sobre um determinado assunto, sem que nenhum trabalho didático anterior tenha sido explorado pelo professor, permitindo ao aluno a construção da linguagem expositiva.

Em contrapartida, atualmente, encontramos na sociedade científica e acadêmica diversos eventos que são promovidos por diferentes instituições, com o objetivo de oportunizar o contato entre os pares, sistematizar os avanços em uma determinada área do saber, divulgar novos conhecimentos e traçar metas para futuros empreendimentos.

As pessoas interessadas em participar dos eventos submetem seus trabalhos, de acordo com as normas e prazos estabelecidos pela organização, os quais, após apreciação e aprovação por comissões de especialistas, são expostos por meio de uma das modalidades básicas de apresentação: *a comunicação oral*, que possibilita aos participantes divulgar seu trabalho, receber apreciações, sugestões e críticas, além de possibilitar a ampliação do rol de interlocutores.

Sendo assim, a exposição oral é utilizada como uma modalidade de divulgação científica, realizada por meio da exposição verbal, de tempo variável, com ou sem o auxílio de recursos multimodais, cuja duração é estipulada pelas comissões organizadoras dos eventos científicos, seguida de breve debate e pedidos de esclarecimento. Sua

¹⁷ L'exposé est un discours qui se réalise dans une situation de communication spécifique qu'on pourrait appeler *bipolare*, réunissant l'orateur ou l'exposant et son auditoire. L'exposé pourrait ainsi être qualifié, en suivant Bronckart et al. (1985), comme un espace-temps de production où l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière véhiculant un contenu référentiel. (DOLZ, 1998, p. 142)

finalidade é relatar sucintamente um estudo (em andamento ou finalizado), indicando os aspectos mais relevantes do mesmo, sendo: considerações iniciais e objetivos do estudo, a metodologia empregada, os principais resultados obtidos, a discussão dos resultados e considerações finais.

Logo, adotamos, nesta pesquisa, o termo “comunicação oral” por ser mais próximo ao nosso contexto de produção, pois é um gênero de texto que circula na esfera acadêmica e científica e que, nas diversas propostas de exposição oral em congressos, seminários, simpósios, entre outros, as nomeiam assim. Algumas características do gênero se assemelham com o que temos encontrado até o momento sobre a exposição oral. Dessa forma, o que definimos aqui é a terminologia que estaremos utilizando.

De tudo exposto e definindo o termo adotado nesta pesquisa, partimos para as discussões sobre as características gerais do gênero comunicação oral em eventos científicos.

5.2 As dimensões ensináveis do gênero comunicação oral em eventos científicos

Começamos por recordar que, como exposto no capítulo II, o MDG consiste em uma síntese com objetivo prático para orientar as intervenções dos professores, bem como mostrar as dimensões ensináveis, as quais servirão de base para a criação de sequências didáticas.

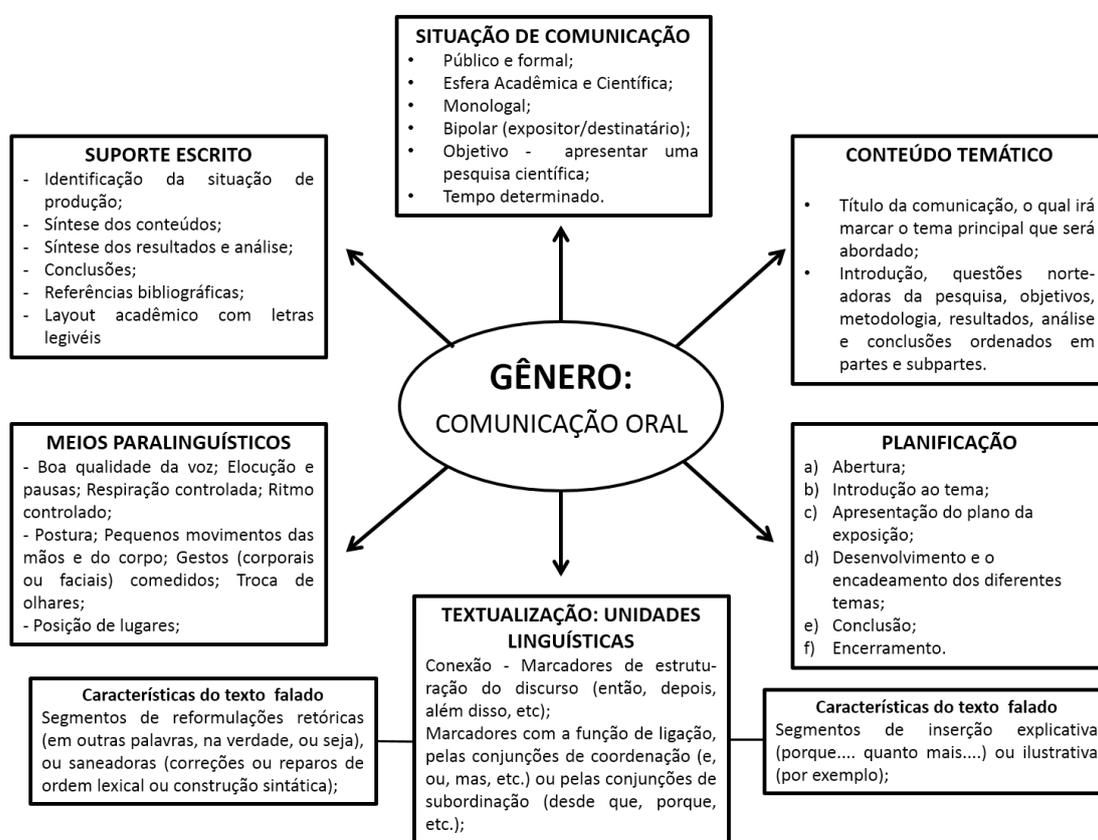
Dessa forma, a primeira etapa para construção do modelo didático foi buscar especialistas do gênero. Nessa fase, encontramos poucos estudos que se dedicavam aos gêneros orais e mais especificamente na comunicação oral em eventos científicos. Encontramos respaldos para modelizar o gênero nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004), que já haviam investigado e proposto um modelo didático e uma sequência didática para a exposição oral – seminário –, e no modelo didático do gênero a arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado desenvolvido por nós (ZANI; BUENO, 2013b).

Em seguida, buscamos vídeos, gravações de comunicações orais em eventos científicos, como vídeo de referência e muito pouco foi encontrado. Assim, foi necessário criar um banco de dados com vídeos de professores/pesquisadores os quais conhecemos e participam de um grupo maior desta pesquisa, grupo ALTER. Para esta pesquisa,

analisamos quatro vídeos, baseando-nos no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009) e pelos complementos que fizemos, conforme apresentado em nossa fundamentação teórica e no capítulo metodológico, respondendo a nossa primeira questão de pesquisa.

Com os resultados obtidos, organizamos uma figura síntese do modelo didático do gênero “comunicação oral em eventos científicos”, que apresentamos a seguir.

FIGURA 15 – Modelo didático do gênero “Comunicação Oral em Eventos Científicos”



5.2.1 Situação de comunicação

Conforme exposto anteriormente, a comunicação oral em eventos científicos é um gênero formal, concretizado na esfera acadêmica e científica.

É uma situação de comunicação que reúne: um expositor/pesquisador, que terá um tempo determinado para expor seu trabalho; e um público/receptor, ou seja, os interlocutores, que estão ali presentes por interesse na temática, ou porque também irão

apresentar uma comunicação cujos temas podem ser comuns, ou somente estão ali para aprender algo. Além disso, temos um coordenador da seção de comunicações que assume, também, o papel de receptor, mas que terá a função de conduzir e promover as discussões ao final das seções.

Podemos então destacar que temos um expositor/pesquisador, que assume um papel de especialista, ou seja, um expert da temática e os receptores, que assumem diferentes papéis, sendo: de coordenadores, professores, pesquisadores, alunos, entre outros.

O objetivo da comunicação oral é divulgar os conhecimentos produzidos ou a serem produzidos na realização da pesquisa, para depois debaterem e construir novos conhecimentos, contribuindo assim para as comunidades acadêmicas e científicas. Dessa forma, o expositor precisa levar em conta o conhecimento do destinatário, as expectativas, ou seja, o que se espera dentro da temática proposta, tentando manter a atenção do público com estratégias discursivas e oratórias. Logo, o tipo de evento que o comunicador irá apresentar e o público que estará presente ajudarão a nortear a comunicação oral.

Para isso, Dolz e Schneuwly (1998, p. 143) apresentam alguns pontos que devem ser respeitados para o progresso e o bom desenvolvimento de uma apresentação:

- O expositor tem que construir um tema levando em consideração o que os ouvintes já conhecem sobre o tema;
- Estar atento aos sinais que são enviados a ele pelo público, a fim de repetir ou clarificar o que não está sendo compreendido;
- Ter uma ideia clara das conclusões que quer levar ao público.

Sendo assim, é preciso ter uma boa organização do conteúdo e a planificação do texto, ou seja, da comunicação oral que será apresentada.

5.2.2 Conteúdo temático

Partindo do eixo temático a ser apresentado na comunicação oral, é preciso escolher um título para o trabalho e os temas e subtemas a serem desenvolvidos na apresentação, de maneira clara e compreensível para o público a quem se dirige. É o

momento de se questionar e levar em consideração a situação de comunicação, ou seja, levar em conta o que se sabe sobre o público e o tempo disponível para expor as ideias.

Essa fase de questionamentos possibilita a definição dos objetivos a serem alcançados, a delimitação do tema a ser abordado, a seleção do conteúdo de forma sucessiva e o agrupamento de ideias de modo coerente, que facilitarão a compreensão da temática para os ouvintes (público).

A preparação de uma comunicação oral implica na escolha de informação com argumentos que mostram a ideia principal e, por tratar de conteúdos relacionados a um tema de uma pesquisa acadêmica/científica, é preciso:

a) fazer uma introdução da temática, partindo da problemática do tema abordado, das questões norteadoras para se chegar ao objetivo do trabalho, ou seja, da pesquisa. Aqui é um dos pontos que nos chama a atenção e sentimos a necessidade de fazer uma breve reflexão. Apresentar o objetivo da pesquisa que está em andamento ou já foi finalizada não é o mesmo que apresentar o objetivo da comunicação. Essa é uma das confusões que temos encontrado em diferentes situações de comunicação.

b) apresentar o percurso metodológico traçado no estudo de forma clara e direta, sem necessidade de pormenorizar as fases ou etapas da coleta de dados, a não ser que determinados pormenores sejam indispensáveis à compreensão e análise dos dados.

c) fazer uma descrição dos principais dados obtidos no estudo e interpretá-los, retomando os objetivos do estudo e comparando os dados com a fundamentação teórica da área.

d) enfatizar a contribuição da pesquisa, dando indicações quanto à continuação do estudo a partir das prováveis lacunas que não foram preenchidas, fazendo assim as considerações finais do trabalho.

Para Dolz (2017), uma boa comunicação precisa apresentar essas etapas, que deverão aparecer nas partes e subpartes, conforme a planificação do texto, ou seja, na planificação da comunicação oral.

5.2.3 Planificação

A planificação de um texto é a construção de um plano e elaboração de uma rede de propósitos, ou seja, uma organização interna de uma apresentação. Dolz e Schneuwly (1998) propõem algumas fases para a organização da comunicação oral:

- a) Abertura – momento em que o expositor-especialista tem o primeiro contato com o público, saúda-o, legitimando a sua fala;
- b) Introdução ao tema – o expositor-especialista irá apresentar o título do seu trabalho/pesquisa, o ponto de vista adotado e as delimitações do assunto a ser apresentado. Esta fase é considerada importante para instigar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto;
- c) Apresentação do plano da exposição – momento em que o expositor apresenta o objetivo da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados, tornando-se, assim, transparente e explícito o plano da apresentação, tanto para o público ali presente como para o próprio expositor. Nesta etapa, é importante apresentar as principais ideias que serão discutidas ao longo da comunicação;
- d) Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas – consiste no encadeamento dos diferentes subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser tratado. No gênero em questão, inclui-se a apresentação da Fundamentação Teórica, Metodologia, Análise dos Dados e Resultados;
- e) Conclusão – momento em que o expositor-especialista transmite um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate;
- f) Encerramento – etapa em que o expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Ainda dentro da planificação do texto, é preciso evidenciar que tipo de relação o expositor irá estabelecer com o seu público, ou seja, quais são os tipos de discursos mobilizados. Sendo assim, em uma comunicação oral em eventos científicos, encontramos dois tipos mais predominantes:

- a) **o discurso interativo** – cuja intenção do expositor não é só trazer uma relação de simultaneidade entre as ações e a enunciação, mas também de aproximar o público as suas experiências e ao percurso da sua pesquisa. Sendo assim, encontramos o uso do presente do indicativo (vamos falar) ou futuro do presente (apresentarei), com marcas de dêiticos pessoais

(eu/nós, meu, nosso), espaciais (aqui, neste lugar) e temporais (agora, hoje);

- b) **o discurso teórico** – momento em que o expositor não se coloca na ação. Há um predomínio das formas do presente e ausência quase total de formas verbais no futuro. Não há referência ao agente-produtor, aos interactantes ou ao espaço-tempo da produção.

5.2.4 Textualização: unidades linguísticas

A utilização de uma linguagem clara, objetiva, gramaticalmente correta e permeada da terminologia própria da área de conhecimento à qual vincula-se o trabalho é de extrema importância. Não é necessária uma formalidade exagerada, porém suficientemente correta, apresentando um domínio razoável do conteúdo e da terminologia da sua área de atuação.

Nesta etapa, conforme Dolz e Schneuwly (1998), é preciso construir as operações linguísticas específicas do gênero em questão, possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências metalinguísticas e em particular a capacidade de explicitar a estrutura da exposição, demarcando os níveis de progressão e de estruturação do discurso.

Dessa forma, é preciso estar atento à conexão entre as frases que compõem o texto, apresentando, assim, *os marcadores de estruturação do discurso*, que podem ser explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso, etc.) ou por sintagmas preposicionais com função de a) adjunto adverbial (depois de um bom tempo); b) estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo); *os marcadores com a função de ligação*, sinalizados pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas, etc.) ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque, etc.); e *os articuladores que distinguem as ideias principais das secundárias* (sobretudo).

Outro ponto a ser considerado é em relação à coesão nominal, pois o uso de anáforas nominais e pronominais e até mesmo as elipses contribuem para um texto mais claro e sem muitas repetições.

Nas comunicações orais é preciso também estar atento às características do texto falado, ou seja, utilizar-se de *segmentos de inserção explicativa* (porque... quanto mais...) ou *ilustrativa* (por exemplo, para exemplificar, tomamos como exemplo); ou de *segmentos de reformulações retóricas*, que buscam reformular uma ideia e tornar mais

fácil o entendimento do que se está querendo dizer (em outras palavras, na verdade, ou seja), *ou saneadoras*, com a função de correções ou reparos de ordem lexical ou construção sintática (neste aspecto apre/, perdão, destacamos; nesta perspectiva destaco / destacamos que...).

Vale ressaltar, ainda, que o uso de marcadores conversacionais (né, é, tá, entre outros) ou hesitações (eh, ah, ih) se faz muito presente na comunicação oral, e muitas vezes de forma espontânea, entretanto precisa ser utilizado de forma comedida, pois em excesso pode empobrecer a apresentação e deixar uma impressão negativa na audiência.

5.2.5 Meios paralinguísticos

Nos meios paralinguísticos, encontramos os elementos prosódicos que são conhecidos por meio da respiração, ritmo e entonação. Esses aspectos são inseparáveis da fala, pois dão a direção da mensagem durante a comunicação oral.

Behlau e Pontes (1995) afirmam que a respiração “indica o ritmo de vida” e que, no decorrer desta, está em constante mudança. Segundo esses autores, a respiração “modifica-se diante de qualquer estímulo interno ou externo”. (p. 135). Assim, tem-se a respiração regular em momentos de paciência, persistência ou até autocontrole. Respiração curta e rápida indicando ansiedade e agitação. Bloqueio respiratório aparece como defesa a determinadas situações e sentimentos. Respiração calma e harmônica sugere equilíbrio das emoções (p. 135).

Apesar de podermos controlar o mecanismo da respiração quando queremos, na vida cotidiana respiramos sem pensar. Assim, embora o ato de respirar seja normalmente involuntário, podemos fazer uso consciente de exercícios de respiração como uma estratégia para nos ligarmos “à atividade inconsciente, a qual, por sua vez, nos conecta com o mundo inconsciente da mente” (OIDA, 2001, p. 128).

Da mesma forma, o ritmo da fala e sua entonação é extremamente importante e dará vida à comunicação. Ritmo e entonação produzem efeitos sonoros que podem atingir diretamente o público.

Para Behlau e Pontes (1995), “ritmo é movimento, tensão e relaxamento, periodicidade e oposição. O ritmo é a experiência de vida mais forte que temos interiorizada e vai se formando desde o período fetal”. Para eles, “o ritmo da fala traduz a habilidade de fazer fluir o pensamento em palavras, e deve ser muito bem dosado”. (p. 106). Ritmo continuamente regular e uniforme na fala a torna mecânica e artificial; já um

ritmo excessivamente irregular “confunde o ouvinte e reduz a efetividade da comunicação” (p. 106).

Sendo assim, o importante é considerar que as variações de tom permitem o alívio à fala. As várias entonações da voz durante a apresentação é um meio de gerar interesse ou enfado. Logo, variar os estímulos permite manter a atenção do público.

Ronveaux (1996/97) destaca que um bom orador joga habitualmente com os elementos melódicos, sendo: o volume, o tom, o ritmo, o tempo.

Outro aspecto a ser considerado nos elementos paralinguísticos são os meios cinésicos. Em qualquer situação de comunicação, o corpo também fala, dando vida à apresentação. Sendo assim, a postura, os gestos (corporais ou faciais), a troca de olhares são elementos que buscam interação com o público.

De acordo com Knapp (1999), com os gestos, podemos nos comunicar de várias maneiras: substituindo a fala quando não podemos ou não queremos falar; para regular o fluxo da interação; estabelecer e manter a atenção do interlocutor; dar ênfase a nossa fala:

Costumamos usar mais gestos quando conhecemos o assunto que está sendo discutido, estamos altamente motivados para fazer os ouvintes compreender nossa mensagem, tentando dominar uma conversação, e excitados e entusiasmados com o tema em discussão. A ausência de gestos torna mais difícil a compreensão de nossa fala pelo ouvinte. (KNAPP, 1999, p. 220)

Assim, o gesto está sempre presente e complementa a comunicação. Entretanto é preciso utilizá-lo de forma comedida, pois em excesso pode atrapalhar e/ou confundir o público.

Em relação à troca de olhares, Knapp (1999, p, 297) destaca que “o contato visual ocorre quando queremos assinalar que o canal de comunicação está aberto”, apontando cinco funções do olhar: 1) regular o fluxo de comunicação; 2) monitorar o feedback; 3) refletir a atividade cognitiva; 4) expressar emoções; 5) comunicar a natureza da relação interpessoal.

Estabelecer um contato visual direto com o público permite manter uma relação mais próxima, ganhando sua atenção. Quando o nosso olhar fixa para o teto ou fundo do auditório, ou para as anotações ou material visual (PowerPoint), corremos o risco de perder a atenção do público ali presente.

O olhar e as expressões faciais permitem estabelecer uma empatia, mantendo uma boa relação e motivação à escuta dos ouvintes. Podemos destacar que o idioma do corpo

acontece antes das palavras, da fala. Assim, saber utilizar a linguagem corporal é um recurso essencial durante uma comunicação.

A questão do olhar também nos leva a refletir o quanto o público, ou seja, o interlocutor pode interferir na comunicação oral. Sendo assim, ao monitorar o feedback do público, a fala pode tomar outros rumos, podendo complementar e estruturar melhor a comunicação, ou desestabilizar o próprio enunciador, ou seja, o expositor/especialista da comunicação, pode perder-se no raciocínio e no objetivo da exposição.

E, por fim, em relação à posição dos locutores é preciso estar atento à ocupação de lugares. O expositor deve ficar à frente da sala, de maneira que não dê as costas e que não atrapalhe a visão do público, principalmente, quando há utilização de recursos visuais (PowerPoint).

5.2.6 Suporte

Durante uma seção de comunicação oral é bastante comum e até esperado que o expositor utilize recursos visuais e/ou audiovisuais para facilitar sua comunicação com o público. Dentre os recursos mais utilizados temos, hoje, o projetor multimídia (Datashow).

Esse suporte serve tanto para o próprio expositor, que irá ajudá-lo no desenvolvimento e progressão do tema a ser tratado e também para o público presente. Dessa forma, a utilização desse suporte também precisa ser planejada e seguir alguns critérios, como:

1. Registrar as palavras ou as expressões fundamentais que evocam determinados conteúdos, mencionando, para cada etapa, a ideia principal, bem como as ideias secundárias que facilitarão o desenvolvimento e a explicação, de acordo com o conhecimento do expositor no assunto;
2. Mencionar o que sente dificuldade em recordar (datas, nomes, figuras) e utilizar abreviações habituais;
3. Fazer uso de gráficos e tabelas, somente se estes irão, realmente, ajudar no desenvolvimento do tema. Este recurso precisa ser legível e deve ser explicado pelo expositor, fazendo o público entender o que está sendo mostrado;

4. Adotar um padrão, isto é, usar um mesmo layout para os slides e um mesmo tipo de letra. É possível adotar uma formatação especial para títulos, outra para subtítulos e uma terceira para o texto propriamente dito. Adotar um padrão também para os recursos gráficos (diagramas, setas, conectores, entre outros).

A utilização do suporte é um meio de facilitar a comunicação oral, por isso alguns cuidados devem ser tomados para que a exposição seja eficiente. É preciso saber coordenar fala e material escrito, fazendo uso da mesma linguagem e evitar, somente, a leitura do que está escrito na projeção. Este é outro mau uso dos recursos, pois a audiência sabe ler, e muito bem. Ler o que está sendo projetado, além de tornar a apresentação cansativa, subestima as pessoas que estão assistindo.

Após a modelização do gênero, organizamos um protótipo da Sequência Didática 1 – SD1 –, mas antes de apresentá-la e para fazer os ajustes necessários, foi preciso avaliar a produção inicial dos alunos, que ocorreu no segundo encontro do minicurso que foi ofertado em uma instituição de ensino particular e que faz parte da etapa 1 desta pesquisa, conforme apresentado em nosso capítulo metodológico. Assim, passamos para as nossas análises das produções iniciais.

5.3 Análises das produções iniciais da etapa 1

Nesta seção, faremos a análise da produção inicial dos alunos participantes do minicurso, da primeira etapa da pesquisa. Os critérios de análise estão baseados no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999/2009, 2006, 2013) e nos acréscimos que fizemos por julgarmos necessários em se tratando de um gênero oral. A fim de melhor visualizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes e acompanhar a apresentação dos resultados, reproduzimos, com base em Rocha (2014), um quadro da mobilização das capacidades de linguagem de cada participante, estabelecendo uma legenda para as quatro capacidades que estamos considerando nesta pesquisa, conforme apresentado anteriormente.

QUADRO 8 – Capacidades de ação: produção inicial – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1	P2	P3	P4
Capacidade de ação	Enunciador	Red	Blue	Blue	Blue
	Destinatário	Red	Red	Red	Blue
	Lugar social	Blue	Blue	Blue	Blue
	Objetivo	Red	Red	Black	Green

P1 – Participante 1 / P2 – Participante 2 / P3 – Participante 3 / P4 – Participante 4

Black	White	Red	White	Blue	White	Green	White
	Nenhuma Mobilização		Menor Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização

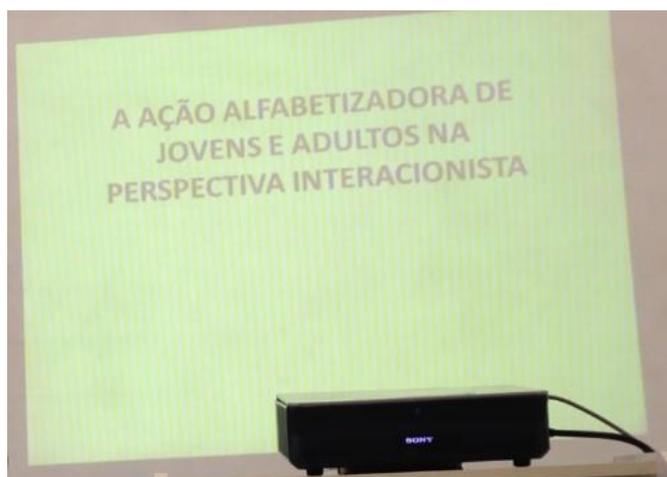
Quanto às **capacidades de ação**, podemos destacar que os participantes se colocam mais como alunos e profissionais da área de educação, do que assumir o papel de pesquisador ou de especialista da temática a ser abordada. Todos os participantes se implicaram no texto, de modo que todas as vezes em que o “eu/nós” aparece é para falar de uma experiência pessoal escolar, profissional ou para relatar as etapas e experiências durante a realização da pesquisa, embora de uma forma mais tímida.

O P1 preocupa-se em relatar sua trajetória dentro do programa de pós-graduação stricto sensu. Para P2 a preocupação é deixar evidente toda a sua trajetória profissional, para justificar o tema de sua pesquisa, entretanto sua exposição foi um pouco excessiva, evidenciando-se assim, um desconhecimento do gênero em questão. Já P3 e P4 têm uma preocupação em deixar evidente suas formações anteriores.

Essas preocupações evidenciam que os participantes estão considerando seus destinatários, sentindo, assim, a necessidade de expor suas formações e trajetórias de trabalho, até mesmo porque o grupo participante do minicurso é heterogêneo e pertencente a diferentes linhas de pesquisa. Entretanto parece-nos que P1, P2 e P3 tiveram dificuldade em pensar no público, quando observamos que desenvolveram a temática sem esclarecer muito os termos utilizados ou o aporte teórico e os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, como se o público ali presente soubesse ou conhecesse a pesquisa.

Na apresentação de P3, fica evidente a falta de informações para o público, pois, logo no início da sua comunicação é visível até no material de apoio (PowerPoint), o qual, no diapositivo 1 aparece somente o título do trabalho, sem ter uma identificação do autor, da instituição, linha de pesquisa e orientador, conforme imagem a seguir:

IMAGEM 1 – P3: diapositivo 1



A análise da situação de comunicação, mais especificamente, em relação ao enunciador e o destinatário, permite-nos dizer que os participantes têm alguma percepção do lugar social em que o gênero circula, principalmente por se preocuparem com o destinatário em alguns momentos da apresentação, embora tenham se perdido em diversos momentos.

Quanto ao objetivo, os participantes apresentam a intenção de divulgar a pesquisa que estão desenvolvendo, alguns um pouco mais adiantados, no caso do P1 e P2, outras ainda no projeto inicial, no caso do P3 e P4. No entanto durante a comunicação, tiveram dificuldades para divulgar e esclarecer os objetivos propostos, não conseguindo, assim, diminuir a assimetria inicial de conhecimentos, que conforme Schneuwly e Dolz (2004), distingue os dois atores (expositor e público) nesse contexto de comunicação.

Em relação às **capacidades discursivas**, os participantes apresentaram de uma maior a nenhuma mobilização dessa capacidade, como podemos verificar no quadro a seguir.

QUADRO 9 – Capacidades discursivas: produção inicial – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4	
Capacidades discursivas	Título/Tema		■	■	■	■	
	Organização interna	Abertura	■	■	■	■	
		Introdução ao tema	■	■	■	■	
		Apresentação do plano da comunicação	■	■	■	■	
		Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas	■	■	■	■	
		Considerações	■	■	■	■	
		Encerramento	■	■	■	■	
	Tipos de Discurso	Discurso interativo		■	■	■	■
		Discurso teórico		■	■	■	■
		Relato Interativo		■	■	■	■

P1 – Participante 1 / P2 – Participante 2 / P3 – Participante 3 / P4 – Participante 4

■	■	■	■	■
Nenhuma Mobilização	Menor Mobilização	Média Mobilização	■	Maior Mobilização

Os participantes P1, P2 e P4 apresentam um título para sua apresentação, estabelecendo uma conexão com o conteúdo que é apresentado e adequado ao tema que é proposto em cada pesquisa. Todos trouxeram subtemas bastante comuns a uma comunicação acadêmica. Abordaram subtemas diversos como hipóteses, objetivos, questões norteadoras, metodologia, aportes teóricos.

Já o P3 apresenta um título para sua comunicação, entretanto o mesmo não dá conta de estabelecer uma relação ao conteúdo apresentado. Poucos subtemas são abordados. No quadro abaixo, apresentamos o plano global do texto que cada participante mobilizou em suas apresentações.

QUADRO 10 – Plano global dos textos: produção inicial – etapa 1

P1	P2	P3	P4
Histórico da sua trajetória no programa de pós-graduação	Histórico da sua trajetória profissional	Histórico da sua formação acadêmica	Histórico da sua formação acadêmica
Introdução ao tema	Introdução ao tema	Introdução ao tema	Introdução ao tema

Objetivos da pesquisa	Hipótese da pesquisa	Método	Questão norteadora da pesquisa
Corpus da pesquisa	Objetivos da pesquisa	Resultados e discussão da pesquisa	Objetivos da pesquisa
Fundamentação teórica	Fundamentação teórica	Considerações Finais	Metodologia utilizada para a pesquisa
Cronograma da pesquisa	Metodologia utilizada para a pesquisa		Fundamentação teórica
Referências bibliográficas	Contexto do levantamento do Corpus		
	Procedimentos para coleta de dados		
	Considerações Finais		

Nota-se que o P1 não apresenta a metodologia a ser utilizada, subtema este que é indispensável em uma comunicação, cuja finalidade é de apresentar o andamento de uma pesquisa. Em seu diapositivo, apresenta o corpus da pesquisa, o qual trata um pouco da metodologia, entretanto, durante a comunicação, não menciona de forma clara. Sendo assim, se o público não der conta de ler o que está no diapositivo, não saberá ou entenderá quem são os sujeitos da pesquisa.

IMAGEM 2 – P1: diapositivo 4

<i>CORPUS</i>
<ul style="list-style-type: none"> ○ LDB; ProInfo; PROUCA; PBLE; DOCUMENTOS DA SECRETARIA DA EaD – 2005; Normativa de 2007 e Documentos de uma IES privada que está situada no Triângulo Mineiro (Papel do Professor Tutor; Papel do Professor Responsável; AVA; Fóruns; Sistema de Avaliação pelo AVA e outros). ○ Discursos de quatro professores/ex-alunos que hoje já atuam como docentes (optei pela entrevista semiestruturada).

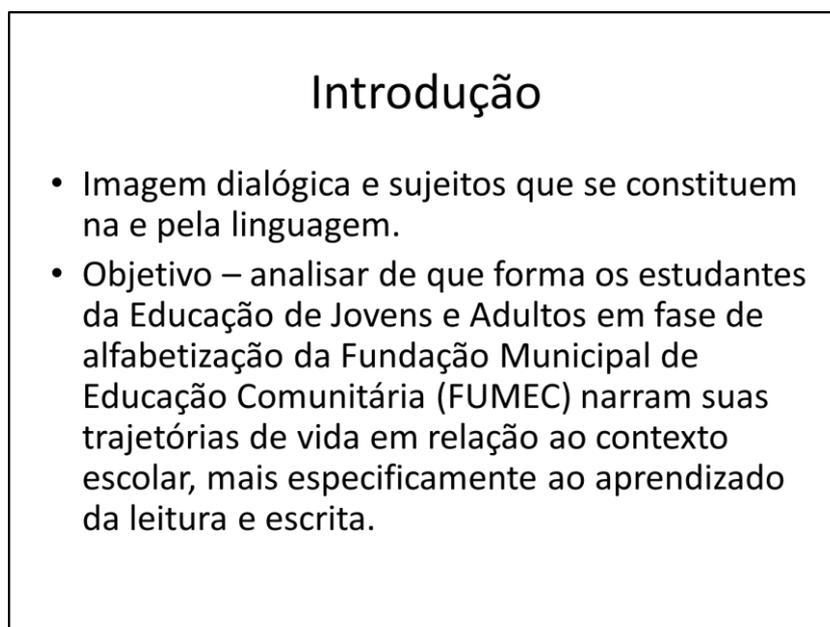
O P1 menciona, ao final da sua exposição, alguns dados que tem da sua pesquisa, faz uma breve análise, mas fica muito confuso, pois não se sabe ao certo do que se trata, quem são os sujeitos participantes, como podemos ver no seguinte excerto:

P1

235 [.....] nós pegamos um t.c... dos... dos... quatros sujeitos... em cima disso nós fizemos uma análise.... pra...éh::: éh:... o sujeito mostrava muito por exemplo... como que no tcc dele... ele tentava colocar as coisas de onde ele veio... né... éh:::... uma menina... ela trouxe no tcc dela a realidade da voz... ela mostra.... ela é uma pessoa.... cinquenta anos.... que viveu a vida inteira na roça... que criou os filhos na roça... mais qui.... tinha a necessidade de:.. SER intelectual... que ela só passa a ser cidadão a partir do título universitário... ela fala isso lá... então a gente vai fazendo essas... éh:... análises... né... desse DIscurso.... como é que éh.... ah:... o discurso de ter... é muito bom... é importante de ser cidadão... como é que ele... a LDB também coloca isso... só sou cidadão quando estou na escola.... prá le-gi-tima né:... num/num posso saber tem alguém que destine o meu saber... né... então é muito importante isso... né...

Outro caso semelhante ao do P1 é o do P3, que em seu diapositivo apresenta o objetivo junto com o diapositivo intitulado “introdução”, porém na fala não consegue desenvolver a temática e deixar claro o que se pretende com a pesquisa.

IMAGEM 3 – P3: diapositivo 2



P3

90 e aí o objetivo então dessa pesquisa... é analisar de que forma os estudantes da EJA educação de jovens e adultos em fase de alfabetização... e aí é basicamente específico da Educação comunitária né... de Campinas onde eu trabalho... éh... aí já vou dizer que então a minha pesquisa... meu objeto de estudo será com os alunos né... então é uma pesquisa que vai acontecer em locu... ãh... ih... é como... e é/assim como é que ele na/narram suas trajetórias de vida... ih:... como eu já disse... em relação ao contexto escolar... né...

O P3, ainda, faz de forma muito superficial a exposição quanto ao método a ser utilizado, não evidenciando como os dados serão analisados e com quais teorias a pesquisa irá dialogar.

Dessa forma, fica muito difícil para o público entender do que trata a pesquisa. Mesmo sabendo que é um trabalho inicial ou até mesmo um projeto, faltam elementos para dizer que o texto é pertencente ao gênero “pesquisa”.

Quanto à organização interna da comunicação, em relação à abertura, primeira fase de uma comunicação oral, somente o P2 a faz, saudando o público presente. Sendo assim, estabelece uma relação mais próxima e interativa. Os demais participantes iniciam a comunicação na fase de introdução ao tema.

Nesta segunda fase, apesar de todos apresentarem, há uma confusão do que é necessário ou não ser colocado. Como explorado anteriormente, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 188), a fase de introdução ao tema é o momento que o expositor tem para delimitar o assunto a ser tratado, legitimando as razões e as escolhas do tema a ser abordado. Esse primeiro contato é primordial para se estabelecer uma relação com o público, mobilizando, também, o interesse, a curiosidade e chamando a atenção dos ouvintes para o tema que será apresentado.

Neste aspecto, nota-se que o P2 se estendeu na sua apresentação, fugindo um pouco da finalidade dessa fase, que é de despertar o interesse pela temática, e com o exagero de informações, pode-se colocar a perder a atenção do público. Dessa forma, ficamos com a impressão de que o participante se preocupou tanto em contar sua trajetória profissional, que acabou deixando de lado a delimitação do assunto a ser tratado.

Como mostraremos a seguir, no excerto abaixo, o P2 gastou quase quatro minutos para falar da sua trajetória profissional e apenas dezoito segundos para apresentar o seu trabalho. Neste sentido, evidencia-se o exagero de informações.

P2

1 (00:10) [...] o meu nome é XXXXX...eu sou professora há:.. trinta anos... na rede... ..municipal de Vinhedo...fiz opção por escolas públicas...inicie minha carreira... há doze/fiz... fiquei com doze anos trabalhando na/no estado... [...]

72 [...] ...ingressei no mestrado... e hoje... to no momento desenvolvendo minha dissertação... to colhendo as entrevistas... pra/que vai ser também o corpus da minha pesquisa... (04:00)

77 (04:03) e a pesquisa ela/ela tem... esse nome...representações discursivas de professores polivalentes em formação... com foco na língua inglesa em questão... e ela se insere na linha de pesquisa práticas discursivas... processos culturais e educativos e a XXXXX... professora XXXX que é a minha orientadora... ((pausa na fala para avançar o diapositivo)) (04:21)

A terceira fase de organização, intitulada apresentação do plano da exposição, nenhum dos participantes a faz. Esta é uma etapa, de modo geral, pouco comum e presente nas comunicações.

Em relação ao desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, todos os participantes fizeram sua comunicação de acordo com o conteúdo temático proposto. Alguns de forma mais clara e objetiva, outros um pouco mais confusos, entretanto deram conta do que haviam proposto. Comparando com o que foi exposto e o material de apoio utilizado pelos participantes, nota-se um encadeamento dos subtemas. Nesta etapa fica evidente o quanto o material de apoio, quando bem elaborado, auxilia o expositor para não se perder durante sua exposição.

Evidencia-se, também, o quanto é necessário planejar a comunicação e treinar o que será exposto, evitando, assim, demonstrar ao público o despreparo e desconhecimento do que virá depois, no próximo diapositivo.

Na penúltima fase, na qual o trabalho está sendo concluído, somente dois participantes apresentam a intenção de fazer algumas considerações sobre o trabalho apresentado. Embora no diapositivo apareça o título “Considerações Finais” ou “Conclusão”, a exposição do P3 não dá conta de atender a finalidade desta etapa.

P3

161 (07:14) éh.... bom.... e aí nós acreditados... que nossas... conclusões... () acreditamos que nossas análises possam trazer reflexões acerca... de QUEM são os sujeitos que ocupam as salas de aula da EJA... bem como revelar a imagem que... éh... que cada um deles atrai/atribui à leitura e à escrita... então isso aqui... pra mim... assim no início.... na verdade que me motivou... isso éh:... sempre ficava.... mas então... o que é de fato.... o que é verdadeiro... o que eles fazem com essa leitura e a escrita fora da escola... [...]

Como podemos ver, o P3 expõe o que acredita alcançar com as análises, mas como ainda não tem um objetivo claro do que pretende fazer, as considerações ficam vazias, repetindo o que já foi exposto anteriormente em relação as suas experiências.

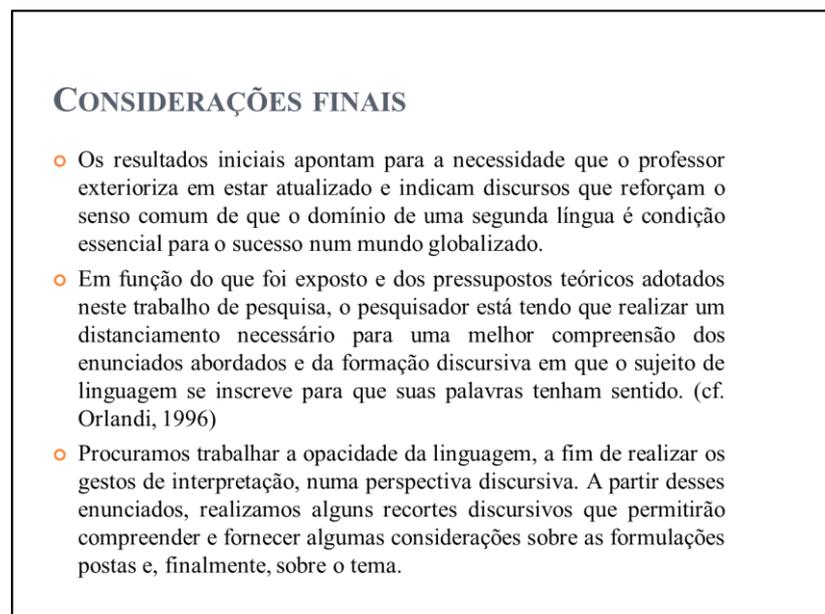
Já o P2 faz a apresentação de um dos resultados que já apresenta em sua pesquisa e como pretende explorar, porém durante a fala se estende um pouco, saindo do conteúdo que aparece no diapositivo.

P2

227 (11:10) então... como nós estamos no começo... éh... da...da da pesquisa na fase da dissertação... éh: esse resultados... iniciais... e já estou fazendo as anotações... e iniciei as transcrições... eles apontam que o professor... uma fala assim... muito recorrente... nas falas das professoras... eles sentem a necessidade de estarem atualizados... no mundo atual... eu preciso dominar o inglês... eu preciso que seja uma segunda língua que não fosse o inglês... mais se ele for monolíngue... se ele entender apenas a língua materna dele... ele sente desatualizado... ele se sente já... começa se sentir fora do mercado...

Sua fala em alguns momentos corresponde com o que está escrito no diapositivo 12, intitulado “Considerações Finais”, entretanto, consideramos a quantidade de texto, um pouco longa, como exposto abaixo:

IMAGEM 4 – P2: diapositivo 12



CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Os resultados iniciais apontam para a necessidade que o professor exterioriza em estar atualizado e indicam discursos que reforçam o senso comum de que o domínio de uma segunda língua é condição essencial para o sucesso num mundo globalizado.
- Em função do que foi exposto e dos pressupostos teóricos adotados neste trabalho de pesquisa, o pesquisador está tendo que realizar um distanciamento necessário para uma melhor compreensão dos enunciados abordados e da formação discursiva em que o sujeito de linguagem se inscreve para que suas palavras tenham sentido. (cf. Orlandi, 1996)
- Procuramos trabalhar a opacidade da linguagem, a fim de realizar os gestos de interpretação, numa perspectiva discursiva. A partir desses enunciados, realizamos alguns recortes discursivos que permitirão compreender e fornecer algumas considerações sobre as formulações postas e, finalmente, sobre o tema.

Esta questão da quantidade de texto no diapositivo é outro ponto que se evidencia na maioria dos trabalhos apresentados. O que se espera é um diapositivo com palavras chaves, ou textos curtos, pois o objetivo de utilizar esse material é o de ser um apoio, uma ajuda para a memória, um caminho a ser seguido. Pelas experiências que vivenciamos em diferentes eventos e congressos, quando o diapositivo está cheio de textos, o público se distrai, pois o olhar se direciona ao texto e perdemos o contato com a fala do expositor.

Dessa forma, consideramos a organização dos diapositivos como um desenvolvimento da capacidade discursiva, como o expositor consegue se organizar e trabalhar os conteúdos necessários para fazer uma boa apresentação, prendendo a atenção do público presente. Desse modo, podemos destacar que o P1 e P2 tiveram um número excessivo de textos em seus diapositivos. O P3 e P4 têm uma quantidade razoável de texto, o que pode ser aceitável, sendo que o P4 faz uma boa organização e distribuição do texto, tornando a imagem limpa e fácil de visualizar.

Por fim, na última fase da organização da comunicação, temos o encerramento. Nesta etapa, apenas o P1 e P2 encerram suas comunicações agradecendo às pessoas ali presentes, demonstrando, dessa forma, uma interação e aproximação com o público. Entretanto, o P1 conclui esta etapa sincronizando fala e escrita, ou seja, a comunicação e o diapositivo, enquanto que o P2 a faz somente “oralmente”.

Ainda considerando o desenvolvimento das capacidades discursivas, passamos para a análise dos tipos de discurso que são mobilizados durante a comunicação oral. Para melhor visualizar nossa análise, utilizaremos os subtemas do quadro 4, apresentado anteriormente, relacionando os conteúdos temáticos organizados pelos participantes com os tipos de discurso que se evidenciaram em cada subtema do plano global do texto, ou seja, da organização temática.

QUADRO 11 – Tipos de discursos mobilizados: produção inicial – etapa 1

Conteúdo Temático	Tipo de Discurso Mobilizado			
	P1	P2	P3	P4
Histórico da trajetória acadêmica ou profissional	Relato Interativo	Relato Interativo	Discurso Interativo	Discurso Interativo
Introdução ao tema	Discurso Interativo e Discurso Teórico	Discurso Teórico e Discurso Interativo	Discurso Interativo, Discurso Teórico e Relato Interativo	Discurso Interativo e Discurso Teórico

Hipótese da pesquisa	X	Discurso Interativo	X	X
Questão Norteadora	X	X	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Objetivos da pesquisa	Discurso Interativo	Discurso Interativo e Discurso Teórico	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Corpus da pesquisa	Discurso Interativo	X	X	X
Fundamentação teórica	Discurso Interativo e Relato Interativo	Discurso Interativo	X	Discurso Interativo
Metodologia utilizada para a pesquisa	X	Discurso Teórico	Discurso Interativo	Discurso Interativo e Relato Interativo
Contexto do levantamento do Corpus	X	Discurso Interativo	X	X
Procedimentos para coleta de dados	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico	X	X
Resultados e discussão da pesquisa	X	X	Discurso Interativo	X
Cronograma da pesquisa	Relato Interativo	X	X	X
Referências bibliográficas	Discurso Interativo e Relato Interativo	X	X	X
Considerações Finais	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico	Discurso Interativo, Discurso Teórico e Relato Interativo	X

Ao analisarmos os tipos de discurso, foi possível perceber as regularidades existentes nas comunicações. Percebe-se que o discurso interativo e discurso teórico foram os predominantes em todas as comunicações. Já o relato interativo, também presente, foi utilizado menos e em diferentes temáticas abordadas, principalmente, quando a intenção do expositor era fazer menção a um fato passado, entretanto, implicado na ação.

Nota-se que, para a introdução ao tema, todos os participantes fazem uso ora do discurso interativo, ora do discurso teórico, ou seja, apresentam um misto discurso interativo-teórico, no qual há momentos em que os participantes se implicam na ação, como, por exemplo, os dêiticos de pessoa (eu, nós, a gente) e de tempo (agora), e utilizam-se de verbos no presente do indicativo (eu busco, nós vamos, temos), e em outros momentos, se distanciam, ficam menos implicados na situação.

Trataremos, a seguir, da mobilização das **capacidades linguístico-discursivas**, analisando como os elementos constitutivos da temática são organizados, garantindo, assim, a coerência temática da comunicação. Como os expositores agem e gerenciam as vozes que circulam nesse gênero e como as avaliações, comentários ou a própria subjetividade aparecem no texto, garantindo a coerência pragmática.

QUADRO 12 – Capacidades linguístico-discursivas: produção inicial – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico	■	■	■	■
		Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial	■	■	■	■
		Conjunções de coordenação	■	■	■	■
		Conjunções de subordinação	■	■	■	■
	Coesão Nominal	Anáforas pronominais	■	■	■	■
		Anáforas nominais	■	■	■	■
	Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)	■	■	■	■
		Reformulação retórica (de definição ou parafraseamento) ou saneadora (correção)	■	■	■	■
	Marcadores conversacionais	Posição no turno (iniciais, mediais e finais)	■	■	■	■
		Hesitação	■	■	■	■

P1 – Participante 1 / P2 – Participante 2 / P3 – Participante 3 / P4 – Participante 4

■	■	■	■	■
Nenhuma Mobilização	Menor Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização	

Começamos, primeiramente, com as conexões que marcam as relações da estrutura textual global. Os marcadores de estruturação do discurso, que são os pontos de articulação entre as fases da planificação do texto, explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso, etc.) ou por sintagmas preposicionais com função

de a) adjunto adverbial (depois de um bom tempo); b) estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo), e os marcadores com a função de ligar duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica, marcados pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas, etc.) ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque, etc.), são utilizados por todos os participantes, conforme apresentamos nos trechos a seguir:

P1

01 (00:24) bem...eh/eh assim...só fazendo um preâmbulo...eh/ eu tô na.../no programa desde dois mil e treze... né... eu comecei com a professora XXXXXXX...**depois** o ano passado eu estava **mas** não ESTAVA... estava vindo **mas/e** estava de licença né... **e** agora eu retornei como aluno regular... dinovo né... **então**... assim eu estou três anos **mas** na verdade regularmente no segundo...

P2

29 (01:23) **durante esse TRAjet**o...esse () na educação... eu desenvolvi um trabalho... **e depois**... quando muda a administração:... outro prefeito coloca as pessoas... que...que são do seu grupo... da sua confiança... éh::... eu sai... da secretaria da educação **e** me candidatei na época a vereadora... **então** eu segui um mandato por quatro anos...**então** quem falar...quem disser que educação não elege ninguém... ela elege... principalmente em cidades pequenas... de acordo com o trabalho que você desenvolve... fui reconhecida...fui a primeira vez que sai candidata **e** os PAIS... os funcionários da escola... as merendeiras e os serventes... todos fizeram::... um mutirão **e** me elegeram...pra mim foi uma grande surpresa

P3

56 (02:41) **então** minha pesquisa... éh... está numa pesquisa inicial... ah::...**então** ela/ela tenta trazer... éh... justamente essa... questão dos... das relações... éh: como as relações contribui **ou não** para a alfabetização... eh::... **e** em que momento isso acontece... **ou**... mais pra frente pretendo até apontar um pouco... assim... si as práticas pedagógicas a prá/minha prática... se ela proporciona **ou não**... essa éh::...o ambiente né... facilitador pra construção do discurso... como essa minha prática possibilita esse acontecimento... esse () esse do discurso... né...

P4

79 [...] **então** é um período de tensões.... de conflitos e que vão... éh... desvelar ainda nas (outras) da sociedade também... né.... ah:... em setenta e um nós temos ai... **então** uma nova LDB... que ela traz uma outra característica que é o/ uma educação mais tecnicista... ih: **além disso**... nós temos também... né nesse meio/nesse período né... mu-danças nos modelos de editoraÇÃO... dos livros didáticos... **tanto** de editoração **quanto** de diagramação do livro...

Nota-se que o marcador mais utilizado por todos é o “então”, que ora tem uma função de marcar a articulação entre as frases, ora com a função de explicar a temática que está sendo exposta. Dessa forma, conclui-se que a utilização dos diferentes

marcadores, principalmente os que irão garantir os pontos de articulação de uma temática a outra, ainda, é restrita, embora o P2 e o P4 utilizem um pouco mais outros marcadores. Sendo assim, estamos considerando que os participantes P1 e P3 tiveram uma menor mobilização destes recursos linguísticos, enquanto que o P2 e P4 tiveram uma média mobilização.

Com relação à coesão nominal, identificada pelo uso de anáforas pronominais e anáforas nominais, constatamos que os participantes mobilizaram, razoavelmente, esses recursos linguísticos para evitar repetições no texto. Entretanto, em alguns momentos, no caso do P3 e do P4, a repetição é tão constante, que a comunicação se torna pesada e cansativa, como veremos a seguir:

P3

71 (03:26) éh::... bom... a **linguagem dialógica** éh: dialógica e sujeito que se constituem na e pela **linguagem**... então essa **linguagem** aqui éh::.. é aquela **linguagem** mesmo que os (adultos) trazem mesmo do seu cotidiano... então como é que isso se dá?... como é que essa **linguagem** ela é modificada éh... na **linguagem** no contexto escolar e pela **linguagem** no contexto escolar né...

P4

21 (01:01)...nesta perspectiva...a gente toma assim::... **a imagem** como algo que pode ser lido...que pode ser...eh::... percebido algumas... re-laÇÕES com o cotidiano... relações com as pessoas... né::...não só como um:... suporte... que... as vezes as pessoas olham **a imagem**... ah... é só **uma imagem**... não...mas por trás **dessa imagem** ela tem uma ideologia... **ela** tem uma proposta... **ela** tem uma intencionalidade... e é justamente isso que quando eu vou observar eu vou analisar **as imagens** é o que eu busco néh...qual foi a intencionalidade do uso **daquela imagem**... éh/:... qual foi... DENTRO do período... em que **ela** foi colocada... porque foi colocado **ela** e não outra... o que que **ela** poderia nos/nos dizer... o que que tá na materialidade **dela** ali e aquilo que está silenciando **nela** né::... aquilo que **ela** não traz...

Passemos agora para as características do texto falado, critérios que acrescentamos ao modelo de análise de textos. Quanto ao uso da inserção, o P1 e o P4 tiveram uma maior mobilização na utilização desse recurso. O P1 apresentou quatro momentos para introduzir uma explicação e dois momentos para exemplificação. Já o P4 apresentou quatro momentos para explicar a temática que estava sendo abordada. Como podemos verificar nos excertos a seguir:

P1

216 ih:... éh... ah.... também a gente pega ah:.. autores aí que... algumas:... pessoas que estão escrevendo mais... recentemente ih:... qui éh.... teses e dissertações né... éh:... **por exemplo** o pessoal do sul... né... que tem escrito por lá né.... éh:... tanto na Unisinos como na Federal do Rio Grande do Sul também... que tem.... (10:52)

P4

193 o autor escolhido selecionado... foi o José Antônio Borges Hermida... ((lê o nome do autor rapidamente) a gen/ah:... a gente escolheu esse autor **porque**... ele... ele é um autor que... eh:... teve um período muito grande de publicação... né... [...]

Já o P2 e o P3 apresentaram pouca mobilização na utilização desse recurso, demonstrando não se preocupar em deixar mais clara e evidente a temática abordada. Como exposto por Schneuwly e Dolz (2004), é preciso antecipar algumas dificuldades de compreensão do público presente, utilizando-se, assim, de exemplificações, ilustrações ou até mesmo o uso da reformulação.

Quanto aos marcadores conversacionais, houve de uma média a uma maior mobilização e, para melhor expor nossa análise, organizamos um quadro com o número de ocorrências referentes à hesitação e aos marcadores de turnos, que se encontram nas três posições (iniciais, mediais e finais), conforme classificados por Marcuschi (2003).

QUADRO 13 – Distribuição dos marcadores conversacionais: produção inicial – etapa 1

Marcadores Conversacionais	P1	P2	P3	P4
Hesitação (ah, eh, uh)	75	32	71	53
Né	63	3	25	53
Então	14	28	30	21
Então Assim	1	-	-	-
Assim	3	-	5	1
Temos assim	2	-	-	-
Aí	12	-	13	-
Bem	3	-	-	-

Nota-se que as expressões hesitativas foram mais mobilizadas pelo P1 e P3. Já o P4 apresenta uma média mobilização, enquanto que o P2 uma menor. Considerando que

as expressões de hesitação aparecem com o objetivo de dar tempo ao locutor para formular sua construção, podemos destacar que os participantes que tiveram maior mobilização são os que se utilizaram dessas expressões para conseguir retomar o pensamento.

Parece-nos, também, que essa dificuldade demonstra a falta de organização e treino para a apresentação da comunicação, pois estamos considerando que a comunicação oral é um gênero produzido na interface escrito-oral, ou seja, é possível estruturar, planejar, prever o que será apresentado. Lembramos que a hesitação é parte da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do expositor, conforme exposto em nossa fundamentação teórica.

Em relação aos outros marcadores conversacionais destacados na comunicação oral, expõe-se a necessidade que os participantes têm de um apoio para a progressão conversacional, ou na busca de aprovação do que está sendo falado. É o caso dos marcadores “**né**” e “**então**”, que apareceram em grande quantidade nas comunicações analisadas.

A expressão “**né**” pode ser classificada como um marcador conversacional simples, pois é expresso por apenas um vocábulo. Seu emprego é de caráter pragmático que tem por finalidade a interação com o interlocutor, ou, até mesmo, de buscar uma aprovação do público ali presente, sobre a temática relatada para poder dar continuidade ao assunto.

Já a expressão “**então**” é utilizada para caracterizar o início de um turno do discurso, utilizada principalmente pelo P2, ou com a função de conectivo entre os tópicos discursivos, atuando na ligação entre a primeira informação e as seguintes. Essa expressão também é utilizada para a sustentação, servindo-se, assim, para manter o turno, assegurando a atenção do ouvinte, como ocorre repetidas vezes pelos P1, P3 e P4.

P1

224 (33:08) discutido muito... a questão dá... do... da contemporaneidade em relação a:... formação do sujeito **então** () ((risos)) bem... **então**... ih... claro **né** () que na verdade faz uma leitura de Foucault né... (**Sustentação**)

P2

105 (05:17) **Então** a gente toma... a hi-pótese que ao iniciar... o sujeito professor polivalente vai tecer discursos... ele tem toda uma fala... já... é formalizada **né**... que é perpassada por ou-tra FAlas... por outros discursos... (**Início do turno**)

P3

35 [...] o trabalho com EJA é um trabalho diferente com o trabalho com as crianças () tem um tempo muito grande com essas turmas né... **então** eles chegam pra você...éh:... totalmente.... assim... sem... sem nenhum conhecimento de letras... [...] (**Conectivo**)

P4

132 [...] uma coisa que eu não falei no começo que essa pesquisa é uma pesquisa inicial ainda... **então** nós estamos nos/no levantamento dos dados ainda... nos livros didáticos que vão ser utilizados... [...] (**Conectivo**)

Por fim, analisaremos a mobilização das **capacidades não-linguísticas**, destacando os meios paralinguísticos, os meios cinésicos e posição dos locutores.

QUADRO 14 – Capacidades não-linguísticas: produção inicial – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4
Capacidades não-linguísticas	Meios paralinguísticos	Qualidade da voz	■	■	■	■
		Elocução e pausas	■	■	■	■
		Respiração	■	■	■	■
		Ritmo	■	■	■	■
	Meios cinésicos	Postura	■	■	■	■
		Movimentos	■	■	■	■
		Gestos	■	■	■	■
		Troca de olhares	■	■	■	■
		Expressão Facial	■	■	■	■
	Posição dos locutores	Ocupação de lugares	■	■	■	■
		Espaço pessoal	■	■	■	■

P1 – Participante 1 / P2 – Participante 2 / P3 – Participante 3 / P4 – Participante 4

■	Nenhuma Mobilização	■	Menor Mobilização	■	Média Mobilização	■	Maior Mobilização
---	---------------------	---	-------------------	---	-------------------	---	-------------------

Nos meios paralinguísticos, nota-se uma maior mobilização na qualidade de voz, por parte de todos os participantes, apresentando-se uma voz fluída, como destacada por Behlau e Ziemer (1988), uma voz aveludada.

Em se tratando da respiração, nota-se que o P1, P3 e P4 têm uma maior mobilização em relação ao controle da respiração, por outro lado, P2 apresenta uma respiração rápida, percebida na parte superior do tronco, transmitindo um pouco de ansiedade.

Com relação ao meio paralinguístico “ritmo”, evidenciou-se uma média mobilização por parte de P1, P2 e P3. Já o P4 apresentou uma maior mobilização neste aspecto.

Nos meios cinésicos, os participantes variam de uma média a uma maior mobilização em todos os aspectos analisados (postura, movimentos, gestos, troca de olhares e expressão facial). Neste aspecto, consideramos como itens mais importantes da comunicação não-verbal os gestos e troca de olhares que podem ser fundamentais durante a interação verbal.

Assim, podemos destacar que todos os participantes utilizaram-se dos gestos durante suas comunicações. Entretanto, podemos observar que o P2 apresenta uma maior mobilização deste aspecto, utilizando-se de gestos comedidos e coerentes com o que estava sendo apresentado. Já o P3 e P4 tiveram uma média mobilização, pois em algumas situações utilizaram-se de gestos sem ter uma certa coerência com a fala. E por fim, o P1 teve uma menor mobilização, utilizando-se de gestos excessivos e não coerentes com o que estava sendo falado.

Em relação à troca de olhares, podemos destacar que tanto o P1 como o P3 tiveram uma menor mobilização neste aspecto, pois em diversos momentos mantinham fixo o olhar no material de apoio ou somente para um lado do público ali presente. Outro ponto que chama a atenção é as inúmeras vezes que o P1 olha para suas próprias mãos. Ele estava utilizando o apontador e passador de slides, entretanto não estava se sentido à vontade com o equipamento.

Já o P2 e P4 tiveram uma média mobilização nesse aspecto, pois em alguns momentos até estabeleciam um contato visual com seu público, mas logo voltavam o olhar para a projeção ou para o material de apoio, no caso o computador que estava instalado ao lado permitindo visualizar bem o que estava sendo projetado.

Em relação à posição dos locutores, há uma maior mobilização por parte de todos os participantes, respeitando seu espaço pessoal, posicionando-se ao lado da projeção, sem atrapalhar a visão do público presente.

5.3.1 Síntese das análises das produções iniciais

Ao fazermos uma análise das produções iniciais de cada participante do primeiro minicurso, encontramos de uma maior a uma menor mobilização com relação às quatro capacidades de linguagem.

Nas **capacidades de ação**, embora tenha havido uma média mobilização neste aspecto, os participantes não conseguiram se adaptar às características do contexto de produção e ao conteúdo temático em que o texto, ou seja, a comunicação está inserida, não considerando as representações dessa situação de produção em seu contexto socio subjetivo e não conseguindo assumir o papel de expositor/pesquisador que destina seu texto a membros ou colaboradores de uma comunidade científica, cujo objetivo principal é de divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou que já foi concluída, apresentando os resultados para serem debatidos, refletidos.

Em relação às **capacidades discursivas**, os participantes apresentaram o título do seu trabalho, entretanto o mesmo não foi utilizado para marcar o tema principal a ser abordado. Outro aspecto que nos chama a atenção é que, embora a comunicação tenha seguido uma estrutura temática, apresentando uma introdução, questões norteadoras da pesquisa, objetivos, metodologia, aportes teóricos, algumas fases foram menos mobilizadas ou não apareceram, como a abertura, a apresentação do plano da exposição, as conclusões ou considerações e o encerramento. Já em relação aos tipos de discurso, houve uma maior mobilização por parte de todos os participantes, sendo os tipos de discurso interativo e teórico os mais recorrentes.

Quanto às **capacidades linguístico-discursivas**, houve de uma menor mobilização a uma maior mobilização. Nos aspectos de conexão a utilização dos diferentes marcadores, principalmente os que têm a função de garantir os pontos de articulação de uma temática a outra, foram mais restritos em relação aos marcadores com função de subordinação ou coordenação. Em relação aos aspectos coesivos, as comunicações apresentadas utilizaram-se de muitas repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais, principalmente por parte de dois participantes (P3 e P4).

Ainda dentro das capacidades linguístico-discursivas, percebe-se que os participantes tiveram dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao exporem a fundamentação teórica e até mesmo para

justificarem a escolha do tema abordado. O uso de segmentos de reformulações retóricas ou saneadoras também foi pouco mobilizado.

Em relação aos marcadores conversacionais, houve uma maior mobilização, entretanto, neste aspecto, nossa avaliação é de forma contrária, pois quanto menor a mobilização, melhor é a fluidez da comunicação oral. Alguns dos aspectos, quando muito utilizados, tornam a comunicação cansativa e o texto desvalorizado, sendo considerados como vícios de linguagem.

Nas **capacidades não-linguísticas**, houve de uma maior a uma média mobilização, entretanto alguns aspectos como respiração, ritmo, gestos, troca de olhares, expressão facial ainda precisam de uma atenção maior, ou seja, é preciso tomar consciência da importância e influência que esses aspectos têm durante uma comunicação.

De tudo exposto, a análise das produções iniciais permitiu, assim, visualizar as capacidades já mobilizadas pelos participantes do minicurso e organizar um quadro com os obstáculos de aprendizagem encontrados.

QUADRO 15 – Obstáculos de aprendizagem: produção inicial – Etapa 1

<u>Capacidades de linguagem</u>	<u>Obstáculos de Aprendizagem</u>
<u>Ação</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Incompreensão do papel de expositor/pesquisador</u> <u>Não tem claro o objetivo da comunicação</u>
<u>Discursiva</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Ausência de abertura, apresentação do plano da exposição, conclusões ou considerações e encerramento</u>
<u>Linguístico-Discursivas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Restrição ao uso de marcadores com função de garantir os pontos de articulação de uma temática a outra</u> <u>Repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais</u> <u>Dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao expor a fundamentação teórica e até mesmo para justificar a escolha do tema abordado</u> <u>Mobilização excessiva de macadores conversacionais (né, aí, entre outros)</u>
<u>Não-Linguísticas</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Pouco estabelecimento de contato visual com o público</u> <u>Uso excessivo de gesticulações</u> <u>Falta de controle na respiração</u>

O quadro com os obstáculos elencados acima, associado às dimensões ensináveis do gênero, proposto na modelização do gênero, possibilitou a organização de atividades escolares para melhor trabalhar as características do gênero em questão e, dessa forma, elaborar um dispositivo didático, ou seja, a sequência didática 1, do gênero a comunicação oral em eventos científicos.

6 PRIMEIRA EXPERIMENTAÇÃO DE UM DISPOSITIVO DE ENSINO DE UM GÊNERO ACADÊMICO ORAL

Baseado no modelo didático do gênero comunicação oral em eventos científicos, que desenvolvemos nesta pesquisa, apresentado no capítulo 5, e com os resultados da análise da primeira produção dos alunos, desenvolvemos a sequência didática 1 (SD1) para o ensino do gênero, que apresentaremos neste capítulo.

Para isso, este capítulo está organizado em 4 (quatro) seções. Na primeira seção, apresentamos a sequência didática 1, elaborada para o grupo 1, de acordo com a produção inicial dos participantes do minicurso. Em seguida, na segunda seção, faremos a análise dos dados coletados na produção final do grupo 1, destacando as capacidades de linguagem desenvolvidas e os pontos que não foram atingidos. Na terceira seção, analisamos os gestos didáticos fundamentais da professora/pesquisadora que implementou a sequência didática 1. E, por fim, integramos os resultados para verificar a eficiência e validade do dispositivo didático.

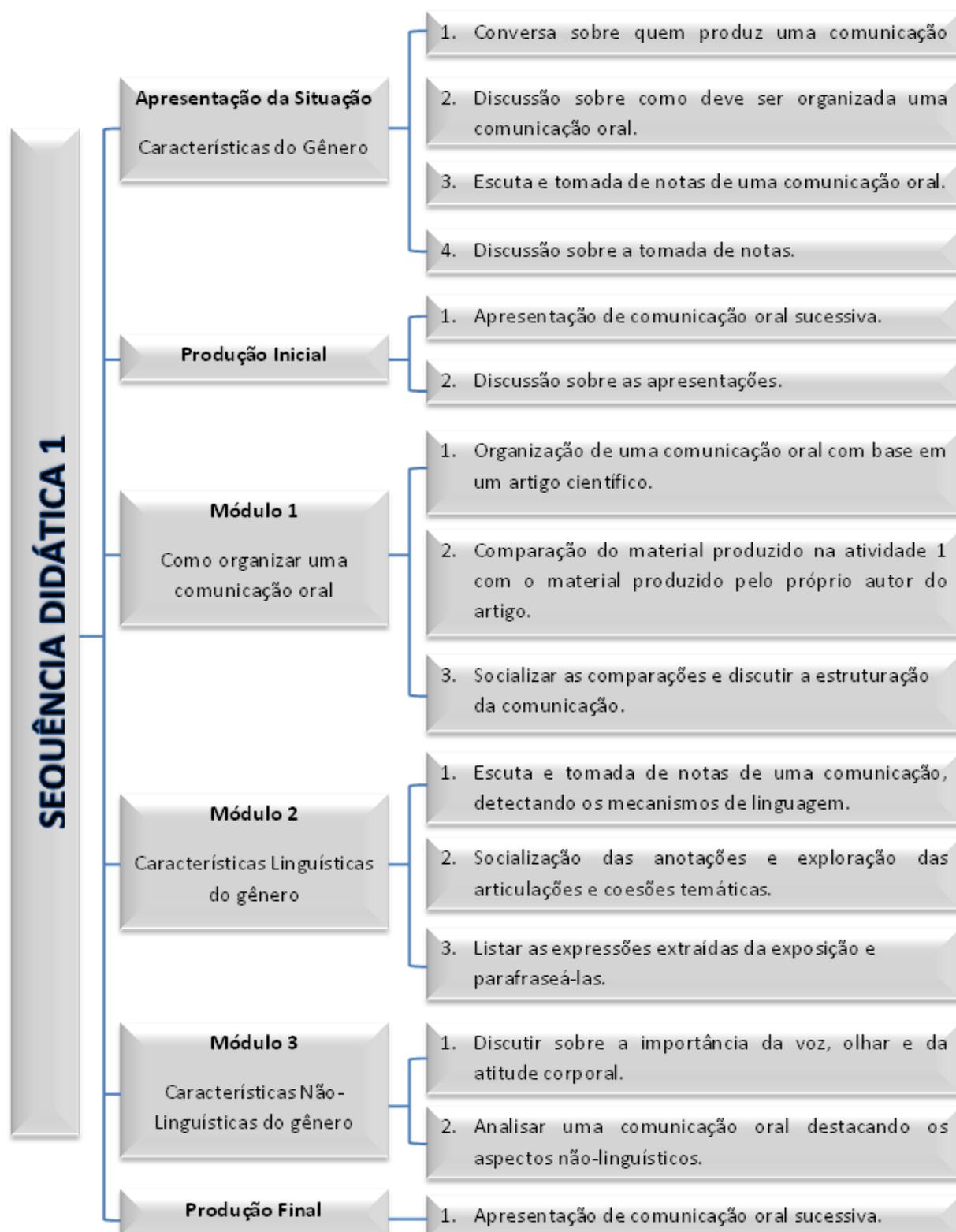
6.1 Sequência didática 1

A análise e a comparação das capacidades já mobilizadas pelos participantes do minicurso 1 nos possibilitou desenvolver uma sucessão de módulos didáticos de acordo com um plano bem determinado. Os módulos foram construídos em contato com as dificuldades encontradas pelos alunos durante a produção inicial.

A sucessão didática estabelece uma primeira relação com o projeto de apropriação de uma prática linguística, sendo uma ferramenta para facilitar esta apropriação. A organização das atividades e exercícios propostos tem a função de permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para aprender a utilizar um gênero de texto em outras situações de comunicação.

Sendo assim, nossa sequência didática consistirá em três módulos que têm por objetivo levar o aluno a trabalhar com elementos para a expansão e mobilização das capacidades de linguagem.

FIGURA 16 – Sequência didática 1: a comunicação oral em eventos científicos



6.1.1 Apresentação e sensibilização ao gênero comunicação oral

Com o objetivo de levar o aluno a compreender o contexto de produção de uma comunicação oral, num primeiro momento verificamos o conhecimento prévio dos alunos sobre a comunicação oral em eventos científicos, perguntando se já participaram ou assistiram a uma comunicação. Em seguida, conversamos sobre quem produz uma comunicação oral, para quem e para quê, levando os alunos a discutirem como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada.

Após esgotar a discussão, contextualizamos os espaços que a comunicação oral pode ocupar em um evento acadêmico/científico e discutimos sua estrutura.

Na atividade 3, exibimos os vídeos 1, 2 e 3 disponíveis no youtube (Anexo A), solicitando aos alunos uma escuta atenta para completar um guia de escuta (Anexo B). Após a exibição dos vídeos, socializamos as anotações feitas pelo grupo.

Para finalizar o primeiro encontro, foram apresentadas as características gerais da comunicação oral e solicitamos uma primeira produção de uma comunicação oral, que deveria ser apresentada no próximo encontro, com duração de 15 minutos para cada apresentação (essa atividade seria preparada em casa).

Podemos destacar que este primeiro contato com o gênero possibilita trabalhar com o aluno a situação de produção, posto que é a partir dela, que começamos a construção de um texto (oral ou escrito). Assim, o foco está na interpretação do contexto sócio-histórico, levando em consideração o contexto físico e desenvolvendo a capacidade de ação, permitindo ao aluno uma reflexão sobre o contexto de produção.

6.1.2 Produção inicial

No momento da primeira produção, os alunos elaboraram e apresentaram uma comunicação oral, revelando as representações que se tem dessa atividade. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86), a experiência de uma primeira produção inicial “não põe os alunos numa situação de insucesso” se a etapa de apresentação do gênero for bem definida.

Antes de iniciar as apresentações, organizamos uma ficha de parâmetros para a análise das produções iniciais, apresentando algumas sugestões e discutindo os itens que

poderiam ser incluídos. Para cada apresentação, os alunos preencheram a ficha de análise das produções (Apêndice C).

Após as apresentações, socializamos as anotações feitas pelos alunos.

6.1.3 Módulo 1

Nas oficinas, ou mais precisamente nos módulos da sequência didática, foram exploradas as atividades de produção de um texto oral, de maneira decomposta, ou seja, abordando um a um os diversos elementos que compõem o gênero tratado em questão. Os módulos permitiram ainda uma alternância de atividades, possibilitando aos alunos o desenvolvimento das capacidades necessárias ao domínio de um gênero.

Sendo assim, no módulo 1, primeiramente, propusemos a socialização da atividade realizada em casa, na qual os alunos planejaram uma comunicação oral, com base em um artigo científico, e prepararam o material visual (PowerPoint), articulando as diferentes partes da comunicação.

Em seguida, na atividade 2, disponibilizamos a versão oficial da apresentação do artigo científico, organizado pelo próprio autor, e solicitamos aos alunos a comparação com o material que eles produziram.

Na atividade 3, sugerimos a socialização das anotações e discussão de como o material foi estruturado; quais temas apareceram na apresentação; como o material visual foi organizado.

Para fechar este módulo, apresentamos as fases que compõem uma comunicação oral e como elaborar uma apresentação utilizando recursos visuais.

A exploração dessa atividade teve por objetivo permitir ao aluno o desenvolvimento das capacidades discursivas, pois é possível entender e colocar em prática a organização de um texto, ou seja, a estruturação de uma comunicação oral.

6.1.4 Módulo 2

Num primeiro momento, exibimos o vídeo 2, detectando e analisando os mecanismos de linguagem do expositor. Sugerimos aos alunos que observassem e anotassem como o expositor passa de um tema para outro e que tempos verbais utiliza.

Na atividade 2, propomos a socialização das anotações, explorando a coesão temática do vídeo exibido e a articulação com as diferentes partes.

Num segundo momento, fizemos uma lista de todas as expressões retiradas da exposição e, em duplas, solicitamos aos alunos para parafrasear as expressões listadas anteriormente. Após as discussões, apresentamos aos alunos outros marcadores de estruturação do discurso que podem enriquecer a apresentação.

6.1.5 Módulo 3

Neste módulo, discutimos sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral. Em seguida, sugerimos a análise de uma comunicação oral observando os aspectos não linguísticos discutidos anteriormente.

Nesta atividade, consideramos o desenvolvimento das capacidades não verbais, permitindo ao aluno o conhecimento dos diferentes aspectos que são importantes para a composição da comunicação. Voz, fala, gestos, conhecimento do corpo e posicionamento devem atuar em plena harmonia para que se possa transmitir a informação desejada da melhor maneira.

Por fim, solicitamos a produção de uma comunicação oral, que deveria ser apresentada no próximo encontro, com duração de 15 minutos para cada apresentação (esta atividade foi preparada em casa).

6.1.6 Produção final

Iniciamos o último encontro com as apresentações da comunicação oral, preparada anteriormente pelos alunos, e solicitamos o preenchimento da ficha de análise das produções, para posteriormente discuti-las. A produção final possibilitou ao aluno colocar em prática as noções e os instrumentos utilizados nos módulos, bem como avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência.

6.2 Análises das produções finais - etapa 1

Nesta seção, manteremos o mesmo procedimento de análise realizado anteriormente, nas produções iniciais dos participantes do minicurso 1, com enfoque no desenvolvimento das capacidades de linguagem da produção final. Entretanto, nesta seção, apresentaremos a análise dos dados coletados dos participantes 1 e 4, que, além de terem 80% de frequência no minicurso, fizeram a produção inicial (PI) e produção final (PF), possibilitando assim uma análise completa das capacidades de linguagem mobilizadas.

O quadro abaixo evidencia o desenvolvimento das capacidades de linguagem observado na produção final.

QUADRO 16 – Análise da produção final: etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P4	
Capacidade de ação	Enunciador		Red	Green	
	Destinatário		Red	Green	
	Lugar social		Red	Green	
	Objetivo		Red	Green	
Capacidades discursivas	Título/Tema		Green	Green	
	Organização interna	Abertura	Red	Green	
		Introdução ao tema	Green	Green	
		Apresentação do plano da comunicação	Green	Black	
		Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas	Green	Green	
		Considerações	Black	Black	
		Encerramento	Green	Red	
	Tipos de Discurso	Discurso interativo		Green	Green
		Discurso teórico		Blue	Blue
		Relato Interativo		Blue	Red
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico	Blue	Green	
		Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial	Blue	Green	
		Conjunções de coordenação	Green	Green	

	Conjunções de subordinação				
	Coesão Nominal	Anáforas pronominais			
		Anáforas nominais			
	Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)			
		Reformulação retórica (de definição ou parafraseamento) ou saneadora (correção)			
	Marcadores conversacionais	Posição no turno (iniciais, mediais e finais)			
		Hesitação			
Capacidades não-linguísticas	Meios paralinguísticos	Qualidade da voz			
		Elocução e pausas			
		Respiração			
		Ritmo			
	Meios cinésicos	Postura			
		Movimentos			
		Gestos			
		Troca de olhares			
		Expressão Facial			
	Posição dos locutores	Ocupação de lugares			
		Espaço pessoal			

P1 – Participante 1 P2 – Participante 2

	Nenhuma Mobilização		Menor Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------

Em relação às **capacidades de ação**, o papel desempenhado pelos participantes, como enunciadore, e a representação que se tem do papel dos destinatários não diferem daqueles construídos na produção inicial. Embora os participantes assumam mais o papel de aluno/pesquisador, ainda há a necessidade de relatar, detalhadamente, a trajetória acadêmica e profissional, principalmente por parte do P1. Já o P4 traça de forma rápida seu perfil profissional e acadêmico.

Nota-se que o P1, na produção final, desconsidera os destinatários, pois logo na abertura não apresenta o título da sua pesquisa, a qual instituição pertence, qual é a linha de pesquisa, embora essas informações estejam no primeiro diapositivo projetado. Por outro lado, o P4 teve uma maior preocupação em situar seu destinatário. Podemos observar nos excertos a seguir:

P1

1 bem...eh...o meu nome é XXXX... estou sendo orientado de setembro pra cá... pela professora XXXX... né... e/ah... eu vou... trazer aqui... um pequeno roteiro do que a gente vai fazer... aqui na nossa apresentação... que é... () da....

P4

1 bom dia... meu nome é XXXX... éh.... eu sou pedagogo... psicopedagogo... atuo como professor na educação infantil e ensino fundamental... já alguns anos.... quatro anos na área da educação... e sou aluno do:... mestrado em educação... do programa de pós graduação stricto sensu da Universidade São Francisco...

Nos objetivos das comunicações, nota-se que o P4 teve uma maior mobilização neste aspecto, deixando bem evidente qual era a proposta para aquela comunicação, a de apresentar o percurso de uma pesquisa inicial. Já o P1 apresentou uma menor mobilização neste aspecto, pois no início até faz uma breve apresentação do que pretende fazer na exposição, mas ao longo da comunicação não consegue atingir seu objetivo.

Quanto às **capacidades discursivas**, os participantes P1 e P2 apresentam um título para sua comunicação, adequando-o ao conteúdo que será apresentado nas diferentes partes e subpartes. No quadro abaixo, apresentamos o plano global do texto que cada participante mobilizou em suas apresentações.

QUADRO 17 – Plano global dos textos: produção Final – etapa 1

P1	P4
Apresentação	Apresentação
Roteiro da Apresentação	Histórico da sua formação acadêmica
Histórico da trajetória acadêmica	Introdução ao tema
Introdução ao tema	Questão norteadora da pesquisa
Situando a pesquisa	Justificativa da escolha do tema/autor
Abordagem Teórica	Objetivos da pesquisa
Hipóteses da Pesquisa	Metodologia utilizada para a pesquisa
Coleta de dados	Fundamentação teórica
Referências	Referências

Podemos destacar que o P1 se utiliza de diferentes temas para organizar o discurso, entretanto não apresenta a metodologia a ser utilizada para a realização da pesquisa e, considerando que o objetivo da comunicação é apresentar uma pesquisa de doutorado, que está em andamento, esse tema não pode ser desconsiderado. Já o P4

utiliza-se de diferentes temas, dando conta de atingir o seu objetivo na comunicação, que é o de apresentar uma versão inicial de uma pesquisa de mestrado.

Em relação à organização interna da comunicação, o P1 apresentou uma menor mobilização na abertura, pois inicia sua fala se apresentando e nomeando sua orientadora de pesquisa e, em seguida, apresenta o roteiro da apresentação, item este de maior mobilização, pois não aparece na produção inicial. Já o P4 tem uma maior mobilização à abertura da comunicação, entretanto, nenhuma mobilização à apresentação do roteiro.

Outro aspecto a se destacar é em relação à mobilização das considerações finais. Esse item não foi mobilizado por nenhum dos participantes. E, por fim, o encerramento, fase em que o P1 tem uma maior mobilização, conciliando fala e material de suporte (PowerPoint). Já o P4 apresenta uma menor mobilização para esse item, pois encerra sua fala apresentando as referências das citações que fez durante a apresentação, faz um meneio de cabeça em sentido de agradecimento e diz obrigado, entretanto não utiliza o suporte PowerPoint para agradecer e deixar contatos. Como podemos verificar nas figuras abaixo:

IMAGEM 5 – P1: Imagem do último slide do PowerPoint – etapa 1



IMAGEM 6 – P4: Imagem do último slide do PowerPoint – etapa 1



Considerando ainda o desenvolvimento das capacidades discursivas, passamos para a análise dos tipos de discurso.

QUADRO 18 – Tipos de discursos mobilizados: produção Final – etapa 1

CONTEÚDO TEMÁTICO	TIPOS DE DISCURSOS MOBILIZADOS	
	P1	P4
Apresentação	Discurso Interativo	Discurso Interativo
Roteiro da apresentação	Discurso Interativo	X
Histórico da trajetória acadêmica ou profissional	X	Discurso Interativo
Introdução ao tema	Discurso Interativo e Discurso Teórico	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Questão Norteadora	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Justificativa da escolha do tema/autor	X	Discurso Teórico, Narração e Discurso Interativo
Objetivos da pesquisa	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Situando a pesquisa	Relato Interativo e Discurso Teórico	X
Fundamentação teórica	Discurso Teórico e Discurso Interativo	Discurso Teórico
Metodologia utilizada para a pesquisa	X	Discurso Interativo e Discurso Teórico
Coleta de dados	Discurso Interativo e Relato Interativo	X
Referências bibliográficas	Discurso Teórico	Discurso Interativo

O tipo de discurso interativo e discurso teórico foram os predominantes em quase todos os temas e subtemas das comunicações, tanto o do P1, quanto o do P4.

Já o relato interativo, também presente, aparece na comunicação do P1, principalmente nos temas “situando a pesquisa” e “coleta de dados”, sendo a intenção do expositor em fazer menção a um fato passado, se implicando na ação.

Na análise das **capacidades linguístico-discursivas**, evidencia-se que houve uma maior mobilização por parte dos participantes. Em relação às conexões, embora o uso do marcador “então” seja ainda o mais utilizado, houve a utilização de outros diferentes marcadores, para garantir os pontos de articulação. Identificamos uma maior mobilização tanto por parte do P1 quanto o P4. Sendo assim, estamos considerando que o P1 teve uma média mobilização deste recurso linguístico, enquanto que o P4 uma maior mobilização, como podemos observar no excerto abaixo:

P1

164 **por isso** vai forjando () o seu professor de matemática que... ten-de... a:... ah::... **vamos dizer assim**... atender... os aspectos dessa nossa contemporaneidade... é eu uso é () da o laço né... da palavra () **por isso** eu trabalho com a contemporaneidade né... pah:: fugi um pouco desses aspectos é que/os margeiam () com certas () ok... **mesmo porque** a gente tem(perdão) tem que (prevê) a:: no presente... este presente numa tessitura do passado... como que é dependente de (cultura) éh::... **então** ()... aquela hipótese... ela já sofreu () tá... **então** ah...() **por isso** nós tínhamos já tentado () né... a gente vai () né... **mesmo porque**... a gente precisa fazer isso... é um ato... () é necessário...

P4

15 **em suma** o meu tra-balho ele se resume em análise de imagens né... tomando ai as imagens como algo qui:... pode ser lido... pode ser interpretado... **não só**... **aliás** sua composição... né... física na sua materialidade... **mas também**... nas possibilidades que elas traz... além... **além disso** né... ih quando a gente pensa nessas possibilidades não é algo que está implícito nela... **mas**... é algo que... a partir do meu olhar... do olhar do pesquisador... do olhar do observador da imagem é que vão surgindo esses indícios...

Com relação à coesão nominal, identificadas pelo uso de anáforas pronominais e anáforas nominais, nota-se uma média mobilização por parte do P4, e menor mobilização por parte do P1. Sendo assim, o P4 consegue garantir um texto sem muitas repetições de nome e pronomes e em algumas situações faz uso de elipse. Já o P1 deixa seu texto muito sobrecarregado. Como podemos verificar nos excertos a seguir:

P1

181 (12:23) éh... **eu** já comecei a fazê a entrevista né... **eu** ia faze a entrevista tét a tét () ih por conta **da gente** ta n a EAD () **a gente** resolveu fazer por Skype... tá... e ai... () o sujeito tá bem próximo de mim... né... () no bairro próximo () quilômetros... **eu** tenho sujeito que tá a quinhentos quilômetros () e **eu** to usando a ferramenta () programinha que grava... () **eu** tó utilizando só a voz... **eu** to gravando o áudio do interlocutor... () né...

P4

115 (04:47) e/Por que o **Borges Hermida**? Por que a escolha desse **autor**? Eu esco/esse **autor**... **ele** foi uma pessoa... que:... nasceu lá... no inicio do:: século vinte né... mil novecentos e dezessete e viveu até mil novecentos e oitenta e oito...

Quanto ao uso da inserção, característica do texto falado, o P4 teve uma maior mobilização na utilização desse recurso enquanto que o P1 teve uma média mobilização. O P1 utilizou-se em alguns momentos da reformulação retórica, principalmente para definir alguns conceitos, mas não fez uso da inserção explicativa ou ilustrativa para deixar mais claro sobre o que estava falando. Já o P4 utilizou-se de inserções explicativas e em vários momentos fez uso da inserção interrogativa para chamar a atenção do público e expor suas intenções.

Para a análise dos marcadores conversacionais, utilizamos o mesmo modelo do quadro apresentado na análise das produções iniciais, marcando o número de ocorrências referentes à hesitação e aos marcadores de turnos mobilizados na produção final.

QUADRO 19 – Distribuição dos marcadores conversacionais: produção final – etapa 1

Marcadores Conversacionais	P1	P4
Hesitação (ah, eh, uh)	39	41
Né	46	39
Então	8	19
Então Assim	0	0
Assim	2	3
Temos assim	0	0
Aí	21	12
Bem	12	0
E tal	5	0

As expressões hesitativas e o marcador conversacional “**né**” foram os mais mobilizados, tanto pelo P1 quanto pelo P4. Outros marcadores que se fizeram presentes na comunicação e tiveram uma média mobilização foram o “**então**”, “**aí**” e “**bem**”, sendo que o P4 apresentou uma ocorrência maior do “**então**”, tendo a principal função de manter o turno, assegurando a atenção do ouvinte, e do marcador “**aí**”. Já o P1 utilizou-se mais dos marcadores “**aí**” e “**bem**”, tendo a principal função de dar continuidade ao que estava sendo falado.

P1

129 bem... **ih**::... claro a gente não pode fugir da questão (da persuasão) que interfere na mente... nos nossos aspectos de atos... **né**... **aí** nossa sociedade... vem disconfigurando... também no mercado de trabalho () e aqui a gente busca Bauman... com sociedade líquida... e outras coisas... para as questões digitais é nós () com a () Síbia... que é da Universidade do Rio de Janeiro é uma foucoultiana que trabalha sobre as questões digitais **né**... **então** são... justamente... **né**...**éh** o que faltou aqui falar é do título **né**...

P4

232 **então** aqui nós trouxemos alguns exemplos de algumas obras **né**... do:: do Borges Hermida... que são as imagens das capas... tanto da História do Brasil **ih**:: História Geral... **aí** vai de sessenta e dois a setenta e cinco... nós estamos fazendo um levantamento ainda da/dos livros **éh**::...

Para finalizar esta seção, analisaremos as **capacidades não-linguísticas** mobilizadas na produção final.

Nos meios paralinguísticos, tanto o P1 quanto o P4 apresentam uma maior mobilização na qualidade de voz e na utilização da entonação expressiva, fazendo com que a comunicação ganhe uma certa melodia. Em se tratando da respiração, nota-se que o P1 e P4 têm uma maior mobilização em relação ao controle da respiração. Quanto ao meio paralinguístico ritmo, evidenciou-se uma maior mobilização tanto por parte do P1 como o do P4.

Em relação aos meios cinésicos, podemos observar, quanto ao uso de gestos, que o P1 tem uma média mobilização, pois em algumas situações utilizou-se de gestos sem ter uma certa coerência com a fala, embora tenha conseguido comedi-los bem. Já o P4 apresenta uma maior mobilização deste aspecto, utilizando-se de gestos comedidos e coerentes com o que está sendo apresentado. A título de exemplo, selecionamos um momento de cada participante que evidencia a utilização de gestos.

IMAGEM 7 – P1: Gestos: produção final – etapa 1



IMAGEM 8 – P4: Gestos: produção final – etapa 1



Em relação à troca de olhares, o P1 tem uma menor mobilização neste aspecto, pois em diversos momentos mantém fixo o olhar para um único lado do público ali presente e ora fixa o olhar para a projeção (PowerPoint). Já o P4 apresenta uma maior mobilização neste aspecto, pois estabelece um contato visual a todo momento com o público ali presente e os momentos em que olha para o material de apoio é quando faz a leitura de um ponto específico do tema que está sendo tratado.

E, por fim, em relação à posição dos locutores, há uma maior mobilização por parte dos dois participantes, respeitando seu espaço pessoal, posicionando-se ao lado da

projeção, sem atrapalhar a visão do público presente. Aspecto este que se manteve em relação à produção inicial.

6.2.1 As capacidades de linguagem desenvolvidas

Nesta seção, exporemos os resultados das produções de dois alunos que tiveram 80% de frequência e fizeram a produção inicial e final, sendo o P1 e P4, comparando as capacidades de linguagem que já possuíam e as que adquiriram após participarem do minicurso.

No geral, os alunos desenvolveram as capacidades de linguagem de modo que, ao assistirmos as produções finais, foi possível identificar que houve mobilizações diferentes que reforçaram as características e as representações que se têm do gênero trabalhado.

A fim de melhor visualizar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos participantes, de agora em diante apresentaremos os resultados, em quadros, de acordo com as capacidades mobilizadas.

6.2.1.1 Capacidades de ação

Quanto às **capacidades de ação**, comparando a produção inicial e final, houve uma pequena mobilização, pois apenas um dos participantes conseguiu avançar nesta categoria, como podemos observar no quadro abaixo.

QUADRO 20 – Capacidades de ação mobilizadas: produção inicial e final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1		P4	
		PI	PF	PI	PF
Capacidade de ação	Enunciador				
	Destinatário				
	Lugar social				
	Objetivo				

P1 – Participante 1 / P4 – Participante 4 / PI – Produção Inicial / PF – Produção Final

	nenhuma mobilização	menor mobilização	média mobilização	maior mobilização
--	---------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Observamos avanços por parte do P4, mostrando-se mais definido como enunciador e assumindo o papel de expositor-pesquisador. Já o P1 não conseguiu avançar, colocando-se mais como aluno e profissional da área de educação, do que assumindo o papel de aluno/pesquisador ou de especialista da temática a ser abordada. Nota-se que P1 preocupa-se em relatar sua trajetória dentro do programa de pós-graduação *stricto sensu*. Já o P4 tem uma preocupação em deixar evidente sua formação anterior.

Quanto ao lugar social, nota-se que o P1 tem uma menor mobilização na produção final do que na produção inicial, evidenciando que neste aspecto ainda não há uma maior clareza de qual é realmente o lugar social em que o gênero ocorre e os objetivos a serem atingidos ao construir este gênero de texto.

6.2.1.2 Capacidades discursivas

Em relação às **capacidades discursivas**, nota-se uma média mobilização, principalmente em relação à organização interna do texto e em relação aos tipos de discurso.

QUADRO 21 – Capacidades discursivas mobilizadas: produção inicial e final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1		P4		
			PI	PF	PI	PF	
Capacidades discursivas	Título/Tema		■	■	■	■	
	Organização interna	Abertura	■	■	■	■	
		Introdução ao tema	■	■	■	■	
		Apresentação do plano da comunicação	■	■	■	■	
		Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas	■	■	■	■	
		Considerações	■	■	■	■	
		Encerramento	■	■	■	■	
	Tipos de Discurso	Discurso interativo		■	■	■	■
		Discurso teórico		■	■	■	■
		Relato Interativo		■	■	■	■

P1 – Participante 1 / P4 – Participante 4 / PI – Produção Inicial / PF – Produção Final

■	Nenhuma Mobilização	■	Menor Mobilização	■	Média Mobilização	■	Maior Mobilização
---	---------------------	---	-------------------	---	-------------------	---	-------------------

Em relação à abertura, primeira fase de uma comunicação oral, houve uma mobilização por parte do P4, que em sua produção inicial, juntamente com o P1, inicia a comunicação sem saudar o público presente, não estabelecendo uma relação mais próxima e interativa. Já na produção final, o P4 se atenta a esse requisito.

A terceira fase de organização, intitulada apresentação do plano da exposição, não é feita por nenhum dos participantes na produção inicial. Esta é uma etapa, de modo geral, pouco comum e presente nas comunicações, muito embora consideramos de extrema importância essa fase na área de Educação, pois é o momento em que o expositor apresenta o objetivo da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados, tornando-se, assim, transparente o plano da apresentação, tanto para o público ali presente como para o próprio expositor. Na produção final, esta fase aparece na apresentação do P1.

Em relação ao desenvolvimento e ao encadeamento dos diferentes temas, os participantes fizeram sua comunicação de acordo com o conteúdo temático proposto. O P4 de forma mais clara e objetiva, e o P1 um pouco mais confuso, entretanto os dois deram conta do que haviam proposto. Comparando com o que foi exposto e o material de apoio utilizado pelos participantes, nota-se um encadeamento dos subtemas. Nessa etapa, fica evidente o quanto o material de apoio (slides no PowerPoint), quando bem elaborado, auxilia o expositor para não se perder durante sua exposição.

Na penúltima fase, na qual o trabalho está sendo concluído, não houve nenhuma mobilização. Percebe-se que os alunos, por estarem apresentando uma pesquisa que está em andamento, ainda têm grandes dificuldades para fazer as considerações “finais”. Contudo, durante a comunicação, é preciso transmitir um parecer final sobre as questões tratadas na exposição. No encerramento, etapa em que o expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do público, nota-se uma maior mobilização por parte do P4.

Em relação aos tipos de discurso, foi possível perceber as regularidades existentes nas comunicações. Percebe-se que o discurso interativo e discurso teórico foram os predominantes em todas as comunicações. Já o relato interativo, também presente, foi utilizado menos pelo P4 e mais pelo P1 e em diferentes temáticas abordadas, principalmente, quando a intenção do expositor era fazer menção a um fato passado, entretanto, implicado na ação.

6.2.1.3 Capacidades linguístico-discursivas

Em nossas análises, nas **capacidades linguístico-discursivas**, evidencia-se que houve uma maior mobilização por parte dos participantes, como apontado a seguir:

QUADRO 22 – Capacidades linguístico-discursivas mobilizadas: produção inicial e final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1		P4	
			PI	PF	PI	PF
Capacidades linguístico-discursivas	Conexão	Advérbios ou locuções adverbiais com valor <u>transfrástico</u>	Menor Mobilização	Média Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização
		Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com estatuto de adjunto adverbial	Menor Mobilização	Média Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização
		Conjunções de coordenação	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização
		Conjunções de subordinação	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização
	Coesão Nominal	Anáforas pronominais	Média Mobilização	Média Mobilização	Menor Mobilização	Média Mobilização
		Anáforas nominais	Média Mobilização	Média Mobilização	Menor Mobilização	Média Mobilização
	Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)	Maior Mobilização	Média Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização
		Reformulação retórica ou saneadora	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização
	Marcadores conversacionais	Posição no turno	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização
		Hesitação	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização	Maior Mobilização

P1 – Participante 1 / P4 – Participante 4 / PI – Produção Inicial / PF – Produção Final

	Nenhuma Mobilização		Menor Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	-------------------

Começamos, primeiramente, com as conexões que marcam as relações da estrutura textual global. Nota-se que o marcador mais utilizado continua sendo o “então”, que ora tem uma função de marcar a articulação entre as frases, ora com a função de explicar a temática que está sendo exposta. Dessa forma, conclui-se que a utilização dos diferentes marcadores, principalmente os que irão garantir os pontos de articulação de uma temática a outra, é mais restrita na produção inicial, embora o P4 utilize um pouco mais outros marcadores. Já na produção final, identificamos uma maior mobilização neste segmento, tanto por parte do P1 quanto do P4. Sendo assim, estamos considerando que o P1 teve uma média mobilização desse recurso linguístico, enquanto que o P4 uma maior mobilização.

Com relação à coesão nominal, identificada pelo uso de anáforas pronominais e anáforas nominais, constatamos que os participantes, na produção inicial, tiveram de uma média a uma menor mobilização nesses recursos linguísticos. Entretanto, na produção final, nota-se uma progressão, principalmente por parte do P4, garantido assim um texto sem muitas repetições de nome e pronomes.

Passamos agora para as características do texto falado. Quanto ao uso da inserção, na produção inicial, o P1 apresentou quatro momentos para introduzir uma explicação e dois momentos para exemplificação. Já o P4 apresentou quatro momentos para explicar a temática que estava sendo abordada. Na produção final, o P4 tem uma maior mobilização, utilizando-se de vários momentos para explicar a temática abordada, enquanto que o P1 se utiliza menos desse recurso.

Quanto aos marcadores conversacionais, houve uma maior mobilização embora ainda houvesse várias ocorrências, como podemos verificar no quadro abaixo.

QUADRO 23 – Marcadores Conversacionais: produção final – etapa 1

Marcadores Conversacionais	P1		P4	
	PI	PF	PI	PF
Hesitação (ah, eh, uh)	75	39	53	41
Né	63	46	53	39
Então	14	8	21	19
Então Assim	1	0	0	0
Assim	3	2	1	3
Temos assim	2	0	0	0
Aí	12	21	0	12
Bem	3	12	0	0
E tal	0	5	0	0

P1 – Participante 1 / P4 – Participante 4 / PI – Produção Inicial / PF – Produção Final

Nota-se que as expressões hesitativas ainda são uma das expressões mais utilizadas tanto por parte do P1 quanto por parte do P4.

Em relação aos outros marcadores conversacionais destacados na comunicação oral, nota-se a necessidade que os participantes têm de um apoio para a progressão

conversacional, ou na busca de aprovação discursiva. É o caso dos marcadores “**né**” e “**então**”, que apareceram em grande quantidade nas comunicações analisadas.

A expressão “**então**” é utilizada com a função de conectivo entre os tópicos discursivos, atuando na ligação entre a primeira informação e as seguintes. Essa expressão também é utilizada somente para a sustentação, servindo, assim, para manter o turno, assegurando a atenção do ouvinte, como ocorrem repetidas vezes, tanto por P1 como por P4.

Outro marcador que se evidenciou na produção final, tanto por parte do P1 quanto por parte do P4, foi o marcador “**ai**”, tendo a função de dar continuidade ao texto que estava sendo exposto. O P1 também fez uso do marcador “**bem**”, tendo a função de iniciar um novo turno.

6.2.1.4 Capacidades não-linguísticas

Quanto às **capacidades não-linguísticas**, observa-se uma significativa mobilização deste recurso nos meios cinésicos. Aspectos estes que tiveram de uma menor a uma média mobilização na produção final.

QUADRO 24 – Capacidades não-linguísticas mobilizadas: produção final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1		P4	
			PI	PF	PI	PF
Capacidades não-linguísticas	Meios paralinguísticos	Qualidade da voz				
		Elocução e pausas				
		Respiração				
		Ritmo				
	Meios cinésicos	Postura				
		Movimentos				
		Gestos				
		Troca de olhares				
		Expressão Facial				
	Posição dos locutores	Ocupação de lugares				
		Espaço pessoal				

P1 – Participante 1 / P4 – Participante 4 / PI – Produção Inicial / PF – Produção Final

	Nenhuma Mobilização	Menor Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização
--	---------------------	-------------------	-------------------	-------------------

Com relação ao ritmo, evidenciou-se uma média mobilização por parte do P1 na produção inicial, entretanto na produção final houve uma maior mobilização neste aspecto, conseguido fluir o seu pensamento.

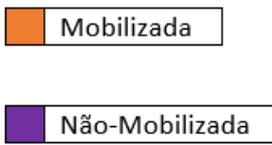
Já nos meios cinésicos, os participantes variam de uma menor a uma maior mobilização em todos os aspectos analisados (postura, movimentos, gestos, troca de olhares e expressão facial). Neste aspecto, consideramos como itens mais importantes da comunicação não-verbal os gestos e troca de olhares, que podem ser fundamentais durante a interação verbal. Assim, podemos destacar que tanto o P1 quanto o P4 tiveram grandes avanços na utilização de seus gestos, pois tiveram uma maior mobilização nesta categoria, na segunda produção, demonstrando que estavam mais seguros para a realização da comunicação.

Em relação à troca de olhares, podemos destacar que o P4 teve uma maior mobilização em relação ao P1 e esse aspecto também julgamos necessário ser mobilizado durante uma comunicação, pois, conforme Knapp (1999, p, 297), “o contato visual ocorre quando queremos assinalar que o canal de comunicação está aberto”. Outro aspecto a acrescentar é que, ao estabelecer contato visual com a platéia, é possível monitorar o feedback do público ali presente, levando-nos a refletir o quanto o outro, ou seja, o interlocutor pode interferir na comunicação oral.

Em síntese, houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem, mesmo que, em alguns aspectos a mobilização tenha sido menor. Com os resultados das análises da produção inicial e final, podemos agora destacar as capacidades ou os aspectos que não tiveram uma mobilização, conforme apresentado no quadro abaixo.

QUADRO 25 – Capacidades mobilizadas e não mobilizadas: produção final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P4
Capacidade de ação	Enunciador		Mobilizada	Mobilizada
	Destinatário		Mobilizada	Mobilizada
	Lugar social		Mobilizada	Mobilizada
	Objetivo		Mobilizada	Mobilizada
Capacidades discursivas	Organização interna	Abertura	Mobilizada	Mobilizada
		Apresentação do plano da comunicação	Mobilizada	Mobilizada
		Considerações	Mobilizada	Mobilizada
Capacidades linguístico-discursivas	Coesão Nominal	Anáforas pronominais	Mobilizada	Mobilizada
		Anáforas nominais	Mobilizada	Mobilizada
	Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)	Mobilizada	Mobilizada
		Marcadores conversacionais	Posição no turno (iniciais, mediais e finais)	Mobilizada
			Hesitação	Mobilizada
Capacidades não-linguísticas	Meios cinésicos	Troca de olhares	Mobilizada	Mobilizada



Mobilizada

Não-Mobilizada

Nota-se que a capacidade de ação não foi mobilizada em todos os aspectos, por parte do P1. Já o P4 supera todos os obstáculos detectados na primeira produção. Na capacidade discursiva, houve uma maior mobilização, tendo apenas três aspectos não mobilizados, a abertura, por parte do P1; a apresentação do plano de comunicação, por parte do P4; e as considerações finais, por parte tanto do P1 quanto pelo P4.

Nas capacidades linguístico-discursivas, em relação as anáforas pronominais e nominais e a inserção explicativa não foram mobilizadas por parte do P1. Já em relação aos marcadores conversacionais, houve uma mobilização, entretanto, neste aspecto, embora tenha diminuído as ocorrências, ainda é um ponto a ser analisado e discutido.

E por fim, nas capacidades não-linguísticas, houve uma maior mobilização, sendo somente o aspecto “troca de olhares” que não foi mobilizado por parte do P1.

Dessa forma, os aspectos não mobilizados consideramos como obstáculos de aprendizagem e organizamo-los em quadros a fim de melhor visualizar os pontos necessários a serem explorados.

QUADRO 26 – Obstáculos de Aprendizagem: produção final – etapa 1

Capacidades de linguagem	Obstáculos de Aprendizagem P 1	Obstáculos de Aprendizagem P 4
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Incompreensão do papel de expositor/pesquisador • Falta de clareza do objetivo da comunicação 	_____
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de abertura e conclusões ou considerações 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de apresentação do plano de comunicação e conclusões ou considerações
Linguístico-Discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais • Dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa • Mobilização de marcadores conversacionais (né, aí, entre outros) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de marcadores conversacionais (né, aí, entre outros)
Não-Linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco estabelecimento de contato visual com o público 	_____

Os obstáculos de aprendizagem apresentados acima servirão de base para posteriormente confrontá-los com as atividades propostas e as interações verbais em sala de aula entre os alunos e a professora/pesquisadora (gestos didáticos).

6.3 A sequência didática 1 e os gestos didáticos fundamentais

Nesta seção, apresentaremos a análise da sequência didática 1 (doravante SD1) implementada nas duas turmas do contexto 1, apresentado anteriormente no capítulo metodológico, a fim de evidenciar as transformações do objeto a ensinar, o gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”.

Primeiramente, focalizamos a macroestrutura da SD1 e a sinopse, organizadas em encadeamentos temáticos e atividades. Em seguida, consideramos os gestos didáticos fundamentais evidenciados no agir da professora-pesquisadora, no desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática.

Sendo assim, apresentaremos os resultados da análise dos dados a partir da sinopse elaborada da SD1 e os gestos fundamentais para a pilotagem das atividades propostas.

A SD1 do objeto “a comunicação oral em eventos científicos” está organizada em 8 (oito) encadeamentos temáticos, em um conjunto de 21 (vinte e uma) atividades. Para melhor visualizar os dados, apresentaremos a sinopse, dividida em quadros, de acordo com os encadeamentos temáticos detectados e os gestos didáticos identificados em cada um.

O encadeamento temático 1 – Situação de Produção da Comunicação Oral – é desenvolvido em 02 (duas) atividades, cujo objetivo é a identificação do contexto de produção. Nas atividades propostas, de acordo com a teoria de base adotada nesta pesquisa, a professora-pesquisadora explora de forma geral os parâmetros referentes ao contexto de produção dos textos, possibilitando o desenvolvimento das capacidades de ação.

QUADRO 27 – Encadeamento temático 1 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos

1. Situação de Produção da Comunicação Oral	1.1 Identificação do contexto de produção	1.1.1 Conversa sobre quem produz uma comunicação oral. 1.1.2 Contextualização dos espaços que a comunicação oral ocupa.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentificação • Regulação • Focalização • Regulação • Presentificação
---	---	--	---

Neste primeiro encadeamento, há vários gestos didáticos fundadores e específicos em função da apresentação do objeto de ensino “a comunicação oral em eventos científicos”. Na atividade 1.1.1, a professora/pesquisadora presentifica o objeto de ensino e implementa o gesto de regulação interna, a fim de diagnosticar as experiências que os alunos têm sobre o objeto a ser introduzido, conforme o excerto a seguir.

(00:03) **Prof.:** bom enfim... então nós vamos começar né... pela nossa programação eh: pensar um pouquinho sobre a questão éh: sobre o que seria então eh... em uma contextualização... eh: pensando que seria então essa comunicação oral em eventos acadêmicos... então acredito que aqui todos tenham participado né... em uma comunicação né ih:: evento científico... já participaram? Já?? ((risos)) olha a cara da Sandra ((risos)) qual foi a experiência?... BOA?

Em seguida, na atividade 1.1.2, é implementado o gesto de presentificação seguido do gesto de focalização, pois a professora/pesquisadora, por meio de questionamentos, introduz novamente o objeto de ensino, para depois focalizar o conteúdo e as dimensões do gênero a serem tratados.

(04:33) **Prof.:** [...] a por que tem a comunicação? o que é comunicação dentro desse ambiente? ... qual é objetivo da comunicação né... então é pensar nessas questões... quem/quem faz essa comunicação normalmente... dependendo do contexto... somos nós alunos que estamos no processo né... de aprendizagem... então é pensar... nesse elementos ... quem? [

P1: faz [

Prof.: quem faz? quem é o emissor? quem está ali à frente né... falando... quem é o meu público... pra quem eu estou dirigindo essa fala... então é preciso pensar nessas questões de contexto né ...

Ao fazer questionamentos para focalizar o conteúdo a ser trabalhado, mais uma vez, a professora/pesquisadora está implementando o gesto de regulação interna e, conseqüentemente, o gesto de institucionalização do objeto de ensino pode ocorrer, pois o ato de diagnosticar as aprendizagens anteriores leva os alunos a fixar e consolidar um saber.

Ainda na atividade 1.1.2, o gesto de focalização aparece mais uma vez para expor o conteúdo a ser tratado naquele momento e destacar uma parte das características do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos, sendo o contexto de produção.

(14:08) **Prof.:** hoje nós vamos dar uma ênfase maior só nas questões do meio de produção... tentar focar então nesse início do texto... quais são as suas características... o que eu preciso pensar para esse meu texto

Sendo assim, nota-se que o gesto de presentificação e focalização são os mais mobilizados pela professora/pesquisadora, considerando as intervenções dos alunos participantes do minicurso, para realizar as atividades neste primeiro encadeamento temático.

O encadeamento temático 2 – Gênero textual: Comunicação Oral – está estruturado por 03 (três) atividades para tratar das características gerais do gênero textual “a comunicação em eventos científicos.

QUADRO 28 – Encadeamento temático 2 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
2. Gênero textual : Comunicação Oral	2.1 Característica Geral do Gênero textual : Comunicação oral	2.1.1 Escuta e tomada de notas de três vídeos exibidos. 2.1.2 Socialização da tomada de notas. 2.1.3 Apresentação das características do	<ul style="list-style-type: none"> • Presentificação • Implementação • Regulação interna • Focalização • Implementação • Regulação local • Focalização • Institucionalização

		gênero: comunicação oral.	• Criação de memória
--	--	---------------------------	----------------------

Na atividade 2.1.1 são apresentados três vídeos para que os alunos possam assistir e fazer anotações sobre o contexto de produção. Antes de iniciar a exibição do vídeo, a professora/pesquisadora entrega um guia de escuta e discute com os alunos os pontos a serem observados.

Nesta primeira atividade, os gestos mobilizados são o de focalização, implementação e regulação interna, pois primeiramente o professor/pesquisador direciona o conteúdo a ser observado, focalizando os itens que compõem o contexto de produção. Ao direcionar o olhar dos alunos para determinados conteúdos, o professor/pesquisador já está implementando o dispositivo, pois está proporcionando aos alunos a identificação das diferentes dimensões do gênero, como estrutura, suporte e linguagem.

Dessa forma, ao propor a observação, por meio de questionamentos, o professor/pesquisador também realiza o gesto de regulação interna, obtendo informações sobre o conhecimento dos alunos em relação ao gênero textual. Para ilustrar, apresentamos abaixo um excerto.

(14:31) **Prof.:** então o que eu trouxe aqui para vocês... na verdade três vídeos... são assim três vídeos curtinhos e aí em cima deste vídeo eu trouxe este quadro e em cima desse vídeo eu gostaria que vocês fossem fazendo as anotações... olhando para essas características... pensando nesse contexto de produção... então nós vamos nos pautar nestas comunicações e olhar para esse contexto... então no quadro eu quero que vocês observem () qual é o título da comunicação... qual é o assunto tratado... quem é o emissor? então... quem está falando... quem é o possível? aqui nós sempre vamos falar em quem é o possível... porque não tem como saber exatamente quem está no vídeo... então quem é possível emissor? quem são os possíveis destinatários desse texto... dessa comunicação... qual é o objetivo né da comunicação... e que tipo de evento essa comunicação circula... e aí embaixo tem a referência desses vídeos... que depois vocês podem querer acessar o vídeo né... eles estão disponíveis....

Na atividade 2.1.2, momento em que os alunos irão socializar a tomada de notas, observa-se o gesto didático de focalização, pois as discussões levam aos conteúdos

tratados sobre o contexto de produção do gênero em questão e, ao conduzir os alunos na análise dos vídeos, o professor/pesquisador também presentifica o objeto de ensino.

(41:10) **Prof.:** [...] do primeiro vídeo então... o que a gente consegue... analisar... [...] qual é o título da comunicação? Alguém conseguiu pegar?

P1: eu/eu assim o título todo não... mas eu vi que tinha... a ver com a relação química... da:: ingestão... lá de açúcares... e em ratos...

Prof.: em ratos... isso...

P1: e o título tinha essas palavras.... [

Prof.: isso... exatamente [

P1: e outras ((risos)) né... e aí quem estava apresentando era a Helen.... eh:: ah::: o assunto era... essa influência do açúcar... do/do adoçante em relação ao peso corpóreo dos ratos e... mas que poderia ser aplicado isso nos humanos né.... ah:: e aí o objetivo ali... da comunicação... era dar importância para aquela pesquisa... e que aquela pesquisa... digamos aí... verberasse... novos caminhos né... ih:: era um... eram vários congressos né?

Prof.: isso... [

P1: era um terceiro não sei o que.... um primeiro não sei do que do.. é isso que... [

Prof.: isso... era um congresso [...]

Prof.: e aí... o que mais vocês conseguiram? eu sei que a gravação desse vídeo não é boa... foi um dos mais difícil né... de entender... não estava muito bom... [

P2: () ((risos)) a única coisa que eu entendi era que estava falando sobre a ingestão de adoçante... de açúcar e ratos.... ((risos)) só isso... [...]

Prof.: a questão da estévia... [...] aí a temática é... qual a influência nesse peso corporal né... e... aí pensando... foi a Helen que apresentou... quem será que é a Helen? que papel ela assim... pensando nessa apresentação.... a forma como que ela estava apresentando... [

P1: então né... éh... ela era a aluna

Prof.: aluna [

P1: de uma professora... tal... eh:: ela enquanto aluna... ela participou de todos os/os eventos ali... a divisão das classes... da classe de ratos... quem usou só tal alimento quem usou... () e água né... eles fizeram categorias né... éh:: e:: não deu assim... pra entender... me parece que ela já estava no nível de Mestrado... me parece sim... não parece que é a iniciação científica mais... né... parece que algo mais assim... em algo do mestrado ou coisa assim né... éh:: eh::: ela/ela... e eu senti nela né... assim... até uma certa tranquilidade para falar assim né... com propriedade... ela estava falando com propriedade né...

Prof.: então gente percebe a propriedade... é na linha... na área de educação?

P1: não... [

Prof.: não né... a gente percebe até pela...

Ainda na atividade 2.1.2, nota-se o gesto de regulação local. A professora/pesquisadora, em diversos momentos, foi questionando os alunos sobre suas observações e interpretações dos vídeos assistidos, principalmente, quando observava a dificuldade dos alunos em ouvir o que estava sendo dito nos vídeos 1 e 3. Outro momento de regulação local foi quando um dos alunos apresenta uma interpretação um pouco equivocada sobre o papel assumido pelo expositor do vídeo 1 e, por meio de questionamentos, leva os participantes a identificarem corretamente o papel social.

(43:48) **Prof.:** Então...depois... pegando na fonte da apresentação e ainda eu tenho alguns dados que eu pesquisei... é um congresso ligado na área de nutrição... então se o evento é um congresso na área de nutrição... para quem são os possíveis destinatários? se a gente pensar nisso... ela é uma aluna... mas éh:: não fica claro... pelo vídeo eu... eu... como é na área da nutrição... eu vejo que não é voltado para o mestrado ou doutorado... eu vejo mais como uma graduação...

P2: talvez para um processo de... projeto de TCC [

Prof.: de TCC... porque é... [

P4: ela disse... esse trabalho foi aprovado [

P1: ela fala que foi aprovado em 2008 [

Prof.: foi realizado por ela e por mais uma outra colega que não pode estar ali naquele momento... [

P1: éh:: [

Prof.: ela tem essa fala... e sobre orientação da professora Mestre...

P1: éh:: [

Prof.: MEstre... ((murmúrios do Emerson)) da disciplina de BIO-química [

P1: bioquímica... [

P2: isso parece ser o TCC... o projeto tem que ser aprovado... [

Prof.: isso... são esses dados começam a dar indícios de que... assim... não seria um mestrado né... [

P1: já não teria () ((risos / risos)) que bom... ((risos))

P4: que bom que vocês são observadores... que cada um tem um olhar

Nota-se que a professora/pesquisadora articula o conhecimento entre os alunos e o conhecimento que quer construir sobre o objeto de ensino. Ao regular o conhecimento dos alunos, outro gesto didático evidencia-se, sendo o gesto de implementação do dispositivo, pois a professora/pesquisadora leva os alunos a comparar e a identificar as condições de contexto que caracterizam a produção de um texto, mais especificamente, da comunicação oral.

Na atividade 2.1.3, apresentação das características do gênero, a professora/pesquisadora focaliza as características do gênero comunicação oral, entretanto outros dois gestos didáticos fundadores são implementados: o de institucionalização do objeto e a criação de memória.

Ao retomar o conteúdo discutido anteriormente, a professora leva os alunos a relembrar o conteúdo abordado sobre o contexto de produção, a fim de fixar as características específicas do gênero, possibilitando a compreensão e consolidando o conhecimento, para que, posteriormente, possa ser acionados. Sendo assim, a professora/pesquisadora prescreve as maneiras de se organizar, pensando no contexto de produção, como podemos visualizar, no excerto a seguir.

57:38 **Prof.:** o ambiente né... quem serão as pessoas que vão ser responsáveis... então aí eu trouxe só para a gente... rapidamente discutir né... quais são as características... as particularidades de uma comunicação... nós temos que pensar ... que ela... primeiramente... é uma modalidade da divulgação científica... que... ela é... através dessa comunicação verbal... dessa comunicação oral né... tem um tempo variável... cada seção possui um título... que abrange... as pesquisas listadas... então dentro daquela temática... dentro daquele título... tem diversas pesquisas... então ali naquele ambiente... eu posso ter pesquisas... mas com enfoques... diferentes... com teorias... embasadas diferentes né... com metodologias diferentes... então nós temos que pensar nesse ambiente que está sendo apresentado... até é uma dica... que a gente sempre fala que é importante... quando você vai fazer uma comunicação... e se o evento disponibiliza... o cronograma antes... é importante você pegar o nome das pessoas que vão fazer parte da sua comunicação... entra lá no lattes..

Já o gesto de criação da memória é evidenciado quando há a retomada de tudo que foi discutido durante a aula, generalizando as características do contexto de produção, constituindo-se, dessa forma, a institucionalização de um saber.

01:15:41 **Prof. :** a primeira camada... de um texto... é o contexto de produção... que é isso...o que nós fizemos hoje... então eu tenho que pensar nesse primeiro texto...éh: quem é/ qual é o objetivo desse texto... que é o meu emissor... quem é o receptor... qual é o assunto abordado... então isso ele já dá uma:: vamos dizer assim... ele constitui uma partezinha do texto...

O encadeamento temático 3 – Versão inicial de uma comunicação oral – divide-se em 04 (quatro) atividades, cujo objetivo principal é a apresentação de cada participante do minicurso, ou seja, de uma comunicação oral de uma pesquisa de mestrado ou doutorado que está em andamento.

QUADRO 29 – Encadeamento temático 3 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
3. Versão inicial de uma comunicação oral	3.1 Produção e apresentação de uma primeira versão do gênero comunicação oral	3.1.1 Apresentação e discussão sobre os itens para o guia de escuta.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de memória • Presentificação

		3.1.2 Apresentação de uma primeira versão de uma comunicação oral.	
		3.1.3 Escuta, tomada de notas e socialização.	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação local • Focalização • Criação de memória
		3.1.4 Proposta de tarefa para casa	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação de tarefas (casa)

Na primeira atividade 3.1.1, a professora/pesquisadora retoma as discussões feitas na aula anterior e em seguida propõe um guia de escuta, que servirá de base para analisar as apresentações (produção inicial), verificando com os alunos se concordam com os itens a serem observados e se querem acrescentar outros. Nesta primeira atividade, identifica-se o gesto de focalização e o de criação de memória.

00:48 **Prof.:** só para fazer uma introdução então... éh:: como que nós fizemos na aula passada... nós já começamos a discutir um pouco sobre o gênero né... então a comunicação oral ela é definida como o gênero... e em cima desse gênero nós começamos falar sobre o contexto de produção... que não adianta né... nós apresentarmos.....eh: elaborarmos uma apresentação sem antes saber um pouco sobre... aonde nós vamos fazer essa comunicação oral né... em que contexto que eu vou utilizar... quem são as pessoas que vão estar presente... qual vai ser os objetivos né... referente a minha apresentação... então eu preciso ter bem claro né... o que nós falamos... para desenvolver uma comunicação é preciso pensar no gênero... e no contexto de produção...

Observa-se que, ao retomar o conteúdo tratado na aula anterior, a professora/pesquisadora está marcando novamente as dimensões do contexto de produção do gênero, garantindo que os alunos, posteriormente, possam ativar seus conhecimentos. Nesta atividade, nota-se também que além da criação de memória o gesto de institucionalização, indiretamente, se faz presente, pois ao prescrever alguns pontos a

serem observados, estes já estão direcionando o olhar do aluno e fixando, assim, as características específicas do gênero.

A atividade 3.1.2 é o momento destinado para os alunos fazerem suas apresentações. Nesta atividade, somente um aluno participou, pois a outra aluna que estava presente, por não participar do primeiro encontro, não preparou o seu material e os demais alunos da turma não compareceram neste dia.

Na atividade 3.1.3, cuja proposta era discutir sobre as apresentações e as tomadas de notas no guia de escuta, além do gesto de focalização, que foi muito presente, identificaram-se os gestos de regulação local e a criação de memória. Em vários momentos a professora/pesquisadora foi questionando os alunos, para averiguar as concepções e os conceitos construídos, relacionados ao contexto de produção, à estruturação de um discurso e à linguagem.

56:13 **Prof.:** então vocês percebem... que TUDO antes é o contexto de produção... então quando nós vamos para uma análise... quando eu vou fazer uma análise de uma apresentação... eu também vou ter que olhar para esse contexto... aonde aquele/aquela comunicação.... foi apresentada? quais foram as condições né...

01:08:18 **P1:** [...] eu achei LIN-da....né... no patamar que você está... já não cabe mais isso... (risos)... não pode cometer esse erros... então.... assim... até o que eu falo... é a posição do sujeito... qual é a posição... [

Prof.: que papel você está assumindo naquele momento? [

P1: é... naquele momento....

Vale destacar que, mais uma vez, o gesto de institucionalização do objeto de ensino vai sendo constituído ao longo das interações entre os alunos e professor.

E, por fim, na atividade 3.1.4, apresenta-se o gesto de formulação de tarefas para casa, pois, devido ao curto espaço de tempo para a realização do minicurso, algumas etapas não seriam possíveis. Sendo assim, a tarefa se torna um meio, também, de instituir o objeto de ensino, criando condições ao professor de, posteriormente, presentificá-lo em sala de aula e aos alunos de se apropriarem dele.

No encadeamento temático 4 – Organização de uma comunicação oral – o objetivo é explorar as características do gênero acadêmico, destacando sua estruturação.

QUADRO 30 – Encadeamento temático 4 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
4. Organização de uma comunicação oral	4.1 Planejar uma comunicação oral articulando com as diferentes partes de uma comunicação	<p>4.1.1 Discussão em pequenos grupos da atividade realizada em casa. (Organizar uma apresentação em powerpoint com base em um artigo científico).</p> <p>4.1.2 Entrega da versão original do material organizado para a apresentação e comparação com o que os alunos produziram, destacando suas partes e subpartes.</p> <p>4.1.3 Socialização das discussões feitas nos pequenos grupos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentificação • Focalização • Implementação • Regulação local • Formulação de tarefas (local) • Implementação • Criação de memória • Regulação local • Institucionalização

Neste encadeamento temático, serão tratados a camada mais profunda de um texto, como abordado em nossa fundamentação teórica, compreendendo a planificação geral de um conteúdo temático, possibilitando, dessa forma, o desenvolvimento das capacidades discursivas.

Para isso, este encadeamento está organizado em 03 (três) atividades escolares. Na primeira atividade, 4.1.1, antes da professora/pesquisadora propor o trabalho inicial, nota-se, mais uma vez, a retomada rápida do que foi realizado na aula anterior, para depois introduzir o conteúdo que será explorado no dia. Nesta etapa evidencia-se o gesto de presentificação e, ao mesmo tempo, o gesto de focalização, no qual a professora/pesquisadora apresenta o assunto a ser tratado.

Em seguida, trata-se a forma de trabalho do dia, propondo a atividade de discussão e comparação da tarefa realizada em casa. Nesta etapa, evidencia-se o gesto de formulação de tarefas e o gesto de implementação de um dispositivo, os quais os alunos iriam socializar e comparar as organizações que fizeram para apresentar um artigo.

Nota-se também o gesto de implementação com o intuito de adaptação, pois, durante o minicurso, a professora/pesquisadora precisa mudar as estratégias e a organização do trabalho, como podemos verificar no excerto abaixo.

03:30 **Prof.:** então... num primeiro momento... vão ser vocês trabalhando hoje... aí eu trouxe aqui... eu tinha pensado em fazer... em duplas... ou trio... mas eu não sei se a XXX... vai demorar... se ela vai chegar... tem a XXX também... então acho que vocês poderiam ficar no trio... e se chegar mais uma a gente... desmembra... ((P1 falando - a gente divide))...ver o que fica mais fácil para a discussão...

Outro gesto identificado, ainda nesta primeira atividade, foi o gesto de regulação local. Mesmo sendo um momento de discussão entre os alunos, a professora/pesquisadora, em diversos momentos, faz intervenções, articulando o conhecimento entre os alunos e o conhecimento que se quer construir.

09:20 **Prof.:** com textos né... () aqui... é uma frase que você utiliza no texto... mas na hora de apresentar... você tira... por exemplo... contudo [

P2: isso é o quê?... [

Prof.: isso é o que vocês fizeram em casa... [

25:40 **Prof.:** aqui... nós temos que pensar... que foi uma outra pessoas que escreveu o artigo... agora... quando é um trabalho seu... você... já tem propriedade para falar... agora aqui... você tem que estudar muito... entender o processo... .. nos apropriar... para depois poder falar com tranquilidade... por isso... assim... não é que é errado... não é errado colocar o trecho... porque às vezes... você precisa ler aquele trecho... que vai ter sentido... mas é preciso tomar cuidado ... [...] Agora se você fala palavra-chave a pessoa bate o olho não consegue entender a temática né

Na atividade 4.1.2, é proposta uma outra tarefa em grupo. Nesta etapa, os alunos recebem a versão original da apresentação do artigo explorado no curso, para que possam comparar com a estruturação que eles fizeram. A professora/pesquisadora explica a atividade e reserva 15 minutos para os alunos poderem discutir. Nesta atividade, o gesto de formulação de tarefas e de implementação foram mobilizados.

A atividade 4.1.3 é direcionada para a socialização da atividade realizada anteriormente. Nela, notabilizam-se três gestos fundadores implementados: a criação da memória, a regulação local e a institucionalização.

51:52 **Prof.:** bom... então vamos lá... acho que já dá... para começar a nossa discussão... indo passo a passo... começar a pensar... daqui... no material... no geral... então em termos de organização... de estrutura... como ela começa a apresentação... como estrutura ... a primeira coisa que ... nós temos lá então... uma abertura né... essa... é a página inicial da apresentação... e depois o que ela traz... ((silêncio))

Prof.: o roteiro... [

P3: o que você recomenda para nós... em relação ao roteiro?

Prof.: bom... eu tenho seguido... por que você já deixa ciente... para as pessoas... o que você vai falar... né então primeiro eu vou falar de tal coisa... depois eu verificar a pesquisa... então... as pessoas já sabem... o que esperar daquela comunicação... tem uma ordem... porque... quantas vezes... você assiste uma comunicação e você não sabe o que se pretende...você fica totalmente perdida... [

P3: então é o que você fez agora... é o roteiro do dia...

Prof.: exatamente... então... o que eu vou fazer hoje... nessa aula... serve... tanto para uma organização de aula... como para uma apresentação... de uma comunicação... então... é para as pessoas... saberem... que... naquele momento vai ser discutido aqueles pontos... vai ser falado aquilo...

O gesto de retomar as discussões em grupo faz com que os conteúdos explorados sejam consolidados, criando-se uma memória e, ao mesmo tempo, permitindo que o professor/pesquisador articule os conhecimentos entre os alunos e o conhecimento a ser construído. Assim, da mesma forma que o gesto de criação da memória e a regulação local são acionados, o gesto de institucionalização também é mobilizado, pois o conteúdo é fixado, evidenciando as características específicas da organização de uma comunicação oral.

No encadeamento 5 – Diferentes partes de uma comunicação oral – composto por 01 (uma) atividade, dirige-se a exposição do conteúdo tratado até o momento do minicurso, como forma de fixar e validar as discussões realizadas.

QUADRO 31 – Encadeamento temático 5 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
5. Diferentes partes de uma comunicação oral	5.1 Exposição das partes e subpartes de estruturação de uma comunicação oral	5.1.1 Apresentação das fases que compõem uma comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação de memória • Institucionalização

Nota-se que o professor/pesquisador leva à reflexão por meio de retomadas de ideias apresentadas anteriormente pelos próprios alunos, ou seja, a construção do objeto ensinado a partir das descobertas dos alunos, atribuindo-lhe uma generalização, mobilizando, assim, gesto de institucionalização.

01:07:33 **Prof.:** uma boa comunicação... é pensar nesta estrutura...mas... é a Juliana que está inventando...((risos))

P1: não

Prof.: Não... então eu venho...[...] para a última parte da programação do dia de hoje... a estrutura da comunicação.... [...]

Prof.: então... como se estrutura... a comunicação oral... não sou eu... Juliana... que estou falando... mesmo porque... [...] nós partimos da metodologia... da base teórica... do grupo de Genebra...então nós estamos sempre pensando na questão de gênero...de texto... [...] Bronckart traz a questão da análise do texto... [...] e quando ele traz a questão da infraestrutura... nós temos que pensar...na estruturação de um texto e o tema...e como nós estamos falando da comunicação oral... então como ela se estrutura....

Outro gesto mobilizado nesta atividade é a criação de memória didática que consiste em trazer à tona os elementos constituintes do gênero, tanto para sistematizar o trabalho, quanto para constituir uma base de conhecimentos em comum para que os alunos possam prosseguir na aprendizagem em situações futuras.

01:09:46 **Prof.:** então... segundo Dolz e Schneuwly...a estruturação dessa comunicação seria... a fase de abertura... a fase de introdução... a fase de desenvolvimento ou desencadeamento...né... dos diferentes temas...que vão surgindo...a fase de conclusão e uma fase de encerramento...então... eu teria ali... cinco fases...que contempla a estrutura da comunicação.... [...]

O encadeamento 6 – Características linguísticas do gênero – divide-se em 04 (quatro) atividades com o objetivo de detectar os mecanismos de linguagem que constituem o gênero.

QUADRO 32 – Encadeamento temático 6 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
6. Características linguísticas do gênero	6.1 Detectar os mecanismos de linguagem	6.1.1 Escuta de uma comunicação e tomada de notas dos conectivos e tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Implementação
		6.1.2 Socialização da tomada de notas.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Regulação local • Criação de memória • Institucionalização
		6.1.3 Parafrasear algumas expressões apresentadas pelo professor.	<ul style="list-style-type: none"> • Formulação de tarefas (local)
		6.1.4 Socialização da atividade e exposição de marcadores de estruturação do discurso.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Regulação local • Institucionalização • Criação de memória

Na atividade 6.1.1, a fim de identificar os conectivos e os tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro em uma comunicação oral, a professora/pesquisadora propõe, em um primeiro momento, que os alunos assistam a um vídeo de uma comunicação e façam as anotações sobre o mesmo. Assim, por meio da implementação de um dispositivo didático, com atividades direcionadas à identificação dos mecanismos de linguagem, a professora tinha a intenção de levar os alunos a observarem as expressões utilizadas no texto da comunicação oral.

Nesta primeira atividade, ao implementar o dispositivo, o gesto de focalização também é acionado, pois, ao mesmo tempo em que a professora/pesquisadora está apresentando as instruções para a realização da atividade, o conteúdo a ser tratado naquele dia vai sendo evidenciado.

01:11 **Prof.:** hoje...num primeiro momento... vocês vão fazer uma análise... de um vídeo... detectando... quais são os mecanismos de linguagem do expositor... então eu trouxe aqui... um vídeo... eu vou passar/é exibir para vocês... [...] é um dos vídeos que nós já trabalhamos...lá no primeiro encontro...mas então é tentar... então... identificar quais são os mecanismos...a linguagem deste expositor... detectar como é feito a passagem de uma temática para outra...

02:38 **Prof.:** então... neste vídeo... vocês irão observar quais são os mecanismos de linguagem... que palavrinhas...que chamam a atenção... que o expositor utiliza para dar uma ênfase... naquilo que está falando...ou que dá uma coerência e continuidade...na temática que está sendo abordada...vocês ficam à vontade para fazer as anotações... e depois nós vamos discutir...

Na atividade 6.1.2, foi solicitada a socialização das anotações realizadas na atividade anterior. A professora/pesquisadora deixa os alunos comentarem suas impressões e observações sobre o vídeo e, em alguns momentos, faz interferências, com o objetivo de retomar o foco da discussão e, ao mesmo tempo, de direcionar o olhar para o conteúdo a ser abordado naquele dia. Assim, o gesto de regulação local e interna é muito presente nesta atividade.

15:45 **Prof.:** deixa eu dar uma retomada... quando você fala... em tempos verbais... alguém pegou... pensou em alguma coisa...prestou atenção nos verbos ou não...em tempos verbais... vocês conseguiram detectar... que tempo é mais predominante...

17:57 **Prof.:** e marcadores... palavrinhas... que vocês detectam... vocês pegaram alguma coisa...

Nesta atividade, outro gesto didático vai se revelando ao longo das discussões, sendo o gesto de criação de memória e de institucionalização. A professora/pesquisadora, por meio das intervenções, retoma as análises dos alunos, validando-as.

25:58 **Prof.:** então nós temos que pensar nessas palavras de saudação... então como o XXXX colocou... ela inicia agradecendo e lá no final ela agradece outra vez... então nós também [...] vamos estar saudando... bom dia... boa tarde ou boa noite... e às vezes nós agradecemos também ... então nós temos... duas formas aí... de saudação logo no início... bom dia... boa tarde... boa noite... agradeço a presença... agradeço o convite... [...] lá no final eu agradeço a atenção da pessoa... então essas marcas formais... elas são características desse gênero...

Na atividade 6.1.3, é proposta aos alunos uma nova tarefa a ser realizada em duplas. A professora/pesquisadora apresenta algumas expressões e solicita aos participantes para parafraseá-las. Neste segmento, o gesto de formulação de tarefas e de implementação de um dispositivo são revelados.

Na atividade 6.1.4, momento em que se faz a socialização das expressões parafraseadas, é muito presente o gesto de regulação local e a institucionalização. Em diversos momentos, são feitos questionamentos, por parte da professora/pesquisadora, levando os alunos ao conhecimento que quer construir.

43:58 **Prof.:** quando eu falo... vou tentar explicar...que sentido ela traz pra gente... [...] o que ela nos leva a pensar...

P1: que é algo complexo [

P3: que ela vai apresentar... [

Prof.: ela... vai... A-presentar... então quando... eu vou tentar explicar... ela tem o sentido de apresentar algo... então são marcadores das diferentes etapas do meu discurso... quando falo de marcadores... este primeiro... é em relação à apresentação do assunto... [...] olha os possíveis parafraseamento dessas expressões são ((lê nos slides da projeção)) o assunto da minha exposição será...gostaria de falar-lhes... minha exposição abordará... então... o primeiro marcador que eu vou estar utilizando... na minha organização da fala...

Outro gesto didático mobilizado nesta atividade é o de criação de memória, mais uma vez a professora/pesquisadora, de maneira dialogada, vai retomando as discussões associando com o conteúdo já trabalhado anteriormente.

50:26 **Prof.:** então vocês percebem... que no nosso discurso... nós temos quatro momentos... um momento de abertura... um momento onde eu estou introduzindo... apresentando uma temática... o momento que eu vou desencadear... passo de um tema para outro... e por fim... uma conclusão... [...] isso fica bem próximo ao que

nós vimos em termos de estrutura... [...] a minha fala vai acompanhar toda essa estrutura.... [...]

Logo, neste encadeamento temático, evidencia-se a teoria tratada nesta pesquisa, na qual o papel do outro e as ferramentas didáticas possibilitam o desenvolvimento do aluno, ou seja, é por meio da interação em sala de aula, na construção conjunta de um “objeto a ser ensinado”, que os modos de pensar, falar e agir dos alunos podem ser transformados.

O encadeamento 7 – Aspectos não-linguísticos –, estruturado em 02 (duas) atividades, tem por finalidade expor os aspectos-não linguísticos que também fazem parte do gênero de texto a comunicação oral em eventos acadêmicos.

QUADRO 33 – Encadeamento temático 7 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
7. Aspectos não-linguísticos	7.1 Exposição e discussão dos aspectos não-linguísticos	7.1.1 Discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante a comunicação. 7.1.2 Exibição de vídeo de uma especialista para ilustrar os aspectos não-linguísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação de memória • Institucionalização <ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação de memória • Institucionalização

Na primeira atividade (7.1.1), logo no início, a professora/pesquisadora retoma o que foi exposto pelos alunos, em discussões anteriores, para marcar o próximo conteúdo a ser tratado, os aspectos não-linguísticos. Sendo assim, o gesto de focalização é mobilizado.

58:00 Prof.: bem... com isso... nós fechamos né... essas características linguísticas...da comunicação... e aí... nós vamos partir para um outro momento... que na fala de vocês... já apresentaram... vocês fizeram tanto as observações das características linguísticas... mas também vocês trouxeram observações...das características não-linguísticas...quando eu falo do corpo... da voz... isso são características não-linguísticas... mas que também interfere nesse meu gênero... nessa comunicação...

Em seguida, de forma dialogada, os itens que são considerados como aspectos não linguísticos vão sendo apresentados, articulando novamente os conhecimentos entre os alunos e o conhecimento que se quer construir. Ainda, na atividade 7.1.1, as respostas e colocações dos alunos vão sendo validadas e qualificadas, permitindo assim a generalização de um saber (gestos de criação de memória e institucionalização).

Na atividade 7.1.2, para ilustrar as discussões e validar os conhecimentos que estão sendo construídos, a professora/pesquisadora exhibe pequenos trechos de um vídeo, em que uma fonoaudióloga apresenta a importância da voz, do ritmo, da melodia, dos gestos, das expressões faciais e da postura. Nessa atividade, os gestos de criação da memória e institucionalização são acionados novamente.

01:13:05 **Prof.:** esses gestos.... ele é:: ele fala...a nossa mão fala...a nossa mão acompanha aquilo que nós estamos [

P3: a face [

Prof.: discutindo...então essa questão do gesto... ele é importante... SIM... mas desde que seja comedido... em situações... o vídeo fala... eu vou mostrar para vocês... a mão em posição de descanso... em que momento eu coloco minha mão em descanso... então... eu posso fazer assim... eu posso fazer assim... eu tenho que descansar a minha mão... mas tem que ser uma coisa... natural... não pode ser nada muito forçado...

01:28:05 **Prof.:** e aí... não basta essas duas... esse dois pontos... ainda tem mais três... que são... a posição dos locutores... a ocupação que eu faço dos lugares...então... eu estou em uma posição que não atrapalha a visão...do outro... estou muito próximo da minha plateia..... então que posição eu vou...estar... tomando... nestes diferentes espaços... que também... podem interferir na minha comunicação...então nós chamamos de posição dos locutores... outro aspecto...é o exterior...em relação às roupas... disfarces... penteados... óculos...a limpeza... higiene... então é regras de etiqueta... esse gênero... comunicação em eventos acadêmicos.... ele já está me dizendo que eu não posso ir lá... com... qualquer roupa...eu não vou de bermuda e chinelo de dedo...de camiseta regata...de decote... nós temos que tomar cuidado... [

P2: eu acho que para a mulher é mais difícil ainda...porque ela se veste... [

P1: ela se fantasia [

P2: não é a questão da fantasia... por exemplo... ela coloca uma blusa...mas as vezes é um pouco transparente...ela é super recatada... e ela não percebeu... [

E, por fim, o encadeamento 8 – Versão final de uma comunicação – é dividido em 02 (duas) atividades, com o objetivo de produzir uma nova apresentação de uma comunicação oral.

QUADRO 34 – Encadeamento temático 8 (SD1)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
8. Versão final de uma comunicação	8.1 Produção e apresentação de uma versão final de uma comunicação oral	8.1.1 Apresentação de uma versão final de uma comunicação oral. 8.1.2 Avaliação da apresentação.	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de memória • Institucionalização

A atividade 8.1.1 é o momento destinado para os alunos fazerem suas apresentações. Neste dia somente um aluno estava presente, fazendo sua apresentação. Entretanto, o mesmo não fez a produção inicial, não sendo possível avaliar suas produções.

Na atividade 8.1.2, a proposta era discutir as anotações feitas pelos alunos, enquanto o colega fazia sua apresentação. Entretanto, como no grupo 1A a produção final teve a participação de apenas um aluno, a professor/pesquisadora precisou mudar a estratégia de trabalho. Após a apresentação, ela faz as discussões pontuando os aspectos que lhe chamou a atenção. Assim, nessa atividade, evidencia-se primeiramente o gesto de adaptação de um dispositivo didático e, ao mesmo tempo, consolidam-se os gestos de criação de memória e o de institucionalização.

Assim, o encadeamento 08 encerra a sequência didática 1. De modo geral, vimos que, em todas as atividades propostas pela professora/pesquisadora, os gestos de presentificação e de focalização destacaram-se, reforçando, assim, o que explanamos em nossa fundamentação teórica, no capítulo 4, esses dois gestos fundam o sistema de atuação do professor, criando um meio favorável à execução de atividades didáticas para ensinar um determinado objeto.

Observa-se, também, que todos os gestos fundadores (implementação de um dispositivo didático, regulação, criação de memória e institucionalização) apareceram na prática da professora/pesquisadora, durante a implementação da sequência didática 1.

Conforme apresentado anteriormente, a sequência didática implementada constitui-se de um conjunto de oito atividades, realizadas sob a forma de: questionamentos e discussões coletivas; aulas expositivas; tarefa e trabalho individual realizado pelos alunos. Assim, o gesto didático de implementação de um dispositivo realiza-se por meio de diferentes intervenções da professora/pesquisadora, por meio de gestos específicos.

A análise das atividades e dos gestos utilizados pela professora para realizar seu trabalho mostram que o objeto de ensino vai sendo construído no contexto, na interação com os alunos, evidenciadas, principalmente, no gesto de regulação. Este gesto, ora apresenta-se como forma de diagnosticar um saber existente por parte do aluno, ora para recuperar problemas identificados em relação ao conteúdo tratado. Dessa forma, o gesto revela-se na regulação interna ou na regulação local.

A criação de memória didática interligando saberes construídos às novas situações de aprendizagem constitui-se em um componente tanto para sistematizar o trabalho realizado durante as atividades desenvolvidas, quanto para instituir uma base de conhecimentos em comum para que os alunos possam prosseguir dali em diante.

E, por fim, nos momentos em que, ao final do diálogo, busca-se construir um saber coletivo, o gesto da institucionalização é mobilizado, podendo ser identificado justamente na construção do objeto de ensino, partindo das descobertas dos alunos.

6.4 Interação entre resultados: desenvolvimento das capacidades de linguagem e balanço das vantagens e limites do dispositivo criado

Nesta seção, faremos uma análise geral dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos participantes do minicurso 1, relacionando com as dimensões trabalhadas sobre o gênero (objeto de ensino) e as intervenções da professora/pesquisadora para colocar em prática as atividades escolares (gestos didáticos).

Para fazer a interação dos resultados obtidos e facilitar nossas análises, sentimos a necessidade de organizá-los em quadros, os quais serão apresentados em partes para melhor visualização e discussão de cada unidade. Dessa forma, cada parte será intitulada de acordo com as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.

QUADRO 35 – Interação dos Resultados: Capacidades de Ação – Etapa 1

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades preescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
1. Situação de Produção da Comunicação Oral	Ação	<ul style="list-style-type: none"> Incompreensão do papel de expositor/pesquisador Não tem claro o objetivo da comunicação 	1.1.1 Conversa sobre quem produz uma comunicação oral.	1.1.1 Conversa sobre quem produz uma comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> Presentificação Regulação 	Não	Sim
2. Gênero textual : Comunicação Oral			1.1.2 Discutir como deve ser uma comunicação oral	1.1.2 Contextualização dos espaços que a comunicação oral ocupa.	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Regulação Presentificação 		
			2.1.1 Escuta e tomada de notas de três vídeos exibidos.	2.1.1 Escuta e tomada de notas de três vídeos exibidos.	<ul style="list-style-type: none"> Presentificação Implementação Regulação interna 		
			2.1.2 Socialização da tomada de notas.	2.1.2 Socialização da tomada de notas.	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Implementação Regulação local 		
			2.1.3 Apresentação das características do gênero: comunicação oral.	2.1.3 Apresentação das características do gênero: comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Institucionalização Criação de memória 		

Em relação ao desenvolvimento das **capacidades de ação**, os obstáculos identificados, na produção inicial dos alunos participantes do minicurso, da primeira fase da pesquisa, são na grande maioria de ordem epistemológica e estão relacionados basicamente à incompreensão do papel de expositor/pesquisador que os alunos assumem ao fazer uma comunicação oral em eventos científicos e por não ter clareza do objetivo que se quer alcançar durante a comunicação.

As atividades consagradas a esta situação de comunicação foram constituídas por cinco atividades, orientadas para a compreensão desse contexto de produção. Estas, prescritas na sequência didática 1 (SD1), foram implementadas sistematicamente pela professora/pesquisadora, tendo como suporte três vídeos de diferentes comunicações, sendo duas de comunicação oral e uma de comunicação no formato pôster.

As formas sociais de trabalho constituíram-se de diálogos, tarefas individuais e discussões coletivas, compartilhando suas análises sobre a temática tratada. Durante a realização das atividades, os gestos didáticos fundamentais da professora/pesquisadora evidenciados são: os gestos de presentificação e focalização, os gestos de regulação interna e local, os gestos de criação de memória e os gestos de institucionalização.

Embora os gestos didáticos fundamentais tenham sido mobilizados na ação da professora/pesquisadora e as atividades propostas tenham uma coerência entre si, estas não foram suficientes para a superação dos obstáculos detectados, principalmente por parte de um dos participantes, o P1.

Dessa forma, uma primeira lacuna no dispositivo didático é identificada, pois as atividades propostas para o contexto de produção são programadas e realizadas antes da primeira produção, não havendo uma retomada ou proposta de outras atividades para a superação destes obstáculos.

Outro ponto que nos chama a atenção é que, durante as discussões em sala de aula, os alunos participantes apresentaram ter um conhecimento sobre as questões a serem consideradas no contexto de produção, entretanto estes não aparecem diretamente nas produções. Assim, nós nos questionamos: como fazer a transposição de um conhecimento para uma prática? Que tipo de atividade propor para superar estas lacunas? Os exemplos utilizados não foram suficientes?

Essas questões nos fizeram perceber que o fato de não ter sido retomada a atividade e não ter explorado o próprio vídeo dos alunos fez com que eles tomassem suas produções como forma correta. Logo, a atividade proposta não passou de uma mera atividade escolar, sem ter um objetivo mais concreto em relação aos obstáculos dos alunos.

Esse fato nos alerta para as diversas atividades que muitas vezes são propostas pelos professores ou em livros didáticos sem ter uma preocupação de serem significativas aos alunos e muitas vezes são descontextualizadas. A falta de consideração do diagnóstico inicial faz com que a atividade proposta seja mais uma atividade escolar, não

proporcionando o desenvolvimento da capacidade de linguagem que se tem por objetivo a ser alcançado.

Partimos, agora, para os resultados do desenvolvimento das **capacidades discursivas**.

QUADRO 36 – Interação dos Resultados: Capacidades Discursiva – etapa 1

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
4. Organização de uma comunicação oral	Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de abertura, apresentação do plano da exposição, conclusões ou considerações e encerramento 	4.1.1 <u>Discussão em pequenos grupos da atividade realizada em casa.</u>	4.1.1 <u>Discussão em pequenos grupos da atividade realizada em casa.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Presentificação</u> <u>Focalização</u> <u>Implementação</u> <u>Regulação local</u> 	Sim	Com ressalvas em apre-sen-ta-ção do plano de comu-nica-ção e consi-dera-ções
5. Diferentes partes de uma comunicação oral			4.1.2 <u>Entrega da versão original do material organizado para a apresentação e comparação com o que os alunos produziram, destacando suas partes e subpartes.</u>	4.1.2 <u>Entrega da versão original do material organizado para a apresentação e comparação com o que os alunos produziram, destacando suas partes e subpartes.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Formulação de tarefas (local)</u> <u>Implementação</u> 		
			5.1.1 <u>Apresentação das fases que compõem uma comunicação oral.</u>	5.1.1 <u>Apresentação das fases que compõem uma comunicação oral.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Focalização</u> <u>Criação de memória</u> <u>Institucionalização</u> 		

Os obstáculos identificados nesta etapa de desenvolvimento estão ligados à estrutura da comunicação, mais especificamente em relação à ausência de uma abertura, à apresentação do plano da exposição, as conclusões ou considerações e encerramento. As atividades sobre a estruturação e organização de uma comunicação oral dispõem de 4 propostas para superar os obstáculos encontrados.

A primeira atividade é direcionada aos alunos como trabalho coletivo, no qual eles tiveram que discutir no grupo as organizações e estruturação que fizeram de um artigo (tarefa de casa) e em seguida ainda no grupo, comparar suas organizações com a estruturação feita pelo próprio autor do artigo.

Nestas duas atividades, embora a proposta fosse trabalhar no grupo sem interferências da professora/pesquisadora, em vários momentos houve o gesto didático de regulação local. Ao detectar alguns obstáculos, as intervenções eram feitas imediatamente.

Em certos momentos, houve a tentativa de um controle nas interferências, mas a professora/pesquisadora, por antecipação dos obstáculos de aprendizagem, reformula as respostas dos alunos para completar um raciocínio. Logo, os gestos de criação de memória e institucionalização também vão sendo constituídos. A título de exemplo, trazemos um recorte da interação professora/pesquisadora com os alunos.

08:20 **P2**: eu não sei se vocês discutiram isso... na semana passada... mas eu costumo fazer em tópicos... faço uma parte para mim... faço uma cópia... aí eu anoto o que eu vou falar... para não ficar muito carregado... eu coloco tópicos... para lembrar o que eu tenho que falar...e aí... se eu precisar recordar alguma coisa... eu olho no meu [

P3: slides [

P2: na minha anotação.... [

P1: é... porque na aula passada eu fiz uma apresentação... da/do meu projeto... da minha tese... e aí assim... teve momentos... os meus slides... estavam muito carregados... né...

Prof.: com textos né... () aqui... é uma frase que você utiliza no texto... mas na hora de apresentar... você tira... por exemplo... contudo [

[...]

Prof.: é... não era para eu estar interferindo.... mas que vocês... fossem discutindo.... então entre vocês.... como estruturaram... [...]

Prof.: eu vou me policiar... e não interferir agora.... ((risos do P1))

P3: então... eu coloquei primeiro essa parte.... [...]

Nota-se que a professora/pesquisadora faz interferências durante as discussões entre os alunos, que estão relacionadas à quantidade de textos no diapositivo, item discutido na aula anterior, pautado na apresentação do P1. Essa situação nos chama a atenção, pois, nas análises da produção final, o P1 retirou quase todo o texto de seu diapositivo e colocou apenas uma palavra ou ano, os quais não foram muito significativos para sua apresentação.

Dessa forma, mais uma vez as atividades propostas não estão relacionadas diretamente às necessidades de superação individual de cada aluno. Embora os gestos de regulação ocorram para superar os obstáculos e tenham sido importantes para o desenvolvimento das atividades, estes estão relacionados aos obstáculos momentâneos à implementação do dispositivo e não aos obstáculos identificados na produção inicial.

Entretanto, mesmo com algumas ressalvas, houve superações de obstáculos tanto por parte do P1 quanto do P4. O P1 não superou a fase de abertura e as considerações finais ou parciais. Já o P4, houve superações, mas acreditamos que tenham sido pelas regulações momentâneas, após sua produção inicial, pois, no dia em que as atividades

desenvolvidas para tratar das questões sobre a organização e estrutura de uma comunicação, o aluno estava ausente.

A questão da presença também é um fator que sentimos a necessidade de colocar em evidência, pois foi um dos obstáculos encontrados para o desenvolvimento das atividades e até mesmo para a realização desta pesquisa. O fato do curso ter sido oferecido gratuitamente e não ter um vínculo com alguma disciplina talvez tenha feito com que as pessoas não tivessem um comprometimento maior.

Isso se evidenciou nas justificativas dos alunos em suas ausências. Qualquer outra atividade, de trabalho ou até mesmo com os compromissos do curso de mestrado e doutorado, eram motivos para deixar de participar do minicurso. Essas atitudes influenciaram tanto no desenvolvimento dos alunos quanto prejudicaram o andamento para a coleta de dados desta pesquisa.

Em relação aos obstáculos inerentes às características linguísticas, foram identificados 5 conjuntos que trataremos a seguir, conforme os dados apresentados no quadro abaixo.

QUADRO 37 – Interação dos Resultados: Capacidades Linguístico-Discursivas – etapa

1

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
6. Características linguísticas do gênero	Linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Restrição ao uso de marcadores de articulação de uma temática a outra Repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais Dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa. Mobilização excessiva de marcadores conversacionais (né, aí, entre outros) 	<p>6.1.1 Escuta de uma comunicação e tomada de notas dos conectivos e tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro.</p> <p>6.1.2 Socialização da tomada de notas.</p> <p>6.1.3 Listar as expressões retiradas da exposição</p> <p>6.1.4 Parafrastrar as expressões listadas anteriormente.</p> <p>6.1.5 Socialização da atividade e exposição de marcadores de estruturação do discurso.</p>	<p>6.1.1 Escuta de uma comunicação e tomada de notas dos conectivos e tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro.</p> <p>6.1.2 Socialização da tomada de notas.</p> <p>6.1.3 Parafrastrar algumas expressões apresentadas pelo professor.</p> <p>6.1.4 Socialização da atividade e exposição de marcadores de estruturação do discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Implementação Focalização Regulação local Criação de memória Institucionalização Formulação de tarefas (local) Focalização Regulação local Institucionalização Criação de memória 	Não	Sim (com ressaltadas ao uso de marcadores conversacionais)

O bloco de atividades escolares prescritas para trabalhar com as questões de linguagem organiza-se em cinco atividades, entretanto todas ocorreram somente para a turma B, pois para a turma A foram detectadas 4 atividades.

Isto posto, iniciamos a nossa análise com questionamentos sobre a noção de trabalho prescrito¹⁸, em oposição ao trabalho realizado¹⁹, de forma a compreender o agir do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tentar entender por que as atividades foram tratadas de diferentes formas, buscamos no diário pessoal da professora-pesquisadora indícios que pudessem ajudar e encontramos a resposta de que a experiência de propor primeiramente aos alunos a listagem de marcadores que identificaram na atividade anterior, para depois parafraseá-las, limitaram as discussões, pois os alunos apresentaram dificuldades em identificá-las. Mas em nenhum momento as justificativas foram pela necessidade de adequar as necessidades dos alunos em superar os obstáculos que se evidenciaram na produção final.

As atividades propostas neste segmento tinham por objetivo identificar os marcadores de estruturação do discurso, garantindo, assim, a coesão e coerência do texto. Porém, em nenhum momento, analisaram-se os erros cometidos e a forma que os alunos utilizaram em suas comunicações, na produção inicial.

Contudo, houve progressos significativos por parte de P4, conseguindo superar grande parte dos obstáculos identificados. Essa superação pode ser associada pela intervenção da professora/pesquisadora, pois, embora as atividades propostas tenham sido descontextualizadas, os gestos didáticos de regulação, criação de memória e institucionalização puderam contribuir para o desenvolvimento.

Assim, podemos destacar que, mesmo uma atividade descontextualizada e pouco significativa para o aluno, quando bem explorada, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, os conhecimentos do professor e suas atitudes, gestos didáticos fundamentais e específicos também são fatores a serem considerados construtivos, tendo um papel positivo para o desenvolvimento dos alunos.

Já os obstáculos identificados na produção inicial do P1 não foram superados e as questões de linguagem foram evidenciadas e discutidas logo após a sua produção inicial. De início, no primeiro encontro, P1 justifica seu interesse em fazer o minicurso para

¹⁸ conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações. (MACHADO, 2002)

¹⁹ o que o trabalhador efetivamente realiza perante as prescrições que lhe são dadas, sendo o lugar em que se constrói a relação subjetiva com o trabalho. (BUENO, 2007)

superar suas dificuldades em lidar com o tempo para apresentação. Ressalta ainda que o seu problema não é falar em público e que, por sinal, gosta de falar muito.

Quando confrontado com as análises de um dos participantes do minicurso, em relação a sua primeira apresentação (produção inicial), o P1 se dá conta da necessidade de adequar sua fala ao contexto de produção e demonstra-se feliz por alguém tê-lo alertado, como podemos verificar no excerto abaixo.

58:40 **P3**: eu acredito que ele preparou com antecedência... () e o que me despertou no final... é a importância dessa análise que ele faz no final... o cronograma... () com os teóricos... ele sabe ()... e o uso da linguagem... éh:... ele fala... eu penso... para o trabalho... que ele seja ... (ele usa palavras como...) a gente... e pelo nível que a (gente está)... e pela linha né... análise do discurso... ()... que trabalha a retórica né... então... penso assim...

P1: uhm.. uhmm... ótimo....

[...]

01:08:18 **P1**: mas a colocação dela... éh... eu achei LIN-da....né... no patamar que você está... já não cabe mais isso... (risos)... não pode cometer esse erros... então... assim... até o que eu falo... é a posição do sujeito... qual é a posição...

Entretanto, as atividades propostas durante o minicurso não atenderam às necessidades de P1 e esta, também, é uma questão que nos coloca novamente a refletir. Como superar os obstáculos de cada aluno, em pouco tempo de trabalho? Será que as questões de linguagem são facilmente superadas, considerando que cada aluno tem suas vivências? Que tipo de letramento acadêmico os alunos trazem dos seus anos de escolaridade? Quais são os meios que esses alunos frequentam e que traços trazem consigo?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre as propostas de atividade e o quanto a desconsideração da bagagem do aluno e suas lacunas fazem com que o trabalho de ensino não se tornem eficientes.

Outro ponto que colocamos em questão está relacionado aos marcadores conversacionais, que estão estritamente ligados ao gênero comunicação oral e que houve uma mudança significativa na produção final dos participantes, mas sobre os quais ainda é preciso refletir: Que tipo de linguagem se espera em uma comunicação oral? Como se tornar criativo sem ficar muito preso às convenções?

Por fim, para o tratamento dos obstáculos relativos às **capacidades não-linguísticas**, foram identificadas 2 atividades escolares, conforme exposto no quadro abaixo.

QUADRO 38 – Interação dos Resultados: Capacidades Não-Linguísticas – etapa 1

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades preescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
7. Aspectos não-linguísticos		<ul style="list-style-type: none"> Pouco estabelecimento de contato visual com o público. Uso excessivo de gesticulações. Falta de controle na respiração 	<p>7.1.1 Discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante a comunicação.</p> <p>7.1.2 Análise de uma comunicação oral destacando os aspectos não-linguísticos</p>	<p>7.1.1 Discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante a comunicação.</p> <p>7.1.2 Exibição de vídeo de uma especialista para ilustrar os aspectos não-linguísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Criação de memória Institucionalização <ul style="list-style-type: none"> Focalização Criação de memória Institucionalização 	Sim (com ressalvas ao contato visual)	Sim

Neste segmento, inicialmente foram identificados o pouco estabelecimento de contato visual por parte dos participantes, com o uso um pouco excessivo de gestos e a falta de controle na respiração.

Nota-se que a atividade escolar 1 tem por objetivo a discussão sobre a importância a ser dada nos aspectos não-linguísticos e, em seguida, a proposta era fazer a análise desses aspectos. Entretanto, a professora/pesquisadora altera a atividade programada no dispositivo e, ao discutir as questões não-linguísticas, vai apresentando trechos de um vídeo, no qual uma fonoaudióloga aborda a temática a ser tratada.

Mais uma vez, buscamos informações no diário de campo da professora/pesquisadora e encontramos a justificativa para a alteração da atividade. A mesma relata que sentiu a necessidade de trazer exemplos de profissionais para validar as questões abordadas e que a análise de um vídeo, novamente, iria ser cansativa para os alunos e poderia perder os detalhes que considera importantes.

Logo, as atividades prescritas muitas vezes não são realizadas, ou seja, a necessidade e experiência da professora/pesquisadora leva-a a adaptar o material aos alunos e pelo fato de julgar o tempo curto para a realização do minicurso, busca outros caminhos.

Neste segmento, nota-se a superação dos obstáculos por parte dos alunos, somente o P1 ainda apresentou uma certa dificuldade para estabelecer um contato visual com o seu público. Embora a professora/pesquisadora tenha a preocupação de adequar as atividades escolares e os gestos didáticos fundamentais tenham colaborado para a construção do objeto de ensino, estas, mais uma vez, não estavam ligadas à produção inicial dos alunos, podendo passar para o P1 a ideia de que não havia obstáculos identificados neste segmento.

Tudo o que foi exposto nesta seção e a identificação do “não trabalhar” com os alunos diretamente com seus obstáculos iniciais levam-nos a retomar o dispositivo elaborado (SD1). Ao longo do processo, a construção gradativa do objeto de ensino, ao mesmo tempo teórico e prático, possibilitou fazer alterações e adaptações no projeto inicial da SD1, a partir dos resultados nos módulos, do tempo utilizado pela professora/pesquisadora para aplicação dos mesmos e dos eventuais obstáculos que foram surgindo, tanto para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, quanto para as mobilizações das ações da professora/pesquisadora.

Nesse processo, sentimos a necessidade de elaborar outros dispositivos didáticos, o esquema do modelo didático²⁰ e a grade de avaliação²¹, para ajudar os alunos e professores no desenvolvimento dos módulos a serem propostos.

O aporte metodológico da engenharia didática, adotado nesta pesquisa, consolida-se como um aliado para o desenvolvimento desse trabalho, mostrando-se flexível e compatível para o desenvolvimento da SD. Logo, os resultados apresentados na SD1 possibilitaram a elaboração da SD2, que faz parte da etapa 2 e que apresentaremos no próximo capítulo.

²⁰ Apêndice 3

²¹ Apêndice D

7 AJUSTAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E SEGUNDA EXPERIMENTAÇÃO

Baseado nos resultados da análise do primeiro dispositivo didático, nas dimensões ensináveis do gênero, apresentadas no modelo didático do gênero a comunicação oral em eventos científicos, e nos obstáculos identificados na produção inicial dos alunos, participantes da segunda fase desta pesquisa, organizamos uma nova sequência de atividades que constituirá uma nova versão para o dispositivo didático, nomeado de sequência didática 2 (doravante SD2).

Os resultados do trabalho com a SD2 serão expostos neste capítulo organizado em 04 (quatro) seções. Na primeira seção, apresentaremos a análise da produção inicial dos alunos, pois, antes de iniciar o minicurso, foi solicitado aos participantes o envio antecipado de uma apresentação sua para um evento científico, gravado em vídeo mp4.

Em seguida, na segunda seção, apresentaremos a sucessão de atividades elaboradas que irão compor o novo dispositivo – a SD2. Na terceira seção apresentaremos a análise da produção final dos alunos, verificando se os obstáculos identificados na produção inicial foram superados e que capacidades de linguagem foram desenvolvidas.

E, por fim, na quarta seção, analisaremos os gestos didáticos fundamentais do professor/especialista que contribuíram para a implementação do dispositivo e desenvolvimento dos alunos.

7.1 Análise da Produção Inicial – Etapa 2

Antes de iniciarmos as análises das produções iniciais, destacamos a relevância de considerar alguns elementos sobre a situação de produção: os possíveis destinatários, os objetivos e o lugar social dos participantes do minicurso; pois, para nós, o contexto físico e socio subjetivo em que as produções iniciais e finais foram produzidas tem grande importância para nossa análise.

Em relação ao destinatário, temos o professor/especialista que ministrou o minicurso, aplicando a sequência didática 2. O fato de o professor ser um especialista na

área de gêneros de textos e ter boa parte de suas pesquisas voltadas ao ensino de gêneros orais pode ter interferido nos resultados. Acreditamos que, por essa razão, os participantes se preocuparam mais com a produção do vídeo, produção inicial solicitada 1 (um) mês antes de iniciar o minicurso, embora não soubessem que o mesmo, posteriormente, e com as devidas autorizações, seria objeto de uma pesquisa.

Quanto aos objetivos e lugar social dos participantes, destacamos que a produção inicial tornou-se uma mera “atividade escolar”, pois os vídeos produzidos e enviados para a inscrição do minicurso não foram uma “comunicação oral” em um evento científico, e sim um “treino” para a real atividade. Os participantes fizeram a gravação em suas próprias residências, ou em salas de universidades, mas sem a presença de um público.

Assim, a situação de comunicação em que os vídeos foram produzidos não é a mesma de uma comunicação oral em eventos científicos, ou seja, há um deslocamento de um gênero produzido na esfera da carreira universitária para a esfera dos estudos universitários, como também observado na pesquisa de Tonelli (2017), sobre a produção de artigos científicos.

Após essa breve discussão sobre a situação de comunicação, passamos para a análise das produções iniciais apresentadas pelos participantes do minicurso ofertado no IX SIGET de 2017, em Campo Grande/MS.

Para a análise das produções, manteremos os mesmos procedimentos metodológicos utilizados na primeira etapa desta pesquisa para tratar dos dados coletados nas produções iniciais dos alunos participantes do minicurso. Sendo assim, utilizaremos os quadros, conforme Rocha (2014), para melhor visualizar cada capacidade de linguagem analisada. O quadro sofreu algumas alterações em comparação ao utilizado nas análises das produções iniciais da primeira etapa da pesquisa.

Essas alterações se fizeram necessárias, pois, ao longo da pesquisa, alguns objetivos foram sendo modificados e as operações de linguagem necessárias para a produção do gênero de texto “A comunicação oral em eventos científicos” também foram sendo refinadas.

QUADRO 39 – Capacidades de ação: produção inicial – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Enunciador											
Destinatário											
Objetivo											

	Nenhuma Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
--	---------------------	-------------------	-------------------	----	--------------

Em relação às **capacidades de ação**, nota-se que os participantes se posicionam como pesquisadores, assumindo o seu papel de especialista na área abordada e apresentam consideração aos destinatários, deixando evidente quem fala, de onde fala. Neste aspecto somente o P11 não se atentou aos seus destinatários, pois desenvolveu a temática sem esclarecer os termos utilizados e os procedimentos adotados, como se, supostamente, os ouvintes conhecessem a pesquisa apresentada.

Quanto aos objetivos, a maior parte dos participantes tiveram dificuldades de deixar evidente o que se pretendia com a comunicação. Nota-se que há uma grande confusão em estabelecer o objetivo de uma comunicação em contraponto com o objetivo da pesquisa que será apresentada.

Passemos agora à análise das **capacidades discursivas**, que variaram de uma maior mobilização a nenhuma mobilização, como podemos verificar no quadro a seguir.

QUADRO 40 – Capacidades discursivas: produção inicial – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Organização interna	Abertura										
	Introdução ao tema										
	Apresentação do plano da comunicação										
	Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas										
	Encerramento								NA		

	Nenhuma Mobilização	Média Mobilização	Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
--	---------------------	-------------------	-------------------	----	--------------

Os pontos que chamaram nossa atenção e que comentaremos em detalhes foram: a falta de uma introdução ao tema; o plano da comunicação; o desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas apresentados e o encerramento.

Nota-se que os participantes P3, P4 e P5 tiveram uma maior mobilização na introdução ao tema, tendo a preocupação em justificar a escolha da temática e delimitando o assunto a ser abordado. Esta fase é considerada muito importante durante uma comunicação, pois é o momento em que se convida o público a conhecer o seu trabalho, fase que, para Dolz (2017), tem que ser incitativa, despertar a curiosidade e o interesse dos ouvintes.

Em relação ao plano da comunicação, somente o P1, P4 e P6 tiveram uma maior mobilização, deixando a comunicação transparente para o ouvinte, sendo que os demais participantes não tiveram nenhuma. Podemos destacar que esta fase tem uma função metadiscursiva, pois torna a comunicação explícita tanto para o público como para o próprio expositor. De acordo com Dolz, Schneuwly et al (2004, p. 188), a eficácia da apresentação do plano da exposição é dupla, pois elucida “*o produto (um texto planejado) e o procedimento (o planejamento)*”.

Dessa forma, para nós, nesta pesquisa, esta é uma das etapas fundamentais na organização de uma comunicação oral e pela nossa experiência, nos últimos anos, participando de congressos, temos visualizado bons resultados quando o plano da comunicação é apresentado.

Na fase de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, os participantes P1, P8, P10 e P11 tiveram uma média mobilização, pois nesta fase é o momento em que o tema e subtemas vão sendo apresentados. Observa-se que P1 e P10 não expõem os procedimentos metodológicos utilizados para desenvolver suas pesquisas, sendo que esta é uma das etapas importantes para entender todo o processo.

E por fim, na fase de encerramento, somente 4 (quatro) participantes têm uma maior mobilização nesta etapa, fazendo um encerramento adequando, ou seja, sinalizando que sua comunicação acabou.

Nota-se que, nesta etapa, a maioria dos participantes não apresentam um fechamento adequado, deixando o ouvinte, muitas vezes, na dúvida se a apresentação acabou.

Passemos agora para a análise das **capacidades linguístico-discursivas**.

QUADRO 41 – Capacidades linguístico-discursivas: produção inicial – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Conexão e Coesão Nominal	Marcadores de estruturação do discurso											
	Marcadores com função de ligação, pelas conjunções de coordenação ou subordinação											
Características do texto falado	Inserção (explicativa ou ilustrativa)											
	Reformulação retórica ou saneadora (correção)											

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	----	--------------

Em relação às conexões e a coesão nominal, nota-se que a maioria dos participantes tem uma maior mobilização nessas operações de linguagem, articulando bem a progressão dos temas a serem tratados ao longo da comunicação. Nota-se, também, que os participantes utilizam-se de pronomes relativos e anáforas nominais e pronominais, evitando repetições e garantindo a coesão nominal.

Entretanto, em relação às características do texto falado, quanto às inserções explicativas ou ilustrativas e às reformulações, houve uma média mobilização por parte da maioria dos participantes. Assim, podemos destacar que as comunicações podem sofrer prejuízos, considerando que o uso de inserções e reformulações podem ter a função interacional de despertar ou manter o interesse do ouvinte (KOCH, 2012, p. 86), garantindo que se tenha uma melhor compreensão e entendimento do que está sendo exposto durante a comunicação oral.

E, por fim, analisaremos as **capacidades não-linguísticas**, destacando os meios paralinguísticos, cinésicos e a posição dos locutores, as quais nesta segunda etapa da pesquisa e de acordo com a nossa grade avaliação, foram utilizadas para a análise das produções iniciais.

QUADRO 42 – Capacidades não-linguísticas: produção inicial – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Meios paralinguísticos	Qualidade da voz											
	Elocução e pausas											
	Respiração											
	Ritmo											
Meios cinésicos	Postura											
	Movimentos											
	Gestos											
	Troca de olhares											
	Expressão Facial											
Posição dos locutores	Ocupação de lugares											
	Espaço pessoal											

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	----	--------------

Em relação aos meios paralinguísticos, evidenciou-se uma maior mobilização de todos os participantes quanto à qualidade da voz, apresentando uma boa elocução e com pausas. Em se tratando da respiração e ritmos, nota-se uma média mobilização por parte da maioria dos participantes, sendo que somente o P2, P3, P5 e P6 apresentaram uma maior mobilização nestes aspectos.

A respiração não controlada, como evidente na comunicação da maioria dos participantes, dá a impressão aos ouvintes de ansiedade ou tensão. Da mesma forma que o ritmo acelerado da fala, aspecto que também se evidenciou nas apresentações, pode prejudicar a precisão dos sons emitidos, tornando a compreensão difícil.

Nos meios cinésicos, os participantes variaram de uma maior mobilização nos aspectos como postura e movimentos, para uma média nos gestos, troca de olhares e expressão facial. “*O essencial é que tudo deve vir do corpo e através dele*”. (GROTOWSKI, 1992). Ter o que dizer é muito importante, mas fica vazio se não vier acompanhado pela forma de falar.

Assim, durante a comunicação, os gestos são essenciais, mas de forma comedida, que acompanham o nosso raciocínio. Os movimentos do corpo ou da cabeça, a expressão facial tendem a acompanhar a fala, podendo ocorrer os gestos de pontuação, que são os movimentos do corpo, das mãos e expressões faciais, que coincidem com a ênfase da voz, potencializando a expressividade de quem fala (KYRILLOS, 2003, p. 71).

E por fim, ainda observando os aspectos cinésicos, destacamos a troca de olhares, pois nesse aspecto a maioria dos participantes tiveram uma média mobilização. Para nós, estabelecer um contato visual direto com o público é de extrema importância, porque possibilita manter uma relação mais próxima com o ouvinte, ter um feedback do quanto o público está acompanhando a comunicação e observar se é preciso fazer complementações para atingir o real objetivo daquele momento, da comunicação oral.

Em relação à posição dos locutores, somente 3 (três) participantes tiveram uma média mobilização neste aspecto, não respeitando os espaços delimitados e se posicionando corretamente, principalmente ao fazer uso do Datashow, comprometendo a visão do público para com o suporte utilizado.

Nesta segunda etapa da pesquisa, analisamos também de forma um pouco diferenciada o uso do suporte (powerpoint). Dentro deste aspecto notou-se uma média mobilização dos participantes, principalmente na qualidade das notas para uma oralidade espontânea, o que nomeamos de “nota para si”, e da articulação multimodal entre a comunicação oral para o público.

O suporte bem planejado e organizado evita a oralização, entretanto é preciso conter a sobrecarga de texto nos diapositivos do powerpoint e treinar a comunicação.

7.1.1 Síntese das análises das produções iniciais – etapa 2

Visando apresentar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas pelos participantes da segunda etapa da pesquisa, faremos uma síntese e, em seguida, trataremos um quadro, que apresenta os obstáculos de aprendizagem que foram encontrados.

Em nossas análises, nas **capacidades de ação**, constatamos que os participantes já eram capazes de representar a situação de produção da Comunicação Oral ao produzirem o primeiro vídeo, apresentando uma maior mobilização neste aspecto. Entretanto, tiveram uma média mobilização nas possíveis operações de linguagem quanto

ao objetivo da comunicação, não deixando evidente qual era o real motivo daquela comunicação.

Em relação às **capacidades discursivas**, há uma maior mobilização na abertura da comunicação e no desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas apresentados, como: problematização, metodologia, análises, resultados e conclusões.

Nas capacidades **linguístico-discursivas**, podemos observar que a maior mobilização dos participantes refere-se aos marcadores de estruturação e de ligação, garantindo um texto coeso e coerente, sabendo articular bem as diferentes partes. Por outro lado, percebemos uma média mobilização nos usos de inserções explicativas ou ilustrativas, bem como no uso da linguagem técnica e de reformulações retóricas ou saneadoras.

Por fim, nas **capacidades não-linguísticas**, constatamos que há uma maior mobilização na qualidade da voz, elocução e pausas, além de uma conscientização da postura e movimentação do corpo, bem como a posição de lugares.

Abaixo, apresentamos o quadro com os obstáculos de aprendizagem detectados na análise das produções iniciais, possibilitando as adequações necessárias para elaborar e propor a sequência didática 2, que será apresentada em seguida.

QUADRO 43 – Obstáculos de aprendizagem: produção inicial – etapa 2

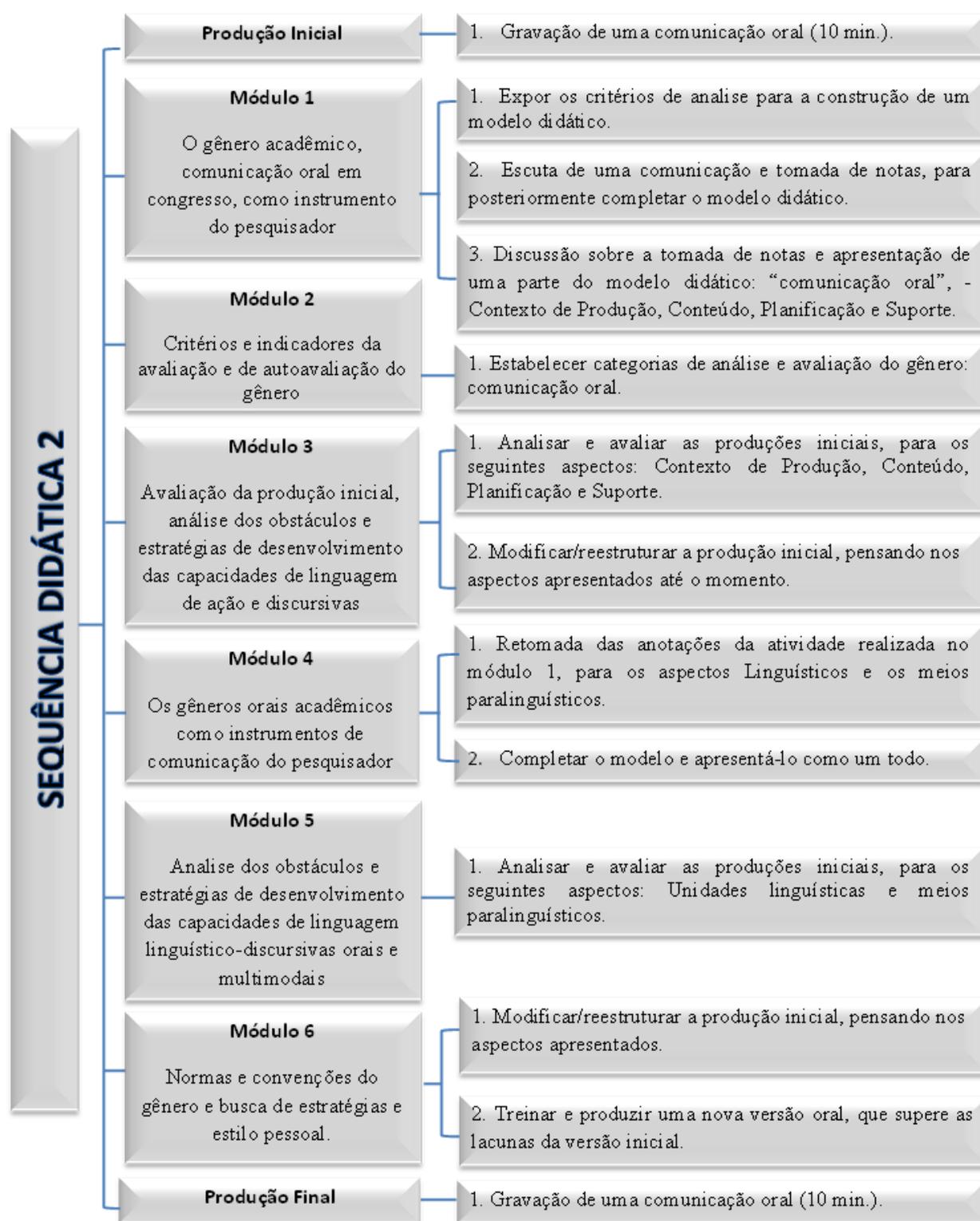
OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO INICIAL – ETAPA 2		
Capacidades de linguagem	Obstáculos de Aprendizagem	Participantes
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem claro o objetivo da comunicação. 	2, 6, 8, 9, 10, 11.
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de uma introdução insitativa ao tema abordado. 	1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apresentação do plano da comunicação. 	2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não consegue desenvolver e manter um encadeamento temático. 	1, 8, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não faz o encerramento da comunicação. 	1, 3, 5, 6, 7, 9.
Linguístico-Discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Não utiliza diferentes marcadores de estruturação do discurso. 	5, 7.
	<ul style="list-style-type: none"> • Restrição ao uso de marcadores de ligação, não dando coerência de um turno de fala para outro. 	3, 6.
	<ul style="list-style-type: none"> • Restrição ao uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao expor a fundamentação 	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11.

	teórica e até mesmo para justificar a escolha do tema abordado.	
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se pouco das reformulações do discurso. 	3, 5, 6, 7, 9, 10.
Não- Linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de controle na respiração e ritmo da fala. 	2, 4, 7, 8, 9, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não consegue manter uma postura ereta. 	2, 3, 6.
	<ul style="list-style-type: none"> • Movimenta-se muito nos espaços. 	2, 3, 5, 6.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco estabelecimento de contato visual com o público. 	2, 3, 5, 6, 7, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso excessivo de gesticulações ou falta de gesticulação. 	2, 3, 5, 6, 7, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Restrição ao uso de expressões faciais. 	2, 3, 5, 6, 7, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não consegue uma boa ocupação do lugar e respeitar o espaço pessoal. 	2, 3, 6
SUPORTE		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de texto. 	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de notas para uma oralidade espontânea. 	3, 5, 6, 7, 8, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de articulação multimodal entre a comunicação oral e o público. 	5, 6, 7, 8, 11.

7.2 A Sequência Didática 2

A SD2 consistirá em três módulos que têm por objetivo levar o aluno a trabalhar com elementos da expressão oral. Para a aplicação dessa sequência, foi solicitado, aos participantes do minicurso, o envio antecipado de uma gravação sua de vídeo em mp4, de uma comunicação oral, cuja análise foi realizada na seção anterior.

FIGURA 17 – Sequência Didática 2



7.2.1 Módulo 1 - O gênero acadêmico, comunicação oral em congresso, como instrumento do pesquisador.

Este módulo visa fornecer subsídios aos alunos para identificarem as características do gênero comunicação oral em eventos acadêmicos, possibilitando, posteriormente, as escolhas de conteúdos e informações pertinentes para uma boa comunicação. O objetivo maior deste módulo é apresentar as funções da comunicação oral de uma pesquisa em um evento científico e destacar as características do gênero (situação de comunicação; conteúdos científicos e conceituais ; planificação ; textualização/oralização e suporte).

Para explorar este módulo, planejamos uma hora e sua organização foi em 4 (quatro) atividades. As atividades 2 a 4 foram coletivas e em duplas, possibilitando, assim, a confrontação de ideias.

Na atividade 1, o professor expôs os critérios a serem analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos” e, em seguida, entregou um esquema de um modelo didático de um gênero (Apêndice E) que, posteriormente, foi preenchido pelos alunos.

Em seguida, na atividade 2, o professor solicitou ao grupo a escuta de um vídeo de uma comunicação oral, como gênero de referência e para tomar notas. Os participantes podiam ser organizados em duplas e cada um ficaria responsável por observar um critério para completar o modelo.

Na atividade 3, o docente discutiu com os alunos sobre a comunicação oral a que assistiram e a tomada de notas, completando com eles parte do modelo didático do gênero “comunicação oral em eventos científicos”, sendo o Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.

7.2.2 Módulo 2 - Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.

Neste módulo, o objetivo é apresentar e estabelecer critérios de análise de um gênero oral e avaliar coletivamente as produções orais iniciais dos participantes do minicurso. Para isso, organizamos duas atividades, com duração de até 40 minutos, propondo ao professor que, na primeira atividade, com base no modelo didático do gênero comunicação oral em eventos científicos, apresentasse uma grade de avaliação (Apêndice

D) para o gênero e estabelecesse, com os participantes, outras categorias que achassem pertinentes para a avaliação.

Em seguida, na atividade 2, o docente solicitou que os participantes, em duplas, analisassem e avaliassem as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte

7.2.3 Módulo 3 - Retorno das avaliações da produção inicial e análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem de ação e discursivas

O terceiro módulo teve por objetivo direcionar o olhar dos participantes para, ao menos, dois aspectos em que sua apresentação inicial poderia ser modificada e conceber coletivamente novas estratégias para melhorar a comunicação oral, considerando a adaptação ao contexto acadêmico, a planificação da comunicação e o suporte. Para isso, o professor entregou sua avaliação em relação à produção inicial, feita anteriormente, para que os participantes, nas duplas, pudessem comparar com as avaliações que eles fizeram. Para este módulo consideramos 1 hora para que os alunos, nas mesmas duplas das atividades anteriores, pudessem discutir sobre suas produções iniciais e modificá-las ou reestruturá-las, pensando nos aspectos apresentados.

7.2.4 Módulo 4 - Os gêneros orais acadêmicos como instrumentos de comunicação do pesquisador

Este módulo visa apresentar a parte restante (unidades linguísticas e os meios paralinguísticos) do modelo didático do gênero: a comunicação oral em eventos científicos. Para isso, organizamos duas atividades a serem realizadas em um período de 1 hora e dez minutos.

Na atividade 1, o professor retomou as anotações feitas pelos alunos, no dia anterior (atividade 1, do módulo 1), sobre as características do gênero comunicação oral, destacando os aspectos linguísticos e os meios paralinguísticos. E na atividade 2, completou o modelo didático do gênero e apresentou-o como um todo.

7.2.5 Módulo 5 - Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem linguístico-discursivas orais e multimodais.

O objetivo central deste módulo é conceber coletivamente novas estratégias para melhorar a comunicação oral, a linguagem acadêmica em português, a gestão da oralidade e da multimodalidade do gênero. Sendo assim, reservamos um período de 45 minutos para que os alunos, nas mesmas duplas das atividades anteriores, pudessem analisar e avaliar suas produções iniciais, com base na grade de avaliação (Apêndice D), para os aspectos linguísticos e os meios paralinguísticos.

7.2.6 Módulo 6 - Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal.

Neste último módulo, o objetivo foi possibilitar ao aluno o treino e produção de uma nova versão oral (gravada com um celular ou tablet) que superasse as lacunas da versão inicial. Para isso, reservamos 30 minutos para a realização de duas atividades, sendo : 1 – Ainda em duplas, solicitou-se que os alunos discutissem sobre suas produções iniciais e as reestruturassem, pensando nos aspectos discutidos. 2 – Reservou-se um tempo para que os alunos pudessem treinar/ensaiar os fragmentos modificados ou fizessem uma nova versão para sua comunicação oral.

7.2.7 Produção Final

Esta etapa é uma atividade individual, na qual o aluno gravou uma nova versão da comunicação oral, tendo um tempo determinado para enviar a gravação, em mp4, para o professor. Dessa forma, o participante terá um tempo para se preparar e fazer a gravação no local em que achar mais adequado.

7.3 Resultados Produção Final – etapa 2

Apresentamos, a seguir, as análises realizadas a partir das comunicações orais produzidas pelos participantes do minicurso, após o término do mesmo, sendo esta então

a produção final, que comparamos com as capacidades de linguagem necessárias para a produção de uma Comunicação Oral, conforme explicitado no Modelo Didático do Gênero.

Manteremos o mesmo procedimento de análise realizado, anteriormente, nas produções iniciais.

QUADRO 44 – Capacidades de ação: produção final – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Enunciador											
Destinatário											
Objetivo											

Nenhuma Mobilização
 Média Mobilização
 Maior Mobilização
 NA
 Não Avaliado

Em relação às **capacidades de ação**, nota-se uma maior mobilização por parte de todos os participantes, sendo que somente o P11 obteve uma média mobilização em relação aos objetivos, não deixando evidente qual era o seu real objetivo com a comunicação oral. Sua produção final inicia-se com uma breve apresentação biográfica, local, nome da orientadora, o título da pesquisa, para, em seguida, justificar a escolha da temática e o objetivo da sua pesquisa de mestrado, como podemos observar no excerto abaixo:

P11

... de São Paulo... de língua portuguesa.... a minha orientadora é XXXXX... e a minha pesquisa versa sobre os gêneros textuais... né.... o título da minha pesquisa é sobre um estudo dos gêneros textuais nos apostilados de língua portuguesa.... da rede pública... paulista...a linha de pesquisa... leitura e escrita....de ensino de língua portuguesa...a nível de mestrado.... né.... e o problema que orientou a minha pesquisa... é como o caderno do aluno de língua portuguesa... ah:.. propõem o ensino de gêneros textuais... né.... claro que essa... esse problema... essa pergunta de pesquisa... ela se atrela a alguns objetivos... né... tendo como objetivo... pelos gêneros...apresentados no caderno...e analisar como as atividades abordam os gêneros textuais...

Nas **capacidades discursivas**, quanto à planificação da apresentação, nota-se uma maior mobilização, da maioria dos participantes, em quase todos os aspectos analisados.

QUADRO 45 – Capacidades discursivas: produção final – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Organização interna	Abertura											
	Introdução ao tema											
	Apresentação do plano da comunicação											
	Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas											
	Encerramento											

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização		NA		Não Avaliado
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	--	----	--	--------------

Como podemos observar no quadro acima, na introdução ao tema, somente o P2, P8 e P9 tiveram uma média mobilização desta capacidade, não conseguindo introduzir a temática a ser apresentada, o que ao nosso ver, já inicia a comunicação sem chamar muito a atenção do público, ou seja, sem ser muito incitativo e convidativo. A título de exemplo, apresentamos abaixo um excerto extraído do P5, que faz uma introdução ao tema, e um do P8, que não faz.

P5

01:00 trago o tema novas tecnologias... novos letramentos... a funk fictaprimorando letramento na educação de jovens e adultos...eu sou professora há vinte três anos... né... só...um pouquinho... e há dez eu me dedico a jovens e adultos... e eu digo... assim... que eu me achei... realmente nesta modalidade de jovens e adultos...quando eu falo de jovens e adultos... e ouvindo muitas conversas de corredores... conversas de sala dos professores...né ouvindo os próprios alunos... ah:... eu não consigo escrever... eu não sei escrever nada professora....ah:... esses alunos não escrevem nada... eles não sabem nada... e isso começou a me questionar... e me trazer de certa forma uma angústia... [...] então... o meu plano de apresentação... o meu roteiro... eu vou apresentar da seguinte forma...uma contextualização breve.... [...]

P8

00:41 eu faço parte no momento do grupo de pesquisa linguagem e educação da XXX e do grupo de pesquisa XXXX... que é XXXXXX... o grupo de pesquisa é coordenado pela professora XXXXX... a minha pesquisa... o que eu vou apresentar para vocês hoje... inicia com a justificativa...os objetivos... o contexto de pesquisa...o:... eu falo um pouquinho dos construtos teóricos.... [...]

Nota-se que o P5, de forma muito descontraída, logo no início da comunicação, apresenta o tema que será tratado e, ao mesmo tempo, justifica a escolha do mesmo. Já o P8, após uma breve apresentação, apresenta o roteiro da apresentação, mas não cria uma expectativa sobre a temática a ser abordada.

Nos dois excertos acima, destacamos que os dois participantes fizeram a apresentação do roteiro, ou seja, apresentam para o público como a Comunicação Oral está organizada. Nessa operação de linguagem, observa-se que também houve uma maior mobilização por parte da maioria dos participantes, sendo que somente o P10 e P11 não tiveram nenhuma mobilização neste aspecto.

Nas outras operações de linguagem, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas e encerramento, também houve uma maior mobilização por parte da maioria dos participantes.

No próximo quadro, detalhamos as **capacidades linguístico-discursivas** mobilizadas na produção final.

QUADRO 46 – Capacidades linguísticos-discursivas: produção final – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11
Conexão e Coesão Nominal	Marcadores de estruturação do discurso											
	Marcadores com função de ligação, pelas conjunções de coordenação ou subordinação											
Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)											
	Reformulação retórica ou saneadora (correção)											

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
--	---------------------	--	-------------------	--	-------------------	----	--------------

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, nota-se uma maior mobilização de todos os participantes em relação ao uso dos marcadores de estruturação do discurso e os de ligação, que garantiram a progressão dos temas abordados ao longo da exposição, bem como a fluidez.

Meios cinésicos	Postura													
	Movimentos													
	Gestos													
	Troca de olhares													
	Expressão Facial													
Posição dos locutores	Ocupação de lugares													
	Espaço pessoal													

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
---	---------------------	---	-------------------	---	-------------------	----	--------------

Durante a apresentação oral, percebemos que os participantes usam variações de entonação e boa qualidade da voz, marcando o interesse dos conteúdos e pontuando certas palavras, que tornam a comunicação menos monótona. Eles utilizaram de variações rítmicas integrando as diferentes partes da apresentação, de acordo com a organização dos conteúdos e a articulação com o uso do powerpoint.

Os elementos da comunicação não-verbal, como o olhar e os gestos, são praticados por quase todos os participantes, dando ritmo à apresentação e chamando a atenção do público. Eles usam certos movimentos gestuais para ilustrar suas palavras ou identificar na projeção o que está sendo falado. Estes sinais tornam a apresentação mais dinâmica para os ouvintes.

Apresentamos, a seguir, uma síntese das capacidades de linguagem que foram desenvolvidas pelos participantes do minicurso, ofertado no IX SIGET, em Campo Grande.

7.3.1 As capacidades de linguagem desenvolvidas na etapa 2.

Visando discutir o desenvolvimento dos participantes que tiveram suas produções iniciais e finais analisadas, elaboramos quadros que sintetizam o desenvolvimento das quatro capacidades de linguagem que estamos considerando nesta pesquisa.

Nos quadros que apresentaremos a seguir, utilizamos as siglas **PI** e **I** para produção inicial e **PF** e **F** para produção final.

QUADRO 48– Capacidades de ação: comparativo PI e PF – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Enunciador																						
Destinatário																						
Objetivo																						

Nenhuma Mobilização
 Média Mobilização
 Maior Mobilização
 NA
 Não Avaliado

Nas **capacidades de ação**, constatamos que todos os participantes do minicurso já eram capazes de representar a situação de produção de uma comunicação oral, o que nos possibilita, portanto, levantar a hipótese de que para a maioria deles não é a primeira vez que produzem uma comunicação oral.

Nota-se que, na versão inicial, alguns participantes tiveram dificuldade de expressar os seus objetivos durante a comunicação, mas este obstáculo foi superado, permanecendo somente o P11 com esta dificuldade.

Assim, podemos dizer que houve um desenvolvimento das capacidades de ação, pois os participantes adaptaram-se melhor às condições da situação de produção da comunicação oral, sendo capazes de diferenciar e definir melhor o objetivo de uma comunicação e o objetivo de uma pesquisa.

No quadro abaixo, apresentamos o desenvolvimento das **capacidades discursivas**.

QUADRO 49 – Capacidades discursivas: comparativo PI e PF – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral	P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Organização interna	Abertura																					
	Introdução ao tema																					
	Apresentação do plano da comunicação																					
	Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas																					
	Encerramento																					

Nenhuma Mobilização
 Média Mobilização
 Maior Mobilização
 NA
 Não Avaliado

Observa-se que o maior desenvolvimento dos participantes refere-se à apresentação do plano da comunicação, pois a maioria não tinha nenhuma mobilização nesta operação de linguagem, na primeira produção.

Outro desenvolvimento que consideramos significativo está relacionado ao encerramento da comunicação. Na produção inicial, nota-se que alguns participantes não se preocuparam em finalizar sua apresentação de forma adequada e coerente. Já na produção final, houve uma maior mobilização nesse quesito, sendo somente o P8 que não conseguiu superar esse obstáculo.

Em relação à introdução ao tema houve, também, um desenvolvimento, embora alguns participantes não tenham conseguido superar as dificuldades apresentadas na produção inicial.

No próximo quadro, detalhamos o desenvolvimento das **capacidades linguístico-discursivas**.

QUADRO 50 – Capacidades linguístico-discursivas: comparativo PI e PF – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11	
		I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
		Conexão e Coesão Nominal	Marcadores de estruturação do discurso																				
Marcadores com função de ligação, pelas conjunções de coordenação ou subordinação																							
Características do texto falado	Inserção (explicativos ou ilustrativos)																						
	Reformulação retórica ou saneadora (correção)																						

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
---	---------------------	---	-------------------	---	-------------------	----	--------------

Observando as produções iniciais e finais, constatamos que a maioria dos participantes já eram capazes de fazer o uso de diferentes marcadores do discurso e de marcadores com função de ligação. Já nas operações de linguagem relacionadas às características do texto falado, houve uma maior mobilização por parte da maioria dos participantes, pois na produção inicial alguns não conseguem fazer uso desses recursos.

No quadro a seguir, vemos o desenvolvimento das **capacidades não-linguísticas**.

QUADRO 51 – Capacidades não-linguísticas: comparativo PI e PF – etapa 2

Operações de linguagem possíveis na produção do gênero comunicação oral		P1		P2		P3		P4		P5		P6		P7		P8		P9		P10		P11	
		I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Meios paralinguísticos	Qualidade da voz																						
	Elocução e pausas																						
	Respiração																						
	Ritmo																						
Meios cinésicos	Postura																						
	Movimentos																						
	Gestos																						
	Troca de olhares																						
	Expressão Facial																						
Posição dos locutores	Ocupação de lugares																						
	Espaço pessoal																						

	Nenhuma Mobilização		Média Mobilização		Maior Mobilização	NA	Não Avaliado
---	---------------------	---	-------------------	---	-------------------	----	--------------

Ao olharmos para as capacidades não linguísticas, percebemos que o maior desenvolvimento se deu na respiração e ritmo. Percebemos também uma maior mobilização nos meios cinésicos quanto à postura, gestos e troca de olhares.

Ressaltamos que os participantes compreenderam a necessidade da tomada de consciência do uso do corpo e da projeção da fala para uma boa comunicação oral e o quanto os meios não verbais fazem parte da comunicação oral, não podem ser deixados de lado.

Assim, buscamos descrever o desenvolvimento dos participantes durante o minicurso e a aplicação da sequência didática 2 – SD2. Constatamos que todos os alunos tiveram um desenvolvimento maior nas capacidades de linguagem, ainda que alguns participantes tenham encontrado dificuldades e uma menor mobilização em algumas operações de linguagem.

Com o resultado das nossas análises, traçamos, no quadro abaixo, os obstáculos de aprendizagem, ou seja, as capacidades menos mobilizadas, que nos ajudarão para a discussão da próxima seção.

QUADRO 52 – Obstáculos de Aprendizagem: produção final – etapa 2

OBSTÁCULOS DE APRENDIZAGEM – PRODUÇÃO FINAL – ETAPA 2		
Capacidades de linguagem	Obstáculos de Aprendizagem	Participantes
Ação	<ul style="list-style-type: none"> • Não tem claro o objetivo da comunicação. 	11.
Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de uma introdução insitativa ao tema abordado. 	2, 8, 9.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apresentação do plano da comunicação. 	9, 10, 11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não consegue desenvolver e manter um encadeamento temático. 	11.
	<ul style="list-style-type: none"> • Não faz o encerramento da comunicação. 	8.
Linguístico-Discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Restrição ao uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao expor a fundamentação teórica e até mesmo para justificar a escolha do tema abordado. 	6, 9, 10.
	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza-se pouco das reformulações do discurso. 	7, 9, 10.
Não-Linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de controle na respiração e ritmo da fala. 	9.
	<ul style="list-style-type: none"> • Pouco estabelecimento de contato visual com o público. 	6.
	<ul style="list-style-type: none"> • Uso excessivo de gesticulações ou falta de gesticulação. 	6.
SUPORTE		
	<ul style="list-style-type: none"> • Sobrecarga de texto. 	3, 8, 9, 10.
	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de notas para uma oralidade espontânea. 	3, 7, 8.
	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de articulação multimodal entre a comunicação oral e o público. 	8, 11.

7.4 A sequência didática 2 e os gestos didáticos fundamentais

Nesta seção, traremos a sinopse da sequência didática 2 – SD2, organizada em encadeamentos temáticos e as atividades detectadas, apresentando assim, os resultados

da análise dos dados, a partir da sinopse e dos gestos fundamentais, como apresentado, anteriormente, no capítulo 7.

A sequência didática 2 – SD2 está organizada em 8 (oito) encadeamentos temáticos e 14 (quatorze) atividades, os quais apresentaremos a seguir, em quadros.

No encadeamento temático 1 – Abertura do minicurso –, 02 (duas) atividades são desenvolvidas, sendo que a finalidade é apresentar os objetivos do minicurso, os conteúdos e metodologias a serem adotadas e a situação de produção da “Comunicação Oral em eventos científicos”.

QUADRO 53 – Encadeamento temático 1 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
1. Abertura do minicurso	1.1 Apresentar os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.	1.1.1 Exposição do plano de atividades do minicurso e os objetivos do mesmo. 1.1.2 Exposição sobre Gêneros Oraís Acadêmicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentificação • Regulação • Presentificação • Focalização • Regulação local • Criação de memória • Implementação

Vários gestos didáticos foram identificados neste primeiro encadeamento. Na atividade 1.1.1, o professor/especialista logo no início coloca em evidência os objetivos do minicurso, por isso é possível verificar o gesto didático de presentificação do objeto de ensino e o gesto de focalização de algumas dimensões mais específicas do gênero de referência, como podemos perceber no excerto abaixo.

(00:03:16) ok:... então... o nosso objetivo... é que vocês desenvolvam capacidades para a comunicação oral... PX, P11 e P8... que chegam tarde... eles vão ter que fazer um esforço para ao final dos dois dias de () as comunicações orais têm que ser obras de arte... e o meu objetivo é que coletivamente... éh:... podemos (agrupar) para melhorar a comunicação... éh:... mas tem objetivos específicos... que vão muito mais longe que o desenvolvimento individual de cada um de vocês... éh:... sobre a comunicação oral...

(00:04:23) vamos começar hoje... apresentando... o:... as bases para o modelo didático do gênero... o que é o modelo didático do gênero... é o estabelecimento das dimensões que podem nos ajudar para o ensino do gênero... então vamos a ver que características... eu comecei dizendo sobre a escrita acadêmica e sobre os gêneros orais acadêmicos... dizendo que precisam de conceptualização... articulação... éh:... teórica dos conteúdos... eh: a apresentação de: das... bases teóricas... a apresentação das metodologias... e que... tendo um trabalho de reformulação... é importante... para você compreender o que ()... mas aí vamos saber mais detalhes sobre as características pensando na oralidade... porque não é a mesma coisa... éh:.. o artigo científico não é a mesma coisa que uma apresentação oral...

Nota-se que, além dos gestos de presentificação e focalização, há a presença do gesto de regulação local, primeiramente, devido aos obstáculos identificados na produção inicial, mas, também, há uma regulação, não em relação à construção de um saber sobre o objeto ensinado, e sim em relação ao que se pode perder de informações ou discussões devido à chegada de alguns participantes depois do início do minicurso.

Em seguida, na atividade 1.1.2, é possível constatar a presença dos gestos didáticos específicos de implementação, regulação local, criação da memória e institucionalização, como podemos observar no excerto a seguir:

(00:12:50) [...] CO-MU-nicação... oral acadêmica... vocês têm... a nuvem da ciência no Brasil... e a nuvem da ciência significa que... se vocês... falam... éh: de maneira religiosa... vocês não estão na nuvem da ciência... a ciência tem uma maneira... éh:: se eu faço... éh:: vou à igreja e me pedem um sermão... vou falar de maneira diferente... ainda que () o padre falou () tem uma maneira diferente... eh:: uma coisa que se percebe imediatamente... éh:: a gente principiante na comunicação científica... éh:: alguns não têm lido muitos artigos científicos... não está dentro da nuvem da ciência... nós temos que saber... mas é uma atividade... nós fabricamos novos saberes... e a apresentação dos novos saberes... a comunicação científica é uma atividade social para apresentar novos saberes... e que podem ser divulgados... o termo divulgados... significa eu simplifico para que os outros compreendam... é um gênero mais didático... mas depende do público... não se trata de divulgar... se trata mais em debater... de fundar novos saberes... e aí... o que é mais importante não é unicamente que o outro compreenda o que você está apresentando... é que ele veja a novidade e que você consiga... argumentar e dar força as... aos saberes novos () eh:: () da atividade científica... avançamos....

Nota-se que, neste excerto, o professor/especialista, utilizando-se do powerpoint, focaliza as dimensões do objeto de ensino, sendo assim, neste momento, ele está implementando o dispositivo didático, que no nosso caso é a SD2. A regulação local também ocorre devido a alguns destaques na fala do professor/especialista, dando ênfase ao contexto de produção de uma comunicação oral, obstáculo, este, que foi detectado na produção inicial de alguns participantes.

E, por fim, ainda em relação ao excerto destacado, colocando “a comunicação oral acadêmica” como alvo de reflexão, regulando a aprendizagem do aluno, a memória didática e a institucionalização também são acionadas.

O encadeamento temático 2 – O gênero acadêmico, comunicação oral em congresso, como instrumento do pesquisador – está organizado em 03 (três) atividades com o objetivo de apresentar o modelo didático do gênero, destacando as dimensões ensináveis.

QUADRO 54 – Encadeamento temático 2 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
2. O gênero acadêmico, comunicação oral em congresso, como instrumento do pesquisador	2.1 Apresentar o modelo didático do gênero : Comunicação Oral em eventos científicos explorando : - Situação de comunicação, - Conteúdos científicos e conceituais, - Planificação, - Textulização/oralização - Suporte	2.1.1 Definição de modelo didático e apresentação dos critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”. 2.1.2 Entrega de uma folha com o esquema do MDG em branco e solicitação da escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomada de notas, duas palavras chaves para cada dimensão. 2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas e, apresentação de uma parte do modelo	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Implementação • Regulação local • Institucionalização • Implementação • Focalização • Implementação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização

		didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	
--	--	--	--

Para isso, na atividade 2.1.1, utilizando-se do recurso didático expositivo, como o apoio do recurso tecnológico (powerpoint), o professor/pesquisador apresenta o esqueleto, ou seja, as dimensões que são consideradas para a elaboração de um modelo didático do gênero. Logo, o primeiro gesto identificado é o de implementação, seguido dos gestos de focalização e institucionalização, como podemos ver nos excertos abaixo:

(00:17:41) eu tenho... por costume... falar do modelo didático do gênero... apresentando como o (sol)... o sol radiante como o de Campo Grande... o centro... vocês se interessam pelo meu curso para entender melhor o gênero oral acadêmico... e também... para aproveitar () o curso de Dolz... eu chega a comunicar ()... eu agradeço muito as dezoito pessoas que ousaram... se posso dizer assim... perderam a vergonha e mandaram a... a gravação...

(00:18:33) a primeira.... os primeiros elementos... da... ((ruído do microfone)) não é culpa da técnica ((DOLZ se refere à assistente para os equipamentos eletrônicos))... mas a técnica faz parte da situação de comunicação... porque é... ((fala sem o microfone)) se eu não tenho microfone... que faz parte das condições... da comunicação... eu tenho que falar mais forte... e se você tem que se adaptar com o uso do microfone... () e tem se adaptar também... a falar... projetando a voz até o final... é a situação de produção... mas... mais importante que a situação de ação de produção é a situação de interação... falamos em situação de interação social ... pensando no objetivo do experto...

O professor/especialista inicia focalizando as dimensões que serão tratadas, mas é interrompido por um problema técnico, ruídos do microfone e, imediatamente, aproveita a situação para relacionar a uma das características possíveis do gênero comunicação oral. Desta forma, o gesto de institucionalização acontece, pois o professor utiliza-se de exemplos e situações concretas para chamar a atenção dos participantes, já destacando que o fato ocorrido faz parte da situação de produção e de umas das dimensões a serem exploradas, que são os meios paralinguísticos.

Logo, outro gesto didático é acionado, o de regulação local, pois o professor recupera um problema, concreto, identificado e o transforma em uma verificação de

conhecimentos prévios dos participantes, relacionando-o aos que pretende construir ao longo do minicurso, como podemos verificar na continuidade do excerto que se segue:

(00:24:09) meios paralinguísticos... P4.... o que significa paralinguísticos....
 ((interação com os participantes do minicurso)) ((silêncio por alguns segundos))
 [
 Participante: extra verbal
 [
 DOLZ: exatamente.... para... em latim... ou grego... significa... que vá.. com o texto...
 sistemas particular no Brasil que tem um horário ... todas as atividades deportivas...
 não usam o termo para escolar... bom... ((vozes do público... paradidático))

Na atividade 2.1.2, o professor/especialista entrega uma folha, para cada participante, com o esquema do MDG em branco e anuncia que será exibido um vídeo e solicita a escuta atenta e tomada de notas, de duas palavras-chave, para cada dimensão apresentada anteriormente. Neste momento, ele está implementando um dispositivo didático, que é o esquema do modelo didático e, ao mesmo tempo, focalizando as dimensões específicas a serem tratadas sobre gênero.

(00:32:55) vamos distribuir uma folha e vamos passar... éh:: um vídeo curto... de uma das nossas colegas... XXXXXX... eh:... ela fez.... para a experiência de Genebra... eu pensava que passaríamos um vídeo de vocês... mas vamos passar de uma professora... da Universidade do Ceará... quanto dura... ((voz da pesquisadora))
 Dolz: sete minutos... ok... eh: a folha que vocês têm... é que para livremente vocês anotem... ideias sobre as diferentes dimensões que aparecem no som... a tarefa está clara... éh: no som tem... éh dimensões paralinguística... para a textualização... o suporte ()... vocês apontam duas palavras chaves em cada um dos lugares... vendo como a professora trabalhou... sobre as dimensões paralinguísticas... éh:... inclusive se vê o gesto que ela está preparando... gestos... entonação... o que vocês quiserem...

Na atividade 2.1.3, é proposta a discussão e socialização da tomada de notas feitas pelos participantes e, simultaneamente, o professor/especialista apresenta as dimensões ensináveis do gênero comunicação oral em eventos científicos, abordando o contexto de produção, conteúdo, planificação e suporte.

Nesta atividade, vários gestos didáticos foram identificados, sendo os gestos de: implementação, regulação local, criação de memória e institucionalização. A título de exemplo, selecionamos um excerto, que segue abaixo:

(00:44:39) o público da comunicação... é uma comunicação formal... está na esfera acadêmica científica... e é um monólogo... ainda que ela... da a palavra ao público ao final... as questões... é uma forma (temporária)... ((silêncio)).. uma pesquisa ou um conjunto de pesquisas... passamos ao segundo... vamos andar um pouco rápido... para ter o panorama completo... da primeira visão... conteúdos temáticos... o que anotaram... éh: Participante 11... o que você anotou...

[
Participante 11: internacionalização da UFC...

[
Dolz: é o tema central ou é a pesquisa sobre o tema... éh:... o título da comunicação éh:... o panorama ()... é importante... algumas vezes... nas comunicações... por exemplo... éh:... na conferência... na mesa redonda que eu vou participar esta tarde... o título foi imposto... foi proposto... para... pela organização... ()... mas geralmente em uma comunicação científica... é muito IMportante a escolha do título... que vai dar o CENTRO e que atrai o público... e que se planifica antes... éh:... da apresentação... éh:... e todas as questões norteadoras da pesquisa... mas o tema... foi o tema que marcou éh:... que marcou ... o participante 11... passamos o seguinte por favor...

O professor/especialista relembra as características do contexto de produção, mencionadas anteriormente, comparando com o que foi observado e anotado pelos participantes, desta forma, induzindo-os a recuperarem informações pontuais e fazendo um apelo à memória, ou seja, empregando o gesto específico de criação da memória. Neste mesmo excerto, podemos visualizar o gesto de regulação local, com o qual o professor articula o conhecimento do participante 11 e aquele a construir. E por fim, vale destacar que o gesto de institucionalização também acontece quando o professor faz a validação da resposta do participante e usa de modalizadores apreciativos (“importante”) e aumento da entonação da voz para intensificar o que diz.

No encadeamento temático 3 – Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero – temos 02 (duas) atividades, cuja finalidade é identificar critérios de avaliação e autoavaliação do gênero comunicação oral em eventos científicos.

QUADRO 55 – Encadeamento temático 3 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
3. Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1 Apresentar e estabelecer critérios de análise de um gênero oral.	3.1.1 Proposição de uma tarefa em trio, sendo que um do grupo tenha o vídeo e com base no modelo	<ul style="list-style-type: none"> Implementação

		<p>didático, avaliar os critérios a serem considerados nas categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.</p> <p>3.1.2 Apresentação do guia de avaliação explicando cada categoria a ser considerada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação da memória • Institucionalização
--	--	---	--

Na primeira atividade 3.1.1, o professor/especialista propõe a organização dos participantes em pequenos grupos, solicitando que cada participante que enviou o vídeo, produção inicial, sente-se com mais dois participantes que não tenham o vídeo. Neste momento, o gesto de implementação acontece, pois o professor estabelece a forma de trabalho.

(00:00:07) duas pessoas e a pessoa que fez a gravação irão trabalhar juntos e... porque eu estou propondo isto... a gente... mal interpreta a noção de sequência didática... uma sequência didática... é uma base... é trabalhar passo a passo... mas a sequência didática... é compatível ao seguimento do itinerário do aluno... que quero dizer com isso... vamos a () a escrita... vocês tem um grupo de alunos de trinta... ou de vinte alunos... e vocês estão aprendendo a escrever... é vocês podem ter a ajuda da ferramenta... sequência didática... para que eles aprendam a escrever... um texto... de um gênero que eles tenham () seja o conto... seja a crônica... mas... paralelamente... vocês trabalham... seguindo... acompanhando... o itinerário do aluno.... com os gestos que nos chamamos de regulação.... a regulação é... imaginem que... P4 que é quase perfeito.... faz a sua comunicação oral... e nós vemos... que tem um obstáculo.... ele é muito tímido e que... ((fala bem baixinho))... e se pode trabalhar a voz... né... se pode ter uma interação... com ele para melhorar a voz....

Na segunda atividade, 3.1.2, o professor apresenta o guia de avaliação que será utilizado para a análise das produções iniciais dos participantes, explicando cada categoria a ser considerada. Nesta atividade, são utilizados os gestos de focalização, criação da memória e de institucionalização.

(00:03:11) a então vocês têm a grade... está organizada... a base está organizada... da mesma maneira que... o sol... que apresentamos... como modelo didático do gênero... com as diferentes dimensões... critérios ligados ao contexto de produção... grandes critérios não detalhados... a planificação do texto... a textualização... né... o uso das unidades linguísticas... os meios paralinguísticos... e os suportes... para si e para os outros... para mim... a memória para seguir a apresentação... mas também para facilitar a recepção... por parte do público....

(00:05:15) bom... planificação... segundo bloco... a presença da abertura e conclusões... eh... o encerramento para mim... são fundamentais... é fundamental para dar unidade à apresentação... aquela gente que apresenta e não tem tempo... e termina de uma forma... não dando unidade... na comunicação... depois... a introdução incitativa... para captar a atenção... se você... no início conseguir o público... que é um feeling... com o conjunto do público... ()... no primeiro momento se julga muito a apresentação... o plano da exposição que ajuda a seguir as partes.... e a marcagem de cada uma das etapas que é o ponto.... textualização...

O professor apresenta a grade de avaliação, focalizando os elementos que irão ser analisados, associando-os com a organização do modelo didático e fazendo um apelo à memória. Ao dar sua opinião, utiliza-se da palavra “fundamental”, destacando a importância que é dada para a organização de uma comunicação oral e, desta forma, institucionalizando os saberes necessários para desenvolver uma boa comunicação oral.

No encadeamento 4 – Avaliação da produção inicial – o objetivo é que os participantes analisem e avaliem, coletivamente, as produções iniciais feitas por eles, como um dos critérios para a inscrição do minicurso.

QUADRO 56 – Encadeamento temático 4 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
4. Avaliação da produção inicial	4.1 Analisar e avaliar coletivamente as produções orais dos participantes.	4.1.1 Em duplas ou trios analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, destacando três pontos a serem melhorados.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa • Implementação

Neste encadeamento, há 01 (uma) atividade proposta, na qual o professor/especialista dá as diretrizes para o trabalho em pequenos grupos:

(00:15:53) a tarefa éh:... cada grupo de três pessoas... mais ou menos... vão... ouvir a gravação... ver a avaliação geral com nota que nos colocamos na avaliação... mas... sobretudo... buscar três... dimensões para trabalhar com ele... e dizer... a avaliação é verificar se fomos justos ou não... na avaliação... mas escolher três dimensões... que valeriam a pena trabalhar... porque é importante... porque eu acho que na realização da sequência didática... para meninos e para adultos... o momento da avaliação inicial não se faz... o momento da avaliação inicial é o momento de criar um contrato... com a pessoa... para continuar...

Nesta atividade, mais uma vez o gesto de implementação é acionado, pois é o momento em que se estabelecem as dimensões do objeto de ensino, e aqui julgamos que ocorre também a formulação de uma tarefa, pois o professor/especialista propõe uma análise acerca dos elementos abordados até o momento, sobre as características do gênero comunicação oral em eventos científicos.

O encadeamento 5 – Apresentação do plano de atividade –, composto por 01 (uma) atividade, tem a finalidade de apresentar os conteúdos a serem tratados no segundo dia do minicurso.

QUADRO 57 – Encadeamento temático 5 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
5. Apresentação do plano de atividade	5.1 Apresentar os conteúdos a serem trabalhados.	5.1.1 Exposição do plano de atividades para o 2º dia do minicurso.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação da Memória

Observa-se que o professor/especialista apenas direciona o olhar dos participantes para o roteiro, que está sendo projetado na sala e, rapidamente, aproveita uma situação ocorrida no dia anterior, para relacionar com o conteúdo que está sendo abordado no minicurso.

(00:00:04) este é o roteiro do segundo dia... mas vamos fazer o mais agradável possível... porque o simpósio e todas as mesas redondas... acho que vocês estão mortos... ((risos dos participantes)) eu vejo... que a gente se situa longe... para evitar olhar nos meus olhos... ((risos))... vou aproveitar para colocar... a comunicação acadêmica... o espaço... dá para jogar o papel... os problemas que eu tive ontem... na minha apresentação... () fazer uma autoavaliação... ((risos)) vou fazer uma autoavaliação crítica... mas também dependem... parte das condições... éh:... era muito difícil a coordenação entre o diaporama e o que eu estava dizendo... eu tinha

que passar em vinte minutos... foi a consigna... entenderam... mas... teve um problema importante de coordenação... entre os slides e a fala...

Sendo assim, o professor/especialista se valeu dos gestos de focalização (apontando para as dimensões e conteúdos do gênero) e criação da memória (relembrando acontecimentos passados e associando-os ao conteúdo presente).

No encadeamento temático 6 – Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem –, cujo objetivo é apresentar os obstáculos identificados durante a análise da produção inicial dos participantes do minicurso, identificou-se 01 (uma) atividade.

QUADRO 58 –Encadeamento temático 6 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
6. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem	6.1 Apresentar os obstáculos identificados na análise das produções iniciais.	6.1.1 Apresentação e discussão dos obstáculos identificados na análise das produções iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação /Adaptação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização

Nesta atividade, com duração média de vinte e sete minutos, o professor inicia implementando a atividade e, ao mesmo tempo, adaptando-a, pois a proposta do minicurso era que todos os participantes enviassem a produção inicial, mas isto não aconteceu, conforme já explicitado no capítulo metodológico.

(00:02:56) então... hoje... hoje vamos a seguir o curso... em várias partes... a primeira temos que... reunir os comentários e as prioridades que vocês recolheram para uma sequência didática... eu vi os três pontos que assinalaram nos diferentes grupos... e tem coincidências... e as coincidências seriam... é para um trabalho coletivo... sobre os aspectos que são comuns... mas eu ouvi também especificidades... e as especificidades significa... que as dezesseis pessoas... que apresentaram um vídeo... tem um trabalho mais individual em que... o trabalho coletivo... na sequência didática... seria... de acompanhar eles... para se treinar sobre os aspectos pontuais que podem ser melhorados...

A atividade seguiu de maneira dialogada, por meio dos gestos de criação da memória, regulação local e institucionalização, como podemos observar nos excertos que apresentamos a seguir:

(00:04:37) Participante: para trabalhar... a entonação... número dezesseis... entonação expressiva... a voz... a postura... a gente acha que le pode se arriscar de apresentar de pé... e a articulação multimodal... que tem a ver com os slides... a gente acha que ele poderia...

Dolz: então vou a repetir... a coordenação com os slides... o suporte... o uso do suporte... como eu... tive um problema... poderia se trabalhar... é uma melhor preparação... uma melhor () a segunda... os aspectos... qual é ((participante fala entonação) a entonação... aí vamos a ver se trabalha unicamente com a pessoa... ou se trabalha com o conjunto do grupo... e o terceiro aspecto... a postura... a posição na fala... que é muito típico... se a pessoa ()... se eu estou olhando... o meu suporte... e eu não estou olhando o meu público... tem um problema de comunicação... ok...

(00:14:58) o conselho que nós damos... para ajudar o seguimento do público... de estruturar e planificar a comunicação oral... ajuda muito o seguimento... quando eu digo... na primeira parte... hoje... vamos discutir as apresentações do dia anterior... na segunda parte eu vou explicar como se constrói uma sequência didática... depois... vamos ainda apresentar... a dimensão de textualização... e as dimensões... eu estou antecipando... o que vocês... éh::... vão seguir... mas ao mesmo tempo... ajudo... para dar um fio e seguir o discurso... é verdade que não é uma obrigação... e que muitos de vocês... vão pensar que não é necessário... mas é uma ajuda... é dois minutos... é fácil de introduzir...

O encadeamento temático 7 – Modelo didático do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem (linguístico-discursivas orais e multimodais) – está organizado em 02 (duas) atividades, com a finalidade de apresentar a parte restante (unidades linguísticas e os meios paralinguísticos) do modelo didático do gênero: comunicação oral em eventos científicos.

QUADRO 59 – Encadeamento temático 7 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
7. Modelo didático do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem (linguístico-	7.1 Apresentar a parte restante (Unidades Linguísticas e os meios paralinguísticos) do modelo didático do gênero: comunicação oral em evento científico;	7.1.1 Apresentação dos aspectos Linguísticos e os meios paralinguísticos.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação da Memória • Regulação local • Institucionalização <ul style="list-style-type: none"> • Implementação

discursivas orais e multimodais).		7.1.2 Apresentação do modelo didático do gênero (completo).	• Institucionalização
-----------------------------------	--	---	-----------------------

Na atividade 7.1.1, o professor/especialista, por meio do gesto da criação da memória, relembra os aspectos que não foram abordados no modelo didático e focaliza as dimensões que serão tratadas.

(00:30:35) vamos agora... éh: completar o modelo didático do gênero... porque não completamos ontem... faltam... duas... éh:... o que fizemos era para analisar alguns obstáculos... mas hoje eu vou trabalhar sobre os obstáculos linguísticos... e... na comunicação multimodal... que é a utilização do corpo... da entonação... da música... da prosódia... () eh:... vamos buscar para vocês... formas para melhorar... as suas apresentações... são todas de muita qualidade... e para conseguir os três pontinhos... que foram assinalados... ao final... vocês sintam que... a apresentação é melhor... vamos lá...

A atividade 7.1.1 segue, de modo geral, dialogada (professor/especialista e participantes) e através dos gestos de regulação local (quando se verifica o conhecimento prévio dos participantes e articula-o ao conhecimento que quer construir); criação da memória (recuperando e retomando o conteúdo explorado no dia anterior); e institucionalização (validando e qualificando a resposta dos participantes e construindo saberes). Vejamos alguns exemplos:

(00:31:46) Dolz: do ponto de vista estritamente linguístico... em língua portuguesa... e aqui... temos expertos... que unidades linguísticas se utiliza... em uma comunicação oral... () que marcas linguísticas... contribui a coesão... de uma apresentação oral... vamos fazer uma lista....

[
Participante: mas... então...

(00:35:40) Participante: as expressões que nós usamos para fazer referências aos pesquisadores () que nós usamos..

[
Dolz: ótimo... olha... nós quando falamos em público... em uma comunicação oral acadêmica... utilizamos... enormemente enunciados metalinguísticos... o que é um enunciado metalinguístico... é um enunciador que fala do que nós estamos falando... se você tem um plano da... comu/ na primeira parte eu falarei... na segunda parte eu falarei... isso... são enunciados metalinguísticos... mas quando você comenta... cita o autor... ou comenta... de uma maneira a outra está ()

(00:37:48) Dolz: ontem vocês assistiram três intervenções... [...] que características técnicas tinham na comunicação oral de Rodrigo ontem...

[
Participante: um excesso de modalizações de tempo... ((outras vozes))

Na atividade seguinte (7.1.2), o professor/especialista utiliza-se do recurso expositivo e apresenta o modelo didático completo do gênero: a comunicação oral em eventos científicos através do gesto de implementação e institucionalização.

(01:07:35) e aqui... nós temos o modelo didático... o modelo didático completo... que no caso... da formação do professorado... para fazer boas apresentações... comunicações orais... a minha sequência didática... seria de uma simplicidade enorme... eu começaria como fizemos nós... fazer produzir... oral... ver o que eles são capazes de fazer... no caso das produções... que são as suas... era tão bom... que... o mais importante... era recordar... os grandes aspectos... e trabalhar... a se treinar sobre os obstáculos que foram percebidos... e treinar... é superar os obstáculos... que é o objetivo da sequência didática... mas eu digo... a sequência didática... e não a única para esse gênero... tem que acompanhar o itinerário... de um segmento... de um acompanhamento... e o itinerário... é o que vamos fazer depois da pausa...

E, por fim, no encadeamento 8 – Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal – cujo objetivo é treinar e produzir uma nova versão oral (gravada com um celular ou tablet) que supere os obstáculos identificados na produção inicial, identificamos 01 (uma) atividade.

QUADRO 60 – Encadeamento temático 8 (SD2)

SINOPSE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2			
Encadeamento Temático	Resumo das atividades	Atividades detectadas	Gestos Didáticos
8. Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal.	8.1 Treinar e produzir uma nova versão oral (gravada com um celular ou tablet) que supere as lacunas da versão inicial.	8.1.1 Proposição de estratégias e treino (ensaio) de fragmentos ou de novas apresentações, no mesmo grupo de trabalho do dia anterior.	• Implementação - Adaptação

Nesta atividade, o professor/especialista propõe que os participantes se reúnam nos mesmos grupos do dia anterior e que ajudem as pessoas que tiveram suas produções avaliadas a buscar estratégias para melhorar e a treinar para produzir uma nova gravação, ou seja, a produção final.

(00:02:36) o que eu proponho é começar a trabalhar... e fazer uma () para ver como... (tecnicamente) ajudaria a pessoa... a elaborar ()... o que eu vou pedir e para nós é importante... é que todos os participantes... aqueles que apresentaram a produção inicial... façam uma segunda gravação... para ver se... o curso tenha efeitos para a produção final... pode ser que a produção final não seja muito boa que a inicial... nós pedimos encarecidamente... as dezesseis pessoas que gravaram a sua comunicação acadêmica oral... que mandem uma nova gravação... e que podem ser feita agora com o celular... a qualidade da imagem não é muito importante... para poder transferir e analisar de uma maneira mais fina... as mudanças da produção inicial... para a produção final... e nós vamos... mandar uma nova avaliação... mais qualitativa... das produções que vocês vão mandar... inclusive... se tem... é pessoas que não mandaram a produção inicial e querem mandar uma produção final... a nossa resposta será um comentário da produção final... é claro...

(00:04:46) se dá tempo de fazer uma nova gravação... vamos fazer hoje... hoje é... a nossa programação é para treinar os aspectos... que foram assinalados na avaliação como () para transformar... ((vozes dos participantes se organizando nos grupos))

Observa-se que, nesta atividade, o professor/especialista emprega o gesto de implementação e, ao mesmo tempo, de adaptação, pois, mais uma vez, precisa adaptar a atividade escolar para focalizar o objeto de ensino.

De modo geral, vimos que as atividades propostas e os gestos didáticos utilizados pelo professor/especialista alcançaram os objetivos pretendidos sobre o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”.

Os diferentes gestos didáticos (presentificação, focalização, implementação, criação da memória, regulação e institucionalização) fizeram parte do modo de agir do professor/especialista, podendo verificar na sua maneira de atuar na aplicação da sequência didática 2.

7.5 Interação dos resultados: desenvolvimento das capacidades de linguagem, os gestos didáticos fundamentais e balanço das vantagens e limites da SD2

Nesta seção, apresentaremos os resultados obtidos na análise das produções dos participantes do minicurso 2 (foco no aluno), articulando-os com as dimensões trabalhadas sobre o gênero: “a comunicação oral em eventos científicos” (foco no objeto) e as intervenções do professor/especialista para colocar em prática as atividades escolares (foco no professor). Dessa forma, sustentamos os três pilares que nos propomos a fazer neste trabalho, conforme exposto no capítulo metodológico.

Visando facilitar a compreensão do leitor, elaboramos quadros, para cada possível capacidade de linguagem que pode ser desenvolvida, em que descrevemos: os obstáculos identificados na produção inicial dos participantes; se houve ou não superação destes obstáculos; as atividades prescritas na sequência didática 2; as atividades realizadas pelo professor/especialista; e os gestos didáticos fundamentais mobilizados.

Após a apresentação de cada quadro, trazemos a síntese das nossas análises.

QUADRO 61 – Interação dos Resultados: Capacidades de Ação – etapa 2

CAPACIDADES DE AÇÃO			
OBSTÁCULOS		Superação dos Participantes	
		Sim	Não
• Não tem claro o objetivo da comunicação.		P2, P6, P8, P9, P10	P11
Encadeamento temático	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos
1. Abertura do minicurso	1.1.2 Introduzir a temática sobre Gêneros Oraís Acadêmicos.	1.1.2 Exposição sobre o Gênero Comunicação Oral em eventos científicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Presentificação • Focalização • Regulação local • Criação de memória • Implementação
2. O gênero acadêmico, comunicação oral em congresso, como instrumento do pesquisador	2.1.1 Expor os critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”.	2.1.1 Definição de modelo didático e apresentação dos critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Implementação • Regulação local • Institucionalização
	2.1.2 Solicitar ao grupo a escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomar notas. Os participantes poderão ser organizados em duplas e cada uma ficará responsável por observar um critério para completar o modelo.	2.1.2 Entrega de uma folha com o esquema do MDG em branco e solicitação da escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomada de notas, duas palavras chaves para cada dimensão.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação • Focalização
	2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas e apresentação de uma parte do modelo didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas e, apresentação de uma parte do modelo didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização
3. Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1.1 Com base no modelo didático, estabelecer, com os participantes, categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	3.1.1 Proposição de uma tarefa em trio, sendo que um do grupo tenha o vídeo e com base no modelo didático, avaliar os critérios a serem considerados nas categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação
		3.1.2 Apresentação do guia de avaliação explicando cada categoria a ser considerada.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação da memória • Institucionalização

No que se refere às capacidades de ação, os obstáculos identificados, na produção inicial dos participantes do minicurso, estão relacionados à falta de clareza do objetivo que se quer alcançar durante a comunicação oral.

Para atender às necessidades do grupo e possibilitar a superação deste primeiro obstáculo, são prescritas (na sequência didática 2) cinco atividades escolares que podem ser direcionadas à situação de comunicação e que estão distribuídas nos encadeamentos temáticos 1, 2 e 3. As atividades foram implementadas sistematicamente pelo professor/especialista, tendo como suporte a exibição de um vídeo (comunicação oral de uma pesquisadora), um esquema de como constituir um modelo didático de um gênero e um guia de avaliação.

As formas sociais de trabalho deram-se por meio expositivo e de diálogos e discussões em pequenos grupos, que compartilharam suas análises sobre a temática tratada. Durante a realização das atividades, os gestos didáticos fundamentais do professor/especialista evidenciados são: os gestos de presentificação e focalização, os gestos de regulação local, os gestos de criação de memória e os gestos de institucionalização.

Os gestos didáticos fundamentais mobilizados na ação do professor/pesquisador e as atividades propostas foram suficientes para a superação dos obstáculos detectados; somente o P11 não conseguiu superá-los.

Temos a hipótese de não superação deste participante, pelo fato de sua produção inicial não ter sido analisada durante o minicurso, pois o vídeo foi enviado um dia antes do início do curso, reforçando, assim, o que já identificamos nas análises da SD1: o fato de não ter explorado o próprio vídeo do participante faz com que ele considere sua produção sem lacunas neste aspecto abordado (falta de clareza no objetivo da comunicação).

Outro gesto do professor/especialista que nos chama a atenção é em relação à articulação entre o objeto de ensino e o foco do módulo a ser tratado na sequência do minicurso. Isso podemos constatar no encadeamento temático 5 – apresentação do plano de atividade –, do segundo dia do minicurso, acionando a memória dos participantes para os pontos discutidos em relação ao contexto de produção de uma comunicação oral, com o ocorrido, no dia anterior, durante sua própria comunicação em uma mesa-redonda no congresso. A título de exemplo, trazemos um recorte desta articulação que o professor/especialista fez.

00:00:04 [...] **os problemas que eu tive ontem... na minha apresentação... ()** fazer uma autoavaliação... ((risos)) vou fazer uma autoavaliação crítica... **mas também dependem... parte das condições... éh:...** era muito difícil a coordenação entre o diaporama e o que eu estava dizendo... eu tinha que passar em vinte minutos... foi a consigna... entenderam... mas... teve um problema importante de coordenação... entre os slides e a fala... esses tipos de coisa são (sistemáticas) **a antecipação... da situação para a apresentação... é importante... é elementar...** mas vale a pena falar das apresentações () se vocês... estão dando um curso... como agora eu... e tem gente que está muito longe.. é você tem que adaptar a voz... a gente que está longe... éh:... se vocês... tem um suporte... como... () se vocês tem que passar um vídeo e o vídeo não funciona... é a planificação da exposição... **o primeiro gesto que vocês tem que ter... quando preparam uma comunicação oral... é planificar e antecipar os problemas... se adaptar ao lugar...** eu não imaginava que a minha apresentação seria em uma sala tão grande... e que eu não teria nada para seguir o diaporama...

Destacamos ainda que as outras atividades propostas durante o minicurso, como as dos encadeamentos temáticos 4, 7 e 8, que apontamos anteriormente na sinopse da sequência didática, também possibilitaram uma reflexão sobre o objetivo da comunicação e um olhar mais direcionado para o contexto de produção. Sendo assim, possibilitou-se ao participante perceber o caráter modular dos encadeamentos temáticos abordados no minicurso e sua integralização nas diferentes atividades propostas.

Partimos, agora, para os resultados do desenvolvimento das capacidades discursivas.

QUADRO 62 – Interação dos Resultados: Capacidades de Discursivas – etapa 2

CAPACIDADES DISCURSIVAS			
OBSTÁCULOS		Superação dos Participantes	
		Sim	Não
• Ausência de uma introdução insitativa ao tema abordado.		P1, P6, P7, P10, P11	P2, P8, P9
• Falta de apresentação do plano da comunicação.		P2, P3, P5, P7, P8	P9, P10, P11
• Não consegue desenvolver e manter um encadeamento temático.		P1, P8, P10	P11
• Não faz o encerramento da comunicação.		P1, P3, P5, P6, P7, P9	P8
Encadeamento temático	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos
2. O gênero acadêmico, comunicação oral em congresso, como instrumento do pesquisador	2.1.1 Expor os critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”. 2.1.2 Solicitar ao grupo a escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomar notas. Os participantes poderão ser organizados em duplas e cada uma ficará responsável por observar um critério para completar o modelo. 2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas e apresentação de uma parte do modelo didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	2.1.1 Definição de modelo didático e apresentação dos critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”. 2.1.2 Entrega de uma folha com o esquema do MDG em branco e solicitação da escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomada de notas, duas palavras chaves para cada dimensão. 2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas e, apresentação de uma parte do modelo didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	<ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Implementação • Regulação local • Institucionalização <ul style="list-style-type: none"> • Implementação • Focalização <ul style="list-style-type: none"> • Implementação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização
3. Critérios e indicadores de avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1.1 Com base no modelo didático, estabelecer, com os participantes, categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	3.1.1 Proposição de uma tarefa em trio, sendo que um do grupo tenha o vídeo e com base no modelo didático, avaliar os critérios a serem considerados nas categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral. 3.1.2 Apresentação do guia de avaliação explicando cada categoria a ser considerada.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação <ul style="list-style-type: none"> • Focalização • Criação da memória • Institucionalização
6. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem	7.1.1 Em duplas analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Unidades linguísticas e os meios paralinguísticos.	6.1.1 Apresentação e discussão dos obstáculos identificados na análise das produções iniciais.	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação /Adaptação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização

Nesta etapa de desenvolvimento, os obstáculos identificados estão ligados à planificação, ou seja, à estrutura da comunicação e, mais especificamente, em relação à ausência de uma introdução incitativa ao tema que será abordado, à falta de apresentação do plano da exposição, à dificuldade de desenvolver e manter um encadeamento da temática e do encerramento. As atividades escolares direcionadas à estruturação e à organização de uma comunicação oral encontram-se nos encadeamentos temáticos 2, 3 e 6, dispondo-se de 5 propostas prescritas e 6 realizadas.

Observa-se que no encadeamento temático 3 – critérios e indicadores da avaliação e autoavaliação do gênero –, o professor/especialista realiza duas atividades escolares, sendo que a primeira propõe a tarefa a ser realizada entre os participantes do minicurso e a segunda apresenta o guia de avaliação que irá ajudá-los na realização das análises das produções iniciais (tarefa dada anteriormente).

Neste encadeamento temático, a prescrição era, primeiramente, discutir sobre as categorias de análise e avaliação do gênero e estabelecer com os participantes o que seria analisado, entretanto o professor/especialista já entrega a grade de avaliação e, de forma expositiva, detalha cada categoria de análise. Levantamos a hipótese de que, devido ao tempo limitado e priorizando o trabalho coletivo nas análises das produções iniciais, o professor/especialista optou por ir direto à grade de avaliação, uma vez que seria a base de trabalho.

Nessas duas atividades, o gesto didático de implementação foi mobilizado e, ao colocar em evidência as categorias de análise (Grade de Avaliação – Apêndice D), a criação da memória foi sendo acionada, permitindo, também, a institucionalização de um saber. Dessa forma, partimos do pressuposto de que essas atividades possibilitaram, nos participantes, o desenvolvimento das capacidades discursivas, ajudando a superar os obstáculos iniciais.

No encadeamento temático 6 – Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem –, a atividade proposta possibilitou a retomada das discussões realizadas no dia anterior, mobilizando os gestos de criação da memória, institucionalização e, principalmente, o gesto de regulação local, como podemos verificar em alguns exemplos a seguir:

(00:14:58) – Dolz: **o conselho que nós damos...** para A-judar o seguimento do público.... **de estruturar e planificar a comunicação oral... ajuda muito o seguimento...** quando **EU DIGO...** na primeira parte... hoje... vamos discutir as apresentações do dia anterior... na segunda parte eu vou explicar como se constrói uma sequência didática... depois... vamos ainda apresentar... a dimensão de

textualização... e as dimensões.... eu estou **ANtecipando**.... o que vocês.... éh:.... vão seguir... mas ao mesmo tempo... ajuda... para dar um fio e seguir o discurso... **é verdade que não é uma obrigação**... e que muitos de vocês... vão pensar que não é necessário... **mas é uma ajuda**... é dois minutos... é fácil de introduzir...

(00:16:05) – Dolz: mas a **planificação... não é unicamente o anúncio do que irá vir**... é a estruturação do texto... é a planificação e também a gestão... do tempo... é verdade que a consigna era de dez minutos... não é um problema para você... você é capaz de ()... mas por respeito ao público... se a consigna é de vinte minutos.... e você passa três minutos... o público... fica nervoso... porque vê que não se respeitar os limites ()... então **a estratégia... é de saber... no momento de dizer**... falta cinco minutos... você pode () e passar para a conclusão... para que... a planificação seja completa.... se segue... o trabalho com a planificação eu considero... que é um trabalho coletivo também....

De modo geral, nota-se que o professor/especialista utiliza-se de marcadores apreciativos e de entonações diferentes para validar os conhecimentos e possibilitar aos participantes prosseguirem na aprendizagem dali em diante.

Para os quatro obstáculos detectados em relação às características linguístico-discursivas, foram identificadas 5 atividades escolares que trataremos a seguir, conforme os dados apresentados no quadro abaixo.

QUADRO 63 – Interação dos Resultados: Capacidades Linguístico-Discursivas – etapa

2

CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS			
OBSTÁCULOS		Superação dos Participantes	
		Sim	Não
• Não utiliza diferentes marcadores de estruturação do discurso.		P5, P7	-
• Restrição ao uso de marcadores de ligação, não dando coerência de um turno de fala para outro.		P3, P6	-
• Restrição ao uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao expor a fundamentação teórica e até mesmo para justificar a escolha do tema abordado.		P3, P5, P7, P8, P11	P6, P9, P10
• Utiliza-se pouco das reformulações do discurso.		P3, P5, P6	P7, P9, P10
Encadeamento temático	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos
3. Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1.1 Com base no modelo didático, estabelecer, com os participantes, categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	3.1.1 Proposição de uma tarefa em trio, sendo que um do grupo tenha o vídeo e com base no modelo didático, avaliar os critérios a serem considerados nas categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral. 3.1.2 Apresentação do guia de avaliação explicando cada categoria a ser considerada.	• Implementação • Focalização • Criação da memória • Institucionalização
6. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem	7.1.1 Em duplas analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Unidades linguísticas e os meios paralinguísticos.	6.1.1 Apresentação e discussão dos obstáculos identificados na análise das produções iniciais.	• Implementação /Adaptação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização
7. Modelo didático do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem (linguístico-discursivas orais e multimodais).	6.1.1 Retomada das anotações da atividade realizada no primeiro dia, discutindo as observações feitas após assistir o vídeo de referência, para os aspectos Linguísticos e meio paralinguísticos. 6.1.2 Completar o modelo e apresentá-lo como um todo.	7.1.1 Apresentação dos aspectos Linguísticos e os meios paralinguísticos. 7.1.2 Apresentação do modelo didático do gênero (completo).	• Focalização • Criação da Memória • Regulação local • Institucionalização • Implementação • Institucionalização

O encadeamento 3 é uma das atividades centrais da sequência didática, pois, por meio dela, possibilita-se aos participantes terem o contato com as dimensões a serem ensinadas do gênero comunicação oral em eventos científicos. Como podemos observar, ela está relacionada a todas as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.

No encadeamento temático 6 – Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem –, foi detectada uma atividade escolar. Percebe-se, entre a sequência didática original – SD2 e a sequência didática desenvolvida no minicurso, que houve algumas alterações na estrutura e supressão de atividades, mas se mantiveram os conteúdos a serem abordados.

Neste encadeamento, o gesto didático de implementação e de criação do dispositivo se concretiza durante o desenvolvimento do minicurso, pois houve a necessidade de retomar as discussões, realizadas nos pequenos grupos, da atividade proposta no dia anterior, como podemos verificar no excerto abaixo:

(00:02:56) então... hoje... hoje vamos a seguir o curso... em várias partes... a primeira temos que... reunir os comentários e as prioridades que vocês recolheram para uma sequência didática... eu vi os três pontos que assinalaram nos diferentes grupos... e tem coincidências... e as coincidências seriam... é para um trabalho coletivo... sobre os aspectos que são comuns... mas eu ouvi também especificidades... e as especificidades significa... que as dezesseis pessoas... que apresentaram um vídeo... tem um trabalho mais individual em que... o trabalho coletivo... na sequência didática... seria... de acompanhar eles... para se treinar sobre os aspectos pontuais que podem ser melhorados... éh:... qual é... então vamos a começar... rapidamente como uma () comum... sobre os três aspectos que vocês assinalaram... éh:... que se pode trabalhar... com a pessoa que apresentou a comunicação oral... o seu grupo ((silêncio)).

A proposta inicial de atividade para este segundo dia, de acordo com a SD2, era retomar as anotações feitas pelos participantes na análise do vídeo exibido, de uma comunicação de uma pesquisadora e completar o modelo didático do gênero, em relação aos aspectos linguísticos e paralinguísticos. Entretanto o professor/especialista retoma as discussões da aula anterior, para depois propor a discussão das unidades linguísticas e paralinguísticas que irão completar o modelo didático.

Esta proposição acontece no encadeamento temático 7 – Modelo didático do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem (linguístico-discursivas e multimodais), no qual são propostas duas atividades, mas, mais uma vez, ocorre a alteração e implementação de um novo dispositivo, pois o professor/especialista aborda a temática, baseando-se nas análises feitas pelos participantes de seus próprios vídeos e

com comparativos da mesa-redonda apresentada no dia anterior, em uma das programações do SIGET, da qual o professor/especialista fez parte.

Nota-se que as atividades realizadas neste encadeamento correspondem ao encadeamento 6, proposto na SD2. Sendo assim, destacamos que os conteúdos abordados são os mesmos, mas com pequenas diferenças em seu tratamento e na sua estrutura modular. Logo, partimos da hipótese de que as mudanças se deram pela necessidade de adaptar o minicurso ao público ali presente, que era bem heterogêneo e, em sua maioria, familiarizado com o gênero comunicação oral em eventos científicos.

Destacamos ainda que as adaptações também ocorreram devido ao contexto que foi sendo construído ao longo do minicurso e das dificuldades (obstáculos) encontrados para colocar em prática as atividades prescritas, pois a proposta inicial era de que todos os participantes enviassem um vídeo de uma comunicação oral e participassem do minicurso, nos dois dias, o que, também, de fato não ocorreu.

Nos aspectos linguístico-discursivos, observamos um avanço nas produções finais dos participantes, sendo que, dos quatro obstáculos identificados, dois foram totalmente superados e os outros dois (marcadores de inserções e reformulações) também tiveram modificações significativas.

Entretanto, as atividades propostas durante o minicurso não tinham um foco direto, com atividades concretas que explorassem diretamente os aspectos linguísticos, primeiro por ser um público heterogêneo, com diferentes experiências no gênero acadêmico e, segundo, devido à curta duração da sequência. Acreditamos que os gestos didáticos fundamentais, mobilizados pelo professor/especialista, contribuíram para o desenvolvimento destes aspectos.

A título de exemplo, apresentamos um excerto em que observamos a importância do gesto de regulação e construção da memória para interagir com os participantes do minicurso.

(00:31:46) – Dolz: do ponto de vista estritamente linguístico... em língua portuguesa... e aqui... temos expertos... que unidades linguísticas se utiliza... em uma comunicação oral... () que marcas linguísticas... contribui a coesão... de uma apresentação oral... vamos fazer uma lista...

[
(00:32:27) - Participante: mas... então...

[
(00: 32:32) – Dolz: conectores... é importante... por que os conectores... de diferentes tipos... permitem a articulação entre os conceitos... e as partes do discurso... e vocês ()... conectores.. ou marcadores... para marcar as grandes partes... da palestra... da comunicação oral... mas vai ter também... marcadores do discurso... orais... para começar os novos enunciados e vai ter conectores para marcar relações locais... e...

tenho a hipótese que... o pesquisador que domina... a língua portuguesa... é muito preciso no uso dos conectores... eu não conheço tanto... mas.. se vocês tivessem que corrigir o discurso de Joaquim Dolz... que... conectores eu precisaria dominar na língua portuguesa... para marcar melhor as relações entre os enunciados... [...]

A forma com que o professor/especialista realiza os módulos mostra-nos como a sequência didática vai sendo modificada no seu devido contexto e a interação com os alunos, vão constituindo o objeto de ensino, instaurando elementos para sistematizar um trabalho (criação da memória), quanto para criar uma base de conhecimentos em comum (institucionalização).

E por fim, voltamos o nosso olhar para as Capacidades não-linguísticas, nas quais detectamos sete obstáculos para o seu desenvolvimento, e que apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 64 – Interação dos Resultados: Capacidades Não-Linguísticas – etapa 2

CAPACIDADES NÃO-LINGUÍSTICAS			
OBSTÁCULOS		Superação dos Participantes	
		Sim	Não
• Falta de controle na respiração e ritmo da fala.		P2, P4, P7, P8, P10, P11	P9
• Não consegue manter uma postura ereta.		P2, P3, P6	-
• Movimenta-se muito nos espaços.		P2, P3, P5, P6	-
• Pouco estabelecimento de contato visual com o público.		P2, P3, P5, P7, P10, P11	P6
• Uso excessivo de gesticulações ou falta de gesticulação.		P2, P5, P7, P10, P11	P6
• Restrição ao uso de expressões faciais.		P2, P3, P5, P6, P7, P10, P11	-
• Não consegue uma boa ocupação do lugar e respeitar o espaço pessoal.		P2, P3, P6	-
Encadeamento temático	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos
3. Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1.1 Com base no modelo didático, estabelecer, com os participantes, categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	3.1.1 Proposição de uma tarefa em trio, sendo que um do grupo tenha o vídeo e com base no modelo didático, avaliar os critérios a serem considerados nas categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral. 3.1.2 Apresentação do guia de avaliação explicando cada categoria a ser considerada.	• Implementação • Focalização • Criação da memória • Institucionalização
6. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem	7.1.1 Em duplas analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Unidades linguísticas e os meios paralinguísticos.	6.1.1 Apresentação e discussão dos obstáculos identificados na análise das produções iniciais.	• Implementação /Adaptação • Regulação local • Criação da memória • Institucionalização
7. Modelo didático do gênero e desenvolvimento das capacidades de linguagem (linguístico-discursivas orais e multimodais).	6.1.1 Retomada das anotações da atividade realizada no primeiro dia, discutindo as observações feitas após assistir o vídeo de referência, para os aspectos Linguísticos e meio paralinguísticos. 6.1.2 Completar o modelo e apresentá-lo como um todo.	7.1.1 Apresentação dos aspectos Linguísticos e os meios paralinguísticos. 7.1.2 Apresentação do modelo didático do gênero (completo).	• Focalização • Criação da Memória • Regulação local • Institucionalização • Implementação • Institucionalização

Os grandes obstáculos detectados no desenvolvimento da comunicação oral foram encontrados neste segmento, no desenvolvimento paralinguístico, como é chamado pelo professor/especialista e que estamos considerando, nesta pesquisa, como desenvolvimento das capacidades não-linguísticas.

Para a superação destes obstáculos, destacamos 5 atividades escolares, que, possivelmente, possibilitaram um avanço, mas é no encadeamento temático 7, que as atividades são realmente direcionadas a estes aspectos, pois na atividade 7.1.1 o professor/especialista aborda os aspectos relacionados a voz, ritmo, corpo, gestos entre outros.

De forma expositiva e dialogada, os saberes vão sendo construídos. O professor/especialista vai construindo sentido ao conteúdo apresentado, fazendo com que os participantes vão percebendo a necessidade de conhecer as limitações e os possíveis usos do corpo, da fala, como aliados para uma boa comunicação oral.

Neste segmento, nota-se uma significativa superação dos obstáculos por parte dos participantes. Embora as atividades propostas não estejam diretamente relacionadas a trabalhos concretos voltados a eles, houve, de forma expositiva, destaque de alguns pontos em comum que foram detectados.

Antes de passar para uma síntese das análises que realizamos, ressaltamos que os encadeamentos temáticos 4 – Avaliação do plano de atividade – e o 8 – Normas e convenções do gênero e busca de estratégia e estilo pessoal –, que foram apresentados na sinopse da sequência didática 2, também contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à produção oral de um gênero acadêmico, no nosso caso, a comunicação oral em eventos científicos.

Nestes dois encadeamentos, encontra-se uma atividade, dirigida a cada um dos encadeamentos temáticos, que são proposições de trabalhos em pequenos grupos. Não tivemos acesso às discussões e também não foi possível fazer as gravações dos mesmos.

Para estes dois encadeamentos, temos a hipótese de que as duas atividades propostas foram de extrema importância para o desenvolvimento dos participantes e superação dos obstáculos, pois elas proporcionaram um contato direto com os obstáculos identificados na produção oral inicial. O fato de discutir com os pares e, um dia antes do início do minicurso, receberem a avaliação da produção inicial, possibilitou a tomada de consciência de aspectos necessários para uma maior mobilização. Assim, trabalhou-se com a dificuldade de cada participante.

Enfim, de tudo exposto, nesta seção, podemos destacar que o minicurso foi bem sucedido, considerando que houve uma significativa superação dos obstáculos encontrados nas produções iniciais dos participantes, possibilitando, assim, um desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursivas

e não linguísticas), de acordo com o estágio de desenvolvimento de cada um dos participantes, tendo em vista que cada um se encontrava em um ponto diferente.

Logo, podemos também destacar que as atividades coletivas e os conhecimentos construídos ao longo do minicurso foram favoráveis para guiar a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades de linguagem requeridas.

Embora nem todos os participantes tenham produzido a comunicação oral, seja ela inicial ou final, tivemos um bom desempenho de todos e alguns relatos, posteriores, de uma apreciação positiva em relação ao minicurso. Um dos participantes, o P3, mencionou, algum tempo depois, utilizar-se de muitos aspectos explorados durante o curso e que, além de colocar em prática na sua produção final, conseguiu replicar as informações, levando-as para um curso aos seus alunos universitários.

Podemos considerar que a sequência didática 2 (SD2) serviu, para os participantes do minicurso, como um instrumento de acesso às operações de linguagem. Sabemos que a SD2 poderia envolver mais atividades que possibilitassem um contato mais direto com os obstáculos dos participantes, mas em função do tempo e das próprias condições do contexto do minicurso, tivemos que fazer escolhas, tanto antes de organizar os módulos que constituíram a SD2, como as escolhas didáticas do professor/especialista.

Quanto à atuação do professor/especialista, conclui-se que, também, pôde contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e que os gestos didáticos fundamentais permitiram uma compreensão dialética entre noções teóricas e práticas de ensino.

8 A VALIDAÇÃO DIDÁTICA DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS

A partir dos resultados das análises apresentadas nos capítulos anteriores, elaboramos reflexões sobre as quais discorreremos, neste capítulo, sobre a apropriação de um gênero, no caso desta pesquisa, da comunicação oral em eventos científicos, possibilitada por gestos didáticos fundamentais do professor/formador e pelo desenvolvimento de uma sequência didática, que tomamos como ferramenta fundamental para o ensino de gêneros textuais.

Este capítulo está organizado em três seções. Na primeira, abordaremos os progressos alcançados pelos participantes desta pesquisa nos diferentes contextos em que ela ocorreu. Em seguida, tratamos de apresentar uma proposta de trabalho que contemple todas as dimensões ensináveis do gênero comunicação oral em eventos científicos. E, por fim, apresentamos os gestos didáticos fundamentais necessários para colocar em prática uma metodologia de ensino por meio da sequência didática, seguindo as necessidades e atuando de maneira precisa, para agir na ZDP dos participantes.

8.1 Progressos na comunicação oral dos participantes

Por meio da análise do nosso corpus, no que se refere às produções dos alunos, encontramos algumas características que chamaram nossa atenção e que gostaríamos de destacar. De modo geral, houve uma grande quantidade de mobilizações de conhecimentos, por parte dos participantes, conseguindo desenvolver as capacidades de linguagem de modo que, ao assistirmos às suas produções finais, conseguimos identificar características que são específicas do gênero “a comunicação oral em eventos científicos”.

Tanto na etapa 1 quanto na 2 desta pesquisa, observamos os avanços na mobilização das capacidades de linguagem, sobretudo, quanto aos parâmetros do contexto de produção, ou seja, nas capacidades de ação, superando as fragilidades que dizem respeito ao desconhecimento da própria prática acadêmica, assumindo um

determinado papel enunciativo (o de pesquisador, professor, estudante de graduação ou pós-graduação, especialista em uma área ou assunto, etc.) e o objetivo da comunicação.

Ao longo das análises, os participantes, principalmente da etapa 2, conseguem deixar evidente o objetivo da exposição, tendo uma coerência na relação entre objetivo, tema e a metodologia da pesquisa a ser apresentada. Porém, mesmo representando um ganho, para alguns participantes, mobilizar esta capacidade ainda continuou sendo um obstáculo.

Quando investigamos o desenvolvimento das capacidades discursivas, constatamos uma maior clareza na organização da comunicação oral, compreendendo a importância das diferentes partes da planificação textual (que, por sua vez, podem ocorrer de maneira articulada). Uma das fases de maior mobilização concentrou-se na introdução ao tema e na fase de apresentação do plano da exposição. Essas duas fases foram os maiores obstáculos encontrados na produção inicial, nas duas etapas desta pesquisa.

Nota-se que os participantes, em suas produções finais, após a abertura da comunicação, fazem, logo no início, uma introdução que consideramos incitativa, que aborda o tema, utilizando-se da estratégia de captar a atenção do público. Da mesma forma, a utilização da apresentação do plano da exposição, que ajuda o público a seguir o tema a ser apresentado e também serve de guia para o próprio apresentador, compreendendo melhor a utilização dos componentes que ocorrem de forma frequente nas comunicações orais, também foram mobilizadas.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, observamos um desenvolvimento maior no que diz respeito ao uso dos marcadores de inserções explicativas ou ilustrativas e dos marcadores de reformulação, principalmente, no contexto de produção 2.

Gostaríamos de destacar que observamos o uso do vocabulário apropriado, das frases nominais, dos adjetivos, das estruturas linguísticas adequadas para o contexto de produção do gênero em questão, na etapa 2. Entretanto, na etapa 1, isto não foi tão marcante, o que nos deu indícios de que as dificuldades apresentadas pelos participantes do minicurso 1 são devidas ao desconhecimento sobre as marcas linguísticas responsáveis pela organização textual, que irão dar coerência e coesão ao texto oral, e até mesmo pela falta de experiência do gênero (muitos dos participantes ainda não haviam participado de comunicações orais em eventos científicos).

Outro aspecto que nos chamou a atenção, na etapa 1, foi em relação aos marcadores conversacionais que se fizeram muito presentes nas comunicações orais. Esse aspecto tem uma função na comunicação oral, a de criar relações com o público, de buscar

interações, ou para dar continuidade na fala, como podemos observar no uso do marcador “né” e “então”, mas o problema é quando se repete massivamente, pois pode-se fazer perder o sentido do discurso.

Não somos partidários de criar uma norma e fazer com que o discurso oral seja idêntico ao discurso escrito, mas é preciso buscar os diferentes marcadores do discurso, apropriar-se das características da comunicação oral e usar mecanismos para que o texto seja entendido como uma continuidade, ou seja, utilizar-se dos marcadores discursivos como constituintes dos processos coesivos da fala.

Enfim, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades não-linguísticas, vemos que houve uma significativa apropriação das características da comunicação oral, em comparação com as produções iniciais e finais dos participantes, tanto na etapa 1, quanto na etapa 2. Os dois maiores obstáculos observados para o processo de ensino foram relacionados aos meios paralinguísticos e cinésicos.

Vemos que, na produção final, houve uma preocupação dos participantes em deixar a fala clara e manter o tom de voz, garantindo que todos da plateia não tivessem dificuldades para ouvi-los. Houve, também, a preocupação de garantir a entonação característica da comunicação oral, que ajuda a dar ênfase ou chamar a atenção daquilo que está dizendo. E, por fim, a tomada de consciência do uso da respiração e do ritmo da fala, demonstrando mais segurança.

Assim, podemos destacar que os participantes articularam bem as partes da apresentação, mudando o ritmo ou entonação durante as passagens diversas. Percebe-se as pausas curtas de um turno de fala para o outro, mudando a entonação, e pausas mais longas durante a mudança de imagens, o que possibilita um tempo maior para a visualização do público. Os gestos ou mímicas acompanharam a fala, apontando para aquilo que se queria destacar e chamar a atenção do ouvinte, mostrando-se, assim, o uso consciente da expressão corporal.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que alguns participantes ainda tiveram dificuldades em lidar com esses aspectos, mesmo na produção final. De qualquer forma, a maioria demonstrou um bom desenvolvimento, compreendendo que, para uma boa comunicação oral, é preciso unir os recursos verbais (palavra) com os não-verbais (voz, fala e corpo) e que a utilização da voz, os gestos, as mudanças de expressões faciais e postura em harmonia com o conteúdo de suas mensagens são necessários para transmitir a sua informação.

A consciência dos participantes quanto ao uso da voz, fala e corpo atuando em plena harmonia durante a comunicação garantiu uma apresentação mais segura e coerente com o conteúdo da mensagem.

Percebemos, por meio de nossas análises, que houve um progresso nas apresentações orais dos alunos participantes desta pesquisa, levando-os, dessa forma, ao desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero “a comunicação oral em eventos científicos, possibilitando a apropriação do funcionamento das práticas de linguagem.

No decorrer da realização desta pesquisa, ao nos interessarmos pelo desenvolvimento das capacidades de linguagem e pelas dificuldades dos alunos de pós-graduação em apresentar a comunicação em contextos científicos, fomos direcionados para as propostas de ensino de produzir um gênero textual, permitindo assim, elaborar um dispositivo didático, testar e propor uma sequência didática do gênero, que iremos abordar a seguir.

8.2 Uma proposta de trabalho para o gênero “a comunicação oral em eventos científicos”

Partindo dos resultados de nossas análises, apresentaremos a seguir uma proposta de trabalho que poderá ser desenvolvida por outros professores.

Inicialmente, para que possamos propor uma sequência didática do gênero a comunicação oral em eventos científicos, apresentaremos as dimensões ensináveis do gênero construindo um modelo didático, que será proposto a seguir, no quadro-síntese com as principais características do gênero em questão.

A seguir, após o processo de modelização do gênero, sugerimos uma sequência didática, explorando as dimensões ensináveis desse gênero textual, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva e não-linguísticas) dos estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado ou doutorado).

O procedimento metodológico adotado nesta pesquisa permitiu um acompanhamento tanto teórico como prático, possibilitando, no decorrer do processo, fazer as alterações e as adaptações necessárias para a elaboração de uma sequência didática para o nosso objeto de ensino: “a comunicação oral em eventos científicos”.

A sequência didática proposta pode ser vista, em forma de quadro, integralmente no Apêndice 4, no qual sintetizamos os módulos elaborados, as atividades escolares a serem desenvolvidas e o material necessário.

Passamos, neste momento para a sequência didática criada, seguindo, assim, o quadro síntese para cada capacidade de linguagem. Entretanto, primeiramente sugerimos **a apresentação de uma situação de comunicação**, que constitui a primeira fase da SDG.

É preciso criar uma situação de produção que tenha significado equivalente ao social do gênero, compreender que a produção de uma comunicação oral deve ser adequada a uma série de condições prévias ou parâmetros de produção. Dessa forma, deve-se propor situações que façam sentido e sejam próximos das situações mais reais, permitindo explorar melhor as características do gênero (como no caso em que realmente os estudantes fariam a comunicação orais em simpósios, por exemplo, ou em eventos internos da universidade).

Logo, nessa primeira etapa, sugere-se que os alunos sejam convidados a produzirem uma comunicação oral que de fato irão apresentar em um evento. Como motivação para a preparação de uma comunicação oral, propomos na sequência didática, na Aula 1 – A apresentação da situação de produção –, três atividades que possibilitarão verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre Comunicação Oral em eventos científicos e a propor uma situação real de produção da comunicação oral.

Para isso, primeiramente, a nossa intenção é provocar discussões sobre: quem já participou ou assistiu a uma comunicação oral em eventos científicos; o que é e para que serve uma comunicação oral. Em seguida, deve-se continuar a conversa levando os alunos a discutirem como deve ser uma comunicação e como ela é estruturada.

Esgotadas as discussões, partimos para a atividade que propõe analisar algumas circulares de submissão de trabalhos para eventos científicos, que venham ao encontro da linha de pesquisa dos alunos e da temática de interesse, mostrando que a comunicação oral tem uma série de condições prévias ou parâmetros de produção. E por fim, solicitar aos alunos que escolham um dos eventos para participar e submeter o trabalho, propondo aos discentes que preparem uma apresentação para o evento escolhido, verificando as condições de submissão, pois serão elas que irão definir toda a estruturação do texto.

Depois da fase da apresentação da situação de produção, na qual foi bem definida e detalhada a tarefa, os alunos, na aula 2, irão apresentar **a primeira produção** de uma comunicação oral. Nesta atividade, o objetivo é analisar e avaliar coletivamente as

produções orais dos alunos e observar as capacidades de linguagem já adquiridas e suas lacunas, a fim de selecionar os aspectos do gênero a serem trabalhados.

Assim, primeiramente, sugerimos apresentar as categorias de análise que servirão de base para avaliação do gênero: comunicação oral, por meio de um dispositivo didático “Grade de Avaliação”. A criação desse dispositivo parte das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursivas e não-linguísticas) pertinentes para a abordagem do gênero.

Dessa forma, a utilização deste instrumento permitirá destacar as possíveis capacidades de linguagem, possibilitando a modelização do gênero, pois direciona uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino: a comunicação oral em eventos científicos.

No desenvolvimento das atividades posteriores, partimos para as apresentações das comunicações orais, para as quais sugerimos que, enquanto o aluno faz sua comunicação oral, o restante do grupo, em posse da Grade de Avaliação, faça a avaliação e síntese das observações. Indicamos, também, a necessidade de filmar as apresentações, que posteriormente serão disponibilizadas para cada autor da comunicação e utilizadas em outros momentos. Para finalizar esta aula, convidamos para a socialização das notas feitas pelos alunos durante a atividade realizada anteriormente.

Esta atividade, a nosso ver, constitui momentos privilegiados e vem ao encontro dos propósitos de Dolz e Schneuwly (2004, p.85) em considerar a produção inicial como uma estrutura de base para a sequência didática, pois esta etapa permitirá ao professor “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma”.

É a partir da produção inicial que todo o trabalho e desenvolvimento da sequência didática irá acontecer. Dessa forma, o que apresentaremos daqui em diante são algumas sugestões de como os módulos ou oficinas que compõem a sequência didática podem ser desenvolvidos, mas caberá ao professor selecionar e até mesmo criar outras atividades que vão ao encontro das reais necessidades de seus alunos.

Por essa razão, sustentamos, como em outras pesquisas (ROCHA, 2014; TONELLI, 2017; BARROS e CORDEIRO, 2017) já realizadas com metodologias de ensino, a SDG, que os módulos não são atividades fragmentadas, sem coerência e articulação entre si e que pretendem moldar a produção do aluno, pelo contrário, eles dão liberdade de criar espaços integradores, voltados para as reais necessidades dos alunos.

Seguindo nossa discussão, para desenvolver a **capacidade de ação**, a primeira coisa a se fazer é apresentar o gênero aos alunos e a situação de comunicação na qual se

encontram. As características deste contexto de produção, organizamo-las em um quadro-síntese, que apresentamos abaixo e que foi utilizado para seguir com as atividades propostas na sequência didática.

QUADRO 65 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades de Ação

Modelo Didático do Gênero: A Comunicação Oral em Eventos Científicos									
Capacidade de Ação	Contexto de Produção								
	<table border="1"> <tr> <td style="text-align: center;">Enunciador</td> <td>Alguém que está no meio acadêmico, seja em pesquisas, na graduação, pós-graduação stricto ou lato sensu, que assume o papel de expositor-especialista em uma área de conhecimento, ou uma combinação de vários papéis como: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de ensino fundamental, pesquisador-especialista, entre outros.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Destinatário</td> <td>Avaliadores ou coordenadores do evento (congresso, simpósios) e público de pesquisadores, professores e alunos que estão reunidos para ouvir o expositor e/ou participam do evento.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Lugar Social</td> <td>Ocorre na esfera social acadêmica em eventos científicos, sendo: congressos, conferências, palestras, simpósios, mesas-redondas, painéis/pôsteres, seminários, cursos, entre outros.</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Objetivos</td> <td>Em um pequeno espaço de tempo, divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída, apresentando os resultados obtidos, devendo ser compreensível para o público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando posteriormente um debate.</td> </tr> </table>	Enunciador	Alguém que está no meio acadêmico, seja em pesquisas, na graduação, pós-graduação stricto ou lato sensu, que assume o papel de expositor-especialista em uma área de conhecimento, ou uma combinação de vários papéis como: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de ensino fundamental, pesquisador-especialista, entre outros.	Destinatário	Avaliadores ou coordenadores do evento (congresso, simpósios) e público de pesquisadores, professores e alunos que estão reunidos para ouvir o expositor e/ou participam do evento.	Lugar Social	Ocorre na esfera social acadêmica em eventos científicos, sendo: congressos, conferências, palestras, simpósios, mesas-redondas, painéis/pôsteres, seminários, cursos, entre outros.	Objetivos	Em um pequeno espaço de tempo, divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída, apresentando os resultados obtidos, devendo ser compreensível para o público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando posteriormente um debate.
	Enunciador	Alguém que está no meio acadêmico, seja em pesquisas, na graduação, pós-graduação stricto ou lato sensu, que assume o papel de expositor-especialista em uma área de conhecimento, ou uma combinação de vários papéis como: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de ensino fundamental, pesquisador-especialista, entre outros.							
	Destinatário	Avaliadores ou coordenadores do evento (congresso, simpósios) e público de pesquisadores, professores e alunos que estão reunidos para ouvir o expositor e/ou participam do evento.							
Lugar Social	Ocorre na esfera social acadêmica em eventos científicos, sendo: congressos, conferências, palestras, simpósios, mesas-redondas, painéis/pôsteres, seminários, cursos, entre outros.								
Objetivos	Em um pequeno espaço de tempo, divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída, apresentando os resultados obtidos, devendo ser compreensível para o público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando posteriormente um debate.								

Para que os alunos percebam as condições relacionadas ao contexto de produção do gênero, sugerimos explorar as atividades em dois módulos. No módulo 1 – Escuta guiada de uma comunicação oral de exemplo –, parte-se dos aspectos mais amplos, pois este não irá destacar somente o contexto de produção, mas também os aspectos discursivos, linguísticos e paralinguísticos do gênero. Os objetivos para este módulo são:

direcionar os alunos a saberem escutar uma comunicação oral, obtendo informações sobre o tema, estrutura, linguagem e aspectos multimodais e apreenderem as características gerais do gênero (situação de comunicação, conteúdo, planificação, linguagem, aspectos paralinguísticos e suporte).

Para isso, o módulo está organizado em três atividades, sendo que, primeiramente, sugerimos a exposição, por meio do uso do recurso de powerpoint, dos critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”, o qual irá guiar a escuta. Em seguida, exibir uma comunicação oral de um pesquisador/especialista em uma determinada área do conhecimento, que servirá de base, ou seja, que consideramos como gênero de referência.

Solicitar ao grupo a escuta da comunicação, tomando notas de acordo com os critérios estabelecidos no guia de escuta, completando o modelo. Nesta etapa é importante que cada aluno tenha o guia em mãos para que possa fazer as devidas anotações. E, por fim, na atividade 1.2.2, destacamos a importância de propor a discussão sobre a comunicação e a tomada de notas, completando, coletivamente, o quadro com as características gerais do gênero: a comunicação oral em eventos científicos.

No módulo 2 – Parâmetros do contexto comunicativo –, temos como objetivo levar os alunos à tomada de consciência de quem é o produtor de uma comunicação oral, para quem se direciona, com qual objetivo e as condições de produção. Para isso, propomos quatro atividades a serem desenvolvidas.

Na primeira, sugerimos retomar as análises feitas na aula anterior, do vídeo exibido como referência, destacando o contexto de produção. Em seguida, propomos a organização da sala em pequenos grupos (duplas e/ou trios), de modo que os mesmos trabalhem até o final de todo o processo. Depois, solicita-se a escuta atenta dos vídeos produzidos por eles (produção inicial), observando se estão de acordo com o contexto de produção (papel do enunciador/destinatário/objetivo/tempo da comunicação). Para isso, cada aluno deverá estar com o seu celular e visualizar a gravação de seu vídeo.

Na atividade 2.1.3, ainda nos pequenos grupos, pede-se que os grupos façam sugestões aos colegas para modificar e ou reestruturar a produção inicial, pensando nos parâmetros do contexto de produção, para cada vídeo. E, por fim, na atividade 2.1.4, solicita-se que cada participante liste os obstáculos identificados pelo grupo, em relação a sua produção inicial.

Após o trabalho com o contexto de produção, é preciso discutir os aspectos discursivos que envolvem o respectivo gênero, possibilitando o desenvolvimento das **capacidades discursivas**.

QUADRO 66 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Discursivas

Modelo Didático do Gênero: A Comunicação Oral em Eventos Científicos		
Capacidade Discursiva	Infraestrutura Geral	
	Título/Tema	Normalmente, definido pela temática geral do evento ou pelos eixos temáticos, o título tem a finalidade de apresentar, identificar e sintetizar o conteúdo temático global da comunicação.
	Organização Interna	<p>Conteúdo temático – Em geral, apresenta uma introdução, questões norteadoras da pesquisa, objetivos, metodologia, aportes teóricos, resultados da pesquisa e considerações, ordenados em partes e subpartes. Sendo assim, apresentam-se nas seguintes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Abertura – momento em que o expositor-especialista tem o primeiro contato com o público, saúda-os, legitimando a sua fala. b) Introdução ao tema – o expositor-especialista irá apresentar o título do seu trabalho/pesquisa, o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado. Nessa fase, é importante instigar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto. c) Apresentação do plano da exposição – momento em que o expositor apresenta o objetivo da comunicação, enumerando as ideias ou subtemas que serão tratados, tornando, assim, transparente e explícito o plano da apresentação, tanto para o público ali presente como para o expositor. d) Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas – consiste no encadeamento dos diferentes subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser tratado. No gênero em questão inclui-se a apresentação da Fundamentação Teórica, Metodologia e Análise dos Dados e Resultados. e) Conclusão – momento em que o expositor-especialista transmite um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate. f) Encerramento – etapa em que o expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório.

Primeiramente, levamos em consideração o título da comunicação oral e o conteúdo temático, para depois explorar a organização interna da comunicação. Dessa forma, propomos dois módulos (3 e 4), que foram desenvolvidos em oito atividades. No

módulo 3 – Conteúdos específicos e planificação –, buscamos fazer com que os alunos compreendam e identifiquem o objetivo da comunicação, baseando-se no título dado à comunicação oral e, se está de acordo com a temática geral do evento, mencionado na circular.

Para atender este objetivo, elaboramos uma atividade. Sugerimos que o professor solicite aos alunos que, nos seus grupos, assistam novamente aos vídeos da produção inicial e identifiquem o objetivo da comunicação, verificando se o título está de acordo com a temática do evento e com a finalidade a que se propõe. Para isso, os alunos precisam ter em mãos as circulares de chamada de submissão de trabalhos, escolhidas por cada aluno, e o vídeo da produção inicial.

Em seguida, buscamos, também, fazer os alunos selecionarem o conteúdo, relacionando-o com o título da comunicação e ao tema do evento, bem como organizar e estruturar as partes. Consideramos que é preciso levar os alunos a perceberem que o título de uma comunicação tem como objetivo apresentar, identificar e sintetizar o conteúdo temático global da comunicação. Sendo assim, propomos duas atividades. Na primeira, 3.2.1, retomar as principais partes de uma comunicação oral, ou seja, a planificação do texto. E na segunda, 3.2.2, solicita-se que (individualmente) os alunos façam os ajustes ou a reelaboração do título e dos conteúdos da comunicação oral, ordenados em partes e subpartes.

No módulo 4 – Tomar notas para preparar a comunicação oral –, temos três objetivos que pretendemos alcançar, sendo: 4.1 Selecionar as informações a partir da ordenação dos conteúdos elaborados para a comunicação, para o qual propomos a atividade de leitura do texto da pesquisa a ser apresentada (em andamento ou concluída), selecionando as informações que irão compor a comunicação oral; 4.2 Elaborar anotações a fim de facilitar a comunicação oral. Para isso, indicamos que os alunos escolham palavras-chave e façam a tomada de notas das informações relacionadas, facilitando a organização do trabalho a ser apresentado e servindo como apoio, na hora da apresentação, caso necessite.

Por fim, 4.3 Estruturar os slides para a apresentação, abordamos como sugestão três atividades, sendo na primeira, discutir com os alunos sobre como elaborar uma apresentação oral, utilizando recursos visuais – powerpoint. Em seguida, propomos que, individualmente, os alunos preparem os slides que irão compor a sua apresentação. Este momento ajudará a retomar todas as discussões, permitindo aos alunos organizarem o pensamento para a apresentação.

Na terceira atividade, propomos o momento de treinamento (individual) para a comunicação oral a partir das notas. Dando sequência aos módulos propostos e antes de passar para as atividades relacionadas aos aspectos linguísticos, propomos o módulo 5 – Apresentação de ensaio –, com o objetivo de observar o desenvolvimento dos alunos em relação às produções iniciais e fazer as intervenções necessárias nas possíveis lacunas existentes. Neste módulo, sugerimos três atividades.

A primeira refere-se à apresentação das comunicações orais elaboradas pelos alunos. Nesta atividade, sugerimos que todos os alunos anotem suas observações em relação a cada apresentação. Lembramos que é importante filmar todas as apresentações, que serão utilizadas posteriormente, dando continuidade ao trabalho.

Na segunda atividade, propomos as discussões sobre as anotações feitas por cada aluno, a respeito das apresentações orais. A avaliação do professor, nessa atividade, também é muito importante. E, por fim, sugerimos a definição da continuação do trabalho. Esta atividade possibilita estabelecer com os alunos quais são os pontos que precisam ser retomados ou não e direciona o trabalho do professor para a escolha dos módulos a serem desenvolvidos.

As atividades que descreveremos a seguir permitem a mobilização das **capacidades linguístico-discursivas**.

QUADRO 67 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Linguístico-Discursivas

Mecanismos de Textualização	
Capacidades Linguístico-Discursivas	Conexão
	<p>Marcadores de estruturação do discurso, explícitos por advérbios ou locuções adverbiais (então, depois, além disso, etc) ou por sintagmas preposicionais com função de a) adjunto adverbial (depois de um bom tempo); b) estruturas adjuntas (para apresentar esse estudo);</p> <p>Marcadores com a função de ligação, pelas conjunções de coordenação (e, ou, mas, etc.) ou pelas conjunções de subordinação (desde que, porque, etc.)</p> <p>Articuladores que distinguem as ideias principais das secundárias (sobretudo)</p>

	Coesão Nominal	Uso de anáforas nominais e pronominais Elipses
	Características do Texto Falado	Segmentos de inserção explicativa (porque... quanto mais...) ou ilustrativa (por exemplo) Segmentos de reformulações retóricas (em outras palavras, na verdade, ou seja), ou saneadoras (correções ou reparos de ordem lexical ou construção sintática)
	Marcadores Conversacionais	Marcadores de turno iniciais (mas, acho que), mediais (né?, sabe?, entende?) e finais (né?, não é?, entendeu?) Marcadores de concordância (OK, certo, claro, evidente, sem dúvida, etc.), discordância (não, isso não, não é bem assim, etc.) ou dúvida (será? é mesmo? tem certeza?)

Propomos no módulo 6 – Operações de linguagem e suas marcas linguísticas –, seis atividades que possibilitarão o contato direto com as características específicas do gênero, relacionadas às questões de linguagem.

Com o objetivo de levar os alunos a detectarem e analisarem os mecanismos de linguagem utilizados por um pesquisador/especialista, propomos, na atividade 6.1.1, exibir novamente o vídeo utilizado na aula 3 e solicitar ao grupo a escuta atenta, tomando notas dos elementos da organização linguístico-discursiva (verbos e léxico) e do emprego recorrente de diversos organizadores textuais para sinalizar as partes da comunicação oral. Em seguida, sugerimos na atividade 6.1.2 listar com os alunos os tempos verbais e os organizadores textuais recorrentes no vídeo (exemplo).

Ao levar os alunos a identificar como os pesquisadores/especialistas utilizam os mecanismos de coesão nominal e verbal, em cada seção, estamos proporcionando o conhecimento sobre as marcas linguísticas responsáveis pela organização das diversas seções que compõem e estruturam a comunicação oral, ou seja, estamos mostrando como conseguir fluir nos diferentes turnos de fala, com coesão e coerência.

Seguindo a atividades deste módulo, com o objetivo de retomar as características linguísticas da comunicação oral, propomos ao professor que, com a atividade 6.2.1, apresente as características linguístico-discursivas, retomando as discussões iniciais na aula 3, em que se organizou um quadro com as características gerais do gênero. Para isso, é importante que o professor prepare, com antecedência, o material de apoio, a apresentação de slides, com todas as características linguísticas do gênero comunicação oral.

E por fim, com o objetivo de levar o aluno a aprender operar com os segmentos de inserções e reformulações, sugerimos três atividades. A primeira, 6.3.1, solicita que os alunos, nos seus grupos, assistam aos vídeos produzidos na aula 7 – ensaio, e identifiquem empregos inadequados de termos próprios do campo acadêmico ou problemas relacionados à coerência na relação entre objetivo, tema, metodologia da pesquisa, os dados de uma pesquisa, como apresentar resultados de forma sintética e geral, entre outros. Em continuidade ao trabalho, na atividade 6.3.2, solicitar aos grupos que escolham dois trechos, de cada apresentação, e façam reformulações e alterações adequadas. Em seguida, pedir para que cada participante apresente uma inserção explicativa ou ilustrativa de um dos conteúdos da sua comunicação oral.

Para finalizar este módulo, na atividade 6.3.3, sugerimos que os alunos façam uma lista dos possíveis usos de inserções e reformulações. Neste último módulo, frisamos que, ao oferecer aos alunos a observação de comunicações autênticas ao gênero em questão, estamos possibilitando, de forma indutiva, explorar como ocorre o uso de expressões para: *“falar sobre os diferentes componentes de uma pesquisa ou estudo, explicitar que o estudo já foi realizado (ou que está sendo realizado), apresentar os resultados de forma sintética e geral, situar o estudo face a outros trabalhos próprios ou alheios, em um determinado quadro teórico e/ou em um campo de estudo ou debate”* (MIRANDA, 2014, p. 53).

Outro ponto que gostaríamos de destacar é em relação aos marcadores conversacionais. Nesta sequência didática, que estamos propondo, não colocamos atividades relacionadas ao uso desses marcadores, embora, em nossa pesquisa, mais especificamente na etapa 1, tivemos maiores obstáculos relacionados a eles. Optamos por deixar em aberto, uma vez que esses aspectos também fazem parte das características do gênero: a comunicação oral e que encontramos como obstáculos, quando o uso desses marcadores se tornam excessivos. Dessa forma, dependerá do contexto em que a

sequência será aplicada e a necessidade de atividades para superar os obstáculos será de cada grupo.

Não queremos aqui, e nem é possível, esgotar as possibilidades de atividades para o trabalho com um objeto de ensino. Como vimos discutindo, nesta pesquisa, os módulos e as atividades vão sendo constituídos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, na relação e interação do professor e aluno sobre o objeto de ensino. Assim, não estamos passando “uma receita de trabalho”, ou “formas certas ou erradas de ensino”. Estamos indicando possibilidades de trabalho, uma vez que tivemos a oportunidade de desenvolver um dispositivo didático, de testá-lo, de verificar as vantagens e desvantagens da ferramenta.

A seguir, apresentaremos as atividades propostas para o desenvolvimento das **capacidades não-linguísticas**.

QUADRO 68 – Modelização do gênero: mobilizando as Capacidades Não-Linguísticas

Modelo Didático do Gênero: A Comunicação Oral em Eventos Científicos				
Aspectos Não-Linguísticos	Aspectos Não-Linguísticos			
	<table border="1"> <tr> <td>Meios Paralinguísticos</td> <td>Boa qualidade da voz (precisa e estável) Elocução e pausas Respiração controlada Ritmo controlado</td> </tr> <tr> <td>Meios Cinésicos</td> <td>Postura, mantendo o tronco ereto e a cabeça com o queixo levemente abaixado, permitirá a livre movimentação da laringe. Pequenos movimentos das mãos para acompanhar a fala e pequenos movimentos do corpo pontuando as passagens de um assunto a outro. Gestos (corporais ou faciais) comedidos Troca de olhares Expressão facial deve ser sempre simpática, buscando interação com o telespectador.</td> </tr> </table>	Meios Paralinguísticos	Boa qualidade da voz (precisa e estável) Elocução e pausas Respiração controlada Ritmo controlado	Meios Cinésicos
Meios Paralinguísticos	Boa qualidade da voz (precisa e estável) Elocução e pausas Respiração controlada Ritmo controlado			
Meios Cinésicos	Postura, mantendo o tronco ereto e a cabeça com o queixo levemente abaixado, permitirá a livre movimentação da laringe. Pequenos movimentos das mãos para acompanhar a fala e pequenos movimentos do corpo pontuando as passagens de um assunto a outro. Gestos (corporais ou faciais) comedidos Troca de olhares Expressão facial deve ser sempre simpática, buscando interação com o telespectador.			

	Posição dos Locutores	<p>Ocupação de lugares que não atrapalhem a visão do público (fazer o uso correto do espaço sem prejudicar o público)</p> <p>Espaço pessoal</p> <p>Distâncias – Manter certa distância da projeção (quando há uso de material visual) e não ficar muito preso ao equipamento.</p>
--	------------------------------	---

Para explorar os aspectos relacionados ao corpo e voz, no módulo 7 – Dimensões multimodais/paralinguísticos –, propomos quatro atividades. Com o objetivo de levar os alunos a compreenderem a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral, sugerimos duas atividades. Na primeira, 7.1.1, propor a dinâmica “Voz e Corpo”, na qual, alguns alunos deverão ler um pequeno trecho de um texto, seguindo alguns comandos como: ler rápido e movimentando o corpo; ler devagar, com tom de voz baixo e os ombros caídos, entre outros. Na atividade 7.1.2, enfatizamos a necessidade de discutir sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral.

Com a finalidade de fazer com que os alunos tenham consciência das dimensões vocais e corporais, orientamos a realização de duas atividades. Na primeira, apresentar os aspectos não-linguísticos que integram uma comunicação oral. Nessa atividade, de forma expositiva, o professor deverá esgotar toda a discussão e esclarecer dúvidas que podem surgir ao longo do processo. E por fim, na atividade 7.2.1, solicitar que os alunos, nos seus grupos, assistam novamente aos vídeos produzidos na aula 7 e analisem os aspectos não-linguísticos discutidos anteriormente, mostrando aos colegas os pontos que precisam melhorar.

Dando continuidade aos módulos propostos em nossa sequência, no módulo 8 – Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal –, sugerimos duas atividades. Na primeira, com o objetivo de conceber coletivamente novas estratégias para melhorar a comunicação, propomos que, nos pequenos grupos constituídos ao longo do processo, os alunos retomem a grade de avaliação das produções orais (inicial e ensaio), revendo os aspectos trabalhados ao longo da sequência e propondo os ajustes finais.

Na segunda atividade, 8.2.1, sugerimos que os alunos, individualmente, treinem para a comunicação oral, a partir de todas as anotações feitas ao longo das oficinas e dos ajustes que foram sendo necessários. Nesta etapa, se o aluno tiver à disposição o celular

e tablet para gravar o treino, é importante para que, posteriormente, possa trabalhar nos aspectos que precisa superar.

Para encerrar as atividades, na aula 11, propomos a **Produção Final**. Nesta aula, os alunos irão fazer as comunicações orais, atendendo os requisitos solicitados para o evento em que eles foram inscritos. Dessa forma, temos como objetivos: apresentar uma comunicação oral para o evento escolhido; e avaliar as comunicações apresentadas e as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência.

Para isso, primeiramente, partimos para as apresentação das comunicações orais. Sugerimos que as apresentações sejam filmadas. Este material servirá de base para o aluno e para o professor poder analisar e comparar com as produções (inicial, ensaio e final). Em seguida, propomos a discussão em grupo e avaliação das produções finais.

Para finalizar, é importante possibilitar aos alunos a autoavaliação, destacando suas dificuldades e os progressos. Essa atividade pode ser feita oralmente no grupo ou por escrito.

Como desdobramento, sugerimos a preparação individual de cada aluno para uma nova comunicação oral a ser apresentada no local do evento em que o trabalho foi submetido.

Para colocar em prática a SD proposta, é preciso que o professor mobilize os diferentes gestos didáticos, pois esses, em articulação com as diferentes atividades propostas, é que irão garantir o processo de ensino e aprendizagem do nosso objeto de ensino.

8.3 Os gestos didáticos fundamentais necessários do formador seguindo o itinerário dos participantes

Trataremos agora de ressaltar quais são os gestos didáticos fundamentais que precisam ser mobilizados pelos professores, compreendendo como estes atuam para o funcionamento de uma metodologia de ensino, a sequência didática de gênero, pois “é pelos gestos didáticos que o professor delimita o objeto, que ele o mostra, que ele o

decompõe, que ele o ajusta às necessidades dos alunos²² (AEBY DAGHÉ e DOLZ, 2008, p. 84).

Não pretendemos esgotar as possíveis ocorrências em relação aos gestos que podem ser mobilizados no decorrer do desenvolvimento da sequência didática, mas mostrar os mais relevantes para as discussões levantadas, até o momento, em nossa pesquisa.

No que se refere à atuação do professor, ao aplicar a sequência didática, logo na apresentação da situação de produção, *os gestos didáticos de regulação, criação da memória didática e institucionalização* se fazem presentes. Na medida em que o professor avalia, localmente, a apreensão dos alunos sobre o objeto de ensino, verificando os conhecimentos que os alunos já possuem sobre a comunicação oral em eventos científicos e validando as interações dos alunos, o gesto de *regulação interna e local* vão sendo consolidados.

Dessa forma, *a criação da memória* também está sendo mobilizada, pois, ao fazer retomadas das aprendizagens já adquiridas, possibilita “a construção de um conhecimento a ser partilhado pela sala” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 54). Ao resgatar as aprendizagens, o professor estará, também, “fixando os saberes concebidos sócio-historicamente na ação de ensino de um determinado objeto” (SCHNEUWLY, 2009), ou seja, possibilitando a *institucionalização*.

No momento da produção inicial, ao utilizar com os alunos uma grade de avaliação para analisar as comunicações orais que serão apresentadas, o gesto didático de *implementação do dispositivo didático* é acionado, pois o professor utiliza-se de um suporte didático para focalizar as dimensões do objeto de ensino. É interessante destacar que o mesmo acontece, nos módulos 1, 6 e 8, com a implementação dos dispositivos “Guia de Escuta” e , novamente, a “Grade de Avaliação”.

Neste processo de efetivação do dispositivo, outros gestos didáticos são mobilizados, os de *presentificação* (que introduz o gênero: a comunicação oral em eventos científicos) e o de *focalização* (que marca as diferentes dimensões que constituem a comunicação oral).

Assim, ao estabelecer relações com o que será observado durante apresentações de comunicação oral com a grade de avaliação, o gesto de *criação da memória* vai se

²² Texto original: “Dans ce cadre, c’est par les gestes didactiques que l’enseignant delimité l’objet, qu’il le montre, qu’il le décompose, qu’il l’ajuste aux besoins des élèves”.

constituindo. Da mesma forma, como destacado anteriormente, os saberes sócio-históricos vão sendo fixados, e assim temos o *gesto de institucionalização*.

E por fim, o gesto de *regulação interna* é o mais importante da SD, devido ao fato de que o professor, ao propor uma primeira produção do gênero, estará verificando a compreensão do aluno ao gênero a comunicação oral em eventos científicos, ou seja, a atividade proposta é de caráter diagnóstica, que permitirá, também, identificar as principais dificuldades dos alunos, possibilitando a continuidade da SD.

Nos diferentes módulos apresentados na SD, os gestos didáticos fundadores de *criação da memória, regulação e institucionalização* precisam ser mobilizados.

O gesto de *regulação local* vai validando as interações dos alunos, principalmente nos módulos 1, 2, 4, 5, 6 e 7, que se propõem às discussões sobre suas análises, balizando a construção do conhecimento sobre o objeto de ensino e os obstáculos que vão sendo encontrados ao longo do desenvolvimento das atividades.

Valendo-se do gesto de *criação da memória*, em todos os módulos da sequência didática, o professor pode estabelecer relações com as características observadas e que foram apresentadas ou discutidas em encontros anteriores. A título de exemplo, na atividade 2.1.1, do módulo 2, sugere-se que os alunos retomem as análises feitas na aula anterior e destaquem o contexto de produção. O mesmo podemos encontrar na atividade 3.2.1, do módulo 3, que é feita a retomada das principais partes da comunicação, para, em seguida, os alunos reelaborarem o título e o conteúdo de suas comunicações.

Este gesto mobilizado constitui um elemento importante para sistematizar o trabalho e pode auxiliar na apreensão/internalização do objeto de ensino, constituindo uma base de conhecimentos que permitirá ao aluno prosseguir na aprendizagem dali em diante (LOUSADA; DANTAS-LONGHI; SILVA, 2017).

Quanto ao gesto didático de *institucionalização*, este vai sendo constituído nas intervenções que o professor irá fazendo, validando ou reformulando as respostas dos alunos, definindo alguns conceitos e estabelecendo normas e conhecimento comum entre os alunos. Esses gestos se fazem muito presentes na aplicação dos módulos 1, 3, 4, 6 e 7.

Vale ressaltar que o gesto didático específico do professor em solicitar que os alunos façam listas e anotações das características do gênero também é uma forma de institucionalizar um conhecimento. Logo, o gesto didático de *institucionalização* visa a construir um saber em relação ao objeto de ensino. Essas listas também servirão para a mobilização do gesto de regulação (diante de um obstáculo do aluno) e o da *criação da memória* (podendo buscar informações trabalhadas anteriormente).

E por fim, é importante destacar que tanto o gesto de *regulação local* quanto o de *institucionalização* são relevantes para o bom resultado da SD, pois as intervenções locais, diante das dificuldades ou obstáculos encontrados pelos alunos, permitem a co-construção do conhecimento sobre o objeto de ensino.

Os gestos didáticos fundamentais, aqui apresentados, para o desenvolvimento da SD são colocados em evidência para ajudar o professor na sua ação didática. Não queremos “engessar suas ações”, mas possibilitar reflexões, saberes necessários para os diferentes contextos, construindo, assim, sentidos no campo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com esse estudo, elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero comunicação oral em eventos científicos, compreendendo o seu trabalho e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o letramento acadêmico desses discentes. Para isso, procuramos responder aos questionamentos seguintes.

Em relação à primeira questão – “*Que dimensões do Gênero Comunicação Oral em Eventos Científicos merecem ser ensinadas?*” – foi necessário responder duas subquestões, sendo: 1.1. Quais são as características do gênero em relação ao contexto de produção e à infraestrutura textual?; 1.2. Quais são as características do gênero em relação aos aspectos linguísticos-discursivos e paralinguísticos?

Com base nas análises dos estudos teóricos existentes sobre o gênero, nas práticas sociais de referência, nas práticas de linguagem dos alunos e nas práticas de ensino, pudemos identificar que o contexto de produção ao qual os alunos são submetidos influencia a organização de suas apresentações. A comunicação oral em eventos científicos tem por objetivo, em um pequeno espaço de tempo, divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou já foi concluída, apresentando os resultados obtidos e devendo ser compreensível para o público especializado ou não no tema particular da comunicação, possibilitando posteriormente o debate.

Sendo assim, o expositor assume o papel de especialista em uma área de conhecimento, ou uma combinação de vários papéis como: professor-pesquisador, estudante de pós-graduação e professor de ensino fundamental, pesquisador-especialista, entre outros, que se dirige a dois destinatários: avaliadores ou coordenadores do evento (congresso, simpósios) e o público, podendo ser pesquisadores, professores e alunos que estão reunidos para ouvir o expositor e/ou participantes do evento.

Quanto à infraestrutura textual, percebemos que a comunicação oral apresenta um título, que será definido pela temática geral do evento ao qual o trabalho é submetido e que irá direcionar o conteúdo temático, que de modo geral apresenta uma introdução, questões norteadoras da pesquisa, objetivos, metodologia, aportes teóricos, resultados da pesquisa e considerações, ordenados em partes e subpartes. A estrutura global da comunicação oral apresenta-se nas seguintes fases: a) Abertura; b) Introdução ao tema; c)

Apresentação do plano da exposição; d) Desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas; e) Conclusão; f) Encerramento.

Em relação aos aspectos linguístico-discursivos, percebemos que, nas comunicações orais, é recorrente o emprego de diversos organizadores textuais para sinalizar as partes e subpartes da comunicação oral. Esses organizadores devem ser ensinados considerando suas funções: organizar os elementos constitutivos do conteúdo temático; distinguir as ideias principais das secundárias, introduzir uma explicação ou ilustração, reformular ideias e conceitos, além de contribuir para o estabelecimento da coesão e coerência temática.

Para os aspectos não-linguísticos, detectamos a importância da sintonia entre voz e corpo. Trabalhar com respiração, ritmo, entonação, postura, gestos, troca de olhares, expressões faciais, posição do lugares faz-se necessário para uma boa comunicação oral. Esses elementos devem ser objetos de reflexão e exercícios, para que os alunos aprendam a manipulá-los estrategicamente, de acordo com os objetivos da situação de comunicação.

Outro aspecto detectado na análise do gênero comunicação oral é em relação ao suporte utilizado para a apresentação, podendo ser em powerpoint, prezi, escrita no quadro, entre outros, que também é parte fundamental para a estruturação da comunicação oral e que se faz necessário ser incluído no modelo didático do gênero.

Nesse sentido, ao identificar as dimensões ensináveis do gênero em relação ao contexto de produção, aos aspectos discursivos, linguístico-discursivos, não-linguísticos e suportes, percebemos que há a necessidade dessas especificidades serem apresentadas aos alunos, devido ao fato da complexidade do gênero: articular fala, corpo e escrita, produzindo sentido e atingindo o real objetivo de uma comunicação oral em eventos científicos.

Em relação à segunda pergunta – *“Que capacidades de linguagem têm os alunos de pós-graduação stricto sensu que participam em um curso de formação sobre o Gênero Comunicação Oral?”* – outras subquestões foram necessárias para ajudar nas nossas investigações, sendo: 2.1. Como se adaptam à situação de comunicação? 2.2. Como organizam e planificam uma Comunicação Oral? 2.3. Quais são as capacidades linguísticas e paralinguísticas que caracterizam sua Comunicação Oral?

Confrontando as produções iniciais dos alunos participantes das duas etapas desta pesquisa, constatamos que os alunos têm um conhecimento sobre o contexto de produção, principalmente nas discussões durante as aulas, mas na apresentação da comunicação (produção inicial) esse aspecto não fica evidente, pois a grande maioria não conseguiu se

adaptar às características do contexto de produção (papel do enunciador, destinatários, tempo da apresentação) e ao conteúdo temático em que a comunicação estava inserida. Dessa forma, podemos destacar que há uma pequena mobilização nas capacidades de ação.

Em relação às capacidades discursivas, os participantes apresentaram o título da comunicação e uma estrutura temática, principalmente nas fases de abertura, encadeamento das diferentes partes (objetivos, fundamentação teórica, metodologias), embora não muito bem relacionados ao título da comunicação. Os tipos de discurso recorrentes foram o discurso interativo e teórico. Já nas capacidades linguístico-discursivas, os alunos apresentam um maior domínio na utilização dos diferentes marcadores, principalmente os que têm a função de garantir os pontos de articulação de uma temática a outra. Percebe-se que, entre os participantes, poucos fazem uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa e de segmentos de reformulações retóricas ou saneadoras, aspectos estes que ajudam a entender o conteúdo temático que está sendo abordado.

Nas capacidades não-linguísticas, observamos que os alunos têm consciência do uso da voz, como ritmo, velocidade e entonação, mas os aspectos relacionados à gestão do corpo (gestos, troca de olhares, expressão facial) precisam de uma atenção maior. Em relação ao uso do suporte, apresentam criatividade e estão dentro das normas padrões em relação ao layout, tamanho de letra, entre outros, mas é falho o uso das informações e a planificação da temática.

A análise das produções iniciais permitiu, assim, visualizar as capacidades de linguagem que os alunos/participantes possuem para desenvolver uma comunicação oral e contribuiu para direcionar o nosso olhar para as características necessárias a serem trabalhadas, possibilitando, assim, o desenvolvimento de ferramentas que ajudassem no processo da ZPD dos alunos. Ou seja, foi possível criar módulos para uma sequência didática que considerasse os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, levando-os a apreender outras etapas necessárias para a produção de uma comunicação oral em eventos científicos.

A pergunta seguinte diz respeito a “*Como conceber e organizar uma Sequência Didática (SD) sobre a Comunicação Oral em Eventos Científicos para alunos de pós-graduação stricto sensu?*” Para responder essa questão foi necessário dividi-la em subquestões. Para a subquestão 3.1. – Quais são as dimensões que merecem um trabalho com os alunos? – o diagnóstico inicial feito a partir das primeiras produções dos alunos

e o levantamento das dimensões ensináveis do gênero, organizado no MDG, ajudaram a direcionar o nosso olhar para propor atividades que concentrassem nos obstáculos encontrados na comunicação oral dos alunos. Defendemos aqui a importância do diagnóstico inicial para a elaboração da SD.

Dessa forma, para o desenvolvimento das capacidades de ação, foi necessária a proposição de atividades que levassem os alunos a compreender e assumir o seu papel social diante da esfera acadêmica e os objetivos da comunicação oral nos eventos científicos. Em relação às capacidades discursivas, foi preciso alinhar o título da apresentação aos conteúdos temáticos e sua estruturação durante a comunicação oral. Para as capacidades linguístico-discursivas, exploramos os diferentes organizadores do discurso que irão garantir a coerência e a coesão temática. Para as capacidades não-linguísticas, trabalhamos o usar o corpo como aliado aos objetivos da comunicação oral e, por fim, saber estruturar e organizar o suporte que será utilizado.

Na subquestão 3.2. – “Quais são as resistências e obstáculos na implementação da SD?” – constatamos que, indiretamente, não encontramos resistências pontuais, mas subjetivamente temos a hipótese de que a não participação dos alunos nos dias das produções iniciais e finais do contexto de pesquisa da etapa 1 e o número de pessoas inscritas no minicurso, da etapa 2, que não enviaram as produções indicam uma resistência quanto à atividade proposta na SD. Outro ponto a ser destacado é em relação ao obstáculo que encontramos ao longo da nossa pesquisa para a implementação da SD, em como lidar com o tempo proposto e com o número de alunos sem o material solicitado ao longo das atividades.

Na subquestão 3.3. – “Quais são os efeitos da SD sobre as capacidades de linguagem dos alunos?” – com base na confrontação dos resultados obtidos nas produções iniciais e finais, podemos destacar que a SD1, embora tenha possibilitado avanços no desenvolvimento das capacidades dos alunos, não atingiu os objetivos que se propunha, pois limitou-se à exploração das atividades sem relacionar as reais necessidades dos alunos. Já a SD2 possibilitou grandes avanços na mobilização das capacidades de linguagem, demonstrando ser uma ótima ferramenta para o processo de ensino e aprendizagem. E, por fim, para a subquestão 3.4. – “Como ajustar a SD às necessidades dos alunos?” –, a análise das atividades propostas nos módulos da SD1 e SD2 e os resultados obtidos nas avaliações das produções iniciais e finais nos possibilitou fazer ajustes, que detectamos ser necessários, mas de acordo com as necessidades que

emergiram dos nossos contextos de pesquisa. Dessa forma, o que irá direcionar os ajustes da SD às necessidades dos alunos são as produções iniciais.

Tanto o diagnóstico inicial (produções iniciais) dos alunos, quanto o diagnóstico final (produções finais), que compõem uma sequência didática, foram de extrema importância para a reconcepção da nossa SD1 e SD2, como para as intervenções necessárias para o processo de ensino e aprendizagem do gênero a comunicação oral em eventos científicos. A possibilidade de diagnosticar duas vezes, e em contextos diferentes, as capacidades de linguagem que os alunos já possuíam e os desenvolvimentos alcançados, permite-nos validar a sequência didática sugerida para o ensino do gênero que estamos tratando nesta pesquisa.

E, por fim, para responder a quarta questão – “*Quais são as intervenções e os gestos profissionais dos formadores?*” –, subdividimo-la em duas questões. Na primeira (4.1.), - “Como se caracterizam os principais gestos didáticos?” - pudemos identificar a atuação da professora/pesquisadora e do professor/especialista durante a aplicação da SD1 e SD2. Os gestos didáticos de presentificação e focalização se fizeram mais presentes nas ações da professora/pesquisadora, que a todo momento direcionava os alunos para as características e dimensões que constituíam o objeto de ensino. Os gestos de regulação local e institucionalização também foram mobilizados, tanto pela professora/pesquisadora, quanto pelo professor/especialista, possibilitando, a nosso ver, o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. O gesto didático de criação da memória também demonstrou ser essencial na articulação e interação professor e aluno na construção de um saber, sendo possível fixar os conteúdos trabalhados, ou seja, mobilizar o gesto de institucionalização. O gesto de implementação de um dispositivo também se revelou importante, pois o professor utiliza-se de um suporte didático (guia de escuta e grade de avaliação) para focalizar as dimensões do objeto de ensino.

Para a subquestão 4.2. – “Quais são as vantagens e limites dos gestos observados para o ensino da Comunicação Oral?” –, ao longo das nossas análises, constatamos que os gestos didáticos fundadores estão muito presentes nas rotinas dos professores e se tornaram aliados para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Neste sentido, não detectamos limites para o ensino da Comunicação Oral.

Na tríade objeto de ensino, professor e aluno, um conhecimento foi sendo constituído. Acreditamos que esta pesquisa tenha atingido seu propósito inicial, contribuindo para o aprimoramento das capacidades de linguagem necessárias para a

produção de um gênero de texto oral e para o campo das pesquisas do letramento acadêmico.

A organização das dimensões ensináveis da comunicação oral em eventos científicos, ou seja, a sua modelização, contribui para o professor conhecer de forma mais ampla as características do gênero que serão objeto de ensino, auxiliando-o no desenvolvimento e até mesmo na elaboração de outras sequências didáticas. A partir da nossa sugestão da sequência didática, e fazendo um diagnóstico preciso na produção inicial dos alunos, o professor tem ferramentas para desenvolver um trabalho que possa proporcionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, selecionando as atividades mais adequadas para sua intervenção.

Como destacamos ao longo deste trabalho, não havendo outros problemas contextuais, a SD poderá ter sucesso se o professor souber trabalhar a partir das necessidades particulares de cada grupo e souber selecionar as atividades pertinentes para a construção do objeto de ensino.

São nos três polos de ensino que chegamos às conclusões que citaremos a seguir:

- 1) *o objeto de ensino* – os conteúdos a serem tratados sobre o gênero a comunicação oral em eventos científicos voltam-se especificamente para o contexto de produção, no qual o aluno precisa adequar sua comunicação às condições particulares do evento de que irá participar, ou seja, de acordo com as normas de submissão de um trabalho. É preciso também, nesta fase, assumir o papel social que se tem ao fazer uma comunicação oral e ter bem evidente o objetivo da mesma.

A planificação do tema, a gestão do tempo e da oralidade são pontos principais para a apresentação de uma comunicação oral, pois serão elas as responsáveis por garantir a clareza e o sucesso da mensagem a ser passada ao público presente. Dessa forma, as fases de uma introdução incitativa, a apresentação do roteiro que seguirá a comunicação e o fechamento foram os aspectos que mais chamaram a atenção e se fizeram necessários para organizar os módulos da sequência didática. Da mesma forma que o uso de marcadores do discurso e os marcadores de inserções explicativas ou ilustrativas e os de reformulação também possibilitou levar os alunos a identificar como os expositores utilizam os diferentes marcadores, responsáveis pela organização do gênero a comunicação oral em eventos científicos.

- 2) *o aluno* – avaliar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para mobilizar o gênero a comunicação oral em eventos científicos é o ponto de partida para a elaboração de uma sequência didática. Sendo assim, o diagnóstico inicial (produção

inicial) dos alunos se faz necessário. Logo, olhar para cada aluno individualmente e suas reais necessidades é o que irá garantir a progressão e desenvolvimento das capacidades de cada um. Outra questão que evidenciou-se nesta pesquisa é a tomada de consciência do próprio aluno sobre as suas dificuldades. Os alunos envolvidos na pesquisa são adultos que já possuem um conhecimento científico, e trabalhar com os pontos destacados nas avaliações iniciais permite-lhes entrar na comunidade da comunicação científica, sabendo levar o seu conhecimento para serem ouvidos. O diagnóstico inicial permite seguir o itinerário do aluno e preparar-se para um congresso (real) foi primordial motivação dos alunos.

3) *o professor* – a forma de trabalho do professor se faz relevante para os avanços alcançados pelo aluno. Tivemos que experimentar a sequência didática duas vezes, com as devidas adaptações, para compreender que as ações do professor foram fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem. Na segunda experimentação, seguir o itinerário dos alunos, permitindo entre eles a confrontação cruzada de suas reais necessidades possibilitou compreender os pontos fortes a serem tratados para a organização de uma comunicação oral. Assim, os gestos fundamentais se fizeram presentes nas mais diversas situações, e a forma de conselho, dada pelo professor e pela pesquisadora, contribuiu mais do que desenvolver atividades escolares que pudessem superar as reais necessidades.

Do ponto de vista do triângulo de ensino, nossa pesquisa revela a real necessidade de se trabalhar com o gênero a comunicação oral em eventos científicos partindo do diagnóstico inicial e seguindo o itinerário do aluno, colocando-o em confrontação, proporcionando um trabalho de colaboração entre os pares para o desenvolvimento das capacidades de linguagem esperadas para o gênero de texto em questão. Desse modo, evidencia-se a necessidade de se trabalhar com o ensino de um gênero textual acadêmico. Relacionado à escrita já há vários trabalhos (MACHADO, LOUSADA e ABREU-TARDELLI, 2004a; 2004b; 2005; MOTTA-ROTH e HENDGES, 2010; MELO, GONÇALVES e SILVA, 2013; LEITE, LEITE e PEREIRA, 2013; TONELLI, 2017), mas não podemos limitar a isso. Assim, ensinar o gênero de texto oral também é emergencial.

Finalizando esta pesquisa, gostaríamos de ressaltar que os seus resultados trazem contribuições para os dois grupos de pesquisa dos quais participo, ALTER-AGE e ALTER-LEGE, pois nos permitem, de um lado, compreender melhor como empregar a engenharia didática em um processo de ensino de um gênero oral que vise propiciar o

desenvolvimento do letramento acadêmico de um aluno. De outro, suscitam questões que novas pesquisas poderão responder: como seriam comunicações orais em diferentes áreas do conhecimento e como propor uma SD que poderia atender alunos dessas áreas? Que ajustes precisam ser feitos nas apresentações orais reais e como é possível trabalhar com os alunos para terem a flexibilidade para fazer mudanças necessárias aos diferentes contextos? Como diferentes professores, que não sejam especialistas em relação ao oral, poderiam trabalhar com as SDs aqui propostas, que ajustes fariam, que gestos didáticos empregariam? São algumas questões, entre tantas outras.

É preciso também ressaltar que, para a professora/pesquisadora, a realização desta pesquisa e sua conclusão permitiu uma compreensão maior acerca do letramento acadêmico e de suas implicações. Saber falar por meio de um gênero oral não nos torna apenas falantes de uma língua, torna-nos sujeitos com poderes para agir por meio da linguagem, questionando, protestando e agindo, de verdade, em uma sociedade em que somos todos, sem exceção, ouvintes, mas com pouquíssimos espaços de nos fazermos ser ouvidos. O domínio da comunicação oral não vai alterar a sociedade brasileira, mas pode mostrar aos nossos alunos que existem maneiras de se fazer ser ouvido e isso já é um primeiro passo para uma mudança.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Trabalhodo professor@chateducacional.com.br. Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EaD**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. **Elaboração de sequências didáticas: ensino aprendizagem de gêneros em língua inglesa**. In: DAMIANOVIC, M. C. **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté, Cabral, 2007.

ADAM, J.M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992.

AEBY DAGHÉ, S; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D; DEZUTTER, O. (Org.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, p. 83-105, 2008.

ANJOS, D. **A profissão docente em questão: gênero da atividade, gênero do discurso e Habitus**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, 2013.

ANJOS-SANTOS, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e educação inicial de professores de línguas estrangeiras: representações, desejos e (im)possibilidades. In: MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. A. G. D. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**, Campinas: Mercado de Letras, 2011.

ARTIGUE, M. **Ingénierie didactique**. Recherches en Didactique des Mathématiques. Vol.9/3, 281-308, 1988.

_____. **Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui**. **Dossiers des Sciences de l'éducation**. Volume 8/Numéro 1, 59-72, 2002.

AUTHIEZ-REVUZ, J. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, F. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 14ª ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARRICELLI, E. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) **Gestos didáticos para ensinar a língua: Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 217-249, 2017.

BEHLAU, M.; PONTES, P. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995.

BRONCKART, J. P. A problemática das interações entre linguagem e operações cognitivas. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v.5, n.9, p. 19-32; Jul/Dez.2013.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999/2009.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008a.

_____. Sobre linguagem, ação-trabalho e formação: as contribuições da démarche ISD: entrevista com Jean-Paul Bronckart. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 47, p. 273-286, jun, 2008b.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Mercado de Letras: São Paulo, 2006.

BROUSSEAU, G. **Introduction à l'ingénierie didactique**. Site personnel de Guy Brousseau, Guy-Brousseau.com., 2013. Disponível em: <http://guy-brousseau.com/wp->

content/uploads/2013/12/Introduction-%C3%A0-ling%C3%A9nnerie-didactique3.pdf.
Acesso em: 05/06/2017.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise linguística. In: **CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2009.

_____. **Gênero jornalístico no livro didático de português**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado culto no Brasil. In CASTILHO, A. T. (org.) **Português falado culto no Brasil**. Campinas: UNICAMP, p. 249-279, 1989.

CORDEIRO, G. S; RONVEAUX, C. et al. Recueil et traitement des données. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 83-100, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 268 f. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). São Paulo: PUC, 2001.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, p. 105-116, 2002/2010.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: CRISTOVÃO, V. L. L; DIAS, R. (orgs). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de letras, p. 305-345, 2009.

DANTAS-LONGHI, S. M. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Frânces). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

De PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. **Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique.** Les cahiers THEODILE. Lille: Université Charles-de-Gaulle, no. 3: 27-52. 2003.

DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino.** São Paulo: Parábola, 2002[2010].

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA** [online]. vol.32, n.1, pp.237-260, ISSN 0102-4450, 2016.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros Orais e Gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In. BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (organizadoras) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias sobre Linguagem)

DOLZ, J; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (organizadoras) **Gêneros orais no ensino.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias sobre Linguagem)

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 149 -185.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école.** Paris: ESF, 1998.

FEITOZA, C. J. A. **Trabalho docente em EAD: representações construídas em uma entrevista de instrução ao sócia.** 2012 (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2012.

FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011. Acesso: 10 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32436>.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores associados, 2006.

Fischer, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Sci. Lang. Cult. Maringá**, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Acesso 10 de fevereiro de 2016. Disponível em : <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/0>.

Friedrich, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Trad. Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA-DEBANC, C. Quand les enseignants débutants enseignent la relation S/V à la fin de l'école primaire. De l'analyse des pratiques observées à la détermination d'éléments d'expertise professionnelle. In J. Dolz, C. Simard. **Pratiques d'enseignement grammatical**. Points de vue de l'enseignant et de l'élève. AIRDF, Québec: Presses de l'université Laval, 99-124, 2009.

GUIMARÃES-SANTOS, L. **O gênero itinerário de viagem para pensar o agir social no ensino-aprendizagem do FLE**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GOMES-SANTOS, S. N.. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. (Coleção Trabalhado com... na escola). – 1ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

GROTOWSKI, J. **Los ejercicios**. Texto elaborado com base em material gravado em conversa com bolsistas de diversos países no Teat Laboratyorium. Versão de Leszek Kolankiwicz. Tradução de Elka Fediurk, Carla Pollastrelli e Fernando Montes. Revista Máscara, outubro 1992/enero 1993, p.33.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KNAPP, M. L. **A comunicação não-verbal na interação humana**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: JNS Editora, 1999.

KOCH, I. V.. **A inter-ação pela linguagem**. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

KYRILLOS, L. et al. **Voz e corpo na TV: a fonoaudiologia a serviço da comunicação**. São Paulo: Globo, 2003.

LEITE, E. G.; LEITE, F. E. G.; PEREIRA, R. C. M. A infraestrutura textual de resumos acadêmicos (abstracts) publicados em periódicos de literatura. **Veredas** (UFJF. Online), v. 17, p. 252-265, 2013.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês como língua estrangeira: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIONISIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, p. 81-94, 2002[2010].

_____. **Entre o trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Produção escrita em francês como segunda língua: Uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do GEL**, v.6, nº 2, p. 160-174, 2009.

_____. Gêneros textuais e perspectiva acional no ensino do francês como língua estrangeiras: prescrições e instrumentos para o agir de alunos e professores. In: DIAS, R; DELL'ISOLA, R. L. P. **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, Mercado de Letras, p. 99-123, 2012.

LOUSADA, E. G.; DANTAS-LONGHI, S. M.; SILVA, E. C. da. Análise do agir docente no ensino de gêneros acadêmicos em francês como língua estrangeira. In: BARROS, E. M. D. de; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.). **Gestos didáticos para**

ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 183-2016, 2017.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 138-150, 2002.

_____; e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Orgs. ABREU-TARDELLI; CRISTOVÃO. Campinas, Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 6, número especial, set./dez, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do *métier*. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, vol. 10, nº 3, p. 619-633, set/dez, 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G., ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004a.

_____. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004b.

_____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Ceclícia P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive**. Paris: Hachette, 1991.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes Editora, 1989.

MARCUSCHI, L. A.. **Gêneros textuais & ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. **Análise da Conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MAZZILLO, T. M. D. F. M. **O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na Escrita Reflexiva Profissional: citações de literatura científica em relatórios supervisionado. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, p. 95-119, 2013.

MESSIAS, C; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Caderno CENPEC**, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun. 2015.

MIRANDA, F. O “resumo de comunicação” como objeto de ensino. **Raído**, Dourados: MS, v. 8, n.16, jul./dez., p. 33-55, 2014.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. Tese. 220f (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2011.

OIDA, Y. **O Ator invisível**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

PEREIRA, M. T. B. F. **Letramento em livros didáticos para a educação infantil: possibilidades instauradas com textos poéticos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba, 2015.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília / UnB, Brasília, 2010.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo. Humanitas Publicações, FFLCH/USP, (Projetos Paralelos, v.1), 1999.

RABARDEL, P. **Les activités avec instruments**. Documento síntese apresentado para habilitação à direção de pesquisas. Paris, Université Paris 8, 1993.

ROCHA, R. C. **O trabalho do professor formador na formação continuada**: aspectos revelados na autoconfrontação simples. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

ROCHA, S. M. **Coerções e liberdades textuais em francês como língua estrangeira**: por um desenvolvimento do estilo na produção escrita por meio do gênero textual relato de viagem. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROJO, R. Letramento Escolar, Oralidade e Escrita em sala de aula. Diferentes Modalidades ou Gêneros do Discurso? In: MARCUSCHI, L. A. et al; SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. P. 51-74.

RONVEAUX, C. Propédeutique à une didactique de l'oral: du rythme au dialogue intersémiotique. **Enjeux**, 39/40, 185-197, 1996/97.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Ed.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 29-43, 2009.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Les outils de l'enseignant: um essai didactique. **Repères**, n. 22, 19-38, 2000.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. **Les dossiers des Sciences de l'Éducation**, n.14, p.77-93, 2005.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L; DOLZ, J. Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant: une composante essentielle de la transformation de l'Ecole. In J.-P. Bronckart & M. Gather-Thuler (Eds.). **Transformer l'école**. Bruxelles: De Boeck Université - Série Raisons Educatives, pp. 147-168, 2004.

SILVA, C. M. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. O plano de estudos: um gênero textual acadêmico para pleitear intercâmbio. *Horizontes*, v.32, n. 2, P. 73-87, jan./jun. 2014.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998/2002.

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa* da Universidade de São Paulo. n. 8, 2007.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L.. **A Construção de uma Sequência Didática na Formação Docente Inicial de Língua Inglesa**. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14/1, p. 569-589, jun. 2011.

TONELLI, J. B. **Desenvolvimento da escrita acadêmica em francês: relações entre a produção escrita e o ensino do gênero textual artigo científico**. 2017. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4ª ed. São Paulo. Humanitas Publicações, FFLCH/USP, (Projetos Paralelos, v.1), p.81 a 101, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage**. Tradução Françoise Sève, Paris: La Dispute/SNÉDIT, 1934/1985.

ZANI, J. **O ensino da linguagem oral: para uma modelização do gênero jornalístico “grande reportagem”** – Dissertação de Mestrado – Itatiba, 2013a.

ZANI, J.; BUENO, L. **A arguição do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado: um gênero oral a ser compreendido**. VII – SIGET na terra de Iracema os gêneros textuais nas múltiplas esferas de atividade humana – Fortaleza – UECE/UFC, 2013b.

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A comunicação oral em eventos científicos e o desenvolvimento de capacidades de linguagem

Eu, _____,
RG: _____ e CPF: _____, abaixo assinado, dou o meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supra – citado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Professora Doutora Luzia Bueno, orientadora, e de Juliana Bacan Zani, orientanda, do curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado em Educação da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1- O objetivo da pesquisa é investigar que capacidades de linguagem são desenvolvidas com a aplicação de uma sequência didática para o gênero comunicação oral a candidatos de mestrado e doutorado em eventos científicos.
- 2- Durante o estudo, os dados serão coletados por meio de uma sequência didática apresentada no minicurso; de materiais produzidos durante o minicurso (interpretações de leitura, filmagens das oficinas, produção de slides); de uma filmagem da comunicação oral (do aluno participante) em um evento científico após a realização do minicurso; 4) diário de campo da pesquisadora; 5) gravações das aulas ministradas.
- 3- A pesquisa será realizada no grupo participante de um minicurso intitulado: “Comunicação oral em eventos acadêmicos” a ser realizado na Universidade São Francisco Itatiba, em data a ser definida.
- 4- Obtive todas as informações necessárias para decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 5- A resposta a este instrumento/procedimento não causam riscos conhecidos a minha saúde física e mental, não sendo possível, também, que causem desconforto emocional;

- 6- Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 7- Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 8- Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: (11) 2454-8981 ou e-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br ;
- 9- Poderei entrar em contato com a responsável pelo estudo Professora Doutora Luzia Bueno sempre que eu julgar necessário pelo telefone (019) 9700-7951 ou e-mail: luzia_bueno@uol.com.br ;
- 10- Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável.

Local: _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Prof.^a Dra. Luzia Bueno

Doutoranda Juliana Bacan Zani

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 (SD1)

A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação e sensibilização ao gênero comunicação oral	Compreender o contexto de produção de uma comunicação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa sobre quem produz uma comunicação oral, para quem e para quê. Discutir como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada. 2. Escuta de uma comunicação. 3. Tomada de notas. 4. Discussão sobre a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Gravação de uma comunicação disponível no YouTube; * Guia de escuta; 	2 h
Produção Inicial	Elaborar e apresentar uma primeira comunicação oral, revelando as representações que se tem dessa atividade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação sucessiva dos participantes. 2. Discussão sobre as apresentações. 	<ul style="list-style-type: none"> * Guia de escuta * Datashow * Gravador e Filmadora 	2 h
Oficina 1	Familiarizar-se com uma comunicação oral. Compreender a organização de uma comunicação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização de uma comunicação oral, com base em um artigo científico e preparação do material visual (PowerPoint), articulando as diferentes partes da comunicação. (atividade antecipada em casa) 2. Disponibilizar a versão oficial da apresentação do artigo científico, feito pelo próprio autor e solicitar aos alunos a comparação com o material que eles produziram. 3. Socializar as notas feitas pelas duplas e discutir como o material foi estruturado; quais temas apareceram 	<ul style="list-style-type: none"> * Artigo científico * Apresentação em PowerPoint * Datashow 	2 h

		na apresentação; como o material visual foi organizado.		
Oficina 2	Conhecer as características linguísticas do gênero Comunicação Oral Detectar e analisar os mecanismos de linguagem do expositor	1. Exibir uma comunicação, detectando e analisando os mecanismos de linguagem do expositor. Solicitar aos alunos que anotem como o expositor passa de um tema para outro e que tempos verbais utiliza. 2. Socializar as anotações explorando a coesão temática do vídeo exibido e articulação com as diferentes partes. 3. Listar todas as expressões retiradas da exposição. Solicitar aos alunos para parafrasear as expressões listadas anteriormente e outras que serão predefinidas pelo professor.	* Gravação de uma comunicação disponível no YouTube; * Lousa	1 h
Oficina 3	Conhecer as características não-linguísticas do gênero Comunicação Oral	1. Discutir sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral. 2. Analisar uma comunicação oral observando os aspectos não linguísticos.	* Gravação de uma comunicação disponível no Youtube;	1 h
Produção Final	Produzir uma comunicação oral Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência	1. Apresentação sucessiva dos participantes. 2. Discussão sobre as apresentações.	* Datashow * Gravador e Filmadora	2 h

APÊNDICE A - VÍDEOS: COMUNICAÇÃO ORAL

Vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=whpQHDhP7IQ> - Trabalho apresentado no Congresso Paulista de Nutrição Clínica - Ago/2009. Duração: 09m40s

Vídeo 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=ih7ZPnKs8V4> - SciELO 15 Anos - Como as bibliotecas podem [...] periódicos -- USP, por Sueli Mara Ferreira. Duração: 09m09s.

Vídeo 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=D1TLqxJHKKU> - Modalidade Pôster. Duração: 02m26s

APÊNDICE B – GUIA DE ESCUTA

Minicurso: A Comunicação Oral em Eventos Acadêmicos

Guia de Escuta – 1º Encontro

	Vídeo 1	Vídeo 2	Vídeo 3
Qual é o título da comunicação?			
Qual o assunto tratado?			
Quem é o emissor?			
Quem são os destinatários?			
Qual o objetivo da comunicação?			
Em que tipo de evento a comunicação circula?			

Outras observações:

REFEÊNCIAS

Vídeo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=whpQHDhP7IQ>

Vídeo 2 - <https://www.youtube.com/watch?v=ih7ZPnKs8V4>

Vídeo 3 - <https://www.youtube.com/watch?v=D1TLqxJHKKU>

APÊNDICE C - PARÂMETROS PARA A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES INICIAIS

Expositor: _____

Assunto: _____

1. O expositor demonstra ter domínio do assunto?
2. Como a apresentação foi estruturada (organização)?
3. O conteúdo temático foi desenvolvido?
4. O expositor respeitou o tempo estipulado?
5. Você acredita que o texto exposto foi preparado antecipadamente?
6. A exposição despertou o seu interesse? Por quê?
7. O uso da linguagem foi adequado?
8. O tom de voz do orador estava adequado?
9. Fez uso de gestos e apresentou boa postura?
10. Demonstrou desenvoltura e desinibição?
11. A organização do material visual foi adequada?
12. Pontos fortes da exposição?
13. Outros

APÊNDICE 2 – NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipóteses do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo de tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	: : podendo aumentar para : : : : ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá...

		[B. cozinham lá...
Indicações de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

(PRETTI, 1999, p.11-12)

Outras observações em relação à transcrição, foram consideradas neste trabalho, sendo:

- Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
- Números por extenso.
- Não se indica ponto de exclamação.
- Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

APÊNDICE 3 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 (SD2)

MINICURSO – GÊNEROS ORAIS ACADÊMICOS: COMUNICAÇÃO ORAL EM CONGRESSOS

1º Dia: 06/09/2017 - 9h às 12h

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
1. Abertura do minicurso	1.1. Apresentar os objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação.	1.1.1 Expor o plano de atividades do minicurso. 1.1.2 Introduzir a temática sobre Gêneros Oraís Acadêmicos.	* PowerPoint;	15 min
2. Os gêneros orais acadêmicos como instrumentos de comunicação do pesquisador	2.1 Apresentar uma parte (Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte) do modelo didático do gênero: comunicação oral de uma pesquisa em um evento científico;	2.1.1. Expor os critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”. 2.1.2 Solicitar ao grupo a escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomar notas. Os participantes poderão ser organizados em duplas e cada uma ficará responsável por observar um critério para completar o modelo. 2.1.3 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas. 2.1.4 Apresentação de uma parte do modelo didático: “comunicação oral”, - Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte.	* PowerPoint; * Gravação de uma comunicação oral; * Guia de escuta – esquema do modelo didático;	1 h
10h15 - COFFEE BREAK				15 min

3. Critérios e indicadores da avaliação e de autoavaliação do gênero.	3.1 Analisar e avaliar coletivamente as produções orais dos participantes;	3.1.1 Com base no modelo didático, estabelecer, com os participantes, categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral.	* Grade de avaliação * Datashow	30 min
4. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem de ação e discursivas	4.1 Conceber coletivamente novas estratégias para melhorar: a) a adaptação ao contexto acadêmico; b) a planificação da comunicação;	4.1.1 Em duplas analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Contexto de Produção, Conteúdo, Planificação e Suporte 4.1.2 Ainda em duplas, modificar/reestruturar a produção inicial, pensando nos aspectos apresentados até o momento.	* Vídeo das produções iniciais	1 h

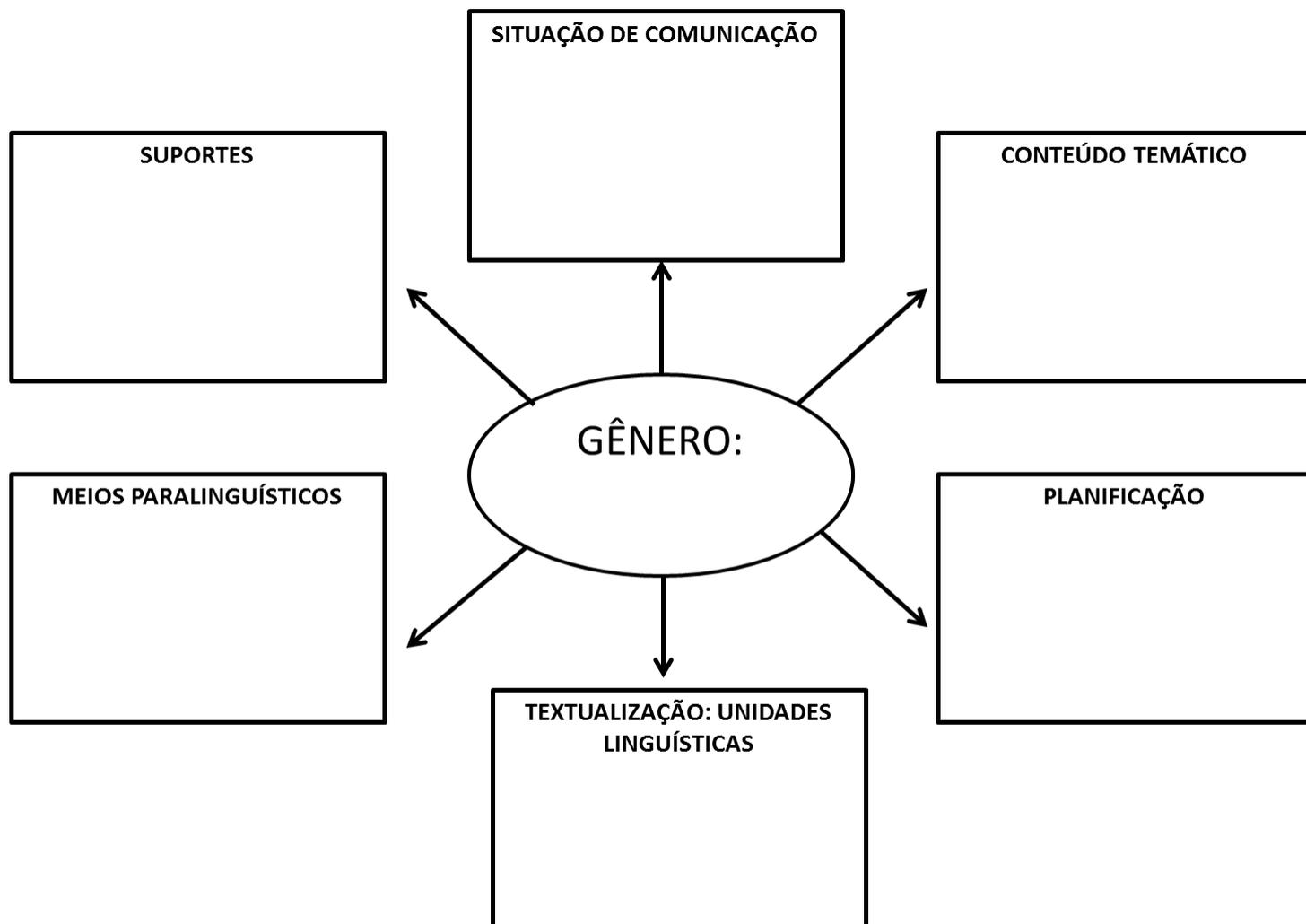
2º Dia: 07/09/2017 - 9h às 12h

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
5. Apresentação do plano de atividade	5.1 Apresentar os conteúdos a serem trabalhados.	5.1.1 Expor o plano de atividades para o 2º dia do minicurso.	* Datashow	5 min
6. Os gêneros orais acadêmicos como instrumentos de comunicação do pesquisador	6.1 Apresentar a parte restante (Unidades Linguísticas e os meios paralinguísticos) do modelo didático do gênero: comunicação oral de uma pesquisa em um evento científico;	6.1.1 Retomada das anotações da atividade realizada no primeiro dia, discutindo as observações feitas após assistir o vídeo de referência, para os aspectos Linguísticos e meio paralinguísticos. 6.1.2 Completar o modelo e apresentá-lo como um todo.	* Datashow * Gravação de uma comunicação oral	1 h
10h15 - COFFEE BREAK				15 min

7. Análise dos obstáculos e estratégias de desenvolvimento das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas orais e multimodais).	7.1 Conceber coletivamente novas estratégias para melhorar: a) a linguagem acadêmica em português; b) a gestão da oralidade e da multimodalidade do gênero.	7.1.1 Em duplas analisar e avaliar as produções orais (Produção Inicial) dos participantes, realizadas para a inscrição do minicurso, com base na grade de avaliação, para os seguintes aspectos: Unidades linguísticas e os meios paralinguísticos.	* Grade de avaliação * Datashow * Vídeo das produções iniciais	30 min
8. Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal.	8.1 Treinar e produzir uma nova versão oral (gravada com um celular ou tablet) que supere as lacunas da versão inicial.	8.1.1 Ainda em duplas, modificar/reestruturar a produção inicial, pensando nos aspectos apresentados.	* Vídeo das produções iniciais	45 min
9. Autoavaliação e Avaliação do minicurso	9.1 Permitir ao participante do minicurso refletir sobre o seu desempenho, destacando o que e como aprendeu. 9.2 Obter um feedback do minicurso para melhor estruturá-lo.	9.1.1 Preencher a ficha de autoavaliação e a avaliação do curso. 9.2.1 Solicitar para que alguns participantes falem para o grupo um pouco sobre sua avaliação.	* Ficha de Avaliação	15 min

APÊNDICE D – GRADE DE AVALIAÇÃO DA COMUNICAÇÃO ORAL

NOME:		PONTOS			AVALIAÇÃO		
CRITÉRIOS	INDICADORES	PI		PF	PI		PF
a) Contexto de Produção	1. Assume o papel de pesquisador		2			10	
	2. Considera o destinatário		2				
	3. Deixa evidente o objetivo da comunicação		4				
	4. Respeita o tempo determinado		2				
b) Planificação	5. Abertura		2			10	
	6. Introdução incitativa (captação da atenção)		2				
	7. Apresenta o plano da exposição		2				
	8. Desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas (Problematização, Metodologia, Resultados, Análise e Conclusões)		2				
	9. Faz um encerramento		2				
c) Textualização	10. Uso de marcadores de estruturação do discurso		2			10	
	11. Uso de marcadores com a função de ligação, pelas conjunções de coordenação ou subordinação		2				
	12. Uso de segmentos de inserção explicativa ou ilustrativa		3				
	13. Uso da linguagem técnica, definições e reformulações retóricas ou saneadoras		3				
d) Meios Paralinguísticos	14. Boa qualidade da voz; Elocução e pausas		2			10	
	15. Respiração controlada; Ritmo controlado (variações); Fluidez;		2				
	16. Entonação expressiva		2				
	17. Gestos e mímica (corporais ou faciais) comedidos; Troca de olhares		2				
	18. Postura; Posição de lugares		2				
e) Utilização dos suportes para si (memória) e para o público (comunicação multimodal)	19. Layout acadêmico (Designer, Tipo de Fonte, Tamanho): evitar a sobrecarga do texto /evitar a oralização do suporte escrito suporte		3			10	
	20. Qualidade das notas para uma oralidade espontânea (notas para si)		3				
	21. Articulação multimodal entre a comunicação oral (para o público)		3				
	22. Referências bibliográficas		1				
TOTAL						50	

APÊNDICE E – ESQUEMA MODELO DIDÁTICO

APÊNDICE 4 - SD: A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS

AULAS	OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
1	Apresentação da situação de produção	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre Comunicação Oral em eventos científicos; • Propor uma situação real de produção da comunicação oral; 	<ul style="list-style-type: none"> • Provocar discussões sobre: quem já participou ou assistiu uma comunicação oral em eventos científicos. O que é e para que serve uma comunicação oral. Continuar a conversa levando os alunos a discutirem como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada. • Analisar algumas circulares de submissão de trabalhos para eventos científicos, cuja área de interesse dos alunos. • Solicitar aos alunos que escolham um dos eventos para participar e submeter o trabalho. Propor aos alunos que preparem uma apresentação para o evento escolhido, verificando as condições de submissão, pois serão elas que irão definir toda a estruturação do texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Chamadas de submissão de trabalhos para eventos científicos, de acordo com a área de estudos. 	2 h

2	Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar e avaliar coletivamente as produções orais dos participantes; • Observar as capacidades dos alunos e suas lacunas, a fim de selecionar os aspectos do gênero a serem trabalhados 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as categorias de análise e avaliação do gênero: comunicação oral. • Apresentação e filmagem da comunicação oral de cada participante. • Preenchimento da Grade de Avaliação da comunicação de cada participante com síntese das observações. • Socializar as notas feitas pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grade de Avaliação. • Celular ou Câmera e gravador de áudio. 	2 h
3	1. Escuta guiada de uma comunicação oral de exemplo	<p>1.1 Saber escutar uma comunicação oral, obtendo informações sobre o tema, estrutura, linguagem e aspectos multimodais.</p> <p>1.2 Apreender as características gerais do gênero (situação de comunicação, conteúdo, planificação, linguagem, aspectos paralinguísticos e suporte)</p>	<p>1.1.1. Expor os critérios analisados para a construção de um modelo didático de um gênero “comunicação oral em eventos científicos”.</p> <p>1.2.1 Solicitar ao grupo a escuta de uma comunicação, como gênero de referência e tomar notas e acordo com os critérios estabelecidos e preencher o guia de escuta, completando o modelo.</p> <p>1.2.2 Discussão sobre a comunicação e a tomada de notas, completando coletivamente o quadro com as características gerais do gênero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guia de escuta – esquema do modelo didático. • Computador ligado a projetor e sistema de áudio. • Vídeo de uma comunicação oral apresentado por um pesquisador/especialista na temática abordada. • Apresentação de slides sobre as características gerais da comunicação oral. 	1 h

4	2. Parâmetros do contexto comunicativo	<p>2.1 Tomar consciência de quem é o produtor de uma comunicação oral, para quem se direciona, com qual objetivo e as condições de produção.</p>	<p>2.1.1 Retomar as análises feitas na aula anterior, do vídeo exibido como referência, destacando o contexto de produção.</p> <p>2.1.2 Organizar a sala em pequenos grupos (duplas e/ou trios) de modo que os grupos trabalhem até o final de todo o processo.</p> <p>2.1.3 Solicitar a escuta atenta dos vídeos produzidos por eles (produção inicial), observando se estão de acordo com o contexto de produção (papel do enunciador/destinatário/objetivo/tempo da comunicação).</p> <p>2.1.4 Ainda nos pequenos grupos, sugerir as modificações e ou reestruturação da produção inicial, pensando nos parâmetros do contexto de produção, para cada vídeo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ligado a projetor e sistema de áudio. • Celular de cada aluno, com sua gravação em vídeo da comunicação oral (produção inicial). 	2 h
5	3. Conteúdos específicos e planificação: reelaboração com base nas considerações da produção inicial	<p>3.1 Compreender e identificar o objetivo da comunicação, baseado no título dado à comunicação oral e, se está de acordo com a temática geral do evento, mencionado na circular.</p> <p>3.2 Saber buscar e selecionar o conteúdo, relacionando com o título da comunicação e ao tema do evento, bem como organizar e estruturar as partes.</p>	<p>3.1.1 Solicitar que os alunos, nos seus grupos, assistam novamente os vídeos da produção inicial e identifiquem o objetivo da comunicação, verificando se o título está de acordo com a temática do evento e com a finalidade que se propõem.</p> <p>3.2.1 Retomar as principais partes de uma comunicação oral, ou seja, a planificação do texto.</p> <p>3.2.2 Solicitar que (individualmente) façam os ajustes ou a reelaboração do título e dos conteúdos da comunicação oral, ordenados em partes e subpartes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Celular de cada aluno, com sua gravação em vídeo da comunicação oral (produção inicial). • Computador ligado a projetor. • Apresentação de slides sobre a planificação da comunicação oral. 	2 h

6	4. Tomar notas para preparar a comunicação oral	<p>4.1 Selecionar as informações a partir da ordenação dos conteúdos elaborados para a comunicação.</p> <p>4.2 Elaborar anotações a fim de facilitar a comunicação oral.</p> <p>4.3 Estruturar os slides para a apresentação.</p>	<p>4.1.1 Leitura do texto da pesquisa a ser apresentada (em andamento ou concluída), selecionando as informações que irão compor a comunicação oral.</p> <p>4.2.1 Escolher palavras-chaves e a tomada de notas das informações relacionadas.</p> <p>4.3.1 Discussão sobre como elaborar uma apresentação utilizando recursos visuais – powerpoint.</p> <p>4.3.2 Individualmente, os alunos deverão preparar os slides que irão compor a apresentação.</p> <p>4.3.3 Treinamento (individual) para a comunicação oral a partir das notas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dissertação ou tese do aluno (em andamento ou finalizada) ou resumo, ou artigo que será apresentado no evento selecionado. • Computador ligado a projetor. • Apresentação de slides sobre a preparação e utilização de recursos visuais. 	2 h
7	5. Apresentação de ensaio	<p>5.1 Observar o desenvolvimento dos alunos em relação às produções iniciais e fazer a intervenções necessárias as possíveis lacunas existentes.</p>	<p>5.1.1 Apresentação das comunicações orais pelos alunos.</p> <p>5.1.2 Avaliação do grupo e professor.</p> <p>5.1.3 Definição da continuação do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ligado a projetor. • Arquivos em powerpoint, com os slides de apresentação, preparados previamente pelos alunos. • Celular ou Câmera e gravador de áudio. 	2h
8	6. Operações de linguagem e suas marcas linguísticas	<p>6.1 Detectar e analisar os mecanismos de linguagem utilizados por um pesquisador/especialista.</p>	<p>6.1.1 Exibir novamente o vídeo proposto na aula 3 e solicitar ao grupo a escuta atenta, tomando notas os elementos da organização linguístico-discursiva (verbos e léxico), e o emprego recorrente de diversos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grade de avaliação • Lousa, quadro branco ou flip-chart. 	4 h

		<p>6.2 Retomar as características linguísticas da comunicação oral.</p> <p>6.3 Aprender operar com os segmentos de inserções e reformulações.</p>	<p>organizadores textuais para sinalizar as partes da comunicação oral.</p> <p>6.1.2 Listar com os alunos os tempos verbais e os organizadores textuais recorrentes no vídeo(exemplo).</p> <p>6.2.1 Apresentar as características linguística discursivas, retomando as discussões iniciais na aula 3, em que se organizou um quadro com as características gerais do gênero.</p> <p>6.3.1 Solicitar que os alunos, nos seus grupos, assistam os vídeos produzidos na aula 7 - ensaio e identifiquem empregos inadequado de termos próprios do campo acadêmico ou problemas relacionados a coerência na relação entre objetivo / tema / metodologia da pesquisa, como citar os dados de uma pesquisa, como referir argumentos contrários e argumentos próprios, como apresentar resultados de forma sintética e geral, entre outros.</p> <p>6.3.2 Solicitar aos grupos, que escolham dois trechos, de cada apresentação, e façam reformulações e alterações adequadas. Em seguida, solicitar para que cada participante, apresente uma inserção explicativa ou ilustrativa de um dos conteúdos apresentados na sua comunicação oral.</p> <p>6.3.3 Listar com os alunos, os possíveis usos de inserções e reformulações.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ligado a projetor. • Apresentação de slides sobre as características linguísticas da comunicação oral. • Celular de cada aluno, com sua gravação em vídeo da comunicação oral (ensaio). 	
--	--	---	---	--	--

9	7. Dimensões multimodais/paralinguísticos	<p>7.1 Compreender a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral.</p> <p>7.2 Tomar consciência das dimensões vocais e corporais.</p>	<p>7.1.1 Propor a dinâmica “Voz e Corpo” – Anexo C.</p> <p>7.1.2 Discutir sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral.</p> <p>7.1.3 Apresentar os aspectos não-linguísticos que integram uma comunicação oral.</p> <p>7.2.1 Solicitar que os alunos, nos seus grupos, assistam novamente os vídeos produzidos na aula 7 e analisem os aspectos não linguísticos discutidos anteriormente, pontuando aos colegas, os pontos que precisam melhorar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Computador ligado a projetor. • Apresentação de slides sobre as características não-linguísticas da comunicação oral. • Celular de cada aluno, com sua gravação em vídeo da comunicação oral (ensaio). 	2 h
10	8. Normas e convenções do gênero e busca de estratégias e estilo pessoal.	<p>8.1 Conceber coletivamente novas estratégias para melhorar a comunicação.</p> <p>8.2 Treinar e produzir uma nova versão oral (gravada com um celular ou tablet) que supere as lacunas da versão inicial e o ensaio.</p>	<p>8.1.1 Nos pequenos grupos, retomar a grade de avaliação das produções orais (inicial e ensaio) dos participantes, retomando os aspectos trabalhados ao longo da sequência e propondo os ajustes finais.</p> <p>8.2.1 Treinar (individual) para a comunicação oral a partir de todas as anotações feitas ao longo das oficinas e os ajustes que foram sendo necessários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grade de avaliação, da produção inicial e ensaio, preenchidas nos pequenos grupos. 	
11	Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma comunicação oral para o evento escolhido. • Avaliar as comunicações apresentadas e as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das comunicações orais (filmar). • Discussão e avaliação das produções. • Avaliação dos progressos realizados 	<ul style="list-style-type: none"> • Celular ou Câmera e gravador de áudio. • Grade de Avaliação. 	2 h

Desdobramentos	<ul style="list-style-type: none">• Preparar individualmente uma nova comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none">• Apresentar a comunicação oral no evento em que o trabalho foi submetido.		
----------------	---	--	--	--