

Comunicação oral no PIBID: processos de didatização e letramento acadêmico

Oral communication at PIBID: didactic processes and academic literacy

Gustavo Lima (UFAPE)

E-mail: ghlima.prof@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2434-361X>

Leila Britto de Amorim Lima (UFAPE)

E-mail: lbalima.prof@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6267-4970>

Leidiane Raimundo Cordeiro (UFPE)

E-mail: leidianeraimundo21@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9457-5678>

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção que buscou estabelecer relações entre processos de didatização e práticas de letramento acadêmico tendo como instrumento o gênero comunicação oral. A geração de dados incluiu a realização de uma oficina para discentes das licenciaturas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e os registros audiovisuais da apresentação de alguns desses discentes em um evento científico na universidade. Os resultados revelaram que houve melhorias sutis em alguns aspectos de textualização oral, em especial no que concerne aos recursos para a manutenção e progressão temática nessa modalidade da língua.

Palavras-chave: comunicação oral; processos de didatização; letramento acadêmico.

Abstract: This article intends to present an intervention proposal that aimed to establish relationships between didacticization processes and academic literacy practices using the oral communication genre as an instrument. Data generation included holding a workshop for undergraduate students of the the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) and audiovisual recordings of the presentation of some of these students at a scientific event at the university. The results revealed that there were subtle improvements in some aspects of oral textualization, especially with regard to resources for maintenance and thematic progression in this language modality.

Keywords: oral communication; teaching processes; academic literacy.

INTRODUÇÃO

A capacidade de falar envolve, em primeira instância, uma maturação biológica que nos permite articular e produzir sons. Todavia, é na interação com o outro e com o mundo que ocorre efetivamente o desenvolvimento da linguagem oral e isso inclui a participação do indivíduo em práticas de oralidade, algumas das quais mobilizam gêneros orais formais que não são aprendidos de forma espontânea.

A partir da premissa acima é que defendemos a importância dos processos de didatização no desenvolvimento da capacidade de expressão oral. Nessa perspectiva, o presente artigo consiste em um desdobramento de um estudo anterior, no qual realizamos uma intervenção didática com vistas à superação dos obstáculos da comunicação oral no âmbito de um minicurso (Lima; Cordeiro; Lima, 2023). Para este recorte, interessa-nos, em particular, investigar as relações entre os processos de didatização desse gênero em uma oficina e as práticas de letramento em que ele se realiza.

Nessa perspectiva, inscrevemo-nos em um movimento crescente de pesquisas que defendem a didatização dos gêneros orais no contexto acadêmico (Magalhães; Bueno; Storto; Costa-Maciel, 2020; Magalhães; Castro; Neves, 2022; Zani, 2018; Zani; Bueno; Dolz, 2020). O principal argumento para essa defesa é que, ao longo do ensino superior, os discentes participam de alguns eventos de letramento que envolvem práticas de oralidade. A exemplo disso, temos a apresentação de seminários em disciplinas específicas e a comunicação oral em eventos acadêmicos e científicos.

Considerando, pois, o objetivo deste artigo, iniciaremos a discussão discorrendo sobre como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante PIBID, pode potencializar a formação inicial para o exercício da docência. Em seguida, teceremos algumas reflexões acerca das relações entre oralidade e letramento nesse mesmo programa. Mais adiante, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste estudo e, logo após, analisaremos os dados à luz dos pressupostos teóricos por nós assumidos neste artigo. Por fim, passaremos às conclusões decorrentes da intervenção realizada.



A FORMAÇÃO INICIAL PARA A DOCÊNCIA E O PIBID

O PIBID¹ foi criado pelo Governo Federal no ano de 2007 e vem contribuindo com a articulação entre a formação inicial, no âmbito das licenciaturas, o espaço escolar e os sistemas federais, estaduais e municipais de educação. É uma iniciativa que busca oferecer bolsas de iniciação à docência para que os graduandos antecipem suas experiências em relação às práticas escolares, sob a orientação dos coordenadores das instituições de ensino superior (professores da universidade) e dos supervisores (professores das disciplinas nas escolas). Os processos formativos que envolvem estudantes do PIBID devem levar em consideração situações que possibilitem não apenas o contato com a realidade de sala de aula e o contexto escolar, mas, sobretudo, impulsionar reflexões sobre sua própria prática pedagógica. Tal aspecto implica em buscar alternativas que ajudem os discentes a ressignificarem os processos de ensino e aprendizagem propondo ações didáticas no contexto escolar.

Considerando a inserção de professores em formação inicial no contexto escolar, um dos objetivos do PIBID aponta para a necessidade de oferecer “oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes (...) que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2010, p.1). A preocupação de incentivar a docência para melhorar a qualidade da formação inicial é um dos movimentos empreendidos que permite atribuir sentido às reconstruções teóricas e metodológicas a partir das realidades nas mais variadas dinâmicas escolares. Trata-se de considerar que a formação docente é uma ação dialógica que, pelo âmbito da materialidade, impulsiona deslocamentos quando se trata dos saberes que constituem o “ser professor”.

Nesse sentido, o referido programa oportuniza uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e com a docência, pois

O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos), aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática (Canan; Corsetti, 2014, p.5).

1 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/ acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 10/10/2024.



Tal aspecto leva em consideração a totalidade dos construtos teóricos que envolvem o trabalho docente e a necessidade de reflexão crítica sobre as práticas, numa permanente ressignificação da identidade profissional. Ou seja, trata-se de compreender a realidade da prática do professor e discutir quais são os saberes e habilidades que precisam ser revisitados e aprimorados durante um processo formativo.

Nessa direção, destacamos que a dimensão da formação dos professores envolve nuances que permeiam a constituição da identidade docente e o movimento dos saberes mobilizados na ação profissional (Chartier, 2000; Goigoux, 2007; Tardif, 2008). Ao tentar fazer uma interface entre teoria/prática, universidade/escola e formação/trabalho, o PIBID rompe com a dicotomização que fragiliza os processos formativos e com a perspectiva técnica aplicacionista, pois, uma vez inseridos na complexidade do cotidiano escolar, os discentes precisam desenvolver saberes-fazeres específicos do contexto local a partir da experiência com a docência compartilhada. Trata-se de compreender a natureza social do agir educativo e das diversas maneiras de constituição de saberes, aproximando-se, assim, das formas como os professores interpretam, compreendem, orientam e ressignificam as suas próprias práticas (Chartier, 2000).

Com a preocupação em compartilhar as experiências do PIBID e de incentivar a socialização em eventos científicos, os professores em formação dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE) participam de outro viés formativo: os significados e os saberes empreendidos nas e a partir das vivências. Trata-se de uma oportunidade não apenas de dialogar sobre as práticas pedagógicas que foram realizadas nas escolas, mas também de compartilhar saberes construídos a partir dessas experiências.

No âmbito da formação inicial, a necessidade de refletir sobre as ações dos discentes bolsistas, professores tutores e coordenadores institucionais, aliada à permanente construção e reconstrução de fazeres pedagógicos problematizados nos momentos de discussões coletivas, pode impulsionar novos olhares sobre as estratégias para a produção de conhecimento em momentos em que a prática pedagógica é o foco de reflexão. Esse entendimento é de extrema relevância, pois:

No tocante à profissão docente, a relação cognitiva com o trabalho é acompanhada de uma relação social: os professores não usam o “Saber em si”, mas sim saberes produzidos por esse ou aquele grupo, oriundos dessa ou daquela instituição, incorporados ao trabalho por meio desse ou daquele mecanismo social (formação, currículos, instrumentos de trabalho, etc.) (Tardif, 2008, p.19).



Nessa direção, compreendemos que as práticas docentes não são estáticas e que não se configuram como conhecimentos acumulados. Socializar as experiências através da comunicação oral, no âmbito da universidade, representa possibilidades de reinterpretar ação do professor em formação inicial em função dos objetivos de ensino e de aprendizagem, das atividades que foram realizadas e da avaliação da própria ação.

Tal compreensão pressupõe criar formas de espaços singulares de formação longe da perspectiva dicotômica dos saberes prescritivos e da ação, possibilitando um olhar mais crítico sobre os movimentos empreendidos pelos estudantes que fazem parte do PIBID. Por esse viés, a necessidade de refletir sobre algumas maneiras de agir didaticamente nos lócus de trabalho pode potencializar a formação inicial dentro da prática profissional.

Destarte, os cursos de formação inicial de professores precisam agir nas tessituras de programas que não apenas atendam aos princípios da valorização de saberes e da prática reflexiva, mas, sobretudo, que revelem possibilidades de diálogo entre os saberes de professores da educação básica e superior, de estudantes da graduação e da educação básica, com vistas a promover melhorias dos processos de ensino e de aprendizagem.

LETRAMENTO E ORALIDADE NO PIBID: A COMUNICAÇÃO ORAL EM FOCO

Para participar das diversas práticas de linguagem e de letramento em nosso cotidiano, mobilizamos diferentes semioses, incluindo a linguagem oral. Nesse sentido, é possível refletir sobre as relações entre oralidade e letramento. É a partir dessa relação que diversos estudiosos (Fiad, 2015; Fischer, 2008; Gee, 2004; Street, 2004, 2014) tomam os letramentos e a oralidade como práticas sociais², isso porque eles fazem parte dos usos sociais que fazemos da linguagem (Magalhães; Castro;

2 Gee (2004) defende que o letramento deve ser compreendido a partir de um conjunto de práticas discursivas que contribuem na significação do contexto social em que se realizam. A oralidade também se realiza em contextos sociais específicos, se manifestando através dos gêneros textuais (Marcuschi, 2007), contribuindo, dessa forma, com as práticas discursivas e sociais e para a interação social. Posto de outra forma, tanto o letramento quanto a oralidade, estão imersos nas especificidades de cada grupo social (Gee, 2004).



Neves, 2022, p. 166), estão imbricados em práticas e atividades cotidianas, que, por sua vez, estão inseridas em contextos específicos, isto é, são situadas socialmente (Fiad, 2015).

A prática discursiva que nos propomos a analisar neste estudo, a comunicação oral, ocorre em um contexto social específico (um evento de iniciação à docência), está submetida a um conjunto de normas e regras impostas (pelo programa do PIBID, pelo evento e pelos campos acadêmico e científico), tem suas especificidades (características referentes à preparação e à realização do gênero) e cumpre um objetivo, que é o de divulgar as práticas didático-pedagógicas vivenciadas por estudantes de licenciatura de uma universidade federal, no âmbito do PIBID.

A comunicação oral possibilita a divulgação de trabalhos em eventos e oportuniza, ainda, que o expositor receba comentários, sugestões, críticas do público (Zani, 2018). Ou seja, quem expõe seu trabalho em um evento, por meio da comunicação oral, tem a possibilidade de apresentar e dialogar sobre a pesquisa realizada com uma quantidade maior de interlocutores, que são também seus pares, de receber sugestões, de refletir sobre determinados pontos e, conseqüentemente, fazer melhorias nesse trabalho.

A comunicação oral no âmbito do PIBID é utilizada para compartilhar experiências e vivências desenvolvidas no âmbito do programa. O discente pibidiano³ precisa expor, para os seus pares (outros pibidanos), professores da educação básica, professores universitários e outros profissionais da área da educação, os seus planos de trabalho, as sequências de ensino implementadas, as atividades e os projetos realizados, bem como os aspectos positivos e os que precisam ser aprimorados. Em contrapartida, o público pode dialogar com o estudante sobre o trabalho, falar das dúvidas, fazer comentários, sugestões etc. Nesse sentido, a comunicação oral usada no PIBID contribui também para a formação do licenciando enquanto futuro professor, visto que o objetivo do programa é iniciá-los à vivência escolar na educação básica, proporcionando o conhecimento do cotidiano escolar, de práticas e metodologias de ensino e o contato com outros profissionais mais experientes da área. Portanto, nesse percurso, é importante que os estudantes dialoguem sobre as suas vivências, que reflitam acerca dos processos de ensino e de aprendizagem e do seu papel nesses processos.

3 Termo utilizado para designar os discentes das licenciaturas que integram o PIBID.



Contudo, para realizar uma boa comunicação oral, é preciso compreender a organização interna do gênero (Dolz *et al.*, 2004). A primeira etapa é a *fase de abertura*, em que o expositor se apresenta e fala o título do seu trabalho, além de ser um momento propício para o expositor buscar uma legitimação do auditório como especialista na área. A etapa seguinte é a *introdução* ao tema, ocasião em que é evidenciado o tema do trabalho, tendo como objetivo principal captar a atenção do público. A etapa seguinte é a *apresentação do plano de exposição*, momento em que é revelado o planejamento e os subtemas da apresentação. Após, vem a etapa do *desenvolvimento* e o encadeamento dos diferentes temas, em que o expositor precisa explicitar as informações sobre os subtemas, que, no contexto do PIBID, correspondem, dentre outros aspectos, aos objetivos, motivações e dificuldades dos estudantes da educação básica, a metodologia usada, as etapas e atividades realizadas nas aulas. Essa fase é seguida pela *fase de recapitulação e síntese*, em que os principais tópicos são retomados e já inicia a próxima etapa, a *conclusão*, em que o expositor evidencia se os objetivos foram alcançados e quais as principais conclusões do trabalho. Por fim, tem-se a fase de *encerramento*, que marca o fim da apresentação e o agradecimento ao público. Algumas dessas etapas são bem comuns e ritualizadas, a exemplo da abertura e do encerramento, que causam estranhamento no público quando não são contempladas no ato da apresentação oral. Já outras tendem a ser menos comuns, a exemplo do plano de exposição e de recapitulação e síntese. As etapas propostas por Dolz *et al.* (2004)⁴ para a organização interna da comunicação oral se mostram importantes por planejarem o gênero com começo, meio e fim, auxiliando na síntese das informações e como elas serão apresentadas, e orientando na organização dos slides, principal recurso usado para apresentar as informações.

No que se refere aos meios linguísticos que são mobilizados na realização da comunicação oral, destacam-se os mecanismos de textualização, que correspondem a conexão, a coesão verbal e a coesão nominal (Bueno, 2008). Como na realização do gênero o expositor apresenta diferentes subtemas, é essencial que haja uma progressão temática, ou seja, esses subtemas precisam estar entrelaçados, algo que pode ser garantido pela utilização apropriada de mecanismos de coesão. Por isso, os expositores precisam estar atentos a quais conectivos eles usam para conectar as

4 Apesar dessas etapas serem sugeridas para a exposição oral, elas se adaptam à comunicação oral e são bastante usadas em pesquisas com o gênero, a exemplo da pesquisa de Zani (2018).



informações de cada subtema, pois o não uso deles ou o uso inadequado, além de prejudicar a progressão temática dos subtemas, dificulta o entendimento do público.

Os meios não linguísticos, apesar de não estarem relacionados aos aspectos da língua, também contribuem para que o trabalho seja entendido pelo público. Dolz *et al* (2004) destacam cinco meios não linguísticos ligados à comunicação oral, são eles: *meios cinésicos*, que correspondem à postura física, aos gestos corporais e faciais e as trocas de olhares; os *meios paralinguísticos*, ligados aos aspectos da fala, como melodia, ritmo, respiração, qualidade da voz; o *aspecto exterior*, que diz respeito às roupas e aos acessórios usados; a *posição dos locutores*, com a ocupação dos lugares, a distância para o público, contato físico; e a *disposição dos lugares* ocupados pelos participantes.

Para termos uma melhor noção acerca da importância dos meios não linguísticos na comunicação oral, é preciso partir da premissa de que o corpo também fala (Zani, 2018), ou seja, os gestos corporais e faciais, a entonação e o ritmo da voz podem contribuir para o entendimento do conteúdo, como também podem causar desinteresse, pois uma fala sem ritmo pode tornar-se enfadonha e um expositor que faz gestos excessivos pode causar estranhamento no público e, conseqüentemente, gerar menos interesse por parte deste. O que está sendo enfatizado, portanto, é que os meios não linguísticos também são essenciais na constituição dos significados da comunicação oral.

Destacamos, portanto, que a comunicação oral se constitui como um gênero complexo, que mobiliza e articula diversos recursos semióticos para a sua realização, e todos eles precisam estar em harmonia para que o público compreenda o que está sendo exposto.

METODOLOGIA

A geração dos dados para este artigo ocorreu mediante registros audiovisuais em dois eventos distintos, porém inter-relacionados. A convite da coordenação institucional do PIBID da nossa universidade, ministramos uma oficina sobre comunicação oral para 40 discentes dos cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia vinculados ao programa (evento 1). A oficina foi realizada no âmbito de um ciclo formativo promovido pelo PIBID da universidade e aconteceu em uma sala de aula, no dia 01/11/2023, com duração de 3 horas de atividades. O objetivo era o de oferecer subsídios teóri-



co-metodológicos para que os discentes vinculados ao programa pudessem realizar uma apresentação oral dos resultados alcançados a partir das experiências didático-pedagógicas vivenciadas por eles no PIBID, no 3º Congresso de Iniciação à Docência (CID) da UFAPE⁵ (evento 2).

Considerando a demanda acima, solicitamos previamente à coordenação do PIBID que duas duplas de discentes levassem o material (*slides*) que seria utilizado por eles na apresentação do evento científico. Todavia, considerando as dimensões deste artigo, analisaremos apenas os dados referentes a uma das duplas.

O nosso plano de curso foi embasado nos princípios do dispositivo didático intitulado *itinerário* (Colognesi, 2015; Colognesi; Dolz, 2017; Colognesi; Deschepper; Dejaegher, 2020), que propõe um trabalho com a prática de escrita e/ou de expressão oral de forma mais espaçada, ou seja, para além de uma produção inicial e uma produção final do gênero, como ocorre nas sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). No *itinerário*, o primeiro passo consiste em identificar os obstáculos iniciais na produção dos alunos. A partir disso, propor atividades diversificadas em módulos, as quais precisam contemplar vários momentos de reflexão sobre o gênero, incluindo produções intermediárias, de modo que favoreçam a regulação das aprendizagens (Dolz; Lima; Zani, 2020). Dessa forma, a nossa intervenção didática contemplou 10 etapas ao todo: 1) discussão acerca das experiências prévias dos participantes em apresentações orais e dos obstáculos encontrados por alguns para realizar tais apresentações; 2) realização de uma primeira produção (uma das duplas expôs oralmente a experiência do PIBID para os demais participantes em um tempo de até dez minutos, o mesmo definido para o 3º CID); 3) comentários do auditório sobre a apresentação; 4) exposição dialogada sobre a comunicação oral, ocasião em que discorremos e refletimos sobre o modo de organização interna do gênero, os suportes físicos de apoio (pôster e slides); 4) atividade para explorar os meios linguísticos, paralinguísticos e cinésicos na exposição oral; 5) reflexão coletiva acerca de aspectos como ritmo, entonação, acento, gestos, expressões faciais e postura corporal; 6) nova apresentação oral da dupla (produção intermediária⁶); 7) avaliação coletiva da apresentação mediante parâmetros da comunicação oral; 8) avaliação

5 O evento ocorreu entre os dias 06 e 09/11/2023, poucos dias após a oficina, no âmbito do Sapiens UFAPE, uma espécie de evento “guarda-chuva” que reuniu atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na universidade.

6 Consideramos produção intermediária porque a produção final ocorreu apenas no 3º CID.



e fechamento da oficina; 9) realização da produção final em um evento científico da universidade (3º CID); 10) retorno reflexivo dos participantes sobre a intervenção.

A transcrição dos dados seguiu o modelo multimodal proposto por Dolz; Lima; Zani (2021), que contempla tanto aspectos da textualização oral quanto os meios não linguísticos (paralinguísticos, cinésicos, proxêmicos etc.). Já o tratamento dos dados tomou como referência estudos sobre a linguagem e a organização interna do gênero exposição oral (Dolz *et al.*, 2004) e do oral como objeto a ensinar (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A realização da oficina sobre comunicação oral nos colocou diante do desafio de propor uma intervenção didática para além dos processos de ficcionalização⁷ (Schneuwly, 2004). Isto porque, como já dissemos, os pibidianos precisavam realmente participar de um evento de letramento acadêmico no qual deveriam expor oralmente os resultados das experiências pedagógicas vivenciadas por eles ao longo do PIBID.

No trabalho com a linguagem oral, a identificação das capacidades iniciais dos alunos em relação ao gênero permite uma intervenção didática mais assertiva. Assim, a nossa oficina teve início com relatos dos participantes sobre as suas experiências anteriores com apresentação oral, ocasião em que vieram à tona obstáculos como insegurança, resistência, medo e nervosismo. Logo após, solicitamos a uma dupla de pibidianos que realizasse uma primeira produção⁸ oral a partir do material (*slides*) que haviam preparado para o 3º CID.

Conforme já mencionamos, a apresentação oral consistia em fazer uma socialização de uma experiência pedagógica realizada pelos pibidianos na escola. Apesar das especificidades do PIBID, o roteiro escolhido pelos discentes para a apresentação foi semelhante à organização proposta por Dolz *et al.* (2004), que comumente é utilizada para a apresentação de resultados de pesquisa. Sendo assim, as etapas foram as seguintes: 1) *uma fase de abertura*, em que os discentes, ao incorporarem

7 De acordo com Schneuwly (2004, p.144), “toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social”. Segundo o autor, trata-se de uma representação abstrata da situação de comunicação de referência e envolve parâmetros como interlocutores, finalidade e lugar social. Tais parâmetros orientam o processo de produção e possibilitam a geração de conteúdo para o texto.

8 No quadro mais adiante, apresentamos uma síntese da produção inicial realizada na oficina.



o papel de especialistas, se apresentaram e cumprimentaram o auditório; 2) *uma fase de apresentação do plano*, em que eles situaram o auditório acerca dos tópicos sobre os quais iriam discorrer; 3) *fase de introdução ao tema*, ocasião em que os expositores mencionaram o título e os objetivos da intervenção realizada na sala de aula; 4) *fase de desenvolvimento*, momento em que os pibidianos discorreram sobre as atividades realizadas em sala de aula; 5) *fase de conclusão e encerramento*, quando os expositores apresentaram os resultados da proposta de intervenção e realizaram os agradecimentos.

Nesse primeiro momento, como não foram identificados grandes obstáculos relacionados aos meios não-linguísticos implicados no gênero exposição oral, tais como a utilização de gestos, postura corporal, expressão facial e ocupação de lugares, a nossa regulação recaiu, sobretudo, sobre os elementos de textualização oral, os quais nos pareceram problemáticos à primeira vista e, portanto, serão, neste recorte, o foco das nossas análises. Vejamos:

Quadro 1: Síntese da textualização oral da produção inicial na Oficina

TEXTUALIZAÇÃO ORAL (Categorias analisadas)			COMUNICAÇÃO ORAL NA OFICINA			
			(ocorrências)			
			abertura/ introdução	desenvolvimento	conclusão e encerramento	
Reformulações, exemplificações, digressões			-	-	-	
Mecanismos de coesão	dêiticos (advérbios e pronomes)	“aqui”	-	6	2	
		“ali”	-	8	-	
		(n)esse(s); (n)essa(s); (n)este(s)	1	11	5	
	repetições	“a gente”	5	56	11	
		temática	“então”	2	16	6
			“(aí) depois”	-	8	-
			“e aí”	-	16	1
	“a partir”		-	1		
Estratégias de polidez			2	-	4	

Fonte: elaborado pelos autores.



Como observamos acima, os mecanismos de coesão, muito recorrentes na fala dos expositores, sobretudo na fase do desenvolvimento da apresentação, foram o foco das atividades de regulação desenvolvidas durante a oficina. O nosso propósito era, portanto, o de auxiliar os discentes a superar alguns obstáculos em relação a esses mecanismos, de modo a tornar a comunicação oral mais eficaz.

Um dos aspectos observados foi a utilização dos advérbios “aqui” e “ali” no momento em que um dos expositores apontava para as fotos dos *slides* com os registros das vivências em sala de aula, os textos produzidos pelos estudantes e/ou materiais que foram utilizados nas aulas, tal como vemos abaixo:

Quadro 2: uso dos dêiticos na produção inicial da Oficina



(4:05) Exp. 2: aqui nessa foto:: a gente tava apresentando pra eles o jogo:: né:: como é/ como é que eles iam:: é:: realizar esse momento:: e aqui é:: os grupos:: né:: a gente tina quatro grupos porque eram quatro grupos de carta cartas:: de ::/ uma carta:: um grupo ficou com a carta verde que era um tema específico:: outro com a azul outro com o vermelho e a outra::

Fonte: elaborado pelos autores.

O uso de expressões dêiticas atrai a atenção do auditório e convida-o a acompanhar os exemplos expostos nos *slides*, no nosso caso, os registros das atividades realizadas na escola. O fato de os expositores utilizarem gestos para apontar as imagens ao mesmo tempo em que projetam a fala e o corpo para o público evidencia uma harmonia dos aspectos cinésicos e proxêmicos durante a exposição oral. Como o aparelho de TV estava fixado na parte superior da parede (acima do quadro), vários movimentos similares a este (de apontar) foram evidenciados em toda a apresentação. Os usos dos termos “aqui” e “ali” fazem referência aos registros do que foi feito e, de forma reportada, às aulas que foram ministradas pelos discentes.

Em relação aos usos dos pronomes demonstrativos “nesse e nessa”, verificamos que, geralmente, eles situam os interlocutores ou algo no tempo e espaço, como, por exemplo, podemos verificar no turno de fala abaixo:



Exp. 2: é:: e na produção final nós vamos orientá-los para a realização do júri simulado é:: que traga os dados dos casos que eles vão utilizar:: como também é:: defender os papéis de cada um né:: a gente vai conversar com eles pra definir essas questões dos papéis e como será a organização é:: *nesse dia* do júri simulado:: a produção vai ser realizada no auditório da escola e:: como já foi dito no início:: vai ser transmitido no YouTube da rádio Elisa Coelho

Ressaltamos que os pronomes demonstrativos são termos são de grande relevância para fazer a devida referência do objeto designado e/ou da situação numa comunicação oral. Outrossim, atualiza o tempo do evento ou algo que foi realizado, quando estes se encontram distantes de quem ou do que se fala.

Já em relação às repetições, ficou evidente o uso exacerbado do termo “a gente” em alguns momentos, o que pode causar um desconforto no auditório, como no excerto a seguir:

(00:40) Exp. 2: então:: na apresentação da situação:: ... é nós chegamos na sala: nos apresentamos: pra os alunos mas não dissemos a eles o que a *gente* ia fazer né: *a gente* é:: apenas disse que ia:: então não dissemos que íamos trabalhar com o gênero oral júri simulado: *a gente*:: se apresentou: e:: disse que ia passar as cenas do filme é:: o julgamento de:: Nuremberg que se trata do julgamento dos:: é:: dos quais:: criminosos nazistas ... *a/ a: gente* apresentou as cenas do filme pra eles: e aí quando *a gente* apresentou as cenas do filme *a gente* discutiu com eles o que tava sendo apresentado ali: muitos deles é: já identificaram que se tratava:: é:: do júri né:: levando em conta: tudo o que tava sendo apresentado ali nas cenas: e *a gente* foi discutindo com eles:: sobre:: o que tava sendo representado ali: depois *a gente* já disse pra eles:: que iríamos realizar um:: júri simulado e que esse júri simulado: é:: ele seria transmitido: no YouTube da:: rádio da/ da escola e também no YouTube:: a sentença final seria:: é:: apre/ transmitida na rádio e também *a gente* iria apresentar:: no:: YouTube

Como vemos acima, ao apresentarem a *situação de produção* da sequência didática, os expositores recorreram a repetição excessiva do termo “a gente”. A ausência de diversificação dos marcadores para manutenção da coesão temática, além de dificultar a compreensão, torna esse momento de fala menos agradável para os ouvintes.

No que concerne ao uso de mecanismos de coesão responsáveis pela progressão temática, identificamos a presença do “então e do “e aí”, os quais foram acionados pelos expositores repetidamente na fase de desenvolvimento e dos resultados e discussões da apresentação oral, como podemos verificar no turno de fala abaixo:



(6:49) *Exp. 1: então:: como a gente ainda não terminou:: a sequência:: a gente ainda não tem uma produção final:: mas a gente já percebi em relação aos resultados é que:: é:: [...] então defesa ou acusação:: e aí a gente percebia isso que:: é:: também não respeitava o turno do colega:: então não tem essa noção:: eles pareciam que estavam mais competindo:: não respeitando:: o::/ o júri então:: não respeitavam a juíza:: ficavam brigando entre si:: o advogado de defesa e de acusação:: então a gente percebeu isso:: também em relação a postura:: é:: muito deles defenderem né:: a tese de defesa ou acusação sentado:: então:: a acusação [...]*

A partir do excerto acima, repetir excessivamente um recurso coesivo (“então”) pode dar a impressão de que os expositores não dispõem de um repertório mais amplo de elementos linguísticos para deixar a fala mais interessante do ponto de vista da progressão temática. Em algumas situações, a repetição deve ser evitada de forma a enriquecer a apresentação e torná-la mais envolvente para o público espectador.

O uso recorrente do “e aí” também revela uma ausência na diversificação de conectivos para manter a progressão das ideias no texto oral. Vejamos o exemplo a seguir:

(16:23) *Exp. 1: então:: é:: a primeira aula é:: foi realizada a apresentação da situação:: [...] e aí:: na apresentação da situação a gente:: começou a aula apresentando algumas cenas do:: filme:: o julgamento de Nuremberg [...] e aí a gente passou ce/ cenas do júri:: é:: sem comentar com o aluno/ com os alunos quais seriam/ qual seria o gênero ali ((sinal de aspas com as mãos)) [...]e aí depois a gente começou a dialogar o que tinha acontecido ali no/ no filme:: o que se tratava daquilo [...] e aí eles:: apontaram:: que:: é:: (inteligível) então:: a gente foi tratando mais a questão do:: gênero [...] e aí:: a gente iria apresentar a sentença final né::/ a::/ uma parte da sentença final na::/na rádio*

Embora a utilização do “e aí” seja recorrente nas apresentações de expositores iniciantes em eventos acadêmicos e ou científicos, o uso repetitivo pode prejudicar um pouco a clareza e fluidez das ideias. A partir do momento em que há uma diversificação dos conectivos, as relações estabelecidas ajudam a tornar a exposição mais coerente. As substituições, no caso acima, seriam indicadas para ajudar não apenas na compreensão global do conteúdo, mas, sobretudo, funcionar como o elo lógico entre as partes de um texto. Portanto, a ampliação desse repertório de elementos e seus usos adequados tornariam a apresentação mais interessante.

Na etapa final da oficina, propusemos a realização de uma *produção intermediária* (uma nova produção) após a regulação das aprendizagens em relação à



comunicação oral, todavia, não observamos avanços desta em relação à *produção inicial*, o que talvez possa ser explicado pelo fato de que o desenvolvimento, no sentido vygotskyano do termo, não ocorre de forma imediata. Em razão disso, optamos por analisar os dados da textualização oral na *produção final*, por esta ter sido realizada dias depois, no 3º CID UFAPE. Vejamos o quadro:

Quadro 3: Síntese da textualização oral da produção final no evento científico

TEXTUALIZAÇÃO ORAL (Categorias analisadas)			COMUNICAÇÃO ORAL NO 3º CID			
			(ocorrências)			
			abertura/ introdução	desenvolvimento	conclusão e encerramento	
Reformulações, exemplificações, digressões			-	-	1	
Mecanismos de coesão	dêiticos (advérbios e pronomes)	“aqui”	-	7	-	
		“ali”	-	2	-	
		esse(s); essa(s); este(s); esta(s)	2	17	1	
	repetições	“a gente”	2	43	6	
		“então”	3	13	1	
		temática	“(aí) depois”	2	4	-
			“e aí”	-	16	-
Estratégias de polidez			1	-	2	

Fonte: elaborado pelos autores

Durante a oficina, defendemos junto aos participantes o uso do recurso da *repetição* como válido para a coesão no texto oral, porém destacamos o fato de que as repetições desnecessárias ou em excesso podem causar certo desconforto para o auditório, desfocando sua atenção ou até mesmo dificultando a compreensão do que está sendo dito. Sendo assim, sugerimos evitá-las quando possível. Essa regulação, embora pontual, possibilitou alguns avanços dos pibidianos em relação à textualidade do oral. Um exemplo disso foi a redução de repetições do referente “a gente” (de



56 para 43 ocorrências) no 3º CID. Em alguns momentos, houve a substituição do “a gente” pelo “nós”, como vemos a seguir:

(6:49) *Exp. 2:* é:: e na produção final nós vamos orientá-los para a realização do júri simulado é:: que traga os dados dos casos que eles vão utilizar:: como também é:: defender os papéis de cada um né:: a gente vai conversar com eles pra definir essas questões dos papéis e como será a organização [...]

No excerto acima, observamos momentos pontuais da apresentação em que se constatou essa substituição, embora o “a gente” ainda tenha sido predominante no texto oral ao longo de toda a apresentação.

Outro aspecto inicialmente observado foi o repertório limitado de recursos coesivos utilizados pela dupla de alunos para manter a progressão e a coerência do conteúdo que estava sendo apresentado (“então”, “aí depois”, “e aí”). A pouca diversificação de mecanismos coesivos também foi alvo de reflexão durante a oficina. Na ocasião, discutimos acerca da coesão temática, responsável pela articulação entre as partes do texto oral e, por conseguinte, a manutenção temática. Na produção final, realizada durante o 3º CID, não observamos alteração nesse repertório coesivo, seja durante a troca de turno entre os participantes, seja na transição dos tópicos da apresentação oral. O que constatamos foi apenas uma recorrência menor por parte dos expositores a esses recursos. Outrossim, o conectivo “então” permaneceu sendo o mais utilizado quando havia a transição entre um tópico e outro da apresentação, como no excerto a seguir:

(9:58) *Exp. 2:* então:: nossas considerações a gente espera que no final os alunos sejam capazes de:: construir argumentos em diversos espaços sociais:: eles consigam se posicionar diante:: de temas:: é:: de temáticas socio-políticas:: e também entendam o funcionamento do gênero oral júri simulado.

No que concerne aos dêiticos, eles eram quase sempre acompanhados pelo gesto de apontar ou projetar o olhar para a tela, como podemos ver em:



Quadro 4: uso dos dêiticos na apresentação oral do 3º CID

(6:58) *Exp. 1:* [[*aqui* são::

(6:58) *Exp. 2:* [[*aqui* são as cartas que nós levamos pra eles:: é:: podem ver que tá maior o tema e:: a explicação sobre esse tema::

Fonte: elaborado pelos autores.

Na cena acima, um dos expositores (à esquerda) está com o braço erguido em direção à projeção da tela (ao centro) no exato momento em inicia a sua fala: “*aqui* são as cartas que nós levamos [...]”. O advérbio “*aqui*”, como já dissemos, é uma expressão dêitica comum nas interações face a face e serve para situar participantes ou objetos em um contexto comunicacional específico. Durante a oficina, havíamos discutido sobre a relação voz e corpo e como essa sincronia pode ser útil na busca por uma maior adesão do auditório ao que está sendo dito durante a exposição oral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de articular processos de formação inicial de professores a práticas de letramento acadêmico, tendo como instrumento a comunicação oral, apresentou um interesse particular. Planificar e implementar um plano de intervenção que possibilitasse o desenvolvimento de capacidades mínimas de expressão oral de discentes participantes de um programa de iniciação à docência (o PIBID) para que pudessem compartilhar oralmente os resultados das experiências didáticas vividas por eles em sala de aula em um evento científico da universidade não foi tarefa fácil.

Do cenário acima, veio a aposta de realizarmos uma intervenção em três tempos, o que nos aproximou dos princípios do dispositivo de itinerário didático, incluindo produção inicial, produção intermediária e produção final, com atividades mais espaçadas que considerassem a dimensão tempo-espço no processo de apropriação e reflexão sobre o gênero. As análises empreendidas revelaram que os discentes não apresentaram grandes obstáculos com os meios não-linguísticos de realização do gênero, de modo que o nosso enfoque didático se deteve exclusiva-



mente nos processos de textualização oral. Um exemplo disso é que, no intervalo entre um evento e outro (a oficina e o 3º CID), orientamos os estudantes a avaliarem algumas das suas escolhas linguísticas na produção do texto oral e a realizarem alguns ensaios para ajustar as falas.

Como resultado, foram identificadas pequenas transformações no texto oral apresentado no evento científico (*produção final*), em especial no que concerne aos recursos para a manutenção e progressão temática do texto oral, o que atribuímos à premissa de que a efetiva transformação nos modos de pensar, de falar e de agir dos indivíduos demandam um tempo de maturação e necessitam de um trabalho de intervenção sistemática maior e contínuo.

Todavia, também acreditamos no poder das ações didáticas mais pontuais. Isso porque, apesar do tempo limitado, a oficina se configurou como um espaço profícuo de diálogo e reflexão para o qual convergiram práticas de letramento e processos de didatização, que, juntos, funcionaram como uma espécie de vetor para desenvolvimento acadêmico e profissional dos pibidianos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Decreto n. 7.219 de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em [Decreto nº 7219 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

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.

CANAN, S.; R. CORSETTI, B. O professor em formação: o PIBID no contexto da política nacional de formação de professores. 2014. Disponível em https://anpae.org.br/IBE_RO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SilviaReginaCanan_GT4_integral.pdf. Acesso em: 25 de fevereiro de 2024.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários de classe: uma aposta para pesquisa e para formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul/dez 2000.



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 audiovisuels. In: DUPONT, Pascal. *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone*. Presses Universitaires du Midi: Toulouse, 2020, p.119-133. Disponível em: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:226729>. Acesso em 09/04/2022.

COLOGNESI, S. « Faire évoluer la compétence scripturale des élèves ». Thèse de doctorat. Université Catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve. 2015. Disponível em: <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:161327> . Acesso em 09/04/2022.

COLOGNESI, S.; DOLZ, J. Faire construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In: J.-F. de Pietro, Carole Fisher & R. Gagnon (Ed.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:97894>. Acesso em 01/06/2020.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J.B. Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso. In: MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim. (org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes Editores, 2021. p. 253-276.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J.B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura* v. 22, n. 52, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 06 nov. 2020

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; DE PIETRO, J; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 183-211.

FIAD, R.S. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista*, [S.l.], n. 6, set. 2015. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424/974>. Acesso em: 17 set. 2022. doi: <https://doi.org/10.12957/pr.2015.18424>.



FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci. Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334>. Acesso 13 de novembro de 2022.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 23-56.

GOIGOUX, Roland. *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*. Éducation et didactique. Vol 1 - n°3, décembre, 2007.

MAGALHÃES, T. G.; CASTRO, J. J. da S.; NEVES, C. L. de L. Revisão sobre oralidade no contexto acadêmico de formação docente: quais práticas e gêneros? In: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, H. A. L. da S. (Orgs). *Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: Linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 162-186.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L.J.; COSTA-MACIEL, D. A.G. da. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*. v.26, n.1, 2022.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio (orgs). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 129-148.



STREET, B. Los Nuevos Estudios de Literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (editoras). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima : Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 81-107.

STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 4.

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

ZANI; J. B.; BUENO, Luzia; DOLZ, Joaquim. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. *Letras*. PPGL UFSM. Especial, n.1, 2020. p.349-368.

