



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM LETRAS
LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE

MARIZA PEROBELLI

O GÊNERO SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO: GESTOS E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

DOURADOS-MS

2017

MARIZA PEROBELLI

O GÊNERO SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO: GESTOS E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras (Linguística e Transculturalidade).

Orientador: Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS-MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

P453g Perobelli, Mariza

O gênero seminário em educação: gestos e dispositivos didáticos /
Mariza Perobelli – Dourados: UFGD, 2017.

118f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Adair Vieira Gonçalves

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação,
Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Gêneros textuais orais. 2. Trabalho docente. 3. Gestos didáticos. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

MARIZA PEROBELLI

O GÊNERO SEMINÁRIO EM EDUCAÇÃO: GESTOS E DISPOSITIVOS
DIDÁTICOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Letras.

Dourados – MS, 15 de agosto de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Presidente



Prof.ª Dr.ª Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Membro Titular Externo



Prof.ª Dr.ª Edilaine Buin Barbosa
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
Membro Titular

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-graduação (mestrado) em Letras da UFGD, pelas contribuições na minha formação.

Ao Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pela confiança em mim depositada, pelas contribuições durante a orientação.

Às Prof^a. Dr^a. Edilaine Buin Barbosa, Prof^a. Dr^a. Elvira Lopes Nascimento e Prof^a. Dr^a. Luzia Bueno pelos relevantes direcionamentos e sugestões dados na etapa de qualificação, que me auxiliaram a compreender melhor meu objeto.

A minha família, em especial ao meu pai e minha irmã (*in memoriam*) que ficariam felizes com esta conquista.

À equipe da escola onde desenvolvi a pesquisa, pela acolhida e colaboração dispensada durante o tempo em que lá permaneci.

À professora colaboradora, que abriu as portas de sua sala de aula e tornou possível a pesquisa de campo.

Às colegas de estudo, em especial Tailane Flores, pelo apoio e troca em todos os momentos desta caminhada.

À colega de estudo Luzia Bernardes e à sua mãe, por terem me apresentado à professora colaboradora.

Aos alunos que encontrei pelo caminho ao longo de minha carreira, que contribuíram para meu crescimento como profissional.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta dissertação.

“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais...”

(Rubem Alves)

RESUMO

A inserção da modalidade oral na sala de aula, no Brasil, embora atestada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda é incipiente. A discussão sobre *práxis* envolvendo gêneros orais formais públicos como objetos de ensino de língua materna pode colaborar para ampliar o espaço oferecido à oralidade. Para tal, este trabalho tem como objetivo geral analisar a transposição didática interna do gênero textual seminário em contexto escolar. Empregou-se a metodologia qualitativa de cunho etnográfico e se seguiu uma orientação interpretativista para coleta de dados e análise do *corpus*, constituído de videografações de uma sequência de ensino de 12 horas/aula, desenvolvida por uma professora em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Dourados, Mato Grosso do Sul. As aulas da sequência de ensino foram decompostas e sintetizadas por meio da ferramenta sinopse e, após, descritas e analisadas sob o enfoque do objeto de ensino, dos gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pela docente e dos dispositivos didáticos utilizados por ela. A pesquisa fundamenta-se em pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e em aportes teóricos dele decorrentes, tais como trabalhos de pesquisadores do Grupo de Genebra – Bronckart (2003, 2010); Aebly-Daghé; Dolz (2008); Schneuwly (2009a, 2009b, 2010); Schneuwly; Dolz et al. (2011); Dolz, (2015, 2016) – e de pesquisadores brasileiros – Nascimento, (2011a, 2011b, 2012); Barros (2012); Oliveira (2013). A análise dos dados revelou que, nas intervenções didáticas, a professora elege aspectos importantes do gênero textual seminário, embora privilegie alguns objetos de ensino concernentes às dimensões ensináveis desse gênero em detrimento de outros. Ampliou também a noção de gestos didáticos e demonstrou a relevância desses movimentos linguageiros na análise de *práxis* envolvendo gêneros textuais orais. Percebeu-se que a inserção da oralidade como objeto de ensino de língua materna está atrelada à capacitação dos docentes, em formação inicial e continuada, com foco em *práxis* que incorporem não só os gêneros textuais orais formais públicos e a elaboração de dispositivos didáticos relacionados a esses gêneros, mas também em gestos didáticos.

Palavras-chave: Gêneros textuais orais. Trabalho docente. Gestos didáticos.

ABSTRACT

The oral modality insertion in the classroom, in Brazil, although attested by the National Curriculum Parameters, is still incipient. The debate about praxis involving formal public oral genres as objects of native language teaching can collaborate to broaden the space offered to orality. Therefore, this work has as general goal analyze the internal didactic transposition of the seminar textual genre in a school context. The ethnographic qualitative methodology was used, followed by an interpretative orientation for data gathering and corpus analysis, consisting of videotapes of a teaching sequence of 12 hours/class, developed by a teacher in an eighth grade class of Fundamental Education of a state school in the public network of Dourados, Mato Grosso do Sul. The teaching sequence classes were decomposed and synthesized through the synopsis tool and then described and analyzed from the focus of the teaching object, the didactic gestures (founders and specifics) mobilized by the teacher and the didactic devices used by her. The research is based on theoreticalmethodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (SI) and on theoretical contributions derived from it, such as the work of researchers from the Geneva Group and also Brazilian researchers. The data analysis revealed that in the didactic interventions, the teacher selects important aspects of the seminar as textual genre, although it benefits some objects of teaching related the teachable dimensions of this genre to the detriment of others. It also extended the notion of didactic gestures and demonstrated the relevance of these linguistic movements in the praxis analysis involving oral textual genres. It was noticed that the insertion of orality as an object of native language teaching is associated with the training of teachers, in initial and continuous formation, focusing on praxis that incorporates not only the oral formal public genres and the elaboration of didactic devices related to these genres, but also in didactic gestures.

Key Words: Oral Genres. Teaching work. Didactic gestures.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DD – Dispositivo(s) didático(s)
- EF – Ensino Fundamental
- GD – Gesto(s) didático(s)
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA – Linguística Aplicada
- LM – Língua Materna
- LP – Língua Portuguesa
- MS – Mato Grosso do Sul
- NURC – Projeto da Norma Linguística Urbana Culta
- PCol – Professora Colaboradora
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNLP-EF II – Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- RCMS-EF – Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental
- SE – Sequência de ensino
- STE – Sala de tecnologias educacionais
- SUS – Sistema Único de Saúde
- UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	20
1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PERSPECTIVAS DE BAKHTIN E BRONCKART.....	20
1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
1.2.1 Os gêneros textuais orais formais públicos nas aulas de língua portuguesa	28
1.3 O OBJETO DE ENSINO: O GÊNERO TEXTUAL ORAL FORMAL PÚBLICO SEMINÁRIO.....	33
1.4 OS GESTOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTOS DE LINGUAGEM A SERVIÇO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	42
1.5 OS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS: FERRAMENTAS/INSTRUMENTOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO COM O OBJETO DE ENSINO.....	49
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
2.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	52
2.2 PERCURSOS DA PESQUISA DE CAMPO DE CUNHO ETNOGRÁFICO.....	55
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	60
2.4 A GERAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS.....	60
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
3.1 A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO.....	65
3.2 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA EXPOSIÇÃO.....	67
3.3 AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS.....	81
3.4 OS MEIOS NÃO LINGUÍSTICOS.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88

REFERÊNCIAS.....94

ANEXOS.....101

INTRODUÇÃO

É uma ironia do estudo sociolinguístico recente que, embora tenha havido um movimento rumo à língua real no estudo do desempenho oral, ainda exista uma tendência a reificar a língua escrita e a aceitar as grandes máximas dos pedagogos e dos desenvolvimentistas nessa área, ao mesmo tempo em que se enfatizam a diversidade e a complexidade do canal falado.

(STREET, 2014, p. 19)

Desde o final dos anos de 1990, as pesquisas a respeito da oralidade vêm crescendo em nosso país, em especial no campo aplicado dos estudos da linguagem, que, no Brasil, sofreu a influência das pesquisas desenvolvidas em Genebra, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Desde então, consolidou-se um novo paradigma, o de que a oralidade também ocupa, ao lado da escrita, o seu lugar, uma vez que se trata de uma modalidade da língua que não constrói com a escrita uma relação de substituição ou exclusão, mas se une a ela na formação de um todo complementar e universal (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN, afirma-se a necessidade do trabalho com a oralidade, destacando-se que cabe à escola organizar o ensino de modo a proporcionar ao aluno o desenvolvimento de seus conhecimentos linguísticos, para que saiba “[...] expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato [...]”. Para o documento (PCN, 1998, p. 67):

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo.

Ou seja, desenvolver a competência oral do aluno significa levá-lo a dominar diferentes formas de oralidade em diferentes contextos e situações da realidade que o cerca. Além disso, significa capacitá-lo ao exercício do pensamento, para que possa melhor organizar e estruturar a fala de acordo com o ambiente e/ou situação formal, de forma a garantir a plena participação do aluno-sujeito na sociedade. E

isso deve ser feito através do ensino de gêneros textuais orais formais públicos de forma planejada e sistematizada. Cabe destacar que, de acordo com Travaglia (2013, p. 4)

[...] gênero oral é aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita.

Entretanto, o que se percebe, tanto pela nossa experiência de mais de 20 anos como professora de língua portuguesa (redes pública e privada do Rio Grande do Sul) e também pelas leituras que realizamos, é que são incipientes os trabalhos didáticos quando se trata do ensino oralidade mediado pelos gêneros textuais orais formais públicos. Nesse sentido, corroboramos as palavras de Street na epígrafe desta introdução, ou seja, embora o estudo sociolinguístico movimenta-se na direção da língua real, quando se trata da oralidade, continua-se a *reificar a língua escrita*.

Cientes de que é preciso ampliar o espaço dedicado à oralidade em sala de aula, sobretudo em relação aos gêneros textuais orais formais públicos, e do papel fundamental do professor para isso, pensamos buscar compreender o trabalho com base nesses gêneros textuais focando as práticas docentes de língua portuguesa, doravante LP. Para tal, pensamos em um dos gêneros textuais que os docentes mais solicitam aos alunos em todos os níveis de ensino, em diferentes componentes curriculares, o gênero textual oral formal público seminário.

Sabemos que, quando se trata do seminário, há uma distância entre a prática do professor e as novas concepções teórico-metodológicas que envolvem o ensino dos gêneros textuais em geral, e, em especial, o ensino desse gênero textual. Frequentemente é proposto ou como meio para o ensino de conteúdos, ou para que se verifiquem os conhecimentos dos discentes em diferentes componentes curriculares. Neste caso, isso ocorre muitas vezes sem que os alunos recebam orientações de forma sistematizada para fazer as exposições. Isso acontece, inclusive, por ser difícil encontrar referências teóricas sobre o seminário, bem como exemplares do gênero, conforme afirmam Bueno; Abreu (2010, p. 121), “[...] há pouca produção sobre o mesmo e, quando se encontra algo, a abordagem é sempre muito parcial, enfatizando, ora a organização dos grupos, ora o modo de ler o texto-base do seminário.”

Verificamos que alguns trabalhos corroboram nossas observações quando, ao iniciarmos nossos estudos, fizemos um levantamento de pesquisas para verificar o que se produziu a respeito de nosso recorte temático, visando compor o estado da arte. Nessa revisão bibliográfica também constatamos que alguns trabalhos aproximam-se de nossa pesquisa; não encontramos, entretanto, trabalhos relacionando gênero textual seminário e gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo professor, tampouco pesquisas que abordem os dispositivos didáticos utilizados por ele para mediar o ensino do gênero textual oral formal público seminário. Para exemplificar, apresentamos as dissertações de Vieira (2005), Silva (2007), Chaves (2008), Ferreira (2009), Lopes (2010), Felício (2015) e Freitas (2016).

A dissertação de Vieira (2005) objetiva apresentar um estudo qualitativo sobre o seminário e o contexto em que se realiza, reconhecendo-o como um evento comunicativo e de letramento recorrente, inserido nas práticas escolares, envolvendo além da linguagem outras modalidades de representação e comunicação. A autora fez uma análise etnográfica de seminários produzidos em salas de aula de Ensino Fundamental e Médio de uma escola pública federal, tendo como base observações e questionários. Os resultados mostram a diferença de propósitos, no contexto e no comportamento linguístico dos seus participantes, entre o seminário que se realiza hoje na educação básica e o caracterizado e estudado no âmbito da Linguística e da Educação à luz dos seminários acadêmicos de nível superior. A análise dos dados revela ser insuficiente uma abordagem estreita do seminário diante da complexidade das relações entre seus elementos constitutivos. A autora concluiu que conhecer melhor esse evento ajudará a não reduzi-lo, no âmbito da sala de aula, a um mero instrumento de avaliação ou de transmissão de conteúdos curriculares.

Silva (2007) objetiva contribuir para a construção de uma metodologia de ensino do seminário na escola. Para isso, por meio de uma pesquisa-ação associada à abordagem qualitativa, avalia os resultados de quatro seminários realizados por uma turma do primeiro ano do Ensino Médio e de alguns textos escritos usados pelos alunos expositores durante o evento. Sua análise revela a pouca familiaridade dos alunos com algumas práticas de letramento envolvidas no planejamento e realização do seminário e a necessidade de ensino continuado para

a aquisição delas. O estudo de Silva sugere a possibilidade de um trabalho interdisciplinar para o ensino desse gênero.

Chaves (2008) busca descrever a prática docente tendo em vista a compreensão de sua dinâmica. Por meio de uma pesquisa de cunho colaborativo-etnográfico, analisa o trabalho de um docente e os instrumentos didáticos utilizados por ele para instituir o gênero seminário escolar em objeto de ensino e transformá-lo em objeto ensinado em uma turma de alunos de primeiro ano de ensino médio de uma escola pública da periferia de Belém. Os resultados apontaram que o diálogo entre a academia e a sala de aula pode gerar uma revitalização não só das práticas de ensino, mas também na produção acadêmica.

Ferreira (2009), por meio de uma pesquisa de campo e documental, objetiva compreender a questão de ensino-aprendizagem de língua materna referente ao gênero seminário escolar, assentado em dois níveis. No primeiro nível, examinou três Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) das 7^a séries/8^o anos do Ensino Fundamental adotados por docentes de escolas estaduais públicas do município de Várzea Grande, Mato Grosso, verificando as suas propostas de didatização do seminário em três perspectivas: *imersão*, *transmissão* e *reflexão*. O autor constatou que tratamento do discurso oral nas três propostas se alinha à perspectiva de transmissão, pois os autores favorecem atividades dedutivas, as quais se caracterizam pelos conceitos prontos dados aos estudantes e por não considerar todas as dimensões das capacidades orais. No segundo nível, examinou, por meio de questionários, atividades propostas pelos docentes para o ensino-aprendizagem da linguagem oral e constatou que o tratamento desta ocorre perspectiva de *meio de ensino*.

Lopes (2010) objetiva analisar de forma empírica o processo de instrução do gênero Exposição Oral, averiguando se o ensino sistemático deste influencia no desenvolvimento das habilidades orais dos alunos. Para realização da investigação de abordagem etnográfica ao estudo do caso, aplica uma sequência didática do gênero Exposição Oral. Observou que as habilidades orais dos alunos sofreram um avanço positivo no decorrer da realização da sequência didática e percebeu que o ensino dos gêneros textuais não é realizado sistematicamente, apontando assim para a necessidade de reestruturação da práxis escolar, a fim de aperfeiçoar o processo de assimilação dos gêneros textuais.

Felício (2015) objetiva analisar o processo de produção multimodal da exposição oral de alunos em contexto de sala de aula. Para tal, por meio de uma pesquisa-ação, a autora analisou as etapas de preparação e apresentação de uma exposição oral (seminário) feita por grupos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede pública estadual de Piracicaba-SP. Suas análises demonstraram que o processo ensino-aprendizagem desse gênero, tomado na perspectiva que envolve a multimodalidade, apresentou resultados satisfatórios.

Freitas (2016) tem como objetivo observar se e como ocorrem apropriações dos alunos na produção do gênero em um projeto de elaboração de um trabalho de conclusão de curso. Para tal, realizou uma pesquisa de cunho etnográfico-colaborativo, para analisar os dados gerados em uma situação de ensino-aprendizagem do gênero seminário em uma classe da 3ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de São Paulo. Notou que os alunos se apropriaram de alguns aspectos trabalhados durante as aulas e que outros aspectos tiveram uma apropriação diferente da prevista inicialmente. Constatou a necessidade de se reverem algumas práticas didáticas e a urgência de um trabalho progressivo e sistemático da oralidade.

Diante disso, esta dissertação se insere no âmbito das pesquisas em Linguística Aplicada, doravante LA, que visam à produção de conhecimento sobre o trabalho docente, de forma mais específica sobre o trabalho do professor de LP. Para isso, assumimos a concepção do ensino como trabalho mediado por ferramentas/instrumentos¹. Consideramos o seu agir didático², revelado pela linguagem, frente à tarefa de transformar um objeto de ensino – o gênero textual oral formal público seminário – em objeto ensinado. Esse processo se dá no nível da transposição didática interna, em que o docente desenvolve atividades mediadas por ferramentas/ instrumentos de ensino.

As reflexões aqui apresentadas fundamentam-se em pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, daqui para frente apenas ISD, bem como em aportes teóricos dele decorrentes. Para tal, tomamos como base

¹ Machado; Bronckart (2009, grifos dos autores) distinguem ferramenta e instrumento. Enquanto a primeira se refere a *coisas* materiais, imateriais ou simbólicas de origem humana, o segundo existe quando *apropriado pelo e para o sujeito*. Neste trabalho, entretanto, não consideramos relevante a diferença entre os termos.

² O agir do professor no processo de transposição didática interna. Trata-se da ação do professor na decomposição do objeto de ensino, tendo em vista o ensino-aprendizagem dos alunos.

textos de pesquisadores do Grupo de Genebra³, tais como Bronckart (2003, 2010), Aeby-Daghé; Dolz (2008), Schneuwly (2009a, 2009b, 2010), Schneuwly; Dolz et al. (2011), Dolz (2016); e de pesquisadores brasileiros, Nascimento (2011a, 2011b, 2012), Nascimento; Brun (2016), Barros (2012, 2013), Oliveira (2012, 2013).

O ISD destaca o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo e social humano; dessa forma, a produção de textos assume papel relevante, isso porque, ao produzir textos orais ou escritos (que se inscrevem em um gênero) em uma determinada situação, os indivíduos constroem representações sociais que contribuem para a sua transformação. Os textos são, então, correspondentes concretos de uma ação de linguagem⁴ que se constrói por meio da mobilização de recursos linguístico-discursivos e de gêneros textuais.

Tendo como base uma proposta de análise dessas ações e dos discursos nas diferentes situações de trabalho, que, em nossa sociedade, é visto como atividade central da existência humana, o ISD procura compreender o trabalho do professor a partir de suas ações representadas nos textos produzidos nas situações reais de trabalho, buscando desvelar o seu agir praxeológico. Segundo essa vertente didática, a atividade docente é uma atividade do campo intelectual, cujo processo enquadra-se na concepção marxista de trabalho, por envolver um sujeito que age sobre objetos ou situações por meio de ferramentas/instrumentos.

Assim, em sua atividade, o professor cria condições, a partir da interação entre ele e os alunos, para que estes *transformem seus modos de pensar, falar e agir*. O meio pelo qual faz isso são as ferramentas/instrumentos de ensino que o professor mobiliza para que eles possam se apropriar de um determinado objeto de ensino. Já a transformação desse objeto de ensino ocorre em um sistema que Schneuwly (2009b), com base em Chevallard (1985), denomina de *transposição didática*, uma cadeia de transformação pelo qual passam os objetos de

³ Grupo de pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” composto por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros. Pertence ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE) da Universidade de Genebra (UNIGE) e dedica suas pesquisas tanto à constituição do interacionismo sociodiscursivo quanto a sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. O grupo, desde os anos 80, realiza trabalhos na tentativa de modificar algumas práticas de ensino vistas como “tradicionais” e repensar a questão da formação dos professores de língua materna. Nos últimos anos, seus trabalhos têm provocado não só um redirecionamento nos referenciais curriculares da escola genebrina, mas também a produção de materiais didáticos, adotados pela escola pública na Suíça francófona.

⁴ Para Bronckart (2003), a ação de linguagem é todo ato material ou verbal num dado espaço-tempo. O conceito afina-se à corrente teórica interacionista, cujo foco é a ação do sujeito em sociedade, tida como uma ação de linguagem.

conhecimento até chegarem à sala de aula. De acordo com (MACHADO, 2009, p. 52), para o ISD a concepção de transposição didática é entendida como:

[...] um conjunto de transformações que um conjunto de saberes científicos necessariamente sofre, quando se tem o objetivo de torná-los ensináveis e aprendíveis, transformações essas que, inexoravelmente, provocam deslocamentos, rupturas e modificações diversas nesses saberes.

Nascimento; Brun (2016, no prelo), caracterizam-na como um conjunto de mediações em que se identificam três níveis. No primeiro nível, o dos *sistemas educacionais*, selecionam-se os saberes científicos passíveis de integrarem currículo escolar; nele estão documentos oficiais, como, por exemplo, os PCN, as Diretrizes Curriculares, que oferecem as diretrizes gerais a serem adotadas pela sociedade. No segundo nível, o dos *sistemas de ensino*, ocorrem as transformações dessas diretrizes em conteúdos a ensinar, ou objetos de ensino. No terceiro nível, o dos *sistemas didáticos*, esses objetos de ensino são presentificados em diferentes atividades e nele se encontram, além desses objetos, o professor e os alunos. Nesse nível, de acordo com as autoras, a transposição didática ocorre em dois momentos. Primeiramente, na transposição didática externa, o docente seleciona os objetos de ensino a partir dos saberes de referência; depois, na transposição didática interna, alvo de nossa investigação, ele transforma esses objetos de ensino em objetos ensinados, por meio de ferramentas/instrumentos de ensino e de gestos didáticos.

Assim, nesta pesquisa, partimos do seguinte contexto: o processo de transposição didática interna do objeto de ensino seminário implementado por uma professora de LP, de uma escola pública de Dourados-MS, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II, doravante EF II. Segundo essa perspectiva, voltando nosso olhar para a construção do objeto ensinado, sob o ponto de vista do docente, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

(1) De que modo se dá a transposição didática interna do objeto de ensino seminário?

(2) Quais gestos didáticos fundadores o docente mobiliza na transposição didática interna do objeto de ensino seminário?

(3) Quais gestos didáticos específicos (verbais) do docente emergiram durante a transposição didática interna do objeto de ensino seminário?

(4) Quais dispositivos didáticos o docente utiliza para mediar o ensino do objeto seminário?

Temos como objetivo geral examinar a transposição didática interna do objeto de ensino seminário em contexto escolar. Para atingir esse objetivo, elencamos dois específicos:

(1) descrever e analisar os gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente na transposição didática interna do objeto de ensino seminário;

(2) examinar os dispositivos didáticos utilizados pelo docente para mediar o ensino do objeto seminário.

Nesta investigação, optamos por um gênero textual da modalidade oral por entendermos que há a prevalência de pesquisas voltadas para a tradição escrita. Este é, então, o nosso direcionamento: a valorização dos gêneros textuais orais formais públicos como objeto de ensino e não como objeto de aprendizagem acessório da escrita, bem como a presença deles no EF II, num trabalho didático-pedagógico.

Outra justificativa que fundamenta esta pesquisa é o fato de ela se inserir na temática do ensino-aprendizagem de língua materna, doravante LM. Essa é uma temática que, por sua relevância e atualidade, suscita inúmeras investigações.

Somam-se a isso a possibilidade desafiadora de estudar uma abordagem incipiente na área da LA, os gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente na transposição didática interna do objeto de ensino seminário, visando investigar a relevância deles para o ensino desse gênero textual. O trabalho do docente constitui-se desses movimentos discursivos, estudá-los é, então, fundamental para uma melhor compreensão desse trabalho e também para promover o seu uso pelos professores, com intuito de aprimorar sua atuação em sala de aula (MESSIAS; DOLZ, 2015).

Em relação à organização desta dissertação, após esta introdução em que apresentamos nosso trabalho, estruturamos o percurso da pesquisa em três capítulos. O capítulo 1, Fundamentos teóricos, traz referenciais teóricos que norteiam nossa pesquisa. Para isso, dividimos este capítulo em cinco partes. Na primeira parte, apresentamos algumas considerações sobre as perspectivas de Bakhtin e Bronckart em relação aos gêneros discursivos e aos gêneros textuais respectivamente; na segunda parte, focalizamos os gêneros textuais e o ensino da

LP e a subdividimos em um item, em que discorremos sobre os gêneros textuais orais nas aulas de LP; na terceira parte, tratamos do objeto de ensino alvo de nossa pesquisa, o gênero textual seminário; na quarta parte, abordamos os gestos didáticos, considerados instrumentos de linguagem a serviço dos processos de ensino-aprendizagem; e, na quinta parte, discorremos sobre os dispositivos didáticos, as ferramentas/instrumentos de interação do aluno com o objeto de ensino.

O capítulo 2, Procedimentos Metodológicos, é dividido em quatro partes. Apresentamos primeiramente os pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico; depois, os percursos da pesquisa de campo de cunho etnográfico; segue-se com o contexto da pesquisa, em que descrevemos a escola em que se realizou a pesquisa, a professora colaboradora e a turma em que esta desenvolveu a sequência de ensino; por último, tratamos da geração e tratamento dos dados.

O capítulo 3, Análise e discussão dos dados, refere-se à análise do *corpus* à luz das teorias referenciadas no segundo capítulo desta dissertação. A sequência de ensino é analisada a partir do objeto de ensino, dos gestos didáticos (fundadores e específicos) e dos dispositivos didáticos. Para tal, esta foi subdividida em quatro partes: as três dimensões ensináveis do gênero textual seminário – a situação de comunicação, a estrutura interna da exposição, as características linguísticas – e os meios não linguísticos.

Após esses três capítulos, apresentamos as conclusões da pesquisa nas Considerações finais, em que respondemos às perguntas de pesquisa. Na parte final, trazemos as referências citadas na dissertação e os anexos.

A seguir, no capítulo 1, iniciamos a apresentação dos fundamentos teóricos que norteiam a nossa pesquisa.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

(BAKHTIN, 1997, p. 285)

Neste capítulo, começamos a apresentar as teorias de base, tendo em vista os objetivos traçados para esta pesquisa fundamentada em pressupostos teórico-metodológicos do ISD, bem como em aportes teóricos dele decorrentes. O capítulo está organizado em cinco partes.

Iniciamos com algumas reflexões sobre gêneros discursivos e gêneros textuais, considerando as perspectivas de Bakhtin e Bronckart. Focalizamos, na segunda parte, os gêneros textuais e o ensino da LP e a subdividimos em um item, em que discorreremos sobre os gêneros textuais orais nas aulas de LP. Na terceira parte, abordamos o objeto de ensino alvo dessa pesquisa, o gênero textual seminário. Na quarta parte, descrevemos os gestos didáticos, considerados instrumentos de linguagem a serviço dos processos de ensino-aprendizagem. Por último, tratamos dos dispositivos didáticos, ferramentas/instrumentos de interação do aluno com o objeto de ensino.

1.1 GÊNEROS DISCURSIVOS E GÊNEROS TEXTUAIS: AS PERSPECTIVAS DE BAKHTIN E BRONCKART

A correlação entre gêneros e o processo ensino-aprendizagem influenciou os estudos acerca da linguagem bem como a prática em sala de aula a partir da publicação, em 1998, dos PCN para a educação básica, que propõem gêneros como objeto de ensino de línguas. De acordo com o documento (1998, p. 23),

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Dentro desse contexto, pretendemos inicialmente fazer breve revisão acerca desse objeto de ensino, abarcando duas correntes teóricas, a dos gêneros do discurso de Bakhtin e a dos gêneros de textos de Bronckart. Consideramos, tal como Brait; Pistori (2012, p. 372, grifo das autoras) que “[...] a concepção de *gênero* implica dimensões teóricas e metodológicas diferenciadas, cujas consequências para a compreensão de textos e discursos não podem ser ignoradas.”

Apesar da complexidade que envolve o tema e da diversidade de correntes teóricas, não buscamos mensurar a importância de uma ou de outra abordagem, apenas pontuar as contribuições desses autores a respeito da noção de gêneros e a relevância destes para o ensino de línguas. Bakhtin, ao afirmar que a utilização de uma língua ocorre sempre através de um dado gênero, ampliou a noção de gênero para todas as formas de produção textual, sendo o primeiro a bordar os *gêneros do cotidiano*. Segundo esse autor (1997, p. 279),

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

A abordagem discursivo-interacionista do pesquisador e filósofo russo Mikhail M. Bakhtin⁵ (1875-1975), em meados do século XX, destaca o caráter social da linguagem, e não o seu aspecto formal e linguístico. Também reforça o caráter concreto e vivo da língua, cuja realidade é a interação verbal, por meio de enunciados (orais e escritos), entre sujeitos sócio, histórica e ideologicamente situados.

Segundo o autor (1997, p. 301, grifos do autor), “O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na *escolha de um gênero do discurso*. [...] Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, [...]”. Os *tipos relativamente estáveis* de enunciados estão presentes em circunstâncias comunicativas cotidianas, apropriados às especificidades de cada esfera da comunicação e todos nós temos acesso a esse repertório de discursos orais ou escritos. O texto, nesse sentido, é o resultado concreto da interação social dos integrantes das diversas esferas, o discurso materializado.

⁵ Bakhtin, juntamente com Voloshinov e Medvedev, integrava o chamado “Círculo de Bakhtin”, um grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente entre 1919 e 1974. Admite-se que as ideias atribuídas a ele resultem das discussões desse grupo.

Os gêneros do discurso organizam-se em *conteúdo temático*, *estilo* e *estrutura composicional*. O primeiro diz respeito à série de temas que podem ser abordados em um determinado gênero, de acordo com os propósitos comunicativos; o segundo corresponde ao modo como se apresentará o conteúdo, selecionando vocabulário, frases etc.; o terceiro refere-se à estrutura geral interna do gênero. Os gêneros também se distinguem em gêneros do discurso *primário (simples)* e *secundário (complexo)*.

Para Bakhtin (1997, p. 281), os primários “[...] se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.” Já os secundários “[...] aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica.” A diferença, pois, está na necessidade de uma elaboração formal mais cuidadosa nos primeiros, enquanto nos segundos não há essa preocupação. Assim, na visão bakhtiniana, a linguagem é permeada por diversos gêneros vistos como elementos organizadores do discurso. Se eles não existissem e nós não os dominássemos, a troca verbal seria quase impossível.

As obras de Bakhtin, retomadas por pesquisadores a partir de 1972, tornaram-se uma referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade. Entre esses pesquisadores, estão Bronckart e seu grupo, que retomaram o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin para desenvolver uma didática voltada para a língua materna, na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. O ISD, segundo Bronckart (2003, p. 34), destaca a relevância da linguagem para as interações sociais na aprendizagem, “A linguagem é [...] uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática.”

O autor considera que a linguagem efetiva-se por meio de *ações de linguagem*, salientando que “a ação constitui o resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. (BRONCKART, 2003, p. 42, grifo do autor). Essas ações de linguagem, observadas nas interações verbais e formadas por um processo histórico de socialização, são materializadas pelos textos, ou “[...] as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas.” (BRONCKART, 2003, p. 14). Esses textos, inter-relacionando-se com atividades não verbais, diversificam-se em gêneros.

Ou seja, os textos são uma forma comunicativa pertinente para uma determinada situação de ação, que se transformam na medida em que essas ações se transformam, gerando diferentes espécies de texto com características *relativamente estáveis*. A variedade de situações gera diferentes textos que, ocorrendo em uma esfera comum e tendo características comuns, constituem os gêneros.

Os textos resultam, então, da atividade humana e estão “[...] articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos.” (BRONCKART, 2003, p. 72). Em razão disso, o autor considera-os como objetos de análise. Para isso, o texto é compreendido como *folhado*, ou seja, ele se organiza internamente por três camadas em sobreposição.

A mais superficial é a que envolve os mecanismos enunciativos, que respondem pela manutenção da coerência pragmática (composta por gestão das vozes e modalizações). A camada intermediária diz respeito aos mecanismos de textualização, que respondem pela coerência temática do texto (composta por mecanismos de conexão e coesão nominal e verbal). Já a camada mais profunda, a infraestrutura geral do texto, diz respeito ao plano geral do texto e aos tipos de discurso e sequências. Além disso, é preciso considerar a situação de interação em que o agente se encontra, para que possa organizar seu texto a partir de um gênero textual.

Assim, o texto é analisado tanto em seus aspectos materiais quanto no âmbito do contexto de produção. Para o autor (2003, p. 149), o termo discurso refere-se “[...] às formas linguísticas que são identificáveis nos textos [...]”. Acrescenta ainda (2010, p. 170) que independentemente do “[...] gênero a que um texto pertença, ele é, em princípio (com raras exceções) composto por diferentes segmentos.” Assim, os tipos de discurso são segmentos que compõem textos, mas não os constituem.

Conforme destacam Piconi; Valk; Registro (2013), há *flutuações terminológicas* em relação à concepção de gênero dos dois autores: gêneros do discurso para Bakhtin e gêneros de textos para Bronckart. As autoras, tendo por base em um sistema de equivalência proposto por Bronckart, elencam algumas delas:

- *as formas e tipos de interação de linguagem* e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- *os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; *os enunciados, enunciações e/ou textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais de nível da frase;
- *as línguas, linguagens e estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**. (BRONCKART, 2009, p. 143, apud PICONI; VALK; REGISTRO, 2013, p. 388, grifos das autoras).

Nesta dissertação, optamos pela expressão gêneros textuais, por nos orientarmos pelas perspectivas do ISD, que interpretou o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, aplicando-o ao ensino de LM e cuja proposta didática considera que “[...] gêneros se constituem como verdadeiras ferramentas semióticas complexas que mediatizam a ação de linguagem, permitindo a produção e a compreensão de textos” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 551). Ao se apropriarem dos gêneros, os indivíduos agem com a linguagem. Corroboramos, então, a concepção de que não há como interagir a não ser através dos gêneros textuais. Por isso, a importância de considerá-los como objeto de ensino, possibilitando a sua apropriação pelo aluno, de forma ampliar a sua competência discursiva.

1.2 OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

De acordo com as orientações teórico-metodológicas dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), doravante PCNLP-EF II, parte-se do texto, a unidade básica de análise ou estudo, e dos gêneros textuais, os objetos de ensino. Segundo o documento, um dos objetos mediadores do trabalho do professor de LP no campo prescritivo, é “[...] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, [...]” (BRASIL, 1998, p. 23).

A intenção é que o trabalho com LM possa expandir as possibilidades de uso da linguagem dos alunos, definida como “[...] um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos

distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20). Por isso, o documento afirma ainda que

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

Assim, ao afirmar que cabe à escola ampliar o domínio discursivo do aluno nas situações de comunicação cotidianas e, em especial, públicas, tendo em vista a sua formação como cidadão, o documento articula os conteúdos de LP em dois eixos básicos. O primeiro diz respeito ao uso da língua oral e escrita; o segundo, à reflexão sobre a língua e a linguagem. Em função deles, o documento organiza os conteúdos propostos em três partes: 1) Prática de escuta (relacionada aos textos orais) e de leitura de textos; 2) Prática de produção de textos orais e escritos; 3) Prática de análise linguística. As duas primeiras estão articuladas ao primeiro eixo e a terceira, ao segundo eixo.

Cabe destacar que os PCNLP-EF II (BRASIL, 1998, p. 23) referem-se à organização dos textos “[...] dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.” Essa visão se aproxima à dos gêneros do discurso de Bakhtin, apresentada na primeira parte deste capítulo. Da mesma forma, pode-se dizer que esse documento, quando da definição de linguagem, corrobora a forma como Bakhtin a define, ou seja, como um meio de interação social.

Também no Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul para o Ensino Fundamental (2012), doravante RCMS-EF, nas orientações referentes ao EF II, sugere-se o trabalho baseado em gêneros. Nesse documento prescritivo, evidenciam-se pontos de convergência com as orientações dos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998) para essa etapa também em relação à concepção de linguagem, que, “dentre outras concepções que lhe são atribuídas, é vista como um lugar de interação humana.” (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 46). Considera que a competência discursivo/textual é adquirida pelo aluno *na e pela atividade de linguagem*.

Destaca-se também, nesse documento, que o ensino da LP no EF II objetiva “a expansão das possibilidades do uso da linguagem, com o desenvolvimento de

quatro habilidades linguísticas básicas, falar, escutar, ler e escrever.” (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61). Para desenvolver essas habilidades, os conteúdos de LP organizam-se em quatro eixos, 1) Oralidade, 2) Prática de leitura, 3) Produção de Texto e 4) Análise e Reflexão sobre a língua. Para esse documento, a concepção de ensino apoia-se no desenvolvimento de competências e habilidades. Ou seja, as atividades de leitura e escrita são compreendidas como um conjunto de habilidades que se desenvolvem progressivamente, chegando-se a competências leitora e escritora ideais.

Da mesma forma que nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), faz-se referência no RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61, grifos nossos) a *gêneros diferenciados*, sem determinar se discursivos ou textuais, mas ao se elencar os conteúdos a serem ministrados nos diferentes anos do EF, no componente curricular LP, utiliza-se predominantemente a concepção de gêneros textuais. A proposta evidencia a aquisição pelos alunos de noções como, por exemplo, as condições de produção, o papel assumido pelos produtores, os elementos estruturais dos gêneros entre outros.

Em relação ao trabalho com gêneros textuais, Dolz; Schneuwly (2011) orientam que sejam usados, no contexto escolar, como ferramentas de mediação entre práticas sociais e escolares, especificamente no que se refere ao ensino da produção de textos orais e escritos. Para tal, defendem que o trabalho cujos objetos de ensino sejam gêneros textuais “[...] evoque as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44).

Essas aptidões são as *capacidades de linguagem*. Nesse sentido, o aluno não aprende determinado gênero textual, mas alguns saberes que lhe permitirão lançar mão desse gênero em determinada situação de interação. Os autores dividem as capacidades de linguagem, que operam encadeada e interdependentemente, em três níveis: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

As primeiras possibilitam ao aluno mobilizar as representações internalizadas do gênero textual para atender às características da situação de comunicação (quem é o emissor e qual o seu papel social, quem é o receptor e qual o seu papel social, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo etc.) e do referente textual (conteúdos

típicos do gênero textual e diferentes formas de mobilizá-lo). As segundas referem-se ao planejamento do texto (a construção composicional característica do gênero textual, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos, tipos de discurso e sequências). As terceiras, às características linguísticas (o estilo particular do gênero textual, ou seja, as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual).

Consideramos, tal qual destacam os documentos oficiais e os autores genebrinos, que o trabalho de ensino-aprendizagem de língua/linguagem cujos objetos sejam os gêneros textuais certamente torna-se mais relevante e consistente. O conhecimento de diversos gêneros textuais pode viabilizar a observação das diferentes possibilidades de realização da linguagem, para que os alunos possam interagir com sucesso nos diversos eventos comunicativos de que participam ou venham a participar.

Cabe, então, à escola – e em especial ao componente curricular de LP, pelo seu trabalho mais efetivo com textos de diferentes gêneros textuais, – preparar o aluno em termos de domínio comunicativo. Certamente, trata-se de uma mudança positiva na orientação curricular. É importante compreender o seu conceito e o seu emprego pedagógico, tendo-se, assim, melhor aproveitamento de seu potencial no ensino da LM (e das linguagens).

Ratificamos o pensamento de Bronckart (2003, p. 103), ao destacar que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Também concordamos com Dolz; Schneuwly (2011), para quem os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, precisam ser sistematicamente aprendidos na escola e de que eles são (mega) ferramentas e instrumentos semióticos que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem nos aprendizes.

Soma-se a essas a ideia de que trabalhar com os diversos gêneros textuais possibilita ainda o desenvolvimento das habilidades de leitura, de produção textual e de análise linguística, de modo integrado. Conforme as palavras de Bakhtin, na epígrafe deste capítulo, o domínio dos gêneros textuais permite-nos um discurso mais acabado.

1.2.1 Os gêneros textuais orais formais públicos nas aulas de LP

Tanto a oralidade quanto a escrita, como práticas sociais, têm seu lugar, seu papel e sua relevância dentro da sociedade. A primeira é natural ao ser humano, adquirida naturalmente no convívio cotidiano, tem um papel significativo, pois é através dela que o indivíduo se insere na sociedade. Bakhtin (1997, p. 303) destaca que é através da oralidade que as enunciações primeiramente se manifestam, trata-se de “[...] gêneros mais livres e mais criativos da comunicação verbal oral: os gêneros das reuniões sociais, da intimidade amigável, da intimidade familiar etc.”

Já a escrita tem papel importante na medida em que nossa cultura privilegia o seu uso. Como prática social, a escrita cumpre funções que chegam a estabelecer “[...] relações sociais e identitárias [...]” para o sujeito (MEURER, 2000, p. 29). Conseqüentemente, os gêneros textuais escritos recebem mais atenção.

O ensino da linguagem sob a perspectiva dos gêneros textuais orais e escritos é previsto nos documentos oficiais que direcionam a prática pedagógica e, em vista disso, os gêneros textuais precisam receber mais atenção das instituições escolares. Dentre os objetivos gerais de LP destacados nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998, p. 32, grifos nossos), sugere-se que a escola organize atividades que possibilitem aos alunos:

utilizar a linguagem na *escuta e produção de textos orais* e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

Especificamente em relação ao trabalho com os gêneros textuais da modalidade oral, nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998, p. 25) destaca-se que:

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

É clara, nesta passagem, a relevância dada à oralidade para a formação do cidadão atuante e crítico, propósito do documento, que também destaca não caber à escola ensinar o aluno a falar, já que ele chega até ela com essa habilidade, mas

ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. Entre eles, a prioridade deve ser a utilização da modalidade oral da linguagem em instâncias públicas, até porque a “[...] aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.” (BRASIL, 1998, p. 25).

Já no RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012), especificamente em relação ao trabalho com a oralidade no EF II, em consonância com os PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), destaca-se que deva ser tratada como *conteúdo escolar* e que este exige planejamento e garantia de respeito pelos conhecimentos trazidos pelos discentes. Também enfatiza a necessidade de *empenho* dos professores no sentido de um trabalho que vise à “[...] adequação a contextos comunicativos, frente a diferentes interlocutores, fazendo os estudantes transitarem por situações mais informais e coloquiais, que já dominam, a outras mais estruturadas e formais.” (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 61).

Embora nesse documento prescritivo, em consonância com os PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), preconize-se que a oralidade seja tratada como conteúdo escolar, são poucos os gêneros textuais orais formais públicos relacionados entre os conteúdos de LP do EF II, com destaque para os gêneros textuais entrevista e debate. O gênero textual seminário não está relacionado entre os conteúdos de LP, em nenhuma das séries do EF II; entretanto, figura no Sistema de Planejamento *on-line*⁶, juntamente com o gênero debate, como instrumento de avaliação de aprendizagem, conforme podemos verificar na Figura 1:

⁶ A Secretaria de Estado da Educação disponibiliza aos professores da rede pública estadual do MS o Portal de Sistemas. Nesse portal, o professor acessa o diário de classe *on-line* para o controle de frequência, registro de avaliações, notas e aulas. Esse portal também permite ao professor, o planejamento das aulas, o acesso ao regimento da escola e ao PPP, a reserva de recursos midiáticos da escola. No item planejamento, por exemplo, é possível o professor selecionar o conteúdo, listado de acordo com o RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012), as habilidades/competências, as atividades/metodologia, a avaliação e observações.

Figura 1: Planejamento on-line

The screenshot shows a web-based planning tool. At the top, it is set for the '3º Bimestre' (3rd Semester) and the month of 'Mês de Agosto (01 - 31) - 2016'. The 'Quantidade de aulas' (Number of classes) is set to 3. The 'Turma(s)' (Class(es)) field is partially filled. Below this, there are tabs for 'Conteúdos', 'Habilidades/Competências', 'Atividades/Metodologia', 'Avaliação', and 'Observações'. The 'Avaliação da aprendizagem' (Assessment of learning) section is expanded, displaying a grid of assessment methods with checkboxes:

<input type="checkbox"/> Auto-avaliação	<input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Debate
<input type="checkbox"/> Outros	<input type="checkbox"/> Prova dissertativa bimestral	<input type="checkbox"/> Prova dissertativa mensal
<input type="checkbox"/> Prova escrita	<input type="checkbox"/> Prova escrita bimestral	<input type="checkbox"/> Prova escrita mensal
<input type="checkbox"/> Relatório de aula prática	<input type="checkbox"/> Relatório individual	<input type="checkbox"/> Seminário
<input type="checkbox"/> Trabalho de pesquisa escrito em grupo	<input type="checkbox"/> Trabalho de pesquisa escrito individual	<input type="checkbox"/> Trabalho de pesquisa on-line em grupo
<input type="checkbox"/> Trabalho de pesquisa on-line		

A black arrow points to the 'Seminário' checkbox. The browser's address bar shows 'sed.ms.gov.br/PlanejamentoAulas/Inserir.aspx#'. The system clock in the bottom right corner indicates '20:02 02/08/2016'.

Fonte: professora da escola

Ao longo do documento, o gênero é mencionado apenas no item *Rotina escolar*:

Na rotina diária do professor, contemplar os momentos ora coletivos, ora individuais e diversificados, como jogos, brincadeiras, dramatização, rodas de leitura, debates, *seminários* e/ou trabalho com projetos didáticos é uma importante decisão pedagógica que incide direta e qualitativamente no resultado do trabalho desenvolvido pela escola. (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 48, grifo nosso).

Nesse item, destaca-se a questão da flexibilidade do trabalho do professor no aspecto concernente às necessidades e interesses dos alunos. Enfatiza que cabe ao professor promover intervenções desafiantes ao crescimento dos alunos. É sempre positiva a possibilidade de (re)adequação do currículo e de flexibilização das ações do professor em seu trabalho de acordo com a singularidade de cada contexto. Isso permite, por exemplo, que o professor escolha determinado gênero textual que não figure no currículo para trabalhar em sala de aula caso considere isso necessário.

Apesar de tal possibilidade, a ausência do gênero seminário e de outros gêneros textuais orais formais públicos na lista de conteúdos dos RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012) chama a atenção para a necessidade desses gêneros constituírem uma prática pedagógica norteada e ancorada pelas grades curriculares e, além disso, devem ser sistematizados a partir de uma progressão curricular. Nesse aspecto, especificamente em relação ao

seminário, Dolz et. al., (2011, p. 193) afirmam que, devido à sua importância no contexto escolar e social, deve ser trabalhado “[...] várias vezes durante a escolaridade [...], para que tudo não seja abordado ao mesmo tempo, mas sim distribuído nas diversas variações do gênero e nas diferentes séries.” (2011, p. 193).

Outro documento prescritivo que corrobora o trabalho com a oralidade é a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC⁷. No documento preliminar, no eixo oralidade, o tratamento das práticas orais compreende: 1) produção e compreensão de gêneros orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das situações de interação; 2) relações entre fala e escrita, levando-se em consideração o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre os modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; 3) oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos multimodais dos textos; 4) valorização dos textos de tradição oral, levando-se em consideração a importâncias das reflexões relativas aos sentidos e às práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam.

No âmbito do ensino de LM, no que tange aos documentos oficiais, como verificado, há destaque para o trabalho efetivo com a oralidade, bem como para a sua necessidade e importância dentro da sala de aula. É preciso, então, promover o desenvolvimento da competência oral do aluno, o que significa possibilitar-lhe utilizar diferentes formas de oralidade nos diversos contextos e situações da realidade que o cerca. Significa também capacitá-lo a melhor organizar e estruturar a fala, para alcançar diferentes finalidades comunicativas em contextos públicos e formais. Ele precisa saber diferenciar, por exemplo, as singularidades da apresentação de um seminário das de uma participação em um debate.

Diante do exposto e apesar de as orientações oficiais apontarem para um ensino pautado tanto nos gêneros textuais escritos quanto nos gêneros textuais orais, não é o que temos observado em relação ao trabalho com os gêneros textuais

⁷ Trata-se de uma exigência do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 13.005, que estabelece 20 metas para a educação até o ano de 2014. A BNCC aponta os conteúdos comuns a serem vistos em sala de aula para as diferentes áreas em cada etapa escolar do estudante. Segundo o documento preliminar proposto para consulta pública em 2015 (encerrada em março deste ano), o currículo deve-se compor de 60% de conteúdos comuns para a educação básica, obrigatórios às redes pública e privada. Os demais 40% serão determinados regionalmente, considerando-se as escolhas de cada sistema educacional.

orais. Pela nossa experiência de mais de 20 anos como professora e por leituras diversas, constatamos que esses gêneros textuais recebem menor atenção e espaço em relação aos gêneros textuais escritos, quando não são negligenciados por parte dos professores. Diante do *status* linguístico que a escrita representa, diante do domínio da norma urbana de prestígio, vista como única correta e socialmente aceita, na maioria das vezes, resta à oralidade o papel de coadjuvante. Entretanto, conforme Bynum (1974, p. 1 apud Corrêa, 2012, p. 137)

Por muito tempo, o único meio pelo qual qualquer tipo de conhecimento pode sobreviver de uma geração a outra foi a tradição oral. A fala rítmica foi o primeiro grande meio de comunicação de ideias complexas do mundo, e certamente havia homens de mídia com habilidade surpreendente muito tempo antes de alguém na terra saber escrever.

Para o autor, as práticas orais têm uma longa tradição nas interações sociais das sociedades ágrafas. Da mesma forma, hoje, a oralidade é uma modalidade fortemente presente no cotidiano de qualquer falante de uma língua e, segundo Marcuschi (2003), muito mais presente do que a escrita. Entretanto, conforme afirmam Dolz; Schneuwly; Haller (2011), a legitimidade do ensino do oral não está assegurada, porque não está ancorada na tradição, como, por exemplo, o ensino de gramática. Consideram importante que se instaure no contexto da sala de aula “[...] um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 127).

Apoiamos a ideia de que, na escola, o ensino da produção do texto oral é ainda incipiente em relação ao ensino da produção do texto escrito e que a relação de oposição entre as modalidades deve ser substituída por uma relação de integração. Para isso, devem ser utilizados – em especial os gêneros textuais das esferas públicas formais – como meio para articular as práticas sociais e o ensino da produção e compreensão de textos orais.

Cabe à escola “[...] levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas mais institucionais [...]”. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 147). Assim, conforme destacam Gonçalves; Bernardes (2010, s/p), os “[...] gêneros orais não só podem como devem ser objeto de ensino em sala de aula.”, razão pela qual a escola deva conscientizar-se da necessidade de um trabalho planejado nesse sentido.

1.3 O OBJETO DE ENSINO: GÊNERO TEXTUAL ORAL FORMAL PÚBLICO SEMINÁRIO

O trabalho que contemple como objeto de ensino os gêneros textuais orais formais públicos, conforme ressalta Schneuwly (2011, p. 11), “[...] pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas [...]”. Ou seja, diante das inúmeras situações orais formais, um trabalho sistematizado com esses gêneros oportunizará aos alunos vivenciar, em sala de aula, situações de uso da modalidade oral que vivenciará fora do contexto escolar.

Cabe, então, à escola subsidiar o aluno para que adquira os letramentos necessários à vida em sociedade. Para isso, os professores precisam não só se apropriar de embasamento teórico, aspecto este essencial para o ensino da LM, mas abrir espaço para o trabalho que priorize os gêneros textuais orais formais públicos. Ao defendermos o trabalho com esses gêneros textuais em sala de aula, elegemos como objeto de ensino um dos gêneros mais utilizados tanto no contexto escolar, em diferentes componentes curriculares, quanto em outros contextos, o seminário. Dolz et al. (2011, p. 185), definem seminário⁸ 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.

Esses autores ressaltam nessa definição os papéis sociais tanto do locutor quanto do interlocutor envolvidos na situação de interação em que o primeiro assume a incumbência de transmitir informações para o segundo. *A priori* é algo relativamente simples, mas se trata de um gênero textual que envolve uma série de habilidades e competências, cujo processo de ensino-aprendizagem demanda diferentes abordagens.

Segundo os PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), na seção *Prática de produção de textos orais e escritos*, o gênero textual seminário, juntamente com o debate e a exposição, figuram, entre os gêneros textuais orais das esferas de divulgação

⁸ Dolz et al. (2011) utilizam, em seu artigo A exposição oral (2011, p. 183-211), tanto a expressão exposição oral quanto o termo seminário que, segundo eles é frequentemente utilizado nas escolas. Assim, em consonância com os autores, usaremos este em nosso trabalho.

científica, como privilegiados para o trabalho com textos em sala de aula. De acordo com o documento (BRASIL, 1998, p. 53), baseado na perspectiva sociointeracionista de ensino da linguagem, também na modalidade oral da língua, “[...] foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social [...]”.

No âmbito escolar, *locus* de nossa pesquisa, o seminário é frequentemente proposto ou como meio para o ensino de conteúdos, ou para a verificação dos conhecimentos dos discentes. Não há um trabalho sistemático que oriente os alunos, por exemplo, para a pesquisa do tema, para a organização da apresentação, para a postura e gestos adequados a serem observados na apresentação, entre outros aspectos. Trata-se da realidade do contexto brasileiro, conforme já observado em trabalhos como os destacados na introdução desta dissertação. Isso é o que também afirmam Dolz et al. (2011, p. 184) ao se referirem ao contexto francófono:

[...] a exposição [o seminário] vem de uma longa tradição e é constantemente praticada, muitíssimas vezes isso se dá sem que um verdadeiro trabalho didático tenha sido efetuado, sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividade em sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados.

Tendo em vista que os PCNLP-EF II (BRASIL, 1998) não trazem diretrizes ou orientações teórico-metodológicas específicas que norteiem o trabalho do professor sobre o ensino do gênero textual oral seminário, nesta seção, quando se trata da didatização desse gênero, tomaremos com base a sugestão do Grupo de Genebra. Além disso, encadaremos concepções didático-metodológicas dos autores genebrinos com as orientações dos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998) relacionadas aos gêneros textuais orais formais públicos. Destacamos que não objetivamos apresentar uma modelização do gênero textual seminário, mas elencar aspectos considerados constitutivos desse gênero para o trabalho em contexto escolar.

Primeiramente, na concepção dos autores desse grupo, é possível a construção de um objeto ensinável por meio da modelização didática, ou seja, da elaboração de uma ferramenta que apresente as dimensões ensináveis do gênero. Tomando por base esse modelo didático do gênero e objetivando a sua apropriação pelos alunos, o grupo sugere que seja elaborada uma sequência didática, ou “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 82). A partir de tais práticas, Dolz et al. (2011) chegam a um modelo didático do

seminário, composto por três dimensões ensináveis: (1) a situação de comunicação, (2) a organização interna da exposição e (3) as características linguísticas.

As práticas sociais realizam-se em determinada *situação de comunicação*, a primeira das dimensões ensináveis do seminário. Ela é determinada pela esfera de comunicação, sendo esta contextualizada histórica e socialmente e definidora dos participantes da situação e das relações sociais que mantêm entre si. Além disso, de acordo com Bronckart (2003), quando atuamos em situações sociais, optamos pelo uso de um determinado gênero textual relacionado a essas situações.

Por isso, devemos considerar várias questões que influenciam em nossa produção, tais como o lugar social onde o gênero textual ocorre; a posição social dos interlocutores, o objetivo da interação, entre outros. Em se tratando do gênero textual seminário, deve-se definir: (1) os locutores e interlocutores (seus papéis e hierarquias), (2) a finalidade do seminário, (3) a seleção do lugar de produção e circulação do seminário, (4) a escolha do portador e (5) o conteúdo a ser exposto.

Assim, de acordo com Dolz et al. (2011, p. 185), “[...] o seminário é um discurso que se realiza numa situação de comunicação específica que poderíamos chamar de bipolar, reunindo o orador ou expositor e seu auditório.” (1) Tem-se como locutor(es) um aluno, ou grupo de alunos, que assume(m) o papel de *expositor(es)-especialista(s)* a respeito de um determinado tema. Seus interlocutores são alunos aos quais se dirige(m), que assumem o papel de auditório (poderá ser um grupo maior, caso, por exemplo, a exposição seja disponibilizada na internet, no rádio, na televisão etc.). Esse(s) aluno(s), em alguns momentos, assume(m) o papel de professor, seja quando da apresentação, seja quando da avaliação da apresentação dos colegas.

A (2) finalidade do seminário é informar, esclarecer, transmitir um saber, ampliar o conhecimento do auditório a respeito de temas atuais ou de interesse da comunidade envolvida e/ou para a sociedade. Trata-se de um gênero textual pertencente à esfera escolar e/ou acadêmica.

O (3) lugar de produção e circulação do gênero textual é a sala de aula (ou outro local, como a sala de tecnologia educacional, por exemplo). Os suportes para a apresentação do seminário são, além da voz, resumos, fichas, esquemas, slides, computadores, *data show*, microfone etc.

No que diz respeito à (4) escolha do portador, os estudiosos genebrinos, ao discutirem e elencarem diferentes procedimentos que fazem parte do trabalho

envolvendo a oralidade, ressaltam que uma didática que objetive desenvolver a expressão oral deve promover o conhecimento de “[...] diversas práticas orais de linguagem e as relações muito variáveis que estas mantêm com a escrita.” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011, p. 140). Também nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), acentua-se a integração da oralidade com a escrita. Na seção Objetivos de ensino, recomenda-se que:

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:
- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos; (BRASIL, 1998, p. 51).

No caso do seminário, trata-se de um gênero textual oral vinculado com gêneros textuais escritos, em especial no planejamento da apresentação. Isso acarreta um trabalho com atividades que envolvam oralidade e escrita, sendo esta considerada, dependendo do gênero textual escolhido, como um apoio ou mesmo parte integrante daquela.

Em relação ao (5) conteúdo a ser exposto no seminário, este pode abranger diversas temáticas, desde as escolares, passando pelas científicas, históricas e todas aquelas que envolvem os temas transversais⁹. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011) destacam a necessidade de os alunos conhecerem bem o que devem explicar em suas exposições, bem como o fato de, eventualmente, já terem aprendido esses conteúdos em outras áreas de ensino (história, geografia, ciências etc.). Em relação a esse aspecto, apoiamos a ideia dos autores de que é preciso que os alunos conheçam “[...] as técnicas para buscar, elaborar ou criar os conteúdos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88).

Em relação à segunda dimensão ensinável, a *organização interna da exposição*, Dolz et al. (2011, p. 187) destacam um procedimento em duas partes. Primeiramente, deve haver a triagem de informações, a reorganização de elementos retidos e a hierarquização de ideias principais e secundárias. Essas informações, que devem preceder o planejamento textual, “[...] devem ser objeto de um trabalho em sala de aula, para que as exposições dos alunos não se reduzam a uma sequência de fragmentos temáticos sem ligação entre si.”

⁹ De acordo com o Ministério da Educação, trata-se de temas voltados à compreensão e à construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Entre eles, podem-se citar ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural.

Nesse aspecto, é relevante destacar que os conteúdos contemplados para a apresentação devem ser mobilizados em sala de aula, seja através de orientações para pesquisa extraclasse, com indicação de bibliografia, seja através da promoção de discussões ou debates. Além disso, nessa etapa, o aluno precisa ser orientado a elaborar outros textos cuja finalidade é ancorar a sua fala, como roteiros de apoio, esquemas da exposição, slides etc. Ao se referirem a esse aspecto, ao tratarem especificamente do seminário, Dolz et al. (2011, p. 191) dizem ser

[...] didaticamente razoável levar os alunos a construir exposições [...] que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação [...].

Certamente se trata de suportes que servem de apoio para a exposição e que devem ser levados em consideração pelo professor na didatização do gênero textual seminário. Quando o objetivo é levar o aluno a uma apresentação que evite a leitura e privilegie a fala *espontânea*, ele precisa ter o domínio da elaboração e utilização desses *apoios de memória* (BRAIT; ROJO, 2002), especialmente dos slides, tendo em vista a disponibilização de computadores e *data show* nas escolas.

A segunda parte a ser observada na *organização interna da exposição*, de acordo com Dolz et al. (2011), é que esta deve ser ordenada em sete partes e subpartes, para que se distingam as suas fases de construção interna.

De acordo com esses autores, a primeira fase, a de abertura, é bastante ritualizada e consiste em o expositor tomar contato com o auditório, saudá-lo, legitimar sua fala. Trata-se do momento em que o expositor institui-se como um especialista que se dirige a um auditório.

A segunda fase, a de introdução ao tema, é o momento em que o expositor apresenta, delimita o assunto, legitimando as razões de suas escolhas, o ponto de vista que adotou, suas motivações etc. Para Dolz et al. (2011), neste primeiro contato, o expositor deve mobilizar a atenção, o interesse ou a curiosidade do público.

A terceira fase, a de apresentação do plano da exposição, segundo os autores, objetiva tornar transparente, tanto para o expositor quanto para o auditório, o planejamento da exposição. Trata-se, portanto, de uma fase cuja função é metadiscursiva.

A quarta fase, a de desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, exige do expositor que mantenha correspondência direta com o que anunciou na fase anterior.

A quinta fase, a de recapitulação e síntese, para Dolz et al., tem dupla função: permite a retomada dos principais pontos da exposição e também a construção de uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e as próximas duas fases, que correspondem à conclusão da exposição.

A penúltima fase, a de conclusão, envolve a transmissão de uma mensagem final. Entretanto, pode servir tanto para se submeter ao público um problema novo que possa ter sido suscitado pela exposição, quanto para que se dê início a um debate etc.

A última fase elencada pelos autores, a de encerramento, tal como a de abertura, é bastante ritualizada. Envolve os agradecimentos ao auditório e, além disso, diferentemente das demais fases que compõem o corpo da exposição, é de natureza interacional, já que envolve não só o mediador, mas também o auditório.

Sabe-se que um dos aspectos essenciais para o êxito de uma exposição é justamente a forma como foi estruturada. Por isso a importância de ensinar aos alunos essa estrutura bem como a articulação entre as suas diversas partes, pois se trata de um texto relativamente longo que eles precisam dominar. Trata-se, entretanto, de uma construção composicional que não é fixa, essas fases podem ser condensadas em função do nível de conhecimento dos alunos, especialmente, no caso de nossa pesquisa, o EF II. Poder-se-ia, por exemplo, considerar uma etapa introdutória, em que se faria a apresentação do(s) expositor(res), do tema e do plano de exposição; uma etapa de desenvolvimento e uma de conclusão, englobando as três partes sugeridas pelos autores, a recapitulação e síntese, a conclusão e o encerramento.

Já em relação à terceira dimensão ensinável do gênero textual seminário, as *características linguísticas*, os pesquisadores genebrinos destacam que o trabalho didático “[...] deve fornecer ao aluno um repertório de forma que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto.” (DOLZ et al., 2011, p. 189). Os autores mencionam ainda quatro operações linguísticas que dizem respeito aos elementos do sistema textual do gênero textual: (1) coesão temática, (2) sinalização do texto, (3) introdução de exemplos (explicativos ou ilustrativos) e (4) reformulações.

De acordo com esses autores, a coesão temática diz respeito aos elementos que costuram as diversas partes do gênero (Então, falemos agora sobre... Então, chegamos à parte... etc.); a sinalização diz respeito aos marcadores de estruturação do discurso (então, portanto, sobretudo etc.), de organização temporal (no momento, finalmente etc.) e dos tempos verbais (falarei primeiramente..., farei uma descrição..., falemos agora de... etc.); a introdução de exemplos diz respeito aos organizadores textuais que garantem a exemplificação das partes do conteúdo (por exemplo, justamente, então etc.); por fim, as reformulações dizem respeito às paráfrases e definições que objetivam o esclarecimento ou a reafirmação de palavras ou expressões ditas (dito de outra forma, isto é, quer dizer etc.). Cabe ao professor, então, ao desenvolver o trabalho didático com o objeto de ensino seminário, fornecer ao aluno um repertório que permita a construção das operações linguísticas específicas a esse gênero textual.

Dolz; Schneuwly (2011, p. 134), quando tratam do oral como texto e da construção deste como objeto de ensino, referem-se ainda aos meios não linguísticos¹⁰ do oral. Em relação a esse aspecto, afirmam que

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos [...] mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar a codificação linguística e/ou prosódica e, mesmo, às vezes, substituí-la.

Entre esses meios, esses autores destacam os paralinguísticos (tom e volume da voz, ritmo da fala, pausa feitas durante a fala etc.), os cinestésicos (gestos, mímicas, movimentos corporais etc.), a posição do locutor (espaço ocupado, contato físico etc.), o aspecto exterior (roupas, penteado, óculos etc.) e a disposição dos lugares (iluminação, cadeiras, decoração etc.). Trata-se de um aspecto que também se enfatiza nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998, p. 49), em relação aos textos orais, referindo-se à escuta destes, ou seja, que o aluno deve reconhecer “[...] a contribuição complementar dos elementos não verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);” Já em relação à produção de textos orais, sugere que o aluno “[...] considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais.” (BRASIL, 1998, p. 51).

¹⁰ Os autores, quando tratam especificamente da exposição oral, fazem referência à importância de elementos como a voz, o olhar e a atitude corporal quando elencam os objetivos gerais de um trabalho sobre esse gênero, mas não ampliam esse tema.

A referência aos aspectos não verbais feita pelos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), ou aos meios não linguísticos feita pelos autores genebrinos, confirmam a relevância desses elementos e de outros recursos semióticos (sons, gráficos, imagens, fotografias etc.) quando se trata especificamente do ensino-aprendizagem do seminário. Isso se traduz na imprescindibilidade de o professor, ao didatizar o gênero textual, atentar para a sua multimodalidade e abordá-la de forma sistematizada, pois esses meios não linguísticos contribuem de forma relevante para a construção dos sentidos nesse gênero textual.

Ao tratar especificamente do gênero textual seminário, Dolz et al. (2011, p. 192) elencam os objetivos gerais de um trabalho didático sobre esse gênero:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva e conta a finalidade, o destinatário etc.;
- exploração das fontes de informação, utilização de documentos (tais como gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição, hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em especial de paráfrase ou de reformulação);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicar a estrutura da exposição [...], de marcar as mudanças de nível [...] e de etapas do discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar e da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas.

Esses autores, ao apresentar esses objetivos, ressaltam todos os aspectos que devem ser evidenciados, em sala de aula, em relação ao processo ensino-aprendizagem do gênero textual seminário que conduzirão o aluno a fazer uma apresentação oral de forma segura. Entretanto, não se trata de uma tarefa fácil, pois, nas palavras de Vieira (2005, p. 147), “[...] nos seminários, a construção de significados se vale da escrita, da oralidade, dos gestos, do tom da voz, da música, das imagens, dos movimentos corporais e de tantos outros elementos [...]”.

Corroboramos também as palavras de Dolz et al. (2011, p. 193), trata-se de “[...] um objeto de ensino substancial e complexo, que solicita um número impressionante de conhecimentos práticos.” Em vista disso, os autores sugerem que o gênero textual seja objeto de ensino em diferentes séries, destacando que o seu ensino contribui para a melhoria da competência linguístico-discursiva tanto no contexto escolar quanto no da vida social.

Já nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998, p. 74, grifos nossos), ao se tratar exclusivamente da produção de textos orais, sugere-se a organização de situações envolvendo procedimentos de preparação prévia e monitoramento da fala que:

- a) partam das *capacidades comunicativas dos alunos* antes do ensino;
- b) ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como *referência modelizadora*;
- c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os *parâmetros da situação de comunicação*;
- d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente;
- e) reintroduzam os componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades de produção de textos orais, o que possibilita avaliar a apropriação dos conhecimentos pelo aluno e as estratégias de ensino.

Aplicando-se a sugestão do documento para o ensino da produção de textos orais especificamente ao trabalho com o gênero textual seminário, o professor pode solicitar aos alunos que apresentem um seminário, mesmo sem receberem orientação para isso, partindo de suas *capacidades comunicativas* para o planejamento da SE. Ou pode também oferecer-lhes uma *referência modelizadora*, como, por exemplo, apresentar vídeos de seminários antes do planejamento.

Considerando qualquer dessas duas situações, o professor pode levar o aluno a identificar os *parâmetros da situação de comunicação* através de um guia de escuta, por exemplo. Em outro momento, pode levá-los a analisar a construção composicional do seminário, bem como orientá-los na organização de sua exposição a partir de *diferentes componentes do gênero*. Pode, ainda, acrescentar a essas sugestões atividades envolvendo a exploração de fontes de informação a respeito da temática a ser apresentada; o desenvolvimento de capacidades de síntese, exemplificação, entre outras; a tomada de consciência corporal; etc., ou seja, reintroduzindo os *componentes trabalhados isoladamente no interior de novas atividades*.

Diante do exposto, conforme destacam Dolz e Schneuwly (2011), é preciso que haja um trabalho sistemático com os gêneros textuais (orais e escritos) na escola, *autêntico lugar de comunicação*, sendo utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Dessa forma, o gênero textual “[...] não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo,

objeto de ensino-aprendizagem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 69). Para os autores,

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.

Quando se trata do ensino-aprendizagem do gênero textual seminário, é preciso que as situações didáticas propostas pelo professor conduzam o aluno a explorar os diferentes elementos elencados ao longo deste item e, principalmente, a refletir a respeito da linguagem oral, buscando compreendê-la e utilizá-la conforme a situação e o propósito comunicativo.

Acreditamos ser possível favorecer significativamente as aprendizagens dos alunos relacionadas à oralidade através de um trabalho mais sistematizado com esse gênero. Nas palavras de Dolz, Novarraz e Schneuwly (2011, p. 95, grifos nossos), os alunos devem considerar “[...] seu texto oral como *produto de uma preparação aprofundada* que, em situação, não supõe, de fato, mais do que variações devidas aos improvisos da comunicação no ato”. Cabe ao professor, então, conscientizar-se da complexidade desse trabalho, mas, principalmente, de que “O oral se ensina.” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2011, p. 213) e de que ele precisa comprometer-se nesse sentido, tendo em vista contribuir para que os alunos desenvolvam proficiência no gênero textual seminário.

1.4 OS GESTOS DIDÁTICOS: INSTRUMENTOS DE LINGUAGEM A SERVIÇO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em nossa pesquisa, assumimos a concepção do ensino como trabalho mediado por ferramentas/instrumentos de ensino, conforme a ótica do ISD, bem os seus postulados sobre o papel da linguagem para a compreensão da natureza das ações educacionais. Assim, consideramos o agir didático do professor, revelado pela linguagem, frente à tarefa de transformar um objeto de ensino – o gênero textual oral formal público seminário – em objeto ensinado. Esse processo se dá no nível da transposição didática interna, em que o docente desenvolve atividades mediadas por

ferramentas/instrumentos de ensino e pelos gestos didáticos, doravante GD, relacionados pelos autores genebrinos e retomados no Brasil por pesquisadores como Nascimento (2011a, 2011b, 2012), Barros (2012) e Oliveira (2013).

A noção de GD foi desenvolvida por grupos formados por pesquisadores genebrinos. Partindo do pressuposto de que o trabalho é uma forma de agir, esses pesquisadores têm intensificado as investigações em torno das atividades profissionais, em especial do trabalho docente, pelo viés das interações languageiras. Tal noção emerge da necessidade de se reconhecer o ato de ensinar como uma profissão e oferece aporte teórico-metodológico para que se analisem os docentes em seu agir didático, em um cenário em que atuam como instrumentos mediadores da atividade de ensino-aprendizagem. Procuram, assim, equiparar o docente a outros profissionais quando da realização de suas tarefas, deixando de ver o trabalho do ensino apenas como mera transmissão de conhecimento, não circunscrita apenas à sala de aula e às relações com os discentes, mas como uma *atividade regulada* (AMIGUES, 2004), ou seja, um trabalho como qualquer outro.

Esses gestos, entretanto, têm origem na noção de gestos profissionais. Nesta primeira concepção, dizem respeito aos gestos do trabalhador professor em seu *métier*, reservando-se a segunda concepção aos gestos dos professores de determinado componente curricular ao didatizar determinado objeto de ensino (MESSIAS; DOLZ, 2015). Os autores destacam ainda que os professores, no processo de ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver as capacidades dos alunos, promovem intervenções didáticas, ou GD. Estes “[...] constituem o seu agir na realização da tarefa central de seu *métier*.” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 50). Trata-se, então, para os autores, de um conjunto de movimentos cuja finalidade é pedagógica.

Em relação a esses GD, acrescentam os autores que Schneuwly (2009), retomando o trabalho de Aeby-Daghé; Dolz (2008), elenca quatro gestos fundamentais: o de implementação do dispositivo didático, o de criação da memória didática, o de regulação e o de institucionalização, aos quais se ligam os gestos de presentificação e elementarização ou focalização, sendo que para Schneuwly (2009), os dois últimos integram o gesto de implementação do dispositivo didático.

Segundo Nascimento (2011a), os GD visam sempre à aprendizagem do aluno. Ou seja, por meio desses gestos, o professor apresenta o objeto de ensino aos alunos. Por exemplo, ao propor uma atividade escolar, focalizando uma ou mais

dimensões do objeto, ele pode escrever uma instrução no quadro de giz, apresentá-la(s) no material fotocopiado ou fazer isso oralmente. Esses movimentos, para Nascimento; Brun (2016, no prelo), “[...] ajudam a compreender o modo como os objetos de ensino são regulados por eles e, ao mesmo tempo, permitem descrever como o docente seleciona os conteúdos para presentificá-los nesses objetos”.

Para Nascimento (2011a, p. 423), trata-se de “[...] movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas [...]” que o docente desenvolve nas atividades inerentes aos diferentes componentes curriculares em seu trabalho na sala de aula, durante o processo de ensino-aprendizagem, e que potencializam suas ações. A autora corrobora as palavras de Aeby-Daghe; Dolz (2008, p. 83), para quem os GD correspondem a “[...] movimentos observáveis no contexto de trabalho que contribuem para a realização de atividades visando a uma aprendizagem”. Na definição da autora, a noção de GD refere-se a movimentos tanto discursivos quanto pragmáticos, ou seja, os GD constituem movimentos tanto verbais – languageiros – quanto não verbais – posturas.

Já Oliveira (2012, p. 6), retomando Jorro e a sua noção de gestos (1998), destaca que essa autora não concebe compreendê-los apenas em termos de gesticulações ou movimentos “[...] mas também compreendê-los como uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor”. Ou seja, a noção de gestos deve ir além do movimento corporal, paralinguístico, abarcando também uma perspectiva interpretativa, uma vez que envolvem movimentos languageiros.

Em nossa pesquisa, entretanto, tratamos apenas dos movimentos didáticos/languageiros, ou ações de linguagem, que podem ser observados no diálogo estabelecido pelo professor em seu trabalho que visam “aos saberes, aos modos de pensamento e de agir que, em seu conjunto, contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem.” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 52). Considerando as intervenções verbais como centrais para a análise dos GD, relacionamos o objeto de ensino seminário com esses gestos, já que corroboram para a transformação desse objeto.

Nascimento (2012) destaca ainda que esses gestos representam um *campo fecundo* em termos de pesquisa envolvendo as representações e crenças dos docentes, em especial os de LP, a respeito de sua atividade. Concordamos com a

autora sobre a relevância de se conhecer os GD e também com Dolz (2009, apud NASCIMENTO, 2011, p. 423):

Considerando que o trabalho na sala de aula se constitui por movimentos discursivos e pragmáticos observáveis no desenvolvimento das atividades didáticas, a apropriação de gestos didáticos é fundamental para a formação de professores.

É essencial que os professores em formação apropriem-se da noção de GD e, acrescentamos, é essencial que os professores em cursos de formação inicial e continuada apropriem-se dessa noção, tendo em vista conferir maior efetividade e profissionalização ao seu *métier*. Por isso, direcionamos, nesta pesquisa, nossa análise aos GD fundadores e aos GD específicos implementados pela professora colaboradora, doravante PCol, tendo em vista a didatização do objeto de ensino seminário em contexto escolar. Trata-se de um instrumento essencial na mediação do ensino-aprendizagem.

Nascimento (2012, p. 28, grifos da autora), ainda em relação aos GD, afirma que

[...] são resultantes da dimensão subjetiva que envolve conhecimentos e experiências individuais e sociais constituídas nas relações *do* e *no* trabalho, mas estão impregnados da história de vida e das experiências vivenciadas na vida pessoal e profissional. Professores apresentam “estilos” peculiares para o agir em sala de aula: uns têm a capacidade maior ou menor de tornar dinâmica e envolvente a interação com os alunos e entre os alunos, de prender a atenção da classe, de resolver crises, criar situações de humor, aliviar tensões, brincar com os alunos, encenar situações, etc. Ao mesmo tempo, conseguem controlar a situação e retornar ao gênero da atividade dando-lhe contornos próprios.

De acordo com a autora, podemos falar em duas categorias de GD: os fundadores e os específicos. A primeira categoria, os gestos fundadores, engloba “os meios pelos quais um objeto (de ensino e aprendizagem) é presentificado em uma sequência de atividades didáticas” (NASCIMENTO, 2011a, p. 426, grifos da autora). Conforme essa autora (2011a, p. 434, grifos da autora), eles

[...] presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo.

Ou seja, trata-se de GD comuns entre professores ao executarem seu ofício, uma espécie de padrão a ser seguido, correspondendo a práticas já consolidadas no espaço escolar pelos seus pares no seu *métier*. Com base nessas regras estabelecidas, o professor os mobiliza, tendo em vista fazer os alunos compreenderem um determinado objeto de ensino.

Barros (2012), fundamentada nas pesquisas de Aeby-Daghé; Dolz (2008) realizadas em contexto suíço, propõe a seguinte divisão, que tomaremos como base nesta pesquisa: a presentificação, o apontamento/elementarização, a formulação de tarefas, a criação de dispositivos didáticos, a utilização da memória, a regulação e a institucionalização.

O GD de presentificação, para Barros (2012, p. 111-112, grifos e comentários da autora), com base nas pesquisas de Aeby-Daghé; Dolz (2008), “[...] tem por finalidade apresentar aos alunos um *objeto social de referência*, no *suporte* (MARCUSCHI, 2008) adequado, que passará por um processo de didatização [...]”. Ou seja, a presentificação equivale a apresentar aos alunos os objetos de ensino a serem apreendidos por meio de dispositivos didáticos. A análise desse gesto nos permite identificar os aspectos gerais ou as dimensões particulares do objeto de ensino e verificar os gestos específicos por meio da intervenção didática do professor.

O GD de apontamento/elementarização centra-se em uma, ou mais, dimensão(s) ensinável(s) do objeto de ensino, ou seja, consiste em decompor essa(s) dimensão(s) ensinável(s) bem como em colocá-la em destaque. Esse gesto, que dá seguimento ao gesto de presentificação, está também pressuposto, pois uma SE coloca em evidência certos conhecimentos em detrimento de outros para explorar o objeto de ensino. Ou seja, o professor aponta/elementariza, por exemplo, o uso de recursos/suportes na apresentação de seminários, ou os meios não verbais a serem considerados nela e não as técnicas de elaboração e produção do conteúdo das apresentações.

O GD de formulação de tarefas, que se concretiza por meio de *comandos de trabalho* (NASCIMENTO, 2011b), representa a porta de entrada dos dispositivos didáticos (BARROS, 2012). Mediante esses comandos de trabalho, o professor presentifica um objeto de ensino.

O GD de criação de dispositivos didáticos diz respeito ao conjunto de movimentos empreendidos pelo professor para apresentar o objeto de ensino.

Pressupõe a mobilização pelo professor de ferramentas/instrumentos materiais e/ou linguageiros tendo em vista apresentar aos alunos o objeto de ensino e que asseguram a interação deles com esse objeto.

O GD de utilização da memória equivale às intervenções realizadas pelo professor para mobilizar conhecimentos ensinados em aula(s) anterior(res), tendo em vista contribuir para a compreensão do que abordará na SE, dando coesão e coerência ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um GD relacionado ao que “[...] été vu, est vu et va être vu permet de reconstituer le tout [...]” (SCHNEUWLY, 2009a, p. 40). Através desse gesto, o professor pode tanto retomar as informações construídas durante a decomposição do objeto de ensino quanto buscar construir uma relação com o conteúdo que virá.

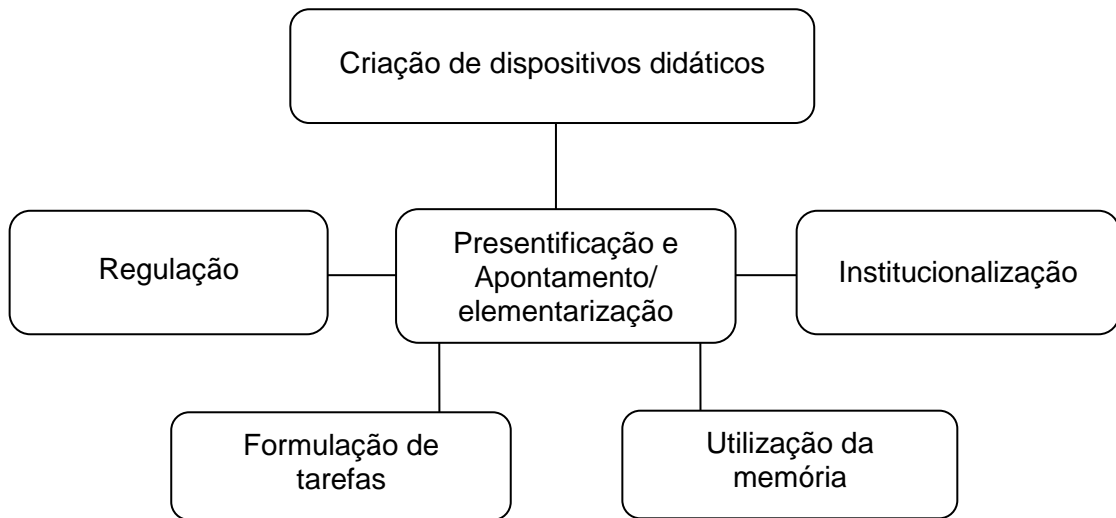
O GD de regulação diz respeito às intervenções feitas pelo professor para colher informações sobre os efeitos da implementação do dispositivo didático no processo de transposição didática interna do objeto. Envolve, portanto, a criação de meios, pelo professor, para identificar os obstáculos – ou as apropriações – dos alunos no processo de construção do objeto. Um exemplo, no caso da sequência de ensino alvo de nossa investigação, seria a proposição da produção inicial, ou seja, a apresentação de um seminário em que os alunos revelariam as representações que têm do gênero textual. Barros (2012, p. 111-112, grifos e comentários da autora) com base nas pesquisas de Aebly-Daghé; Dolz (2008), destaca que o GD de regulação

[...] inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas* e as *regulações locais*. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática [...]. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação.

O GD de institucionalização, para Schneuwly (2009a), tendo como base Brousseau (1998), resulta de um duplo conhecimento: da parte do professor, reconhecer a aprendizagem do aluno e deste, reconhecer o objeto do conhecimento. Para Oliveira (2012, p. 8), esse gesto corresponde a “[...] uma generalização das informações sobre o objeto [...]”. Trata-se de uma generalização que envolve a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e que coloca em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Trata-se, enfim, de gestos observáveis no processo de transposição didática interna, em qualquer componente curricular, independentemente do objeto de ensino, que podem ser mais bem visualizados na Figura 2:

Figura 2: Esquema dos gestos didáticos fundadores



Fonte: Elaborado pela autora com base em Aeby-Daghé; Dolz (2008, p. 86).

Na figura 2, visualizamos, ao centro, os GD fundadores considerados por Aeby-Daghé; Dolz (2008) ponto de partida do processo de transposição didática interna. Por meio deles, apresenta-se o objeto de ensino e delimitam-se suas dimensões ensináveis. A partir deles, o docente mobiliza os demais GD, de forma a transformar o objeto de ensino em objeto ensinado.

Já a segunda categoria, os GD específicos, engloba os gestos que “[...] recortam, delimitam, mostram, decompõem o objeto e se ajustam às necessidades dos aprendizes, podendo ser flagrados em diferentes momentos da aula [...]” (NASCIMENTO, 2011a, p. 433). Trata-se dos GD específicos que emergem de acordo com a situação no contexto de sala de aula, durante a atividade do professor ao didatizar um determinado objeto de ensino em determinado componente curricular.

A autora afirma ainda que os GD específicos dizem respeito aos procedimentos singulares de se abordar determinado objeto de ensino e que professores experientes descrevem-nos como *ações intuitivas* que resultam de sua experiência profissional. Entretanto, acrescenta que dependem também do fato de conhecerem o conteúdo de suas crenças a respeito de ensino e aprendizagem, da

sua capacidade para mobilização de recursos e de proposição de tarefas tendo em vista a aprendizagem dos alunos, entre outros.

Os GD específicos representam o tom próprio, o modo *sui generis* do professor no exercício de seu *métier* e colaboram na compreensão de como se dá a transformação de um objeto de ensino em objeto ensinado, no nível da transposição didática interna. Esses GD específicos, mobilizados tendo em vista o objeto de ensino, serão evidenciados, juntamente com os GD fundadores, no capítulo correspondente à análise e discussão dos dados.

1.5 OS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS: FERRAMENTAS/INSTRUMENTOS DE INTERAÇÃO DO ALUNO COM O OBJETO DE ENSINO

No âmbito da transposição didática interna, para que um objeto de ensino transforme-se em objeto ensinado, o professor lança mão de ferramentas/instrumentos languageiros e/ou materiais. Schneuwly (2009a, p. 34) destaca que essas ferramentas/instrumentos “[...] permettent de créer des espaces dans lesquels les élèves déploient une activité scolaire [...]”. Ainda segundo este autor (2009a), o professor, ao desdobrar na situação de ensino, um objeto de ensino em objeto ensinado, o faz por diferentes gestos que se apoiam em dispositivos didáticos, atividades escolares e tarefas. O autor, então, define dispositivo didático, atividade escolar e tarefa.

Schneuwly (2009a) utiliza o termo dispositivo didático, doravante DD, para se referir, de um lado, aos materiais utilizados em uma disciplina específica (slides, textos, formulários etc.) bem como às atividades relacionadas que tornam presente o objeto; e, de outro às maneiras de guiar os alunos sobre as dimensões essenciais do objeto. A atividade escolar constitui a forma de o aluno ter contato com o objeto, de trabalhar, de estudar etc. e “[...] prefigure ou done forme à l’activité d’apprentissage de l’élève [...]” (SCHNEUWLY, 2009a, p. 34).

Ou seja, referem-se àquilo que o professor faz o aluno fazer dentro dos DD, elas dão forma à aprendizagem do aluno, pois ele, através delas, estuda, trabalha, exercita, manipula o objeto de ensino. Já a tarefa envolve as instruções dadas aos alunos pelo professor tendo em vista a realização de uma atividade escolar, feita individualmente ou em grupo.

Barros (2012, p. 114) afirma que “[...] a atividade escolar tem como objetivo, sempre, a aprendizagem, [...]”. Acrescenta, ainda, citando Bezerra (2008, p. 150, grifos da autora), que “é tudo aquilo que é posto em jogo para que eles executem suas obrigações – que são justamente as *tarefas*”, que, segundo a autora, correspondem às *ações prescritivas*, que orientam as atividades escolares e que, quando concretamente executadas, permitem analisá-las. Para Barros, pode-se referir linguisticamente a essas tarefas como *comandos*, que explicitam determinada ação a se executar, citam os suportes em que as tarefas serão realizadas, apresentam verbos no imperativo, podendo constituir-se de um ou mais exercícios.

Conforme Oliveira (2013), as tarefas são importantes por permitirem de forma concreta a identificação do objeto de ensino e por constituírem o primeiro passo dado tanto pelo professor quanto pelo aluno em direção a esse objeto na ação didática de ensino-aprendizagem. Acrescenta ainda que elas têm “[...] o foco no saber, revelando o tratamento didático dado a ele.” (OLIVEIRA, 2013, p. 131).

Os DD, portanto, permitem ao aluno focalizar o objeto de ensino como um todo ou em partes. De acordo com Schneuwly (2009a), para que se possa identificar e descrever os GD é preciso clarificar os DD. Nossa intenção é examinar os DD utilizados pela PCol na passagem do objeto de ensino a objeto ensinado, já que, para Schneuwly (2009a, p. 34), os DD, que apoiam os GD nesse processo, “[...] peuvent et doivent faire l’objet de une description précise et systématique [...]”. Eles são fundamentais/estratégicos para o processo de mediação, pois ancoram a articulação dos conhecimentos em sala de aula com vistas à aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, elaborar o próprio material didático não é uma tarefa fácil, tendo em vista que para tal é necessário que se tenha um planejamento que leve em consideração principalmente os objetivos que se pretende alcançar. O planejamento cuidadoso, por exemplo, das atividades escolares que se pretende desenvolver é imprescindível para se obter um resultado pelo menos satisfatório, apesar de todas as interferências a que um planejamento está sujeito, afinal o espaço de sala de aula é passível de situações imprevisíveis.

Neste capítulo, apresentamos as teorias que embasam a nossa pesquisa e que fundamentam as concepções dos documentos oficiais brasileiros, em especial nos PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), que utilizamos como referência para este trabalho no que diz respeito ao ensino de LM. Apresentamos também alguns postulados do

Grupo de Genebra e de pesquisadores brasileiros no que diz respeito aos gêneros textuais, ao gênero textual seminário, aos GD e aos DD. No próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Numa área de atuação científica, processo vira resultado e resultados dão início a novos processos num tecido contínuo, intrincado, multicolorido, sempre inacabado. Não é diferente aqui: “faces” trazem à mente o que está à vista e o que está do outro lado, o que não está aí, mas está por ser visto se a perspectiva do observador permitir.

(KLEIMAN; CAVALCANTI, 2007, p. 9)

Neste capítulo, discorreremos a respeito do percurso metodológico da pesquisa. Para tanto, primeiramente, apresentamos os pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico; na sequência, os percursos da pesquisa de campo; depois, o contexto da pesquisa; por último, a geração de dados e o tratamento destes.

2.1 OS PRESSUPOSTOS DA PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Esta pesquisa insere-se no campo aplicado dos estudos da linguagem de natureza qualitativa. Nas palavras de Bortoni-Ricardo (2008), esta abordagem surgiu como alternativa às pesquisas advindas da perspectiva positivista/quantitativa, cujas especificidades pressupõem uma metodologia própria. O pesquisador, que utiliza métodos qualitativos, busca a explicação do porquê de determinado fato ocorrer, a partir de diferentes dados e registros e sem a quantificação de valores.

De acordo com Flick (2009, p. 8, grifos do autor), “Esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contexto especializado de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, à vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’, de diversas maneiras diferentes [...]”.

Triviños (2008, p. 128-130), apresentando as contribuições de Bogdan (1982), destaca as seguintes características da pesquisa qualitativa:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.

5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Assim, em nossa pesquisa: (1) buscamos *o ambiente natural como fonte direta de dados*, tendo em vista que, para refletir a respeito do que acontece na escola, é preciso não só conhecê-la de perto, mas também os sujeitos que ali atuam e interagem; (2) objetivamos construir conhecimento e não opinar a respeito da prática da PCol; (3) descrevemos e interpretamos a prática pedagógica da PCol, enfatizando mais o *processo* do que os *resultados* e o *produto*; (4) buscamos gerar conhecimento bem como novos modos de compreender o mundo a partir da prática pedagógica da PCol, sem nos preocuparmos em comprovar hipóteses; (5) interessamo-nos pelo modo como a PCol significava a prática educacional em relação à transposição didática interna do gênero textual seminário.

Em relação à perspectiva interpretativista, Sarmiento (2011, p. 142) destaca:

[...] o conhecimento científico dos fatos sociais resulta de um trabalho de interpretação, o qual só é possível mediante uma interação entre o investigador e os atores sociais, de forma a poder reconstruir-se a complexidade da ação e das representações da ação social. Dado que a realidade social é constituída através (e por efeito) das interpretações do real feitas pelos atores sociais, não é possível uma ciência que ignore essas interpretações.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa interpretativista, tem-se a pesquisa etnográfica. Segundo André (1995), em educação, essa pesquisa se caracteriza como de cunho etnográfico por não se seguirem estritamente os procedimentos utilizados pelos antropólogos.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) esclarece que falar em etnografia na sala de aula significa “[...] entender que se trata de pesquisa qualitativa, interpretativista, que fez uso de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para a geração e a análise de dados”. A autora (2008) destaca ainda três aspectos relevantes em relação à etnografia em sala de aula: (1) o fato de ser utilizada em pesquisas que envolvam estudos linguísticos; (2) o fato de ter como objetivo a identificação de processos, cujos dados são os registros obtidos pelo trabalho de campo; (3) e o fato de não precisar de uma permanência extensiva em campo.

Nossa pesquisa, no que diz respeito à geração de dados, caracteriza-se como de cunho etnográfico, porque esses dados, analisados pelo viés das interações

linguageiras, advieram do contato direto com a situação em estudo: observamos a prática pedagógica da PCol, na sala de aula, por um determinado período de tempo. Para isso, assumimos o papel de observador participante. Angrosino (2009, p. 34) destaca a importância da observação participante para o desenvolvimento da pesquisa etnográfica:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida.

Além disso, para o registro desses dados utilizamos um importante instrumento etnográfico, a gravação audiovisual, considerada a melhor opção para que obtivéssemos material empírico que nos permitisse melhor aproximação com o objeto de pesquisa. Como pretendíamos estudar a prática pedagógica, de acordo com Sadalla e Larocca (2004, p. 423), esse recurso “[...] permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito provavelmente escapariam a uma observação direta.”. As videografações permitiriam estudar os detalhes e nuances do processo de ensino, pois pudemos revisitá-lo tantas vezes quantas foram necessárias e fazer outras e novas leituras dele, para uma boa apreensão e interpretação durante as análises.

Optamos também, além das gravações em áudio e vídeo das aulas da SE, pela anotação em diário de campo por considerarmos um meio mais eficaz de relatar e apreender as minúcias do que estava acontecendo naquelas aulas que fugiam das lentes da câmera e que seriam relevantes lembrar no momento da análise dos dados. Segundo Pires (2011, p. 146):

Os diários podem ser exclusivamente descritivos, mas devem ser exaustivamente minuciosos. Mesmo que a princípio não consigamos enxergar a necessidade de mencionar detalhes, eles podem, no mínimo, fazer a diferença no futuro num processo de rememoração do trabalho de campo através da leitura do diário.

Utilizamos ainda outro instrumento etnográfico durante a pesquisa de campo, a entrevista etnográfica que, de acordo com Angrosino (2009, p. 62), “é de natureza aberta – flui interativamente na conversa [...]”. Esse procedimento facilitou, ao longo do período que precedeu o desenvolvimento da SE, o diálogo com a PCol.

Embora tenhamos disponibilizado, na pesquisa de campo, desses três instrumentos para a coleta e registro de dados, elegemos as videografações para

compor o material principal em nossas análises, por serem extremamente ricas. Pretendíamos, por fim, com base nessas videograções, refletir sobre a maneira como o objeto de ensino seminário foi configurado e construído na interação em sala de aula. Para isso, utilizando o paradigma interpretativista, consideramos, de um lado, o objeto de ensino; de outro, os GD (fundadores e específicos) mobilizados pela PCol; e, por fim, os DD utilizados por ela para mediar o ensino do gênero textual oral formal público seminário.

2.2 PERCURSOS DA PESQUISA DE CAMPO DE CUNHO ETNOGRÁFICO

O trabalho de campo deste estudo foi realizado entre os meses de agosto e setembro de 2015, em uma escola estadual pública da região central de Dourados-MS, em colaboração com uma professora com cerca de seis anos de experiência na carreira docente. Primeiramente, nosso objetivo era conhecer o funcionamento do ambiente institucional, por exemplo, a biblioteca, a secretaria, a coordenação, os professores e sua rotina e demais funcionários da instituição, mas, em especial, conhecer pessoalmente a PCol da pesquisa e seus alunos.

Desde o primeiro contato com a instituição de ensino, deixamos clara a intenção de dar retorno à escola tanto dos resultados da pesquisa quanto em termos de contribuição dentro do que fosse possível, principalmente em termos de formação pedagógica para os docentes de LP.

Além disso, ficou claro que nossa presença na escola e, principalmente, em sala de aula, não incomodava. A PCol não demonstrou receio ao saber que gravaríamos suas aulas em áudio e vídeo e permaneceríamos em sala de aula fazendo anotações enquanto ela estivesse ministrando as aulas. Creditamos tal atitude ao fato de termos esclarecido desde o início que não se tratava de medir a sua eficiência enquanto professora, mas de buscar colaborar com sua prática pedagógica.

Informamos aos envolvidos a respeito do caráter voluntário de sua participação na pesquisa bem como da preservação de seu anonimato, omitindo tanto os nomes da PCol e dos alunos da turma quanto o nome da escola em que se efetivou a pesquisa. Além disso, submetemos a pesquisa à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados, doravante UFGD.

Vale destacar também que, antes do início da pesquisa, visitamos três instituições públicas de ensino fundamental para apresentar o projeto para os coordenadores pedagógicos, deixando claros os propósitos e o funcionamento da pesquisa. Nestas obtivemos apenas respostas negativas, principalmente quando os coordenadores tomavam conhecimento de uma das práticas de geração de dados e registro: a gravação das aulas em áudio e vídeo.

Sabemos ser comum que professores se sintam receosos de participar de pesquisas que envolvem a presença do pesquisador no ambiente de sala de aula observando, fazendo anotações e gravações em áudio e vídeo. Apesar de a proposta do projeto visar ganhos tanto para a PCol, para a comunidade escolar, quanto para a pesquisadora e de esta propor firmar por escrito o compromisso de sigilo em todos os sentidos. Concordamos que as atitudes de precaução sejam justas, mas destacamos a necessidade de estreitamento de laços/diálogo entre a universidade e as instituições de ensino.

Contatamos a PCol ainda antes da chegada a campo. A primeira vez por telefone, ainda no início do mês de julho, pela indicação da mãe de uma colega do curso de mestrado, professora da escola em que a PCol trabalhava. Nesse contato inicial, apresentamos-lhe o panorama da pesquisa e averiguamos o seu conhecimento teórico-epistemológico a respeito dos gêneros textuais orais formais públicos, em especial do gênero textual seminário.

Além disso, questionamos se em sua prática figuravam os gêneros textuais, em especial os gêneros textuais orais e, entre esses, o gênero textual seminário, e de que forma norteava a sua prática. A PCol afirmou trabalhar com textos de diferentes gêneros textuais, mas que nunca havia trabalhado com os gêneros textuais orais em geral nem com o gênero textual seminário especificamente. Acrescentou que seu trabalho era norteado pelas orientações dos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, que os objetos de ensino eram indicados no Sistema de Planejamento *on-line* e que o livro didático subsidiava seu trabalho apenas para a leitura de textos.

Naquela ocasião, também sugerimos que nos encontrássemos para conversarmos pessoalmente e iniciarmos o planejamento da sequência de ensino¹¹, doravante SE, que seria sistematizada segundo as orientações do Grupo de

¹¹ Baseando-nos em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), ao definirem sequência didática, trata-se de atividades que se organizam em torno de um objeto de ensino.

Genebra. Entretanto, ela propôs, tendo em vista a proximidade das férias de julho, que fizéssemos isso em agosto, no retorno das aulas.

No decorrer do mês de julho, continuamos mantendo contato por telefone, e-mail e redes sociais. Em uma de nossas conversas, a PCol informou-nos que gênero textual seminário não constava no currículo como um objeto de ensino, mas como instrumento avaliativo, uma prática comum quando se trata do trabalho envolvendo gêneros textuais orais, principalmente o seminário. Apesar de não constar no currículo, a PCol concordou com a nossa sugestão de didatizar o gênero, principalmente por haver dificuldade de expressão oral por parte dos alunos e por ser comum que professores de outros componentes curriculares solicitem apresentações de trabalhos em forma de seminários.

A decisão da PCol está em consonância com a flexibilidade proposta pelo RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 9), um documento “[...] orientador da ação pedagógica [...]”, e com o que destacam Dolz et al. (2011, p. 69) em relação à entrada de um gênero na escola, ou seja, que “[...] é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos específicos de aprendizagem [...]”. A decisão também é corroborada pela afirmação de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83) de que na escola, o trabalho deve ser realizado “[...] sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; [...]”.

Sabemos ser o seminário um gênero textual extremamente complexo para que se possa “[...] construir um *objeto ensinável* [...]” (DOLZ et al., 2011, p. 185, grifo dos autores). Além disso, de acordo com Bueno; Abreu (2010, p. 123)

[...] é preciso dividir o seminário em duas etapas sendo a primeira a preparação e a segunda a apresentação. A preparação diz respeito à organização do grupo, do tempo e distribuição das tarefas, pesquisa e leitura de textos, fichamentos, preparação da apresentação – elaboração do roteiro e dos slides/transparências, ensaio da apresentação e teste/treino com aparelhos audiovisuais. A segunda etapa refere-se ao seminário propriamente dito, em que, além de saber a linguagem adequada, o conteúdo a ser trabalhado e a ordem de apresentação, será preciso ter claro qual a aparência e postura física a ser adotada (roupas, mãos, olhares, tom da voz etc.) para que se consiga atingir a finalidade do seminário.

Em vista disso, enviamos para a PCol, via e-mail, três artigos científicos de autoria do Grupo de Genebra, escolhido para guiar a sistematização do ensino do gênero textual seminário por sua preocupação com o aspecto didático-pedagógico: um a respeito da construção do oral como objeto de ensino, outro a respeito da

exposição oral e outro a respeito de procedimentos para sequências didáticas para o oral e a escrita.

Além desses textos, enviamos um a respeito do modelo didático¹² do gênero textual seminário, de autoria de Gonçalves (2009), já que o professor precisa conhecer quais as *dimensões ensináveis* do gênero com que vai trabalhar para que elabore uma SE. Nossa intenção era inteirar a PCol do trabalho a ser desenvolvido. Embora esses artigos constituam um aporte teórico mínimo para o encaminhamento da prática pedagógica da PCol, partimos do pressuposto de que o professor “[...] em atividade de ensino continua se apropriando de conhecimentos teóricos que lhes permitem organizar ações que possibilitem ao aluno a apropriação de conhecimentos teóricos [...]” (MOURA et al., 2010, p. 213).

Além disso, baseamo-nos no fato de a PCol não ser iniciante em relação à teoria dos gêneros e na análise textual proposta pelo ISD: além de afirmar que os gêneros textuais fazem parte de seu *métier*, é egressa recente do curso de Letras, onde certamente teve contato com as novas concepções teórico-metodológicas que envolvem o ensino dos gêneros textuais em geral.

Em nossa primeira conversa pessoal para tratar do planejamento da SE, optamos por não propor uma produção inicial, apesar de seu papel regulador, já que ela fornece subsídios ao professor em relação às dificuldades dos alunos, para orientá-lo na preparação das aulas. Isso foi necessário em função do pouco tempo disponibilizado pela PCol para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a necessidade de ela dar sequência ao currículo.

O planejamento da SE, consideraria o conhecimento que os alunos já tinham a respeito das especificidades do gênero textual a ser ensinado, sendo o número de aulas necessárias a cada atividade determinado pela PCol conforme o grau de dificuldade apresentado pelos alunos ao longo da SE. Previmos um número máximo de dez horas/aula para a didatização; entretanto, foram gravadas doze horas/aulas entre os dias 21 de agosto e 11 de setembro de 2015, dez horas/aula de LP e duas horas/aula de Produções Interativas¹³, ministrada na turma pela PCol, que utilizou essas duas aulas para concluir a SE.

¹² As propostas didáticas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2011) postulam a elaboração de um modelo didático do gênero, ou seja, encontrar as dimensões ensináveis do gênero textual a partir do levantamento de suas características, para posterior produção de uma sequência didática.

¹³ De acordo com o RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012), o componente curricular Produções Interativas integra o currículo como um componente curricular da parte diversificada, cujo

No decorrer do mês de agosto, após tentativas frustradas de encontros para o planejamento em conjunto da SE, devido a motivos pessoais e profissionais da PCol, e por sabermos da dificuldade que é para o docente elaborar DD, enviamos-lhe alguns materiais via *e-mail*. Tratava-se de textos teóricos e de orientações a respeito de procedimentos em relação a SE, envolvendo temas a serem trabalhados em cada aula, como, por exemplo, a identificação da situação de comunicação do gênero textual seminário, o planejamento da exposição, dicas a respeito de gestos e posturas a serem observados na exposição, entre outros. Nossa intenção era colaborar com o seu trabalho, mas enfatizamos que se tratava de sugestões que precisariam ser lapidadas e, para isso, precisávamos de encontros pessoais para a elaboração da SE.

Houve outra tentativa de encontro no dia 20 de agosto, cancelado devido a um problema pessoal da PCol. Na noite do mesmo dia, por telefone, ela nos informou ter iniciado as aulas a respeito do seminário e ter filmado parte da aula e que na sexta-feira, dia 21, daria continuidade. Como não havíamos nos encontrado para preparar as aulas, sugerimos conversarmos pessoalmente na manhã seguinte. Após esse encontro na escola, combinamos que ela daria seguimento a SE na segunda-feira, dia 24, com a minha presença.

Conforme mencionamos anteriormente, nossa intenção inicial era planejar a SE de forma colaborativa, uma vez que para nós “[...] o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006).

Como os encontros com a PCol para isso não foram possíveis, devido aos percalços descritos anteriormente, focamos o estudo nas interações didáticas ocorridas *in loco*, a partir da transposição didática interna do objeto de ensino seminário segundo a planificação da PCol, que, a partir dos materiais que disponibilizamos, construiu uma versão própria para didatizar o gênero textual. Finalizamos, então, o trabalho de campo, com a gravação em áudio e vídeo das aulas ministradas pela PCol que compõe o *corpus* desta pesquisa, cuja análise se dará, primordialmente, a partir das transcrições dessas aulas.

objetivo é “proporcionar leitura, interpretação e produção de textos em ambientes lúdicos e estimuladores com diferenciadas formas e linguagens.”. (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012, p. 220). Trabalha com conteúdos de outros componentes curriculares, planejados pelo professor regente, nas diferentes áreas, previstos por bimestre.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Realizamos esta pesquisa em uma escola pública estadual de EF II (anos finais, sexto ao nono ano) localizada na zona central de Dourados-MS. A escola, que funciona em dois períodos, matutino e vespertino, e atende o público da região sudoeste da cidade, é de porte pequeno, com aproximadamente 427 alunos matriculados, 236 no turno matutino e 191 no vespertino.

A PCol com quem trabalhamos durante a pesquisa de campo graduou-se em Letras, com habilitação em Português/Literatura, na UFGD, em Dourados-MS, em 2009. Como a maioria dos professores da escola, é convocada, ou seja, leciona na escola mediante contrato de trabalho por tempo determinado. Atua na escola há seis anos, tendo uma carga horária de 22 horas semanais, divididas entre turmas de 6º a 9º ano.

Trabalha com a disciplina de LP em três turmas, cuja carga horária é de quatro horas-aula semanais (12h/a no total), e Produções Interativas em sete turmas, cuja carga horária é de uma hora-aula semanal (7h/a no total), tendo ainda três horas semanais para o planejamento. No ano de 2013, atuou como Coordenadora de Área devido a um projeto do governo que previa uma coordenadora de LP.

A turma em que a PCol desenvolveu a SE, do oitavo ano, tem aulas no período matutino, sendo composta por 32 alunos regularmente matriculados, 20 meninas e 12 meninos entre 11 e 17 anos¹⁴. Os alunos, em geral, são pouco disciplinados e denotam falta de interesse no ensino-aprendizagem. A maioria deles, segundo a PCol, apresenta problemas de aprendizagem, baixo nível de letramento e pouco hábito de leitura, não só na escola como fora dela.

2.4 A GERAÇÃO E O TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados durante o período acompanhamos e videogravamos a PCol desenvolvendo uma SE voltada ao gênero textual oral formal público seminário, um dos gêneros textuais de divulgação científica indicados no PCNLP-EF II (BRASIL, 1998), para o trabalho com a linguagem oral, cujo domínio é

¹⁴ De acordo com a Resolução N. 262/02-CEE/MT, a organização escolar do 8º ano do EF passa, portanto, a ser da seguinte forma: 13 a 14 anos de idade.

fundamental para a efetiva participação social. Essa SE foi estruturada em doze horas-aula (aproximadamente 11h e 20 minutos), com duração média de 50 minutos, realizadas no segundo semestre do ano de 2015, entre os dias 21 de agosto a 11 de setembro.

A partir das videograções dessas aulas e do contato com todo o material utilizado e/ou disponibilizado pela PCol aos alunos, passamos ao procedimento de organização e análise de dados, que se constituiu de três etapas. Na primeira, para que as aulas videogravadas da SE fossem decompostas e sintetizadas de forma interpretativa, ajustando-as aos objetivos de nossa pesquisa, utilizamos a sinopse¹⁵. Esse recurso reproduz os movimentos didáticos fundamentais da aula e permite uma visão de conjunto do objeto ensinado, conforme apresentamos no Quadro 1, em que descrevemos: a data da aula, a quantidade de horas-aula (h/a) e o local onde ocorreram; as dimensões do objeto trabalhadas, identificadas através dos DD; e os DD¹⁶ utilizados pela PCol.

Quadro 1: Sinopse da SE

Data, horas/aula e local em que ocorreram	Dimensões do objeto trabalhadas	Dispositivos didáticos (DD) utilizados
20/8/2015 1 h/a, STE e sala de aula	As características linguísticas	- Comentário coletivo sobre cuidados na apresentação de seminário, a partir da assistência de um vídeo (Anexo A); - Cópia de sete maneiras erradas de apresentar um seminário; - Tarefa para casa: pesquisa sobre os temas das apresentações e preparação do plano do seminário.
24/8/2015, 2 h/a, sala de aula	As características linguísticas A organização interna da exposição	- Comentário coletivo sobre a importância de saber expressar-se, a partir da assistência de um vídeo (Anexo C). - Comentário coletivo sobre o gênero textual seminário, a partir da assistência de um vídeo (Anexo D); - Responder por escrito perguntas de um formulário (Anexo E). - Início da correção da atividade.

¹⁵ A sinopse é uma ferramenta desenvolvida por Dolz, Ronveaux e Schenuwly (2006), que permite uma visão global da sequência de ensino.

¹⁶ Incluem as atividades escolares que identificamos a partir dos comandos orais e escritos da PCol.

27/8/2015, 1 h/a, STE	A organização interna da exposição	- Continuação e término da correção da atividade (Anexo E). - Pesquisa em grupos, na internet, sobre temas da exposição.
28/8/2015, 1 h/a, sala de aula	A situação de comunicação	- Preparação, em grupos, do plano do seminário (continuação da atividade proposta no dia 20/8/15). - Comentário coletivo sobre perguntas escritas no quadro de giz (Anexo F); - Leitura e diálogo sobre o gênero textual oral seminário a partir de um texto (Anexo G).
31/8/2015, 2 h/a, STE e sala de aula	A organização interna da exposição	- Leitura de dicas para a preparação de slides, a partir de um texto (Anexo I); - Produção, em grupos, do slide de abertura da exposição.
03/9/2015, 2 h/a, STE	A organização interna da exposição Os meios não linguísticos	- Leitura e diálogo sobre gênero textual seminário a partir de um texto (Anexo M). - Leitura expressiva de dicas sobre gestos e posturas a partir de um texto (Anexo L);
10/9/2012, 2 h/a, STE	Os meios não linguísticos A organização interna da exposição/Características linguísticas	- Comentário coletivo a respeito de cuidados na apresentação de seminário, a partir de um vídeo (Anexo J); - Leitura coletiva e diálogo a partir de um texto em material fotocopiado (Anexo B).
11/9/2015, 1 h/a, sala de aula		- Preparação, em grupos, do plano do seminário (continuação e término da atividade proposta no dia 20/8/15).

Fonte: elaborado pela autora

Na segunda etapa, realizamos manualmente a transcrição de trechos das videografações, tendo em vista os objetivos de nossa pesquisa. Para tal, baseamos nas convenções cujas normas foram elaboradas pelo projeto Norma Linguística Urbana Culta¹⁷, NURC, destacadas no Quadro 2:

¹⁷ Projeto iniciado em 1969, com o propósito de documentar e estudar a norma falada culta de cinco capitais brasileiras e ampliado em 1985, passando a abraçar aspectos como: análise da conversação, análise da narrativa, análise sócio-pragmática do discurso e outros.

Quadro 2: Convenção de transcrição dos dados

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/
Entoação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para :::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição	-- --
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
1. Iniciais maiúsculas só para nomes próprios ou para siglas	
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá	
3. Números por extenso	
4. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa)	
5. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.	

Fonte: Normas de transcrição do projeto NURC

Na terceira etapa, utilizando o paradigma interpretativista, procedemos à análise da SE. Para tal, articulamos cada uma das dimensões do objeto de ensino seminário trabalhadas ao longo das aulas da SE a dois pontos de vista: o das ferramentas/instrumentos de mediação, ou seja, damos destaque à utilização dos DD no desenvolvimento das atividades escolares e tarefas; e o dos instrumentos de linguagem a serviço do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, damos destaque aos GD (fundadores e específicos) mobilizados durante esse processo.

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos que utilizamos para a geração e a análise dos dados. Também caracterizamos o contexto da pesquisa. No próximo capítulo, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos a partir da transposição didática interna do objeto de ensino seminário.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

But the peculiar evil of silencing the expression of an opinion is, that it is robbing the human race; [...] If the opinion is right, they are deprived of the opportunity of exchanging error for truth: if wrong, they lose, what is almost as great a benefit, the clearer perception and livelier impression of truth, produced by its collision with error.

(MILL, 1859, p. 19)

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados obtidos a partir da SE implementada pela PCol no componente curricular LP, em uma turma do 8º ano do EF II de uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, em Dourados-MS. Buscamos cumprir nosso objetivo geral: examinar a transposição didática interna do objeto de ensino seminário em contexto escolar através da reflexão sobre a maneira como esse objeto foi configurado e construído na interação em sala de aula.

Para responder às nossas perguntas de pesquisa, em uma primeira etapa, realizamos a sinopse da SE, para que pudéssemos analisá-la de forma condensada; em uma segunda etapa, procedemos à transcrição manual das aulas videogravadas da SE voltada ao gênero textual seminário; em seguida, em uma terceira etapa, analisamos a SE a partir do objeto de ensino, dos GD (fundadores e específicos) mobilizados pela PCol e dos DD utilizados por ela, articulando esses três pontos de vista.

Para tal, centramos nosso olhar sobre os procedimentos da PCol, durante a sistematização do objeto de ensino seminário, segundo as dimensões ensináveis que compõem o modelo didático desse gênero segundo Dolz et al. (2011) e demos atenção também aos meios não linguísticos da comunicação oral a que se referem Dolz; Schneuwly (2011). Desse modo, organizamos este capítulo em quatro partes: a situação de comunicação, a estrutura interna da exposição, as características linguísticas e os meios não linguísticos.

3.1 A SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

A PCol mobiliza uma prévia da primeira dimensão ensinável do gênero textual, a *situação de comunicação*, ainda em aula anterior a que demarcamos como inicial da SE, quando ela estabelece um “[...] projeto coletivo de produção de um gênero [...]” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 84) motivado pela dificuldade de expressão oral dos alunos e pela demanda de exposições solicitadas por professores de outros componentes curriculares. Neste dia, identificamos, pelos relatos da PCol, haver a *presentificação* do objeto de ensino seminário a partir da *formulação de uma tarefa* maior, estudar esse gênero textual para produzir, em grupos, uma exposição sobre temas que os alunos escolheriam a ser apresentada para os colegas de turma na STE.

Além de “[...] expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente na produção final” (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2011), o que é essencial para a sua aprendizagem, ela sinaliza para os alunos os elementos da *situação de comunicação* que o gênero textual engendra, proporcionando a eles construir uma representação inicial desta situação, pois deixa claro para os alunos a finalidade do gênero, quem seriam os participantes e o lugar e momento de sua produção.

Já na aula do dia 28/8/15, do ponto de vista do objeto de ensino, a PCol visa fazer com que os alunos compreendam a *situação de comunicação* de uma exposição de forma sistematizada. Para *presentificação* do objeto de ensino, a PCol mobiliza O GD de *criação de dispositivos didáticos* materializado nas perguntas escritas no quadro de giz (Anexo F), que objetivam auxiliar na identificação de aspectos da primeira dimensão ensinável do seminário. A esse gesto, segue-se o de *formulação de tarefas*, implementado na proposta de comentários orais, conforme se observa no excerto (1):

(1) (...) óh::... vamos comentar isso daqui oralmente... ((a pcol refere-se às perguntas escritas no quadro de giz))

Ao mesmo tempo em que *presentifica* o objeto de ensino a ser trabalhado naquela aula, pretende diagnosticar o conhecimento dos alunos sobre este. Esse gesto é viabilizado pelos questionamentos da PCol durante a exposição dialogada que inicia com as perguntas, conforme se observa no excerto (2):

(2) (...) o que que vocês tão trabalhando?... o que que é um seminário?... como se organiza?... isso vocês tão... começaram já a organizar e já estão por dentro de como se organiza... quem participa?...

Esse gesto da PCol, além favorecer à *regulação local*, leva à *institucionalização* do objeto de ensino, já que, ao tentar detectar apreensões anteriores, a PCol ativa um processo de fixação do saber para que os alunos o consolidem e o mobilizem quando necessário.

Ao dialogar com os alunos, a PCol destaca, principalmente, a aprendizagem do gênero textual como relevante não só para a esfera escolar, mas também para a aprendizagem continuada e para mundo do trabalho, possibilitando ao aluno perceber que está vinculada a práticas sociais reais. Dessa forma, procura dar à atividade escolar maior, a produção e exposição do seminário, uma motivação além da didática. Ou seja, a PCol esclarece o motivo da aprendizagem do seminário, fazendo com que a tarefa maior apresentada aos alunos não se configure em uma atividade apenas escolar, mas em uma atividade que se relaciona à aproximação de práticas discursivas que acontecem fora da escola.

Na realização na segunda atividade escolar, a partir do GD de *criação de dispositivos didáticos*, a PCol viabiliza a leitura de um texto sobre o gênero textual seminário (Anexo G), nominando um aluno da turma para ajudá-la. Novamente a PCol implementa o GD específico de *comentar oralmente* aspectos particulares da *situação de comunicação* além das presentes no DD.

Em relação ao local de produção e circulação do gênero textual, por exemplo, a PCol integra outras esferas à escolar, citando a universitária e a profissional; faz o mesmo em relação aos interlocutores, citando, além do colegas da sala, os colegas do curso de graduação e os de trabalho em uma empresa, mas não se aprofunda em relação aos papéis/funções do expositor de e seus interlocutores nesses diferentes contextos. Menciona também o uso de recursos/suportes nas exposições e destaca que esse tema específico seria estudado detalhadamente em outro momento da SE.

Além disso, enfatiza a importância de saber se expressar bem oralmente e relaciona a possibilidade de aperfeiçoamento de tal capacidade à prática da (ou treino para a) exposição oral. Ratifica a importância dela para o domínio de situações comunicativas da modalidade oral, citando como exemplos o depoimento e a acusação (da esfera jurídica) e o discurso de formatura.

Entretanto, ao mobilizar o gesto de *comparar práticas discursivas diferentes* a partir de tal capacidade, recorrente nos gêneros textuais orais, coloca os gêneros utilizados como exemplo no mesmo “caldeirão”. Ou seja, não mobiliza GD específicos, neste momento da SE, para *institucionalizar* as diferenças estabelecidas entre esses gêneros textuais. É relevante destacar esse fato, pois o processo de transposição didática interna de um determinado gênero requer do docente não somente o domínio deste objeto de ensino, “[...] mas também o de outras práticas linguageiras que podem dialogar, ora nas semelhanças, ora nas diferenças, sejam elas funcionais, discursivas ou linguísticas.” (BARROS, 2012, p. 232).

Concluído este momento, a PCol mobiliza um GD específico tradicional, o de *fazer copiar* as perguntas do quadro de giz. Antes disso, porém, mobiliza o GD de *fazer colar* no caderno o DD no caderno e, na sequência, o de *vistar os cadernos* (trataremos deste momento no subitem 3.2). Embora a PCol, neste momento da SE, mobilize GD e utilize DD que levam os alunos a fazer inferências, levantar hipóteses e chegar às suas conclusões sobre *a situação de comunicação* que engendra o gênero textual seminário, eles o fazem apenas oralmente.

As atividades escolares que envolvem a participação oral dos alunos, embora não representem o ensino da linguagem oral de forma sistematizada, são positivas, pois promovem a interação em sala de aula e dão voz aos alunos. Por outro lado, podem ser prejudiciais à internalização do objeto de ensino, pois nem todos os alunos participam: alguns, por exemplo, mantêm conversas paralelas, outros copiam o conteúdo.

Assim, mesmo que o DD “O seminário” (Anexo G) de certa forma forneça as respostas para as perguntas anteriormente propostas (Anexo F), ele se configura como uma ferramenta/instrumento de apoio voltado à *utilização da memória*. Caberia à PCol solicitar também respostas por escrito as perguntas propostas, o que também favoreceria a *utilização da memória*, além da *institucionalização* do objeto de ensino.

3.2 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DA EXPOSIÇÃO

Quando tratam da segunda dimensão ensinável do seminário, *a organização interna da exposição*, Dolz et al. (2011, p. 187) ressaltam que o planejamento do gênero textual exige dois momentos: o primeiro dedicado à busca, elaboração e criação de conteúdos; o segundo, à estruturação da exposição. Quanto à primeira

parte do planejamento referida por Dolz et al. (2011), ou o *conteúdo temático da exposição*, em relação à *triagem de informações*, embora a PCol mobilize o GD específico de *propor a tarefa para casa* na primeira aula da SE, dia 20/8/15, ela disponibiliza parte do tempo da aula do dia 27/8/15, para a pesquisa na STE. Para tal, a PCol mobiliza a *formulação de tarefas*, conforme podemos verificar no excerto (3):

(3) (...) então hoje vocês fazem o quê?... como não estão todos do grupo... você vai pegar o seu tema... que nós já temos... vocês já escolheram e vai pesquisar...

Tal gesto ocorre sem a mediação de um DD específico, sendo mobilizado apenas em razão da baixa frequência dos alunos devido à chuva. Ele não é precedido por (ou seguido de) orientações sobre como selecionar e hierarquizar informações, procedimentos importantes para que o aluno possa sistematizar as ideias durante a realização da tarefa.

Este era um momento em que a professora poderia ter introduzido tal objeto de ensino, mesmo sem um processo de *institucionalização* formal. Cabe mencionar, contudo, que em nenhum outro momento da SE, a PCol mobiliza GD ou utiliza DD para tratar, em sala de aula, dos conteúdos contemplados para as apresentações, conforme sugere Gonçalves (2009, s/p):

[...] o estudante deve ler/participar de sessões de eliminação de dúvidas com o docente, participar de debates/informar-se sobre a temática [...]. Na sala de aula, deve haver discussões acerca da temática sugerida pelo docente, seja através dos textos indicados pelo professor, seja por meio de textos extras trazidos pelos próprios alunos.

Um detalhe relevante é o fato de os alunos terem escolhido diferentes temas para suas exposições, o que de alguma forma dificulta a ação do docente para tratar dessas ações que precedem o planejamento textual. Em relação a esse aspecto, Dolz et al. (2011, p. 205) sugerem que os alunos trabalhem inicialmente “[...] sobre um mesmo conteúdo, a partir do mesmo material para aprender a tomar notas [...]”. Após essa primeira experiência dirigida pelo professor, eles poderiam, em uma segunda etapa, pesquisar temáticas diferenciadas para suas exposições.

De qualquer forma, ao não mobilizar atividades escolares de leitura e de produção de anotações relativas à primeira parte do planejamento da exposição e ao não *institucionalizar* tais objetos de ensino, a PCol deixou de tratar de operações

importantes que ajudariam o aluno a assumir o papel de *expositor especialista* (DOLZ et al., 2011).

Embora consideremos relevante tais procedimentos, não intervimos na ação didática da PCol. Por outro lado, ficou evidente, neste momento da SE, que tais dificuldades poderiam ter sido, senão evitadas, minimizadas, caso pudéssemos ter elaborado colaborativamente a SE ou, ao menos, um projeto inicial desta, para que, ao longo do processo de transposição didática interna, pudesse sofrer *reconcepções*¹⁸ de acordo com os obstáculos detectados. Infelizmente isso não foi possível nem no período anterior ao desenvolvimento da SE, por problemas pessoais da PCol, nem durante o processo de transposição didática interna, por ela não disponibilizar de espaço em sua carga horária.

Algumas intervenções pontuais feitas no decorrer do processo restringem-se aos momentos que antecediam as aulas ou de troca de períodos, ou nos intervalos do recreio. Somos conscientes de que a falta de tempo muitas vezes se torna um empecilho para o bom desempenho da atividade profissional; mesmo assim, consideramos ser imprescindível não só a disponibilidade do professor para aprender, reciclar-se, atualizar-se sobre o seu ofício, mas também que se criem condições para tal.

A PCol trata da segunda parte do planejamento do seminário a que se referem Dolz et al. (2011), *a ordenação das partes e subpartes da exposição*, em diferentes aulas: primeiramente, nas do dia 24/8/15, quando promove a apreciação global de uma exposição; depois, nas do dia 03/9/15, quando comenta um texto teórico que trata do planejamento do seminário; por último, nas do dia 10/9/15, quando trabalha efetivamente aspectos da estrutura do gênero textual.

No dia 24/8/15, na sala de aula, a PCol *presentifica* concretamente o gênero textual seminário em seu todo aos alunos e começa a decompô-lo a partir das perguntas que propõe para a sua análise. Inicialmente, propõe a primeira atividade escolar. Para sua realização, a PCol mobiliza os GD de *criação de dispositivos didáticos*, concretizado no vídeo “Expressar-se bem é fundamental para um bom profissional” (Anexo C), e o de *formulação de tarefas*, como se pode observar no excerto (4):

¹⁸ BARROS (2013, p. 750), com base em MACHADO; LOUSADA (2010), afirma se tratar dos recortes pessoais feitos pelo professor, visando sua atuação no contexto de ensino, ou nas prescrições externas ou na planificação interna de seu trabalho, visando adaptá-las para dar conta de ocorrências não previstas.

(4) (...) éh::... tem esse outro vídeo que vai falar sobre a expressão... então... eu quero que vocês prestem atenção... depois nós vamos comentar...

O DD traz uma reportagem que valoriza a expressão oral, destacando a capacidade de organizar bem as ideias e o saber falar em público, através da qual pretende suscitar o interesse dos alunos para o estudo do seminário e lhes possibilitar refletir sobre a importância de se expressar bem, tanto na exposição quanto na vida cotidiana. Foi uma estratégia importante da PCol para *presentificação* do gênero seminário, ou seja, o *apontamento/elementarização* de um aspecto relevante para a performance oral que será alvo de posterior comentário, o que serve também de incentivo para a produção do gênero textual seminário, que não é apenas didática.

Após a exibição do vídeo, através do GD específico de *expor conteúdos*, a PCol destaca que a dificuldade em relação à expressão e a timidez podem ser obstáculos na hora de apresentar um seminário, mas enfatiza que se trata de “uma questão de treinamento” e que a participação dos alunos em seminários os ajudaria a aperfeiçoar a capacidade de expressão e também a vencer a timidez. Destaca também que as aprendizagens sobre o gênero textual seminário deveriam ser aplicadas nas exposições solicitadas por professores de outros componentes curriculares, favorecendo o reconhecimento da relevância desse objeto de ensino.

Dando continuidade à aula, mobiliza novamente o GD de *criação de dispositivos didáticos*, agora concretizado pelo vídeo “1º Seminário Temático Matemática 2012” (Anexo D), que possibilita a materialização do objeto de ensino seminário a partir de um modelo real de referência; e pelo formulário “Análise de um seminário modelo” (Anexo E). Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 89) apontam que as atividades escolares de observação e de análise de texto orais ou escritos, autênticos ou fabricados que evidenciam aspectos do funcionamento desses textos “[...] constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão.”.

Neste momento da aula, entretanto, é possível observar que a PCol é reticente, durante a *formulação de tarefas*, ao *apontar/elementarizar* os aspectos do objeto de ensino que seriam alvo de posterior discussão, conforme destacamos no excerto (5):

(5) (...) óh:... através desse vídeo... vocês prestem atenção... ((alunos fazem comentários)) éh:... voltando... vou entregar pra vocês... um formulário que vocês vão prestar atenção... [...] pra você observar... ((a pcol passa material para um aluno))... procurem... éh:... um ou outro observar alguma coisa... mudança... o que que vocês acham que acontece no vídeo... o que nós passamos... já... passei no quadro pra vocês algumas coisas... () do que é certo... do que é errado e vamos discutir...

Embora a PCol tenha sido reticente ao ativar nos alunos conhecimentos acerca de objetos de ensino previamente trabalhados, não houve a necessidade de reformular o comando. Isso porque, após a exibição do vídeo, ela busca ativar os conhecimentos anteriores dos alunos através de perguntas instigadoras de reflexão sobre os aspectos do objeto de ensino durante a exposição dialogada, um GD específico ligado à *utilização da memória*, conforme se observa no excerto (6):

(6) (...) éh:... quais são os exageros que não podemos cometer num seminário?... ((os alunos respondem))... nervoso... tinha alguém ali nervoso? ((os alunos respondem))... aí começa a demonstrar com... gestos se você está nervoso ou não... ou no cabelo... na roupa... pé... geralmente fica... né?... qual o outro?... ((a pcol continua questionando, os alunos respondem e ela comenta))

Esse gesto específico da PCol, de acordo com Nascimento; Brun (2016, no prelo), “[...] como ocorre na maioria das atividades feitas oralmente, implementa uma boa atmosfera na aula, dando chances à criação de espaços dialógicos entre os atores da sala de aula, [...]”. As perguntas propostas visam à recuperação das aprendizagens consolidadas na aula do dia 20/8/15, quando utiliza um DD que apresenta dificuldades comuns do expositor (trataremos deste momento no subitem 3.3). Tal gesto também leva à *institucionalização* do objeto, cuja intenção é a escolarização de saberes, e também favorece a mobilização do GD fundador de *regulação local*: por meio dos questionamentos, a PCol pode averiguar, por exemplo, se os alunos têm alguma dúvida sobre o objeto ensinado anteriormente.

No curso da aula, durante implantação do outro DD, conduzida pelo GD de *formulação de tarefas*, ocorrem gestos específicos do *métier docente*, tais como, gesto de *fazer colar* o DD no caderno e o de *fazer responder por escrito às questões* do DD, como podemos observar no excerto (7):

(7) (...) essa folha ((a pcol refere-se ao anexo e)) eu quero colada no caderno... junto com a... as expressões... os erros que nós come... éh:... que não se deve cometer ((aluna fala))... e vocês vão sentar agora em grupos e vão responder essas questões e nós vamos comentar elas oralmente... tá?... o importante é deixar no caderno que nós vamos utilizar depois...

O DD ora implementado apresenta questões que exploram conjuntamente algumas características do gênero seminário relativas às suas três dimensões ensináveis, enfatizando a segunda, a *organização interna da exposição*. Serve, nesse sentido, ao ajudar na construção das características do gênero, como preparação para a sua produção.

O gesto de *regulação local* destaca-se também neste momento da SE cujo objetivo é a produção e exposição do seminário, ou seja, a PCol objetiva identificar as apropriações dos alunos sobre esses aspectos tomando como base o vídeo anteriormente exibido (Anexo D). O GD específico de solicitar-lhes *responder por escrito*, no caderno, às perguntas do formulário revela uma mudança no DD, até então as atividades escolares envolviam apenas respostas orais.

Durante a realização da tarefa, a PCol mobiliza o GD específico de *fazer intervenções* nos grupos, seja para responder a questionamentos dos alunos, seja para comentar itens específicos do DD. Esse gesto da PCol é relevante, na medida em que essa mediação “individualizada” nos grupos, visando orientar o processo através de sugestões, alternativas, direcionamentos, possibilita apontar caminhos para os alunos trabalharem de forma autônoma, o que algumas vezes não se consegue mediante intervenções coletivas.

Entretanto, concordamos com Barros (2012, p. 255, grifos da autora), quando destaca que

[...] as condições, de maneira geral, do nosso ensino público não são favoráveis a essas intervenções: classes numerosas; alunos indisciplinados; professor como único sujeito responsável pelas tarefas docentes de sala de aula (não há um assistente com quem ele possa dividir suas tarefas); falta de apoio pedagógico da coordenação da escola; excesso de conteúdo gramatical na progressão curricular (que condiciona, de forma consciente ou inconsciente, o trabalho do professor). Em condições melhores, talvez esse *gesto didático* começasse a ser mais mobilizado em sala de aula.

Esse gesto específico da PCol levou a outro, o de *reformular o comando*: em (7), observa-se que, ao formulá-lo, ela não esclarece para os alunos que devem responder às perguntas com base no seminário exibido no vídeo; em função disso, durante a realização da tarefa, ao observar que alguns a realizavam com base na exposição que estavam preparando, reportou-se ao grande grupo para reformulá-lo. Barros (2012, p. 116, grifos e comentários da autora), nesse sentido, afirma que os comandos caracterizam-se por:

a) explicitar a ação a ser executada (ler, grifar, comparar); b) citar os suportes que permitam a realização da tarefa (“o texto a seguir”, “a figura X”); c) apresentar uma forma imperativa (“escreva”, “comparar os dois textos”); [...]

Embora esse gesto da PCol possa ter sido necessário em razão da falta de atenção dos alunos, chama a atenção para uma tarefa constitutiva da atividade docente, a de criar condições concretas para que os alunos realizem a atividade escolar.

Na sequência, entra em cena o GD específico de *corrigir a atividade escolar*, implementado por meio da leitura das respostas dadas pelos alunos. Esse gesto, além de favorecer o GD fundador de *regulação*, oportuniza outro GD específico da PCol, o de *considerar as respostas* dos alunos, total ou parcialmente. De acordo com Nascimento; Brun (2016, no prelo):

Aceitar as respostas, mesmo que parcialmente, valoriza o trabalho do aluno, eleva a autoestima e estimula a participação dele na aula. A ausência desses gestos – constitutiva do trabalho real do professor –, refletida na metodologia de correção, espelha a concepção de professor como o centro da aula, ou o detentor de todo o conhecimento e de todas as respostas, e não como mediador em uma relação dialógica com os alunos – sujeitos também do processo de ensino-aprendizagem –, que deveria ser marcada no gesto de corrigir a atividade.

Durante a correção da atividade escolar, a PCol precisou mobilizar um GD específico controlador de indisciplina comum no espaço escolar: o de *apelar à nota*. Ou seja, na tentativa de controlar a classe agitada pela aproximação do final do período de aulas daquele dia, chamou a atenção dos alunos para o fato de que a participação em aula também seria computada na avaliação relativa à tarefa final, a apresentação do seminário, contribuindo, dessa forma, para reforçar nos alunos a finalidade avaliativa para a produção do texto oral. Em função do encerramento das aulas, a correção teve continuidade e conclusão na aula seguinte, dia 27/8/15. Para isso, neste dia, a PCol retoma os questionamentos, como podemos verificar no excerto (8):

(8) (...) vamos lá... nós paramos na questão dos participantes, os participantes dominam o assunto?... eles leram?... eles falaram?... ((a pcol refere-se ao item “d” do dispositivo didático)) vamos voltar um pouco e relembrar... o que vocês lembram do vídeo?... ((os alunos respondem às questões da pcol))

Ao dialogar com os alunos durante a correção, a PCol trata principalmente de aspectos da *organização interna da exposição*, cuja observação é sugerida por

algumas perguntas do DD. Além disso, o DD traz perguntas sobre aspectos específicos da *situação de comunicação* do gênero e dos *meios não linguísticos*, o que permite à PCol *articular objetos de ensino* que ainda serão abordados em outros momentos da SE, um gesto relevante para conferir coerência e unidade ao processo de transposição didática interna do gênero textual seminário.

Em relação aos *meios não linguísticos*, por exemplo, a PCol menciona, ao comentar sobre o modo de se vestir dos expositores, ser importante o cuidado com o *aspecto externo* (DOLZ et al., 2011) em uma apresentação formal pública. Já em relação ao *conteúdo*, afirma ser fundamental para o sucesso da exposição em grupo que todos se apropriem do tema, para que não seja exposto de forma superficial ou fragmentada. Ou seja, o aluno deve dominar não apenas a “sua parte”, mas o tema como um todo, para, em caso de alguém se esquecer de algo, outro componente do grupo possa auxiliá-lo.

A PCol também trata da dimensão ensinável a *organização interna da exposição* na primeira das duas aulas do dia 03/9/15, na STE, quando mobiliza o GD de *criação de dispositivos didáticos*, materializado no texto “O gênero textual oral seminário” (Anexo M). Segue-se a este GD fundador outro, o de *formulação de tarefas*, implementada na proposta de leitura e diálogo a partir do texto teórico. Esses GD fundadores também levam à *institucionalização* do objeto, cuja intenção é a escolarização de saberes, viabilizada pelos comentários da PCol durante a exposição dialogada, quando enfatiza que a qualidade de uma exposição está atrelada ao seu planejamento.

Para isso, ratifica a necessidade de se elaborar o roteiro escrito e de se anexar dados que possam contribuir para a exposição, como fotos, dados estatísticos, depoimentos etc. Entretanto, durante as mediações dialogadas, não se trata de questões relacionadas ao planejamento, como a triagem de informações, reorganização e hierarquização das informações selecionadas. Além disso, reafirma a definição do gênero seminário, com o objetivo de verificar se os alunos apreenderam o fato de se tratar de um gênero oral. Sua motivação, entretanto, é *institucionalizar* esse conhecimento, para garantir que eles o acionem na avaliação bimestral, reforçando a dimensão avaliativa como essencial no processo de transposição didática interna.

A PCol volta a tratar da *organização interna da exposição* na segunda aula do dia 10/9/15, na STE, mobilizando, inicialmente, o GD de *criação de dispositivos*

didáticos, materializado no texto “A estrutura do seminário” (Anexo B). Esse gesto pressupõe a *presentificação* do objeto de ensino seminário, pelo *apontamento/elementarização* de sua estrutura interna, conforme podemos observar no excerto (9):

(9) (...) éh::... nós vamos entrar então... oitavo a... na parte da estrutura... do seminário...

A PCol, então, mobiliza o GD de formulação de tarefas, implementado nas propostas de leitura oral do texto teórico e de comentários orais sobre este. Durante a leitura proposta, a PCol, mobiliza o GD específico de *comentar oralmente* cada item do texto teórico fazendo, para isso, pausas na leitura, contanto, neste momento, com a participação de alguns alunos. Essa atividade se estendeu até o encerramento das aulas deste dia.

Durante a exposição dialogada, a PCol mobiliza também o GD específico de *estabelecer relação* entre o objeto de ensino em foco e os conteúdos das exposições de alguns alunos, contanto, para isso, com a colaboração destes: ao tratar da introdução ao tema, convida um deles para exemplificar como faria. Faz o mesmo quando trata de outras fases da exposição. Tal gesto os auxilia a refletir sobre a apresentação do seminário e a perceber que o objeto de ensino tem um propósito: ajudá-lo a organizar as diferentes fases do seminário durante a apresentação. Além disso, ao incorporar os alunos na *institucionalização* do objeto de ensino durante a intervenção didática, torna-os também sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

O DD utilizado pela PCol (Anexo B) é um importante norteador da tarefa de elaboração do plano da exposição, que os alunos deveriam fazer extraclasse e que envolve uma certa complexidade. Isso porque evidencia saberes teóricos específicos sobre as principais fases de uma exposição (o DD traz também algumas características linguísticas do gênero textual, que abordaremos no subitem 3.3). Entretanto, a tarefa proposta aos alunos durante a mediação envolvendo esse DD limita-se à participação oral durante a exposição dialogada em que se apresenta a estrutura e organização do gênero e se propõe um modelo a ser seguido. Trata-se de uma tarefa que envolve apenas a decodificação de informações.

Ratificamos Dolz et al. (2011, p. 200) quando afirmam ser a estruturação da exposição extremamente importante, a tal ponto que deva ser abordada “[...] a cada vez que trabalhamos a exposição.” Concordamos também com Dolz, Noverraz,

Schneuwly (2011), que sugerem ao docente a proposição de tarefas simplificadas que possibilitem ao aluno focar determinados aspectos da produção de texto, tais como reorganização do conteúdo, inserção de partes faltantes, encadeamento de exemplos, entre outras. Creditamos a ausência desses procedimentos da PCol ao fato de esse gênero não fazer parte de sua prática.

Cabe destacar que a PCol distribui esse DD ainda no dia 20/8/15, quando ela filma parte desta primeira aula da SE. Observamos este momento no excerto (10):

(10) (...) éh::... eu vou entregar pra vocês agora... a estrutura do seminário... óh::: agora vocês vão receber o quê?... a estrutura do seminário... eu pretendo distribuir um pra cada grupo... tá?... éh::... devido à falta de xerox na escola... ((alunos comentam sobre os grupos, se eles vão escolher))... vocês vão se dividir em grupos... nós vamos colocar os temas... eu vou explicar pra vocês a estrutura certinho... de como fazer... ((alunos conversam sobre outros assuntos)) então... éh::... eu que... eu gostaria que vocês trouxessem... esco... sentassem com... com as pessoas que vocês vão... ((a gravação é interrompida neste momento))

Em (10), observa-se a intenção inicial da PCol (“eu vou explicar pra vocês a estrutura certinho, de como fazer...”) mas, segundo seus relatos, a formação dos grupos e escolha dos temas para o seminário despenderam muito tempo da aula. Em vista disso, o gesto de *propor tarefa para casa* é implementado: fazer o plano do seminário e pesquisar os temas das apresentações. Ainda segundo seus relatos, faz isso também em razão de disponibilizar de poucas aulas para desenvolvimento da SE.

Consideramos ser importante que se disponibilize no início da SE a estrutura global de um gênero, não só para que o aluno tenha uma visão de conjunto desse gênero, mas também porque, conforme pontuam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), há atividades que embasam a realização de outras. Diante do gesto não realizado pela PCol, resolvemos intervir na sua ação didática.

Mencionamos ser importante a exposição do conteúdo do texto teórico “Estrutura do seminário” (Anexo B). Argumentamos que este DD seria positivo para auxiliar no processo de internalização do gênero seminário e no processo de escrita do plano da exposição, pois daria para os alunos uma visão de conjunto desse objeto de ensino e os auxiliaria na realização da tarefa proposta para casa.

Embora a PCol concordasse conosco, só retomou o DD na aula do dia 10/9/15, conforme descrevemos anteriormente neste subitem. Tal fato, inclusive motivou a ampliação do tempo da SE de dez para doze horas/aula; entretanto,

apesar de nossa sugestão, a PCol não propôs nenhuma atividade escolar direcionada à aprendizagem do planejamento da exposição, conforme mencionamos anteriormente, limitando-se a expor os conteúdos do texto teórico.

Em relação à tarefa de planejamento da exposição, cabe destacar que perpassou a SE, embora tenha sido proposta na primeira aula da SE para ser realizada em casa, que envolvia, inicialmente, fazer a abertura, a introdução ao tema, a apresentação do plano da exposição e o encerramento, fases, que segundo a PCol, não dependiam da pesquisa para serem feitas.

No início da aula do dia 28/8/15, a PCol “cobra” o plano do seminário, que compreendia na textualização da abertura, da apresentação do plano da exposição e do encerramento, como podemos observar no excerto (11):

(11) (...) óh::... o plano... teve pessoas que não me entregaram ainda ((aluna fala))... então... ((aluno fala)) o que que você vão falar... a abertura... o encerramento... apresentação... isso tudo vocês não precisam pesquisar para fazer... abertura... apresentação... encerramento... como que vocês vão encerrar... então eu preciso... juntem-se nos grupos... e já faz... eu estou passando e vistando os cadernos de quem fez aquelas atividades que nós já comentamos... já vou entregar outra pra ser feita e eu tô marcando tudo os pontos...(alunos falam)) quem não fez o plano se junta pra fazer...

Diante do fato de alguns alunos ainda não terem entregado o plano, conforme observamos em (11), disponibiliza parte do tempo da aula para eles concluírem a tarefa. Seu intuito, entretanto, não é mobilizar nenhum tipo de *regulação*, um GD importante para a “[...] superação dos obstáculos de aprendizagem” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 53), já que, no final da aula, não recolhe o plano do seminário que solicitara aos alunos concluírem, uma *regulação* necessária para ter um *feedback* do trabalho realizado. Ou seja, o intuito da PCol, neste momento inicial da aula, é manter os alunos “ocupados”.

Ou seja, o GD específico de *gerir o tempo escolar* é mobilizado em função de outro, tradicional, o de “*vistar*” os *cadernos*, cujo objetivo restringe-se à avaliação da execução da tarefa do dia 24/8/15, relacionada ao DD “Análise de um seminário modelo” (Anexo E) que, inclusive, já fora corrigida (não se observam, neste momento, intervenções da PCol em relação ao conteúdo desta).

Ao verificar os cadernos e constatar que alguns alunos, da mesma forma que em relação ao plano do seminário, não a tinham realizado, mobiliza novamente o GD específico de *apelar à nota*, já observado em (11), (eu tô marcando tudo os pontos...). A PCol enfatiza, em tom autoritário, que os alunos deixam a desejar

quanto à realização das tarefas escritas e que isso implicaria a diminuição da nota relativa à apresentação do seminário.

Nas palavras de Nascimento; Brun (2016, no prelo), trata-se de “[...] um recurso para levar os alunos a executá-la (a tarefa) por meio de intimidação, [...]”. Embora esse gesto da PCol não motive aqueles alunos que realmente se interessam pelo que dá sentido às atividades escolares, o aprendizado, chama atenção para uma realidade da escola pública brasileira: mesmo que as atividades escolares sejam pontuadas, para alguns alunos é indiferente realizá-las ou não.

Já no dia 11/9/15, quando se encerra a SE, a tarefa relativa ao plano do seminário foi retomada novamente, sendo o tempo da aula dedicado exclusivamente à sua realização, como podemos observar no excerto (12):

(12) (...) o que que eu preciso agora?... agora vocês já têm em mãos a estrutura do seminário... nós lemos ontem na sala de tecnologia... éh:... vocês pesquisaram já lá também sobre o tema de vocês... eu vou entregar uma folha sulfite pra vocês e eu vou recolher hoje o planejamento de vocês...

Durante a realização da tarefa, que agora envolve textualizar todas as fases da exposição, a PCol mobiliza o GD específico de *fazer intervenções* nos grupos, seja para responder a questionamentos dos alunos, seja para comentar oralmente itens específicos do planejamento. Esse GD, entretanto, pode ter emergido tanto das necessidades contextuais, com a intenção de trabalhar individualmente os problemas dos grupos, quanto em função da conversa que tivemos com ela, quando sugerimos que retomasse o texto teórico “A estrutura do seminário” (Anexo B). De qualquer forma, trata-se de um GD que deveria fazer parte do *métier* do docente, porque traz resultados positivos para a aprendizagem do aluno.

Observamos também neste dia um GD específico recorrente da PCol, o de *fazer colar* no caderno os DD utilizados; entretanto, não o mobiliza em função da *utilização da memória* e sim em função da *regulação* direcionada ao momento da avaliação (“Vocês tem que ter tudo isso colado no caderno de vocês, isso tudo vai cair na avaliação”). Colabora, como em outros momentos da SE, para desvirtuar a visão do instrumento avaliativo enquanto diagnóstico identificador do desenvolvimento do aluno e reforça o seu papel punitivo como finalidade única da aprendizagem.

Ao se aproximar o final do período, escreve no quadro de giz as datas de apresentação de cada grupo. Depois disso, esclarece para os alunos que cada

seminário teria uma duração média de 10 a 15 minutos e que cada componente do grupo teria em torno de três a quatro minutos de participação.

Neste dia, a exemplo do que fizera anteriormente, a PCol não recolhe o plano do seminário no final da aula, conforme anunciou que faria em (12) (“e eu vou recolher hoje o planejamento de vocês”). Deixa, assim, novamente de mobilizar uma *regulação* importante para diagnóstico das dificuldades dos alunos em relação ao objeto ensinado. A ausência desse GD específico pode desqualificar tanto a tarefa quanto a sua realização e comprometer a credibilidade do docente perante a turma, podendo, inclusive, gerar gestos coercitivos, como, por exemplo, o de *apelar à nota*, mobilizado pela PCol nas aulas dos dias 24 e 28/8/15. Por isso, embora se tratasse da última aula da SE, sugerimos a ela que recolhesse os planos na aula seguinte.

A PCol, nas aulas do dia 31/8/15, trata de um aspecto importante que diz respeito à *estrutura interna da exposição*, ratificado por Dolz et al. (2011), a construção de exposição baseadas em suportes escritos diversificados. Para isso, inicialmente, ela mobiliza o GD de *criação de dispositivos didáticos*, concretizado através do slide “A importância do uso de recursos em exposições”. Segue-se a esse GD outro, a *formulação de tarefas*, concretizada através do GD específico de *fazer copiar* o conteúdo do slide, destacado no excerto (13). Esses GD pressupõem a *presentificação* do objeto de ensino seminário, pelo *apontamento/elementarização* de um objeto de ensino relativo à sua segunda dimensão ensinável.

(13) (...) então... marquem aí no caderno de vocês... eu aumentei a fonte... tá?... então marquem slides... grifem aí... tá?...

A partir deste momento, a PCol, através do GD específico de *expor conteúdos*, destaca a relevância de se usar nas exposições recursos/suportes como roteiros de apoio, esquemas, slides, além das novas tecnologias, que permitem o uso de diferentes linguagens nas exposições, como músicas, imagens e vídeos.

Dando prosseguimento à aula, a PCol mobiliza o GD de *formulação de tarefas*, implementado na proposta de leitura do texto teórico simulando a exposição, como podemos verificar no excerto (14):

(14) (...) então... éh::... vamos fazendo por partes... pra vocês ir treinando a apresentação... por enquanto só lê o tópico... como se sai... ver se fica nervoso ou não... ir treinando e... ((aluna fala)) só ler... tranquilo... igual vocês leem na sala sentados... só que agora vocês vão estar em pé e... com público...

Esse GD é viabilizado por outros: o de *criação de dispositivos didáticos*, concretizado agora através do DD “Dicas para a preparação de *slides*” (Anexo I), que serve como suporte para a realização da tarefa; e o de GD de *regulação local*, pois sua intenção é fazer um diagnóstico direcionado ao momento da exposição. Concomitantemente à realização da tarefa, destaca-se o GD específico da PCol de *expor conteúdo*.

Neste momento, entretanto, a PCol não faz referência ao conteúdo do DD, que se restringe a orientações sobre o portador de slide (trata-se do material de apoio materializado no editor de apresentação *Power Point*, ou PPT). Refere-se à postura física que os alunos devem adotar na exposição (pra vocês ir treinando a apresentação...), à posição das mãos, ao olhar do expositor em relação ao público, ao tom da voz, entre outros.

Tais aspectos, *os paralinguísticos, os cinestésicos e a posição do locutor* (DOLZ; SCHNEWLY, 2011), também são relevantes para que se consiga atingir a finalidade do seminário. Esse GD específico da PCol pressupõe também a *utilização da memória*, já que busca construir uma relação com um objeto de ensino ainda não sistematizado formalmente, os *meios não linguísticos* a serem observados na exposição.

Quando sistematiza o conhecimento mobilizado pelo DD (Anexo I), a PCol refere-se apenas à parte final deste e enfatiza que os *apoios de memória* (BRAIT; ROJO, 2002) em geral devem trazer informações simples e objetivas e, além delas, exemplos, imagens, estatísticas, gráficos, enfim, tudo o que possa facilitar o entendimento do público sobre o tema que está sendo apresentado. Esclarece, por fim, que esses recursos/suportes não trazem todas as informações a serem repassadas aos ouvintes, cujo domínio é de responsabilidade do *expositor-especialista* (DOLZ et al. 2011).

No momento final das aulas deste dia, mobiliza novamente o GD *formulação de tarefas*, implementado agora por meio da proposta de elaboração do slide de abertura da exposição, como podemos verificar no excerto (15):

(15) (...) éh::... que horas são?... ((alunos falam)) 10h50?... então nós vamos... ligar os computadores e fazer a abertura rapidinho... ((aluna pergunta: no *powerpoint*?) isso... no *powerpoint*...

A PCol avisa que a tarefa será avaliada e, durante a sua realização, entra em cena o GD específico de *fazer intervenções* nos grupos, visando responder a

questões pontuais dos alunos sobre a execução da tarefa, como, por exemplo, o tamanho da fonte, cores, formatação etc. Este era um momento em que a PCol poderia ter introduzido alguns objetos de ensino, mesmo sem um processo de *institucionalização* formal, como, por exemplo, as frases nominais que apoiam a escrita, ou o discurso direto para o uso de citações, importantes para construção dos sentidos do texto.

Dolz et al. (2011, p. 188) afirmam que “[...] uma exposição é estruturada através de uma alternância entre discurso e apresentação de documentos diversificados”. Nesse sentido, cabe destacar que, nas aulas do dia 31/8/15, a PCol mobiliza GD e utiliza DD para trabalhar a capacidade de uso de recursos/suportes escritos a partir das indicações do uso de slides, demonstrando aos alunos que as exposições públicas são subsidiadas pela escrita, seja para guiá-los nas apresentações, seja para auxiliá-los caso esqueçam algum conteúdo.

3.3 AS CARACTERÍSTICAS LINGUÍSTICAS

Na aula do dia 20/8/15, o momento que marca o início da SE, quando a PCol filma apenas parte da aula (12 minutos), segundo seus relatos, constatamos que mobiliza inicialmente o GD de *criação de dispositivos didáticos*, concretizado pela utilização de DD “Sete erros na apresentação de um seminário na faculdade” (Anexo A). Seguem a esse gesto duas atividades escolares, implementadas na proposta de comentário coletivo e cópia de conteúdo.

Através do vídeo de curta duração e com tom humorístico, há a *presentificação* do objeto de ensino seminário a partir do *apontamento/elementarização* de algumas dificuldades comuns do expositor. Embora não tenhamos o comando dessas atividades escolares, tendo em vista que a PCol filmou apenas parte da aula, podemos comprovar seu relato no excerto (16) (na filmagem, a PCol está na sala de aula, mas o vídeo foi exibido na STE):

(16) (...) vamos revisar... o que que foi explicado lá na... sala de STE?... ((alunos respondem e a pcol repete)) sete erros do... éh:... o que não fazer... quais dicas para () ((os alunos respondem e a pcol anota no quadro de giz))... o cuidado com o nervosismo... ((alunos respondem e ela repete)) o cuidado com a cola... a cola seria o quê?... pegar o papel... ficar com papel... ((alunos respondem e ela repete)) escondido... ou sentado escorado... ou ficar olhando... então pra quê?... porque tem os slides... os slides nós vimos que é pra quê?... como?... ((alunos respondem e ela repete)) apoio...

lembrete... auxílio... então não precisa do papel... não precisa da cola... o outro?... ((aluno responde e ela repete)) cuidado com o português... o português... falar errado... o que ele fala lá no vídeo?... ((aluna responde: contuído)) () que mais?... ((aluno responde)) não falar na gíria... ((na sequência, a pcol continua perguntando, os alunos respondem e ela comenta os demais “erros” representados no vídeo))

Esse trecho corresponde à parte final da aula deste dia, gravada pela PCol, após a turma deslocar-se da STE, onde assistiu ao vídeo, para a sala de aula. Nele a PCol mobiliza a *regulação local* através de um GD específico, o de *fazer questionamentos orais* à turma, para conseguir informações sobre os conhecimentos construídos pelos alunos após a exibição do vídeo (“o que que foi explicado lá na... sala de NTE?”). Esse GD leva à *institucionalização* do objeto de ensino mediante outro GD específico da PCol, o de *comentar oralmente*, visando validar as respostas dos alunos, para que eles fixem o saber e o mobilizem quando necessário.

Durante seus comentários, a PCol mobiliza alguns GD específicos como *de compartilhar experiências pessoais* com o gênero textual seminário em sua vida acadêmica e *estabelecer relação* entre a aprendizagem do objeto em foco e a vida escolar do aluno nos demais componentes curriculares do EF, no EM e na futura vida acadêmica, contextualizando o objeto de ensino para além das tarefas realizadas em sala (SILVA, 2013).

Ela também trata de algumas *características linguísticas*, como, por exemplo, a linguagem a ser empregada na exposição. Destaca que se devem levar em consideração as características do público-alvo, para a que o ouvinte compreenda melhor a mensagem. Enfatiza ainda que se deve evitar o uso de gírias nas apresentações e usar a linguagem mais próxima da língua padrão, devido ao caráter mais formal do gênero textual.

Embora trate também de alguns *meios não linguísticos* (“cuidado com o nervosismo”, “ou sentado escorado, ou ficar olhando”) e de procedimentos em relação ao uso de recursos/suportes, destaca que esses assuntos seriam abordados com mais detalhes em outros momentos da SE, como podemos observar no excerto (17):

(17) (...) então... éh::... relembro então todos... os sete erros são esses... vocês têm aí no caderno... vão deixar anotado... porque vocês vão precisar... porque agora nós va... agora nós vamos () a parte dos slides nós vamos ter outra aula só explicando certinho como fazer os slides... tá?... agora é só um resumo do que... do trabalho que nós vamos fazer...

Observa-se também em (16) um GD específico recorrente no *métier* da PCol, o de *fazer copiar* o conteúdo, que também se dá em função da *utilização da memória*, para que possam recorrer às anotações em outro momento da SE.

A PCol aborda as *características linguísticas*, na aula do dia 10/9/15. Conforme mencionamos no subitem 3.2, neste dia, a PCol utiliza o DD “A estrutura do seminário (Anexo B) para *presentificar* o objeto de ensino seminário pelo *apontamento/elementarização* de aspectos relativos à sua segunda dimensão ensinável, a *organização interna da exposição*. Entretanto, o DD traz também alguns aspectos de sua terceira dimensão ensinável ao apresentar um repertório de fórmulas de estruturação para articular as diferentes partes da exposição.

Ao fazer isso, a PCol não deixa de “[...] fornecer ao aluno um repertório de formas que permitam (e necessitem) construir operações linguísticas (mais ou menos) específicas a esse gênero de texto.” (DOLZ et al., 2011, p. 189), apresentando exemplos concernentes a três das quatro operações elencadas pelos autores, a *coesão temática*, a *sinalização do texto* e a *introdução de exemplos*; entretanto, o DD que a PCol utiliza não inclui atividades escolares para exercitar¹⁹ o repertório que disponibilizou, tendo em vista levar os alunos a perceber a importância dos organizadores textuais na articulação entre as fases da exposição, por exemplo.

Conforme mencionamos anteriormente no subitem 3.2, a tarefa proposta aos alunos durante a mediação envolvendo esse DD envolve apenas sua participação oral durante a exposição dialogada. Assim, restringe-se à identificação das *características linguísticas* a partir da apresentação de um modelo a ser seguido.

Esse gesto não realizado pela PCol está relacionado a outro mobilizado no dia 20/8/15, o de propor a pesquisa sobre os temas como tarefa para casa, segundo ela, consequência da insuficiente carga horária destinada ao desenvolvimento da SE. Dolz et al. (2011) reconhecem ser a *preparação e compreensão do conteúdo* um dos momentos de maior dificuldade de uma SE sobre exposição, mas apontam para a necessidade de este momento estar *estritamente ligada* ao trabalho linguístico, sendo esta interação fundamental para levar os alunos a assumirem o papel de *expositor-especialista*.

¹⁹ Para aprofundar o assunto, ver Dolz et al. (2011, p. 202-205).

3.4 OS MEIOS NÃO LINGUÍSTICOS

Um trabalho sistematizado com o gênero textual seminário implica tratar de suas *características linguísticas*; entretanto, considerando a multimodalidade da linguagem oral, sistematizar esse gênero textual envolve também tratar de suas *características não linguísticas*. Segundo Gonçalves (2010, s/p), na “[...] interação entre aluno-expositor e plateia, não há apenas elementos verbais que distinguem o gênero textual, mas também temos elementos não-verbais [...]”. Esse autor destaca os paralinguísticos e cinestésicos e afirma que os primeiros associam-se à linguagem verbal e os segundos dizem respeito ao campo da gestualidade, do movimento de corpo e expressões faciais. A PCol trata desses elementos não verbais, ou *meios não linguísticos*, nas aulas dos dias 03 e 10/9/15, que ocorreram tanto na sala de aula quanto na STE.

Na segunda das aulas do dia 03/9/15, a PCol mobiliza inicialmente a *criação de dispositivos didáticos*, concretizada pelos slides “Linguagem verbal e não verbal” (Anexo K). Esse GD pressupõe a *presentificação* do seminário pelo *apontamento/elementarização* de um objeto de ensino relacionado aos *meios não linguísticos*, como podemos observar no excerto (18):

(18) (...) nós vamos falar agora sobre gestos e posturas... tá?...

Ao dialogar com os alunos, durante a exposição do conteúdo, GD fundador implementado é o de *utilização da memória*. A PCol busca, por meio do GD específico de *articular conteúdos*, ativar os conhecimentos dos alunos a respeito de um objeto de ensino trabalhado em anos anteriores, linguagem verbal e não verbal, evidenciando as diferenças entre elas e enfatizando a importância da segunda na apresentação de seminários, estabelecendo, assim, relação com o objeto de ensino daquela aula, os gestos e posturas a serem observados na exposição. Seu objetivo é levar os alunos a identificar o diálogo construído entre os textos verbais e não verbais e destacar a importância dos segundos para o planejamento da exposição. Após o gesto de *expor conteúdos*, definindo o objeto e suas características, a PCol implementa um gesto específico tradicional, o de *fazer copiar* o texto dos slides.

Cabe destacar, neste momento da SE, um GD específico da PCol, o de *modificar o planejamento*. Esse gesto se deu em função de uma situação imediata, à falta de internet para acessar o vídeo DD “Os dez erros mortais da oratória”

(Anexo J). Inicialmente, sua intenção é utilizá-lo não só para exemplificar comportamentos a serem evitados em apresentações de seminários, especialmente alguns relativos aos *meios não linguísticos*, mas também para estimular os alunos para o trabalho, já que exemplifica em tom humorístico tais comportamentos. Entretanto, diante dessa situação não planejada, deixa para utilizá-lo na aula seguinte e o substitui pelos slides “Linguagem verbal e não verbal” (Anexo K), um DD criado para uma situação de ensino em uma turma do 6º ano.

No próximo momento da aula, o GD mobilizado é o de *regulação local*. A PCol pretende fazer um diagnóstico direcionado ao momento da exposição (“vamos treinar”). O GD de *regulação* é viabilizado por outros: o de *criação de dispositivos didáticos*, concretizado agora pelo texto “Gestos e Posturas” (Anexo L), e o de *formulação de tarefas*, implementado na proposta de leitura expressiva do texto teórico simulando a exposição, como podemos verificar no excerto (19):

(19) (...) então agora nós vamos fazer o seguinte... o que se deve fazer e o que não se deve fazer... alguém do grupo do X... vai fazer pra nós ali uma da... () a primeira atitude... o que se deve fazer... vamos treinar.... VAMOS... RÁPIDO... vai lá na frente... o que se deve fazer... atitude básica...

É possível observar que, ao mesmo tempo em que a PCol vai fazendo a mediação da tarefa, ela também começa a *institucionalizar* o objeto de ensino. Para tal, mobiliza o GD específico de *articular* o objeto de ensino em foco com as participações dos alunos: focaliza, neste momento, não só os meios cinestésicos, como, por exemplo, o contato visual com a plateia, a movimentação do orador e novamente os gestos, mas também os cuidados com a posição dos expositores e a ocupação do espaço.

Esse gesto da PCol auxilia os alunos a refletir sobre a importância desses *meios não linguísticos* no momento da exposição e a perceber que esse e os demais objetos de ensino propostos têm uma finalidade, ajudá-los na apresentação do seminário. Já o DD (Anexo L) utilizado pela PCol, além de servir à *utilização* da *memória* dos alunos, serve como suporte para a realização da tarefa, que consiste na simulação da exposição, não se restringindo apenas à identificação dos *meios não linguísticos* a partir da apresentação de um modelo a ser seguido.

Dolz, Novarraz e Schneuwly (2011) apontam que o texto escrito é passível de revisão; entretanto, ao pronunciarmos palavra, fazemos de uma vez por todas, sendo necessário realizarmos um controle do próprio comportamento durante a

produção. Schneuwly (2011), menciona também a necessidade de ficcionalização²⁰ ao se trabalhar com gêneros textuais complexos (que pressupõem uma preparação já que implicam o controle do comportamento). No caso dos gêneros orais, essa ficcionalização “[...] deve se articular com uma representação do aqui e agora, gerenciada simultaneamente, graças especialmente a meios de linguagem que são o gesto, a mímica, a corporalidade, a prosódia.” (SCHNEUWLY, 2011, p. 122).

A PCol, ao articular a tarefa de leitura do texto teórico com a simulação da exposição, possibilitou aos alunos ir além da simples vocalização do texto escrito, e assumir a posição de expositores, ou seja, proporcionou aos alunos um momento de representação da situação que iriam vivenciar ao apresentarem o seminário. Estes puderam, a exemplo do que fizeram na aula do dia 31/8/15, ao observar o próprio comportamento e o dos colegas, tomar consciência de que a exposição requer uma preparação aprofundada também sob o aspecto dos *meios não linguísticos*.

Na primeira das duas aulas do dia 10/9/15, a PCol também tratou dos *meios não linguísticos* da exposição ao retomar o DD que não pode ser utilizado na aula do dia 03/9/15, conforme mencionamos anteriormente. Inicialmente, mobiliza a *utilização da memória*, tendo em vista recuperar o conteúdo trabalhado na aula anterior, como podemos verificar no excerto (20):

(20) (...) vamos lá... óh::... então tinha os recursos corporais... o que fazer e o que não fazer... acompanhem aí na lista... todos.... aí vocês fizeram éh::... a dinâmica... alguns... né?... não todos os grupos... né?... fizeram a dinâmica do que fazer e do que não fazer... o excesso... a falta de gestos... ou fazem muitos gestos... outros não fazem nada...

No início, ao dialogar com os alunos, a PCol viabiliza também o GD de *institucionalização*, garantindo que se lembrassem desse conteúdo para acioná-los, posteriormente, no momento da exposição. Em seguida, mobiliza a *criação de dispositivos didáticos*, concretizado pelo vídeo “Os dez erros mortais da oratória” (Anexo J), tendo em vista a implementação de duas atividades escolares: a primeira, concretizada pela proposição de comentários sobre o conteúdo do vídeo; a segunda, pela cópia, no caderno, dos “dez erros mortais da oratória” encenados no vídeo,

²⁰ Schneuwly (2011) afirma que atividades de linguagem complexas supõem uma ficcionalização da situação de interação social que promovem a escolha de um gênero textual. Esta ficcionalização se faz necessária para estabelecer os parâmetros dessa situação de interação: o enunciador, destinatário, finalidade e lugar social à medida que tais parâmetros não estão dados pela situação imediata, mas materializados no próprio gênero.

fazendo, para isso, pausas na exibição. Esses GD pressupõem novamente a *institucionalização* do objeto de ensino: a PCol enfatiza procedimentos inadequados na exposição envolvendo a falta de cuidados com o gestual, com a ocupação do espaço pelo locutor, entre outros, tratados na aula anterior, dia 03/9/15.

No vídeo, entretanto, apresentam-se outros “erros” relativos ao papel de *expositor especialista* envolvendo o domínio do tema, o controle do tempo, o tom e o ritmo da fala, os ruídos que atrapalham a comunicação (“né”, “tá”). Em relação a estes marcadores conversacionais, comuns na linguagem oral, durante suas intervenções, sugere que os alunos os evitem, pois o seminário, em razão do seu caráter mais formal, deve ser construído com uma linguagem mais próxima da língua padrão. Destaca também que os alunos devem não só monitorar os efeitos de sentido produzidos pela utilização de *elementos não verbais* durante a fala pública, mas também considerar a esfera de produção, a relação entre os interlocutores e o grau de formalidade exigido na *situação de comunicação*, para evitar, por exemplo, situações preconceituosas no momento da exposição, levando-os a refletir sobre a linguagem que utilizarão na exposição.

As observações da PCol estão de acordo com o que Santos; Albuquerque (2013, p. 587) ao afirmarem que cabe ao professor orientar a percepção dos alunos em relação a tais situações, ou seja, “[...] o aluno deve organizar sua fala delineando seus objetivos, adequando tom de fala às intenções do que será comunicado, atento aos tipos de comentários e seus respectivos tipos de efeitos, polidez no trato com o outro.”

Neste capítulo, apresentamos as análises da SE sob o enfoque do objeto de ensino, dos gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pela PCol e dos dispositivos didáticos utilizados por ela no processo de transposição didática interna do gênero textual seminário. A seguir, procederemos às considerações finais, buscando responder nossas questões de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] conhecimento que não considera as vozes daqueles que vivem a prática social não pode dizer nada sobre ela [...].

(MOITA LOPES, 2006, p. 101)

Iniciamos as considerações finais referindo-nos a epígrafe em que trazemos o pensamento de Moita Lopes. Na introdução deste trabalho, mencionamos que buscávamos confrontar a dimensão teórico-metodológica do trabalho relacionado ao gênero textual seminário – baseada em prescrições oficiais – à dimensão pragmática, por considerarmos serem teoria e prática indissociáveis.

Segundo essa perspectiva, voltando nosso olhar para a construção do objeto ensinado, sob o ponto de vista do docente, partimos do seguinte contexto: o processo de transposição didática interna do objeto de ensino seminário implementado por uma professora de LP, de uma escola pública de Dourados-MS, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II.

Tomando como base textos de pesquisadores do Grupo de Genebra e de pesquisadores brasileiros fundamentados em pressupostos teórico-metodológicos do ISD bem como em aportes teóricos dele decorrentes, propusemo-nos a examinar a transposição didática interna do objeto de ensino seminário em contexto escolar. Elencamos, para atingir esse fim, dois objetivos específicos: (1) descrever e analisar os gestos didáticos (fundadores e específicos) mobilizados pelo docente na transposição didática interna do objeto de ensino seminário; e (2) examinar os dispositivos didáticos utilizados pelo docente para mediar o ensino do objeto seminário.

Nossa análise visa responder às seguintes perguntas de pesquisa: (1) de que modo se dá a transposição didática interna do seminário? (2) Quais gestos didáticos fundadores o docente mobiliza na transposição didática interna do seminário? (3) Quais gestos didáticos específicos do docente emergiram durante a transposição didática interna do seminário? (4) Quais dispositivos didáticos o docente utiliza para mediar o ensino do objeto seminário? Apresentaremos, na sequência, as constatações referentes a essas perguntas.

Primeiramente, cabe mencionar, conforme afirmamos na introdução deste trabalho, que, quando se trata do seminário, há uma distância entre a prática do

professor e as novas concepções teórico-metodológicas que envolvem o ensino dos gêneros textuais em geral, e, em especial, o ensino desse gênero textual. Nesse sentido, concordamos com Dolz (2009 apud BARROS, 2012, p. 127, tradução da autora):

O professor é [...] o agente primordial do sistema didático. Sem um nível suficiente de formação profissional, as principais responsabilidades associadas a sua função não estão garantidas. O professor representa o saber e o(s) conteúdo(s) ensinado(s), o que exige dele um domínio e uma atualização constante dos saberes a ensinar, assim como dos processos implicados na transposição desses conhecimentos para a sala de aula.

Assim, em relação à primeira pergunta de pesquisa, os dados revelaram que, mesmo diante da complexidade que envolve o trabalho sistematizado com o gênero textual seminário, as escolhas didáticas da PCol, de acordo com a teoria de base que adotamos, o ISD, permitiram a exploração, ao longo da SE, de alguns objetos de ensino concernentes às três dimensões ensináveis desse gênero textual e aos *meios não linguísticos*.

Os dados revelaram também dificuldades da PCol quanto à hierarquização não só das aulas mas também de algumas atividades escolares da SE. No primeiro caso, não trata, de forma sistematizada, da *situação de comunicação* do gênero no momento inicial da SE. No segundo caso, propõe a produção do plano do seminário como tarefa para casa sem antes sistematizar as fases da exposição.

Embora tenhamos disponibilizado para a PCol, via *e-mail*, o modelo didático do gênero e uma sugestão de planificação da SE, concordamos com Barros (2012, p. 171, grifo da autora), quando afirma ser a planificação de uma SE uma tarefa difícil para o docente:

[...] planificar as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos não são tarefas fáceis para o professor, pois requerem planejamento, diagnósticos iniciais, coerência na proposição dos objetivos de cada módulo, articulação entre objetivos traçados e atividades propostas, criatividade e coerência na elaboração de atividades, tarefas e dispositivos didáticos, além de uma boa formação linguístico-discursiva para “visualizar” os objetos de ensino que cada gênero de texto pode mobilizar e, evidentemente, saberes científicos e disciplinares em relação à prática languageira que conduzirá as atividades [...].

Consideramos que os obstáculos no processo de transposição didática interna do gênero textual seminário poderiam ter sido minimizados caso tivesse sido possível a elaboração colaborativa da SE, já que a PCol admitiu nunca ter

trabalhado com os gêneros textuais orais em geral nem com o gênero textual seminário. Tal procedimento, ao operar como um instrumento de formação a partir do aporte teórico que lhes disponibilizamos, poderia ter direcionado o agir da PCol, ampliando a sua formação teórica.

Nesse sentido, no tocante aos saberes não mobilizados na construção do objeto de ensino seminário, nossas análises sugerem que estão relacionados à formação inicial e continuada de professores. Embora tal aspecto não possa ser generalizado para os professores de LP como um todo, corroboramos as orientações dos PCNLP (BRASIL, 1998, p. 67):

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada [...].

Em relação às perguntas concernentes aos GD (fundadores e específicos) mobilizados pela PCol, primeiramente destacamos Oliveira (2013, p. 294, comentários da autora). Com base em (AEBYDAGHÉ; DOLZ, 2008), a autora afirma que para haver

[...] efetivamente a aprendizagem (ainda que isso possa variar segundo os contextos de ensino), todos os gestos precisam ser implementados em sala de aula, porque, por meio deles, o aluno pode saber qual objeto está sendo focalizado, quais as dimensões tratadas, relacionar o que está aprendendo com o que já aprendeu, testar sua aprendizagem por meio de tarefas, avaliar o que ainda precisa ser apreendido e sintetizar as informações, relacionando-as com a utilidade de cada uma delas. Tudo isso feito a partir da/com a implementação de um dispositivo didático.

Nas análises relativas a esses GD, os dados revelaram que, nas interações verbais durante a transposição didática interna do objeto de ensino seminário, a PCol mobiliza os sete GD fundadores elencados no capítulo dedicado aos aspectos teóricos: *presentificação, apontamento/elementarização, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos, utilização da memória, regulação e institucionalização* (BARROS, 2012), aos quais se interligam GD específicos.

Ao fazer isso, a PCol segue uma certa regularidade: a partir da *criação de dispositivos didáticos* e da *formulação de tarefas*, *presentifica* o objeto de ensino – o gênero textual oral formal público seminário – pelo *apontamento/elementarização* de objetos de ensino concernentes às suas três dimensões ensináveis e aos meios não

linguísticos. Na sequência, mobiliza os demais GD fundadores: a *utilização da memória*, a *regulação* e a *institucionalização*.

Através do GD *utilização da memória*, um *gesto fundador* essencial para conexão entre os diferentes momentos da SE, a PCol possibilita não só a articulação de objetos de ensino a serem presentificados com os já trabalhados, mas também promove a *institucionalização* destes, a *regulação* do aprendizado em relação a eles e encaminha atividades escolares. Quanto ao GD *regulação*, ocorre, na maioria das vezes, em função de outros GD que o implementaram concomitantemente. A PCol mobiliza-o através de GD específicos como os de *fazer intervenções* nos grupos durante a realização de tarefas e de *fazer questionamentos* orais durante a exposição dialogada. Já através do GD *institucionalização*, a PCol apresenta informações sobre o objeto de ensino seminário, conectando-o aos novos aspectos relacionados a ele que deverão ser aprendidos pelos alunos. Algumas vezes ocorre de forma dialogada, com a colaboração dos alunos; outras, concomitantemente à realização de tarefas, ou quando *considera as respostas dos alunos* em situação de correção de atividades escolares.

Esses GD fundadores colocam em evidência ainda outros GD específicos da PCol que se caracterizam, nas palavras de Nascimento; Brun (2016, no prelo), como “[...] gestos que demonstram o ajustamento à situação em sala de aula.”, tais como o de *fazer colar no caderno* os DD distribuídos, o de *fazer copiar o conteúdo* (ou dos slides ou do quadro de giz), o de *fazer ler em voz alta*, o de *fazer responder a questões* oralmente ou por escrito, o de *corrigir atividades escolares*, o de *propor tarefas para casa*, entre outros.

O gesto predominante na SE é o de *expor os conteúdos*, pois a construção do objeto de ensino seminário foi feita com base na exposição da PCol e diálogo com os alunos. Alguns dos GD específicos, entretanto, remetem a práticas coercitivas tradicionais, como os gestos de *vistar os cadernos*, mobilizado mais sobre a ação do aluno do que sobre a aprendizagem dos objetos de ensino, e o de *apelar à nota*.

Por outro lado, GD específicos não foram mobilizados pela PCol, como o de *recolher o planejamento da exposição*, um gesto regulador importante para o diagnóstico da aprendizagem do aluno e que motivou nova intervenção nossa no processo de transposição didática interna.

Cabe destacar que nossa intenção ao descrever e analisar os GD fundadores e específicos mobilizados pela PCol não é emitir julgamentos sobre a sua atuação,

mas colaborar com uma maior inserção desses gestos nos debates que envolvem o trabalho docente. Nas palavras de Nascimento (2011a, p. 423), são importantes as “[...] discussões sobre gestos didáticos que sedimentam boas aulas [...]”. O enfoque a partir dos GD permitiria ao docente pensar sobre o seu trabalho e, a partir disso, lançar o um novo olhar sobre ele.

A análise a partir dos GD permitiu-nos não só compreender a relevância desses movimentos discursivos que constituem o trabalho docente, mas também reforçar, conforme destacamos na fundamentação teórica deste trabalho, a necessidade de um acompanhamento pedagógico focalizado nas práticas didáticas docentes relacionadas a os gêneros textuais orais, em âmbito de formação inicial e continuada, sob a ótica desses GD.

Já as análises em relação aos DD (quarta pergunta de pesquisa), os dados revelaram que a maioria das atividades escolares vincula-se a textos teóricos, materiais de uso tradicional em sala de aula, e vídeos de curta duração. Estes, com tom humorístico, atraem a atenção do aluno e o estimulam para a realização das tarefas. Aqueles são importantes ferramentas/instrumentos para a utilização da memória das aprendizagens. Entretanto, as tarefas ligadas a esses DD, na maioria das vezes, envolvem apenas a participação oral dos alunos, o que não favorece a internalização dos objetos de ensino. Além disso, a PCol repete alguns tipos de atividades escolares (comentário coletivo, leitura e diálogo), a diversificação destas pode contribuir para tornar as aulas mais interessantes.

Quanto aos conteúdos das exposições (a triagem de informações, reorganização e hierarquização das informações selecionadas) e as características linguísticas do gênero (repertório de elementos de coesão temática, de sinalização do texto e de introdução de exemplos) não foram foco de DD específicos na SE. Creditamos tais dificuldades da PCol à carência de saberes e capacidades da PCol em relação à elaboração desses DD.

A PCol utiliza, para facilitar seu o *métier*, o conjunto tecnológico *laptop*, *data show* e tela para projeção não só para exibir os vídeos, ou projetar slides, mas também para projetar os textos teóricos em material fotocopiado. Tais procedimentos estão de acordo com os RCMS-EF (ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL, 2012), onde se afirma caber aos educadores integrá-las no processo de ensino e de aprendizagem.

É importante que os DD, conforme mencionamos no capítulo dedicado aos aspectos teóricos, sejam descritos precisa e sistematicamente (SCHNEUWLY, 2009a). Por isso, em nossa pesquisa, propomo-nos a discutir sobre essas ferramentas/instrumentos de ensino, partindo do pressuposto de que têm impacto na passagem do objeto de ensino a objeto ensinado, por apoiar os GD nesse processo.

Concordamos com Bueno; Abreu (2010) quando apontam a dificuldade de se encontrar textos teóricos ou materiais didáticos sobre gêneros textuais orais e afirmam que esta tarefa não pode ser deixada só a cargo do docente. Para que este se instrumentalize e possa desenvolver um trabalho com gêneros orais, indicam a adoção de políticas efetivas e mais análises desses gêneros. Esperamos que este trabalho possa ter colaborado para fomentar a discussão sobre a relevância dessas ferramentas/instrumentos no processo de transposição didática envolvendo gêneros textuais orais bem como sobre a pertinência destes DD tornarem-se objetos de ensino em cursos de formação inicial e continuada.

Respondidas as perguntas de pesquisa, cabe ressaltar que saber expressar-se, em qualquer contexto institucional e público, é condição *sine qua non* para que o aluno possa, conforme se destaca nos PCNLP-EF II “[...] assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.” (BRASIL, 1998, p. 19). O seminário constitui uma alternativa para o desenvolvimento dessa capacidade e cabe à escola capacitá-lo, a fim de que, desde os primeiros anos do EF II, produza exposições que cumpram a sua função.

Por fim, acreditamos que esta análise – focada no objeto de ensino, nos GD e nos DD – bem as discussões dela decorrentes possam contribuir para reflexões sobre as práticas de ensino envolvendo gêneros textuais orais formais públicos e, em especial, o gênero seminário no âmbito na formação inicial e continuada de professores dos cursos de Letras. Em relação ao resultado da transposição didática interna do objeto de ensino seminário, que corresponde à passagem do objeto ensinado a objeto aprendido, só poderá ser confirmado em uma pesquisa de maior alcance, em que se analisem as exposições resultantes da implementação da SE apresentadas pelos alunos no final desta sob o ponto de vista do desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno em relação à produção do gênero textual seminário.

REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, Sandrine; DOLZ, Joaquim. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, Dominique; DEZUTTER, Olivier (Org.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2008, p. 81-105.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Raquel (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina-PR: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ANDRE, Marli Eliza Dalmozo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante** (Trad. José Fonseca). Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 279- 327.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina-PR. 2012.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O trabalho do professor sob o ponto de vista dos gestos didáticos. **Revista brasileira de linguística aplicada** [online]. 2013, vol.13, n.3, p.741-769. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982013000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 30 nov. 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. 2006. A formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa. **Moara**, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez., 2006. Disponível em:
<<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=82:formao-continuada-de-professores-e-pesquisa-etnografica-colaborativa>> Acesso em: 11 fev. 2016.
- BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa**, São Paulo-SP, 56 (2), p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa** (terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. **Revista Letras**, n. 40, v. 20, p.163-176, 2010. Disponível em: <<http://jottaclub.com/wp-content/uploads/2015/04/G%C3%8ANEROS-DE-TEXTO-TIPOS-DE-DISCURSO-E-SEQUENCIAS-BRONCKART1.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2016.

BUENO, Luzia; ABREU; Claudia de Jesus. Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário. **Synergies Brésil**, v. 1, p. 119-125, 2010. Disponível em:<<http://gerflint.fr/Base/Bresil8/bueno.pdf>> Acesso em: 20 mar. 2017. Acesso em: 20 mar. 2017.

CHAVES, Maria Helena Rodrigues. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Educação. Universidade Federal do Pará, Belém-PA. 2008.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI (Org.), Inês. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 2. ed. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2012. p. 135-166.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.** [online], 32.1, 2016, p. 237-260. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>> Acesso em: 21 jan. 2017.

DOLZ, Joaquim. Los cinco grandes retos de la formación del profesorado de lenguas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tpiSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/caderno_de_resumos.pdf.> Acesso em 25 fev. 2017.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; DE PIETRO, Jean-François. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização

Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 213-239.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 125-155.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 183-211.

FELÍCIO, Rosane de Paiva. **Exposição oral ou multimodal?** Reconfigurações de uma prática pedagógica. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP. 2015.

FERREIRA, Jefferson. **O gênero seminário escolar:** uma proposta de didatização. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Instituto de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiaba-MT. 2009.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Patrícia Raquel de. **Produção oral no seminário:** possíveis apropriações em uma prática de ensino. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP. 2016.

GONÇALVES, Adair Vieira. O gênero “seminário” como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS EM GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 5., 2009, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2009. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tpiSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_genero_seminario_como_objeto_de_ensino_aprendizagem_modelo_didatico.pdf> Acesso em: 21 mai 2015.

GONÇALVES, Adair Vieira; BERNARDES, Elizete de Souza. O gênero seminário: usos e dimensões ensináveis. **Revista Eletrônica Linguagem**. São Carlos-SP, v. 14, jul./ago./set. 2010. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao14/art_04.php> Acesso em: 02 fev. 2015.

KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda. C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

LOPES, Quenízia Vieira. **O ensino do gênero exposição oral: um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental**. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB. 2010.

MACHADO, Anna Raquel. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: ABREU-TARDELLI, Lísia S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 43-70.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão-SC, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370> Acesso em: 21 jun. 2016.

MACHADO, Anna Raquel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Orgs.) **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, Anna Raquel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **(Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 21-34.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul: Ensino Fundamental**. Mato Grosso do Sul: SEED, 2012.

MESSIAS, Carla; DOLZ, Joaquim. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 5, n. 1, p.44-67, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/319>> Acesso em: 20 mar. 2016.

MEURER, José Luiz. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru: Edusc, 2000. p. 19-29.

MILL, John Stuart. **On liberty**. Kitchener: Ontario, Canadá, 2001. Disponível em: <http://eet.pixel-online.org/files/etranslation/original/Mill,%20On%20Liberty.pdf>> Acesso em: 20 abri. 2017.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; ARAUJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias; PANOSSIAN, Maria Lúcia; RIBEIRO Flávia Dias. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010. Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=3432&dd99=pdf>> Acesso em: 20 fev. 2017.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**, v. 8, n. 16, p. 11-30, 2º semestre de 2012

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6. 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011b. Disponível em:

<[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Elvira%20Lopes%20Nascimento%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Elvira%20Lopes%20Nascimento%20(UEL).pdf)>. Acesso em 22 jun. 2016.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. **Transposição didática e gestos profissionais de ensinar**: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. 2016 (no prelo).

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. **O ensino de língua portuguesa**: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais. 2013. 407 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP. 2013.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida de. Os gestos profissionais do professor e a construção dos objetos de ensino por meio do livro didático de língua portuguesa. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA - SIELP, 2., 2012, Uberlândia-MG. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_199.pdf> Acesso em: 15 abr. 2016.

PICONI, Larissa Bassi; VALK, Claudia Christian Silva; REGISTRO, Eliane Segati Rios. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 368-400, jan./jun. 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Asus/Downloads/11167-66924-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Asus/Downloads/11167-66924-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 21 nov. 2015.

PIRES, Flávia Ferreira. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 20, p. 143-148, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/viewFile/36794/39516>> Acesso em: 25 ago. 2015.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson. **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: TAQ/Fapesp, vol. IV, Estudos, 1990.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.

SANTOS, Midian Araújo; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Proposta de trabalho do seminário a partir da sequência didática. **Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos** (CNLF), vol. XVII, n. 01. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xvii_cnlf/cnlf/01/45.pdf> Acesso em: 21 mar. 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2011, p. 137-179.

SCHNEUWLY, Bernard. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. 2009a. p. 29-45.

SCHNEUWLY, Bernard. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 61-78.

SILVA, Marcelo Clemente. **O letramento escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-PB. 2007.

SILVA, Carla Messias Ribeiro. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP. 2013.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (trad. Marcos Bagno). São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRAVÁGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais – conceituação e caracterização. XIV SIMPÓSIO NACIONAL E IV INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA – SILEL, 2013, Uberlândia-MG. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1528.pdf> Acesso em: 21 fev. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 18. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PB, 2005.

ANEXOS

ANEXO A

Dispositivo didático “Sete erros na apresentação de um seminário na faculdade”,
vídeo (03’07”) disponível no endereço:
<<https://www.youtube.com/watch?v=SjThur8ojcU>>

ANEXO B

Dispositivo didático “A estrutura do seminário”, em material fotocopiado.

ESTRUTURA DO SEMINÁRIO

Ao apresentar um seminário, o expositor deve ter em mente que seu papel deve ser transmitir um conteúdo, informar, esclarecer, modificar o conhecimento dos ouvintes. Para atingir este objetivo, o expositor deve levar em conta aquilo que seus ouvintes já sabem sobre o tema; deve, ao longo de sua exposição, avaliar a dificuldade daquilo que está ensinando e, se necessário, dizer de outra maneira, reformular, dar exemplos. O expositor deve, também, promover e manter uma interação com os ouvintes, de forma a tê-los atentos durante toda a sua apresentação. Uma forma de se conseguir isso é fazer perguntas a fim de estimular a atenção dos ouvintes e de verificar se seus objetivos estão sendo atingidos, ou seja, se todo mundo está entendendo sua exposição.

É recomendável que o tema seja inserido de forma progressiva, que o expositor se aprofunde na discussão gradativamente, de modo a não comprometer a compreensão do que ele tem a dizer. Assim, um seminário pode ser dividido em partes para um melhor entendimento dos objetivos de cada uma de suas fases, desde a introdução até o fechamento. A seguir, a sequência das FASES DE UM SEMINÁRIO:

1. ABERTURA

Um expositor (pode ou não fazer parte do grupo) dirige-se ao auditório, saúda-o e apresenta os expositores ou a si próprio se o expositor for ele mesmo.

Exemplos:

a) “Bom dia, pessoal! Gostaria de apresentar a vocês os componentes do meu grupo: Fulano, Cicrano, Beltrano ...”

b) “Atenção, turma! Vamos chamar à frente da classe o grupo Tal que vai falar a vocês sobre um tema muito interessante, a ser apresentado em forma de seminário...”

2. INTRODUÇÃO AO TEMA E APRESENTAÇÃO DO PLANO DA EXPOSIÇÃO

Etapa de apresentação, delimitação do assunto. Dá ao orador a oportunidade de explicar as razões de suas escolhas. Esta fase deve mobilizar a atenção e a curiosidade dos ouvintes e, para isso, o expositor deve utilizar uma foto ou ilustração relacionada ao tema, colocar uma questão-isca que desperte a curiosidade, contar uma anedota, fazer perguntas etc. Deve esclarecer, ao mesmo tempo, sobre o produto (o texto planejado) e sobre o procedimento (a forma, a sequência da exposição).

Exemplos:

a) “Esse seminário abordará tal assunto... Falaremos, primeiramente sobre... Depois, daremos alguns exemplos, para, em seguida, abordarmos os seguintes aspectos...”

b) “Vamos tentar explicar a vocês a importância da ... Iniciaremos com uma descrição geral sobre... Em segundo lugar, vamos nos ater especialmente a... Depois, faremos também um detalhamento... E, ainda, veremos... Por fim, iremos...”

3. DESENVOLVIMENTO DO ASSUNTO

É o encadeamento dos diferentes temas (e subtemas) e a quantidade deles deve corresponder ao número anunciado no plano. Faz-se necessário ressaltar que **esta fase é a mais importante do seminário** e, para que as ideias sejam assimiladas pelos ouvintes, é necessário que elas sejam expostas numa progressão coerente.

Exemplos:

a) “A questão que abordaremos agora é... Isso nos leva à seguinte reflexão:... Então, chegamos agora a um ponto muito importante...”

b) Devemos notar, sobretudo, esses dois aspectos... Em outras palavras, podemos chamar de... E, agora, exemplificando...”

4. RECAPITULAÇÃO E SÍNTESE

É a retomada dos pontos principais da exposição e também a fase de transição entre ela e a conclusão que virá a seguir.

Exemplos:

a) “Então, para terminar, vamos fazer uma síntese de tudo o que vimos até aqui...”

b) “Em resumo, podemos dizer...”

5. CONCLUSÃO

É a transmissão da mensagem final, mas pode ser também, a proposta de um problema novo aos ouvintes, ou o início de um debate, uma roda de conversa, a execução de algum exercício ou atividade de verificação, uma dinâmica etc.

Exemplos:

- a) “Agora, finalizando nosso seminário, vamos colocar a seguinte questão...”
- b) “Para concluir, queremos deixar a seguinte mensagem...”

6. ENCERRAMENTO

Nesta fase, cabem os agradecimentos ao auditório.

Exemplos:

- a) “Gostaríamos de agradecer a atenção de todos os presentes...”
- b) “Esperamos que, de alguma forma, tenhamos contribuído para ampliar o conhecimento de vocês sobre...”

A seguir, algumas expressões que podem ser utilizadas nas apresentações dos seminários:

a) Expressões para apresentar o assunto:

- vou tentar explicar-lhes hoje...
- o assunto de minha exposição será...
- gostaria de falar-lhes sobre...
- queria explicar-lhes...
- minha exposição abordará...

b) Entrada no assunto, preparação do desenvolvimento:

- então tomemos a primeira questão, isto é...
- então, comecemos por...
- vejamos primeiramente...
- vamos primeiramente examinar...
- então, primeiro ponto...

c) Sequência do desenvolvimento / mudança de tema:

- então falei de... e vou agora passar a...
- depois de ter..., vamos agora abordar...
- isso para..., passemos agora a...
- chegamos agora ao capítulo...
- a etapa seguinte é agora...
- a questão que abordaremos agora é...
- isso nos leva/faz chegar a...

d) Começo da conclusão:

- gostaria agora de resumir em duas palavras...
- em resumo...
- podemos agora recapitular...
- então coloco uma questão como conclusão...
- então, como conclusão, gostaria de colocar a seguinte questão...
- para concluir...

e) Encerramentos/agradecimentos:

- Muito obrigado (a)...
- Agradeço a todos...
- Obrigado (a) pela atenção.

Fontes:

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 183-211.

PROFESSORA MARILSA. Dicas para produção de seminário. São Paulo/SP, 18 out. 2010.

Disponível em: <<http://lettersnaweb.blogspot.com.br/2010/10/dicas-para-producao-de-seminario.html>> Acesso em: 20 mar. 2015.

ANEXO C

Dispositivo didático “Expressar-se bem é fundamental para um bom profissional”,
vídeo (3’33”) disponível no endereço:
<<https://www.youtube.com/watch?v=Bw1EfVUt0PE>>

ANEXO D

Dispositivo didático “1º Seminário Temático Matemática 2012”, vídeo (13'37”), disponível no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=adHvQsf8skM>>

ANEXO E

Dispositivo didático “Análise de um seminário modelo”, formulário em material fotocopiado.

- a) Qual a finalidade do seminário?
- b) Quais foram os participantes?
- c) Como se iniciou a apresentação? De que maneira ele entrou em contato com o público? Qual foi a saudação inicial? Ele fez a introdução do tema? Foi claro em sua maneira de falar? As informações estavam bem organizadas?
- d) Os participantes dominam o assunto: leram ou falaram? Utilizaram algum recurso na apresentação? Qual? Utilizou com eficácia esse recurso?
- e) Como se deu a exposição de cada participante: como iniciou a apresentação, como terminou, que recursos utilizou? Foi possível compreender o que foi exposto, entre outros aspectos?
- f) Observar a postura do apresentador e dos demais diante do público (direção do olhar, tom de voz em cada situação, gestual).
- g) Observar a roupa que usavam.
- h) Observar os slides: muito ou pouco texto?

ANEXO F

Dispositivo didático “A situação de comunicação do seminário”, perguntas escritas no quadro de giz.

- a) O que é um seminário?
- b) Qual a sua finalidade?
- c) Como se organiza?
- d) Quem dele participa?
- e) Quais os papéis/funções dos participantes?
- f) Em que lugares/espços sociais costumam acontecer seminários?

ANEXO G

Dispositivo didático “O seminário”, em material fotocopiado.

O **seminário** tem por objetivo informar uma determinada audiência sobre um determinado tema. É uma situação comunicativa que prevê várias exposições de aspectos diferenciados de um tema comum. Por isso, é situação privilegiada de estudo nas mais diversas áreas: história, matemática, geografia, educação física, ou seja, presta-se ao trabalho com todas as áreas do currículo escolar.

Trata-se de uma situação comunicativa em instância pública – a escolar – que prevê diferentes exposições orais articuladas, mediadas por um coordenador que, ao final, pode tentar articular as diferentes exposições procurando a melhor compreensão do tema pela audiência.

Essas exposições podem ser sustentadas por recursos materiais diversos (retroprojetor, slides, vídeo, *PowerPoint*, *data show*, quadros-sinóticos, músicas, fotografias, apresentações musicais e de dança, tudo o que for mais adequado para esclarecer a audiência sobre o tema), inclusive por esquema escrito que sintetize as principais ideias que serão focalizadas.

Em instâncias acadêmicas, um seminário pode pressupor a organização de um caderno de resumos das exposições que serão feitas, a ser distribuído antecipadamente para a audiência. Da mesma forma, pode pressupor a organização de um volume, posterior às apresentações, com artigos expositivos de cada uma das falas realizadas.

ANEXO H

Dispositivo didático “A importância do uso de recursos em apresentações”, em slide.

É importante lançar mão de recursos para uma apresentação. Como dizem, uma imagem vale mais do que mil palavras. Além disso, conforme pesquisas realizadas, 75% do que vemos fica gravado na memória visual.

É importante lembrar que os slides devem ser apenas um roteiro para orientar a apresentação, assim, devem conter apenas tópicos. Existem algumas regras que devem ser seguidas.

Por fim, como em qualquer texto, a apresentação deve conter começo, meio e fim, ou seja,

- um slide de abertura;
- slides com o conteúdo;
- um slide de finalização.

ANEXO I

Dispositivo didático “Dicas para a preparação de slides”, em material fotocopiado.

DICAS PARA A PREPARAÇÃO DE SLIDES

1. A simplicidade é fundamental. A apresentação em questão pode até parecer simples demais, mas não é. Ela funciona bem como ponto de apoio do que é essencial, o que o apresentador tem a dizer. Evite, por exemplo, usar muitas animações e efeitos. Animações devem ser usadas quando elas tem algo a acrescentar, não devem ser usadas só porque são bonitinhas. *Steve Jobs*, chefe da Apple e um dos caras mais influentes no mundo quando o assunto é tecnologia, disse uma vez que “simplicidade é o máximo da sofisticação”. Então, que tal não encher seus slides de conteúdo e buscar um equilíbrio entre cores de fundo, de texto e de imagens?

2. Use fundos com moderação. Temos aqui na editora um grande chefe que sempre nos diz: “ainda não inventaram nada mais eficiente do que letra preta em fundo branco”. Ele está certo!

3. Slides devem ser sintéticos. Lâminas com muito texto fazem a audiência se perder. As boas apresentações destacam apenas os pontos principais. O restante é complementado pela fala do apresentador. Lembre-se que, em geral, os slides não devem conter texto corrido, prosa. Eles devem conter itens, não frases. Seu slide deve se parecer mais com poesia do que com prosa.

4. O que nos leva ao ponto seguinte: não escreva na apresentação tudo o que você precisa ler...

5. Atenção ao tamanho da letra. Letras muito pequenas simplesmente não podem ser vistas! O tamanho da fonte deve levar em conta o local em que se dará a apresentação. Os slides devem ser vistos por todos os presentes.

6. Cuidado com o tipo de letra. Elas têm personalidade. Prefira letras mais neutras. Você tem certeza de que quer usar a *Comic Sans*? Se a intenção for passar sobriedade, é melhor não...

7. Cores e imagens: use apenas o essencial. Uma imagem vale mais que mil palavras também em uma apresentação de *slides*, portanto, sempre que possível, substitua uma frase ou um parágrafo por uma imagem. Porém, tenha bom senso e não exagere na quantidade de figuras em um mesmo slide.

8. O mesmo vale para uso de ícones: eles devem ter um propósito comunicativo, ajudando você a enfatizar seu ponto (e não apenas serem “bonitinhos”).

9. Dê preferência ao uso de uma imagem por slide. Isso ajuda a dar relevância ao que você quer mostrar.

10. Lembre-se que uma boa apresentação não deve ter erros de ortografia. Vale, e muito, passar para alguém que possa revisá-la previamente.

Além disso, observe o seguinte:

Planeje seus slides

Que tal criar um esboço no papel antes de começar a trabalhar no computador? Pegue um bloco e uma caneta, e exponha ali suas ideias. Tente estruturar onde estarão imagens e texto em seus slides, pois isso pode lhe dar novas ideias e ainda evitar desperdício de trabalho.

Mais fala e menos texto

A dica crucial para quem quer construir um bom slide é essa: fale mais e escreva menos. Se o texto for indispensável, tente escrever pouco, pois slides enxutos são mais bonitos e tornam a apresentação mais dinâmica. Assim você fala e sua plateia não se distrai lendo muita coisa.

Ler o conteúdo dos slides? Jamais!

Seu *slide* está redondinho: claro, objetivo e despoluído. Mas, na hora de apresentação você começa a ler! Esqueça isso! Treine bastante em casa, releia os textos que serviram de base para a criação da apresentação e não leia. Além do fato de que sua plateia sabe ler, falar sem ler slides passa mais segurança e credibilidade.

Fontes:

CIRÍACO, Douglas. **Oito dicas para aprimorar suas apresentações de slides**. São Paulo/SP, 04 fev. 2010. Disponível em: < <http://www.tecmundo.com.br/office/3586-oito-dicas-para-aprimorar-suas-apresentacoes-de-slides.htm> > Acesso em: 20 mai 2015.

Oliveira, Vilmar. **Dicas para uma boa apresentação de slides**. São Paulo/SP, 29 out 2013.

Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2013/10/29/dicas-para-uma-bo-a-apresentacao-de-slides/> > Acesso em: 20 mai 2015.

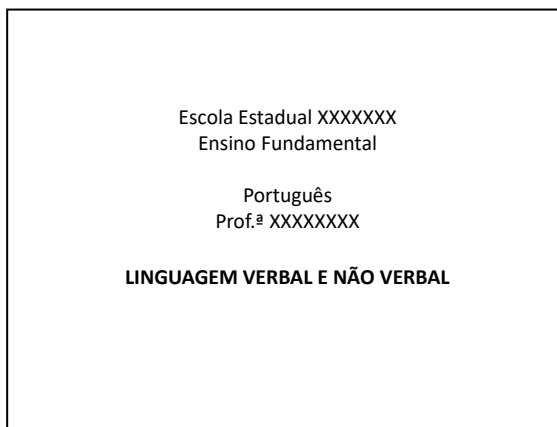
ANEXO J

Dispositivo didático “Os dez erros mortais da oratória, vídeo (5’17”) disponível no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=LIDZqRVKyYk>>

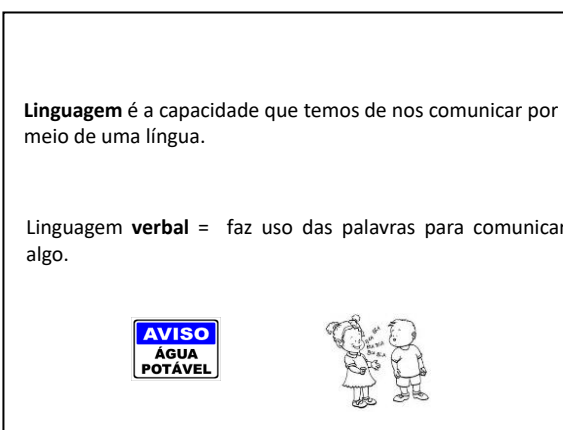
ANEXO K

Dispositivo didático “Linguagem verbal e não verbal”, em slides.

Slide 1



Slide 2



Slide 3



Slide 4



Texto verbal e não verbal

Slide 5

Diálogo entre surfistas:

- E aí?
- Pois é.
- É sim.
- E es ondas?
- Dando caldo.
- Hoje tem tubo?
- Demais.
- Irado.

Texto verbal

Slide 6



Texto verbal e não verbal (primeiros dois quadros)
 Texto não verbal (dois últimos quadros)

Slide 7

Segundo pesquisas:

7% da comunicação seria atribuída ao componente verbal (seu significado)
38% ao componente vocal (no caso específico, o tom da voz)
55% ao componente facial (expressão facial)

ANEXO L

Dispositivo didático “Gestos e posturas”, em material fotocopiado.

Gestos e Posturas

A expressão corporal desempenha um papel de suma importância no contexto da comunicação. Funciona ela, algumas vezes, como meio de reforçar uma ideia que está sendo transmitida, e, em outras ocasiões, chega até mesmo a confundir-se com o próprio argumento. Assim, o estudo da expressão corporal tem como finalidade precípua não só perquirir os meios de que se vale o orador para melhor estabelecer sua comunicação com o auditório, como, ainda, persuadir este último por meio dos sinais corpóreos.

Mas, para que se possa gesticular com eficiência, é preciso saber adequar a expressão corporal ao ambiente e à mensagem transmitida, e este é um dos pontos que merecem uma atenção constante, pois, não raramente, mesmo os mais experientes oradores acabam por cometer deslizos que, muitas vezes, acabam por prejudicar-lhes as imagens, em razão do uso de uma técnica incorreta. Para evitar tais situações, a melhor (e talvez a única) maneira consiste em treinar cotidiana e exaustivamente.

O domínio corporal facilita a transmissão da mensagem para a plateia e propicia a comunicação. Os gestos e as expressões faciais, a postura e a movimentação corporal servem para:

- Descrever, complementar e reforçar as ideias;
- Embelezar a fala;
- Substituir palavras;
- Dar mais dinamismo à comunicação;
- Contradizer a fala;
- Expressar sentimentos;
- Favorecer o entendimento;
- Promover a interação com a plateia;
- Facilitar a transmissão das mensagens.

Para que se cumpram esses objetivos, a linguagem corporal deve ser natural, clara, expressiva, pertinente e harmoniosa.

RECURSOS CORPORAIS: O QUE FAZER

- Atitude básica: plantas dos pés firmes no chão, pés ligeiramente afastados, peso do corpo igualmente distribuído entre eles, cabeça ereta, queixo paralelo ao chão. Mantenha uma postura elegante. Fique bem posicionado. Todos devem enxergá-lo. Ficar em pé da forma correta dá maior clareza à sua voz e você ganha autoconfiança.

- Manter o **contato visual** com a plateia. Gesticular para prender a atenção dos ouvintes.
- Movimentar-se com confiança e serenidade.
- Dar objetivo aos gestos. Usá-los para completar a informação oral.
- Praticar o uso dos gestos em sintonia com as ênfases vocais. Cuidar com cacoetes, tiques e gestos repetidos.
- Use as mãos para enfatizar quantidade, tamanho, direção e peso. Ensaie os gestos para ficarem espontâneos.

RECURSOS CORPORAIS: O QUE NÃO FAZER

- Excesso ou falta de gestos. Colocar as mãos nos bolsos, costas ou na frente do corpo, cruzar os braços, cruzar as pernas em pé, ficar com uma ou as duas mãos na cintura.
- Falar e ficar se movimentando nervosamente de um lado para o outro. Para falar, pare e olhe para a plateia, fale, depois se movimente.
- Ficar parado num ponto por muito tempo e, ao andar, não seja rápido ou lento demais, demonstrará nervosismo ou entediara a plateia.
- Apoiar-se sobre uma das pernas (postura deselegante) ou em mesas, cadeiras, tribuna e

parede.

- Passar imagem de arrogante (cabeça e tórax muito erguidos) ou passar imagem de excesso de humildade (cabeça baixa, ombros caídos).
- Dar as costas para a audiência enquanto fala ou olhar fixo para um ponto: pessoa, chão, teto.
- Manias/vícios. Exemplos: tirar e colocar os óculos várias vezes. Manipular objetos como canetas, anel, gravata, pulseiras. Colocar a haste dos óculos ou caneta na boca.

Fontes:

PEREIRA, Flávio. Linguagem corporal. Curitiba, sem data. Disponível em:

<<http://www.blogflaviopereira.com.br/oratoria-e-comunicacao/oratoria-recursos-corporais>> Acesso em: 10 abri. 2015.

Publicado na área Oratória e comunicação do Blog do autor. ROSSAROLA, Lenir Maria; BORGSMANN, Eliane Salete Eisenhardt e REICHENBACH, Cleusa. Projeto de Aprendizagem grupo 29: Como sanar dificuldades de oratória? Atividade do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação na Promoção da Aprendizagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2006. Disponível em:

<<http://proavirtualg39.pbworks.com/w/page/18672757/FrontPage>> Acesso em: 10 abri. 2015.

ANEXO M

Dispositivo didático “O gênero textual oral seminário”, em material fotocopiado.

O seminário é um gênero textual oral, em que um tema é exposto através de recursos argumentativos. Para que seja bem-sucedido, é importante ter planejamento. O seminário é um dos componentes dos gêneros orais, entretanto, não deve ser entendido como uma simples exposição de um tema. Aliás, seu principal objetivo não é a exposição, é a reflexão. Diferentemente do que em geral acontece, o seminário não deve ser considerado como concluído no final da exposição. Essa é apenas a primeira parte, pois, a partir dela, surgem as dúvidas, as argumentações, os pontos de vistas e são esses fatores que enriquecem o seminário. Muitas pessoas não se acham capacitadas para falar em público, entretanto, no caso de um seminário, não é preciso que a pessoa seja dotada dessa capacidade. Evidentemente, quem a possui pode se sentir mais à vontade, no entanto, o que define a qualidade de um seminário é o seu planejamento. 1- Definição do tema e dos componentes; 2- Definição do público-alvo; 3- Pesquisar sobre o tema em diferentes fontes e anexar todos os dados que possam contribuir com o seminário; 4- Elaboração de um roteiro escrito e divisão das partes para a apresentação.