

## O QUESTIONÁRIO AUTOAVALIATIVO COMO INSTRUMENTO PARA REAVALIAR UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO APRESENTAÇÃO ORAL

### THE SELF-REPORTING QUESTIONNAIRE AS AN INSTRUMENT TO REASSESS A DIDACTIC SEQUENCE TO ORAL PRESENTATION GENRE

DOI 10.20873/uft2179-3948.2023v14n1p168-190

Lília Santos Abreu-Tardelli<sup>1</sup>  
Francisco Octávio Ferreira Cardoso<sup>2</sup>  
Jéssica Castellan<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo apresentar a metodologia e resultados da aplicação de um questionário autoavaliativo em contexto de ensino e de aprendizagem de apresentações orais. O questionário é usado como instrumento para reavaliar o ensino do gênero apresentação oral. Baseamo-nos no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2012; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017) e na Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) para a construção do questionário em uma tentativa de também acessar o “real da atividade” dos estudantes que fizeram as apresentações orais. A análise das respostas demonstrou que a escuta da apresentação do outro e a (re)elaboração de roteiro constituem importantes aspectos do trabalho com esse gênero.

**Palavras-chave:** gêneros textuais orais; apresentação oral; questionário autoavaliativo; sequência didática.

**Abstract:** This paper aims to present the methodology and results of a self-reporting questionnaire application in a teaching-learning context of oral presentations. The questionnaire is taken as an instrument to reassess oral presentation genre teaching. We are based on interactionism sociodiscursive (BRONCKART, 1999; BRONCKART, 2012; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017) and Clinic of Activity (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) frameworks to construct the questionnaire in an attempt to also access students’ “real of activity”. Answers' analysis demonstrates listening to others and scripts (re)elaboration are an important aspect in the work with this text genre.

**Keywords:** oral textual genres; oral presentation; self-reporting questionnaire; didactic sequence.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP e professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Câmpus de São José do Rio Preto. lilia.abreu-tardelli@unesp.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7870-1710>

<sup>2</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). francisco.octavio@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1458-5324>

<sup>3</sup> Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). jessica.castellan@unesp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0110-2917>

## Introdução

Uma significativa contribuição para compreender o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento de capacidades linguageiras tem sido fornecida por pesquisadores preocupados com o ensino e a aprendizagem do português como língua materna no Brasil. Em específico, a transposição didática de gêneros orais ocupa o cerne de muitos especialistas da Linguística Aplicada, que se relacionam por tomar o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; BRONCKART; BRONCKART, 2012; BULEA-BRONCKART, 2017) como orientação para suas pesquisas. Esses estudos têm viabilizado aportes para uma modelização didática de alguns gêneros orais, tais como a esquete a partir da improvisação teatral (DOLZ; GAGNON, 2015), o discurso de formatura no Ensino Fundamental (DOLZ; BUENO, 2015) e a notícia televisiva (COSTA-HÜBES; SWIDERSKI, 2015).

Outras, ainda, articulam propostas de trabalho com o comentário jornalístico radiofônico e com entrevista oral na rádio escolar (DOLZ; MESSIAS, 2015), com o debate coletivo oral (NASCIMENTO, 2015), com a entrevista de emprego visando a escolas de idiomas (SOUZA; CRISTÓVÃO, 2015) e com a parlenda (BARRICELLI, 2015). Mais especificamente, em relação ao ensino e aprendizagem das apresentações orais e sua modelização, temos os trabalhos de Dolz et al. (2004), Bueno (2008), Gonçalves (2009), Goulart (2005, 2017), Lousada (2022) e Lousada e Sumiya (2022), com destaque também para Abreu-Tardelli e Voltero (2019), as quais pesquisam o uso de uma ficha de avaliação e da escuta no ensino do seminário.

Nosso objetivo, por sua vez, é o de apresentar a metodologia e discutir os resultados da aplicação de um questionário autoavaliativo em um contexto de ensino e de aprendizagem de apresentações orais (síncronas e assíncronas)<sup>4</sup>, examinando suas possíveis contribuições para a construção de modelos didáticos sensíveis às regularidades apresentadas por aprendizes em contextos particulares de aprendizagem de gênero oral. Buscamos contribuir, desse modo, com as pesquisas que se voltam para a análise do ensino de gêneros orais, especificamente em relação às apresentações orais, assim como para a elaboração de instrumentos didáticos, dentre eles o Modelo Didático (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2016).

---

<sup>4</sup> Os termos apresentação oral, exposição oral, seminário e seminário acadêmico são neste artigo usados como sinônimos.

Para alcançarmos nosso objetivo, elegemos o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo, assim como conceitos da Didática de Línguas, como Modelo Didático, Sequência Didática e Capacidades Linguageiras, para a análise do trabalho com as apresentações orais. Com relação à metodologia de construção do questionário, baseamo-nos nos pressupostos da Clínica da Atividade, principalmente no conceito de “real da atividade” (CLOT; FAÏTA, [2000] 2016) e no método da Autoconfrontação Simples (CLOT, 2010) na tentativa de levar os questionados, responsáveis pelas apresentações orais observadas, a analisarem sua própria atividade.

Assim, o presente artigo se organiza da seguinte maneira: primeiro, fazemos uma síntese dos postulados teórico-metodológicos que embasam esta pesquisa; em seguida, apresentamos a metodologia de construção do questionário para melhor analisar o processo de produção e apresentação de apresentações orais. Depois, articulamos os resultados obtidos a partir da reflexão sobre as questões e as respostas obtidas. Por fim, expomos as conclusões gerais às quais podemos chegar a partir dos estudos realizados<sup>5</sup>.

## **1 O interacionismo sociodiscursivo, o ensino da apresentação oral para a Engenharia Didática e a Clínica da Atividade: aportes para um questionário autoavaliativo**

O contexto de ensino-aprendizagem no qual o questionário foi inserido privilegia os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (doravante, ISD) e de sua vertente didática, encabeçada pela Engenharia Didática da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 2016). De modo geral, o quadro epistemológico do ISD se apresenta como uma ciência do humano, cujo comportamento “está organizado de forma funcional em atividades coletivas práticas, no plano das formações sociais” (BRONCKART et al., 1996, p. 69), e que toma como um objeto central a atividade languageira, associada indissolivelmente às atividades sociais e materializadas pelos gêneros textuais a elas conectados.

Levando em consideração a interação entre as dimensões biológica, psicológica, social e linguística do funcionamento humano (BRONCKART, 2012), o ISD assume que a linguagem

---

<sup>5</sup> A aplicação do questionário se deu em duas pesquisas de mestrado no grupo ALTER-FIP: uma, intitulada “Um estudo sobre apresentações orais assíncronas produzidas em contexto pandêmico” e conduzida por Castellan (em fase de elaboração), e outra, por Cardoso (em fase de elaboração), intitulada “Da ciência para a sociedade: a construção de um modelo didático do 3MT para o ensino da Divulgação Científica em cursos de licenciatura”. Ambas as pesquisas passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa e têm o registro sob os seguintes códigos: [CAAE: 48283221.6.0000.5466] e [CAAE: 61332022.9.0000.5466], respectivamente.

ocupa papel central no desenvolvimento do ser, pois é fator “determinante da condição humana” e, por isso, centra-se numa abordagem que parte das atividades sociais aos gêneros textuais; desses, aos textos (orais e escritos) que os materializam até o nível dos recursos linguísticos mobilizados para a coerência textual e pragmática. Dessa forma, tanto a emergência da linguagem e da história social humana, quanto a de mundos coletivos de trabalho e cultura (BRONCKART, 2012) são objetos determinantes para o estudo da constituição das habilidades psicológicas individuais humanas, tomando a linguagem como atividade, isto é, como uso em um determinado contexto social, uso este que se concretiza sob a forma de textos.

Os textos, por sua vez, são definidos por Bronckart (2012) como manifestações linguísticas de uma atividade verbal, já que é por meio deles que, de forma concreta, a mobilização de recursos e unidades linguísticas torna-se possível. Além disso, os textos podem ser diferenciados em diversos gêneros, “que são as variadas maneiras, determinadas culturalmente, de construir e organizar significações (ou significados)” (BRONCKART, 2012, p. 36). Desse modo, os textos se apresentam e se diferenciam em gêneros textuais, pois apresentam diversos modos de organização, que variam de acordo com (a) as atividades gerais em que são produzidos e (b) as funções que desempenham em cada contexto específico.

Com base nas concepções sociointeracionistas de gênero, texto, atividade de linguagem e ação de linguagem, a Equipe de Didática de Línguas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) da Universidade de Genebra centra-se no estudo da transmissão e da apropriação das línguas em contexto escolar, no interior do qual se constroem “as relações complexas entre os três polos do triângulo didático: o ensino, o aluno e/ou a(s) língua(s) ensinada(s)”, interessando-se “pelas relações e interdependências entre essas instâncias que constituem uma totalidade organizada” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, [2009] 2019, p. 21). Esse posicionamento leva a questionamentos importantes para o professor de línguas, que podem constituir fatores limitantes da ação educacional se não levadas em consideração, tais como: “qual entrada privilegiar: a das práticas, a das condutas, a dos saberes tradicionais ou a dos novos saberes? Em relação aos aprendizes, quais competências, quais capacidades devem ser esperadas?” (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, [2009] 2019, p. 23).

Pensando na organização dessas questões na progressão curricular, os autores propõem instrumentos didáticos, como o Modelo Didático, uma descrição relativamente estável do gênero a ser ensinado com fins exclusivamente didáticos; e a Sequência Didática, série de atividades organizada em torno de uma situação de comunicação. Esses instrumentos

sistemizam as atividades de ensino e aprendizagem de línguas, as quais tomam como objeto tanto gêneros escritos quanto orais.

A apresentação oral tem lugar privilegiado nas comunicações científicas, defesas e em disciplinas. Em artigo no qual discutem a avaliação desse gênero em curso de graduação a partir da ficha de avaliação e a escuta do outro, Abreu-Tardelli e Voltero (2019) recuperam trabalhos importantes para a transposição didática da apresentação oral no ensino, como a Sequência Didática proposta por Dolz et al. (2004) e as discussões sobre o oral como objeto de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015).

Sintetizando as contribuições desses e de outros autores, Abreu-Tardelli e Voltero (2019) trazem a definição de exposição oral enquanto um gênero textual público em que “um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.” (DOLZ et al., 2004, p. 218) e que, ao desenvolver intervenções didáticas com a exposição oral, devem ser consideradas as dimensões comunicativas e os aspectos gerais próprios do gênero (DOLZ et al., 2004). Os autores genebrinos ainda elencam alguns objetivos necessários ao domínio da exposição oral, como a tomada de consciência da situação de comunicação, a estruturação de uma exposição e a importância dos meios paralinguísticos e multimodais. Foi pautada nesses aportes que a sequência didática da apresentação oral aqui analisada através de questionários foi proposta<sup>6</sup>.

Já para a construção do questionário, inspiramo-nos na proposta de atividade de trabalho docente apresentada por Machado (2010) e que leva em consideração as prescrições, os diferentes contextos e as ferramentas, e inspiramo-nos também no conceito do real da atividade proposto pela Clínica da Atividade. A Clínica da Atividade, desenvolvida por Yves Clot, é uma disciplina que estuda a atividade humana de trabalho, a transformação do coletivo de trabalho e a ampliação do poder de agir do trabalhador, propondo o conceito de “real da atividade”, importante para o presente estudo. O “real da atividade” é compreendido enquanto “aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir” (CLOT, 2006, p. 116) e relaciona-se com o que Hernandez-Lima (2020) define ser um conflito: uma unidade de tensão propulsora da ação/atividade humana, responsável tanto por ampliar quanto por restringir o poder de agir do indivíduo, influenciando no desenvolvimento do coletivo na tríade viva que dirige a atividade de trabalho: o sujeito, o objeto e o outro. Assim,

---

<sup>6</sup> A sequência didática aplicada aos estudantes que responderam os questionários aqui analisados foi apresentada em Abreu-Tardelli e Voltero (2019).

dentre as diversas possibilidades de realização de uma tarefa, uma é efetivada em detrimento de todas as outras, e o trabalhador encara as angústias, as dúvidas e os questionamentos das comparações que faz entre a atividade prescrita e a atividade efetivamente realizada.

Em nosso trabalho, a hipótese é a de que o real da atividade de alunos ao produzirem apresentações orais em cursos de licenciatura pode ser acessado por uma das questões elaboradas no questionário que foi inspirada no método da Autoconfrontação simples (ACS) da Clínica da Atividade que, segundo Clot (2010), faz com que o trabalhador seja confrontado a analisar sua atividade de trabalho, selecionando trechos do registro em vídeo de sua atividade de trabalho (feito previamente) para que possa discutir esses trechos com o interventor durante a ACS. O interventor também seleciona trechos do vídeo do trabalhador para discutir com ele. O benefício da ACS é o de promover um distanciamento do trabalhador de si mesmo para uma melhor compreensão do agir por ele realizado (HERNANDES-LIMA, 2020). Esse método, assim, permite que trabalhador analise, junto com o interventor, gravações sobre o seu trabalho, em um processo que leva esse sujeito a uma confrontação consigo mesmo, na posição de observador, à luz do diálogo com os outros, sejam eles o coletivo de trabalho, a voz das prescrições, etc. A explicitação desses conceitos faz-se necessária para se compreender, mais adiante, as questões componentes do questionário e de que maneira essas questões foram construídas para conseguir pistas de como esses alunos confrontam o processo da apresentação pelo qual passaram.

## **2 O questionário autoavaliativo de apresentações orais: elaboração e aplicação**

Nesta seção, apresentamos o processo de elaboração e aplicação do questionário autoavaliativo por nós desenvolvido para melhor analisar apresentações orais síncronas e assíncronas, produzidas por alunos de graduação de uma universidade pública do interior de São Paulo em 2021 e 2022.

### **2.1 Contexto de aplicação**

As apresentações orais foram realizadas por alunos de Licenciatura em Letras, Ciências Biológicas e Física, entre os anos de 2021 e 2022, em uma disciplina de “Prática de Leitura e Produção de Textos”, de 60 horas, na qual a docente responsável propôs a elaboração de apresentações orais a partir de temas escolhidos e pesquisados pelos discentes. É importante

mencionar que as apresentações das turmas de Licenciatura em Letras e Ciências Biológicas de 2021 foram realizadas entre maio e dezembro desse mesmo ano, ou seja, durante a pandemia da Covid-19. O referido contexto impôs medidas protetivas para a não disseminação do Coronavírus, como o distanciamento social, o que fez com que as aulas ministradas para essas turmas fossem *online*. Por conta desse contexto, também, a docente responsável propôs que os alunos realizassem suas apresentações de modo assíncrono, disponibilizando a gravação em vídeo de seus trabalhos para que, posteriormente, fossem assistidas e avaliadas pela turma. Por sua vez, tanto as aulas quanto as apresentações realizadas ao longo do ano de 2022 pelas turmas de Letras, Ciências Biológicas e Física foram realizadas de forma síncrona e presencial, uma vez que a disseminação da Covid-19 já estava sendo controlada.

Além disso, para todos os anos e turmas, o gênero apresentação oral foi trabalhado em um total de 20 horas da disciplina, ao longo de três etapas<sup>7</sup>. Primeiramente, os alunos dividiram-se em grupos e escolheram um tema de interesse da área de formação. Nessa etapa, fizeram buscas em sites de pesquisa sobre o tema escolhido para o seminário a fim de melhor delimitá-lo e escreverem o objetivo e as perguntas de pesquisa. Concomitantemente a esse processo, a docente discutiu o gênero “apresentação oral” ou “seminário escolar”, envolvendo os aspectos linguísticos e multimodais. Na segunda etapa, os alunos elaboraram o roteiro da apresentação que foi lido e revisado pela docente, com sugestões de mudanças para que uma nova versão pudesse ser elaborada. Vale dizer que foi a partir do ano de 2021 que a escrita do roteiro passou a ser obrigatória pela docente. Antes disso, o roteiro era apenas sugerido.

A terceira etapa é a da apresentação: os grupos apresentaram os seminários e, após a apresentação, receberam, por escrito, uma avaliação de cada aluno da sala baseada em uma ficha de avaliação discutida anteriormente.<sup>8</sup> Ressalta-se que os membros do grupo que participaram da exposição também fizeram uma autoavaliação, a qual inclui elementos da etapa preparatória e da própria apresentação em si, englobando aspectos linguísticos (apresentação dos slides, conteúdo temático, coesão entre as partes etc.) e outros aspectos multimodais (tom de voz, vestimenta, interação do grupo etc.).

É válido registrar, do mesmo modo, que as turmas de licenciandos deveriam preparar as apresentações pensando em dois contextos: (i) um contexto acadêmico-científico de apresentações orais em 15 minutos e/ou (ii) um contexto de divulgação científica com

<sup>7</sup> Na SD do seminário, o texto “A exposição oral” (DOLZ et al., 2004) também é lido e discutido

<sup>8</sup> A ficha de avaliação encontra-se disponível em ABREU-TARDELLI e VOLTERO, 2019.

apresentações orais em formato de Three Minute Thesis (3MT) voltadas a um público-leigo.<sup>9</sup> As turmas do ano de 2021 de Letras e Biologia puderam optar por um ou outro formato, assim como a turma de Biologia e de Física de 2022. Já os alunos da turma de Letras de 2022 fizeram ambos os tipos de apresentação.

A partir desse contexto, em relação às turmas de 2021, um total de 55 alunos-apresentadores foram convidados a participar das pesquisas, 34 discentes de Letras e 21 de Ciências Biológicas. Dentre esses todos, no curso de Letras, apenas 12 concordaram em participar, dentre os quais um fez apresentação do tipo 3MT e os outros 11 do tipo apresentação oral em 15 minutos. Já em relação ao curso de Biologia, oito estudantes concordaram em participar da pesquisa, dentre os quais seis fizeram apresentações do tipo 3MT e os outros dois, apresentações de 15 minutos. Desse modo, especificamente nesse caso, o questionário autoavaliativo foi enviado para os 13 estudantes que aceitaram participar dos estudos e que realizaram as apresentações em 15 minutos em 2021, uma vez que esse é o objeto de estudo de mestrado de uma das autoras do artigo. Dentre os 13 alunos, dois são da Biologia e 11 da Letras; desses, sete responderam ao Questionário,<sup>10</sup> dois da Biologia e cinco da Letras.

Para os que realizaram as apresentações em 2022, todos os 50 alunos-apresentadores foram convidados a participar, sendo 14 da Biologia, 10 da Física e 26 da Letras. Dentre os estudantes que concordaram em participar do estudo, sete responderam ao Questionário, três da Biologia, dois da Física e três da Letras. Os dados podem ser mais bem visualizados nos quadros que seguem:

Quadro 1: Quantidade de Questionários enviados

|          | Questionários enviados |     |                                  |     |
|----------|------------------------|-----|----------------------------------|-----|
|          | 2021 (assíncrono)      |     | 2022 (síncrono, gravado em sala) |     |
|          | Seminário acadêmico    | 3MT | Seminário acadêmico              | 3MT |
| Biologia | 2                      | Ø   | 8                                | 6   |

<sup>9</sup> A docente da disciplina incluiu o 3MT no rol de gêneros trabalhados na disciplina “Prática de Leitura e Produção de Textos”, tendo em vista o desenvolvimento de capacidades linguageiras propiciado pelo trabalho com esse gênero e que podem ser transferidas no desenvolvimento de trabalho com outros gêneros.

<sup>10</sup> Consideramos as respostas obtidas até a data de 16/3/2023.



|                      |    |   |    |    |
|----------------------|----|---|----|----|
| Física <sup>11</sup> | Ø  | Ø | 4  | 6  |
| Letras               | 11 | Ø | Ø  | 26 |
| <b>Total</b>         | 13 | Ø | 12 | 38 |

Fonte: elaborado pelos autores, São José do Rio Preto, 2023.

Quadro 2: Quantidade de respostas recebidas

|              | Respostas recebidas |     |                                  |     |
|--------------|---------------------|-----|----------------------------------|-----|
|              | 2021 (assíncrono)   |     | 2022 (síncrono, gravado em sala) |     |
|              | Seminário acadêmico | 3MT | Seminário acadêmico              | 3MT |
| Biologia     | 2                   | Ø   | 2                                | 1   |
| Física       | Ø                   | Ø   | Ø                                | 2   |
| Letras       | 5                   | Ø   | Ø                                | 3   |
| <b>Total</b> | 7                   | Ø   | 2                                | 6   |

Fonte: elaborado pelos autores, São José do Rio Preto, 2023.

Foi nesse contexto de ensino-aprendizagem do gênero apresentação oral nos anos de 2021 e 2022 que elaboramos um questionário de avaliação de todo o processo da SD, para que pudéssemos avaliar tanto o MD da apresentação oral como a própria proposta da SD trabalhada. A seguir, debruçamo-nos sobre esse processo de elaboração.

## 2.2 A elaboração do questionário

<sup>11</sup> Esta turma participou da disciplina e do projeto apenas em 2022.

Para elaborarmos as perguntas do questionário, foi crucial levarmos em conta as diferenças entre as modalidades de apresentação (assíncrono/síncrono, “seminário”/3MT). De fato, o objetivo era o de “apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que se quer investigar” (MACHADO; BRITO, 2009); especificamente, as ações de linguagem de aprendizes envolvidos com a produção de um gênero oral, em duas modalidades distintas, em uma disciplina de graduação. Para isso, adotamos as dimensões do trabalho propostas pela Clínica da Atividade, abordagem filiada à Ergonomia do Trabalho francesa (AMIGUES, 2004; FAÏTA, 2004), que parte da relação entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o gênero profissional para a análise da atividade de trabalhadores com vistas à intervenção prática que leve ao engrandecimento do coletivo de trabalho e à transformação de suas possibilidades de agir. Levamos em consideração também a proposta dos elementos da atividade docente em sala de aula de Machado (2010), considerando, no nosso caso, no lugar do docente, o aluno-apresentador. Vale lembrar que os elementos do “triângulo da Machado”, como é conhecido, pautam-se nos conceitos aqui apresentados da Ergonomia do trabalho francesa e na Clínica da Atividade, assim como na Didática de Línguas do ISD.

As dimensões por nós privilegiadas orientaram a construção das seções do questionário, cada uma com questões sobre o envolvimento dos alunos-participantes (a) com as orientações prévias, (b) com os outros (alunos e própria docente) e (c) com as concepções que esses alunos têm das tarefas que realizavam. As dimensões são as seguintes: (a) **impessoal**, sobre as prescrições do trabalho a ser realizado; (b) **interpessoal**, sobre a interação entre os alunos responsáveis por realizar o trabalho; (c) **peçoal**, sobre a incorporação, pelos alunos, do trabalho como uma atividade singular, com um estilo próprio (HERNANDES-LIMA, 2020, p. 78).

Primeiramente, elaboramos um questionário com quinze perguntas totais (MACHADO; BRITO, 2019), as quais os alunos deveriam responder assinalando o que mais se assemelhasse a sua experiência, observando que as respostas poderiam variar de “discordo plenamente” até “concordo plenamente”. Esse modelo de pergunta e de opções de resposta havia sido adotado devido a (i) uma pressuposta maior facilidade no acesso, devido ao fato de que os Formulários Google<sup>12</sup> podem ser acessados por meio de um link compartilhado; e a (ii) uma facilidade e agilidade em responder, já que as perguntas poderiam ser respondidas *online*, a qualquer momento, e o fato de serem totais exigiriam respostas mais fechadas, mais rápidas de serem dadas.

---

<sup>12</sup> Aplicativo da Google para a criação de questionários/enquetes de circulação rápida, massiva e de fácil acesso.

No entanto, esse tipo de pergunta não se mostrou válido para nosso objetivo, pois precisaríamos de mais detalhes para avaliarmos o processo da SD e os MD de forma mais assertiva. Optamos, então, pela adoção de perguntas parciais (MACHADO; BRITO, 2019), as quais se voltam para a identificação de um dos constituintes da frase e trazem uma informação genérica que deve ser especificada pelo participante. Além disso, como forma de levar os participantes a responderem da maneira mais detalhada possível, o questionário foi acompanhado do seguinte texto introdutório explicativo:

Caro(a) participante,

A seguir, você encontrará algumas questões voltadas para o processo de produção e de apresentação dos seminários. Por favor, responda-as com atenção, fornecendo o máximo de explicações e detalhes possíveis. Suas respostas serão muito importantes para a nossa pesquisa!

Nesse texto, orientamos os alunos a responderem de forma atenta e detalhada, enfatizando a importância de sua participação na pesquisa. Ademais, buscamos salientar a necessidade de explicações em diversas perguntas por meio de expressões como “Por quê?” ou “Explique”. Desse modo, o estilo de resposta discursiva mais detalhada permitiria ao respondente incluir os detalhes que mais lhe pareciam pertinentes para compartilhar.

A partir desses critérios, chegamos, de acordo com as dimensões do trabalho elencadas, às seguintes seções, seguidas das perguntas delas componentes:

Quadro 3: Temas das seções e das questões do questionário autoavaliativo

| Tema das seções  | Perguntas  |
|--|--|
| 1. Questões sobre a proposta e as orientações da docente responsável | 1.1. Antes da elaboração das apresentações, quais foram as orientações fornecidas pela professora responsável sobre o gênero textual a ser trabalhado e produzido?                           |
|  | 1.2. Além dessas orientações, quais outras fontes você utilizou para produzir o 3MT?   |
|  | 1.3. Você teve problemas para compreender o trabalho a ser desenvolvido? Se sim, como se sentiu e como buscou superá-los?  |
|  | 2.1. O que levou você a escolher um dos dois contextos de produção (apresentação oral em 15 minutos para um evento científico OU apresentação oral em 3 minutos para Divulgação Científica)? |
|  | 2.2. Quais razões, motivos ou impulsos levaram você à escolha do tema apresentado?   |

|   |  |
|---|--|
| 2. Questões sobre o processo de produção e apresentação | 2.3. Você elaborou algum tipo de roteiro para sua apresentação? Se sim, o roteiro ajudou? Por quê?   |
|   | 2.4. Você ensaiou sua apresentação? Se sim, como (sozinho, com os colegas, uma vez ou várias, etc.)?   |
|   | 2.5. A interação com outros alunos o auxiliou quando teve dificuldades? Se sim, quais eram essas dificuldades e como você avalia essa interação com os colegas?  |
|   | 2.6. Quais critérios você utilizou para a seleção dos textos e das imagens para o slide único (no 3MT)?  |
|   | 2.7. Ao organizar sua fala, isto é, em suas escolhas linguísticas (gramática, vocabulário, nível de formalidade, etc.), você levou em consideração o contexto de produção escolhido (público, tempo, espaço etc.)? |
|   | 2.8. Você teve problemas como nervosismo, reação ao público, interação com o slide, etc.? Se sim, como buscou resolver essas tensões?  |
| 3. Questões sobre o processo de produção do vídeo       | 3.1. Qual foi o local (ou locais) de gravação do vídeo? Como o local influenciou na produção do vídeo?   |
|   | 3.2. Quais ferramentas (computador, celular, microfone, etc.) foram utilizadas para a gravação da imagem e do som do vídeo?  |
|   | 3.3. Você utilizou aplicativos de gravação e edição de vídeo, como “Windows Movie Maker”, “Adobe Premiere”; “Movavi” ou outro? Se sim, teve facilidade ou dificuldade ao utilizar esses aplicativos?               |
|   | 3.4. Você gravou o vídeo de sua apresentação mais de uma vez? Foi necessário regravar alguma parte?  |
|   | 3.5. Ao gravar o vídeo, você optou por exibir a sua imagem? Por quê?   |
|   | 3.6. Caso tenha optado por exibir sua imagem, houve alguma preocupação, de sua parte, em relação à disposição do(s) lugar(res) (iluminação, organização do ambiente, etc.) em que o vídeo foi gravado?             |
|   | 3.7. Caso tenha optado por exibir sua imagem, houve alguma preocupação, de sua parte, em relação ao seu aspecto exterior (vestimenta, o penteado, uso de acessórios, etc.)?  |
|   | 3.8. Caso tenha optado por exibir sua imagem, houve alguma preocupação, de sua parte, em relação aos seus gestos, postura, olhar e outras atitudes corporais?  |
| 4. Questões sobre o momento da apresentação             | 4.1. No momento de sua apresentação, você leu, por meio de algum suporte, o que foi dito, ou sua fala foi mais espontânea?   |
|   | 4.2. Você utilizou editor de slides, como Power Point ou outro, para o suporte escrito da apresentação? Se sim, você teve facilidade ou dificuldade ao utilizar o editor?  |
|   | 4.3. Você teve problemas com dicção, tom de voz, ritmo de fala (mais rápido ou mais lento)? Explique.  |

|  |  |
|--|--|
| 5. Autoavaliações sobre a apresentação | 5.1. A sua performance final foi igual à planejada ao longo do processo de preparação da apresentação? Por quê?  |
|  | 5.2. Qual percepção você teve do auditório ao conduzir sua apresentação? Como isso influenciou você (positiva/negativamente, etc.)?  |
|  | 5.3. Qual percepção você teve do espaço (sala de aula, disposição dos lugares, posição dos objetos) ao conduzir sua apresentação? Como isso influenciou você (positiva/negativamente, etc.)?   |
|  | 5.4. Qual percepção você teve do tempo (passa mais rápido, devagar, etc.) ao conduzir sua apresentação? Como isso influenciou você (positiva/negativamente, etc.)?   |
| 6. Sobre ouvir o outro                 | 6.1. Qual percepção (generalizada ou particular) você teve da apresentação de outro(s) colegas?  |
|  | 6.2. Como a experiência de assistir as apresentações dos colegas influenciou (positiva/negativamente, etc.) na percepção de sua própria apresentação?  |
|  | 6.3. Houve um retorno (feedback) sobre seu trabalho e desempenho por parte da professora e dos colegas? Se sim, como o feedback influenciou a percepção sobre sua apresentação?  |
| 7. Questões opcionais                  | Para responder às questões abaixo, assista a seu vídeo novamente e pare nas partes que mais lhe chamam a atenção (momentos relacionados a algo que gostaria de ter feito e não fez; que gostaria de ter realizado de outra maneira; que não fez de propósito; ou, ainda algo que foi obrigado a fazer e não queria; momentos de tentativas, fracassos, intuições). |
|  | 7.1. Em que partes você parou? (indicar os minutos e segundos exatos do início e fim de cada momento)? Por que resolveu parar nesses momentos?   |
|  | 7.2. Por que você resolveu responder a essas questões opcionais?   |

Fonte: elaborado pelos autores, São José do Rio Preto, 2023

É digno de nota que a terceira seção do questionário (“Questões sobre o processo de produção do vídeo”) elege como público possível apenas os alunos que lidam com equipamentos de edição e filmagem em sua produção, quais sejam, aqueles que realizaram suas apresentações em 2021, de forma assíncrona e em vídeo, em meio ao contexto pandêmico. A referida seção, portanto, exclui os que apresentaram na modalidade síncrona, presencial. Pensando nisso, essa seção foi retirada dos questionários enviados aos alunos que apresentaram na modalidade presencial, de forma a assegurar a pertinência do ato de responder dos participantes. Da mesma forma, as perguntas da seção “Autoavaliações sobre a apresentação” foram alteradas para os alunos da modalidade assíncrona, para melhor se ajustar ao contexto de sua experiência, e enviadas com a seguinte forma e quantidade:

5.1. “Como você avalia sua produção final? O que mais gostou e o que mais poderia melhorar?”

5.2. “Qual foi sua percepção em relação ao fato de a apresentação ser em formato de vídeo e, por isso, ser visualizada posteriormente ao momento de produção?”

Ressalta-se, também, que as questões foram construídas em discurso interativo, implicando os agentes mobilizados nas situações sobre as quais falam; por estas se situarem no passado, a expectativa das respostas a serem recebidas era a de textos constituídos por discurso relato interativo (como pode ser confirmado no Ex. 1), dada a disjunção dos parâmetros de produção do ato de responder o questionário e das situações neles abordadas:

**Ex. 1:** “Eu tive que adaptar a linguagem, pois estava acostumada a escrever de forma mais rebuscada e com termos científicos na graduação. Então, sob orientação da professora, tornei a linguagem mais acessível” - resposta da Informante L.<sup>13</sup> à questão em (1).

A partir das questões elaboradas no questionário, na seção a seguir apresentamos uma síntese das respostas obtidas.

### 2.3 A aplicação dos questionários: síntese das respostas

Devido aos limites deste artigo, sintetizamos, a seguir, as respostas obtidas a partir das seções e dos temas que evocam. A seção inicial do questionário, intitulada “Questões sobre a proposta e as orientações da docente responsável”, é composta por três questões. Sobre as orientações recebidas, muitos enfatizaram aquelas sobre as leituras do objeto específico e outros, as sobre elaboração de roteiro. As leituras, por sua vez, limitaram-se às fornecidas pela docente responsável e aos textos específicos da área do objeto de discussão. Três respondentes alegaram que se basearam também em exemplos de apresentações retiradas do YouTube. Além disso, ressalta-se que a última questão desta seção recebeu 13 respostas de alunos que negam ter tido dificuldades para compreender a proposta e realizá-la; uma que afirma<sup>14</sup> ter tido dificuldades com a adaptação da linguagem para um público heterogêneo e outra, com a realização do roteiro.

<sup>13</sup> Os nomes dos participantes da pesquisa foram omitidos por uma questão ética.

<sup>14</sup> Apresentação em formato de 3MT, presencial.

A seção seguinte, “Questões sobre o processo de produção e apresentação”, engloba sete questões. Importa destacar que vários alunos que escolheram o contexto de 3MT afirmaram ter tido curiosidade pelo desafio de um gênero pouco conhecido; com relação aos que escolheram um contexto de 15 minutos dirigido a um público especialista, eles afirmaram ser o tempo um critério de escolha, uma vez que o limite de três minutos poderia ser insuficiente para o desenvolvimento do tema. Sobre as razões para a escolha do tema apresentado, a maioria esmagadora dos respondentes reconheceu, nas respostas, o conhecimento prévio, adquirido em situações anteriores, como fator de influência para essa decisão.

O procedimento de ensaiar revelou-se importante, tendo em vista que todos os alunos alegam ter ensaiado inúmeras vezes, com a maioria dos ensaios entre as próprias duplas ou individualmente. Isto se relaciona à pergunta sobre a elaboração dos roteiros prévios, à qual a maioria respondeu ter reservado tempo para sua construção. É digno de nota, porém, que muitos percebem esse gênero como condutor da própria apresentação, e não enquanto instrumento para o trabalho prévio a ela (Ex. 2); outros reconhecem sua função propedêutica com relação ao momento futuro da apresentação (Ex. 3, 4 e 5) e uma apresentadora, ainda, avalia a relação de dependência que criou com esse gênero durante sua *performance* (Ex. 6):

**Ex. 2:** “Sim, elaborei cerca de três roteiros até chegar ao final [...]. Além disso, me guiou durante a apresentação.”;

**Ex. 3:** “Eu elaborei um roteiro, mas eu não segui precisamente o roteiro, eu elaborei de forma a deixar espaço para improvisação.”;

**Ex. 4:** “Sim, durante os ensaios. Já na apresentação não precisei.”;

**Ex. 5:** “Elaboramos um roteiro que basicamente serviu de base para o preparo dos slides, portanto, pode se dizer que o roteiro foi de bastante ajuda.”;

**Ex. 6:** “Sim, mas o roteiro não ajudou, uma vez que senti minha apresentação muito robotizada e presa ao roteiro. Faltou espontaneidade da minha parte.”.

Ainda nesta seção, o tema das interações com outros colegas recebeu duas orientações de respostas. A primeira segue uma linha afirmativa, na qual os respondentes reconhecem o papel da interação com a dupla ou outros colegas; a segunda é negativa e os alunos alegam ter tido pouca interação com outros no processo. Isto é influenciado pelos contextos diferentes em que a aprendizagem se deu, pois os alunos da linha afirmativa são todos provenientes de um contexto físico, presencial de apresentação, condições que facilitam a troca de informações entre o coletivo dos alunos, ao passo que a orientação negativa é seguida pelos que apresentaram assincronamente, a distância.

As duas seções seguintes foram enviadas apenas aos apresentadores em condições assíncronas por se referirem a esse contexto especificamente. A parte intitulada “Questões sobre o processo de produção do vídeo” revelou que os grupos dessa modalidade gravaram e regravaram os vídeos das apresentações várias vezes, por causa tanto do tempo quanto dos problemas de dicção que aconteciam, mostrando que a utilização de recursos de edição de vídeo e imagem permite um tratamento de possíveis problemas que a apresentação presencial não abrange. Revelou também que a maioria decidiu expor o rosto e um cenário pensando na proximidade com os interlocutores, cenário esse com boa iluminação e neutro, como mostram as respostas.

Em “Questões sobre o momento da apresentação”, cinco respondentes que apresentaram em formato assíncrono afirmaram ter lido um script/roteiro de forma dinâmica, para que parecesse “espontâneo”. Os apresentadores dessa modalidade ainda afirmam que o ritmo de fala foi um motivo de preocupação, pois a maioria reconhece que possui um ritmo acelerado e que essa característica torna-se um instrumento acionado em momentos de tensão na apresentação, como mostra o aluno R. na seguinte resposta à questão 4.3:

**Ex. 7:** “Não parei para pensar sobre isso, mas, às vezes acho que eu falo muito rápido. Talvez, numa tentativa de acabar com a agonia de estar ali se expondo na frente de todos, eu apressei a fala para terminar logo a apresentação [...]”.

As “Autoavaliações sobre a apresentação”, tema da seção seguinte, demonstram uma percepção de que a apresentação em si foi diferente dos ensaios, pelos problemas de dicção, insegurança e controle de tempo. A percepção do local e do auditório são fatores que influenciam fortemente uma apresentação oral, e, no caso do contexto presencial, determinou a maior ou menor segurança com que os apresentadores conduziam o momento, como demonstra o aluno L. na resposta que deu à questão 5.3 (Ex. 8). Os apresentadores em contexto assíncrono, por sua vez, apontam uma influência da possibilidade de revisita à *performance* na organização e no registro da fala, tanto positiva (Ex. 9) quanto negativa (Ex. 10):

**Ex. 8:** “Bom, ver uma sala tão grande e pessoas tão dispersas me deixou confuso em onde direcionar meu olhar a princípio, assim como a grande tela do projetor me fez repensar melhor minha posição durante minha fala”.

**Ex. 9:** “[...] Acredito que o vídeo seja um bom registro para analisarmos os aspectos que devem ser melhorados, além de poder ser compartilhado para um maior número de pessoas.” (Aluna L., em resposta à questão 5.2 reformulada)

**Ex. 10:** “não sei ainda lidar muito bem com minhas limitações e, ao ter a possibilidade de voltar e avançar naquilo que eu falei na gravação, exige ainda mais de mim, porque revi o vídeo várias vezes” (Aluno A., em resposta à questão 5.2 reformulada).



Adiante, as respostas às perguntas da seção “Sobre ouvir o outro” evidenciam um forte grau de influência das apresentações dos colegas na percepção da própria experiência. Entre os que apresentaram assincronamente, houve a recorrência de trechos nos quais a afinidade do expositor com relação ao tema foi reconhecida como ponto positivo da apresentação (Ex. 11). Isto lança luz à questão da escolha dos conteúdos temáticos e à do tratamento das informações para a construção da apresentação. Os apresentadores presenciais ora apontam um fator negativo de comparação em relação aos outros (Ex. 12), ora expõem se sentirem aliviados ao perceberem os mesmos sentimentos nas performances dos colegas (Ex. 13), exemplo no qual fica evidente a relação entre o coletivo e a produção individual:

**Ex. 11:** “Tive a percepção de que todos falaram sobre assuntos que lhes interessavam e que, aparentemente, dominavam” (Aluna G., em resposta à questão 6.1).

**Ex. 12:** “Foi uma percepção negativa, pois o meu poderia ter ficado melhor” (Aluno L., em resposta à questão 6.1).

**Ex. 13:** “Saber que tinha gente mais nervosa que eu, me tranquilizou um pouco, pq a gente estava no mesmo barco” (Aluno D., em resposta à questão 6.1).

A última seção do questionário intitula-se “Questões opcionais” e foi inspirada no método da Autoconfrontação Simples em contexto escrito, na qual os alunos são incentivados a rever sua performance gravada e a comentar aspectos que chamam sua atenção de alguma maneira. Conforme expõe *Hernandes-Lima (2020)* sobre os métodos indiretos adotados pela Clínica, a dificuldade metodológica reside na apreensão da experiência vivida e no distanciamento necessário a essa apreensão. Em vista disso, construímos as duas questões componentes desta seção de acordo com o objetivo e princípio da Autoconfrontação:

Etapa do dispositivo de autoconfrontação, a autoconfrontação simples é realizada entre o trabalhador e o observador-interventor. Trata-se de um método que utiliza a imagem como base para as observações. O trabalhador seleciona trechos das gravações do seu trabalho para que sejam analisados e discutidos com o pesquisador (*HERNANDES-LIMA, 2020, p. 86*).

Para responder a essas questões opcionais, o respondente deveria assistir o vídeo de sua apresentação, possibilidade dada pelos responsáveis da pesquisa de mestrado que conduziram o processo de aplicação, os quais ficaram à disposição, via e-mail, caso os alunos entrassem em contato com a solicitação. O primeiro ponto a ser observado nas respostas desta seção é, sem dúvidas, a própria quantidade de respostas recebidas. Do total de 15 alunos participantes da

pesquisa, apenas 3 responderam às questões opcionais 7.1 e 7.2, o que pode indicar uma reticência ao contato com a performance gravada após sua realização na disciplina. O confronto entre o trabalho prescrito e o trabalho efetivamente realizado implica a revisita, pelo agente observador, a todas as outras possibilidades de realização desse trabalho que não foram efetuadas; com efeito, os apresentadores se veem nessa posição ao abordarem, nas respostas à questão 7.1, o que poderia ter sido diferente (Ex. 14). No caso das apresentações presenciais, as respostas são mais detalhadas quanto ao contexto subjetivo desses apresentadores no momento da apresentação (Ex. 15 e 16). O exemplo 16 é de muita relevância pelo fato de o respondente, aluno D., ter realizado uma contagem de todas as repetições de marcadores conversacionais ocorridas na apresentação e, depois, ter interpretado esse fato à luz de uma explicação metodológica que ele seguiu, à qual se tem acesso apenas por ocasião da apreciação do vídeo por quem o realizou:

**Ex. 14:** “Parei no minuto 1:31 ao 2:08. Porque aqui eu leio uma citação muito interessante, mas não a explico, então gostaria de ter falado mais sobre isso” (Aluna L., em contexto assíncrono).

**Ex. 15:** “1:45-1:49: Nesse momento, fiquei nervoso porque, apesar de me lembrar da ordem da fala, não me lembrava das palavras específicas que escolhi no roteiro para reduzir o tempo, então gaguejei tentando lembrar” (Aluno L., em contexto presencial).

**Ex. 16:** “0:01 - Ao iniciar eu uso uma pausa

0:10 - Outra pausa

0:42 - a prolongado

0:52 - a prolongado

1:16 - a prolongado

1:36 - a prolongado

1:47 - cometi um ato verbal falho eu começo com "o cometa" depois mudo para "um cometa"

1:57 – eh

1:58 – eh

2:02 – eh

2:12 – hum

2:15 – hum

2:21 – hum

2:32 – hum

2:46 – hum

3:15 - um pequeno eh curto

Todas as pausas ocorreram pra pensar no que eu ia falar, acredito que os "as" foram usados para pensar na escolha das palavras e no final os "es" e "huns" eu usei para pensar em exemplos que eu considere bom em usar. O último "eh" foi curto porque acho que ali eu decidi finalizar a apresentação” (Aluno D., em contexto presencial).

Com base nessas respostas, percebemos que elas ainda se pautam nos "problemas" a serem superados, tais como uma “avaliação”, não havendo uma reflexão sobre o agir, o que aponta a necessidade de o interventor, no caso, o professor estar presente (tal como proposto

pelo ACS) para colaborar no processo de confrontação do aluno com sua atividade de apresentação.

Com isso, podemos chegar às considerações finais que seguem, no ensejo de sintetizar os principais pontos a serem considerados na avaliação de sequências didáticas com a apresentação oral como gênero ensinado.

### **Considerações finais**

Acreditamos que os questionários autoavaliativos aplicados aos alunos após as apresentações orais foi um instrumento importante que permitiu analisar as particularidades do processo de produção textual, pelos aprendizes, da apresentação oral, assim como suas dificuldades e percepções. Ao assistirmos os vídeos gravados das apresentações (síncronas e assíncronas) dos alunos de graduação, sentimos necessidade em ter acesso às dimensões socio subjetivas do trabalho desses alunos sobre o gênero que estavam aprendendo a dominar, dimensões estas difíceis de serem alcançadas sem uma entrada pelo diálogo entre os apresentadores-alunos, a docente responsável, as prescrições que nortearam sua ação e as condições físicas, sociais e subjetivas que influenciaram processo e resultados.

Os questionários mostraram a importância que os discentes deram ao roteiro e à escuta e observação da apresentação do outro para o desenvolvimento (ou impedimento) de seu próprio agir. Com isso, acendemos um alerta à necessidade de valorizarmos nas sequências didáticas de apresentações orais esses dois aspectos para que possam ser melhor refletidos e incorporados ao processo e às atividades didáticas.

Assim, esperamos ter contribuído para futuras pesquisas que se preocupem com a transposição didática de gêneros orais no ensino, e com instrumentos que permitam uma avaliação mais atenta do processo de ensino-aprendizagem em curso, como assim possibilita o questionário autoavaliativo.

### **Referências**

ABREU-TARDELLI, L. S.; CARDOSO, F. A apresentação oral em live para a divulgação científica: o modelo didático de um gênero. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos: O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade*, [S. l.] v. 26, n. 1, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37923>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. *Revista Entretextos*, Londrina, v. 19, n. 1. p. 13-42, 2019. Disponível em: <<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37031>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

BARRICELLI, E. Parlenda como gênero oral nas séries iniciais. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 277-296.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução: Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: **Caderno de Letras**, 2012, n. 18, p. 33-53. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:81249>>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Eliane G. Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria M. Guimarães (org.). Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BRONCKART, J. P. et al. Reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. Anne Marie Speyer (trad.). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, set. - dez., 1996, p. 64-74. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24781996000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781996000300005&lng=pt&nrm=iso&tlng=en)>. Acesso em: 1 mai. 2023.

BUENO, L. Gêneros orais: elementos linguísticos e não-linguísticos. São Paulo. *Anais do I SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/S3501.pdf>>. Acesso em: 1 mai. 2023.

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

CARDOSO, F. O. F. *Da ciência para a sociedade: a construção de um modelo didático do 3MT para o ensino da Divulgação Científica em cursos de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (em fase de elaboração).

CASTELLAN, J. C. *Um estudo sobre apresentações orais assíncronas produzidas em contexto pandêmico*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (em fase de elaboração).

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Adail Sobral (trad.). Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. *Trabalho e educação*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33-60, [2000] 2016. Disponível em:

<<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555/6806>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna (trad.). Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COSTA-HÜBES, T. C.; SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 139-168.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA [online]*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 237-260, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/LYBRB5MMJTz8zRrfpk4xfvN/>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 117-138.

DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 23-56.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 21-50.

DOLZ, J.; MESSIAS, C. A rádio escolar como um lugar para o ensino da compreensão e produção oral. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 169-196.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 183-211.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004.

GONÇALVES, A. V. O gênero seminário como objeto de ensino aprendizagem: modelo didático. *Anais do SIGET*, 2009. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o\\_genero](https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/o_genero)>

[seminario como objeto de ensino aprendizagem modelo didatico.pdf](#)>. Acesso em: 09 jun. 2022.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. 2005. 206 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/359454>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

GOULART, C. A caracterização do gênero exposição oral no contexto das práticas de linguagem na escola. *Revista Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 236-264, jul.-dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/40811/21546>>. Acesso em: 20 set. 2021.

HERNANDES-LIMA, A. *A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192832>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

LOUSADA, E. G. O gênero “exposé oral” na graduação em Letras-Francês: formando os estudantes para a produção de um texto oral formal. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos: O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino da escola à universidade*, [S. l.] v. 26, n. 1, p. 247-260, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37923>>. Acesso em 5 jan. 2023.

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*, v. 22, n. ja/abr. 2022, p. 163-183, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-220111-9521>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (Org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2010. p. 163-164.

MACHADO A. R.; BRITO, C. O agir languageiro em questionário de pesquisa. In: MACHADO, A. R. et al. (org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. pp. 137-160.

NASCIMENTO, E. Debate na sala de aula: gênero catalisador para aprendizagens e desenvolvimento. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 197-228.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 125-155.

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



*Recebido em 28 de março de 2023*  
*Aceito em 16 de abril de 2023*