

GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

PROPOSTAS DE PESQUISA E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS



Eliane G. Lousada
Joaquim Dolz
Emily Caroline da Silva
Andressa Villagra
(Organizadores)



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

L892g Lousada, Eliane G. (org.) et al.

Gêneros Oraís e Ensino de Línguas: propostas de pesquisa e dispositivos didáticos /

Organizadores: Eliane G. Lousada, Joaquim Dolz, Emily Caroline da Silva e Andressa Villagra. – 1. ed.

Campinas, SP : Pontes Editores, 2023.

figs.; quadros.

E-book: 7Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-734-6.

1. Análise do Discurso. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

DOI: <https://doi.org/10.29327/5229026>

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Análise do discurso. 401.41
4. Linguística. 410
5. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

GÊNEROS ORAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

PROPOSTAS DE PESQUISA E DISPOSITIVOS DIDÁTICOS

Eliane G. Lousada
Joaquim Dolz
Emily Caroline da Silva
Andressa Villagra
(Organizadores)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001



Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

Impresso no Brasil – 2023

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO _____ **7**

Joaquim Dolz
Eliane Lousada

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA DE FILME EM PODCAST: PROPOSTA COLABORATIVA PARA O ENSINO DO ORAL EM FLE__ **17**

Suélen Maria Rocha
Juliana de Oliveira Gimenez
Flávia Herédia Miotto

UM MINUTO NO MUSEU: UM ITINERÁRIO DIDÁTICO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA MOBILIZANDO LINGUAGEM, ENGAJAMENTO E ARTE _____ **37**

Emily Caroline da Silva
Flavia Fazon
Weslen Fonseca

ARGUMENTAÇÃO ORAL E SIMULAÇÃO DE NEGOCIAÇÃO INTERNACIONAL: UM PROJETO DE PRODUÇÃO ORAL EM FOS__ **69**

Jocilene Santana Prado
Hyanna Medeiros

PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA ORAL VIA *STORIES*: UM ITINERÁRIO DE ENSINO DE ARMÊNIO E ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA _____ **97**

Juliana Camargo Mariano
Micaela Tourné Echenique

O COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO EM FORMA DE *PODCAST* NO ENSINO FUNDAMENTAL: O IMPACTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS DOS ALUNOS _____ 111

Aline Diaz Reato

Andressa Villagra

Monique A. P. Almeida

ENTREVISTA DE EMPREGO E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO EM ENGENHARIA DIDÁTICA COM O DISPOSITIVO ITINERÁRIO _____ 127

Bruno Alves Pereira

Jaci Brasil Tonelli

Flávia de Araújo Costa

POSFÁCIO _____ 151

Luzia Bueno

Tânia Guedes Magalhães

SOBRE OS ORGANIZADORES _____ 155

SOBRE OS AUTORES _____ 157

INTRODUÇÃO

Joaquim Dolz
Eliane Lousada

A perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas por meio de gêneros de textos tem se consolidado há mais de trinta anos nos sistemas educativos. Desde a publicação, no Brasil, da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), com tradução de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro, a questão dos gêneros textuais e seu ensino esteve sempre presente tanto no campo da pesquisa quanto no campo do ensino, dando origem a inúmeras teses e dissertações e, também, a muitos materiais didáticos. A razão de tal sucesso pode ser compreendida de diversas maneiras.

A primeira diz respeito à insuficiência de uma abordagem do letramento exclusivamente centrada em aspectos associados ao código. O letramento não se limita a conhecer as características fonológicas da língua, a descobrir as letras do alfabeto e as correspondências entre grafemas e fonemas para poder ler e escrever. Tampouco é suficiente conhecer listas de vocabulário e construir e interpretar enunciados orais simples ou frases monitoradas pela norma-padrão para evitar gírias e vícios. Ouvir e compreender supõe trabalhar com os alunos em situações de comunicação orais complexas, superiores aos enunciados simples, e a atos de linguagem isolados como uma asserção,

uma saudação, uma ordem, uma demanda, uma questão ou uma promessa. Criar condições favoráveis ao desenvolvimento da linguagem implica trabalhar com produções orais e escritas em modo situado que têm um propósito comunicativo, em um contexto determinado. Nessa perspectiva, a oralidade e a escrita são consideradas a partir de uma visão plural das práticas sociais da língua que evita a dicotomia dos usos escritos e orais (MARCUSCHI, 2008). Em outras palavras, estamos falando dos gêneros de texto como unidade fundamental do ensino das línguas. Aprender uma língua (português, inglês, francês, espanhol, armênio, ou seja, línguas abordadas neste livro) exige entrar no uso da diversidade de produções efetivas que chamamos textos e que reconhecemos pelas suas regularidades de uso num domínio particular da atividade humana como “gêneros de texto” (SCHNEUWLY, 1994; BRONCKART, 1999).

A segunda razão está relacionada com a necessidade de conceber, atualizar e experimentar materiais didáticos para abordar o letramento. Desenvolver a compreensão e a produção oral e escrita exige a criação de módulos e jogos de aprendizagem sobre textos diversos que funcionam em situações particulares de comunicação. Os gêneros de texto, uma vez mediatizados, permitem identificar os rituais de comunicação e as regularidades linguísticas que podem ser ensinadas. Podemos, assim, estabelecer modelos didáticos para ensinar (DE PIETRO; DOLZ, 1997). E, o que é mais importante, podemos criar projetos e dispositivos múltiplos de letramento com a finalidade de melhorar as práticas dos professores e, sobretudo, promover e diversificar os usos linguísticos dos alunos. O desenvolvimento de um trabalho rigoroso sobre os gêneros de texto, num país como Brasil, encontrou nessa perspectiva uma possibilidade para ampliar as práticas letradas.

A terceira razão está relacionada à necessidade de desenvolver a pesquisa em linguística aplicada e em didática das línguas para fazer avançar o conhecimento sobre os dispositivos de ensino e as práti-

cas de letramento. Partindo do pressuposto de que a validade didática das inovações propostas tem que ser verificada no contexto brasileiro, o modelo apresenta uma metodologia que permite analisar o funcionamento das novas práticas de ensino e de letramento e o impacto sobre as capacidades de linguagem dos alunos.

Hoje, uma visão aberta do letramento inclui dois aspectos que merecem uma atenção particular. Por um lado, a exigência de uma formação plurilíngua para todos: inglês, espanhol e francês principalmente, mas também a necessidade no Brasil de reforçar o ensino das línguas ameríndias e as línguas de herança da população migrante, como o espanhol e o armênio, presentes neste livro. Bernard Schneuwly e Glaís Sales Cordeiro (2016) apresentam o desenvolvimento da perspectiva dos gêneros em diversas línguas e diversos países, o que mostra o interesse para propor uma perspectiva integrada das línguas. Joaquim Dolz e Itziar Idiazábal (2013) estabelecem os fundamentos para ensinar (línguas) em contextos multilíngues e impulsionar uma engenharia didática para o ensino plurilíngua (GARCIA-AZKOAGA; IDIAZABAL, 2015).

No Brasil, muitas publicações foram lançadas nessa perspectiva, sendo que uma das primeiras foi: “Gêneros textuais e ensino” (MACHADO; DIONÍSIO; BEZERRA, 2002/2010). Atualmente, novas pesquisas têm como foco as dimensões multimodais que são particularmente importantes nos gêneros orais e no multiletramento digital associado às mídias e às novas tecnologias (ROJO; MOURA, 2012; DOLZ; LIMA; ZANI, 2022; LOUSADA; SUMIYA, 2022).

Justamente nesse contexto em que as dimensões multimodais estão presentes em grande parte das produções textuais, o trabalho com gêneros orais constitui uma proposta original, pois apenas mais recentemente a preocupação com o ensino do oral tem invadido os espaços escolares e acadêmicos. Merecem destaque as obras de Marcuschi, um dos primeiros linguistas brasileiros a se interessar pela oralidade, do ponto de vista de suas características, com a publicação de seu livro

sobre a análise da conversa (MARCUSCHI, 2000). Na perspectiva marcada pelos trabalhos de Marcuschi, parece-nos importante, no Brasil, propor reflexões sobre as variedades do oral e sobre a continuidade entre oral e escrito. Por outro lado, a questão dos preconceitos sobre as variações linguísticas é um tema importante, sabendo a dificuldade em função da passagem das variedades orais à norma-padrão. Muitas vezes se avalia a oralidade em função da norma-padrão da escrita.

Ainda em contexto brasileiro, podemos mencionar alguns livros com foco no oral, tais como os de Bueno e Costa-Hübes (2015) e Magalhães, Bueno e Costa-Maciel (2021), que têm procurado dar destaque ao trabalho com gêneros orais, quer seja na aprendizagem dos alunos ou na formação docente, quer seja em L1, L2 ou línguas adicionais.

Os autores ligados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico-metodológico que está na base dos capítulos deste livro, trabalharam fundamentalmente com as condutas de linguagem úteis em diferentes situações de comunicação, materializadas nos gêneros de texto, fazendo um trabalho de modelização didática nas diferentes línguas ensinadas. Porém, a elaboração e experimentação de dispositivos didáticos, tanto em contexto de L1 quanto de línguas adicionais, ainda é limitada, embora já haja várias teses defendidas ou em andamento sobre a questão (ZANI, 2018; JACOB, 2020; SUMIYA, 2017).

Nessa perspectiva, estudos sobre a importância tanto da avaliação inicial das produções orais dos alunos para identificar os grandes obstáculos de compreensão e produção oral, quanto do processo de escolha de objetos de ensino e da implementação do trabalho planejado são relevantes. Tendo em vista a escassez de práticas concretas de ensino da oralidade, é pertinente identificar as estratégias que dão melhores resultados e também os obstáculos profissionais gerados pelas novas tecnologias e inovações propostas. A experimentação de sequências e itinerários didáticos (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020) é um exemplo dessa questão.

Com a publicação da BNCC, o trabalho com a oralidade ganha importância no cenário brasileiro e impulsiona ainda mais a questão do ensino de gêneros orais. Torna-se, então, necessário refletir sobre esse ensino, construindo modelos didáticos de gêneros (MDG), elaborando estratégias, criando dispositivos e materiais didáticos, segundo as propostas da engenharia didática (DOLZ, 2016).

Em pesquisas de uma segunda geração da Engenharia Didática, desponta como importante a colaboração entre pesquisadores e professores e entre professores e professores. Foi com essa finalidade que propusemos, no primeiro semestre de 2021, um curso de pós-graduação intitulado “Pesquisas em engenharia didática e ensino de línguas adicionais e/ou estrangeiras”. Os objetivos do curso eram:

1. Distinguir os diferentes tipos de pesquisa em didática das línguas (sobretudo pesquisas fundamentais, pesquisa-ação, pesquisas compreensivas, pesquisas sobre o desenvolvimento, pesquisas em engenharia didática e pesquisas de design, pesquisa formação) e mostrar o interesse das pesquisas em engenharia didática atuais, chamadas de segunda geração;
2. Esclarecer as especificidades da pesquisa em didática das línguas adicionais e estrangeiras;
3. Ilustrar com exemplos as diferentes categorias de pesquisas realizadas pelo grupo GRAFE, de Genebra;
4. Planificar, para aprender, um dispositivo de pesquisa em engenharia didática de 2ª geração sobre um gênero textual oral;
5. Elaborar critérios de validação didática em uma pesquisa.

O curso visava a associar didática, formação e pesquisa. Partindo de uma exposição dialogada sobre a engenharia didática, os alunos foram convidados a refletirem sobre a questão, formarem grupos e proporem um projeto de pesquisa com o intuito de estudar a implementação de um dispositivo didático com foco em um gênero oral de sua

escolha (resenha de filme em podcast, “visita guiada em museus”, negociação argumentativa em uma instituição internacional, autobiografia oral, comentário argumentativo, entrevista de emprego). Para cada um dos gêneros, os estudantes precisaram modelizar didaticamente o gênero escolhido e antecipar as dimensões mais importantes para realizar um trabalho formativo. A organização das diversas atividades escolares em sequências didáticas precisou de uma reflexão sobre a progressão das aprendizagens em função do perfil e das necessidades dos alunos. Mas a principal originalidade dos projetos consistiu em imaginar uma situação experimental para verificar o impacto do dispositivo elaborado e sempre precisando os critérios de validação didática das inovações propostas. Do ponto de vista da formação como pesquisadores, o curso objetivou ensinar aos pós-graduandos a como conceber e simular um projeto para ser submetido a um financiamento.

Como resultado desse curso de formação de pesquisadores e especialistas em didática, temos um livro com seis capítulos, produzidos pelos pós-graduandos que foram alunos do curso, e que exploram seis gêneros orais diferentes e suas potencialidades para o ensino de línguas.

O primeiro gênero oral apresentado é a resenha de filme em podcast. Nesse capítulo, as autoras (Suélen Maria Rocha, Juliana de Oliveira Gimenez, Flávia Herédia Miotto) apresentam uma proposta de ensino do gênero resenha de filme em sua versão oral, para a aprendizagem do francês. Em seguida, Emily Caroline da Silva, Flavia Fazon, Weslen Fonseca apresentam um gênero pouco estudado para o ensino da língua francesa: o programa “um minuto no museu”, destacando seu potencial para além de ensinar a língua, promover o engajamento dos alunos pelo envolvimento com a arte.

Em uma proposta que se propõe a trabalhar a argumentação oral em situação de negociação internacional, Jocilene Santana Prado e Hyanna Medeiros apresentam um trabalho com o debate regra-

do, também para o ensino do francês. Dando continuidade, Juliana Camargo Mariano e Micaela Tourné Echenique fazem uma proposta original de trabalho com a autobiografia oral veiculada pelos “*Stories*” do Instagram, nos contextos de ensino do oral e do espanhol.

Interessando-se também pela argumentação, porém em português, Aline Diaz Reato, Andressa Villagra e Monique A. P. Almeida apresentam uma proposta de realização de comentários argumentativos em forma de podcast para o ensino fundamental.

Por fim, o português como língua de acolhimento é foco de um outro artigo com o gênero entrevista de emprego. Bruno Alves Pereira, Jaci Brasil Tonelli e Flávia de Araújo Costa fazem uma proposta de itinerário didático para ensino desse gênero.

O conjunto de trabalhos aqui reunidos mostra como o campo da didática do oral é necessário, rico e aporta novidades importantes. A primeira delas é o esforço coletivo em engenharia didática para desenhar novos projetos de pesquisa que partem sistematicamente da modelização didática de um gênero oral e de uma análise dos obstáculos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, as diferentes contribuições apresentam todas um projeto de pesquisa original, tanto do ponto de vista pragmático e profissional quanto para fazer avançar os conhecimentos sobre o ensino do oral. O segundo aspecto inovador do conjunto de pesquisas é o fato de trabalhar sobre o desenvolvimento do plurilinguismo fazendo dialogar as diferentes línguas ensinadas. A perspectiva da engenharia didática desenvolvida se aplica paralelamente em português, francês, inglês, espanhol e armênio, mas também, em alguns casos, fazendo dialogar a língua dos alunos com as línguas de ensino. O estatuto e as representações das línguas ensinadas são tomados em consideração assim como o contexto particular dos projetos linguísticos dos centros escolares em que as experiências serão realizadas. Todas as pesquisas propostas têm a intenção de operacionalizar os múltiplos aspectos da oralidade dos gêneros estudados.

O que é mais importante é que buscam uma articulação entre o ensino da oralidade e a formação dos professores baseada em realização de práticas inovadoras e a pesquisa colaborativa. Nesse sentido, a colaboração dos dois professores do curso (um pesquisador europeu, Joaquim Dolz, e de uma pesquisadora brasileira, Eliane Lousada) busca também um diálogo entre redes de pesquisadores de diferentes países, mas também na formação acadêmica dos futuros pesquisadores de várias regiões do Brasil.

Referências

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo socio-discursivo**. Tradução de Ana-Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros Orais no Ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

DE PIETRO, J.-F. ; DOLZ, J.. L'oral comme texte. Comment construire un objet enseignable? **Éducation et Recherches**, v. 19, n. 3, 335-359, 1997.

DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2002/2010.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 13 abr. 2022.

DOLZ J.; IDIAZABAL, I. **Enseñar (lenguas) en contextos multilingües**. Leioa: Universidad del Pais Vasco, 2013.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Plurilinguismo e multimodalidade no ensino de poesia visual: análise de uma videoaula em libras. **Linguagem em (Dis)curso-LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 147-162, jan./abr. 2022.

GARCIA-AZKOAGA, I.; IDIAZABAL, I. **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilíngüe**. Bilbao: Publicaciones de la Universidad del País Vasco, 2015.

JACOB, A. E. **A elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral**: contribuições para o trabalho do professor. 2020. Tese (Doutorado em Mestrado e Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2020.

LOUSADA, E. G.; SUMIYA, A. H. Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o exposé oral para aprender temáticas. **Linguagem em (Dis)curso–LemD**, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. 1. ed. Campinas: Editora Pontes, 2021. 312p .

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B; SALES CORDEIRO, G. Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement: comparaison de deux approches didactiques. *In*: CORDEIRO, G. S.; VRYDAGHS, D. **Statuts des genres en didactique du français**: recherche, formation et pratiques enseignantes. Namur: Presses universitaires de Namur, 2016. p. 83-128.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques. *In*: REUTER, Yves (ed.). **Les interactions lecture-écriture**. Bern: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

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

PRODUÇÃO DO GÊNERO RESENHA DE FILME EM PODCAST: PROPOSTA COLABORATIVA PARA O ENSINO DO ORAL EM FLE

Suélen Maria Rocha
Juliana de Oliveira Gimenez
Flávia Herédia Miotto

1 Introdução

A partir de nossas experiências e do coletivo maior de professores de francês como língua estrangeira (FLE), é possível notar uma queixa recorrente por parte dos alunos quanto ao desempenho destes na produção oral. Essa insatisfação é legítima se observarmos que as dificuldades de aprendizagem da produção oral se dão, em grande medida, pelo fato de os livros didáticos utilizados nos cursos serem, no geral, pouco adaptados ao contexto, já que seus áudios são fabricados, até mesmo em níveis intermediários. Como consequência, esses materiais afastam-se das produções orais geradas em seus contextos autênticos de produção, dificultando a motivação dos estudantes, o desenvolvimento satisfatório da habilidade oral, ou até mesmo, preparando-os pouco às reais situações de comunicação com as quais eles serão confrontados mais tarde.

Além dessa problemática inicial, também identificamos uma dificuldade em relação ao desenvolvimento da capacidade de argumentar desses alunos, em razão do desconhecimento das especificidades da argumentação em uma língua-cultura diferente daquela aprendida em contexto escolar brasileiro. Dessa forma, o gênero resenha de filme em podcast poderá atuar como um instrumento para desenvolver nos estudantes, ao mesmo tempo, a habilidade oral e a argumentação em língua francesa. Ademais, com o ensino emergencial remoto imposto pela pandemia da COVID-19, as interações colaborativas entre os alunos foram prejudicadas, o que tem mobilizado os professores a criarem meios de interação à distância, nem sempre simples de serem concretizados, pois não possuem formação para atuarem nessa modalidade de ensino de maneira eficiente.

Assim, para fazer frente à problemática explicitada acima, elaboramos uma proposta de trabalho inspirada na engenharia didática da Escola de Genebra (DOLZ, 2016), cujas etapas se desdobram em quatro fases: i) análise prévia do trabalho de concepção, que compreende o estudo dos objetos de ensino, as representações das capacidades de linguagem e dos obstáculos dos alunos; ii) elaboração de um protótipo de dispositivo didático analisando previamente as tarefas a serem realizadas. No caso, propõe-se uma produção inicial para avaliar as capacidades dos alunos, módulos centrados nos obstáculos a serem superados e uma produção final para avaliar o desenvolvimento dos mesmos; iii) implementação do dispositivo didático; iv) análise dos resultados obtidos, que consiste em fazer um balanço das vantagens e dos limites do dispositivo experimentado.

Para desenvolver a capacidade de argumentação oral dos aprendizes, a pesquisa em questão tem por objetivo geral elaborar e implementar um itinerário para alunos de FLE, nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CECRL), com foco no gênero resenha de filmes/séries, com vistas à preparação e à produção de um podcast. Além disso, o projeto visa a analisar o desenvolvimento

das capacidades de linguagem da ordem do “argumentar” desses estudantes em dois contextos universitários diferentes (cursos de extensão – USP e alunos de graduação em Letras – Francês UEL), dentro de um ambiente de telecolaboração (MARRA, 2018) e aprendizado entre contextos diferentes, a saber:

Contexto 1: Curso de Francês, nível 5 (A2.1), dos cursos extracurriculares de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e Curso de Francês, nível 5 (A2.1), de uma escola de idioma colaborativa, com sede na Universidade de São Paulo;

Contexto 2: Disciplina de Língua Francesa II (A2.2-B1.1) do curso de Graduação Letras-Francês da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Em relação aos objetivos específicos, essa pesquisa proporrá a circulação dos podcasts produzidos para revisão entre os grupos de alunos, de maneira a propiciar uma rede de telecolaboração entre esses dois diferentes contextos (MARRA, 2018). Para atender uma demanda de formação existente na UEL, esse projeto visa a instaurar uma proposta de formação inicial docente para estudantes de Letras-Francês (da Universidade Estadual de Londrina), de maneira que eles sejam capazes de elaborar atividades de “reflexão sobre a língua” (reflexões metalinguísticas), que serão aplicadas nos cursos de extensão da USP em um dos módulos do itinerário.

Para atingir os objetivos aqui explicitados, elaboramos as perguntas de pesquisa a seguir:

- a. Quais obstáculos identificamos na produção oral inicial dos podcasts dos alunos?
- b. A partir do Modelo Didático do gênero resenha em podcast, qual itinerário propor para os contextos de ensino de maneira a superar os obstáculos de aprendizagem da produção oral dos alunos?

- c. Quais atividades de reflexão sobre a língua os estudantes de Letras-Francês podem propor no itinerário, de forma a preparar os alunos para corrigir as produções dos colegas?
- d. O que os alunos corrigem e de que maneira corrigem as produções intermediárias dos colegas?
- e. Como o *feedback* realizado pelos alunos pode constituir uma ferramenta para a formação dos estudantes de Letras-Francês com relação às maneiras de corrigir alunos de FLE?
- f. Quais transformações identificamos nas produções inicial, intermediária e final dos alunos dos três contextos?

Neste capítulo, apresentaremos o enquadramento teórico em que se baseia nosso projeto de pesquisa, para, em seguida, descrever o gênero resenha de filme em podcast e, posteriormente, detalhar as etapas necessárias para o estudo, os procedimentos de análise e as perguntas de pesquisa, apontando os dados a serem coletados e suas respectivas categorias de análise. Por fim, discorreremos brevemente acerca dos resultados esperados com nossa proposta de trabalho.

2 Enquadramento teórico e estado da questão

Para esse projeto, adotamos a perspectiva de gêneros textuais interacionista sociodiscursiva (ISD) (BRONCKART, 1999, 2006). Para tanto, a sua adoção em sala de aula, segundo Dolz e Schneuwly (2004), requer uma elaboração de um modelo didático (MD) a partir do gênero a ser explorado e/ou ensinado, que será construído a partir da análise das características comuns de um grupo de textos representativos do gênero escolhido.

De Pietro e Schneuwly (2003) propõem, assim, a elaboração de um modelo didático com o objetivo de guiar a elaboração da sequência didática ou, em nosso caso, de um itinerário (COLOGNESI; DOLZ, 2017), em torno de um gênero textual. A partir da análise de textos pertencen-

centes a um determinado gênero, segundo o modelo de análise do ISD, é possível chegar ao modelo didático (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) desse gênero. O modelo é formado a partir das características resultantes da análise de um número considerável de textos do gênero a ser estudado, somado aos conhecimentos prévios sobre tal gênero e às características já levantadas sobre ele em pesquisas anteriormente realizadas. Por último, ressaltamos que o MD também é constituído em consonância ao contexto em que se vai ensinar o gênero.

Com o objetivo de preparar o aluno para produzir textos orais no ensino de Francês Língua Estrangeira, o gênero textual ganha sentido nesse contexto como ponto de partida e de chegada. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), o ensino da língua deve visar ao desenvolvimento de capacidades de linguagem. Os autores as classificam didaticamente em três tipos:

i) A *capacidade de ação*, que se refere à mobilização das características do contexto de produção. É o processo que permite aos alunos realizar inferências acerca dos papéis dos participantes e das suas interações, dos objetivos e das representações dos conteúdos tratados; levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. Em outros termos, as capacidades de ação mobilizam representações sobre: a) o ambiente físico da situação comunicativa: o lugar e o momento em que o texto é produzido; b) a imagem dos destinatários e seus respectivos papéis sociais; c) representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa, ou ainda, as experiências de mundo armazenadas na memória.

ii) A *capacidade discursiva* diz respeito às formas de organização dos textos, ou seja, a infraestrutura geral do texto: a organização dos conteúdos temáticos, dos tipos de discurso e das sequências textuais. A mobilização dessa capacidade permite ao sujeito organizar o discurso conforme suas intenções e os modos como o conteúdo temático

se constrói para satisfazer os objetivos dentro do contexto de interação. É através dela que se torna possível: a) reconhecer a organização do texto, incluindo seu *layout*, a linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informações específicas no texto etc.) para criar o planejamento geral do conteúdo temático; b) mobilizar mundos discursivos (configurados pelos graus de implicação ou autonomia e pelos graus de conjunção ou disjunção); c) entender a função da organização do conteúdo naquele texto; d) perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (reconhecíveis nas sequências textuais: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva);

iii) A *capacidade linguístico-discursiva* diz respeito aos aspectos linguísticos mobilizados na produção textual para estabelecer a coerência temática e pragmática do texto. Sua mobilização e domínio pelos alunos são necessários porque asseguram: a) a compreensão dos elementos que operam na construção de textos (parágrafos, orações); b) a coerência de um texto na articulação entre as partes (organizadores textuais, por exemplo); c) a coesão nominal (anáforas nominais, por exemplo); d) a compreensão de unidades linguísticas adequadas à sintaxe, à morfologia, à fonética, à fonologia e à semântica da língua; e) a organização das vozes enunciativas (autor, personagens, explícitas ou implícitas), as modalizações (comentários, avaliações sobre o conteúdo temático); f) as escolhas dos itens lexicais para tratar os conteúdos

Para desenvolver essas capacidades de linguagem dos alunos, lançaremos mão do dispositivo itinerário (COLOGNESI; DOLZ, 2017), cujo objetivo é permitir um desenvolvimento mais significativo na produção dos alunos, através de etapas ancoradas em tarefas de refacção das versões das produções, sempre precedidas de uma atividade metalinguística que faça os alunos refletirem, com inserção de momentos de telecolaboração (MARRA, 2018) entre os alunos. A introdução de uma produção intermediária no dispositivo poderá permitir

um trabalho de remediação, preparando os alunos para a produção final do podcast.

No itinerário a ser elaborado, outros gêneros, circundantes da prática social “assistir filmes”, aparecerão, de modo a criar um espaço de compreensão da esfera de atividade da qual o gênero resenha de filme em podcast faz parte, tais como, cartazes de filmes, sinopses, crítica de cinema, trechos de filmes, trailer, etc. Além da associação de diversos gêneros da mesma esfera de atividade, poderá ser prevista no dispositivo didático a combinação entre as modalidades escrita e oral. Para um aprofundamento do trabalho *com* e *sobre* a habilidade oral em sala de aula, as produções de Dolz e Schneuwly (1998/2009) nos darão um respaldo didático acerca do trabalho com a linguagem como um sistema multimodal e multicódigo.

O dispositivo didático itinerário, ou seja, uma forma de realização da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), seguirá os princípios da validação didática no momento de sua elaboração, a saber: a legitimidade, a pertinência, a coerência, a solidarização, os gestos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2010; SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019).

Para melhor operacionalizar as análises dos obstáculos de aprendizagem propriamente ditos, apoiamo-nos na classificação proposta por Surian (2018), ancorada na definição de obstáculos epistemológicos de Bachelard (1934): obstáculos ligados à sintaxe, obstáculos ligados ao vocabulário, obstáculos ligados à fonologia, obstáculos ligados à morfologia verbal e obstáculos ligados ao ponto de vista enunciativo e textual.

Como temos o objetivo de fomentar uma formação inicial dirigida aos alunos de Letras-Francês da UEL¹, uma parte do itinerário será por eles planejada, o que aliará o interesse e a visão de língua mais ampliada desses estudantes com a necessidade de desenvolvimento metalinguístico dos alunos dos cursos livres de língua da USP. Para embasar a reflexão acerca da gramática em FLE e das abordagens indutivas de generalização das regras da língua, partiremos da definição de gramática indutiva de Vigner (2004). A partir do embasamento teórico com o qual os estudantes de Letras-Francês da UEL terão contato, eles poderão estar melhor preparados para elaborar o módulo de “reflexão sobre a língua”, em colaboração com as professoras-pesquisadoras dos cursos dos dois contextos.

No itinerário, todos os alunos, ao serem expostos a atividades que permitam o desenvolvimento da consciência metalinguística, estarão aptos a revisar os podcasts dos colegas, por meio de tabelas de critérios de correção (através do *Google Forms*) e com espaços também para comentários livres (através do *Padlet*—mural virtual colaborativo). Para nos ajudar a melhor compreender os tipos de correções realizados pelos alunos, utilizaremos as classificações de correções propostas por Serafini (1989), Ruiz (2010) e Tapia (2016), retomadas por Marra e Lousada (2019) no ensino-aprendizagem do FLE. São elas: i) Correção resolutiva; ii) Correção indicativa; iii) Correção classificatória; iv) Correção textual-interativa.

Ainda que o quadro tenha sido desenvolvido dentro de um corpus de correções de professores, podemos transpô-lo para o quadro de interações de *feedback* que serão estabelecidas entre os alunos. Tais

1 Atualmente, o curso de Letras-Francês da UEL forma apenas bacharéis, mas existe uma forte demanda por parte dos estudantes pela formação docente, uma vez que encontram mais oportunidades de trabalho no campo Educacional. No caso, a formação destes estudantes interessados em lecionar fica dependente das iniciativas das associações de professores, de docentes que promovem eventos na área de FLE ou ateliês temáticos de formação. A falta de licenciados em francês na cidade de Londrina é um problema para a universidade que também precisa constantemente recrutar professores de francês graduados para seus contextos de ensino de francês, como é o caso do Laboratório de Línguas ou o Programa Paraná Fala Francês.

correções e *feedbacks* servirão de material para os alunos de Letras-Francês da UEL, de maneira a prepará-los para uma segunda etapa da pequena formação fomentada neste contexto, ou seja, formá-los para os tipos de correção que melhor reflitam nossa postura epistemológica interacionista sociodiscursiva ou que melhor auxilie o aluno de FLE no desenvolvimento de sua autonomia.

Por fim, salientamos que a proposta de telecolaboração entre os contextos que evocamos nesse projeto baseia-se na dissertação de mestrado de Marra (2018). O autor, em sua pesquisa, propõe uma correção dos textos produzidos em francês de alunos universitários brasileiros (da Universidade de São Paulo) por alunos canadenses anglófonos (da *University of Victoria*), através de algumas ferramentas digitais (*Facebook*, *GoogleDocs* e *Skype*). Em nossa atual situação, marcada pela pandemia do coronavírus, em que as interações colaborativas entre os alunos foram prejudicadas, acreditamos que retomar essa estratégia de correção entre diferentes contextos proposta por Marra (2018), ainda que com ferramentas diferentes (em nosso caso, *GoogleForms* e *Padlet*), seja bastante pertinente para criar uma rede de colaboração, cooperação e formação entre esses diferentes grupos de alunos, potencializando o seu processo de aprendizagem.

3 O gênero resenha de filme em *podcast*

A constituição do modelo didático de um gênero exige um trabalho de análise minucioso das características do gênero a partir de vários exemplares de textos autênticos. Neste capítulo, apresentaremos apenas uma análise preliminar do gênero para ilustrar um procedimento possível de análise que poderá servir como ponto de partida para a posterior elaboração do seu modelo didático. As análises foram baseadas no modelo teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) e nos aportes da caracterização dos gêneros orais de Dolz e Schneuwly (1998/2009).

O podcast, diferente de uma difusão de programa de rádio tradicional que é transmitido de forma síncrona, possibilita ao usuário uma autonomia sobre o momento, a duração e o conteúdo a ouvir. Os episódios do podcast são disponibilizados por uma lista de programação em uma ordem temporal e podem ser ouvidos no momento que melhor convier aos ouvintes. Rezende (2007, s/p) define o podcast como:

[...] uma das expressões da cibercultura, portanto um retrato do que se convencionou chamar “novas mídias”, conservando a maior parte das características inerentes às formas de comunicação mediadas por computador presentes na contemporaneidade como: o caráter libertário e desterritorializado, a interação de sentidos nas interfaces, a desvinculação dos tradicionais pólos de produção de conteúdo, topologia de distribuição (muitos para muitos), instantaneidade e interatividade com o usuário.

Entendemos, desse modo, que essa nova mídia possibilitou uma remodelagem da rádio, atendendo às novas demandas da sociedade que é cada vez mais conectada com as mais variadas informações, independentemente do tempo e do espaço onde as pessoas estão inseridas.

Com o advento das plataformas de hospedagem de podcasts, as resenhas orais de filmes podem ser encontradas em diversos podcasts ligados ao mundo cinematográfico. Em contexto francófono temos, por exemplo, *Super Ciné Battle*, *Parlons Peloché* e *No Ciné*² como macroenunciadores. Muitas vezes, os enunciadores são jornalistas especializados em resenhas não só de filmes, mas também de séries. Os ouvintes potenciais dos podcasts são pessoas interessadas em cinema e que buscam opiniões bem fundamentadas sobre os filmes que já assistiram ou que, eventualmente, gostariam de assistir. Os filmes e/

2 Para maiores informações, acessar os sites: <https://www.supercinebattle.fr/>, <https://www.parlonspeloches.fr/>, <https://www.binge.audio/podcast/nocine/>

ou séries que são tematizados geralmente são produções recentes, de estreia ou de festivais de cinema. O objetivo desses podcasts é dar um ponto de vista sobre filmes a fim de convencer os seus ouvintes de sua qualidade (ou não) enquanto produção artística.

Quanto à infraestrutura geral, normalmente, temos uma abertura com saudações, e uma breve contextualização acerca do filme, um resumo do enredo, como uma espécie de sinopse, seguida de apreciações referentes a diversos aspectos (trilha sonora, atuação dos atores, o trabalho do diretor, fotografia, cenário, figurino, efeitos cinematográficos, efeitos especiais) e, por fim, o encerramento com agradecimentos e despedidas. Entre um conteúdo e outro, há sempre uma música ao fundo indicando uma transição de plano textual. Como tipo discursivo, temos o misto interativo-teórico, com uma recorrência do tempo presente para fazer as apreciações, mas também para contar um pouco da trama.

Além disso, há uma referência explícita ao contato estabelecido com os ouvintes (*vous; regardez ce film*). As sequências podem, muitas vezes, ser dialogais, quando há mais de um sujeito participante do podcast, mas dentro dessa interação verbal há uma sequência predominante: a argumentativa. Esta sequência trará os pontos de vista, baseados em critérios fundamentados, com um posicionamento que pode ser positivo, negativo ou mitigado acerca do filme que está sendo tematizado no episódio. Não raro, podemos encontrar também sequências narrativas que contam apenas uma parte do filme, mas não é sempre assim, pois esse gênero se autoriza mencionar o desfecho da trama, se for o caso de trazer uma opinião sobre o final do filme.

Como há sequências argumentativas, encontramos muitos articuladores lógicos de oposição e de concessão (*néanmoins, mais, etc.*). Como coesão nominal, temos a retomada dos referentes que são os atores, o diretor, a própria obra cinematográfica (*film -> cette oeuvre immense; cette qualité rare -> réalisateur Kleber Mendonça*).

Quanto às vozes, elas são diversas: a voz do jornalista que se implica na atividade argumentativa, a da comunidade de críticos, a dos telespectadores, a dos personagens dos filmes e a do diretor do filme. As modalizações são frequentemente apreciativas, com predominância de adjetivos (*une voix singulière*) e de advérbios (*des émotions radicalement différentes*).

Ao verificarmos o léxico dos podcasts de resenha de filme, constatamos que está bastante ancorado no mundo cinematográfico: os prêmios, os talentos, os gêneros de filme (*Décrocher le Prix d'Interprétation féminine, Très haut au palmarès, des airs de telenovela*).

Quanto aos aspectos ligados à oralidade, o podcast é uma gravação em áudio, na qual são permitidas edições posteriores para sua publicação, que podem variar entre cortes, acréscimos ou reformulações de algumas passagens. Por esse motivo, o podcast está mais próximo da modalidade escrita, uma vez que permite revisões e tratamento antes da sua efetiva circulação entre os ouvintes. Como o podcast é essencialmente produzido em modalidade oral, há marcas extralinguísticas marcadas por entonações diversas, ritmos, pausas, hesitações, risadas, etc. Alguns deles apresentam uma linguagem mais informal, com uso de expressões coloquiais e gírias, em função do público-alvo. O trabalho com os sons faz parte da construção composicional deste tipo de produção. Através de efeitos sonoros, trechos de músicas ou trechos do próprio filme pode-se construir sentidos e/ou suscitar emoções nos ouvintes.

Tendo uma base de como proceder a análise, pode-se analisar vários textos representativos desse gênero para dar subsídio à elaboração de um modelo didático mais consistente e adaptado às necessidades reais de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. É importante destacar que a partir de um modelo didático, diversas sequências didáticas e itinerários podem ser elaborados, mas fugiria de nossos propósitos apresentar os módulos do itinerário, já que

é com base em uma análise prévia e no diagnóstico das capacidades de linguagem dos estudantes, como veremos nas etapas da pesquisa, que teremos elementos concretos que guiarão as atividades dos módulos do itinerário.

4 Metodologia

Visando à criação de uma rede de colaboração, cooperação e formação em dois diferentes contextos de aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, esse projeto de pesquisa tem o intuito de propor atividades e exercícios apropriados aos contextos e aos alunos a partir do quadro da engenharia didática (DOLZ, 2016).

No primeiro contexto, como supracitado, temos alunos do curso de francês nível 5 (A2.1) dos cursos extracurriculares de francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e Curso de Francês, nível 5 (A2.1), de uma escola de idioma colaborativa, com sede na Universidade de São Paulo.

No segundo contexto, iremos propor, além da implementação do itinerário, uma “miniformação” aos estudantes de Letras-Francês da Universidade Estadual de Londrina que contam, atualmente, apenas com a formação de bacharelado, visando contribuir para sua formação didática. Sendo assim, apresentaremos a seguir as etapas da pesquisa, os dados produzidos e os procedimentos de análise dos dados.

Etapas da pesquisa:

- a. Constituição de um Modelo Didático do gênero resenha de filme em podcast.
- b. Preparação das primeiras atividades do itinerário para instauração do projeto com os alunos.
- c. Implementação das primeiras atividades (representações da situação de comunicação dos alunos) e solicitação de uma produção inicial.

- d. Análise das produções iniciais para identificar os obstáculos dos alunos.
- e. Elaboração dos módulos do itinerário com vistas a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, sobretudo a argumentação oral.
- f. A partir de dificuldades mais específicas dos alunos, solicitar a participação dos estudantes de Letras-Francês para elaborar algumas atividades de reflexão metalinguística que vão compor o módulo “Refletir sobre a língua” do itinerário, sob a orientação das pesquisadoras.
- g. Analisar e validar a pertinência das atividades de reflexão sobre a língua pelos alunos de Letras-Francês.
- h. Implementação do módulo “refletir sobre a língua”, “critérios de avaliação” e solicitação de uma produção intermediária.
- i. Intercâmbio dos podcasts entre os alunos, com o objetivo de corrigir uns aos outros.
- j. Análise das produções intermediárias dos alunos pelas pesquisadoras.
- k. Elaboração de um módulo final para preparar os alunos a produzir a versão final do podcast.
- l. Análise das produções finais, comparando-as com as produções iniciais e intermediárias dos alunos.

Dados produzidos:

Serão adotados os seguintes instrumentos para a realização da coleta de dados:

- Modelo Didático do gênero.
- Itinerário elaborado pelas professoras-pesquisadoras.
- Atividades metalinguísticas elaboradas pelos estudantes de Letras-Francês.
- Correções/comentários dos alunos.
- Produções (inicial, intermediária, final) dos podcasts dos alunos.

Procedimentos de análise dos dados:

O quadro a seguir mostra as perguntas de pesquisa que nos guiarão no processo de coleta e análise dos dados.

Quadro 1 – Perguntas de pesquisa

Perguntas	Dados	Procedimentos de análise
a. Quais obstáculos identificamos na produção oral inicial dos podcasts dos alunos?	Produções iniciais dos alunos.	Tipos de obstáculos (SURIAN, 2018). Fases da argumentação (BRONCKART, 1999). Características dos gêneros orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998/2009).
b. A partir do Modelo Didático do gênero resenha em podcast, que itinerário propor para os contextos de ensino de maneira a superar os obstáculos de aprendizagem da produção oral dos alunos?	Apresentação da situação e módulos do itinerário.	Validação didática: - legitimidade - pertinência - coerência - solidarização - gestos (SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019).
c. Que atividades de reflexão sobre a língua os estudantes de Letras-Francês podem propor no itinerário, de forma a preparar os alunos para corrigir as produções dos colegas?	Atividades metalinguísticas que vão compor um dos módulos do itinerário.	Gramática indutiva em FLE (VIGNER, 2004).

<p>d. O que os alunos corrigem e de que maneira corrigem as produções intermediárias dos colegas?</p>	<p><i>Feedback</i> dos colegas.</p>	<p>Tabela de critérios das operações linguageiras mobilizadas com o <i>Google Forms</i>, com espaços para comentários livres.</p>
<p>e. Como o <i>feedback</i> realizado pelos alunos pode constituir uma ferramenta para a formação dos estudantes de Letras-Francês com relação às maneiras de corrigir alunos de FLE?</p>	<p><i>Feedback</i> postado pelos alunos de Letras-Francês via questionário do Google Forms.</p>	<p>Tabela de critérios das operações linguageiras mobilizadas. Classificação de correções (SERAFINI, 1989; RUIZ, 2010; MARRA; LOUSADA, 2019)</p>
<p>f. Quais transformações identificamos nas produções inicial, intermediária e final dos alunos dos três contextos?</p>	<p>Produções iniciais, intermediárias (revisões) e produções finais.</p>	<p>Tabela de critérios das operações linguageiras mobilizadas Foco: - Na capacidade de argumentação (fases da argumentação e plano textual)–ISD. - Características dos gêneros orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998/2009).</p>

Fonte: Elaboração própria.

5 Considerações finais

O projeto de pesquisa em questão insere-se na segunda geração de trabalhos sobre engenharia didática, cujos estudos concentram-se na engenhosidade do professor ao colocar em prática os dispositivos didáticos (DOLZ; LACELLE, 2017, p. 6). Essa nova perspectiva diferencia-se dos estudos iniciais, dos anos 80, na medida em que une o conhecimento científico com os problemas didáticos práticos do contexto de ensino-aprendizagem. Assim, enquanto os primeiros estudos têm uma abordagem apenas prática (sobre o uso e o desenvolvimento dos dispositivos elaborados), os estudos da segunda geração mobilizam diferentes atores, como pesquisadores, especialistas, formadores e professores (DOLZ; LACELLE, 2017, p. 6) em busca de novos procedimentos metodológicos.

Como resultados esperados desse projeto de pesquisa, pretendemos desenvolver a habilidade oral dos alunos, assim como a capacidade de argumentar, através do gênero escolhido (crítica de cinema em podcast), incitando, paralelamente, uma reflexão metalinguística por parte dos participantes, de forma a impactar no desenvolvimento de sua autonomia.

Além disso, com a “miniformação” para futuros professores (alunos de Letras–UEL) que está prevista em nosso projeto, visamos contribuir com a formação didática destes, visto que, na Universidade Estadual de Londrina, atualmente, não há um curso de licenciatura em francês, apenas de bacharelado. Com isso, os estudantes que, em grande parte, querem se tornar professores de francês, esbarram em uma lacuna em sua formação universitária. Através do nosso projeto, pretendemos colaborar com a formação pedagógica desses estudantes, de maneira a começar a prepará-los para o trabalho docente.

Por fim, a proposta de telecolaboração (MARRA, 2018), apresentada nesse projeto, tem a intenção de construir uma rede de cooperação e interação entre diferentes contextos, de maneira a integrar es-

ses grupos por meio das novas tecnologias. Considerando o contexto de distanciamento social, nossa proposta apresenta-se como um convite a um encontro colaborativo, em torno de objetivos em comum: incitar o sentimento de cooperação, criar uma rede de colaboração, desenvolver a autonomia dos estudantes e, principalmente, potencializar as aprendizagens.

Referências

BACHELARD, G. **La formation de l'esprit scientifique**. Paris: Librairie philosophique J. VRIN, 1967. Disponível em: https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In*: PIETRO, J.-F. De; FISHER, C.; GAGNON, R. (ed.). **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: <https://archiveouverte.unige.ch/unige:97894>. Acesso em: 31 dez. 2021.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation des dispositifs. **La Lettre de l'AIRDF**, n. 62, p. 5-9, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2004 [2010].

DOLZ., J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. 4. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 1998/2009.

MARRA, A.; LOUSADA, E. G. A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção

e a produção escrita dos alunos. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, v. 21, n. 3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28029>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MARRA, A. **A correção por pares através de ferramentas digitais como mediações formativas no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira**. 2018. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: doi:10.11606/D.8.2019.tde-14022019-110515. Acesso em: 30 mai. 2021.

PIETRO, J.F. de ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE-IRDP Neuchâtel et Université de Genève**, n. 3, p. 27-52, jan. 2003.

REZENDE, D. D. Podcast: Reinvenção da comunicação sonora. *In: XXX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 30., 2007, Santos. **Anais [...]**. Santos: Intercom, 2007.

SÉNÉCHAL, K.; DOLZ, J. Validité didactique et enseignement de l'oral. *In: SENECHAL, K.; DUMAIS, C.; BERGERON, R. (ed.). Didactique de l'oral: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche*. Côte Saint-Luc: Peisaj, 2019. p. 19-41. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129045>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SURIAN, M. **Didactique du français et accueil des élèves migrants: Objets d'enseignement, obstacles et régulation des apprentissages**. Berne: Peter Lang, 2018.

VIGNER, G. **La grammaire en FLE**. Hachette: Paris, 2004.

UM MINUTO NO MUSEU: UM ITINERÁRIO DIDÁTICO EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA MOBILIZANDO LINGUAGEM, ENGAJAMENTO E ARTE

Emily Caroline da Silva

Flavia Fazion

Weslen Fonseca

1 Introdução

O presente capítulo propõe a elaboração de um itinerário didático mobilizando o gênero visita guiada em museus junto a outros gêneros textuais multimodais, orais e escritos, como meio de proporcionar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes em francês como língua estrangeira (FLE), bem como motivá-los e engajá-los através do tema da arte. A elaboração do itinerário toma como ponto de partida a relevância do papel dos museus na educação das crianças e jovens, conforme apresentamos a seguir, encontrando nessa elementos de resposta para as problemáticas da aprendizagem do francês como língua estrangeira no quadro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (doravante CAp-Coluni).

Para além das funções de preservação de patrimônio histórico e memória, museus têm sido reconhecidos cada vez mais como espaços de caráter plural. Carvalho (2021) indica três eixos principais de investigação que concebem o museu e sua relação com a infância em diferentes perspectivas: como espaço social de acolhimento e integração das crianças, enquanto cidadãos; como espaço de educação não formal em que são desenvolvidas ações, estratégias e políticas complementares ao currículo escolar; como espaços de produção de conhecimento (acolhendo bolsistas, pesquisadores) e de formação profissional (para professores, mediadores). Visto através desses prismas, é possível compreender o museu como espaço ao mesmo tempo social, cultural, educativo e profissional.

Estudando a relação entre museus e crianças no contexto francês, Dias-Chiaruttini (2021) destaca dois argumentos importantes que legitimam sua presença nesses locais. Primeiramente, como as crianças representam a sociedade do amanhã, trazê-las aos museus significa garantir o público do futuro. Além disso, após uma visita escolar, grande parte delas tenderá a voltar com a família em uma visita livre. Essa garantia de público é essencial para a preservação e continuidade de existência dos museus. Em segundo lugar, a ideia de democratizar o acesso à cultura faz com que os museus “se escolarizem” cada vez mais, desenvolvendo espaços, coleções, exposições, atividades e visitas em maior articulação com os programas escolares.

Acerca da visita livre ou guiada em museus, Dias-Chiaruttini (2021, p. 18) aponta que cada uma apresenta uma experiência diferente, mas ambas despertam a curiosidade e se complementam, pois “as crianças aprendem a olhar, e nomear o mundo ao seu redor e, sobretudo, elas aprendem os traços da nossa história comum, a história da Humanidade. Elas também aprendem novas palavras, para que possam dizer melhor o mundo, descrevê-lo e talvez até compreendê-lo melhor”.

Pautando-nos, portanto, na relevância e pertinência em se proporcionar aos estudantes a experiência com os museus e obras de arte, tema esse também previsto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas—doravante CECR—(CONSELHO DA EUROPA, 2001), optamos por trabalhar com o gênero visita guiada em museus em francês, sobre o qual discutiremos no enquadramento teórico, após apresentar brevemente o contexto, a problemática, os objetivos e as questões de pesquisa. Na metodologia, trataremos os procedimentos de análise dos dados e critérios de validação da pesquisa. Por fim, apresentamos a proposta de itinerário, encerrando com as considerações finais.

1.1 Contexto e problemática

O contexto da pesquisa é o CAp-Coluni, um colégio de excelência nacional, que costuma figurar entre as melhores escolas do país pelo seu desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), segundo dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Esse reconhecimento de longa data faz com que estudantes do Brasil todo desejem passar pelo exame seletivo para a entrada na escola que se tornou há um bom tempo bastante cosmopolita. A escola, fundada em 1956, é dirigida pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa (UFV), sendo também, desde 2018, a única escola em toda a região a oferecer o ensino do francês como língua estrangeira dentro da matriz curricular. Em parceria com o Departamento de Letras da universidade, cerca de 150 alunos da 1a, 2a e 3a séries do Ensino Médio recebem regularmente aulas de francês ministradas por pós-graduandos e graduandos em Letras pela UFV. O projeto *Francês no Coluni* recebe, atualmente, apoio do Consulado Geral da França no Rio de Janeiro para a sua manutenção e permanência de suas atividades. Segundo Dantas-Longhi e Gomes (2020), o ensino de francês para esses estudantes cumpre não apenas prerrogativas do MEC para um ensino plurilíngue, como também auxilia nas escolhas acadêmicas futuras desses estudantes que podem ingres-

sar nas melhores universidades públicas do país podendo, portanto, participar de editais que os levem a intercâmbios com universidades francófonas.

Nesse contexto, o público que aprende o francês é composto de alunos adolescentes de 14 a 16 anos, desenvolvendo-se nos níveis iniciais (A1/A2) da língua estrangeira. Os desafios que compõem a problemática partem da necessidade de:

- ensinar o francês, baseando-se em uma perspectiva linguística, comunicativa e acional, colocando o aluno em situação ativa de uso da língua e de aprendizagem;
- um trabalho interdisciplinar com cultura e arte que possa ser integrado às Jornadas e Feiras comemorativas comuns nesse contexto;
- mobilizar novas tecnologias, conforme previsto pelas orientações curriculares tanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 9), quanto no CECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 86);
- abordar a questão do interesse, motivação e engajamento dos alunos.

A esses desafios, juntam-se os conteúdos e objetivos linguísticos previstos no programa curricular, dos quais destacamos, para esse trabalho: comentar/ apreciar uma obra de arte; trabalhar aspectos orais da linguagem, mais especificamente em sequências dialogais.

1.2 Objetivo, questões de pesquisa e hipóteses iniciais

Diante da problemática apresentada, o objetivo deste capítulo é propor uma pesquisa aplicada que vise a elaborar, implementar e avaliar um itinerário didático mobilizando o gênero visita guiada em museus como ferramenta de desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) em Francês Língua Estrangeira. As questões de pesquisa que estruturam este estudo são as seguintes:

1. Quais capacidades de linguagem são mobilizadas no gênero visita guiada em museus?
2. Quais obstáculos identificamos no grupo de alunos? Como esses obstáculos podem ser levados em conta no decorrer do itinerário?
3. Qual o impacto do itinerário no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (sobretudo naquelas ligadas ao diálogo e ao comentário sobre uma obra de arte) em FLE?
4. Como o trabalho com esse gênero textual gera engajamento dos alunos participantes? Qual o papel da interdisciplinaridade (artes) nesse engajamento?
5. Há marcas de plurilinguismo nas produções dos alunos? Outras línguas (materna, estrangeira, de herança, adicionais etc.) foram mobilizadas nas/para as produções dos alunos (em produção ou em recepção) para alcançar realizar a produção final?

Levamos as hipóteses de que um itinerário didático com o gênero visita guiada em museus permitirá a realização de um trabalho em Francês Língua Estrangeira que (1) gere engajamento e participação dos alunos; (2) mobilize aspectos culturais e interdisciplinares a partir das artes (plásticas e outras); (3) desenvolva capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) envolvidas no ato de comentar e dialogar sobre uma obra de arte.

2 Enquadramento teórico

Nesta seção, apresentamos primeiramente a orientação epistemológica geral da pesquisa; em seguida, expomos o quadro geral das pesquisas em engenharia didática, as características de sua nova geração de estudos e a descrição do dispositivo itinerário didático; por fim, apresentamos uma caracterização do gênero visita guiada.

2.1 *Interacionismo sociodiscursivo*

Inserido dentro do movimento do Interacionismo Social fundamentado em Vygotsky (1934/1997) e outros, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) filia-se aos preceitos dessa perspectiva que propõe uma ciência do humano não fragmentada. A particularidade do ISD, afirma Bronckart (2006), é a de postular que o problema da linguagem é central para essa ciência. Nesse sentido, a partir dos pressupostos teóricos de Saussure e Vygotsky, o ISD pretende que as práticas languageiras socialmente situadas são as principais ferramentas do desenvolvimento humano, tanto com relação aos saberes e aos conhecimentos, quanto em relação ao agir e às identidades (BRONCKART, 2006b). Assim, a partir do intento do ISD em estudar os efeitos práticos da linguagem no desenvolvimento humano, foi preciso forjar uma concepção das organizações dessas práticas sob a forma de textos e discurso, que culminou na elaboração de um modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999). Pensando em toda a dimensão prática das atividades languageiras Bronckart qualifica o texto como uma unidade comunicativa.

Ademais, assumindo que a produção dos textos é feita levando em conta mecanismos estruturantes diversos, heterogêneos e facultativos, falamos em uma malha mais ou menos estabilizada de escolhas possíveis para a construção dessas unidades comunicativas, que dentro dessa abordagem podemos chamar de gêneros do texto. Com isto, pode-se dizer que, dentro do ISD, os gêneros textuais são produtos momentaneamente cristalizados da malha de escolhas possíveis dos sujeitos. De tal modo, compreendemos os gêneros textuais como entidades que coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos “mundos de obras e culturas” ou de “pré-construídos humanos” (BRONCKART, 2006b).

2.2 Pesquisas em Engenharia Didática

No eixo de investigações acerca das mediações formativas, encontram-se os trabalhos do ISD preocupados com as questões de ensino e de aprendizagem, dos quais decorreu a noção de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nessa perspectiva, vários estudos, tanto na didática da língua materna (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), quanto na do Francês Língua Estrangeira (LOUSADA; ROCHA, 2018; SUMIYA, 2017) em contexto escolar, elaboraram sequências didáticas e avaliaram seus efeitos sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes. Dolz (2016) enquadra esses estudos na área da engenharia didática, que

visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades. (DOLZ, 2016, p. 240-241).

De acordo com Dolz e Lacelle (2017), as pesquisas em engenharia didática apresentam uma dupla função: responder às demandas sociais referentes à renovação escolar e propor uma reflexão epistemológica sobre as práticas que permitam novas pesquisas. O processo

envolvido nessas pesquisas compõe-se (1) da modelização do objeto de ensino, (2) da concepção do dispositivo, (3) da coordenação técnica e de ajustes aos obstáculos (BROUSSEAU, 1998; SURIAN, 2018) e às dificuldades do trabalho de ensino durante a implementação, (4) da avaliação do projeto e do balanço sobre os aportes e limites do dispositivo. Conforme Brousseau (1998), consideramos como obstáculos os “erros” produzidos pelos alunos em determinadas situações didáticas, causados por um conhecimento anterior, que até aquele momento se mostrava suficiente, porém, que a partir daquele momento, se mostra insuficiente ou inadequado para uma situação mais desafiadora. Esses “erros” não desaparecem de uma vez, mas devem ser objeto de um trabalho de desestabilização, a fim de serem transformados, através de um salto qualitativo, em novos conhecimentos.

Na segunda geração de trabalhos em engenharia didática, mobiliza-se preferencialmente referências em didática do francês (os objetos de ensino e os procedimentos observados nas interações da aula); implica-se coletivamente diferentes atores (pesquisadores, experts, formadores e professores); busca-se novos procedimentos metodológicos associando conhecimento científico e resolução de problemas didáticos práticos, considerando a prática de trabalho e os gestos dos professores, (DOLZ, 2016; DOLZ; LACELLE, 2017). Além disso, nessa nova geração, trabalha-se a produção escrita e oral, bem como a compreensão, mobilizando habilidades de compreensão e expressão, o que se apresenta coerente com as propostas pedagógicas ligadas aos trabalhos em língua estrangeira.

Um dos dispositivos recentemente mobilizados na nova geração de pesquisas em engenharia didática é o “itinerário” didático (COLOGNESI, 2015), inicialmente concebido para o desenvolvimento da competência escritural a partir da experimentação de dois outros dispositivos (*chantier d’écriture* e *atelier d’écriture*). O itinerário se fundamenta na ideia de que muitas versões são necessárias para se chegar a uma versão final correta e, nesse sentido, o acompanhamento

dos alunos por intervenções do professor pode levá-los a ultrapassar as dificuldades encontradas, assim como as interações com seus pares para obter feedbacks retroativos e as questões metacognitivas colocadas antes, durante e após as tarefas (COLOGNESI *et al.*, 2020). O dispositivo foi igualmente transposto e testado para a aprendizagem do oral, tendo apresentado resultados positivos para as estratégias de tomada de turno de fala e também em termos de produção oral (COLOGNESI *et al.*, 2020).

Os itinerários (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020) são, portanto, uma das formas possíveis de se implementar e conduzir o ensino, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, caracterizando-se por conter momentos de avaliação entre os pares, atividades metacognitivas e produções intermediárias entre as produções inicial e final.

Por fim, um dos pressupostos que mobilizamos refere-se ao emprego das estratégias de aprendizagem socioafetivas, cognitivas e metacognitivas (CYR, 1998) na condução do itinerário, propondo ao aluno um papel ativo e ao professor um papel motivador.

3.3 O gênero visita guiada em museus

De acordo com Dufiet (2012), a visita guiada é uma atividade social de ordem econômica e cultural que se realiza principalmente por meio da fala. A multiplicidade de situações que a compõe torna difícil sua definição: podemos pensar em visitas guiadas em espaços abertos e fechados, em sítios históricos ou complexos industriais, em diferentes meios de transporte (a pé, a cavalo, de carro, etc.). Em vista disso, segundo o autor, “é preciso considerar a visita guiada como um macrogênero discursivo social que contém numerosos subgêneros, que eles

mesmos podem conter outras formas de visita guiada”¹ (DUFJET, 2012 p. 8). Dentre os subgêneros existentes, consideramos em nosso estudo a visita guiada em museu.

O autor observa que, apesar de suas variações, a visita guiada constitui-se como um gênero discursivo/textual oral profissional (da esfera do turismo), caracterizado por três componentes: um guia especializado (profissional ou pessoa habituada à função), um grupo de visitantes (cujo número é variável e será definido na ocasião da visita), os quais interagem de forma voluntária, consensual e convivial; e um referente cultural do mundo extralinguístico que constitui o centro de interesse comum entre guia e visitantes.

Dentre as características discursivas recorrentes observada no corpus analisado, Dufiet (2012) elenca (1) enunciados transacionais, graça aos quais o guia transmite um saber sobre o referente (predominância de sequências descritivas, explicativas ou narrativas); (2) os enunciados instrucionais, que funcionam como instrumentos verbais para que o guia gerencie a visita (predominância de sequências injuntivas); (3) os enunciados interacionais ou relacionais (sequências dialogais) particularmente nos rituais de abertura e fechamento da visita e nas interações com os visitantes. Considera, ainda, a visita guiada como um gênero *monologal*, pois depende essencialmente das intervenções do guia—em parte preparadas e em parte espontâneas—, mas *dialógico*, pois considera as interações dos visitantes como constituinte recorrente (apesar de não obrigatório) da atividade e indicativo de seu sucesso.

Uma abordagem interacionista e multimodal considera a visita guiada como um fluxo de trocas entre os participantes que utilizam

1 Tradução nossa. No original: « If faut donc considérer la visite guidée comme un macro-gêner discursif social qui contient de nombreux sous-gêner, qui eux-mêmes referent d’autres formes de visite guidée. Ainsi le macro-gêner de la visite guidée touristique contient-il le genre de la visite guidée touristique culturelle, qui lui-même recèle le sous-gêner de la visite guidée de musée, à l’intérieur de duquel on pourra encore opposer la visite guidée de musée d’art à celle du musée des traditions populaires, ou bien du musée historique » (DUFJET, 2012 p. 8).

todos os artifícios da comunicação humana, associando diversos recursos não verbais à fala, como gestos, atitudes e posições corporais. Mesmo possuindo regularidades, a realização de cada visita guiada será um discurso situado, construído por meio da reorganização permanente das relações interacionais entre os participantes (DUFLET, 2012).

Para esse trabalho, pautando-nos em uma adaptação didática ao contexto, consideramos um recorte de um minuto dentro da visita guiada, em que se comenta apenas uma obra. Para tanto, foram utilizados os vídeos da animação “*Une minute au musée*”, que representam excertos de visitas a museus, em que três personagens dialogam, comentam e aprendem sobre obras de arte e seus respectivos artistas. O programa é produzido pela Lumni, uma parceria entre órgãos públicos da França (como Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Rede de Criação e Acompanhamento Pedagógico–Canopé) e os órgãos públicos do audiovisual (ART, TV5Monde, RFI, FranceTV, entre outros), cujo intuito é criar recursos educativos gratuitos com expertise e sem publicidade.

A escolha desses vídeos se deu por alguns fatores, além de sua acessibilidade. Primeiramente, trata-se de um material audiovisual que se aproxima da situação de uma visita guiada: enquanto os dois personagens menores reagem, comentam e perguntam de forma lúdica e não especializada sobre uma obra, o personagem mais velho, lendo seu guia, oferece esclarecimentos sobre aquela obra e seu artista, proporcionando uma ampliação do repertório sociocultural dos espectadores. Além disso, o registro de linguagem e a estruturação dos diálogos aproximam o público infante-juvenil do tema da arte, trazendo, além dos comentários sobre as obras (sequências descritivas e explicativas), as reações espontâneas dos personagens com marcas de oralidade (sequências dialogais), por vezes preteridas em materiais didáticos de FLE. Por fim, a brevidade do formato do vídeo (um minuto) se mostra adaptável às aulas de francês, tanto para as atividades

de compreensão e produção em sala de aula, quanto para gravações que podem circular posteriormente em espaços para além da escola, como, por exemplo, as redes sociais. Por essas características, os vídeos “*Une minute au musée*”, considerados como um recorte do gênero visita guiada, foram escolhidos como a base do itinerário didático.

4 Metodologia

Como apresentamos na seção teórica, inscrevemos a presente proposta na segunda geração de pesquisas didáticas no quadro do ISD. Nesta seção, expomos primeiramente a contextualização do terreno escolar. Em seguida, passamos às etapas da pesquisa, aos procedimentos de coleta e tratamento dos dados e aos critérios de validação da pesquisa.

4.1 Contextualização do terreno escolar e aspectos sociolinguísticos

Dolz (2021)² indica que o ensino de uma língua deve levar em consideração sete regras de regulação: 1) a vitalidade sociolinguística do idioma a ser ensinado; 2) as relações de aproximação e distância entre os sujeitos e a língua; 3) as atitudes e as representações sobre o idioma em questão; 4) o nível socioeconômico dos aprendizes; 5) o repertório linguístico dos alunos; 6) o lugar atribuído às línguas no sistema escolar em que os sujeitos estão inseridos; 7) as competências profissionais do docente.

Para além da descrição do contexto apresentada na seção inicial do trabalho, vale destacar que o público do contexto são adolescentes brasileiros de 14 a 16 anos, estudantes do Cap-Coluni, que têm aulas de francês língua estrangeira como um projeto opcional, integrante

2 Considerações propostas por Joaquim Dolz apresentadas na disciplina de pós-graduação Pesquisas em engenharia didática e ensino de línguas adicionais e/ou estrangeiras ministrada na USP em 2021.

de sua matriz curricular. Os alunos possuem, em sua grande maioria, o português brasileiro como língua primeira/materna e aprendem inglês e espanhol como línguas adicionais nas disciplinas obrigatórias de seu currículo escolar. Estando no contexto brasileiro, esses alunos não são expostos normalmente à língua francesa, sendo necessário que os professores indiquem conteúdos (filmes, músicas, vídeos, canais de televisão, podcasts) para que essa exposição ocorra.

A língua francesa nesse contexto é portadora de valores dentro da cultura brasileira: se, por um lado, é primeiramente ligada às ideias de requinte, refinamento, intelectualidade e elitismo (VERGUEIRO, 2009), associando-se a valores de uma camada privilegiada da sociedade, por outro lado, é também associada à contracultura, à resistência e também à revolução (PICANÇO; RUBBO, 2016), constituindo-se como uma língua estrangeira alternativa ao predomínio cultural anglo-americano. Além disso, é uma língua muito valorizada no campo das artes.

Do ponto de vista da realização do curso de francês nesse contexto, é válido destacar que se trata de um curso livre, cujos módulos semestrais são oferecidos no contraturno, com carga total de 20 horas, compostos de aulas de cinquenta minutos duas vezes por semana. São os professores, pós-graduandos e graduandos em Letras da UFV, que elaboram as sequências de atividades de base como material didático do curso. O programa segue, em geral, os conteúdos, habilidades e competências previstas no CECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) para os níveis A1 e A2.

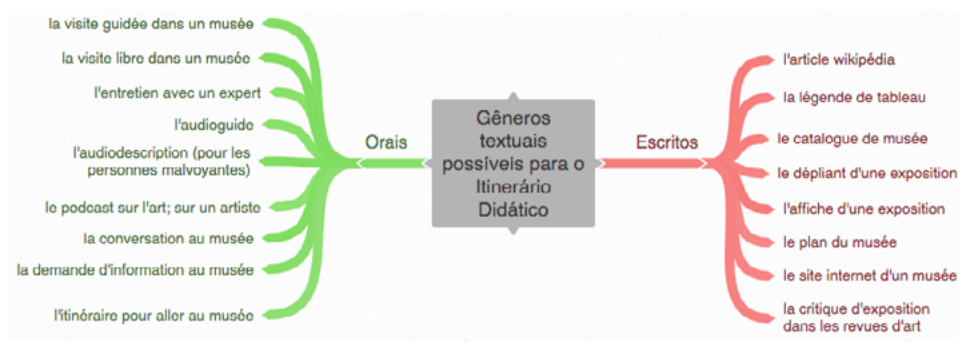
4.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa se estrutura nas seis etapas descritas a seguir. Primeiramente, foi realizado um **levantamento e compreensão sobre o contexto escolar** em que será realizada a pesquisa. Após a caracterização do perfil do contexto, do público e dos aspectos so-

ciolinguísticos, foi possível identificar algumas problemáticas e necessidades a serem abordadas do ponto de vista didático, as quais já apresentamos na seção de problemática.

Na segunda etapa, os pesquisadores buscaram **inventariar** gêneros textuais que poderiam ser trabalhados nesses contextos, em resposta às necessidades identificadas e relatadas na seção inicial.

Imagem 1 – Gêneros textuais orais e escritos possíveis para o itinerário didático



Fonte: elaborado pelos autores.

Após discussão, chegou-se à conclusão de que o trabalho com o gênero visita guiada em museus através dos vídeos “*Une minute au musée*” responderia às demandas do trabalho interdisciplinar, de engajamento e de objetivos linguísticos do contexto e que os demais gêneros textuais serviriam como gêneros subsidiários às atividades de compreensão e produção intermediárias.

A terceira etapa consistiu em **criar um dispositivo didático** para trabalhar com esse gênero. Foi proposto um itinerário didático, pelo caráter modular de ateliê de trabalho que propõe, bem como por comportar gêneros orais e escritos, em compreensão e expressão, conforme apresentamos nos pressupostos teóricos. A sequência de atividades previstas no itinerário didático consta no item 5 deste capítulo, cuja organização em forma de tabela se inspira no artigo de Dolz, Lima

e Zani (2020) e que está exemplificada, na sequência, com as atividades didáticas de uma das etapas.

A quarta etapa prevê sua **implementação** no contexto de pesquisa. Como os pesquisadores conceptores do itinerário não são os professores do contexto, a implementação prevê que haja reuniões de preparação de aula com professor e pesquisador conjuntamente, a fim de explicitar os objetivos das atividades previstas, bem como escutar do professor as adaptações sugeridas em função do grupo. Nessa etapa, prevê-se igualmente a coleta dos dados produzidos pelos alunos (produção inicial, intermediária e final registrada em vídeo), assim como respostas a um questionário final com *feedback* dos participantes e quantificação das participações dos alunos.

O projeto pressupõe **duas experimentações** do itinerário, uma primeira como teste-piloto, seguida de uma avaliação dos pesquisadores, juntamente com as considerações do professor. Tais avaliações serão consideradas para refacção e adaptação do itinerário para uma segunda etapa de experimentação com outro grupo.

A quinta etapa prevê o **tratamento e a análise das produções** e dos demais dados coletados, segundo os procedimentos elencados na próxima seção.

Finalmente, a última etapa implica uma **avaliação do dispositivo** de acordo com os critérios de validação da pesquisa (cf. item 4.4), bem como a revisão do itinerário didático, propondo adaptações a partir das análises.

4.3 Procedimentos de coleta e tratamento dos dados

A seguir, relacionamos as perguntas de pesquisa aos dados que serão coletados e aos procedimentos de análise a serem desenvolvidos no intuito de respondê-las.

Quadro 1 – Dados coletados e procedimentos de análise relacionados com as questões de pesquisa

Questões de pesquisa	Dados a serem coletados e analisados	Procedimentos de análise
1. Quais capacidades de linguagem são mobilizadas no gênero visita guiada em museus?	Literatura sobre o gênero Exemplares desse gênero	Análise segundo a arquitetura textual do ISD (BRONCKART, 1999) para elaboração do modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003)
2. Quais obstáculos (BROUSSEAU, 1998; SURIAN, 2012) identificamos no grupo de alunos? Como esses obstáculos podem ser levados em conta no decorrer do itinerário?	Produção inicial Adaptação das atividades	Análise segundo as categorias do ISD e - capacidades de ação - capacidades discursivas - capacidades linguístico-discursivas
3. Qual o impacto do itinerário no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos (sobretudo naquelas envolvidas para dialogar e comentar sobre uma obra de arte) em FLE?	Produções iniciais + Produções Intermediárias + Produções finais	Procedimento comparativo - capacidades de ação - capacidades discursivas - capacidades linguístico-discursivas

<p>4. Como o trabalho como gênero visita guiada em museus gera engajamento dos alunos participantes?</p> <p>- Qual o papel da interdisciplinaridade (artes) nesse engajamento?</p>	<p>Participação</p> <p>Entrega das atividades (produção do vídeo)</p> <p>Feedback dos alunos (questionário final)</p>	<p>Quantificação da participação nas aulas e das entregas e</p> <p>- questionário final (perguntas abertas e fechadas sobre engajamento e interesse do itinerário)</p>
<p>5. Há marcas de pluri-linguismo nas produções dos alunos? Outras línguas (materna, estrangeira, de herança, adicionais etc) foram mobilizadas nas/para as produções dos alunos (em produção ou em recepção) para alcançar realizar a produção final?</p>	<p>Produções</p> <p>Feedback dos alunos (questionário final)</p>	<p>Observação e análise de acordo com os seguintes indicadores</p> <p>- léxico em outra língua</p> <p>- menções a outras línguas nos questionários</p>

Fonte: elaborado pelos autores.

4.4. Critérios de validação

Para avaliar a eficácia do dispositivo, serão utilizados os seguintes critérios de validação didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 1997; DOLZ; DUFAYS, 2012; SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019):

- **Legitimidade:** será observado se os conteúdos mobilizados no itinerário se relacionam com as práticas de referência, com as regularidades do gênero textual conforme descrevemos na seção 3, bem como com as prescrições curriculares da disciplina para o grupo;

- **Pertinência:** será observado se o itinerário leva em conta as necessidades e o perfil dos alunos específicos da turma em questão, considerando a adequação a seu nível de aprendizagem do francês;
- **Coerência:** será observado igualmente se os objetos de ensino propostos no itinerário seguem uma progressão interna adequada, pautando-se pelo que os estudantes estudaram anteriormente;
- **Viabilidade:** será avaliado se o itinerário se adequa às contingências do contexto, sendo uma proposta factível vis-à-vis das possibilidades no terreno escolar, incluindo sua extensão e duração;
- **Adaptação ergonômica/ didática:** será igualmente observado se a realização do itinerário leva em conta o perfil dos professores que conduzirão a ação didática, podendo propor uma formação prévia a sua aplicação;
- **Impacto na aprendizagem:** será observado através da verificação de progressos nas aprendizagens dos alunos (análise das produções).

5 Itinerário didático

O quadro a seguir apresenta o itinerário didático proposto em seis etapas (seis aulas), com um total de dez atividades, que mobilizam as capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD), capacidades linguístico-discursivas (CLD) e capacidades relacionadas à elaboração de produções multimodais (CM). Foram indicadas as habilidades trabalhadas em língua estrangeira: compreensão escrita (CE) e oral (CO), produção escrita (PE) e oral (PO). Esse planejamento é meramente indicativo e preliminar, uma vez que a concepção do itinerário a ser de fato aplicado dependerá da análise da análise dos obstáculos (BROUSSEAU, 1998; SURIAN, 2018) presentes nas produções iniciais dos alunos.

Quadro 2 – Quadro geral do itinerário didático: “*Une minute au musée*”

Etapa	Itinerário	Atividade	Objetivo	Capacidades de linguagem mobilizadas			
				CA	CD	CLD	CM
1	Aula 1 CE>>PO	I. Abertura	Proporcionar uma entrada na temática da arte e dos museus. Introduzir um léxico de base em LE.	x	x	x	x
		II. Produção inicial	Diagnosticar as capacidades de linguagem iniciais dos aprendizes sobre o gênero. Para isso, propor que os alunos reajam a algumas obras de arte, em duplas, como se estivessem em um museu.	xx	xx	xx	xx
2	Aula 2 CO>> CE>>PO	III. Atividades de compreensão	Apresentar um exemplar de “ <i>Une minute au musée</i> ” aos participantes e identificar as características do gênero. Observar o objetivo principal (comentar uma obra de arte) e a maneira como é realizado (diálogo entre dois personagens, que falam sobre a obra e o artista).	xxx	x	x	x
		IV. Trabalho sobre aspectos linguísticos	Ampliar o conhecimento dos participantes em LE sobre a descrição de uma obra de arte (atividades sobre léxico com legendas de quadros; ou formas de expressão da apreciação etc) e sobre a vida dos artistas (site ou podcast sobre os artistas). Os alunos elaboram juntos um quadro avaliativo do roteiro que um vídeo “ <i>Une minute au musée</i> ” deve ter.	x	xxx	x	x
		V. Produção intermediária	Em duplas, os alunos descrevem obras de arte a partir de atividades dirigidas e apresentam para a classe e utilizam o quadro anterior para se autoavaliar.	x	xxx	xxx	x

3	Aula 3 CO>>EO	VI. Atividades de compreensão	Compreender mais um exemplar de “ <i>Une minute au musée</i> ” e observar as expressões utilizadas e as estratégias dialogais utilizadas (<i>registre familier, intonation etc</i>). Esses aspectos orais são incorporados no quadro avaliativo do roteiro.	x	x	xxx	x
		VII. Trabalho sobre aspectos linguísticos	Ampliar o conhecimento dos participantes em LE para conversar informalmente sobre as impressões que têm sobre as obras. Explorar e treinar o uso de aspectos prosódicos (entonação, ritmo, intensidade, duração) e do registro informal. Cada dupla avalia uma outra dupla de acordo com o quadro elaborado na última aula. O professor completa a avaliação com comentários adicionais, intervindo sobre obstáculos.	x	x	xxx	x
4	Aula 4 CE>>PO	VIII. Trabalho colaborativo	Descobrir museus e exposições virtuais online de obras e artistas. Em duplas, eles se organizam para escolher uma obra sobre a qual vão gravar um vídeo e preparam seu roteiro.	x	x	x	xxx
5	Aula 5 CE>>PO (ou devoir)	XI. Trabalho colaborativo	Testar ferramentas para gravar um vídeo (<i>Google Meet, Zoom, Loom, etc</i>). Testar modos de dar um zoom nos detalhes da obra (PPT, por exemplo). Elaborar e preparar o roteiro do vídeo, juntamente com a apresentação.	x	x	x	xxx

6	Aula 6 PO	X. Produção final	Apresentação das produções finais em forma de Festival (vídeos realizados pelos alunos). Cada dupla avalia uma outra dupla de acordo com o quadro avaliativo do roteiro construído. Os colegas votam o vídeo mais engraçado, o mais bem produzido, o artista mais desconhecido, entre outros. Obter um <i>feedback</i> dos alunos sobre o itinerário através de um questionário final.	xxx	xxx	xxx	xxx
<p>Legenda: CA–capacidades de ação; CD–capacidades discursivas; CLD–capacidades linguístico-discursivas; CM–capacidades relacionadas à elaboração de produções multimodais; x–mobilizada brevemente na atividade; xx–mobilizada moderadamente na atividade; xxx–mobilizada intensamente na atividade.</p>							

Fonte: elaborado pelos autores.

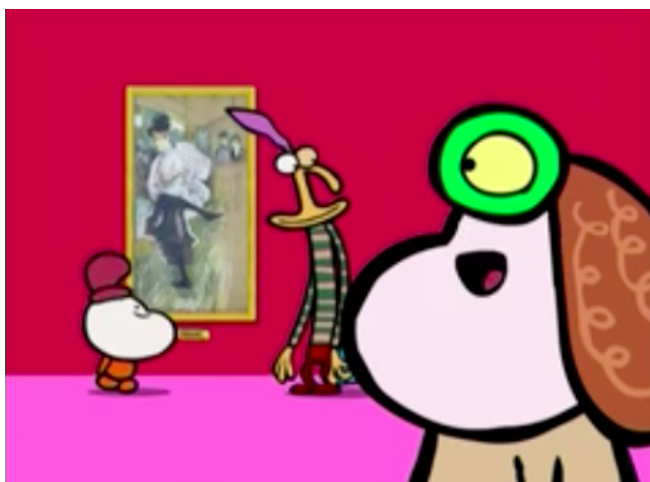
O itinerário prevê atividades de forma genérica justamente para possibilitar as adaptações necessárias às condições do contexto. Nesse sentido, no Apêndice 1 foram listados alguns objetivos e recursos audiovisuais, como recomendações de sites de museus, exposições e podcasts, para expandir e adaptar a proposta acima.

Para exemplificar algumas das atividades previstas, expomos a seguir a etapa do itinerário para a segunda aula. A primeira atividade inicia com duas perguntas para encaminhar a entrada no tema: a partir da imagem, pede-se aos alunos que identifiquem a situação dos personagens no museu; em seguida, pergunta-se se eles já visitaram um museu e se já realizaram uma visita guiada. As atividades dois, três e quatro dedicam-se a verificar a compreensão global do vídeo “*Une minute au musée*”, atividades que podem se declinar em outras, visando à compreensão detalhada, de acordo com o nível dos alunos. A atividade cinco busca levá-los a refletir sobre as formas linguísticas utilizadas em cada ação verbal (relatar, comentar e reagir). A atividade

seis convida os estudantes a conceber coletivamente um quadro avaliativo que os ajudará na elaboração de um roteiro para a produção de um vídeo inspirado no “*Une minute au musée*” ao final do itinerário. Na última atividade, dedicada à produção oral em francês em duplas, cada aluno convida o colega a observar as obras de arte, perguntando suas impressões, convidando-o a reagir e a expressar sua apreciação sobre a obra—ações essas recorrentes e típicas em visitas guiadas ou livres em museus.

Activités du Cours 2–Itinéraire Didactique–Visite Guidée

1. Observez l’image. Dites où sont les personnages et ce qu’ils font.



Source: <https://www.lumni.fr/video/jane-avril-dansant-d-henri-marie-de-toulouse-lautrec>

2. Avez-vous déjà visité un musée? Avez-vous fait une visite libre ou une visite guidée?

3. Visionnez la vidéo avec Nabi, Rafaël et Mona: <https://www.lumni.fr/video/jane-avril-dansant-d-henri-marie-de-toulouse-lautrec> et répondez:

a. De quelle œuvre et artiste parlent-ils?

b. Quel personnage apporte des explications sur l'œuvre?

4. Visionnez encore une fois et cochez ce que font les personnages. Plusieurs réponses sont possibles.

a. Ils racontent la biographie complète de l'artiste.

b. Ils commentent une œuvre d'art.

c. Ils réagissent devant l'œuvre d'art.

d. Ils racontent les habitudes curieuses de l'artiste.

5. Lisez les répliques des personnages dans la colonne A et associez-les à la colonne B.

a. C'est parce qu'il peignait sur tout ce qui lui tombait sous la main. Réaction devant une œuvre d'art

Commentaire sur l'œuvre d'art

b. Là, c'est pas très gai, il y a plein de marron. Récit des habitudes curieuses de l'artiste

c. Attends ! C'était une des danseuses de french cancan les plus connues. Elle le dansait de façon très originale qu'adorait Toulouse-Lautrec.

6. À partir des activités réalisées, élaborer collectivement une grille pour guider l'élaboration d'un dialogue dans une visite guidée. Cette grille vous aidera à concevoir votre scénario pour une vidéo «Une minute au musée» que vous allez produire à la fin de cet itinéraire.

7. C'est à vous! Production intermédiaire.

a) En duos, observez les peintures ci-dessous. Produisez un dialogue, en invitant votre camarade à l'observer et à réagir. Servez-vous des expressions de l'encadré ci-dessous.

<p><i>Inviter à observer...</i> Regarde (ce tableau) ! Viens voir (ce tableau) !</p>	<p><i>Inviter à réagir...</i> Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que ce tableau te plaît ? Comment tu le trouves ?</p>	<p><i>Réagir / Exprimer l'appréciation...</i> J'adore / j'aime beaucoup / j'aime bien / je n'aime pas / je déteste (ce tableau). (+) C'est merveilleux / émouvant / touchant / passionnant / spectaculaire / magnifique / beau / unique / fabuleux / inoubliable! (-) C'est pas très gai / (un peu) choquant / décevant / détestable / nul / horrible / un navet !</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------



Flautista, 1958

Cândido Portinari

Source: <https://art-sandculture.google.com/asset/flutist/>

lgEpC34agYgH9g?hl=pt-br



Feitiço para salvar a raposa Serra do Sol, 2019

Jaider Esbell

Source: <https://revis-tapesquisa.fapesp.br/conquista-de-territorio/>



A boba, 1915-1916

Anita Malfatti

Source: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra1381/a-boba>

b) Devoir: Faites une recherche sur un des artistes ci-dessus et découvrez une curiosité sur lui / elle. Racontez-la à la classe lors du prochain cours.

Fonte: elaborado pelos autores.

Considerações finais

O presente trabalho se interessou primeiramente por um contexto que valoriza o ensino de línguas estrangeiras e preocupa-se em promover uma educação voltada à importância e relevância do plurilinguismo. O projeto buscou conceber respostas aos três eixos presentes na problemática desse contexto: a necessidade de trabalhar a língua francesa oralmente, abordar a questão do interesse dos alunos através de uma proposta motivadora e transversal com o tema da arte e mobilizar os recursos tecnológicos digitais disponíveis aos alunos em tempos de ensino remoto.

Através da elaboração, implementação e avaliação de um itinerário didático, com aulas/ateliês de trabalho voltados à compreensão e expressão em língua estrangeira, buscou-se realizar uma proposta didática, visando ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. O itinerário didático prevê que os aprendizes não somente compreendam e produzam visitas guiadas, mas se apropriem do gênero e sejam capazes de avaliar suas próprias produções, estimulando sua autonomia. Além disso, as capacidades de linguagem trabalhadas nesse itinerário podem ser retomadas e expandidas em atividades posteriores, considerando uma aprendizagem em espiral. Durante o percurso, espera-se igualmente instigar os estudantes a descobrirem diferentes repertórios artístico-culturais, clássicos e contemporâneos, nacionais e internacionais, aumentando sua familiaridade com os museus—hoje acessíveis também por visitas virtuais—enquanto espaços socioculturais e educativos. Sugerimos que após implementada, a proposta de itinerário seja avaliada de acordo com os critérios elencados na metodologia, de forma que sua eficácia seja verificada no contexto. Finalmente, destacamos que os projetos que se articulam ao terreno escolar devem atuar junto aos professores do contexto, promovendo uma parceria em prol da aprendizagem.

Referências

- BRONCKART, J.-P. **Atividade de Linguagem, Textos e Discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL**, v. 4, n. 6, mar. 2006.
- BRONCKART, J.-P. Atividade da linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006b.
- BROUSSEAU, G. Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In: BROUSSEAU, G. **La théorie des situations didactiques**. Paris: La pensée sauvage éditions, 1998. p. 115-160.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARVALHO, C. Introdução. Museu, educação, cultura e infância: trajetórias de um grupo de pesquisa. In: CARVALHO, C.; LIMA, I. V. D. L.; GEWERE, M.; LOPES, T. B. (orgs.). **Museu, educação e infância**. Curitiba: CRV, 2021.
- COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves** (Thèse de doctorat inédite). Université de Louvain, 2015.
- COLOGNESI, S.; DESCHEPPER, C.; DEJAEGHER, C. Itinéraires comme dispositif d'enseignement/apprentissage de l'oral. Quand les élèves du primaire apprennent à réaliser des reportages. In: DUPONT, P. **Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone**. Toulouse: Presses Universitaires du Midi, 2020.
- CONSELHO DA EUROPA. **Cadre commun Européen de référence pour les langues**. Paris: Didier, 2001.
- CYR, P. **Les stratégies d'apprentissage**. Paris: CLE International, 1998.
- DANTAS-LONGHI, S. M.; GOMES, R. C. Experiences et défis: formation initiale et continue de professeurs de français dans deux écoles d'application de la Zona da Mata Mineira. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, p. 68-90, nov. 2020. Disponível: <http://dx.doi.org/10.35572/rlr.v9i5.1970>. Acesso em: 02 dez. 2021.
- DE PIETRO, J.-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE**, n. 3, p. 27-52, jan. 2003.

DIAS-CHIARUTTINI, A. Crianças no museu: particularidades das visitas escolares e familiares. *In*: CARVALHO, C.; LIMA, I. V. D. L.; GEWERE, M.; LOPES, T. B. (orgs.). **Museu, educação e infância**. Curitiba: CRV, 2021.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 32, n. 1, pp. 237-260, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4450321726287520541>. Acesso em: 02 dez. 2021.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Curriculum et progression: la production de textes écrits et oraux. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Défendre et transformer l'école pour tous**. Marseille: IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, 1997.

DOLZ, J.; DUFAYS, J.-L. Les didactiques des disciplines à l'heure du curriculum: Progression et transversalité en français *In*: CARLIER, G. *et al.* **Progression et transversalité**: Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires? Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, 2012.

DOLZ, J.; LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation des dispositifs. **La Lettre de l'AIRDF**, n. 62, p. 5-9, 2017.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerários para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956/3900>. Acesso em: 02 dez. 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

DUFUET, J.-P. (org). **Les visites guidées**. Discours, interaction, multimodalité. Trento: Labirinti 138, 2012.

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. (orgs.) **Gêneros textuais no ensino e na aprendizagem de línguas**: dos estudos teóricos às práticas didáticas. Curitiba: Appris Editora, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SÉNÉCHAL, K; DOLZ, J. Validité didactique et enseignement de l'oral. *In*: SENECHAL, K.; DUMAIS, C.; BERGERON, R. (ed.). **Didactique de l'oral**: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche. Côte Saint-Luc: Peisaj, 2019. p. 19-41.

SUMIYA, A. H. **O gênero multimodal tutorial em vídeos e suas contribuições para o ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SURIAN, M. **Didactique du français et accueil des élèves migrants**. Berne: Peter Lang S.A., 2018.

PICANÇO, D.; RUBBO, G. As representações do brasileiro sobre a língua francesa e suas consequências no ensino para crianças e adolescentes: uma perspectiva bakhtiniana. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 173–196, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15276>. Acesso em: 02 dez. 2021.

VERGUEIRO, T. O. N. **Professores de francês apesar de tudo**: o papel das representações sociais nessa história de persistência. 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2009.

VYGOTSKI, L. S. **Pensée et Langage [1934]**. Trad. Françoise Sève. Paris: La Dispute, 1997.

Apêndice I – Objetivos e recursos audiovisuais para expandir e adaptar o itinerário

Objetivos pragmáticos (*savoir-faire et savoir-agir*) e discursivos do itinerário:

- compreender os vídeos *Une minute au musée* e analisá-los (CO)
- visitar sites de museus virtuais, falar sobre a arte no Brasil e no mundo (CE)
- ler e falar sobre obras de arte (plásticas ou musicais) e sobre artistas (CE, PO)
- comentar em forma de diálogo (PO) e fazer comentários engraçados
- utilizar a entonação (exclamativa e interrogativa) (PO)
- produzir um vídeo de Um minuto no museu–Google Meet (PO)
- projeto da turma: produzir um evento “*Semaine des Arts*”

Vídeos «Une minute au musée»

- Jane Avril dansant, d’Henri-Marie de Toulouse-Lautrec (Disponível em: <https://www.lumni.fr/video/jane-avril-dansant-d-henri-marie-de-toulouse-lautrec#containerType=serie&containerSlug=1-minute-au-musee> Acesso em: 02 dez. 2021)
- Lutte bretonne, de Paul Sérusier (Disponível em: <https://www.lumni.fr/video/lutte-bretonne-de-paul-serusier#containerType=serie&containerSlug=1-minute-au-musee> Acesso em: 02 dez. 2021)
- La Princesse Akhenaton, au musée du Louvre (Disponível em: <https://www.lumni.fr/video/la-princesse-akhenaton-1-minute-au-musee#containerType=serie&containerSlug=1-minute-au-musee> Acesso em: 02 dez. 2021)

- La Joconde, de Léonard de Vinci. (Disponível em: <https://www.lumni.fr/video/la-joconde-de-leonard-de-vinci#containerType=serie&containerSlug=1-minute-au-musee> Acesso em: 02 dez. 2021)

Podcasts sobre arte

- Podcast Blabl'art (sobre arte e artistas). Episódio “Antoni Gaudí”, duração de 3 min 08 seg, publicado em dezembro de 2020. (Disponível em: <https://open.spotify.com/show/2I3mgSr2sHkZQV22ORywEk> Acesso em: 02 dez. 2021)
- Spécialiste en la Matière (podcast do museu canadense Joliette sobre os olhares de pessoas comuns sobre arte). Episódio “Le plastique”, duração de 10 min 44 seg, publicado em março de 2021. (Disponível em: <https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9mZWVkcyc5i-dXp6c3Byb3V0LmNvbS8xNzI4NjA4LnJzcmw/episode/QnV6enNw-cm91dC04MTA4ODAw?sa=X&ved=0CAQQkfYCaKcKEWjgtaTmrs-f0AhUAAAAAHQAAAAAQAO> Acesso em 03 dez. 2021)
- L'atelier du peintre (sobre a vida dos artistas). Episódio “L'atelier de Jean-Dominique Ingres–Introdução, duração 06 min 41 seg, publicado em novembro de 2020. (Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/2zwFXns9cHA1Jmihbfu6Yi> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Le son de peinture (descrição de pinturas). Episódio “Le Tub. Edgar Degas, duração 1 min 43 seg, publicado em julho de 2020, disponível em <https://open.spotify.com/episode/5tMqQu8E7alHZYUtCsZFg4>, Acesso em: 03 dez. 2021)
- #PompidouVIP. Visita de algumas obras do Centre Pompidou, com detalhes sobre a vida do autor e comentários sobre a obra. Episódios de 7 minutos. (Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/fr/visite/podcasts/les-visites-du-centre-pompidou#241> Acesso em: 03 dez. 2021).

Sites de museus de diferentes países

- Musée Hergé–Bélgica (Disponível em: <https://www.museeherge.com/fr>
Acesso em: 03 dez. 2021)
- Musée de Ouidah–Benin (Disponível em: <http://fondationzinsou.org/>
Acesso em: 03 dez. 2021)
- Musée National des Beaux-Arts du Québec–Canada–(Disponível em: <https://www.mnbaq.org/> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Museu da Civilização–Canada–(Disponível em: <https://www.mcq.org/>
Acesso em: 03 dez. 2021)
- Eureka Galerie–Costa do Marfim. (Disponível em: <https://eurekagalerie.com/> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Musée du Louvre–França (Disponível em: <https://www.louvre.fr/> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Centre Pompidou–França (Disponível em: <https://www.centrepompidou.fr/fr/> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Place du Souvenir–Senegal (Disponível em: <https://placedusouvenir.sn/>
Acesso em: 03 dez. 2021)
- CERN–Suíça (Disponível em: <https://visit.cern/fr> Acesso em: 03 dez. 2021)

Sugestões de visitas virtuais

- Musée de Beaux Arts de Lyon (Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/mus%C3%A9e-des-beaux-arts-de-lyon?hl=en>
Acesso em: 03 dez. 2021)
- Musée du Louvre (Disponível em: <https://www.louvre.fr/visites-en-ligne> Acesso em: 03 dez. 2021)

- Musée d'Orsay. (Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/musee-dorsay-paris?hl=en> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Musée du Quai Branly (Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/musee-du-quai-branly> Acesso em: 03 dez. 2021)
- Palais de Versailles. (Disponível em: <https://artsandculture.google.com/partner/palace-of-versailles> Acesso em: 03 dez. 2021)

ARGUMENTAÇÃO ORAL E SIMULAÇÃO DE NEGOCIAÇÃO INTERNACIONAL: UM PROJETO DE PRODUÇÃO ORAL EM FOS

Jocilene Santana Prado
Hyanna Medeiros

1 Introdução

Localizada em Ilhéus, no sul da Bahia, a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) é a primeira instituição a oferecer o curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas às Negociações Internacionais (LEA.NI) e se destaca pela formação inovadora que visa à capacitação de profissionais para atuarem nos mais diversos contextos de negociações internacionais.

Desde o início da formação, os aprendizes LEA.NI são inseridos em um contexto de ensino plurilíngue, multi e interdisciplinar com vistas à aprendizagem das línguas espanhola, inglesa e francesa e de capacidades necessárias à interação de negociação internacional como análises do mercado e técnicas de negociação. O Projeto Acadêmico Curricular (2020, p. 20) da UESC destaca que um dos principais objetivos do curso é:

Proporcionar conhecimento abrangente, flexível, diversificado e atualizado do mundo das organizações, a partir de uma abordagem multi e interdisciplinar, a fim de que o profissional adquira competências para o assessoramento, a intermediação e a coordenação de processos de negociações internacionais, contribuindo com as instâncias de decisão e viabilizando o desenvolvimento das ações propostas.

Nesses processos de negociação, a comunicação clara e segura em língua estrangeira é imprescindível. Por essa razão, busca-se, ao longo do percurso acadêmico, conduzir os aprendizes ao aprimoramento de suas capacidades de linguagem de maneira equânime nos três idiomas e antecipar experiência de negociação e resolução de conflitos. Nesse sentido, para responder às demandas identificadas nesse contexto, apresentamos uma proposta com vistas ao desenvolvimento da produção oral argumentativa mediante o trabalho com o gênero debate regrado, mais especificamente baseado nas simulações de negociação internacional baseadas nos moldes da ONU.

Para Dolz, Rey e Surian (2004, p. 5), a argumentação e a negociação estão amplamente presentes na sociedade, pois

Não faltam exemplos de situações cotidianas em que a necessidade de argumentar e negociar são indispensáveis. Nessas situações frequentemente conflituosas, o indivíduo é confrontado com as opiniões dos outros e, em se posicionando, ele se socializa, se afirma e se individualiza.¹

Contudo, entendemos que, para responder ao desafio de preparar os aprendizes LEA.NI para agir em contextos de negociação internacional e favorecer sua inserção profissional, deve-se privilegiar situações de referência às quais esses futuros negociadores serão expostos

1 Tradução nossa. No original : *Les exemples de situations quotidiennes où le besoin et la nécessité d'argumenter et de négocier sont indispensables ne manquent pas. Dans ces situations souvent conflictuelles, l'individu est amené à se confronter à l'avis des autres et, en se positionnant, il se socialise, s'affirme et s'individualise.* (DOLZ; REY; SURIAN, 2004, p. 5).

a fim de proporcionar uma experiência de aprendizagem significativa. Em outros termos, é necessário considerar que, embora a necessidade de argumentar e negociar seja apresentada quotidianamente, as situações de negociação internacional possuem características próprias.

Nesse sentido, a formação inicial desses futuros negociadores deve oferecer subsídios argumentativos de maneira a garantir o sucesso de uma negociação, sobretudo a do tipo *ganha-ganha*, cujo desfecho confere ganho a ambas as partes e que, segundo Almeida e Santos (2020), é a abordagem mais utilizada nas mesas de negociação da atualidade.

Almeida e Santos apontam ainda que, para Frederico Pacheco (2009), a negociação não é mais vista como uma disputa que estabelece perdedores e vencedores, mas deve ser encarada como “uma busca por colaboração entre as partes, procurando extrair o melhor de ambos, e identificando os pontos convergentes para fechar acordos com equilíbrio entre os negociantes” (ALMEIDA; SANTOS, 2020, s/p).

O domínio de estratégias argumentativas é, desse modo, fundamental para a eficácia de uma negociação, pois “o convencimento é o meio pelo qual os negociadores, juntos, selecionam e validam dados, alternativas e critérios para a tomada de decisão num processo ganha-ganha” (ALMEIDA JÚNIOR, 2005 *apud* ALMEIDA; SANTOS, 2020).

A partir de relatos coletados junto aos professores responsáveis por ministrar as disciplinas de língua na graduação LEA.NI e observações iniciais do contexto realizadas entre 2018 e 2019, é possível apontar que, quando da produção oral, os aprendizes LEA.NI, embora dominem o léxico adequado, apresentam dificuldades inerentes às estratégias argumentativas que, por sua vez são imprescindíveis em qualquer negociação.

Diante dessa problemática, ou seja, promover o desenvolvimento da produção oral visando à argumentação para negociações de tipo ganha-ganha a partir de situações de referências significativas para

os aprendizes LEA.NI, consideramos que as *Simulações de Negociação Internacional nos Moldes da ONU* podem, numa perspectiva metodológica orientada para a ação, viabilizar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que atenda às necessidades desse público e antecipe as interações em contextos profissionais.

Essas reflexões iniciais nos levaram à formulação de três questões principais:

- Quais dificuldades apresentam os aprendizes quando da produção oral argumentativa?
- Qual sequência didática elaborar de maneira a auxiliar o desenvolvimento da produção oral argumentativa, aproximando os aprendizes das *Simulações de Negociação Internacional nos Moldes da ONU*?
- Em que medida a sequência didática implementada impacta esse desenvolvimento?

2 A importância da oralidade na formação inicial em LEA.NI

A oralidade é um dos norteadores da graduação LEA.NI, uma vez que o percurso acadêmico evidencia a formação para ação em contextos nos quais seus egressos farão face a situações de interação oral, mais especificamente ligadas à negociação.

A proposta pedagógica do LEA.NI aponta o *Français sur Objectifs Spécifiques* (FOS)² como direcionamento teórico-metodológico a ser considerado na elaboração de seus cursos, pois, com essa abordagem, é possível atender aos objetivos dos três grandes eixos que integram a graduação, a saber Comércio Exterior, Turismo e Hotelaria e Tradução.

Contudo, faz-se necessário um esclarecimento concernente à abordagem FOS na qual a proposta da UESC está pautada, pois,

2 Francês para Objetivos Específicos, corrente metodológica que tem como pesquisadores representantes Mourlhon-Dallies (2008), Marcelot (2006).

na literatura existente encontramos duas vertentes que, embora não concorrentes, apresentam especificidades: FOS correspondendo ao *Français sur Objectif Spécifique*, no singular; FOS correspondendo ao *Français sur Objectifs Spécifiques*, no plural.

Courchinoux (2012) evidencia a distinção dessas duas acepções explicando que ao empregar a vertente no singular, referimo-nos às operações específicas de um determinado domínio de atuação. Assim, para propor uma formação para um grupo de médicos que se prepara para um estágio prático em um hospital francês, o professor estaria mais alinhado com a vertente no singular, uma vez que o grupo homogêneo teria um objetivo único e comum, tendo em vista que todos estariam inseridos no mesmo contexto de atuação. Já ao empregarmos a vertente no plural, consideramos a diversidade dos objetivos a serem abordados e necessidades a serem respondidas na elaboração de um curso. Assim, um grupo composto por médicos, enfermeiras e recepcionistas teria objetivos um pouco diferentes, uma vez que as situações, mesmo em se tratando da área da saúde, estariam associadas à atuação de cada um. Nesse segundo exemplo, o professor estaria mais alinhado à vertente no plural.

Mourlhon-Dallies (2008, p. 53-54) vai na mesma direção salientando que “o plural indica que existe um mosaico de objetivos inevitáveis, de vários tipos, que os professores combinam de maneira a atingir objetivos específicos [...]”³. Assim, considerando que o contexto do LEA.NI é marcado pela pluralidade e multidisciplinaridade, utilizamos a concepção de FOS no plural.

Colocar em prática uma proposta de ensino nesses moldes de maneira satisfatória implica considerar diversas variantes: a formação dos professores; a elaboração do programa curricular; a elaboração de materiais; a utilização ou não de livros didáticos. Essas variantes

3 Tradução nossa. No original : *Le pluriel signale qu'il existe une mosaïque d'objectifs incontournables, de natures diverses, que les enseignants combinent en vue d'atteindre des buts précis [...]*. (MOURLHON-DALLIES, 2008, p. 53-54).

devem estar alinhadas aos objetivos e necessidades dos aprendizes, antecipando situações de referência e promovendo experiências significativas. Nessa ótica, Qotb (2007, p. 16) evidencia que

No nível do ensino, a maioria dos professores desconhecem, até mesmo ignoram as particularidades dos públicos a serem levadas em conta quando da elaboração dos cursos. O uso dos manuais didáticos propostos pelo mercado é muitas vezes ineficaz pois geralmente não atendem às necessidades dos aprendizes. Outra dificuldade [diz respeito] aos professores que têm dificuldades em encontrar os recursos necessários para elaborar seus cursos. Além disso, eles são responsáveis por preparar cursos cujos domínios não possuem muito conhecimento⁴.

Para Courchinoux (2012), o papel desempenhado pelo professor em uma abordagem FOS ultrapassa a fronteira do linguístico e deve integrar elementos como gêneros textuais, situações comunicativas, selecionados a partir de um levantamento das necessidades dos aprendizes, pois, assim, o processo de ensino-aprendizagem da língua se dará de modo contextualizado e significativo.

É possível identificar, a partir da análise dos programas das disciplinas *Francês, Inglês e Espanhol Aplicados à Diplomacia, Técnicas de Negociação Internacional e Geopolítica Internacional*, a presença dessa preocupação com as necessidades impostas pelas situações de referência, bem como a presença da oralidade enquanto objeto a ensinar, mais especificamente no tocante à produção oral voltada para o desenvolvimento de estratégias de negociação, conforme exposto no Quadro 1.

4 Tradução nossa. No original: *Au niveau de l'enseignement, la plupart des enseignants méconnaissent voire ignorent les particularités des publics à prendre en compte lors de l'élaboration des cours. Les recours aux manuels proposés sur le marché restent souvent inefficaces car ces manuels ne répondent généralement pas aux besoins des apprenants. Une autre difficulté [concerne] les enseignants qui ont du mal à trouver les ressources nécessaires pour élaborer leurs cours. De surcroît, ils sont chargés de préparer des formations dans des domaines dont ils ignorent les grandes lignes.* (QOTB, 2007, p. 16).

Quadro 1 – Ementas das disciplinas: francês para a diplomacia, Técnicas de Negociação Internacional e Geopolítica Internacional (PAC-LEA, NI, 2020)

Disciplina	Ementa
<i>Francês para a diplomacia</i>	Estudo e prática de situações sociodiscursivas em francês voltadas à diplomacia e às relações internacionais em nível avançado. Exercício da competência intercultural, aquisição de vocabulário, compreensão e produção oral e escrita em francês com foco em temas relacionados à geopolítica, mídia e sociedade, acordos internacionais, órgãos governamentais e não-governamentais e outras temáticas relacionadas a estas áreas de atuação profissional
<i>Técnicas de Negociação Internacional</i>	Conceitos fundamentais e estratégias de negociação. Planejamento de uma negociação. Processos, formas, estratégias de negociações. Princípios, pressupostos da negociação, informação e análise situacional. Estilos e perfis dos negociadores. Estudo das implicações culturais nas negociações: idioma, ética, sistemas sociais e jurídicos. Solução de conflitos internacionais.
<i>Geopolítica Internacional</i>	Apresentação dos conceitos e teorias do campo das Relações Internacionais e análise da evolução geopolítica internacional. Estudo da ordem internacional no pós-guerra fria. Mudanças na natureza dos conflitos. Novas configurações de poder (<i>high politics, lowpolitics</i>). Soberania estatal. Segurança internacional. A questão nuclear. A nova agenda internacional. Análise das principais questões mundiais: meio ambiente; pragas e doenças; democracia; justiça e direitos humanos. Governança global: ativismo civil e a dinâmica da sociedade internacional.

Fonte: Elaboração nossa, a partir dos programas das disciplinas (PAC-LEA, NI, 2020).

As ementas apresentadas evidenciam a aquisição de ferramentas de análise de contexto, aquisição de vocabulário técnico e conhecimento de aspectos teóricos da área de negociações, tais como estraté-

gicas, estilo de negociadores e solução de conflitos, como construtos necessários a uma negociação eficaz, do tipo colaborativa.

Assim, considerando esses fatores, as disciplinas *Francês, Inglês e Espanhol Aplicados à Diplomacia, Técnicas de Negociação Internacional e Geopolítica Internacional* foram estabelecidas como pré-requisitos para a participação do curso de preparação *Simulação de Negociação Internacional nos moldes da ONU – LEA.NI*

A partir dos conteúdos abordados nas disciplinas e do levantamento das necessidades desses futuros negociadores internacionais, o debate regrado foi estabelecido como gênero a ser trabalhado, pois entendemos ser o gênero que melhor corresponde às práticas de referência do público-alvo deste trabalho e ao qual as simulações nos moldes da ONU podem ser associadas.

3 O gênero debate regrado e as *Simulação de Negociação Internacional nos moldes da ONU*: ferramentas de ensino-aprendizagem

Para a realização desse projeto, optamos pela exploração pedagógica do gênero debate regrado, pois melhor atende às demandas apresentadas pelo contexto, uma vez que, considerando o critério *domínios sociais da comunicação* estabelecido para agrupamento dos gêneros (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), a discussão a respeito de problemas sociais controversos fundamenta a formação dos aprendizes LEA.NI.

Indicando a organização, planejamento e estabelecimento de regras, Schneuwly e Dolz (2004) definem o debate como uma construção interativa que viabiliza o desenvolvimento coletivo e democrático por proporcionar a participação dos indivíduos envolvidos e assinalam que uma das principais características constitutivas desse gênero é a argumentação, destacando a sustentação, a refutação e a negociação

de tomadas de posição como suas capacidades de linguagem dominantes, conforme podemos observar no Quadro 2:

Quadro 2 – Agrupamento dos gêneros

Domínios sociais de comunicação	ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimesis</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico...
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)

Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo Textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência Científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Grifos nossos.

Considerando que a argumentação empregada nas simulações da ONU é de caráter ganha-ganha, concordamos com Cereja e Magalhães (2003) quando apontam que o falar e o ouvir, a igualdade de condições e o respeito ao indivíduo são princípios fundamentais do debate e que devem pautar as discussões de modo a promover uma interação colaborativa.

Entendemos que o trabalho com o debate regrado em um ambiente universitário como o LEA.NI, no qual as negociações de tipo ganha-ganha são evidenciadas, deve priorizar construtos que favoreçam a tessitura colaborativa de maneira a evitar o enfoque das dimensões polêmicas que podem ser suscitadas.

Nessa perspectiva, encontramos respaldo também nas orientações do Ministério da Educação Nacional francês que adota a seguinte definição para o debate regrado

[...] uma discussão entre diferentes pessoas sobre uma questão controversa em que cada pessoa deve saber dominar seu discurso, permitir que outro fale, compreender seu ponto de vista, mesmo quando não o compartilhe e procure convencer através da argumentação. Trata-se, portanto, de uma troca na qual as partes podem se beneficiar e não um confronto com um ganhador e um perdedor.⁵ (EDUSCOL, 2015, p. 1)

Além da identificação dessas características mencionadas, faz-se necessário, ainda, analisar um grupo de textos representativos do gênero em questão para, segundo Dolz e Schneuwly (2004), elaborar um modelo didático. Para De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático resulta das características identificadas nesta análise, somado aos conhecimentos prévios e às características já apontadas em pesquisas anteriores. Nesse sentido, para a construção do modelo didático pretendemos, nesta pesquisa, basearmo-nos no modelo didático do gênero debate regrado elaborado por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010).

Ainda no que tange ao modelo didático do gênero debate regrado, apoiar-nos-emos também em Silva (2018) quando destaca as características que podem ganhar atenção nas práticas de ensino, ou seja, as dimensões ensináveis a serem abordadas ao longo da sequência didática:

5 Tradução nossa. No original: *[le débat régulé est] une discussion entre différentes personnes sur une question controversée où chacune doit savoir maîtriser sa parole, laisser la parole à celle de l'autre, comprendre son point de vue, même quand elle ne le partage pas et cherche à convaincre en argumentant. Il s'agit donc d'un échange dont chacune des parties peut tirer profit et non d'un affrontement avec un gagnant et un perdant. (p. 1)* Disponível em: https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf

- a estrutura argumental, pois o aprendiz precisa identificar os diferentes argumentos e a conclusão, bem como a organizar e a hierarquizar as ideias;
- a coesão e coerência entre os argumentos, pois o aprendiz precisa relacionar de forma lógica as ideias, servindo-se de conectivos textuais;
- modalização argumentativa, pois o aprendiz precisa evidenciar seu posicionamento no momento do debate.

No que concerne à modalização argumentativa, o autor refere-se, com base em Pacheco (2018), aos modalizadores do discurso e faz distinção entre modalização epistêmica, modalização deôntica e modalização afetiva. Para a modalização epistêmica, os modalizadores utilizados são, por exemplo, *evidentemente*, *sem dúvida*, *talvez* e exprimem uma “avaliação sobre o valor de verdade e as condições da proposição”. Com relação à modalização deôntica, os exemplos de modalizadores são *obrigatoriamente*, *necessariamente* e exprimem obrigação e permissão. No que concerne à modalização afetiva, aponta-se *felizmente*, *sinceramente*, *curiosamente* e sinalizam as emoções do falante (SILVA, 2018, p. 70).

Silva (2018) aponta ainda a capacidade de falar e escutar o outro como uma dimensão ensinável, um dos princípios fundamentais que caracterizam o debate, apontado anteriormente. Entendemos que, de acordo com Silva, esse princípio se concretiza no respeito aos turnos de fala.

Didaticamente, o ensino desse gênero envolve trabalhar questões tais como: explicitação de regras de uso da palavra – o que implica atividades de recepção e produção discursiva – distribuição dos papéis, domínio da relação espaço-temporal, além da capacidade argumentativa dos interactantes. Esses elementos estão diretamente relacionados com a eficácia do processo de negociação.

Tendo em vista os princípios fundamentais do debate, seu caráter fortemente argumentativo e suas dimensões ensináveis e conside-

rando as situações de referências nas quais os aprendizes LEA.NI serão inseridos, entendemos que o debate regrado nos permitirá propor atividades pertinentes e significativas ao contexto deste projeto, pois poderá levar ao desenvolvimento do espírito crítico dos aprendizes e ajudá-los a assumir posições sem desrespeitar as opiniões dos outros, além de ser empregado para tratar e visibilizar questões políticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016).

Ademais, outros aspectos constituintes do debate regrado podem ser trabalhados junto aos futuros negociadores internacionais, tais como marcas de modalização, de refutação, reformulações e construções argumentativas. Visando propor situações de aprendizagem mais motivadoras, adotamos as simulações de negociação que ocorrem nas conferências da ONU como debate regrado de referência, uma vez que as temáticas tratadas são de interesse dos aprendizes LEA.NI.

No que se refere à definição das simulações ou *role-playing simulations*, Sousa (2017, p. 1) ressalta que são “atividades interativas compostas por duas ou mais partes cujo objetivo é a emulação de determinado ambiente negocial previamente determinado”.

As deliberações que se dão no âmbito das assembleias da ONU ocorrem por consenso e não por votação, evidenciando a importância das negociações de tipo ganha-ganha que, por sua vez, como mencionamos anteriormente, exige, sobremaneira, a capacidade argumentativa dos envolvidos em uma lógica sociointeracionista com vistas a um consenso. Com relação a essa característica, tais assembleias configuram situação de referência ideal para os futuros negociadores LEA.NI.

Contudo, um fator a ser ressaltado diz respeito ao sigilo (*huis clos*) conferido às assembleias da ONU, gerando a necessidade de simulações para permitir o contato de aprendizes de diversas áreas com esse contexto. Com a constatação de que as simulações efetuadas nas escolas e universidades se distanciaram, de certo modo, do formato das assembleias da ONU, a organização estabeleceu algumas diretrizes para

mitigar as disparidades porventura existentes entre as simulações enquanto atividade pedagógica e o que realmente ocorre no seio das assembleias.

No âmbito da formação dispensada pelo LEA.NI, implementar atividades desse tipo junto aos aprendizes significa privilegiar um ensino cada vez mais interacionista pautado na ação. Nessa ótica, as simulações têm se mostrado valiosas ferramentas para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras aplicadas às negociações internacionais, principalmente por sua diversidade temática e seu caráter plurilíngue.

Fica evidente a pertinência da implementação das simulações de negociação nos moldes da ONU junto aos futuros negociadores internacionais, pois configura uma oportunidade para que apliquem os conhecimentos adquiridos principalmente no tocante à gestão de crise e técnicas de negociação e cooperação internacional. Convém, nesse sentido, atentar para as palavras de Sousa (2017, p. 17):

Particularmente com relação à realidade LEA, sensivelmente interessada na aplicação às mais distintas possibilidades de negociações internacionais, as simulações possuem flexibilidade não apenas em termos temáticos, mas, sobretudo, em termos de aplicabilidade linguística.

Quando da organização de uma simulação baseada nos moldes da ONU, há que se observar algumas questões, tal como pode ser evidenciado nas palavras de Sousa (2017, p. 13):

Por um lado, a preparação à realização dos modelos demanda considerável pesquisa por ambos, organizadores e participantes, do outro, ganha-se pela flexibilidade temática e temporal, assim como pelo caráter ativo na construção do conhecimento.

Em outras palavras, em que pese todos os seus aspectos positivos, é imperioso atentar para a necessidade de uma criteriosa organização colaborativa engajando todas as partes envolvidas.

4 Das orientações da ONU para a realização de simulações de negociação

Com o intuito de aproximar as simulações desenvolvidas no âmbito das instituições educativas de suas assembleias, a ONU fornece, como mencionamos anteriormente, algumas orientações balizadores, das quais destacamos:

- Reunir competências-chave: comunicação, geopolítica e negociação;
- Escolher um tema de negociação;
- Planejar;
- Fixar as regras–descrever o roteiro de simulação, apresentar o tema da negociação e sua problemática; atribuir às delegações o país a ser representado cuja escolha se faz através de um sorteio;
- Aprofundar a apresentação do tema;
- Trabalhar a redação e interpretação do discurso (agradecimentos, a situação político-econômica do país, posicionamento e, por fim, proposições e soluções potenciais);
- Ensinar a arte da negociação (abordagem ganha-ganha, negociação cooperativa)–faz-se necessário uma argumentação de qualidade. Realizar uma releitura dos discursos (formular as necessidades e proposições de solução);
- Organizar a jornada de simulação sem omitir nenhum detalhe (o cenário, o figurino, a roteirização da jornada ajudam a criar um clima propício à negociação);
- Recompensar as delegações pelo engajamento, criatividade e talento.

Para fomentar propostas de simulações em contexto escolar, além das orientações apontadas, há, ainda, sugestão de temas privilegiados. Dos temas privilegiados pela ONU e que são passíveis de serem trabalhados junto aos estudantes em LEA.NI em função dos conteúdos abordados na formação, destacamos *mudança climática, comércio de armas, direitos humanos, estado de direito, desperdício alimentar, ge-*

nocídio, luta contra o terrorismo, manutenção da paz, proteção de civis nos conflitos armados e refugiados e migrantes.

Uma vez escolhida a temática objeto da simulação, a ONU possibilita acesso a um acervo para viabilizar a efetiva exploração e aprofundamento do tema a partir de notícias veiculadas na imprensa, deliberações anteriores e registros de documentos públicos.

No que concerne à proposta de simulação de negociação a ser desenvolvida no contexto da graduação LEA.NI, ressaltamos o caráter plurilíngue e multidisciplinar⁶ que permite aos professores de língua convidarem professores de outras áreas para contribuírem com a preparação dos aprendizes que, por sua vez, precisam estar munidos dos construtos teórico-práticos necessários a uma negociação eficaz. Nesse cenário, supondo, a título de exemplo, que se optou pelo tema “refugiados e migrantes” e que as delegações compreendem países anglófonos, francófonos e hispânicos, seria possível desenvolver as simulações numa perspectiva plurilíngue e pluricultural, tornando as discussões cada vez mais ricas e complexas, favorecendo o desenvolvimento de múltiplas competências.

5 Metodologia prevista

Com o objetivo de estudar o desenvolvimento das capacidades de linguagem ligadas à produção oral argumentativa em francês de aprendizes de graduação LEA.NI inscritos nas disciplinas *Francês, Inglês e Espanhol Aplicados à Diplomacia, Técnicas de Negociação Internacional e Geopolítica Internacional* esse projeto visa propor atividades adequadas ao contexto e aos aprendizes LEA.NI a partir do quadro da engenharia didática (DOLZ, 2016).

6 De acordo com o PAC-LEA.NI (2020, p.34) da UESC, para atender às necessidades dos aprendizes utiliza-se no curso uma abordagem multidisciplinar, pois “trata-se, assim, de uma articulação multidisciplinar em que todos os conhecimentos das várias áreas se integram na construção da competência comunicativa multifuncional e plena [...]”.

No tocante aos objetivos específicos, essa pesquisa visa, em um primeiro momento, identificar as dificuldades dos alunos em LEA-NI quando da produção oral argumentativa; em um segundo momento, objetiva identificar as especificidades do gênero debate regrado e mais especificamente das simulações da ONU a serem ensinadas e, por fim, pretende elaborar e implementar um modelo didático do gênero debate regrado com base nas simulações da ONU voltada aos alunos LEA-NI.

Apresentaremos a seguir as etapas previstas para a realização desta pesquisa:

- Construção de um Modelo Didático do gênero debate regrado, considerando as especificidades constituintes das simulações da ONU; seleção de registros em vídeo de simulações da ONU;
- Elaboração do dispositivo didático;
- Realização da primeira fase do curso com apresentação da situação de interação e posterior solicitação de uma produção inicial;
- Organização, análise preliminar dos dados produzidos e ajustes necessários ao dispositivo didático identificados na análise preliminar;
- Realização da segunda fase do curso com os módulos de atividades;
- *Feedback* aos aprendizes da avaliação preliminar considerando os critérios pré-estabelecidos, com base na modelização didática do gênero estudado;
- Realização da terceira fase do curso com a solicitação da produção final;
- Análise comparativa entre a produção inicial e final dos dados produzidos.

Na realização das etapas mencionadas, listamos o modelo didático do gênero em estudo, a produção inicial e produção final, os questionários inicial e final e os *feedbacks* avaliativos como instrumentos para produção e coleta de dados.

No Quadro 3, ilustramos a síntese metodológica da pesquisa a partir da relação entre as perguntas de pesquisa, os dados produzidos e os procedimentos de análise.

Quadro 3 – Síntese metodológica da pesquisa

Perguntas	Dados	Procedimentos de análise
Quais dificuldades apresentam os aprendizes quando da produção oral argumentativa?	Questionário inicial Produção inicial dos alunos	Características dos gêneros orais (DOLZ; SCHNEUWLY, 2016; GOMES-SANTOS, 2009).
Qual sequência didática elaborar de maneira a auxiliar o desenvolvimento da produção oral argumentativa, aproximando os aprendizes das <i>Simulações de Negociação Internacional nos Moldes da ONU</i> ?	Apresentação da situação e aplicação dos módulos da sequência didática	Elementos da Sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SILVA HARDMEYER, 2020) Orientações da ONU para a elaboração das simulações de Negociação Internacional
Em que medida a sequência didática implementada impacta esse desenvolvimento?	Produção inicial e produção final registradas em vídeo Questionário final	Características dos gêneros orais (DOLZ; MORO; POLLO, 2000; DUPONT; DOLZ, 2020) Negociação e resolução de conflitos; (ALMEIDA; MARTINELLI, 1998; ALMEIDA; SANTOS, 2020) Mobilização de recursos linguístico-discursivos para a negociação e cooperação internacional

Fonte: Elaboração nossa.

6 Desenvolvimento de *Simulações de Negociação Internacional nos moldes da ONU*

Para a realização dessa pesquisa, elegemos o gênero debate regrado, mais especificamente o proposto como simulações da ONU, por apresentar características linguísticas e sociodiscursivas pertinentes ao desenvolvimento da produção oral dos graduandos em LEA.NI.

Idealizamos um curso de extensão a ser oferecido para aprendizes de nível B1 e estabelecemos as disciplinas *Francês, Inglês e Espanhol aplicados à Diplomacia e/ou Técnicas de Negociação Internacional e Geopolítica Internacional* como pré-requisitos para inscrição, pois, desse modo, os inscritos apresentarão noções de técnicas de negociação, encontrando um ambiente para prática dessas técnicas e aperfeiçoamento da produção oral argumentativa. O curso oferecerá 20 vagas e terá carga horária de 12 horas, distribuídas ao longo de seis encontros presenciais, respondendo às orientações para proposição de cursos de extensão da UESC.

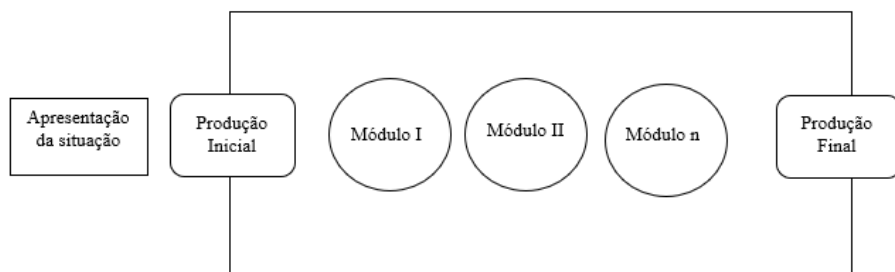
Ressaltamos que todos os aprendizes da graduação LEA.NI cursam francês, inglês e espanhol como língua estrangeira, pressupondo que os aprendizes que optaram por cursar as disciplinas Inglês ou Espanhol aplicados à Diplomacia também apresentarão nível B1 em francês, de acordo com o Quadro Comum de Referência para Línguas (2001).

Com relação à coleta de dados, aplicaremos um questionário inicial, registraremos a produção inicial e final em vídeo e aplicaremos um questionário final. Assim, a coleta de dados será realizada em um momento inicial, antes das intervenções pedagógicas, e em um momento final, após as intervenções pedagógicas, conforme o desenvolvimento do dispositivo didático sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). De acordo com a proposição de Dolz, Moro e Pollo (2000), também analisaremos comparativamente a produção inicial

e final realizada pelos aprendizes e solicitadas quando do desenvolvimento da sequência didática.

De acordo com a definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que, por sua vez, é desconhecido ou parcialmente conhecido pelos aprendizes. Esse procedimento metodológico parte da apresentação da “situação de interação” a ser realizada por meio do gênero selecionado e prevê uma produção inicial por parte dos aprendizes. A análise da produção inicial é referência para os encaminhamentos posteriores, pois a partir da identificação das dificuldades apresentadas, módulos de atividades diversificadas serão elaborados visando contemplar os elementos constituintes do gênero e superar as lacunas identificadas nos textos dos alunos. Segundo os autores, a quantidade de módulos de atividades que o professor poderá elaborar e propor depende da mudança a ser promovida sobre o aspecto trabalhado. A sequência didática é finalizada com uma produção final, que tem por objetivo levar o aprendiz a pôr em prática o que foi desenvolvido ao longo dos módulos e servirá para identificar as mudanças promovidas. A figura abaixo ilustra a descrição:

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 83).

Baseando-nos nessa estrutura, elaboramos a seguinte proposta:

1. Apresentação da situação: introdução ao debate regrado, mais especificamente à simulação da ONU utilizando as orientações e lista de temas sugeridos pela organização;
2. Produção inicial: realização de um debate preliminar com grupos formados por três aprendizes, sendo um moderador e dois debatedores, sobre um dos temas listados;
3. Módulos: caracterização do gênero e trabalho com suas dimensões ensináveis;
4. Produção final: preparação para o debate final, apropriação das informações sobre o tema, debate final.

É necessário salientar que, como apontado anteriormente, a sequência didática é construída a partir da identificação das inadequações apresentadas pelos aprendizes durante a produção inicial, uma vez que os módulos de atividades devem levar o aprendiz a superá-las. Desse modo, não nos caberia descrever, nesse texto, as proposições dos módulos de atividades em função de sua flexibilidade.

No entanto, é possível apontar, a partir de entrevista realizada com a professora responsável pelas ações de ensino em língua francesa na graduação LEA.NI ao relatar experiências piloto, que os aprendizes apresentam certa dificuldade com relação à dimensão argumentativa do debate. Tendo em vista que, segundo Schneuwly e Dolz (2004), a argumentação é uma das principais dimensões ensináveis desse gênero, entendemos que os módulos de atividades poderiam trabalhar sobretudo elementos argumentativos.

7 Detalhamento da sequência didática *Simulações de Negociação Internacional nos moldes da ONU*

A sequência didática será realizada ao longo de seis aulas presenciais de duas horas cada, totalizando a carga horária de doze ho-

ras de acordo com as orientações da UESC para a realização de cursos de extensão, as etapas de apresentação e de produção inicial serão desenvolvidas em quatro horas (duas aulas); os módulos de atividades serão desenvolvidos ao longo de quatro horas (duas aulas); a produção final, compreendendo preparação e debate, será desenvolvida em quatro horas (duas aulas).

Apresentação da situação de interação

Cumpramos ressaltar que a apresentação da situação é uma etapa essencial da sequência didática, uma vez que permite municiar os alunos das informações e dos esclarecimentos basilares em torno do gênero a ser estudado e da situação sociodiscursiva na qual este último se insere.

De modo geral, os aprendizes LEA.NI estão a par dos objetivos pedagógicos das *Simulações de Negociação Internacional nos moldes da ONU* e percebem a importância desse tipo de preparação em sua formação. Essa consciência facilita o trabalho do professor no engajamento dos aprendizes e confere um caráter de imersão na situação, aproximando-os de sua organização.

Essa etapa de apresentação inicia-se com uma conversa de modo a levantar o conhecimento prévio do grupo sobre debate, debate regrado e simulações da ONU.

Na sequência, a partir de um texto escrito⁷ e um vídeo⁸, cujos objetivos dizem respeito a explicar o contexto de funcionamento das simulações, e o registro em vídeo de alguns trechos de simulações⁹, os aprendizes serão levados a refletir sobre os papéis dos indivíduos

7 ONUDC. *Un guide unique de simulation des Nations Unies pour promouvoir l'État de droit*. Disponível em : < <https://www.unodc.org/dohadecclaration/fr/news/2018/02/a-unique-mun-guide-to-promote-the-rule-of-law.html> > . Acesso em: 10 set 2021

8 UOTTAWA. *Cours de simulations des Nations Unies*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=jL3jSTMrBAC>> . Acesso em 29 nov 2021.

9 Registro da AMUN: Simulação das Nações realizada na Universidade Federal de Brasília.

nas simulações e sobre os tipos de tema. Em seguida, eles serão solicitados a organizar uma estrutura de debate, se dividirem em grupos de três aprendizes, sendo que um dos aprendizes exercerá o papel de mediador e a escolher um dos temas de discussão, conforme lista temas privilegiados pela ONU.

Produção Inicial

Durante esta etapa, é possível que o professor verifique o repertório linguístico-discursivo adquirido pelos alunos e ajustar as tarefas pedagógicas às potencialidades e dificuldades concretas dos aprendizes. Nesse sentido, em se tratando da elaboração dessa primeira versão, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 100) salientam que os aprendizes “revelam para si mesmos e para os professores as representações que têm desta atividade”. Ainda de acordo com os autores supracitados, “é assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor no caminho que o aluno tem ainda a percorrer”. Ainda segundo os autores, é imperioso salientar que as produções iniciais não apenas permitem a constatação das capacidades concretas dos alunos em torno do gênero, mas também permitem ao professor adaptar ou reelaborar a sequência, caso se faça necessário.

A partir da organização realizada na aula 1 e da escolha do tema, essa aula é dedicada à produção inicial dos aprendizes.

Em turnos, os grupos terão um tempo previamente determinado para a realização do debate. O restante dos aprendizes, por sua vez, assistirá ao debate com intuito de elaborar um parecer cujos critérios de análise serão previamente explicitados aos estudantes. Para tal, identificarão o tema abordado pelo grupo em questão, avaliarão a pertinência dos argumentos empregados e se houve conclusão e consenso.

Módulos de atividades

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) evidenciam que os módulos se constituem de atividades e exercícios, fornecendo a instrumentalização necessária para o domínio do gênero estudado, uma vez que “os problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”. Dito de outra forma, o objetivo dos módulos consiste em tratar as dificuldades apresentadas na produção inicial e auxiliar os aprendizes na superação dessas dificuldades.

Módulo 1: tem por objetivo tratar da escolha e justificativa do tema a ser debatido, a partir da lista de sugestões da ONU, enfatizando a importância de construção de repertório para a elaboração de argumentos. Observa-se também a diferença entre argumento e informação;

Módulo 2: focalizar a organização da estrutura, levando os aprendizes a organizar os argumentos repertoriados em blocos textuais de argumento e conclusão, como sugerido por Silva (2018);

Módulo 3: abordar o uso de tipologias argumentativas conforme proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), evidenciando o uso de recursos discursivos na construção da argumentação e com objetivo de negociação ganha-ganha;

Módulo 4: colocar em evidência as orientações da ONU com relação às simulações, principalmente no tocante ao cenário, ao figurino, ao fato de se representar interesses de um país no estabelecimento da posição adotada, à análise da situação política e social dos países debatedores e ao fato de que há a necessidade de se propor soluções para o tema debatido.

Produção Final

A produção final possui um caráter bivalente: de um lado propicia aos aprendizes mobilizar conhecimentos assimilados antes

da implementação da sequência didática, visando à aquisição de uma gama de saberes e experiências quando da realização das intervenções didáticas; por outro lado, permite ao professor avaliar em que medida os alunos progrediram, graças ao cruzamento da produção inicial com a produção final.

A partir dos elementos trabalhados nos módulos prepararão o debate final. Organizando-se em grupos de três, eles realizarão a síntese das características dos gêneros trabalhados nos módulos, em seguida escolherão os temas a partir da lista de temas sugeridos pela ONU, definirão os papéis de cada um dos membros do grupo, estabelecerão os argumentos a serem empregados em função da conclusão à qual querem chegar.

8 Considerações finais

Considerando que toda aprendizagem passa necessariamente pela ação, essa pesquisa visa a atender às necessidades reais dos aprendizes em LEA.NI, na medida em que permite, através de seus pressupostos teórico-metodológicos, experienciar uma situação real de negociação internacional, tendo como suporte pedagógico as simulações da ONU.

Para tal, propusemos, a partir da abordagem FOU, uma sequência pedagógica no intuito de levar o aprendiz ao desenvolvimento de capacidades de linguagem ligadas ao debate regrado, enfatizando a negociação de tipo ganha-ganha.

Ademais, a sequência didática possibilita ao professor a) identificar as necessidades dos aprendizes: conhecer as capacidades de linguagem já adquiridas bem como as que estão em via de aquisição; b) propor atividades de remediação; c) por fim, verificar em que medida a implementação da sequência influenciou na aquisição das capacidades de linguagem requeridas para a produção do debate regrado.

Nesse sentido, a utilização do gênero debate regrado e, mais especificamente, as simulações de negociações internacionais nos moldes da ONU mostra-se mais que oportuna para atender as necessidades socio discursivas dos graduandos em LEA.NI. Contudo, reiteramos a necessidade de uma rigorosa preparação, considerando todas as especificidades do gênero em questão: formato, cenário, figurino e ferramentas de linguagem.

Em suma, a implementação dessa sequência pretende promover, por meio da apropriação do gênero estudado, a aquisição das competências necessárias ao exercício do papel de um negociador internacional: consciência plurilíngue aliada ao conhecimento e a mobilização dos recursos discursivos e linguísticos para a negociação e cooperação internacional.

Referências

ALMEIDA, A. P. de.; MARTINELLI, D. P. **Negociação e solução de conflitos:** do impasse ao ganha através do melhor estilo. São Paulo: Atlas. 1998.

ALMEIDA, A. de S.; SANTOS, D. de S. Técnica de negociação ganha-ganha: um jeito novo de se relacionar. **Revista científica multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, v. 21, p. 131-143. 2020.

CEREJA, R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens.** Literatura, produção de texto e gramática. São Paulo: Atual, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

COURCHINOUX, S. Didactique des langues et pratiques académiques professionnalisantes: le français dans la formation scientifique et technique. Linguistique. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Université de la Sorbonne nouvelle–Paris III, Paris, 2012.

DOLZ, J.; MORO, C.; POLLO, A. Le débat réglé: de quelques outils et de leurs usages dans l'apprentissage. **Repères, recherches en didactique du français langue maternelle**, Université de Genève, v. 22, p. 39-59, 2000

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Orais e escritos na escola**. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; REY, N.; SURIAN, M. Le débat: un dialogue avec la pensée de l'Autre. **Le français aujourd'hui**, v. 146, p. 5-15, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2010

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. 6. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur, 2016.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; SILVA HARDMEYER, C. Le dispositif séquence didactique pour enseigner les genres oraux. Bilan des recherches et perspectives. **Recherches**, n. 73, p. 21-34, 2020.

DUPONT, P.; DOLZ, J. Les genres oraux: quels dispositifs pour apprendre ? **Recherches**, n. 73, p. 9-20, 2020.

GLOBO UNIVERSIDADE NA UNB-AMUN. **Simulação das Nações Unidas**. Disponível em: <<https://youtu.be/7wjBuBmifBE>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

GOMES-SANTOS, S. N. Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada. **D.E.L.T.A**, v. 25, n. 1, p. 39-66, 2009.

MARCELOT, G. **Négociations commerciales et objectifs spécifiques**: de la description à l'enseignement des interactions orales professionnelles. Berne: Peter Lang, 2006.

MOURLHON-DALLIES, F. **Enseigner une langue à des fins professionnelles**. Paris: Didier, 2008.

PACHECO, F. R. **Negociação ampla**: muito além do sim ou do não. São Paulo: Editora Casa do Autor. 2009.

PACHECO, M. do C. O que são modalizadores discursivos? **Brasil Escola**, 2018. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-sao-modalizadores-discursivos.htm>>. Acesso em 03 jan. 2022.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado Da Argumentação–A Nova Retórica**. Trad. Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PIETRO, J.F. de ; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Les cahiers THÉODILE–IRD** Neuchâtel et **Université de Genève**, n. 3, p. 27 – 52, jan. 2003.

QOTB, H. **Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médiée par Internet**. Domain other. 2007. 622 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Université Paul Valéry, Montpellier, 2007

SILVA, O. I. da. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras: PROFLETRAS) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, 2018

SOUZA, E.S.T. Práticas interativas de aprendizado: as simulações de negociações internacionais como ferramenta de ensino nos cursos LEA. **C@lea**, v. 6, p. 1-19, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ. **Projeto Acadêmico Curricular do Bacharelado em LEA.NI**. Ilhéus: UESC, 2020.

Sitografia

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS. **Le débat réglé ou argumenté**. Disponível em: <https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/01/1/ress_emc_debat_464011.pdf>. Acesso em: 29 nov 2021.

NATIONS UNIES. **Centre d'Information pour l'Europe Occidentale–simulations de l'ONU: 10 étapes pour y parvenir**. Disponível em: <<https://unric.org/fr/ressources/simulation-onu/>> Acesso em: 29 nov. 2021.

NATIONS UNIES. **Informations par thèmes et par pays**. Disponível em: <<https://unric.org/fr/ressources/informations-par-theme-et-par-pays/>>. Acesso em: 29 nov. 2021.

PRODUÇÃO DE AUTOBIOGRAFIA ORAL VIA *STORIES*: UM ITINERÁRIO DE ENSINO DE ARMÊNIO E ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Juliana Camargo Mariano
Micaela Tourné Echenique

1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar um itinerário para o trabalho com gêneros orais em aulas de armênio e espanhol como línguas estrangeiras. Procuraremos, também, aproveitar os recursos de tecnologia do Site de Rede Social (SRS) *Instagram*, de propriedade da Meta e destinado ao compartilhamento, principalmente, de fotos de vídeos para o desenvolvimento das atividades. A partir das mudanças educacionais impostas pela pandemia do vírus SARS-CoV-2, foi e ainda continua necessária a construção de material didático para o ensino de línguas no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para tanto, buscamos as contribuições da engenharia didática, mais especificamente as de Dolz (2016), para compreender o processo de ensino e aprendizagem das línguas, visando ao desenvolvimento dos alunos nos aspectos contextuais, discursivos, linguístico-discurs-

sivos e atitudinais no uso da língua alvo como prática social. O último aspecto em questão segue a proposta defendida por Zabala (2010, p. 53), de que “qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes.”

Utilizamos como dispositivos os itinerários didáticos, por concordarmos que são uma forma particular de desenvolvimento das sequências didáticas de gêneros construídas com atividades, que objetivam o aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais ou multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final (cf. DOLZ; LIMA; BACAN ZANI, 2020).

Para a realização das atividades, selecionamos a rede social *Instagram* como espaço aberto educativo e a ferramenta *story* para que os estudantes de língua estrangeira, matriculados na graduação em Letras Armênio ou Letras Espanhol, em nível de proficiência A1¹, da Universidade de São Paulo (USP) e do Instituto Federal de Brasília (IFB), respectivamente, elaborem uma apresentação oral em vídeo, de até dois minutos, em que se apresentem ao outro, partindo da sua proficiência no idioma alvo.

A sequência de atividades será apresentada em aula síncrona por meio da ferramenta *live*, e, posteriormente, postada no perfil do *Instagram* dos envolvidos no processo, com envio dos *links* das postagens às docentes para acompanhamento e *feedback* avaliativo. Com essa prática busca-se ratificar a contribuição e a eficácia dos gêneros e dispositivos tecnológicos para o desenvolvimento linguístico, semiótico e cultural em língua estrangeira.

Como outros objetivos traçados a partir de um itinerário didático para o ensino de gêneros orais em aulas de armênio e espanhol como línguas estrangeiras, pretende-se desenvolver as capacidades de lin-

1 Nível de progressão do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) publicado pelo Conselho da Europa, em sua primeira versão, no ano de 2001.

guagem (BRONCKART, 2003a) em nível A1, na língua estrangeira alvo, para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado. Ademais, como objetivos específicos: i) fornecer aos alunos os construtos necessários para a construção de uma narrativa oral concisa e organizada, em nível A1, apresentando-se aos colegas, no repertório lexical, estruturante e contínuo da língua; ii) analisar a produção oral do aluno em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, a fim de se apresentar em um espaço aberto educativo físico (IFB/USP) e virtual (*Instagram*).

2 Justificativa

Com as diretrizes educacionais brasileiras, do currículo do curso de Letras das instituições nacionais e com as consequências do vírus que acometeu o mundo, os docentes do ensino básico e do ensino superior precisaram repensar nas práticas de ensino, metodologias e novas ferramentas para que os estudantes desenvolvessem as capacidades languageiras na língua materna e na segunda língua.

Em parceria, traçamos um itinerário didático a fim de contemplar alunos matriculados no ensino superior público em distintas línguas estrangeiras – armênio e espanhol. A partir da necessidade de se fazer uso de novas ferramentas, escolhemos trabalhar com o gênero autobiografia a ser gravado e divulgado na rede social *Instagram* e, a partir dele, traçar etapas a contemplar a ementa do curso no ano em que os universitários estão matriculados.

Com esse itinerário centraremos o trabalho de ensino e aprendizagem em língua segunda nos aspectos das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 52), as capacidades de linguagem “evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”.

Ainda sob respaldo de publicações acadêmicas de profissionais da área da Linguística Aplicada, observamos que o ensino com base em gêneros textuais vem se destacando em todos os segmentos educacionais – ensino fundamental, médio e superior –, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

E a nosso ver, um itinerário didático que contemple os gêneros textuais propicia autonomia aos estudantes, uma vez que suscitam neles uma análise e (re)adequação em quaisquer situações da vida cotidiana. Dessa forma, seguindo os princípios do interacionismo socio-discursivo (ISD), Bronckart (2003a) revela a associação da linguagem com o desenvolvimento humano nas produções elaboradas pelos alunos, contribuindo, assim, e dando um maior sentido para as práticas comunicativas nas aulas de língua estrangeira.

3 Fundamentação teórica

Para a elaboração deste itinerário didático, em primeiro lugar, respaldamo-nos teoricamente nos pressupostos do interacionismo social, perspectiva vigotskiana sobre as relações entre pensamento e linguagem e funções psicológicas superiores.

O trabalho desenvolvido por Vigotski e seu grupo (VIGOTSKI, 2000) trouxe benefícios para a área educacional, uma vez que contemplou o ser humano em sua forma integral – cognitiva, psicológica, biológica – visando a sua autorregulação a partir das interações sociais que propiciam o desenvolvimento real no indivíduo.

Esse pesquisador propôs o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) em que o trabalho conjunto entre alunos e professores, de forma interativa e colaborativa, provoca uma transformação nos aspectos sociais, culturais e linguísticos, em relação à construção do conhecimento dos aprendizes.

Para Vigotski (2000), o ensino significativo é o que se coloca na ZDP do aluno, pois assim o desenvolvimento real inicial, ou seja, o que o aluno consegue fazer sem ajuda, poderá, ao final, ser ampliado.

Seguindo essa corrente de forma mais ampla, o interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (2003a) estabelece a linguagem como responsável pelas regulações das falas/interações dos seres humanos.

Esse também foi responsável por atualizar as questões de pesquisa iniciada pela corrente científica anterior, acerca do desenvolvimento e dos instrumentos psicológicos em relação ao sujeito, propondo práticas de linguagem para o avanço de capacidades cognitivas e sociais conciliando filosofia e prática, o aprimoramento das capacidades do estudante.

Para ambas as teorias em destaque, a linguagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento humano, por isso a importância de se ampliar as capacidades de linguagem para estimular a autonomia dos estudantes a partir de atividades didáticas baseadas no recurso dos *stories* do aplicativo para redes sociais *Instagram*.

De acordo com o último autor, o texto nasce dentro de um contexto por designar “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões pelo produtor individual em função de sua situação de comunicação particular” (BRONCKART, 2003a, p. 77).

Ainda, tomamos como recurso para ratificar o itinerário e elaborar dispositivos e meios para o avanço do aprendizado dos alunos, a engenharia didática (DOLZ, 2016). No entanto, sem nos esquecer de seus princípios de estudos didáticos para o ensino inerentes aos conceitos específicos de aprendizagem na área matemática—Chevallard (1982), Artigue (1988).

Hoje, os dispositivos didáticos, constituídos a partir da engenharia didática, seguem as etapas de análise preliminar, concepção e análise a priori, experimentação e validação (ARTIGUE, 1988, p. 287) para a consolidação da aprendizagem de forma autônoma por parte do estudante em relação ao ensino e à aprendizagem.

A engenharia didática, por visar a “conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua” (DOLZ, 2016, p. 240-241), contribui com a prática docente em língua estrangeira, justamente por propor dispositivos inovadores e, ao mesmo tempo coordenadores, a fim de melhorar o funcionamento de uma atividade, tendo o “comprometimento no campo da pesquisa e do desenvolvimento” (DOLZ, 2016, p. 242).

Desse modo, o itinerário didático exerce nos estudantes influência e aperfeiçoamento das capacidades de linguagem, levando-os a realizar ações contempladas nas atividades em língua estrangeira, a partir de atividades didáticas bem planejadas, que ao mesmo tempo refletem representações, interpretações e avaliações, contemplando também ferramentas tecnológicas como suportes.

Por fim, amparamo-nos nas reflexões de Leffa (2016) em relação aos usos de aparatos tecnológicos como dispositivos de ensino, por trabalhar com aprendizagem de línguas estrangeiras, tendo como recurso a tecnologia.

De acordo com o pesquisador, os dispositivos tecnológicos são instrumentos que ampliam as possibilidades didáticas e oferecem potencialidades para o processo de ensino de línguas estrangeiras. Para Leffa (2016, p. 141), “a língua sozinha não faz sentido; precisa minimamente de contexto e relevância social”, assim, uma boa forma de se ensinar uma língua é oferecer ao estudante um interlocutor situado em um contexto social.

E, nessa perspectiva, as redes sociais podem se apresentar como um recurso promissor para o processo de ensino e aprendizagem, visto que aproximam o aluno da realidade de fala do nativo na língua alvo. Dito de outra forma, os Sites de Redes Sociais (SRS) podem aproximar a língua que se pretende aprender ao uso real do estudante.

3.1 A autobiografia oral como gênero de ensino para línguas estrangeiras

Mikhail Bakhtin (1997, p. 279) discorreu sobre gêneros na segunda década do século XX e definiu, para além da esfera literária, gêneros em “todas as esferas da atividade humana” e “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”².

A partir de seus estudos, muitos autores discorreram sobre o termo “gênero”, adicionando, justificando ou modificando o seu conceito. Dando continuidade as suas reflexões, Schnewly (1998) conceituou gêneros como instrumentos, artefatos simbólicos do agir à disposição dos sujeitos em situações de linguagem de dada sociedade.

Ademais, Bronckart (2003b) reitera que um indivíduo pertencente de uma comunidade linguística, ao agir com a linguagem, seleciona, organiza, põe em prova seus conhecimentos linguageiros, delimitando e produzindo seu texto em gêneros.

Tendo estabelecido o conceito de gênero textual, abordemos a autobiografia. A autobiografia é um gênero que permite a prática de linguagem em situações de comunicação em que o autor se apresenta para o outro, trazendo suas principais características físicas, psicológicas, *hobbies*, atividades diárias, profissão, isto é, faz um relato acerca da história de sua vida, podendo este ser escrito ou oral.

No nosso caso, escolhemos a autobiografia oral a fim de contemplar a fala em língua estrangeira em alunos de nível A1 de armênio

2 Grifos do autor.

e espanhol, bem como suas especificidades e organização, por exemplo, para desenvolver a competência discursiva dos aprendizes, que terão de mobilizar, articular e antecipar conhecimentos para uma aprendizagem real no idioma alvo.

4 Metodologia da pesquisa

Como mencionado anteriormente, temos por objetivo elaborar e apresentar um itinerário didático para o trabalho com gêneros orais em aulas de armênio e espanhol como línguas estrangeiras, com o propósito mais específico de desenvolver as capacidades de linguagem, na língua estrangeira alvo. Ademais, fornecer aos alunos os construtos necessários para a construção de uma narrativa oral concisa e organizada, em nível A1, apresentando-se aos colegas, no repertório lexical, estruturante e contínuo da língua; e analisar a produção oral do aluno em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, a fim de se apresentar em um espaço aberto educativo físico e virtual (*Instagram*).

Para tanto, apresentamos a seguir as perguntas norteadoras deste trabalho:

1. Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de uma autobiografia oral?
2. Quais são as capacidades de linguagem iniciais dos estudantes?
3. Quais são as próximas etapas das atividades didáticas para a produção do *story* na língua estrangeira estudada?
4. Quais são as dificuldades possíveis (letramento digital/ (inter)cultural/ linguístico) para a não realização do *story* em língua estrangeira?
5. Quais são os impactos ocasionados no estudante ao realizar a produção final de sua autobiografia por meio do gênero digital *story*?
6. Quais os pontos apresentados pelos alunos que convergem e divergem em ambos os idiomas em questão?

Ao longo de nosso itinerário didático buscaremos que os estudantes compreendam o gênero (autobiografia) e a ferramenta (*story* do *Instagram*) escolhidos para produzirem seus primeiros vídeos. Em seguida, iniciaremos o trabalho de intervenções didáticas para que os alunos possam desenvolver as capacidades linguageiras – aspectos contextuais, linguísticos e linguístico-discursivos identificados nos textos, com base no modelo de análise textual de Bronckart (2003a) – em língua estrangeira e, dessa forma, cheguem à produção final, e com isso, tenham um avanço no processo de aprendizagem na língua segunda.

5 Itinerário didático proposto

O itinerário didático proposto para a produção oral de textos biográficos de si ou de outrem foram planejadas a fim de que cada estudante supere as dificuldades na língua estrangeira em relação ao vocabulário, à sintaxe, por exemplo, bem como aprimore seu conhecimento cultural na área, ainda utilizem novos recursos tecnológicos para o processo de aprendizagem. A cada etapa, consideramos imprescindíveis as intervenções didáticas das docentes para que os alunos avancem nos aspectos linguísticos e discursivos no gênero escolhido.

Nesse itinerário didático, propusemos momentos distintos, contando com a apresentação da ferramenta a ser utilizada, bem como o gênero autobiografia, seguindo com uma produção inicial; depois, com as intervenções das docentes para se trabalhar com as características e vocabulários do gênero em questão; posteriormente com análise de outras autobiografias disponíveis no SRS, mais especificamente no *Instagram*, a fim de consolidar com uma produção final revisada pelos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem–estudante e docentes.

Em cada uma das etapas, buscamos promover uma discussão, uma análise das produções individuais de forma coletiva para um atri-

moramento nas capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e, dessa forma, viabilizar uma produção melhor graças ao desenvolvimento dessas capacidades de linguagem dos estudantes no decorrer das etapas.

A seguir, apresentaremos o itinerário didático planejado para se trabalhar a oralidade dos alunos a partir do gênero autobiografia, com o propósito de os alunos construírem, com parceria das docentes e do grupo de alunos da turma, avanços em relação às capacidades languageiras na língua alvo.

Tabela 1 – Descrição das etapas do itinerário didático

ITINERÁRIO DIDÁTICO DO GÊNERO AUTOBIOGRAFIA		
Objetivos		
1º	Apresentação da situação	
	Preparar-se para a apresentação pessoal oral por vídeo.	Conhecer o contexto de produção: universidade e rede social <i>Instagram</i> .
2º	Primeira produção da apresentação oral por vídeo	
	Produzir a primeira apresentação oral por vídeo.	
3º	Primeira intervenção didática	
	Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um <i>story</i> publicado no <i>Instagram</i> : língua, linguagem, frases, vocabulário, gestos, expressões, tempo e espaço.	
4º	Segunda intervenção didática	
	Ampliar o olhar para os novos espaços de interação oral entre professores, estudantes e instituições de ensino, em língua espanhola e armênia, na rede social <i>Instagram</i> .	
5º	Primeira revisão e reapresentação oral por vídeo	
	Gravar um novo vídeo com base na atividade de revisão coletiva e colaborativa.	

ETAPAS
Compartilhamento dos estudantes de publicações do <i>Instagram</i> com apresentação pessoal oral por vídeo, em língua espanhola e armênia, usando o recurso <i>story</i> deste aplicativo de comunicação.
Discussão sobre o contexto e espaço de interação oral entre professores, estudantes e instituições de ensino, em língua espanhola e armênia, na rede social <i>Instagram</i> .
Apresentação de perfis de interação oral entre professores, @profaechenique.usp @profamariano.usp, estudantes e instituições de ensino, em armênio e espanhol, na rede social <i>Instagram</i> .
Planejamento da apresentação pessoal oral por vídeo, a partir de perguntas metacognitivas.
Produção da primeira versão da apresentação oral por vídeo, considerando a integração dos perfis do <i>Instagram</i> para interação, apresentados anteriormente, entre professores, estudantes e instituições de ensino, em armênio e espanhol.
Leitura, escuta e análise das apresentações orais produzidas por vídeo – ênfase no plano textual global do gênero.
Navegação por perfis do <i>Instagram</i> de personalidades relevantes da cultura da Armênia e dos países hispano-americanos.
Discussão sobre as apresentações orais produzidas por vídeo, – ênfase no alcance linguístico e interativo das produções.
Sistematização das conclusões das análises – anotações no caderno e produção de publicações com uma síntese na linha do tempo do <i>Instagram</i> .
Elaboração de novas publicações com sistematização das conclusões de análise.
Revisão coletiva e colaborativa, a partir das produções dos alunos – ênfase nas capacidades de ação para a expressão oral, conforme proposta inicial, e na estrutura geral da oralidade, com retomada das atividades anteriores.
Gravação individual de um novo vídeo.
Devolutiva individual da atividade apresentada, pontuando questões linguísticas e discursivas para o uso adequado da língua alvo.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras.

De acordo com Artigue (1988), ratificado por Dolz (2016), a engenharia didática possui quatro fases: análise preliminar, análise a priori, experimentação e validação. Seguindo esse critério, abordaremos o gênero na fase inicial, faremos uma sondagem do repertório dos alunos quanto ao gênero selecionado e de seus conhecimentos prévios, elencaremos as dificuldades que os alunos se depararão ao longo do itinerário didático, para que as docentes possam se antecipar e intervir de forma mais produtiva.

Buscaremos “conceber um protótipo de dispositivo didático, analisando previamente as tarefas que ele [estudante] pode realizar” (DOLZ, 2016, p.243). No que diz respeito à experimentação, trataremos de analisar, corrigir e intervir as atividades apresentadas, de forma a propiciar avanços linguísticos na língua alvo, retificando problemas encontrados a partir de sugestões das professoras. Por fim, faremos um estudo de todo o percurso percorrido por cada estudante, de maneira a constatar seu avanço no idioma a partir de confrontações das fases anteriores.

6 Considerações finais

A pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV 2 promoveu uma reflexão por parte dos envolvidos no processo educativo e fez com que novas metodologias de ensino e aprendizagem fossem planejadas e, ao mesmo tempo, modificou a interação entre professor e aluno, organização do tempo e das atividades, sobrecarga de informações que podem ocasionar algum tipo de desconforto ou prejuízo no processo formativo dos participantes.

Sem dúvida, essa pandemia provocou muitos desafios à prática de ensino e constatamos que é importante entender a complexidade desse momento para pensar e construir novas estratégias e metodologias para o ensino de língua estrangeira. Nessa perspectiva, acreditamos que a engenharia didática pode contribuir, de maneira sig-

nificativa, na construção de estratégias pedagógicas que contemplem as demandas linguísticas e atitudinais da contemporaneidade.

Julgamos que o trabalho a partir SRS, no nosso caso, *Instagram*, para a elaboração de um itinerário didático visando ao trabalho com o gênero oral autobiografia em aulas de armênio e espanhol como línguas estrangeiras tem o potencial para fornecer aos alunos os construtos necessários para a elaboração de uma narrativa oral concisa e organizada no gênero, ainda um salto no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes matriculados nos respectivos programas do idioma alvo como língua estrangeira.

Referências

ARTIGUE, M. Ingénierie Didactique. **Recherches en Didactique des Mathématiques**, v. 9.3, p. 281-307, 1988.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003a.

BRONCKART, J.-P. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, n. 1, p. 49-69, 2003b. Disponível em: <file:///C:/Users/EasyPc/Downloads/2344-7117-1-SM.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

CHEVALLARD, Y.; JOSHUA, M. A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique – La notion de distance. **Recherches em didactique des mathématiques**, Liege, v. 3, n. 2, p. 157-239, 1982. Disponível em: <https://revue-rdm.com/ouvrage/revue-rdm-vol-41-3/>. Acesso em: 29 mai. 2021.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016.

DOLZ, J.; LIMA, G., BACAN ZANI, J. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**, Salvador, v. 22, n.

52, p. 250-274, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/EasyPc/Downloads/unige_145878_attachment01.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2021.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. *In*: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-170.

REGO, T. C. **Vygotsky** – uma perspectiva histórico-cultural da educação. 20. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2008.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. *In*: REUTER, Y. **Les interactions lecture-écriture: actes du colloque par l'équipe Théodile-Crel** (Université Charles-de-Gaulle III). 2. ed. Berne: Peter Lang, 1998. p. 155-173. Disponível em: <file:///C:/Users/EasyPc/Downloads/unige_34262_attachment01.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O COMENTÁRIO ARGUMENTATIVO EM FORMA DE *PODCAST* NO ENSINO FUNDAMENTAL: O IMPACTO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS DOS ALUNOS

Aline Diaz Reato
Andressa Villagra
Monique A. P. Almeida

1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo propor um itinerário didático baseado no estudo do gênero oral *podcast* a fim de desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos. Para isso, tal dispositivo didático desenvolverá a argumentação para produção de textos de gênero oral – *podcast* – a partir do gênero comentário argumentativo e notícia em língua portuguesa. As atividades propostas nas três sequências didáticas que compõem o itinerário foram desenvolvidas para serem aplicadas em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do bairro Butantã, localizado na Zona Oeste da cidade de São Paulo. A partir deste estudo, objetivamos contribuir para que os es-

tudantes desenvolvam capacidades de interpretação e argumentação por meio da utilização de textos multimodais.

De acordo com o documento regulador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular–BNCC (BRASIL, 2018), é importante que os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental aprimorem as competências relacionadas à reflexão crítica, pois o aprofundamento da dimensão analítica é proposto como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo. São, portanto, práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, análise e descobertas.

Ainda, segundo as diretrizes curriculares apontadas pela BNCC, partindo do que é proposto pela quinta competência, é notável a importância da tecnologia e das mídias sociais na vida das pessoas, principalmente dos adolescentes (BRASIL, 2018). Nota-se, portanto, sua importância e sua atual influência no cenário da educação nacional, assim como em ambientes de trabalho e nas formas de comunicação. Assim, o estudante é encorajado a dominar o universo digital e a utilizar de suas ferramentas para se comunicar, produzir conhecimentos e exercer autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Como visto, a tecnologia influencia tanto o meio em que os estudantes vivem que os próprios documentos reguladores da Educação Básica estimulam seu uso dentro do ambiente escolar. Além disso, esses mesmos órgãos incentivam o trabalho com textos que incitem a reflexão crítica de estudantes. Desse modo, a utilização de textos multimodais surge como uma possibilidade de ensino, ampliando as possibilidades das práticas de leitura e escrita.

1.1 Justificativa

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de oferecer novas ferramentas ao aprendiz e ao professor que propiciem um maior engajamento no processo de aprendizagem. O *podcast* foi escolhido,

pois, além de ser uma mídia muito acessível, apresenta uma facilidade para edição, permitindo que muitos sejam gravados através programas de videoconferência (como *Skype* ou similares), não necessitando de todos os participantes presencialmente juntos (LUIZ; ASSIS, 2010).

Assim, acreditamos que, ao trabalhar com o comentário argumentativo e com o *podcast*, essa pesquisa contribuirá para verificar se os alunos são capazes de associar as capacidades argumentativas mobilizadas durante o trabalho com um gênero escrito para a produção de um gênero oral. Além disso, esperamos que esses estudantes desenvolvam capacidades que poderão ser mobilizadas durante a produção de outros gêneros. Dessa forma, visamos a investir em novas estratégias e recursos de ensino que não só contribuam para o desenvolvimento de aspectos linguísticos de alunos, mas criem uma maior sintonia entre professor e aluno, dando maior sentido às práticas comunicativas no ambiente escolar.

2 Pressupostos Teóricos

Como visto anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo a formulação de um itinerário didático em que será elaborado um *podcast* com base na leitura e formulação de opinião sobre uma notícia. Para isso, é necessário explicar, em primeiro lugar, no que consiste este dispositivo didático e, em seguida, a pertinência destes dois gêneros para os alunos do 9º ano do ensino fundamental, tomando como apoio a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerando que gêneros textuais são definidos por Dolz e Schneuwly (2011, p. 44) como um instrumento para agir em situações de linguagem e como instrumento didático, “pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2011, p. 44), a aplicação de um itinerário consiste em uma seqüência de atividades mais complexa (COLOGNESI; DOLZ, 2017 *apud* DOLZ; LIMA; BACAN ZANI, 2020, p. 260) que parte

da sequência didática (SD) clássica. A saber, a SD configura-se como um conjunto de atividades centradas em torno de um gênero textual com objetivo de que o aluno domine melhor esse gênero e escreva ou fale de forma mais adequada em uma situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Assim, um itinerário consiste em um projeto composto de várias sequências em que, em cada uma de suas etapas, é desenvolvida a compreensão ou produção dos gêneros propostos.

Em relação aos gêneros escolhidos, para tratar do gênero notícia, toma-se como ponto de partida um estudo realizado por Sobral e Giacomelli (2017) no qual os autores propõem o uso de gêneros textuais no ambiente escolar e, para isso, mobilizam postagens de cunho político em redes sociais em que são comparadas diferentes manchetes de um jornal. Atendo-nos ao fato de que nem todos os alunos de 9º ano têm a permissão de seus responsáveis para acessar este tipo de rede, pretendemos trazer notícias de mesmo assunto, porém, sob perspectivas diferentes, de modo que os alunos possam refletir sobre os pontos de vista em relação a uma mesma informação. Essas notícias serão de temáticas vinculadas às questões climáticas, visto que é um assunto amplamente debatido e que alunos de 9º ano têm fácil acesso a conteúdos sobre o tema.

Assim, faremos um levantamento dessas notícias em veículos de informação diversos, buscando oferecer uma ampla amostra aos alunos que, em seguida, deverão expor seus próprios pareceres sobre o assunto relatado. O meio pelo qual se pretende que os alunos expressem suas opiniões é o *podcast*, gênero oral caracterizado por Machado, Ferreira, Souza e Holowka (2017) como uma mídia de suporte variado, presente na vida cotidiana, acessível e, ademais, com linguagem que se aproxima àquela dos alunos do Fundamental II.

Dessa forma, tendo em conta que a BNCC (BRASIL, 2018) indica que, nos anos finais, o estudante deve participar de forma mais crítica

de diversas situações comunicativas, o que favorece o aprofundamento de conhecimentos e aproximações entre eles. Além disso, entra-se em contato com “gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários [...], com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (BRASIL, 2018, p. 136) e ainda

são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática (BRASIL, 2018, p. 136).

Assim, consideramos que os gêneros escolhidos para esse projeto e o trabalho a ser realizado a partir deles sejam coerentes e pertinentes com o que é proposto para alunos do 9º ano na BNCC e, conjuntamente, possibilitarão o desenvolvimento de competências específicas de Língua Portuguesa que dizem respeito à leitura, escuta e produção de textos orais, escritos e multissemióticos, à análise de informações, argumentos e opiniões e, finalmente, à mobilização de práticas da cultura digital (BRASIL, 2018, p. 87).

3 O gênero oral *podcast*

Essa pesquisa, como exposto anteriormente, pretende elaborar um itinerário didático baseado no estudo do gênero oral *podcast* a fim de desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos. Durante as sequências didáticas que compõem o itinerário são propostas atividades com outros dois gêneros, a saber comentário argumentativo e notícia, para que os alunos desenvolvam capacidades argumentativas para a produção final do gênero oral *podcast*.

O gênero textual oral conhecido como *podcast* surgiu em um momento em que o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação tornava-se intenso. O surgimento desse novo gênero acon-

teceu em 2004 nos Estados Unidos, quando Adam Curry desenvolveu uma forma de transferir o áudio disponibilizado através do RSS¹ (*Really Simple Syndication*) para o agregador da marca Apple. Essa forma de transferir o áudio criada por Curry foi disponibilizada para que outros programadores a utilizassem livremente. Assim, outros agregadores puderam fazer *download* automatizado de arquivos de áudio e esse sistema foi denominado *podcasting* por um jornalista do jornal britânico *The Guardian*, em fevereiro de 2004 (LUIZ; ASSIS, p. 3, 2010)

O *podcast* ganhou espaço nos meios digitais por possibilitar novas maneiras de interação que estão sendo exploradas nos mais diversos campos da atividade humana. Além disso, esse gênero se disseminou entre as pessoas pela facilidade de criação e distribuição. Segundo Uchôa (2019),

Os podcasts estão entre os mais famosos recursos de convergência de mídia empregados atualmente na internet. Graças a essa estratégia da comunicação *on-line*, permite-se que rádio, TV, cinema, jornais e revistas se mesquem, facilitando o imbricamento de práticas discursivas (UCHÔA, 2019, p. 89).

Diante da convergência que esse gênero possibilita, o *podcast* foi sócio-historicamente constituído, isto é, seu surgimento resultou de uma demanda social, do uso situado da linguagem em situações de uso concreto e com o objetivo de organizar interações durante o ato comunicativo que passou a existir no ambiente digital (UCHÔA, 2019).

No Brasil, o gênero surgiu por iniciativas de esferas ignoradas ou subestimadas pela grande mídia, sendo feitos a partir de iniciativas pessoais. Um dos pioneiros nesse formato de produção foi o *podcast*

1 O RSS é uma maneira de relacionar o conteúdo de um blog de forma que seja entendido pelos agregadores de conteúdo. Isso é possibilitado através dos *feeds* que trazem o conteúdo do blog codificado de maneira que esses programas compreendam e possam apresentar as atualizações automaticamente para os usuários que cadastraram o feed de seus blog preferidos. Com isso, o usuário recebe cada novo conteúdo automaticamente, não precisando mais visitar cada site para ver se já foi atualizado. (LUIZ; ASSIS, p. 3, 2010)

do site Jovem Nerd chamado *Nerdcast*, criado por Alexandre Ottoni e Deive Pazos (LUIZ; ASSIS, p. 3, 2010). No entanto, na última década, com o surgimento de serviços de streaming, a penetração do *podcast* na mídia tradicional se tornou cada vez maior, com diversos temas e para diferentes situações discursivas.

Quanto aos aspectos ligados à oralidade, o *podcast* é uma gravação em áudio e para que ele funcione, são necessários vários processos trabalhando conjuntamente. Segundo Vanassi (2007), o sistema *podcast* apresenta determinadas especificidades que o caracterizam e uma delas é a produção. Para se produzir um *podcast*, não é necessário conhecimento técnico avançado ou investimentos muito altos, ou seja, qualquer pessoa com um computador equipado com um microfone, fones de ouvido e um programa *on-line* de edição de áudio pode produzir esse gênero. Cabe ressaltar que, assim como outros gêneros da esfera comunicativa, o *podcast* quase sempre é um texto roteirizado e que passa por uma edição antes de ser publicado, ou seja, não se trata de um gênero oral de fala espontânea.

Mais uma das características apontadas por Vanassi (2007) diz respeito à disponibilidade dos *podcast* que são, em sua maioria, publicados na internet, gratuitos e facilmente acessíveis. Dessa maneira, o arquivo oferece a liberdade para o ouvinte de fazer *download* e escutar os programas quando quiser.

No Brasil, o *podcast* tornou-se comum no meio jornalístico, no qual diversos jornalistas comentam fatos e notícias com recursos argumentativos para expor suas próprias opiniões e convencer os ouvintes. Esse tipo de *podcast*, se aproxima da modalidade escrita, pois são programas produzidos por meio da grande mídia e, assim, mantém características dessa esfera, como o roteiro, a fala preparada, a edição, revisões de conteúdo. Além disso, tal tipo de *podcast* detém marcas de entonação e ritmo.

O *podcast* jornalístico possui linguagem mais formal do que outros tipos de *podcast*, mas mantém certa informalidade se comparado com o telejornal tradicional. Ele ainda apresenta periodicidade constante, seja diário, semanal ou quinzenal. Os programas trazem ainda convidados e com isso a interação com o discurso do outro é bem presente nesse tipo de *podcast*.

De maneira geral, o *podcast* jornalístico carrega heranças e traços linguísticos do tradicional formato radiofônico. Tanto nas clássicas entrevistas, nos longos debates, quanto em editoriais e comentários argumentativos. Isto é, a sequência predominante nesse tipo de *podcast* é a argumentativa. Com isso, é possível notar a presença de articuladores lógicos de oposição e de concessão, retomada dos referentes (objeto de discussão, quase sempre um fato noticioso), modalizações apreciativas (com adjetivos e advérbios mais comumente) e a inserção de vozes (convidados em geral).

4 Objetivos e Perguntas de Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo estudar os gêneros comentário argumentativo e *podcast*, elaborando seus respectivos modelos didáticos (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003) e propondo um itinerário (DOLZ; LIMA; BACAN ZANI, 2020) composto por três sequências didáticas para seu ensino. A partir disso, os alunos produzirão um *podcast* argumentativo, em que devem tecer comentários justificando suas opiniões. Também é nosso objetivo desenvolver as capacidades de interpretação e argumentação dos alunos, assim como estudar a transferência dessas capacidades na transposição de um gênero escrito para um gênero oral, aliando a prática oral e a prática escrita. Por fim, buscaremos investigar as dificuldades dos alunos em relação a esses gêneros textuais e qual o impacto causado pelo itinerário elaborado.

Para atingir os objetivos propostos acima, formulamos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas e desenvolvidas pelos alunos durante a aplicação da primeira sequência didática e na produção inicial dos alunos?
2. Qual o impacto do funcionamento de um itinerário do gênero oral *podcast* a partir da leitura e interpretação de notícias escritas, com o objetivo de produzir um *podcast* de opinião, em um contexto de ensino público?
3. Como o gênero textual *podcast* permite desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos?
4. Qual o impacto de trabalhar um gênero escrito (notícias) em conjunto com um gênero oral (*podcast*) para a produção final de um *podcast* argumentativo?
5. Quais foram os obstáculos e dificuldades enfrentados pelos alunos durante a execução de cada sequência didática e qual foi o impacto do itinerário completo?
6. Quais as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos ao final do itinerário comparando as produções iniciais e finais das três sequências didáticas? Qual o impacto das sequências no desenvolvimento das produções dos alunos?

5 Metodologia

Para desenvolver esta pesquisa, trabalharemos com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de São Paulo, mas especificamente da Zona Oeste de São Paulo, no bairro do Butantã. Os alunos possuem cerca de 14 anos, estão no último ano do ensino fundamental e supõe-se que tenham o português como língua primeira. Por se tratar de alunos jovens, de um bairro de classe baixa a média, supõe-se ainda que eles possuem acesso à internet e estejam conectados a gêneros digitais como o *podcast*.

Para realizar nossa pesquisa seguiremos as seguintes etapas: (1) Elaboração do modelo didático; (2) Produção do itinerário composto por 3 sequências didáticas (SD), com base no modelo didático e nos conhecimentos prévios dos alunos, revelados pelas produções iniciais; (3) Coleta de dados a partir da recolha de todas as produções dos alunos para análises; (4) Análise das produções dos alunos, comparando as iniciais e finais a fim de observar o impacto das SD e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Elaborar uma sequência didática demanda primeiramente desenvolver o modelo didático (MD) do gênero a ser ensinado. Para fazê-lo, De Pietro et al. (1997) apontam a necessidade de recorrer às teorias da didática das línguas sobre o gênero em questão, além de observar as práticas sociais do gênero e consultar os especialistas deste tipo de texto. Reuniremos alguns *podcasts* conceituados para compor o *corpus*, em seguida, a partir da análise desse *corpus*, identificamos as características do gênero e com essas informações, construiremos o MD do gênero que apontará suas características ensináveis.

6 Itinerário didático

O dispositivo didático a ser empregado nessa pesquisa será um itinerário didático composto por três sequências didáticas (SD). A SD pode ser definida como um conjunto organizado de atividades de ensino e de aprendizagem, centrado sobre uma tarefa precisa de produção oral ou escrita que leve os alunos a se apropriarem de um “objeto” determinado (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2001). Tais sequências serão compostas de quatro momentos: (1) apresentação do gênero textual, (2) produção inicial, (3) conjunto de módulos que trabalhem as características ensináveis do gênero em questão e (4) a produção final. No quadro abaixo, descrevemos as etapas e atividades propostas para cada uma das SD:

Tabela 1 – Descrição das etapas de cada sequência didática do itinerário

SD I	
Etapa 1	Avaliação diagnóstica com apresentação de alguns tipos de <i>podcasts</i> , assim os alunos terão um primeiro contato com o gênero e será possível observar as capacidades de linguagem deles. Discussão com os alunos sobre o que eles conhecem sobre esse gênero, o que acham mais interessante e quais marcas orais eles identificam como características do <i>podcast</i> .
Etapa 2	Produção inicial de um simples roteiro baseado em um dos <i>podcasts</i> apresentados anteriormente, para identificarem os aspectos orais do <i>podcast</i> e verem a importância de planejamento para a produção de um <i>podcast</i> .
Etapa 3	Aplicação de diversas atividades para expor o gênero <i>podcast</i> evidenciando a estrutura do gênero, o contexto de produção, os marcadores orais e os diferentes tipos de <i>podcast</i> . Atividades como exercício para separar o <i>podcast</i> em partes, a partir do roteiro produzido e evidenciar a função de cada uma delas; discussão sobre o objetivo do gênero, público-alvo, meio de circulação, etc.; identificar marcadores da fala oral ao ouvir alguns <i>podcast</i> , diferenciar da fala oral informal e evidenciar as características do uso de certas expressões orais; pedir aos alunos que pesquisem em casa diferentes tipos de <i>podcast</i> que existem e pedir que tragam os que eles mais se interessaram para discussão do ponto atrativo na escolha e as diferenças entre os diversos tipos de <i>podcast</i> .
Etapa 4	Produção final de produção de um roteiro detalhado a partir da reescrita do primeiro roteiro elaborado anteriormente, com o intuito de incentivar a reescrita com inserção dos novos conhecimentos adquiridos durante as atividades propostas pela SD I, identificar a evolução de um roteiro para outro. Propor a leitura e discussão dos roteiros com a sala toda.
SD 2	
Etapa 1	Avaliação diagnóstica sobre o que os alunos sabem sobre o comentário crítico. Ateliê de leitura comparando uma notícia factual com um comentário argumentativo.

Etapa 2	Produção Inicial de uma ficha para diferenciação do gênero notícia factual de um gênero argumentativo (comentário). Os alunos deverão refletir e discutir em grupos sobre o contexto de produção e as intenções dos autores dos textos comparados.
Etapa 3	Aplicação de atividades divididas em módulos em que os alunos irão trabalhar as características do gênero notícia e do comentário argumentativo, sublinhando os operadores argumentativos e explicando seus usos. A partir disso, eles irão elaborar esquemas com o objetivo produzir seu próprio comentário argumentativo baseado em uma notícia.
Etapa 4	Produção final de um comentário argumentativo baseado em uma notícia factual trabalhada em sala.
SD 3	
Etapa 1	Ateliê de leitura no qual os alunos deverão formar os grupos para a realização da produção inicial: escolha de um assunto que será discutido no <i>podcast</i> que será produzido por eles com base em uma notícia.
Etapa 2	Ateliê de escrita no qual os alunos deverão estruturar um roteiro para o <i>podcast</i> com base na contextualização do tema.
Etapa 3	Roda de conversa: os alunos deverão discutir suas considerações e argumentos sobre o roteiro a ser produzido e sobre a problemática que será abordada no <i>podcast</i> .
Etapa 4	Produção final: gravação do <i>podcast</i> com base no tema escolhido e no roteiro elaborado.

Fonte: quadro elaborado pelas autoras.

Para realizar a análise dos textos coletados dos alunos utilizaremos o modelo de análise proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999/2012, 2006). Observaremos, primeiramente, o contexto de produção, físico e sociossubjetivo dos textos, com informações sobre o enunciador do texto e seu lugar social, os objetivos do enunciador ao produzir o texto e o destinatário do texto. Essa análise será efetuada visando a compreender a situação comunicacional de produção textual. Em seguida, analisaremos os textos a partir de três camadas: a infraestrutura geral do texto, que compreende o plano global do texto (organização

do conteúdo temático e os tipos de discurso e sequências usados); os mecanismos de textualização, procedimentos que asseguram a conexão e coesão nominal; e os mecanismos enunciativos, compostos pelas modalizações e pelas vozes presentes no texto.

A seguir, sintetizamos em um quadro as principais informações acerca do dispositivo:

Tabela 2 – Quadro-síntese das informações principais para o desenvolvimento do dispositivo

Perguntas de Pesquisa	Dados a serem analisados	Procedimentos de análise
Qual o impacto do funcionamento de um itinerário do gênero oral <i>podcast</i> a partir da leitura e interpretação de notícias escritas, com o objetivo de produzir um <i>podcast</i> de opinião, em um contexto de ensino público?	- Desenvolvimento dos alunos, avaliação do aprendizado	- Comparação das produções iniciais e finais - Capacidades de ação
Quais capacidades de linguagem foram mobilizadas e desenvolvidas pelos alunos e quais foram os obstáculos e dificuldades enfrentados pelos alunos durante a execução do itinerário e na produção final do gênero oral <i>podcast</i> ?	- Capacidades de linguagem mobilizadas/ desenvolvidas - Obstáculos e dificuldades anotados em diários de classe	- Comparação das produções utilizando o modelo de análise proposto por Bronckart sob a perspectiva do ISD (contexto de produção, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. - Análise das anotações do diário de classe

<p>Qual o impacto de trabalhar um gênero escrito (notícias) em conjunto com um gênero oral (<i>podcast</i>) para a produção final de um <i>podcast</i> argumentativo e como se dá a progressão deste dispositivo no desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção inicial de uma ficha para diferenciação do gênero notícia - Produção final de um comentário argumentativo baseado em uma notícia 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de análise proposto por bronckart sob a perspectiva do isd (contexto de produção, a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. - Identificar aspectos de argumentação para a compreensão multimodal
<p>Como o gênero textual <i>podcast</i> permite desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Produção final do <i>podcast</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Tratar em função das capacidades linguística-discursiva e as operações argumentativas

Fonte: elaborado pelas autoras.

7 Considerações Finais

Visto que, a partir do que é proposto pela BNCC (BRASIL, 2018), tem-se como norte as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas e gêneros textuais a serem abordados ao longo das etapas de aprendizagem, parece-nos coerente realizar uma pesquisa de engenharia didática de segunda geração, pois, primeiramente, levaremos em conta o uso de dispositivos digitais e, além disso, buscaremos diversificar as modalidades no trabalho por etapas, propondo diferentes produções ao longo das sequências construídas no itinerário. Desta forma, esperamos que o trabalho a ser realizado em sala de aula pelo professor, buscando o desenvolvimento de capacidades de linguagem, apesar de parecer mais complexo tendo em vista as diversas etapas que envolvem o dispositivo construído, seja facilitado e que as dificuldades demonstradas pelos alunos na execução de cada uma das atividades

propostas possam ser observadas de forma mais clara e, assim, resolvidas de maneira mais eficiente e centrada.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DOLZ, J.; LIMA, G.; BACAN ZANI, J. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Textura**, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Os Gêneros Textuais como Unidade de Trabalho. In: DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Trad. Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-30.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LUIZ, L.; ASSIS, P. O podcast no Brasil e no mundo: um caminho para a distribuição de mídias digitais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – SOCIEDADE BRASILEIRA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES DA COMUNICAÇÃO, 2010, São Paulo. **Anais eletrônicos**, Caixias do Sul: 2010. p. 1-15. 1 CD-ROM. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0302-1.pdf>> Acesso em: 05 dez. 2021.

MACHADO, K. F.; FERREIRA, L. V.; SOUZA, M. G. L.; HOLOWKA, R. L. **Gêneros Textuais na Sala de Aula: Práticas de Produção Textual Por Meio de Podcast**. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26305_13291.pdf. Acesso em: 24 mai. 2021.

OLIVEIRA, L. F.S; DIAS, A. V. M. Do gênero conto ao gênero podcast: uma proposta de retextualização. **Revista Educação em Foco**, v. 26, n. 3, p. 1-13, 2021.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 20/2, p. 449-469, 2017.

UCHÔA, J. M. S. Revisitando o conceito de podcast educacional como gênero do discurso. **Revista Anthesis**, v. 7, n. 13, p. 83-99, 2019.

VANASSI, G.C. **Podcasting como processo midiático interativo**. Monografia (Graduação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2007.

ENTREVISTA DE EMPREGO E PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO EM ENGENHARIA DIDÁTICA COM O DISPOSITIVO ITINERÁRIO

Bruno Alves Pereira
Jaci Brasil Tonelli
Flávia de Araújo Costa

1 Introdução

Na apresentação de um dossiê de pesquisas sobre concepção, experimentação e avaliação de dispositivos didáticos de formação e de aprendizagem em Didática do Francês, Dolz e Lacelle (2017) descrevem que os trabalhos na área conhecida como Engenharia Didática têm como foco a validação de objetos e procedimentos desenvolvidos para resolver um problema de ensino. Ainda segundo esses autores, os trabalhos em Engenharia Didática envolvem quatro etapas: I) a modelização didática do objeto de ensino; II) a planificação das ferramentas e dos procedimentos para implementar o uso do dispositivo; III) o acompanhamento dessa implementação, observando tanto as dificuldades dos alunos para se apropriar do objeto de ensino quanto dos professores no uso do dispositivo; e IV) a avaliação dos benefícios e limites do dispositivo e da implementação dele.

Inserido na área da Engenharia Didática acima mencionada, este capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de validação didática de itinerários elaborados para o ensino do gênero “entrevista de emprego” em um contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). O PLAc, uma das modalidades de ensino de Português como Língua Estrangeira/Língua Adicional (PLE/PLA), tem como público-alvo imigrantes de crise e, por esse motivo, possui características específicas (ANDRADE, 2021; FERREIRA *et al.*, 2019).

Essa proposta de validação didática de itinerários tem três principais justificativas. Em primeiro lugar, ensejamos contribuir para a continuidade da expansão do campo do saber que tem o PLE/PLA como objeto de pesquisa e de ensino (MRE, 2021). Em segundo lugar, ao focalizar o gênero textual “entrevista de emprego”, a proposta busca auxiliar a superação de uma carência dentro desse campo do saber: um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula (LEURQUIN, 2015). Por fim, ao oportunizar o ensino de PLAc para haitianos que moram na cidade de Cascavel no estado do Paraná, pretendemos colaborar para o necessário e urgente acolhimento em diversos níveis (social, psicológico, econômico, etc.) de um grupo de migrantes que, geralmente, encontra-se à margem, entre outros motivos, por possuir pouca fluência na língua do país que agora vive (ANDRADE, 2021; EBERHARDT *et al.*, 2018; FERREIRA *et al.*, 2019; VOLMER; DA ROS; MARTINS, 2021).

De modo a atender o objetivo acima mencionado, organizamos este capítulo em cinco partes. Após essa introdução, os fundamentos teóricos são apresentados em duas subseções. Na primeira delas, situamos as noções de modelo didático, capacidades de linguagem, itinerário e validade didática desenvolvidas por pesquisadores em Engenharia Didática e do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) ligados à *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (FPSE)* da *Université de Genève (UNIGE)*. Na segunda subseção, evidenciamos uma caracterização do gênero textual objeto da proposta de investiga-

ção, a entrevista de emprego. Na terceira parte do capítulo, apresentamos a proposta de validação didática, focalizando o objetivo geral, as justificativas, as perguntas de pesquisa, as etapas da investigação e os procedimentos de análise. A quarta parte do capítulo é composta da descrição de algumas das atividades dos itinerários propostos. Por fim, estão algumas reflexões à guisa de considerações finais.

2 Fundamentos teóricos

2.1 Engenharia Didática e Interacionismo Sociodiscursivo

Pesquisadores em Engenharia Didática e do ISD, os membros da *FPSE/UNIGE* propõem que o ensino de línguas seja feito a partir dos gêneros textuais, entendidos, com base em Mikhail Bakhtin, como instrumentos que permitem a comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011 [2004]). No âmbito dessa perspectiva, a primeira etapa a ser feita é a elaboração de um modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2011 [2004]; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011 [2004]) que será objeto de ensino. Construído por meio da análise de quatro conjuntos de dados: exemplares do gênero; conhecimentos organizados por especialistas; práticas languageiras dos alunos; e práticas escolares de ensino (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003), o modelo didático permite explicitar as dimensões ensináveis de um dado gênero (artigo de opinião, fábula, debate etc.).

De posse do modelo, é possível organizar um dado dispositivo didático para o ensino de gêneros. Dentre algumas possibilidades de dispositivo, está o itinerário – opção desta proposta – que pode ser entendido como “um tipo de sequência de atividades que visa ao aprimoramento das capacidades de linguagem dos aprendizes como agentes produtores/leitores de gêneros escritos, orais, multimodais, com a realização de produções intermediárias entre a produção inicial e a final” (BARROS; OHUSCHI; DOLZ, 2020, p. 13). Além de permitir conjugar o trabalho com mais de um gênero textual, o itinerário

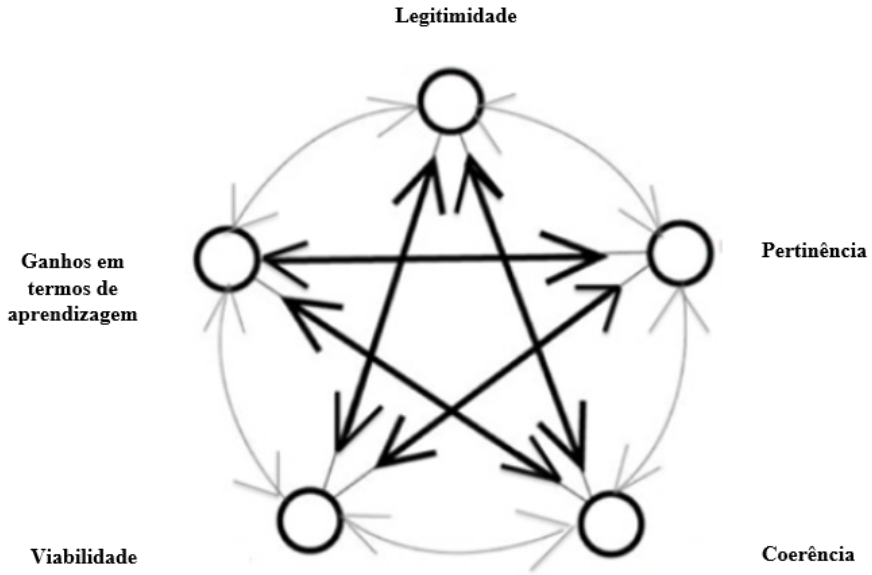
propõe a realização de releituras colaborativas pelos pares, ou seja, pelos colegas de sala, que, ao entrar em contato com a produção textual dos outros estudantes, destacam aspectos positivos e sugerem modificações (COLOGNESI, 2015; COLOGNESI; DOLZ, 2017).

O itinerário – um instrumento “pautado em concepções sociointeracionistas de língua, ensino e aprendizagem” (BARROS; OHUSCHI; DOLZ, 2020, p. 13) – visa, conforme ressaltado acima, ao aprimoramento das capacidades de linguagem, isto é, “as aptidões requeridas para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 44). Para a perspectiva proposta por membros da *FPSE/UNIGE*, essas capacidades são de três tipos: as de ação, as discursivas e as linguístico-discursivas. Tendo em vista que esta proposta focaliza um gênero oral, além dos três tipos mencionados, observaremos também aspectos relacionados a meios não-linguísticos (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2011 [2004], p. 134) ou ainda às “dimensões extralinguísticas/multimodais” (LOUSADA; ROCHA; GUIMARÃES-SANTOS, 2015).

Ao realizar a pesquisa proposta no âmbito da Engenharia Didática e da perspectiva de ensino de línguas a partir dos gêneros textuais cuja base teórico-metodológica é o ISD, nosso intuito é verificar se itinerários por nós elaborados são válidos. Por esse motivo, para finalizar esta subseção, é preciso situar a noção de validade didática com a qual operamos. Segundo Sénéchal e Dolz (2019, p. 21–tradução nossa), a validade didática “designa a interpretação que é feita dos resultados da implementação de um dispositivo didático”¹. Ainda, de acordo com esses pesquisadores, essa interpretação deve considerar cinco critérios: a legitimidade, a pertinência, a coerência, a viabilidade e os ganhos em termos de aprendizagem. Conforme indica a Figura 1, a seguir, esses cinco critérios estão interrelacionados, formando um sistema.

1 No original: “[...] la validité didactique désigne l’interprétation qui est faite des résultats de la mise en pratique d’un dispositif didactique” (SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019, p. 21)

Figura 1 – Visão sistêmica dos critérios de validação didática



Fonte: Sénéchal e Dolz (2019, p. 24 – tradução nossa).

Para determinar a legitimidade de um dispositivo didático, como um itinerário, é preciso observar se o conteúdo a ser ensinado está em consonância com os saberes já construídos acerca dele por especialistas e pelas prescrições curriculares. Ao tomar a entrevista de emprego como gênero a ser priorizado através do dispositivo itinerário, nosso caso aqui, será necessário verificar se o que é proposto a ser ensinado sobre esse gênero guarda semelhanças com o que se descreve como entrevista de emprego em consultorias de Recursos Humanos (RH) e em estudos de linguistas, por exemplo.

O critério pertinência está relacionado à necessária adaptação dos conteúdos às capacidades iniciais dos alunos e aos conhecimentos já construídos acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Se um grupo de alunos já domina capacidades linguístico-discursivas para falar, em uma entrevista de emprego, de aspectos da formação escolar/acadêmica que teve, atividades que enfoquem essas capacidades

podem se mostrar pouco significativas. Porém, caso o grupo não domine essas capacidades, é impossível abordá-las todas em uma única aula ou oficina. Será preciso que o professor escolha que aspectos enfatizar e planeje etapas para possibilitar o desenvolvimento dessas capacidades.

Para verificar a coerência de um dispositivo, é necessário observar se as transformações pelas quais passa um conteúdo no processo de transposição didática formam um produto final harmônico em função dos objetivos pretendidos. Ao descrever esse critério, Sénéchal e Dolz (2019) retomam as reflexões de membros do *FPSE/UNIGE*, segundo as quais, no processo de introdução de um gênero na escola, ele será principalmente “um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011 [2004], p. 69). Em função disso, transformações como simplificações e ênfase em certas dimensões serão necessárias, porém, devem ser coerentes com o objetivo pretendido.

A viabilidade diz respeito à verificação da possibilidade de implementação de um dispositivo didático em um dado ambiente educacional. Através desse critério, é possível verificar, por exemplo, se as condições de trabalho de um dado professor contribuem ou não para o desenvolvimento do dispositivo. Por fim, um dispositivo será considerado válido, na perspectiva aqui apresentada, se ele permitir a identificação de ganhos em termos de aprendizagem. Isso pode ser feito, por exemplo, a partir da comparação das produções iniciais e das finais dos alunos que participaram de um dado itinerário, o que demonstrará se houve um desenvolvimento das capacidades de linguagem discentes.

2.2 O gênero “entrevista de emprego”

Evidenciamos, a seguir, uma caracterização do gênero “entrevista de emprego” elaborada no artigo de Souza e Cristovão (2015), no qual

é apresentada uma análise, feita a partir dos aportes teórico-metodológicos do ISD, de produções desse gênero realizadas por alunos do curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade brasileira.

Souza e Cristovão (2015, p. 238) caracterizam a entrevista de emprego “como um método avaliativo eficiente durante processos seletivos de contextos diversos”. Há, nesse gênero, dois papéis bem definidos: o entrevistador, responsável por abrir e fechar a entrevista e conduzir os assuntos e a interação; e o entrevistado, a quem cabe responder às perguntas do entrevistador.

Para as autoras, o gênero entrevista de emprego possui três fases: a abertura, na qual o entrevistador saúda e agradece a presença do candidato; a transacional, dedicada à abordagem de assuntos característicos a esse gênero (formação escolar/acadêmica, experiências profissionais anteriores, perspectivas profissionais futuras, descrição de qualidades pessoais, entre outros); e o encerramento, na qual há novamente a saudação e o agradecimento do entrevistador e a promessa de contato caso haja interesse na contratação. Nesse tipo de entrevista, há predominantemente sequências dialogais, mas também estão presentes as descritivas e as argumentativas. É um gênero “do mundo do expor implicado, ou seja, um discurso interativo dominante com inserção de trechos de relato interativo quando se aborda a experiência profissional” (SOUZA; CRISTOVÃO, 2015, p. 260).

Embora as dimensões do gênero “entrevista de emprego” a serem ensinadas e as atividades específicas a serem aplicadas na implantação de um dispositivo didático só possam ser definidas após a realização da análise da produção inicial dos alunos, é possível apontar algumas possibilidades com base na caracterização do gênero acima proposta. Entre os meios não-linguísticos/dimensões extralinguísticas/multimodais que podem ser objeto de ensino/reflexão, podemos citar a postura, a troca de olhares e a qualidade da voz. Dos aspectos linguísticos-discursivos, podemos citar o emprego de tempos verbais: pretérito, para

falar da formação acadêmica/escolar e das experiências profissionais; e futuro, para abordar perspectivas profissionais. O emprego de organizadores textuais no texto oral (inicialmente, depois disso, em 2000, etc.) pode receber uma atenção especial no contexto do itinerário cujo foco seja a produção da entrevista de emprego. Levantamos a hipótese também de que seja necessário preparar os alunos para responder a perguntas que podem aparecer durante a entrevista e demandam uma reflexão prévia, como por exemplo: “Por que você deveria ser contratada/o para esse emprego?” e “Como você se vê em dez anos?”.

No que se refere às atividades a serem desenvolvidas no âmbito de itinerários para o ensino do gênero “entrevista de emprego”, são possibilidades: a escuta guiada das produções iniciais dos alunos e de exemplares do gênero disponíveis na Internet ou sob a guarda de equipes de Recursos Humanos (RH); e a produção de vídeos, comuns no *YouTube*, de apresentação de uma determinada quantidade de fatos sobre uma dada pessoa, como modo de preparar o público-alvo da pesquisa aqui proposta para elencar aspectos biográficos e qualidades que o fazem um bom candidato para uma vaga de emprego.

3 Uma proposta de investigação em Engenharia Didática

O contexto mais amplo de desenvolvimento dos itinerários desta proposta de investigação é Cascavel, município localizado no Oeste do Estado do Paraná, na região Sul do Brasil. A cidade, cuja população aproximada é de 336 mil habitantes, é a quinta mais populosa do Paraná, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O contexto mais específico dessa proposta é composto por dois cursos de PLAc para haitianos com duração de um semestre cada um, no âmbito dos quais serão inseridos os itinerários para o ensino do gênero textual “entrevista de emprego”. Os referidos cursos serão

oferecidos a partir de uma parceria entre uma Instituição de Ensino Superior (IES) e a Associação Haitiana de Cascavel².

O objetivo geral da proposta de investigação aqui apresentada é *verificar se itinerários propostos para o ensino do gênero “entrevista de emprego” em um contexto de ensino de PLAc são válidos do ponto de vista didático.*

A observação da história do campo de saber que tem o PLE/PLA como objeto de ensino e de pesquisa demonstra a consolidação dele, principalmente, entre o fim do século XX e o início do século XXI (MRE, 2021). Entre diversos marcos dessa história, podemos citar três. O primeiro é a criação da Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira (SIPLÉ), acontecida em 1992 durante a realização do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O segundo marco compreende as primeiras ações, surgidas em 1993, para a criação do exame de certificação de proficiência de PLE/PLA, o CELPE-Bras, cuja primeira aplicação aconteceu em 1998. Um terceiro marco diz respeito à crescente publicação de livros teóricos, materiais didáticos e periódicos e à elaboração de dissertações e teses sobre PLE/PLA não só no Brasil como no mundo.

A primeira e a segunda justificativas para a elaboração da proposta de investigação aqui apresentada estão relacionadas à história, brevemente acima exposta, do campo de saber que tem o PLE/PLA como objeto de ensino e de pesquisa. Primeiramente, é intuito dessa investigação contribuir para a continuidade da expansão da área mencionada. Uma segunda justificativa está relacionada a uma carência dentro da área em questão: o “espaço da oralidade em sala de aula ainda está muito distante do que pretendemos alcançar, pois poucas atividades de linguagem são de oralidade” (LEURQUIN, 2015, p. 306).

2 Página no Facebook da Associação Haitiana de Cascavel: <https://www.facebook.com/Associacao-Haitiana-De-Cascavel-520222018175250/>. Acesso em: 30. mai. 2021.

Uma terceira justificativa está relacionada ao contexto maior de realização da investigação proposta, especificamente, ao público-alvo a ser atendido, haitianos que residem na cidade de Cascavel. De acordo com dados da Polícia Federal (EBERHARDT *et al.*, 2018), Cascavel é um dos 10 municípios brasileiros com mais haitianos registrados. Muitos desses imigrantes, que trabalham, principalmente, na indústria frigorífica da região, vivem em uma situação de vulnerabilidade social e enfrentam dificuldades por possuírem pouca fluência na em Português (EBERHARDT *et al.*, 2018). Desse modo, oportunizar um curso de Português com itinerários para o ensino do gênero “entrevista de emprego” é investir no acolhimento em diversos níveis (social, psicológico, econômico, etc.) de um grupo de migrantes que, geralmente, encontra-se à margem em nossa sociedade (ANDRADE, 2021; EBERHARDT *et al.*, 2018; FERREIRA *et al.*, 2019; VOLMER; DA ROS; MARTINS, 2021).

Tendo em vista o objetivo geral e as justificativas acima apresentados, a investigação em Engenharia Didática proposta buscará responder a quatro perguntas: I) Que modelo didático da “entrevista de emprego” e itinerários para ensinar esse gênero podem ser propostos no contexto indicado acima?; II) Que capacidades de linguagem são dominadas pelo público-alvo em dois momentos: na produção inicial do gênero “entrevista de emprego” e após a aplicação de itinerários?; e III) Que indícios de mobilização das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero textual “entrevista de emprego” podem ser associados a situações de uso do Português fora da sala de aula?; e IV) Que modificações podem ser feitas nos itinerários em função dos resultados obtidos?

A investigação proposta terá 4 etapas que, conforme demonstra o Quadro 1, abaixo, serão realizadas em 4 semestres.

Quadro 1 – Etapas da investigação sistematizadas por semestre

<i>1º semestre</i>	<i>2º semestre</i>	<i>3º semestre</i>	<i>4º semestre</i>
Etapa 1 Planificação	Etapa 2 Questionários preliminares e implementação inicial	Etapa 3 Segunda implementação	Etapa 4 Análise dos dados e validação final
Elaboração do modelo didático do gênero Elaboração de uma primeira versão do itinerário	Aplicação de questionários Aplicação das primeiras versões dos itinerários Recolha de informações sobre os usos do Português pelos alunos Análise preliminar dos dados	Aplicação de questionários Adaptação dos itinerários em função das análises preliminares dos dados Aplicação das segundas versões dos itinerários Recolha de informações sobre os usos do Português pelos alunos	Versões finais dos itinerários Elaboração do relatório da pesquisa

Fonte: os autores.

Ao longo das etapas acima descritas, serão produzidos e/ou coletados os dados de pesquisa. O primeiro produto dessa pesquisa será o modelo didático do gênero “entrevista de emprego”, e o segundo, os itinerários que visam ao seu ensino. Buscaremos realizar duas aplicações, modificando o segundo itinerário a partir das análises preliminares dos dados obtidos na primeira implementação. No Quadro 2, a seguir, detalhamos os materiais e como eles serão tratados.

Quadro 2 – Materiais e tratamento dos dados produzidos e/ou coletados

<i>Materiais</i>	<i>Tratamento</i>
Informações sobre os usos do Português fora da sala de aula obtidas através de questionário e de atividades em sala de aula	Tratamento dos dados obtidos por meio de questionário ³ , análise de conteúdo das respostas obtidas; Uso da síntese dos dados para elaborar os itinerários e verificar mobilização de capacidades de linguagem (não) exploradas pelos itinerários.
Produções iniciais, intermediárias e finais	Análise com base nas categorias do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999; 2006; 2019); Comparação com as capacidades de linguagem a serem mobilizadas ao se produzir esse gênero.
Itinerários	Verificação da validade didática dos itinerários com base em cinco critérios expostos acima: legitimidade, pertinência, coerência, viabilidade e ganhos em termos de aprendizagem. Para o critério legitimidade, observaremos se os conhecimentos acerca da entrevista de emprego a serem ensinados estão em consonância com os saberes já construídos sobre esse gênero. Para a pertinência, verificaremos se os itinerários foram adaptados às capacidades de linguagem mobilizadas nas produções iniciais realizadas pelos alunos. Para a coerência, investigaremos se as transformações no âmbito dos itinerários formam um produto final harmônico, tendo em vista às necessidades do público-alvo. Para a viabilidade, observaremos o impacto de aspectos do ambiente educacional na implementação dos itinerários. Por fim, compararemos as produções iniciais e finais dos alunos para delimitar os ganhos em termos de aprendizagem.

³ Estimamos que teremos, no máximo, cerca de 30 participantes a cada implementação do itinerário. Por isso, não será possível realizar o tratamento estatístico dos dados obtidos por meio do questionário. No entanto, esses dados serão relevantes para entender o impacto dos usos do português fora da sala de aula.

Fonte: os autores.

Com base no exposto acima, elaboramos o Quadro 2, a seguir, no qual detalhamos quais materiais e quais critérios de análise serão utilizados para responder a cada questão de pesquisa.

Quadro 3 – Sistematização das questões de pesquisa, dos materiais/dados e dos critérios de análise

<i>Questões de pesquisa</i>	<i>Materiais / Dados</i>	<i>Critérios de análise</i>
I) Que modelo didático da “entrevista de emprego” e itinerários para ensinar esse gênero podem ser propostos no contexto indicado acima?	Gravações de entrevistas de emprego; Bibliografia sobre o gênero textual; Práticas de ensino desse gênero em L1 e L2; Respostas ao questionário.	Categorias do modelo da arquitetura textual (BRONCKART, 1999; 2006; 2019) para analisar os textos; Capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993); Análise do conteúdo das respostas do questionário.
II) Que capacidades de linguagem são dominadas pelo público-alvo em dois momentos: na produção inicial do gênero em “entrevista de emprego” e após a aplicação de itinerários?	Gravação das produções iniciais e finais.	Modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003); Capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993).

<p>III) Que indícios de mobilização das capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero textual “entrevista de emprego” podem ser associados a situações de uso do Português fora da sala de aula?</p>	<p>Informações obtidas pelos professores durante as aulas por meio de atividades ou registradas no diário de bordo do(a) professor(a) ou ainda por meio do questionário aplicado na L1 do público-alvo;</p> <p>Produções iniciais, intermediárias e finais;</p> <p>Itinerários elaborados.</p>	<p>Análise de conteúdo do diário de bordo e das respostas ao questionário.</p>
<p>IV) Que modificações podem ser feitas nos itinerários em função dos resultados obtidos?</p>	<p>Produções iniciais, intermediárias e finais;</p> <p>Itinerários elaborados.</p>	<p>Modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003);</p> <p>Capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993).</p>

Fonte: os autores.

4 Breve descrição das oficinas de um dos itinerários

Nesta seção, descrevemos algumas das atividades das três primeiras oficinas de um dos itinerários. Essas atividades foram elaboradas antes de conhecermos as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos nas produções iniciais do gênero textual “entrevista de emprego”. O público-alvo dos itinerários será de alunos com nível iniciante (A2), provavelmente, já bastante expostos ao português falado e a expressões do cotidiano, mas com pouco acesso ao ensino formal do Português brasileiro, o que justifica, por exemplo, o trabalho com o pretérito perfeito. De toda forma, essas oficinas serão adaptadas às especificidades do público-alvo, seja com a reformulação de atividades,

seja por meio de ajustes feitos pelo docente no momento da aplicação das oficinas em sala de aula.

Na primeira oficina, o foco está nas capacidades de ação a serem mobilizadas, ou seja, as atividades visam ao melhor entendimento da situação de comunicação e do que é esperado do candidato durante uma entrevista de emprego. Na segunda oficina, mantendo a temática do mundo do trabalho, o foco principal é nas capacidades linguístico-discursivas, com atividades cujo objetivo é contar ações passadas mobilizando o pretérito perfeito.

Após a realização dessas oficinais, é proposta a realização de uma produção intermediária em sala, que informará aos pesquisadores os próximos aspectos a serem trabalhados pelas oficinas.

Nas atividades da Oficina 1 apresentadas no Quadro 4, com base em excertos de um filme, a situação de comunicação de uma entrevista de emprego será discutida pelos alunos.

Quadro 4 – Primeira atividade da Oficina 1

Oficina 1

1) Vamos assistir a dois trechos, que juntos têm três minutos, do filme “Um senhor estagiário”, estrelado pelos atores Anne Hathaway (Jules) e Robert De Niro (Ben) e lançado em 2015. O filme é norte-americano, mas os trechos a serem exibidos foram dublados em Português brasileiro.

a) O que está acontecendo nesses trechos?

b) Você já participou de uma situação semelhante à apresentada nos trechos? Em caso afirmativo, fale sobre essa participação.

Vamos assistir aos dois trechos pela segunda vez.

c) Fale sobre a linguagem corporal (gestos, expressões do rosto, postura, etc.) e as roupas das pessoas que aparecem nos trechos. A linguagem corporal e as roupas parecem adequadas à situação?

d) Que perguntas os entrevistadores fazem aos candidatos em uma entrevista de emprego?

Fonte: os autores.

Já nas atividades evidenciadas no Quadro 5, são explorados os principais conteúdos a serem mobilizados em uma entrevista de emprego.

Quadro 5 – Segunda atividade da Oficina 1

Oficina 1

2) Vamos assistir a um vídeo do *YouTube* duas vezes. Nesse vídeo, a consultora de Recursos Humanos (RH) Letícia Andrade apresenta as 10 perguntas mais usadas nas entrevistas de empregos.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=gZXY8EzroY8>

Antes da exibição do vídeo, leia o exercício a seguir. Ao final das duas exibições, vamos conferir as suas respostas.

a) Indique a ordem, por meio de números (1, 2, 3...), em que as perguntas abaixo são apresentadas no vídeo.

- () Por que você gostaria de trabalhar nessa empresa?
- () Como você se imagina daqui a 10 anos?
- () Quais são seus pontos positivos e negativos?
- () Por que você está interessado nessa vaga de emprego?
- () Fale sobre você.
- () Que projetos você já desenvolveu?
- () O que você pensa do seu chefe anterior?
- () Por que você saiu do seu emprego anterior?
- () Com que tipo de pessoa você prefere trabalhar?
- () Que habilidades você tem que o tornam um bom candidato para essa vaga?

b) Quais das perguntas apresentadas por Letícia Andrade estavam na lista que fizemos na lousa?

c) Quais das perguntas apresentadas por Letícia Andrade você acha mais DIFÍCIL de responder? Por quê?

e) Quais das perguntas apresentadas por Letícia Andrade você acha mais FÁCIL de responder? Por quê?

Fonte: os autores.

Na Oficina 2, a temática do mundo do trabalho aparece na descrição do percurso de algumas empresárias brasileiras. Os alunos leem uma breve biografia e devem extrair informações sobre a pessoa.

Quadro 6 – Segunda atividade da Oficina 2

Oficina 2

2) Leia o trecho de uma publicação sobre 10 empreendedoras brasileiras de sucesso e responda às seguintes perguntas:

- a) Quem é descrito no trecho?
- b) Qual é a formação da pessoa descrita?
- c) Quais foram suas experiências profissionais?
- d) O que motivou a criação de sua atual empresa?

A vice-presidente do Nubank, Cristina Junqueira, é uma das três fundadoras da startup. O negócio começou com três sócios em maio de 2013, em São Paulo, sendo uma das maiores fintechs do Brasil atualmente.

Cristina se formou em Engenharia de Produção na USP, fez mestrado e MBA em Negócios na Kellogg School of Management. Trabalhou como analista interna no Itaú, e aos 24 anos assumiu um cargo de liderança no Unibanco, no setor de seguros para pequenas e médias empresas.

A experiência na gestão de um banco tradicional brasileiro foi uma espécie de gênese da criação do seu mais famoso negócio. Ao ser convidada para desenvolver um projeto na área de cartões, o banco não recebeu muito bem suas ideias inovadoras. Cristina as aproveitou na startup, que começou com o mote de oferecer cartão de crédito sem taxas e com comunicação direta com os clientes.

Nesta semana, Cristina Junqueira fez história ao se tornar a primeira mulher brasileira a aparecer visivelmente grávida na capa de uma revista de negócios.

Disponível em: <https://iev.com.br/gestao-empresarial/empreendedoras-de-sucesso/>. Acesso em: 25. nov. 2021

Fonte: os autores.

Em seguida, após um exercício de observação do funcionamento da língua, os alunos realizam atividades estruturadas para praticar o uso do pretérito perfeito em verbos regulares terminados em -ar.

Quadro 7 – Quarta e quinta atividades da Oficina 2

Oficina 2

4) Observe as frases abaixo e complete o quadro a seguir:

Cristina se formou em Engenharia de Produção.

Trabalhou como analista interna no Itaú.

Cristina as aproveitou na startup.

Eu me formei em Jornalismo em 2003.

Eu trabalhei como estagiária no início de minha carreira profissional.

As frases descrevem ações:

() atuais/presentes () passadas () futuras

São ações que se repetem? () sim () não

Qual é o infinitivo dos verbos abaixo:

se formou–me formei -

trabalhou–trabalhei -

aproveitou -

Quais são as marcas nos verbos que indicam que a ação é feita pela primeira pessoa (eu)?

Quais são as marcas nos verbos que indicam que a ação é feita pela terceira pessoa (ele / ela)?

5) Com base nas informações abaixo, conjugue os verbos no passado perfeito e conte o percurso de vida dessa empresária brasileira a seu colega.

Fonte: os autores.

Ao final dessa oficina, os alunos fazem uma linha do tempo contendo pontos importantes para sua formação profissional e as suas principais experiências profissionais para depois falar de seu próprio percurso para um colega de sala.

Abaixo, descrevemos a proposta da Oficina 3, que prevê a realização de uma produção intermediária em sala, seguida de comentários dos colegas de sala sobre a simulação de entrevista de emprego.

Quadro 8 – Produção intermediária da Oficina 3

Oficina 3

Escolha um anúncio de emprego que lhe agrade. Em seguida, forme uma dupla com um colega de classe. Vocês simularão uma entrevista de emprego: ele será o candidato à vaga e você fará o papel de recrutador. Em seguida, vocês apresentarão as simulações para a classe.

Ao assistir às apresentações das simulações de entrevistas de seus colegas de classe, anotem pontos positivos e negativos de cada candidato/a. Sugiram aspectos a serem melhorados, como por exemplo: a postura, o detalhamento das informações, marcas de hesitação que podem ser malvistas, etc.

Fonte: os autores.

5 À guisa de considerações finais

O presente capítulo teve como objetivo apresentar uma proposta de validação de itinerários para o ensino do gênero “entrevista de emprego” em um contexto de ensino de PLAc. A investigação aqui proposta utiliza conceitos teórico-metodológicos, provenientes do ISD e da Engenharia Didática: modelo didático de gênero, capacidades de linguagem, itinerário e validade didática. Esse último conceito é entendido como “a interpretação que é feita dos resultados da implementação de um dispositivo didático” (SÉNÉCHAL; DOLZ, 2019, p. 21 – tradução nossa) e é operacionalizado com base em cinco critérios: a legitimidade, a pertinência, a coerência, a viabilidade e os ganhos em termos de aprendizagem.

Evidenciamos, ao longo do capítulo, algumas atividades para aprendizes de nível A2 de PBLE/PBLA, que exploram, sobretudo, as capacidades de ação e linguístico-discursivas mobilizadas na produção

do gênero “entrevista de emprego” e uma proposta de produção intermediária. Essas atividades poderão ser adaptadas em função das especificidades do público-alvo que só serão, de fato, atestadas a partir do início da implementação dos itinerários. As oficinas a serem realizadas após as aqui apresentadas também dependem das capacidades que já estiverem sendo mobilizadas pelo público-alvo dos cursos de PLAc e também de outros aspectos ligados à própria implementação, como por exemplo, a duração e o tipo das atividades das oficinas, outros gêneros textuais a serem trabalhados em conjunto com a entrevista de emprego etc.

Acreditamos que a implementação da proposta de validação aqui apresentada trará diversas contribuições. Do ponto de vista praxiológico, ela oportunizará o ensino de PLAc para haitianos que moram na cidade de Cascavel no estado do Paraná, colaborando, assim, para acolhimento em diversos níveis desse grupo de migrantes, por meio do ensino de um gênero textual que permite a inserção socioeconômica dessa população. Ademais, as capacidades de linguagem desenvolvidas para produzir esse gênero poderão ser mobilizadas na produção de diversos outros gêneros, já que na perspectiva do ISD, os gêneros textuais são considerados como megainstrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011 [2004]) e é possível que haja transferência das capacidades de linguagem de um gênero para outro (DIAS, 2017). Do ponto de vista praxiológico e epistemológico, a implementação dessa proposta apresentará reflexões acerca do trabalho com itinerários e com gêneros orais na aula de PLAc. Dessa maneira, é possível vislumbrar que essa proposta de investigação colaborará para a continuidade das pesquisas do ISD, da Engenharia Didática e do campo do saber que o PLE/PLA como objeto de ensino e de pesquisa.

Referências

ANDRADE, L. S. Português como Língua de Acolhimento (PLAc): transformando Não-lugares em Lugares no contexto das migrações forçadas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 197-206, 2021.

BARROS, E. M. D.; OHUSCHI, M. C. G.; DOLZ, J. Itinerários didáticos: um novo caminho para sequenciar atividades de leitura e de produção a partir de gêneros textuais. **Na Ponta do Lápis**, v. 16, n. 36, pp. 10-19, 2020.

BRONCKART, J-P.; L'interactionnisme sociodiscursif: activité langagière, textes et état de langue. *In*: BRONCKART, J-P. **Théories du langage: nouvelle introduction critique**. Bruxelas: Éditions Mardaga, 2019. p. 277-296.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COLOGNESI, S. **Faire évoluer la compétence scripturale des élèves**. 2015. 319f. Tese (Doutorado) – Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Louvain-la-Neuve, 2015

COLOGNESI, S., DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. *In*: DE PIETRO, J.-F.; FISCHER, C.; GAGNON, R. (ed.). **L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques**. Namur: Presses Universitaires de Namur, 2017.

DE PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. **Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile**, n. 3, p. 27-52, 2003.

DIAS, A. P. S. **O desenvolvimento da produção escrita de alunos de francês a partir do trabalho com gêneros acadêmicos resumé e note de lecture**. 2017. 163f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2017.

DOLZ, J.; LACELLE, N. L'innovation en didactique: de la conception à l'évaluation de dispositifs. **La Lettre de l'AIRDF**, n. 62, p. 5-9, 2017.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverse? **Etudes de Linguistique Appliquée**, v. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 125-155.

EBERHARDT, L. D.; SCHÜTZ, G. E.; BONFATTI, R. J.; MIRANDA, A. C. Imigração haitiana em Cascavel, Paraná: ponto de convergência entre história(s), trabalho e saúde. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 676-686, jul.-set. 2018.

FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (org.). **Língua de Acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019.

LEURQUIN, E. V. L. F. Gêneros orais em situação de ensino e aprendizagem de português língua estrangeira. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 297-320.

LOUSADA, E. G.; ROCHA; S. M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. G. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar e agir em francês como língua estrangeira. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 321-355.

MRE – Ministério das Relações Exteriores. **Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português**. Brasília: FUNAG, 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 61-78.

SÉNÉCHAL, K.; DOLZ, J. Validité didactique et enseignement de l'oral. *In*: SÉNÉCHAL, K., DUMAIS, C.; BERGERON, R. (ed.). **Didactique de l'oral**: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche. Côte Saint-Luc: Peisaj, 2019. p. 19-41.

SOUZA, K. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero “entrevista de emprego”: suas características na esfera acadêmica, visando a escola de idiomas. *In*: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 229-276.

VOLMER, L.; DA ROS, P.; MARTINS, R. L. Língua Portuguesa para refugiados e migrantes: quem ensina aprende e quem aprende ensina. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 226-241, 2021.

POSFÁCIO

Luzia Bueno
Tânia Guedes Magalhães

... a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.

Bronckart (1999, p. 103)

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia...

Marcuschi (2010, p. 20)

Gênero resenha no podcast; visita guiada a museus; debate regrado; autobiografia oral; comentário argumentativo sobre notícias em forma de *podcast*; entrevista de emprego. Esses são os gêneros orais abordados nos projetos de pesquisa desse livro, cuja leitura mui-

to nos provocou, enquanto pesquisadoras brasileiras que vêm se dedicando a investigar essa temática e a orientar outros estudos sobre ela no campo da língua portuguesa, como língua primeira.

Assim, falando como pesquisadoras que não são *experts* no ensino de língua estrangeira, é que construímos esse posfácio, no qual buscamos estabelecer um diálogo com os textos que nos levaram a refletir também sobre nossas pesquisas e suas possibilidades de avanços. Desse modo, os projetos de pesquisa aqui apresentados nos deixam bastante ansiosas para saber quais serão os resultados dessas potentes investigações, por várias razões.

Em primeiro lugar, porque tais projetos contribuem, já na sua formulação, para uma reflexão sobre o agir humano e as possibilidades de agir que a apropriação dos gêneros orais e multimodais pode trazer. O domínio de um gênero textual abre uma gama de oportunidades para que uma pessoa possa se inserir de forma mais plena em nossa sociedade; contudo, na escola, ainda se foca muito no trabalho com os gêneros escritos em detrimento dos orais. No cotidiano, o oral participa da maioria das interações sociais, mesmo daquelas em que a escrita se faz presente. Mesmo com o advento da era digital, o oral consegue manter-se articulado a outros signos criando ou recriando gêneros multimodais. Desse modo, não possibilitar a apropriação desses gêneros orais e/ou multimodais seria mais uma forma de podar nossas ações, impedindo-nos de (re)agir por meio da linguagem. Na produção dos textos desses vários gêneros, que articulações o oral fará com os demais signos?

Uma segunda razão é o fato de que todos os gêneros direta ou indiretamente vão tocar em uma questão extremamente importante do agir humano na linguagem: a argumentação, outro tema que ainda não ganha o devido destaque na formação de nossos estudantes. As escolhas linguísticas ou não-linguísticas em cada um dos gêneros aqui tratados serão feitas em função de tentar convencer/persuadir

o outro de algo, seja de uma opinião, seja de uma imagem de si, no caso da autobiografia e da entrevista de emprego. Ficamos curiosas para saber: que escolhas funcionarão melhor em cada contexto para atingir as finalidades argumentativas de cada gênero?

Uma terceira razão. Em todos os projetos, a engenharia didática, as sequências didáticas de primeira e de segunda geração, como os itinerários, estão presentes. Há uma exploração forte dos recursos linguísticos e a presença dos meios não-linguísticos. No desenvolvimento das SDs e dos itinerários, certamente aparecerão tópicos cuja discussão será muito rica, ensejando novas pesquisas na relação fala-escrita. De um lado, algumas características da construção do texto falado, conforme bem apontaram no Brasil, os professores Ingedore Koch e Luiz Antonio Marcuschi. De outro, a questão do corpo e da voz na construção do sentido do texto. Que marcas aparecem, quais deveriam aparecer, são indagações que os projetos nos levam a fazer?

E mais uma razão. Um outro ponto que também pode surgir nas práticas com as SDs diz respeito à compreensão dos textos orais e multimodais tomados como exemplos ou produzidos pelos alunos. Em que medida as atividades propostas contribuem para essa compreensão? Ou seria preciso também propor atividades específicas de compreensão dos gêneros em questão levando os alunos a desenvolverem estratégias de compreensão oral? Trabalhar mais a compreensão levaria a uma produção melhor?

A excelência dos projetos de pesquisa e da proposta do livro em si não permite uma leitura passiva, pois esta publicação nos traz uma novidade quanto ao fato de ser construída a partir de capítulos-projetos, mas também inova pelos gêneros propostos e provoca o leitor pelas questões a serem investigadas. Além disso, os contextos, desde a escola básica, passando pela universidade e pelos cursos para refugiados, expõem necessidades plurais que suscitam o uso de gêneros orais e multimodais.

A formação de pesquisadores de destacada capacidade de dialogar com as demandas da sociedade requer essa imersão em práticas sociais mediadas por gêneros típicos da esfera científica no fazer cotidiano do pesquisador, como foi o percurso desta obra. Se hoje em dia ainda temos uma visão bastante estereotipada de ciência, cuja compreensão assenta-se predominantemente das chamadas “ciências duras”, uma obra que torna públicos os projetos, e não somente os resultados, tem um potencial altamente formativo para novos pesquisadores, visto que ela explicita os caminhos e as minúcias do fazer do cientista do campo dos estudos de linguagem, sobretudo das práticas de oralidade, conforme abordado. A formação de pesquisadores sensíveis aos contextos de usos diversificados da fala e sua aprendizagem é necessária para nosso país, porque “A pesquisa pode contribuir para operar as mudanças na visão de mundo dos estudantes iniciantes, já que é uma atividade problematizadora da realidade, o que pode levá-los a se engajarem em projetos de uma sociedade mais justa e menos desigual.” (PESCE; ANDRÉ, 2012, p. 43).

Como se vê, é um livro provocativo! Aguardaremos agora um outro livro com capítulos-artigos com pesquisas que aprofundem a questão dos gêneros orais e que apontem possíveis resultados das pesquisas!

Referências

- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P. *et al.* (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PESCE, M. K. ANDRÉ, M. E. Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012

SOBRE OS ORGANIZADORES

Eliane Gouvêa Lousada, mestre e doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é líder dos grupos de pesquisa ALTER-CNPq e ALTER-AGE-CNPq e coordenadora do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da FFLCH-USP para as línguas portuguesa e francesa. Atualmente docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA-USP), foi professora da graduação e do mestrado em Estudos Franceses na Universidade de Guelph, Canadá. É bolsista de produtividade CNPq-2 e tem experiência e publicações nas áreas de: letramento acadêmico; ensino-aprendizagem de línguas com base na engenharia didática e na noção de gêneros textuais; formação e desenvolvimento de professores pelo viés do trabalho docente.

E-mail: elianelousada@uol.com.br

Joaquim Dolz é professor da unidade de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). Em sua trajetória de docência, pesquisa e intervenção, tem se dedicado sobretudo à didática de línguas e à formação de professores. Desde o início dos anos 1990, atua notadamente na elaboração de planos de ensino, ferramentas didáticas e formação de professores na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Como pesquisador, é coordenador dos grupos de pesquisa GRAFE da Universidade de Genebra e do grupo internacional HISTEL (Historicidade dos textos e ensino da língua). Autor de contribuições científicas, entre as quais se destacam os livros “*Pour un enseignement de l’oral*” de 1998, “*Gêneros orais e escritos na escola*” de 2004 e “*Former à l’enseignement de la production écrite*” de 2018.

E-mail: Joaquim.Dolz-Mestre@unige.ch

Emily Caroline da Silva é doutora pelo programa Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo, orientada pela profa. Dra. Eliane Lousada, com pesquisa voltada ao trabalho dos professores de francês de Centros de Ensino de Línguas (CEL) de São Paulo. Realizou estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, sob a supervisão da profa. Dra. Ecaterina Bulea Bronckart, com bolsa da CAPES. É mestre pelo mesmo programa, possui graduação em Letras (Português e Francês) e Pedagogia. Integra o grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, tendo colaborado em projetos de pesquisa internacionais com equipes de instituições francesas, canadenses e latino-americanas. Suas publicações focam a formação e desenvolvimento de professores e é coautora de trabalhos sobre o ensino de línguas por meio de gêneros textuais. Em 2010, foi assistente de língua portuguesa na França; em 2012, professora assistente de Francês e Português na Universidade de Guelph, no Canadá, e desde 2017 atua como formadora de professores de francês em São Paulo.

E-mail: emilycsilva@usp.br

Andressa Villagra é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução na Área de Estudos Discursos. É graduada em Letras, com Bacharel em Português e Linguística pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Concluiu Iniciação Científica como bolsista FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de S. Paulo) pela Universidade de São Paulo com a pesquisa intitulada “Artigos científicos em periódicos do Brasil e do Chile: uma análise comparativa de duas línguas/ culturas”. Atualmente é monitora do projeto de pesquisa de Escrita Acadêmica no ensino na graduação: uma proposta do Laboratório de Letramento Acadêmico e atua como professora de língua portuguesa de escola pública no Ensino Básico do estado de São Paulo. Participa ainda do grupo de pesquisa ALTER-AGE (USP/CNPq) e do grupo de pesquisa Diálogo (USP/CNPq) na qualidade de estudante. É bacharel em Jornalismo pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, graduação concluída em 2016.

E-mail: andressavillagra@usp.br

SOBRE OS AUTORES

Aline Diaz Reato é graduada em Letras Português-Francês pela Universidade de São Paulo (USP), é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA) na FFLCH (USP) e faz parte do grupo ALTER-AGE-CNPq. Durante a graduação, participou de projetos do Programa Unificado de Bolsas (PUB-USP) voltados para o estudo de gêneros textuais e escrita acadêmica.

E-mail: aline.diaz@usp.br

Andressa Villagra é mestranda no PPG-LETRA na Área de Estudos Discursos pela USP. É graduada em Letras em Português-Linguística pela USP. Concluiu Iniciação Científica como bolsista FAPESP pela USP. Atualmente é monitora no LLAC (Laboratório de Letramento Acadêmico). Participa dos grupos de pesquisa ALTER-AGE (USP/CNPq) e Diálogo (USP/CNPq).

E-mail: andressavillagra@usp.br

Bruno Alves Pereira é professor de Língua Portuguesa e Linguística no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Licenciado em Letras-Português (2008) e Letras-Inglês (2011) pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Linguagem e Ensino também pela UFCG e doutorando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: brunoapcg@bol.com.br

Emily Caroline da Silva é doutora pelo programa Letras Estrangeiras e Tradução da Universidade de São Paulo, com estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra. É mestre pelo mesmo programa, possui graduação em Letras (Português e Francês) e Pedagogia. É integrante do grupo de pesquisa ALTER-AGE/CNPq, com pesquisas sobre a formação e o trabalho docente. Atua como formadora de professores de francês.

E-mail: emilycsilva@usp.br

Flávia de Araújo Costa é licenciada em Letras Português/Inglês (2016-2019) e Pedagogia (2020) pelo Centro Universitário Assis Gurgacz (FAG). É mestra em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) (2019) e doutoranda pelo mesmo programa. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e professora de línguas nos anos finais do Ensino Fundamental.

E-mail: flaaraujoc@gmail.com

Flavia Fazion é professora de francês do Centro de Línguas da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, formadora de professores e colaboradora do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação em Ciências Ambientais da UFPR. Doutora em Letras pela USP, fez estágio de doutorado na Universidade Aix-Marseille com a ERGAPE, pós-doutorado na USP e estágio de pesquisa na Universidade de Sherbrooke. Membro do Grupo ALTER-AGE/CNPq e do Grupo Vygotski (Université de Sherbrooke), estuda trabalho e formação de professores com base no Interacionismo Sociodiscursivo e nas Ciências do Trabalho.

E-mail: flaviafazion@alumni.usp.br

Flávia Herédia Miotto é mestre do Programa de Pós-Graduação LETRA-USP e professora de francês dos Cursos Extracurriculares de Francês da USP.

E-mail: flavia.miotto@usp.br

Hyanna Medeiros é Bacharela e Licenciada em Letras pela FFLCH/USP (2013), Mestra (2017) e Doutoranda pelo PPG-LETRA na mesma instituição. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Políticas Linguísticas e de Internacionalização da Educação Superior–GPLIES. Atua como professora de Francês Língua Estrangeira e Francês para Objetivo Universitário em contextos diversos.

E-mail: hyanna.medeiros@usp.br

Jaci Brasil Tonelli é graduada em Letras (Francês e Português) e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras e Tradução (PPG-LETRA-USP) e integrante da equipe do Laboratório de Letramento Acadêmico.

E-mail: jaci.tonelli@gmail.com

Jocilene Santana Prado é graduada em Letras Português-Francês pela Universidade Federal de Sergipe (2005) e Mestra pela mesma instituição (2012). Doutoranda e membro Laboratoire interuniversitaire de Recherche en Didactique da Université Toulouse III em cotutela com a Universidade de São Paulo. Atua como docente na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

E-mail: jsprado@usp.br

Juliana de Oliveira Gimenez é mestranda do Programa de Pós-Graduação LETRA-USP e professora nos Cursos Extracurriculares de Francês da USP.

E-mail: julianagimenez@usp.br

Juliana Camargo Mariano é doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Letras Estrangeiras e Tradução, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP/FFLCH).

E-mail: juliana.mariano@usp.br

Micaela Tourné Echenique é doutoranda do Programa de Pós-Graduação de Letras Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana, do Departamento de Letras Modernas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (USP/FFLCH).

E-mail: micaela.echenique@usp.br

Monique Alessandra Pereira Almeida é bacharela e licenciada em Letras Português-Francês pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é mestranda do Programa de Pós-Graduação LETRA-USP e monitora no Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC), no qual se integrou através de bolsa oferecida pelo Programa Unificado de Bolsas (PUB-USP) durante a graduação.

E-mail: monique.almeida@usp.br

Suélen Maria Rocha é doutora pelo Programa de Pós-Graduação LETRA-USP e docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UEL.

E-mail: suelen.rocha@uel.br

Weslen Pedro Fonseca é mestre pelo programa de pós-graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E estuda o ensino de francês como língua estrangeira através de gêneros textuais multimodais na formação de professores. Possui graduação em Letras (Português e Francês) pela UFV. Atuou como professor substituto no Departamento de Letras e Artes da UFV.

E-mail: weslen.fonseca@ufv.br

