



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

EVERTON GELINSKI GOMES DE SOUZA

**ENSINO DE SEMINÁRIO À LUZ DOS LETRAMENTOS
ACADÊMICOS:
CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA**

Londrina

2025

EVERTON GELINSKI GOMES DE SOUZA

**ENSINO DE SEMINÁRIO À LUZ DOS LETRAMENTOS
ACADÊMICOS:
CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S729e de Souza, Everton Gelinski Gomes de.
ENSINO DE SEMINÁRIO À LUZ DOS LETRAMENTOS ACADÊMICOS :
CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE
EM LÍNGUA INGLESA / Everton Gelinski Gomes de de Souza. - Londrina,
2025.
425 f.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de
Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Seminário Acadêmico - Tese. 2. Rubrica de Avaliação - Tese. 3. Oralidade -
Tese. 4. Capacidades de Linguagem - Tese. I. Cristovão, Vera Lúcia Lopes . II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas.
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

EVERTON GELINSKI GOMES DE SOUZA

ENSINO DE SEMINÁRIO À LUZ DOS LETRAMENTOS

ACADÊMICOS:

**CONSIDERAÇÕES SOBRE PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM LÍNGUA INGLESA**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dra. Letícia Jovelina Storto
Universidade Estadual do Norte do Paraná -
UENP

Prof. Dra. Tânia Guedes Magalhães
Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dra. Luzia Bueno
Universidade São Francisco - USF

Londrina, 18 de fevereiro de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por cuidar de mim. Pai, obrigado por manter meus olhos sempre abertos e por mostrar os caminhos. Foram muitos obstáculos, mas sempre te reconheci em tudo o que fiz e senti. Tua presença é a minha coragem para enfrentar os desafios das escolhas que fiz. A finalização desta pesquisa é minha forma de honrar a oportunidade incrível que teceu nos fios da vida deste sujeito simples.

À minha orientadora, profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, por apoiar e tornar possível a realização deste estudo. Acima de tudo, professora, me sinto feliz pela liberdade em pesquisar. Sou grato pelas oportunidades de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito aos momentos de discordância e pelas provocações científicas, que me desafiaram a buscar respostas e argumentos que geraram este fruto intelectual. Meu sincero muito obrigado.

Às membras da banca de qualificação, Profa. Dra. Viviane A. B. Furtoso, Profa. Dra. Letícia J. Storto, Profa. Dra. Marília M. Ferreira, Profa. Dra. Luzia Bueno, expresso, com profunda gratidão, a leitura atenta e o rigor acadêmico em relação às considerações cirúrgicas realizadas sobre esta pesquisa. Estendo os agradecimentos às professoras Dra. Tânia Guedes Magalhães e Dra. Juliana R. A. Tonelli, que compuseram a banca de defesa. Gratidão imensa pela fineza com a qual realizaram suas colocações, fortalecendo esta pesquisa e ampliando a minha visão sobre o tema.

À minha família, meu porto seguro em todos os momentos. Aos meus pais, Gito e Nilceia, pelo amor incondicional, pelos valores que me ensinaram e pelo apoio inabalável em cada etapa do meu crescimento pessoal e acadêmico. Cada um de vocês, em sua forma bem particular de mostrar afeto, tornou a minha experiência muito mais agradável. Um bom dia, um café, um pastel, uma panqueca. Eu não sei o que faria sem ter vocês pra mostrar o resultado disso tudo. Amo vocês e obrigado por estarem sempre comigo.

Ao meu irmão que, de diferentes formas, contribuiu para que eu chegasse até aqui. Os comentários sobre coisas aleatórias à tese ajudaram a diminuir a tensão do estudo. Rir, jogar e estar contigo me faz muito bem, meu irmão. Obrigado.

Ao meu amô, a Jaque. Quem teria tanta paciência de abrir mão de seus objetivos para esperar um parceiro finalizar sua pesquisa para, somente depois disso, começar então uma vida juntos debaixo do mesmo teto? Obrigado. Você acreditou em mim e no meu trabalho, me ouviu por incansáveis vezes (outras eu sei que cansou), me ofereceu seu colo, me acompanhou pra onde fui e nunca se queixou. Teu amor e teu carinho me impulsionaram em quase todos os dias para continuar. Amo você. Obrigado por ser a minha parceira nesta, e, em outras empreitadas da vida.

Aos meus amigos, verdadeiros companheiros de jornada, que estiveram ao meu lado nos momentos de alegria e também nos períodos de dificuldade. Vocês foram grandes incentivadores. Cada um de vocês, com seu próprio estilo, me auxiliou de algum modo para que eu pudesse finalizar esta pesquisa. Alguns compartilharam dúvidas, outros dividiram aprendizados. Uma parte me fez rir e esquecer das dificuldades. Outra parte, tornou os desafios acadêmicos mais leves com boas conversas e apoio mútuo. Muito obrigado. A amizade de vocês foi essencial para manter minha motivação e meu equilíbrio ao longo deste percurso.

Aos participantes desta pesquisa que, gentilmente, dedicaram seu tempo e sua disposição para contribuir com este estudo. Sem a colaboração e o comprometimento de cada um, este trabalho não teria se concretizado. Minha gratidão a vocês que tornaram possível a construção deste conhecimento e que, direta ou indiretamente, ajudaram a impulsionar avanços na área.

Aos(às) membros(as) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UEL, sobretudo, às professoras tão dedicadas e inspiradoras. Parte do conteúdo expresso nesta pesquisa advém de momentos de discussão realizados em suas disciplinas. Quero que saibam que são profissionais incríveis e que eu aprendi muito com a sua prática. Espero que esta pesquisa possa mostrar, mesmo que minimamente, a influência de cada um de vocês no meu trajeto acadêmico-científico. Muitíssimo obrigado.

Aos meus colegas de classe. Não se esqueçam, quando lerem esta pesquisa, que o amadurecimento das ideias aqui presentes teve início com as nossas discussões durante o percurso das disciplinas. Aliás, sinto muita falta delas. Espero que a vida nos coloque juntos novamente. Vocês também são inspiradores.

Aos membros dos grupos de pesquisa Linguagem e Educação e Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, por corroborarem o altíssimo valor do trabalho conjunto. A todo momento e, em todo instante, ações são pensadas e compartilhadas em prol das necessidades que a esfera universitária revela. Obrigado por ter feito parte dessa rede e pelas experiências que adquiri.

Agradeço aos colegas de trabalho do Departamento de Letras, da Unicentro, pelas palavras de afeto, de consolo, de incentivo, de força e de coragem. Obrigado também por compreenderem e por se ajustarem para que eu pudesse conciliar trabalho e estudo. Minha gratidão eterna por essa luz.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que esta trajetória fosse possível. Cada gesto de apoio, cada conselho e cada palavra de incentivo tiveram um impacto imensurável na minha vida. A cada um de vocês, meu mais sincero e profundo agradecimento.

*A oralidade continua na moda. Parece que hoje
redescobrimos que somos seres
eminentemente orais, mesmo em culturas tidas
como amplamente alfabetizadas. É, no entanto,
bastante interessante refletir melhor sobre o
lugar da oralidade hoje.*

Marcuschi

RESUMO

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. **Ensino de Seminário à Luz dos Letramentos Acadêmicos**: considerações sobre produção e avaliação da oralidade em língua inglesa. 2025. 417f. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025).

No ambiente acadêmico, é comum nos depararmos com surpreendentes interpretações do seminário acadêmico, parte das quais limitam sua função a um instrumento simplificado destinado à avaliação do desempenho dos estudantes, ignorando, porém, seu substancial e latente potencial sinérgico para o desenvolvimento de capacidades de argumentação, de construção textual formal, de raciocínio científico e aprimoramento da oralidade. Com essa perspectiva em mente, traçamos como objetivo geral examinar o agir de linguagem durante a apresentação oral do seminário acadêmico, tendo em vista a relação entre parâmetros específicos da atividade, com o processo de organização de informações e a constituição do gênero em pauta. A partir desse propósito, os objetivos específicos delimitados foram: (i) Compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes níveis da atividade; (ii) Analisar as potencialidades dos instrumentos sequência didática (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) e rubrica para a produção de seminários e promoção dos letramentos acadêmicos de alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês; (iii) Investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos realizados por alunos(as) do mesmo curso. Esta pesquisa, de natureza quali-quantitativa, foi realizada em uma disciplina intitulada Língua Inglesa: Letramento Acadêmico-científico, no curso de Letras Inglês de uma universidade no norte do Paraná. Dentre os conteúdos e gêneros textuais previstos na ementa dessa disciplina, debruçamo-nos sobre os temas plágio, ética profissional e conhecimento sobre a estrutura de produtos de pós-graduação, os quais foram ministrados, em língua inglesa, pelos(as) alunos(as)-participantes em suas respectivas apresentações de seminários acadêmicos. Essa configuração do trabalho de ensino deriva do alinhamento entre as demandas da disciplina e o foco do pesquisador em relação ao gênero em tela. A fundamentação teórica utilizada se apóia em estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), sobre Capacidades de Linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão; Stutz, 2011), da Teoria da Atividade (Leontiev, 2014), dos Letramentos Acadêmicos (Lea; Street, 2006;), da Análise e Ensino da Oralidade (Marcuschi, 2003; Dolz; Schneuwly, 2006; Bueno, 2008; Storto, 2015) e, por fim, da Rubrica de Avaliação (Suskie, 2009; Brookhart, 2013; Fernandez, 2019). Para atingirmos o primeiro objetivo, construímos um modelo didático a partir de seminários acadêmicos autênticos em língua inglesa e pesquisas relativas ao gênero em tela. Em relação ao segundo, partimos da macroestrutura da sequência didática para o ensino de seminário acadêmico em língua inglesa e do quadro de critérios e descritores da rubrica para avaliação das etapas de ensino. Para o cumprimento do terceiro objetivo, utilizamos as produções iniciais e as produções finais de seminários acadêmicos produzidos pelos(as) alunos(as)-participantes. Os resultados sobre o primeiro objetivo nos mostram que, no que concerne à literatura sobre o seminário acadêmico, pesquisa, triagem e

seleção de informações são pouco abordados em termos de didática para o ensino e, geralmente, as pesquisas concentram-se mais na descrição do que ocorre em cada fase da apresentação, lançando luzes sobre características ou elementos constitutivos do gênero, principalmente sobre a fase de desenvolvimento. No que tange ao segundo objetivo, os resultados apontam o potencial do instrumento sequência didática para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos, em virtude do alinhamento entre as demandas institucionais, necessidades e motivações dos(as) alunos(as) e produção do gênero, da mesma forma que o instrumento rubrica de avaliação foi essencial para as situações de diagnóstico e de avaliação dos gêneros, sem excessivo detalhamento teórico e focalizado em critérios de produção que foram devidamente levados ao conhecimento dos alunos, mostrando-se uma abordagem alternativa ou complementar às capacidades de linguagem. Em relação ao último objetivo, as operações de linguagem relativas à produção oral revelaram que modulações em termos de entonação e de cadência de fala são recorrentes e têm papel fundamental na construção de sentidos, na organização do conteúdo e nas representações do público sobre a fluidez e a progressão temática.

Palavras-chave: Seminário Acadêmico; Avaliação; Oralidade; Capacidades de Linguagem; Rubrica.

ABSTRACT

SOUZA, Everton Gelinski Gomes de. **Seminar Teaching in the light of Academic Literacies**: considerations on production and assessment of English language orality. 2025. 417f. Doctoral Dissertation (Graduate Program in Language Studies) – Center for Letters and Human Sciences, State University of Londrina, Londrina, 2025.

In the academic environment, interpretations of the academic seminar often reduce its function to a mere tool for evaluating student performance, overlooking its substantial synergistic potential for developing argumentative capacities, formal textual construction, scientific reasoning, and oral proficiency. This study aims to examine language actions during oral presentations of academic seminars, focusing on the relationship between specific activity parameters, information organization, and the constitution of this genre. The specific objectives were: (i) to understand the elements guiding the production of the academic seminar genre in English, considering general activity and language activity levels; (ii) to analyze the potential of didactic sequences and rubrics in fostering academic literacies among third-year English Language and Literature students; and (iii) to investigate which language operations underlie oral processes in seminar production. This quali-quantitative research was conducted in a course titled English Language: Academic-Scientific Literacy within an English Language and Literature program at a university in northern Paraná, Brazil. Topics such as plagiarism, professional ethics, and knowledge about postgraduate structures were addressed by the students in their seminar presentations in English. The theoretical framework draws on Sociodiscursive Interactionism (Bronckart, 1999), Language Capacities (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão; Stutz, 2011), Activity Theory (Leontiev, 2014), Academic Literacies (Lea; Street, 2006), Oral Analysis and Teaching (Marcuschi, 2003; Dolz; Schneuwly, 2006; Bueno, 2008; Storto, 2015), and Assessment Rubrics (Suskie, 2009; Brookhart, 2013; Fernandez, 2019). A didactic model was built based on authentic academic seminars in English and researches on the genre, addressing the first objective. For the second, a didactic sequence and rubric framework were applied to teaching and assessment stages. Regarding the third, initial and final student seminar productions were analyzed. Results for the first objective reveal that, in the literature on academic seminars, the processes of research, screening, and information selection are rarely addressed in terms of didactics and are primarily focused on describing what happens in each presentation phase, shedding light on key characteristics or elements of the genre, particularly in the development phase. Concerning the second objective, results highlight the potential of the didactic sequence instrument for developing academic-scientific literacies, aligning institutional demands with students' needs and motivations, and aiding in genre production and, in the same way, the assessment rubric proved essential for diagnosing and evaluating genre production. It avoids excessive theoretical detail, focusing on production criteria effectively communicated to students and serving as an alternative or complementary approach to language capacities. Finally, regarding the third objective, language operations related to oral production demonstrate that

modulations in intonation and speech cadence are recurrent. These modulations play a critical role in meaning construction, content organization, and audience perception of fluency and thematic progression.

Key-words: Academic Seminar; Assessment; Orality; Language Capacities; Rubrics.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Concepções dos(as) alunos(as) sobre seminário acadêmico.....	182
Gráfico 2 - Diagnóstico relativo à Ideologia e Cultura Acadêmica.....	206
Gráfico 3 - Diagnóstico relativo ao contexto de produção.....	216
Gráfico 4 - Diagnóstico relativo à organização da apresentação.....	228
Gráfico 5 - Diagnóstico relativo à língua inglesa em uso.....	237
Gráfico 6 - Diagnóstico relativo à linguagem corporal.....	247
Gráfico 7 - Saberes relativos à introdução da apresentação.....	315
Gráfico 8 - Saberes relativos ao desenvolvimento da apresentação.....	319
Gráfico 9 - Saberes sobre mecanismos de textualização.....	329

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fundamentação teórica e autoreferenciação.....	142
Imagem 2 - Aplicações da pesquisa do seminário acadêmico de Marsela (2020)....	144
Imagem 3 - Postagem negativa sobre o seminário.....	177
Imagem 4 - Atividade de linguagem e visão social.....	178
Imagem 5 - Definições sobre o seminário acadêmico.....	179
Imagem 6 - Definições dos(as) alunos(as) sobre seminário acadêmico.....	184
Imagem 7 - Tarefa proposta sobre potenciais ações sociais.....	187
Imagem 8 - Representação da nuvem de ações sociais.....	188
Imagem 9 - Tarefa 3 sobre comunidade de produção de seminários.....	189
Imagem 10 - Problema de comunicação.....	191
Imagem 11 - Tarefa sobre contexto de produção.....	211
Imagem 12 - Metáfora planetária das fases de apresentação.....	217
Imagem 13 - Tarefa 5.....	230
Imagem 14 - Mecanismos da linguagem corporal.....	238
Imagem 15 - Research Activity: Conexões entre os temas de apresentação.....	256
Imagem 16 - Atividade de pesquisa: tarefa 1, parte B.....	261
Imagem 17 - Atividade de Pesquisa: Tarefa 1, parte C.....	263
Imagem 18 - Motivações para produção.....	264
Imagem 19 - Propósito geral dos seminários, tarefa 3.....	267
Imagem 20 - Questões definidas por P11 e P14.....	269
Imagem 21 - Objetivo de apresentação do grupo responsável pelo subtema 1.....	271
Imagem 22 - Lista de referências relativas ao subtema 1.....	273
Imagem 23 - Quadro de Conteúdos sobre o subtema 1.....	274
Imagem 24 - IBI materializado em citação direta.....	276
Imagem 25 - Gêneros acadêmicos validados para pesquisa.....	278
Imagem 26 - Análise crítica e reflexiva das fontes textuais.....	288
Imagem 27 - Inclusão de informações resultante de processo prévio de triagem.....	291
Imagem 28 - Referências bibliográficas do seminário sobre <i>Ethics in Education</i>	292
Imagem 29 - Importância da ética na educação apresentada por P7.....	292
Imagem 30 - Introdução elaborada com base em ações de triagem de informações.....	293
Imagem 31 - Questões norteadoras da segunda tarefa de triagem.....	294

Imagem 32 - Segmentos para o tratamento do tema na seleção de informações....	305
Imagem 33 - Segmentos textuais e seleção de informações.....	307
Imagem 34 - Elementos da fase de introdução da sequência didática.....	312
Imagem 35 - Exemplo de uso adequado de divisão de apresentação e justificativa.....	313
Imagem 36 - Pilares do desenvolvimento do conteúdo temático.....	317
Imagem 37 - Mapa funcional de conectores.....	322
Imagem 38 - Citação direta 1 sobre Teacher Ethics.....	353
Imagem 39 - Citação direta 2 sobre Teacher Ethics.....	357

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Panorama das pesquisas obtidas por meio de levantamento bibliográfico.....	18
Quadro 2 - Conteúdos contemplados na ementa para o ano de 2022.....	74
Quadro 3 - Refinamento dos temas de apresentação.....	75
Quadro 4 - Macroestrutura de trabalho pautado pelo uso da sequência didática.....	76
Quadro 5 - <i>Corpus</i> de estudos sobre o seminário acadêmico.....	80
Quadro 6 - Códigos para seleção de textos com base em <i>splitting</i>	81
Quadro 7 - Seminários utilizados na geração de dados.....	81
Quadro 8 - Macroestrutura dos módulos, objetivos de linguagem e tarefas.....	83
Quadro 9 - Macroestrutura da Rubrica de Avaliação.....	86
Quadro 10 - Panorama da metodologia da pesquisa.....	89
Quadro 11 - Elementos constitutivos da fase 1 da atividade de pesquisa.....	106
Quadro 12 - Elementos constitutivos da fase 2 da atividade de pesquisa.....	108
Quadro 13 - Avaliação da legitimidade das fontes.....	112
Quadro 14 - Síntese dos conteúdos da Triagem.....	114
Quadro 15 - Aspectos de seleção de informações.....	117
Quadro 16 - Contexto da significação sobre a constituição de um seminário.....	125
Quadro 17 - Elementos constitutivos do plano da ação de linguagem.....	133
Quadro 18 - Conteúdos do Seminário sobre Afixos Derivacionais.....	148
Quadro 19 - Elementos constitutivos da planificação geral.....	154
Quadro 20 - Elementos Constitutivos do Plano da Multissemiose.....	159
Quadro 21 - Mecanismos de conexão que imprimem sequencialidade de ideias.....	163
Quadro 22 - Mecanismos de conexão que imprimem transição de conteúdos.....	165
Quadro 23 - Mecanismos de conexão que imprimem transição entre perguntas.....	167
Quadro 24 - Mecanismos de conexão que imprimem referências no texto.....	168
Quadro 25 - Mecanismos de conexão que denotam ilustração de ideias.....	170
Quadro 26 - Mecanismos de conexão que denotam adição de ideias.....	172
Quadro 27 - Mecanismos de conexão que denotam oposição e contraste de ideias.....	173
Quadro 28 - Visões sociais sobre o seminário acadêmico na sequência didática....	180
Quadro 29 - Rubrica de avaliação diagnóstica.....	195

Quadro 30 - <i>Seminar on Linguistics</i> : fundamentação teórica oralizada.....	212
Quadro 31 - IRITs e IBIs na atividade de pesquisa.....	270
Quadro 32 - Critérios para escolha das fontes de informações.....	279
Quadro 33 - Reorganização dos elementos retidos para triagem de informações...	296
Quadro 34 - Critérios da rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos.....	310
Quadro 35 - Justificativa do seminário 5.....	314
Quadro 36 - Modulação da fala.....	333
Quadro 37 - Excerto de citação anunciada por P2.....	353

SUMÁRIO

1	CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	14
1.1	MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PESQUISA	15
1.2	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.3	TESE DA PESQUISA	20
1.4	DIVISÕES DA PESQUISA	20
2	CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1	INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, GÊNEROS TEXTUAIS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	24
2.2	CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS: QUESTÕES DE SIGNIFICAÇÃO.....	32
2.3	LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....	46
2.4	QUESTÕES SOBRE ORALIDADE E MULTISSEMIOSES PARA O ENSINO DE SEMINÁRIO ACADÊMICO.....	55
2.5	RUBRICA DE AVALIAÇÃO.....	66
3	CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	72
3.1	CLASSIFICAÇÃO DE PESQUISA QUANTO À NATUREZA, ABORDAGEM E FINALIDADE.....	72
3.2	CONTEXTO DE ESTUDO.....	73
3.2.1	Espaço de Realização da Pesquisa.....	73
3.2.2	Participantes da Pesquisa	76
3.3	PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	78
3.3.1	Procedimentos Relativos ao Objetivo 1.....	78
3.3.2	Procedimentos Relativos ao Objetivo 2.....	82
3.3.3	Procedimentos Relativos ao Objetivo 3.....	87
4	CAPÍTULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO: RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	91
4.1	MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO SEMINÁRIO ACADÊMICO.....	91
4.1.1	Atividades Imbricadas na Produção do Gênero Seminário Acadêmico.....	92
4.1.1.1	Atividade de pesquisa.....	92

4.1.1.2	Atividade de triagem	109
4.1.1.3	Atividade de seleção de informações.....	114
4.1.2	Planos de Análise da Linguagem.....	118
4.1.2.1	Plano da significação: visão social do gênero.....	119
4.1.2.2	Plano da atividade imediata de linguagem.....	126
4.1.2.3	Plano da arquitetura textual interna.....	134
4.1.2.4	Plano da multissemiótica.....	155
4.1.2.5	Plano linguístico-discursivo.....	159
4.2	LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO A PARTIR DO USO DOS INSTRUMENTOS SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO ACADÊMICO.....	176
4.2.1	Atividade de Linguagem, Ação Social e Problema de Comunicação.....	176
4.2.2	Diagnóstico Inicial.....	194
4.2.2.1	Ideologia e cultura acadêmica.....	197
4.2.2.2	Contexto de produção: atividade de linguagem.....	206
4.2.2.3	As fases de apresentação.....	217
4.2.2.4	Língua inglesa em uso: questões de textualização.....	229
4.2.2.5	Linguagem corporal: mecanismos paralinguísticos e cinésicos.....	238
4.2.3	Ensino de Atividades Relativas à Busca, Classificação e Seleção de Informações para a Constituição do Seminário.....	249
4.2.3.1	Ensino da atividade de pesquisa por meio da sequência didática.....	249
4.2.3.2	Ensino da atividade de triagem por meio da sequência didática.....	287
4.2.3.3	Ensino da atividade de seleção de informações por meio da sequência didática.....	304
4.2.4	Ensino e Avaliação dos Seminários Acadêmicos por meio do uso dos instrumentos sequência didática e rubrica.....	309
4.3	OPERAÇÕES DE LINGUAGEM DA ORALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA E MULTISSEMIÓTIQUES: QUESTÕES IMPORTANTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....	330

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 363

REFERÊNCIAS..... 375

APÊNDICES.....	395
APÊNDICE A – Sequência Didática	396
APÊNDICE B – Rubric for Diagnostic Assessment of the Seminars	411
APÊNDICE C – Rubric for Assessment of the Seminars	413
 ANEXOS.....	 416
ANEXO A – Respostas dos(as) alunos(as)-participantes para a tarefa 9 do aspecto <i>Body Language</i>	417

1 INTRODUÇÃO

O seminário é um artefato que carrega evidências sócio-históricas de atividades de pesquisa, seleção e apresentação de informações, inclinadas a objetivos de linguagem dedicados à construção dialógica de saberes, no seio de diversos cursos e disciplinas da esfera acadêmica. Com base no aspecto dialógico de sua natureza, compreendemos que o seminário, tratado neste estudo à luz dos letramentos acadêmicos, confere aos participantes de sua realização a oportunidade de ajuste focal sob a forma como compreendem dado objeto tratado no interior do conteúdo temático, uma vez que em sua conjuntura espaço-temporal de realização podemos olhar sob diferentes ângulos para esse mesmo objeto.

Assim, o empreendimento do tema em um seminário dependerá de capacidades de articulação não somente dos conteúdos referentes ao objeto abordado, mas do discurso gerado pelos interlocutores, de sua vontade enunciativa (Rojo, 2009) e da significação que podem atribuir às informações debatidas ao longo do itinerário discursivo trilhado. Pelo que expomos, o seminário acadêmico é um gênero textual que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relativas à produção e à compreensão textual, atuando como um divisor de águas no que diz respeito à prática social de apresentação, sobretudo, em termos de tomada de consciência sobre o desenvolvimento temático, de concordância ou refutação de argumentos e de posicionamento enunciativo sobre a relação exercida entre texto e contexto (Cristovão; Stutz, 2011).

Mesmo com esse potencial sinérgico, ainda somos surpreendidos com abordagens de uso do seminário acadêmico como um instrumento simplificado de avaliação de desempenho em cursos de nível superior (Branco, 2008; Storto; Fonteque, 2021; Castro; Magalhães; Silva, 2024). Nesse caso, presume-se que os(as) alunos(as) conhecem ou dominam o conjunto de parâmetros que devem ser levados em consideração para produção de seminários (Bueno, 2008; Ornellas, 2017) e, ao docente, cabe o papel pedagógico de apenas avaliar o desempenho sobre a forma como os(as) alunos(as) difundem os conteúdos pesquisados.

Num caminho oposto a este, entendemos que a efetividade das práticas sociais mediadas pelos seminários acadêmicos depende, acima de tudo, da perspicuidade com a qual o docente evidencia e acompanha o que precisa ser feito. Isso inclui pensarmos no empreendimento da pesquisa, no conhecimento das fontes

escritas e orais de informação, na edificação de um modelo multissemiótico de apresentação adequado ao público, na construção de argumentos, no posicionamento enunciativo, na crítica às informações tomadas em conta, e, por fim, num agir social que pode ser realizado por meio do conhecimento coletivo gerado nas entranhas do seminário acadêmico. A partir dessas considerações, o presente estudo visa contribuir para o ensino do gênero seminário em língua inglesa, pautado na perspectiva dos letramentos acadêmicos.

1.1 MOTIVAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS DA PESQUISA

Apesar de ser frequentemente utilizado como instrumento de avaliação de desempenho em disciplinas de cursos de nível superior (Branco, 2008; Ornellas, 2019), em grande parte das vezes o docente não evidencia as especificidades que devem ser contempladas na apresentação oral do seminário acadêmico (Ornellas, 2019; Storto; Fonteque, 2021). Nesse sentido, a instrução mínima ou inexistente limita o processamento adequado da apresentação oral dos(as) alunos(as), sobretudo, em detrimento de parâmetros da atividade na qual devem (re)agir.

Como professor de ensino superior a quase dez anos, reflito sobre as vezes em que requisitei a produção desse gênero, sem dedicar momentos específicos ao acompanhamento dos movimentos de pesquisa, triagem e seleção de informações. Hodiernamente, percebo que a falta de instrução relativa a parâmetros como os que foram exemplificados foi limitante para o processamento adequado da apresentação oral dos(as) alunos(as), sobretudo, em detrimento de parâmetros da atividade na qual deveriam (re)agir.

Além disso, tendo em vista o papel que exerço como docente de um curso de Letras Inglês, nunca presenciei ou organizei um seminário em língua inglesa nesse contexto e, quando pensei em fazê-lo, deparei-me com a falta de material didático que dispusesse de tarefas de ensino para esse propósito. Nesse caminho de percalços, encontrei motivação para buscar melhores condições de ensino e aprendizagem sobre o seminário acadêmico.

O primeiro passo dado foi o levantamento de dados na plataforma Capes de periódicos, teses e dissertações e o Google Acadêmico, no começo do ano de 2020, de modo a buscar estudos que lançassem luzes sobre propostas de ensino do gênero seminário com lentes de ênfase em língua inglesa, na oralidade e na

perspectiva dos letramentos acadêmicos.

Durante esse processo inicial de pesquisa bibliográfica, as principais combinações de busca foram efetuadas com base nos seguintes descritores temáticos de pesquisa (Moresi, 2003; Creswell; Creswell, 2021): (a) seminário; (b) seminário acadêmico; (c) letramentos; (d) letramentos acadêmicos; (e) gêneros acadêmicos; (f) gêneros orais; (g) gêneros orais acadêmicos; (h) ensino de língua inglesa; (i) aprendizagem de língua inglesa.

Como método de busca, utilizamos a combinação de operadores booleanos (Borgman, 1987). Num primeiro momento, empregamos *AND* na combinação entre dois ou mais descritores temáticos, utilizados entre aspas para o refinamento. Nesse processo, o algoritmo verifica apenas trabalhos oriundos de suas respectivas bases de dados que possuam as combinações dos termos escolhidos. Do mesmo modo, empregamos *OR* para aumentar as possibilidades de resposta das plataformas de trabalhos acadêmicos e científicos citados.

Para a seleção dos textos e leitura após os resultados obtidos, efetuamos uma análise do título, do resumo e da introdução, inicialmente. Em todas as situações, o primeiro critério de seleção adotado foi o trabalho encontrado possuir relação direta com o seminário acadêmicos. Nessa conjuntura, os textos deveriam explorar especificamente o gênero em pauta, evidenciando características da cultura acadêmica de produção, ou abordar aspectos como estrutura, linguagem ou estratégias discursivas.

Como segundo critério de seleção, verificamos se os termos estavam combinados com questões de ensino e/ou de aprendizagem, tanto de língua inglesa quanto em relação a outras línguas. Essa verificação, além do foco no contexto acadêmico, foi estendida ainda a outros contextos de produção do gênero. Os textos podem tratar de práticas pedagógicas ou processos de aprendizagem relatados a partir de observações ou entrevistas.

Ressalvamos que apenas a menção dos termos em meio aos trabalhos obtidos, como a recorrência da palavra “seminário”, por exemplo, não foi tomado como critério suficiente para seleção, sobretudo, porque, em certos casos, essa recorrência estava materializada em informações das referências bibliográficas. Em virtude dessa observação, incluímos a análise da fundamentação teórica.

De um modo geral, verificamos que o foco de algumas das pesquisas obtidas

transitou entre análise de tarefas¹ (Lombardi; Salgado, 2013) e ensino de produção oral (Reis, 2017) em língua inglesa, mas sem subsídios suficientes para o contexto e o propósito amplo que buscamos.

Constatamos ainda que outros estudos analisaram a conversação e a estrutura genérica da comunicação oral (Soares, 2014; Zani; Bueno, 2017), mas os que se debruçaram especificamente sobre a análise e descrição do gênero seminário a partir de práticas pedagógicas (Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010; Feliciano, 2014; Almeida, 2017) voltaram-se à língua portuguesa. Além disso, à medida que os dados obtidos eram confrontados, como por exemplo, em relação aos trabalhos de Veiga (1991), Bueno (2008) e Nascimento (2019), verificamos diferentes perspectivas sobre os pressupostos teórico-metodológicos tangentes à produção do gênero.

Diante desse cenário, fomos provocados a alcançar um nível de compreensão mais profunda do gênero, além da própria visão dos especialistas sobre situações de produção acadêmica do seminário, tanto em termos de organização quanto de funcionamento.

Com isso em mente, efetuamos uma expansão das buscas em livros, por meio da plataforma *Google Books*. Verificamos, de um ponto de vista pedagógico, que alguns trabalhos mais antigos se dedicaram à descrição técnica de certos aspectos da produção do gênero (Balzan, 1980; Balcells; Martin, 1985; Althaus, 2011), mas sem discussões ligadas com a oralidade e aos letramentos acadêmicos, relativas à cultura de produção da atividade acadêmica. Nesse contexto, tanto questões de ensino quanto a própria prática social oral não foram exaustivamente discutidas.

A expansão continuou ainda com a inclusão das pesquisas indexadas pelo Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (Labor), além da utilização dos termos anteriormente descritos em língua inglesa, a saber: (a) *seminar*; (b) *academic seminar*; (c) *literacies*; (d) *academic literacies*; (e) *academic genres*; (f) *oral genres*; (g) *academic oral genres*; (h) *English language teaching*; (i) *English*

¹ Sempre que utilizarmos tarefa, estamos nos referindo ao termo frequentemente empregado em trabalhos da área da linguística aplicada para tratar de questões de ensino ou de avaliação. As tarefas tem um propósito comunicativo alinhado aos objetivos de linguagem de gêneros textuais, de modo semelhante àqueles que são próprios das atividades da vida e que são consagrados no contexto da sala de aula (Furtoso, 2011). Atividade, por outro lado, será tratada nos sentidos leontieviano (Leontiev, 1975/2014) e bronckartiano (Bronckart, 1999), os quais são explicados na seção de fundamentação teórica.

language learning. Para efeito, ampliamos as buscas desses termos em inglês em plataformas como *Google Scholar*, *Scientific Electronic Library Online* e *SciELO-Brasil*, *Education Resources Information Center (ERIC)* e *Research Gate*.

Ao fim do ano de 2020, depois de vários meses de levantamento bibliográfico, corroborou-se a inexistência de pesquisas com propostas de tarefas para atividades de preparo das informações como a pesquisa, triagem ou seleção de informações e, de igual modo, relacionadas à construção de diferentes fases de apresentação e níveis da linguagem, constitutivas da produção de um seminário acadêmico em língua inglesa. Nesse ínterim, a própria avaliação do gênero ainda apresentou-se como uma questão ainda incipiente no campo, ou mesmo o debate sobre a promoção dos letramentos acadêmicos.

Sobre a oralidade, no entanto, encontramos luzes em trabalhos de pesquisadores do Labor (Bueno, 2008; Jacob; Bueno, 2020; Bueno; Zani; Jacob, 2022; Magalhães *et al.*, 2022), mas concatenados ao uso da língua portuguesa. O panorama geral das pesquisas encontradas com base nos critérios que discorremos anteriormente abrangeu 40 pesquisas², as quais apresentamos no quadro 1:

Quadro 1 - Panorama das pesquisas obtidas por meio de levantamento bibliográfico

Artigos Científicos ou Publicações em Eventos	Monografias, Dissertações e Teses	Capítulos de Livros ou de Materiais de Ensino
Weissberg (1993); Bezerra (2003); Goulart (2006); Bueno (2008); Gonçalves (2009); Bueno e Abreu (2010); Althaus (2011); Meira e Silva (2013); Ferraro <i>et al.</i> (2014); Acosta-Pereira, Oliveira e Koroll (2017); Bilro, Costa-Maciel, França (2018); Kaur e Ali (2018); Almeida, Mesquita e Alves (2018); Silva e Santos (2020).	Silva (2005); Vieira (2005); Silva (2007); Branco (2008); Chaves (2008); Santos (2012); Sá (2013); Feliciano (2014); Almeida (2017); Andrade (2018); Nascimento (2019) Melo (2020).	Balzan (1980); Balcells e Martin (1985); Veiga (1991); Pinto (1999); Dolz <i>et al.</i> (2004); Schneuwly e Dolz (2004); Marconi e Lakatos (2007); Vieira (2007); Severino (2007); Chaves e Gomes-Santos (2008); Costa (2008); Farias <i>et al.</i> (2008); Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011); Wallwork (2016).

Fonte: o autor.

² Ressaltamos ao leitor que as referências utilizadas nesta pesquisa não esgotam, em número, as inúmeras outras possibilidades de abordagem de trabalhos acadêmico-científicos que discutem o gênero em pauta. Trata-se, portanto, de um recorte, selecionado com base em critérios e nos objetivos desta pesquisa que são apresentados no próprio corpo do texto. Há ainda outros trabalhos em bases de dados e capítulos de livros que não estão dispostos neste estudo.

Diante desse cenário, coube-nos interpretar e alinhar as informações desse acervo aos nossos interesses e objetivos, pois, por mais que ainda carecessemos de soluções para o quebra-cabeças do ensino e da avaliação do seminário acadêmico em língua inglesa, cada uma dessas pesquisas contribuiu como uma peça fundamental de sua resolução. No sentido leontieviano do termo (Leontiev, 1978), essas foram parte das motivações que nos levaram à realização desta pesquisa. A fração restante pode ser visualizada nas perguntas que serão apresentadas na próxima seção.

1.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Com vista a suprir as lacunas descritas, debruçamo-nos sobre o gênero seminário, realizando uma proposta de ensino pautada pelo uso do instrumento sequência didática para alunos(as) da graduação, juntamente como uma rubrica de avaliação para tanto. Isso dito, instituímos como objetivo geral examinar o agir de linguagem durante a apresentação oral do seminário acadêmico, tendo em vista a relação entre parâmetros específicos da atividade, com o processo de organização de informações e a constituição do gênero em pauta.

Esse objetivo geral derivou das seguintes perguntas de pesquisa:

Pergunta 1 – De que forma são engendrados os planos da significação, da ação de linguagem, da arquitetura textual interna, da multisssemiose e o plano linguístico-discursivo no gênero seminário acadêmico em língua inglesa?

Pergunta 2 – Quais possibilidades de letramentos acadêmicos podem ser propiciados pelo uso dos instrumentos sequência didática de ensino e rubrica de avaliação do gênero seminário acadêmico em língua inglesa?

Pergunta 3 – Quais operações de linguagem são necessárias à construção do texto oral em língua inglesa, tendo em vista sua articulação com outros meios semióticos?

Para respondermos as perguntas de pesquisa e, orientados pelo objetivo geral, estabelecemos, desse modo, três objetivos específicos respectivamente:

(i) Compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes

níveis da atividade;

(ii) Analisar as potencialidades dos instrumentos sequência didática e rubrica para a produção de seminários e promoção dos letramentos acadêmicos de alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês;

(iii) Investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos realizados por alunos(as) do mesmo curso.

Apresentados os objetivos e as perguntas de pesquisa, passamos para a definição da tese central deste estudo.

1.3 TESE DA PESQUISA

Como tese central deste estudo, defendo que o agir de linguagem oral, tal como se materializa em situações de produção de seminários acadêmicos em língua inglesa, depende da operacionalização de capacidades orais, responsáveis pela inteligibilidade de processos de modulação da fala, que representa a articulação de elementos de natureza suprasegmental ao construto segmental.

Assim como os diferentes planos da linguagem são regulados por operações específicas de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), a modulação da fala depende de operações das capacidades orais, centrais para o desenvolvimento da linguagem e determinantes para as práticas de produção e de compreensão de textos orais.

1.4 DIVISÕES DA PESQUISA

Além deste capítulo de introdução, o presente estudo está organizado em capítulos de fundamentação teórica, metodologia e discussão dos resultados, além das considerações finais e elementos pós-textuais. No capítulo 2, dedicado à fundamentação teórica, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, algumas considerações importantes para esta pesquisa a respeito de gêneros textuais, com foco no seminário acadêmico em língua inglesa, e sua relação com o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essas questões estão dipostas na seção 2.1.

Na seção 2.2 deste mesmo capítulo, discorremos sobre as contribuições da Teoria da Atividade para o Trabalho com Gêneros Textuais, efetuando um paralelo com a significação relativa ao construto sócio-histórico e cultural da atividade de linguagem, proposta por Cristovão e Stutz (2011). Na seção 2.3, trazemos à baila os principais fundamentos sobre letramentos acadêmicos que ancoram a presente pesquisa, sobretudo no que diz respeito à abordagem de práticas sociais ligadas com os processos de produção de gêneros orais como o seminário.

Em relação à seção 2.4, tecemos a apresentação de conteúdos da oralidade que são importantes para ensino e análise de gêneros como o seminário, enfatizando aspectos de natureza linguística, paralinguística e não linguística. Por fim, a seção 2.5 do capítulo apresenta o arcabouço teórico sobre rubricas de avaliação, ao mesmo passo que descreve as dimensões de uso e os tipos de rubrica existentes na literatura.

No capítulo 3, no qual descrevemos o percurso metodológico deste estudo, discorremos sobre tipo, natureza e abordagem de pesquisa na seção 3.1. O contexto de estudo, com informações sobre espaço de realização da pesquisa, participantes, número de aulas, conteúdo ministrado, macroestrutura (Stutz, 2012) de funcionamento dos instrumentos de ensino e de avaliação, é apresentado na seção 3.2. Os procedimentos relativos à geração dos dados analisados, bem como os processos de análise tendo em vista cada um dos três objetivos específicos desta pesquisa, são exibidos na seção 3.3.

No capítulo 4, dedicamo-nos a responder cada uma das três perguntas de pesquisa. Na seção 4.1, relativa à primeira questão, apresentamos um modelo didático construído com base nas atividades ligadas aos processos de busca e seleção de informações constitutivas do trabalho tangente à produção do seminário acadêmico em língua inglesa. Do mesmo modo, apresentamos elementos constitutivos do gênero relativos aos planos da significação, da atividade de linguagem imediata, da arquitetura textual interna, da multissemiose e do plano linguístico-discursivo.

Na seção 4.2, apresentamos as potencialidades dos instrumentos sequência didática de ensino e rubrica de avaliação para os letramentos acadêmicos. Em relação à sequência didática, tarefas e resultados do processo de ensino são discutidos, além da apresentação, da proposta de agir social, atividades de pesquisa, triagem, seleção de informações, construção da apresentação, questões linguísticas,

paralinguísticas e não-linguísticas. Sobre a rubrica de avaliação, demonstramos a aplicabilidade do instrumento e de seus respectivos critérios descritivos em situações de avaliação diagnóstica, assim como, apresentamos e discutimos o uso da rubrica em níveis holísticos para avaliação das produções dos seminários dos(as) alunos(as)-participantes.

Na seção 4.3, as discussões versam sobre os resultados relativos à verificação de capacidades orais. Nesse sentido, discorremos sobre operações de linguagem identificadas em situações de modulação da fala, um aspecto de natureza suprasegmental que nos revelou operações de linguagem ligadas à entonação e à cadência de fala. Essas operações são discutidas, de igual modo, a partir da relação simbiótica visualizada entre elementos linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos ou extralinguísticos.

Por fim, apresentamos as considerações finais e os elementos pós-textuais como referências, anexos e apêndices, nos quais disponibilizamos algumas atividades que consideramos pertinentes para a consulta e os instrumentos de ensino e de avaliação. Apresentada essa divisão, passamos para o capítulo 2, de fundamentação teórica.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para que o leitor compreenda a organização do arcabouço teórico disposto neste segundo capítulo, primeiramente é mister lembrarmos que este estudo tem como objetivo geral examinar as ações de linguagem materializadas na apresentação de seminários acadêmicos, tendo em vista parâmetros de funcionamento da atividade e a organização do gênero em pauta. A partir desse propósito, parte do construto conceitual que utilizamos está concentrado na relação entre atividade, linguagem, gêneros textuais, capacidades de linguagem e desenvolvimento humano, descrita na seção 2.1 com base no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo³ (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999; 2006; 2008; Machado; Cristovão, 2006; Bueno, 2007; Cristovão; Stutz, 2011).

Em continuidade, destacamos ainda que a relação atividade, gêneros e significação também será tecida neste estudo, na seção 2.2, uma vez que as questões mais amplas que constituem aquilo que Cristovão e Stutz (2011) denominaram atividade geral, situadas no plano do discurso e da ideologia por exemplo (Cristovão, 2013), são importantes para entendermos a significação constitutiva da atividade de apresentação oral que ocorre por meio do seminário. Além da significação, traçamos também um paralelo entre a Teoria da Atividade (Leontiev, 1978; 2014) e o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), de modo a apresentar algumas questões do primeiro quadro teórico que, ao nosso ver, ampliam parte das perspectivas geradas pelo segundo em relação à compreensão da atividade em seu nível mais amplo.

Na seção 2.3 construímos um aporte sobre letramentos acadêmicos que consideramos pertinente às discussões subsequentes sobre práticas atinentes a esse aspecto, com a ênfase por vezes destacada nesta pesquisa sobre o ensino do gênero seminário. Nesse escopo, servimo-nos de pesquisas que dão visibilidade à discussão da importância do contexto social, cultural e discursivo em práticas de letramentos (Lea; Street, 1998; Street, 2003) e, de igual modo, que sejam sensíveis às experiências e realidades dos(as) alunos(as), em face do discurso acadêmico e

³ Estas são apenas algumas das referências que serão incluídas.

das tarefas exigidas no contexto da universidade (Street, 2005; Ferreira; Lousada, 2021).

Na esteira dessas questões, incluímos estudos que nos auxiliam na compreensão dos letramentos sob o olhar da didatização de gêneros (Russell *et al.*, 2009; Cristovão; Vignoli, 2020), haja vista que parte das análises deste estudo estão ligadas à construção de um modelo didático de seminário em língua inglesa, ou advém de práticas de ensino do gênero em tela pautado pelo uso de uma sequência didática.

Em um gancho com essas últimas questões sobre letramentos, na seção 2.4 reunimos trabalhos sobre oralidade e multissemyoses. Em relação ao primeiro aspecto citado, a bagagem teórica primou por investigações sobre a oralidade enquanto práticas de letramentos (Marcuschi, 2010), observada pelo significado que possui em contextos sociais de funcionamento, tendo em vista a cultura e as finalidades comunicativas subjacentes. Nessa conjuntura, buscamos luzes sobre quais elementos são importantes durante a construção de sentidos em textos orais/falados (Koch, 2022; Marcuschi; 2003; 2005; Zani, 2017). Há ainda outros autores e perspectivas sobre a oralidade e multissemyoses que serão apresentados na fundamentação da seção 2.4.

Por fim, agregamos ao arcabouço teórico fundamentos sobre avaliação (Furtoso, 2011), dispostos na subseção 2.5. Especificamente, buscamos ancoragem na rubrica de avaliação, visando a criação de critérios e descritores que pudessem comunicar as expectativas de desempenho (Suskie, 2009; Brookhart, 2013) de forma menos subjetiva, além de facilitar o *feedback* (Ferraz, 2019) sobre as tarefas dedicadas à produção dos seminários. Nesse sentido, a rubrica subsidiou a análise das diversas etapas das produções de seminários acadêmicos dos(as) alunos(as) participantes desta pesquisa.

2.1 INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO, GÊNEROS TEXTUAIS E CAPACIDADES DE LINGUAGEM⁴

⁴ Originalmente, a parte inicial do texto desta subseção 2.1 que se dedica ao construto sobre o Interacionismo Sociodiscursivo e sobre gêneros textuais foi publicado no dossiê intitulado Letramentos, gêneros e formação docente, da Revista Interfaces, v.13, n.2, ano 2022, do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), sob o título “Atividade de Pesquisa e Triagem de Informações: quais caminhos tomar para a construção de um seminário acadêmico?” (Souza, 2022).

Ao tomarmos por consideração o enfoque no estudo do gênero seminário acadêmico, vemos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo importantes contribuições para analisarmos a relação epistemológica e prática entre os indivíduos e a atividade social de apresentação à qual necessitam se engajar. Uma das principais justificativas dessa ancoragem está ligada à questão central do papel da linguagem no desenvolvimento humano (Bronckart, 1999), sob a qual se dedica o Interacionismo Sociodiscursivo utilizando bases substanciais de trabalhos das ciências humanas, sociais, da linguística, da filosofia e, com certo destaque, da psicologia.

A partir desse pano de fundo, destacamos que o Interacionismo Sociodiscursivo toma como ponto de partida as práticas de linguagem situadas (Bronckart, 1999; 2006). Isso implica em direcionarmos nossas lentes à constituição da atividade de linguagem - cujos valores, normas e regras estão condicionados às variáveis ideológicas, políticas, culturais e econômicas que movimentam a atividade geral humana (Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013). Nessa circunstância, os parâmetros contextuais da atividade são determinantes para compreendermos de que forma se configura o agir de linguagem. Por sua vez, esse agir é consubstanciado numa unidade comunicativa orientada ao cumprimento de certos objetivos, formada por sistemas organizados sintaticamente e dotados de carga semântica socialmente privilegiada, confluindo naquilo que Bronckart (2006) intitula como textos-discursos. Para nós, são esses instrumentos languageiros os maiores responsáveis pelo desenvolvimento humano.

Assumimos, nesta pesquisa, que a linguagem na sua relação com as atividades sociais fornece o conjunto de evidências mais adequado para o estudo do desenvolvimento humano, tendo em vista a bagagem sócio-histórica e ideológica que permeia e influencia seu agir (Souza, 2015), a construção de sua identidade e a forma como concebe o mundo a partir das multissemoses (Dolz, 2015) que se manifestam nesse sistema. Essa premissa solidifica-se numa base em que a linguagem é vista como instrumento do agir, de provisão comunicacional e, por conseguinte, o fio articulador de saberes que partilham e constroem os indivíduos situados em atividades sociais de variadas naturezas.

Por meio da linguagem, somos capazes de expressar de maneira intersubjetiva (Bakhtin, 1979/1997) a visão da qual dispomos sobre eventos, pessoas, objetos do mundo empírico. O texto, à luz do ISD é uma unidade de

comunicação (Bronckart, 1999; 2006) sob a qual não apenas a materialidade desse mundo pode ser expressa, mas, acima de tudo, viabiliza o manifesto das representações (Bronckart, 1998; Moscovici, 2015) que criamos em torno de assuntos que transitam no meio social. Assim como os autores referenciados neste parágrafo, entendemos que a linguagem - nosso objeto particular de interesse a partir da abordagem dos gêneros textuais - só pode ser examinada em relação ao ato de produção do texto, levando-se em conta a historicidade do sujeito que a utiliza.

Pautados na linha de pensamento descrita, entendemos, portanto, que o trabalho de ensino do seminário acadêmico exige que olhemos tanto para o aspecto social quanto individual das produções textuais-discursivas dos(as) alunos(as), e, acima de tudo, apresentemos interesse nos sentidos que são capazes de atribuir nessas produções. Isso se deve pela questão de que, além de cada indivíduo possuir seu próprio conjunto de representações que irá encarnar na construção do gênero em tela (Bronckart, 1998), essas representações irão confrontar, de algum modo, modelos de organização (Bronckart, 1999; 2006) de unidades comunicativas academicamente consagrados, os quais, talvez, estejam mais distantes daquilo que reconhecem como produção legítima de um seminário.

Assim, tendo em vista o quadro geral de atividades de pesquisa, triagem de fontes, seleção de informações e organização da apresentação sob o qual nos debruçamos, seguimos pautados no Interacionismo Sociodiscursivo aliados à proposta de análise da linguagem em sua manifestação concreta, consolidada em gêneros textuais (Machado, 2005). Esses artefatos da atividade humana (Bronckart, 1999) abarcam em seu âmago a expressão individual, coletiva e a singularidade comunicativa oriunda das atividades de linguagem, representada pela categoria do tema.

Em função de nossa base interacionista sociodiscursiva, o olhar que lançamos para o estudo do seminário acadêmico leva em consideração a atividade de linguagem que constitui sua materialidade. Nesse sentido, atividade de linguagem é caracterizada como qualquer atividade realizada num âmbito social, por intermédio da linguagem, traçada a partir de objetivos e ideologias específicas, sempre (res)significados no percurso da história (Bronckart, 1999; Souza, 2015). Numa conjuntura como essa, a análise da constituição de um gênero tal qual foi citado inclui escolhas verbais e não verbais, porquanto a linguagem é chave-mestra

para a compreensão da organização das ações dos indivíduos em meio às suas atividades sociais.

Desse modo, a ontogênese do desenvolvimento humano pode ser observada a partir da tríade composta pela atividade social, linguagem e indivíduos, na qual os gêneros textuais exercem papel vincular fundamental entre esses elementos, e, num viés dialógico, asseguram a inteligibilidade discursiva. Conforme Bronckart (2016), no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo os gêneros correspondem à organização das atividades de linguagem, como ocorre com a apresentação de seminários, na qual a indexação está ligada tanto aos conteúdos quanto aos parâmetros que organizam as situações de comunicação específicas.

Nesse viés, todos os processos de pesquisa, triagem das fontes, seleção e organização de informações são considerados movimentos inerentes à atividade de linguagem de apresentação, constituindo partes do corpo do seminário acadêmico enquanto gênero, pois, evidentemente, possuem relação de interdependência com os conteúdos, com as situações comunicativas e outras particularidades do espaço social a que se destinam. Pelo que expomos, os gêneros materializam as condutas verbais oriundas de atividades sociais como a de apresentação de seminários, de modo que tanto a unidade de comunicação/texto, quanto os parâmetros contextuais instituem uma forma discursiva relativamente estável (Bakhtin, 1979/1997), tornando legível o fim a que se destinam.

Em estudos de Schneuwly e Dolz (1997), por exemplo, cuja posição de fala se dá a partir do Interacionismo Sociodiscursivo, há ênfase na centralidade da noção de gênero de texto como um propulsor social e externo de faculdades enunciativas individuais, transformadas à medida que capacidades de linguagem dos indivíduos são motivadas em conjunturas de produção e compreensão, tanto oral quanto escrita. Por isso, assumimos que os gêneros textuais são importantes para os estudos sobre a linguagem e o desenvolvimento humano.

No caso do seminário acadêmico, podemos dizer que todos os processos anteriormente citados compõem a fundação que alicerça a arquitetura do discurso, da imbricação de intenções, de objetivos e das formas de agir que podem ser observados, conforme propõe o Interacionismo Sociodiscursivo, por meio da análise da constituição do gênero (Bronckart, 1999; 2004; 2006). A propósito, uma investigação baseada em gêneros, como pleiteada no quadro teórico-metodológico supracitado, direcionada aos seus aspectos históricos, socioculturais e ideológicos

nos permite transcender o estudo sobre características, e assim, chegar ao nível do trabalho de ensino voltado à prática social que justifica o uso desse artefato (Cristovão, 2001).

A abordagem teórica do ISD se concentra principalmente no estudo das formas de ação do ser humano e nas práticas de linguagem ou condutas verbais realizadas por cada indivíduo ao interagir em uma esfera comunicativa específica (Bronckart, 1999; 2008). Tais ações são fruto de construções sociais integradas às diferentes formas de linguagem que são características de cada esfera de atividade humana, o que dá origem à materialização dos gêneros textuais (Schneuwly; Dolz, 2004).

Desse modo, observa-se que atividade social, indivíduos e gênero estão em um nicho de ações que são próprias da relação que possuem (Souza, 2015). Nesse caso, o gênero é colocado ao indivíduo, que de igual modo se coloca nele, na condição de um instrumento socio-histórico. Nesse sentido, os modelos de linguagem sofrem rupturas e cristalizações de acordo com a cultura e o momento histórico em que são produzidos. Desse pressuposto, origina-se a razão pela qual Bronckart (1999) propõe um modelo de análise descendente dos gêneros, pois considera o contexto de produção o ponto de origem para a linguagem.

Assim, por compreender que é nos gêneros textuais que a ação de linguagem é revelada aos indivíduos, ao mesmo passo que pode ser mudada por eles, então o que se coloca em pauta é o fato de que, para o gênero, em toda a atividade de linguagem, existem formas socialmente consagradas que legitimam o trabalho humano (Machado, 2005; Bronckart, 2004; 2008). Dessa forma de organização do trabalho propriamente humano é que deriva a importância do estatuto de análise dos gêneros, pois visamos a compreensão do seminário nesta pesquisa.

Desse modo, a inteligibilidade subjacente às ações de linguagem e à estrutura dos gêneros exige, em primeira instância nesta pesquisa, examinar os níveis de análise propostos por Bronckart (1999). Para começo, o autor propõe o reconhecimento de todas as condições de produção textual, a saber: (a) num primeiro plano, sobre as ações que concorrem umas com as outras nos mundos físico e sociossubjetivo; (b) num segundo plano, sobre os modos de planificação e organização da unidade comunicativa.

O primeiro plano aborda o contexto de produção do gênero, a ação de linguagem externa (Souza, 2015), que interage com a ação interna, subjetiva,

confrontando conceitos prévios com a situação real. Os elementos centrais incluem emissores, receptores, suporte da unidade comunicativa, momento histórico de produção, objetivo da ação de linguagem e local de produção, seja ela oral ou escrita. Segundo Machado (2005), as operações nesse nível envolvem mobilizações das representações que são geradas em virtude da relação entre coordenadas do mundo físico, do mundo social e as representações que são próprias do sujeito e, portanto, naturais de sua subjetividade.

No segundo plano, observa-se a arquitetura textual que é constituída de camadas mais e menos profundas em relação à progressão temática (Bronckart, 1999; 2008). Nesse nível, vislumbra-se a infraestrutura do texto (Bronckart, 2008), uma camada mais profunda que abrange a planificação geral do conteúdo temático na forma do tema, do plano global (parágrafos, palavras, título, elementos paratextuais) do texto e de tipos de discurso (da ordem do expor ou do narrar) e segmentos temáticos (Bronckart, 1999). As operações de linguagem nesse nível incluem o gerenciamento da estrutura textual, seleção de discursos e organização dos conteúdos.

Em um nível intermediário, mecanismos de textualização são mobilizados durante operações de natureza linguístico-discursiva em relação ao texto (Bronckart, 1999; 2008). Os mecanismos de textualização tratam da coerência do texto por meio de conexão, coesão nominal e verbal (Bronckart, 1999; Machado; Bronckart, 2009). Dizem respeito à certos conjuntos de operadores ou organizadores que tem a função de manutenção, ruptura ou continuidade do conteúdo temático, e operam tanto em termos de micro quanto de macro sintaxe (Bronckart, 1999; Souza, 2015). Alguns exemplos podem ser vislumbrados em mecanismos de conexão, de organização lógica, de operação argumentativa, para citar alguns.

Em um nível mais superficial da arquitetura do texto, Bronckart (1999) elenca os mecanismos de responsabilização enunciativa. Suas principais funções incluem posicionamento enunciativo, vozes e modalizações, as quais orientam a interpretação e garantem a coerência pragmática do texto. Para Machado (2005), dominar esses mecanismos é essencial para melhorar a compreensão e produção dos gêneros, entretanto, é o único nível sobre o qual não nos debruçamos na presente pesquisa.

Diante desse quadro de análise, níveis de organização e funcionamento da linguagem são evidenciados em relação ao estatuto de produção dos gêneros

textuais, de modo que se considera a interdependência entre as dimensões sociocultural e psicológica (Souza, 2015). A operacionalização desses níveis de produção ocorre por meio de capacidades de linguagem. Segundo Souza (2015),

esses níveis de análise nos encaminham para um novo horizonte. A efetivação das operações de linguagem e, o domínio dos níveis que compõem o gênero é possível mediante as capacidades de linguagem que os indivíduos socio subjetivos apresentam (Cristovão, 2007; Nascimento; Pereira, 2014). Isso significa que os textos produzidos socialmente, os quais estão carregados de discursos já presentes na esfera social, marcados por 'ideologias' (Volochinov, 1973/2009) concebidas historicamente nesses discursos, são compreendidos e interpretados graças a tais capacidades, e ainda, a atualização, reformulação e (re)produção a partir de um arquitexto (Bronckart, 2006a), pressupõe, do mesmo modo, o domínio delas (Souza, 2015, p.37) (aspas no original).

Pela centralidade das capacidades de linguagem na interpretação das ações de linguagem, que são imputáveis aos agentes singulares (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999) em suas atividades sociais, o conceito em tela configura-se como outro braço do construto ligado ao Interacionismo Sociodiscursivo. A produção dos gêneros em relação às ações no meio social depende, sobremaneira, do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

As capacidades de linguagem são responsáveis por permitir aos indivíduos a operacionalização de coeficientes de significação (Cristovão; Stutz, 2011), de reconhecimento de parâmetros contextuais, da organização da arquitetura textual interna e do plano linguístico-discursivo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Dolz; Schneuwly, 1998; Souza, 2015). À guisa desse conceito, ressaltamos ainda que existem desdobramentos das atividades sociais mediadas pela linguagem, que requerem operações de linguagem (Bronckart, 1999) durante as ações que culminam na produção dos textos.

Isso posto, o primeiro desdobramento é macro situado, externo ao texto, e compreende as capacidades de significação e de ação. As capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011) tornam potenciais a construção de sentidos, a partir da interpretação das representações coletivas e de saberes sociais de referência. Do mesmo modo, operacionalizam o reconhecimento de conjuntos de sentidos que transitam na economia cultural, nas ideologias, nas verdades negociadas, em arquétipos discursivos, e, podemos incluir aqui as instâncias de atos sociais que constituem os sistemas de gêneros (Bazerman, 1994).

As capacidades de ação permitem que o indivíduo relacione as ações realizadas verbalmente às diversas exigências do meio social (Dolz; Pasquier;

Bronckart, 1993) e, por essa razão, estão intrinsecamente ligadas ao reconhecimento de parâmetros contextuais da atividade linguageira imediata. As capacidades de ação desempenham um papel fundamental na habilidade do indivíduo de conectar suas ações verbais com as múltiplas demandas do ambiente social circundante, como afirmado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Em outras palavras, por meio dessas capacidades o indivíduo é capaz de adaptar sua comunicação pautada em aspectos socio subjetivos de acordo com as nuances dos mundos físico e social (Bronckart, 1999).

O segundo desdobramento é micro situado, interno ao texto, e compreende as capacidades discursivas e linguístico-discursivas. As operações das capacidades discursivas acionam a identificação de modelos discursivos disponíveis em ambientes linguageiros (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993), caracterizados tanto por marcadores linguísticos relativamente específicos que retratam frações de texto, como é o caso dos tipos de discurso (Bronckart, 1999), quanto pela sequencialidade enunciativa e demais marcadores organizacionais.

As capacidades linguístico-discursivas (Dolz, Pasquier, Bronckart, 1993) outorgam a coesão e coerência textuais, decorrentes da escolha adequada de mecanismos enunciativos e de textualização que emanam do sistema verbal complexo que é a língua em situação de uso. Ainda de acordo com Cristovão (2001) e Barros (2012), essas capacidades auxiliam no gerenciamento de unidades menores da produção textual, tais como escolhas lexicais, gramaticais e sintáticas em geral, além da gestão das vozes, de modo que o sistema da língua seja articulado “às esferas sociais de circulação e produção dos gêneros” (Cristovão, 2001, p. 386).

Por meio dessas capacidades é possível compreender o conjunto de operações necessárias para o cumprimento dos movimentos de realização do seminário acadêmico. Isso significa que as unidades textuais que são produzidas socialmente são interpretadas por operações cognitivas relativas a essas capacidades propriamente humanas.

Dado o apanhado sobre esse conceito amplamente utilizado para descrever as operações de linguagem que são necessárias para produção e compreensão textual, em virtude de situações singulares de atividade mediada pela linguagem, passamos para a fundamentação sobre outras questões ligadas com a atividade e com a significação.

2 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE PARA O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS: QUESTÕES DE SIGNIFICAÇÃO

Antes de apresentarmos qualquer definição teórica que se faça pertinente, iniciamos esta seção ressaltando que a atividade, para além do limite de um ou mais pontos de vista conceituais, será abordada como a medula espinhal do complexo humano/social de significação. Esse posicionamento advém da leitura da Teoria da Atividade de Leontiev (1978; 2014), sobre a qual nos debruçamos neste instante para tratarmos de questões mais amplas tangentes à produção de gêneros textuais. Para começarmos a apresentação do arcabouço teórico, trazemos como pano de fundo a seguinte questão tratada pelo autor:

“Mas, o que é a vida humana? É aquela totalidade, mais precisamente, aquele sistema de atividades substituindo uma a outra. Na atividade não ocorre uma transferência de um objeto em sua forma subjetiva, em uma imagem; também na atividade uma transferência de atividade em seus resultados objetivos, em seus produtos, se realiza. Tomada deste ponto de vista, a atividade aparece como um processo no qual mútuas transferências entre os pólos “sujeito-objeto” são alcançadas. (Leontiev, 2014, p. 48)

Nesse sentido, atividade é tomada aqui como demiurgo da vida humana e, portanto, o aspecto mais amplo dos seus respectivos processos de significação. A adoção dessa postura decorre da constatação de que diferentes forças culturais representadas pela ideologia, política, economia, arte e religião - para citar apenas alguns exemplos - impulsionam os seres humanos em suas ações no mundo e influenciam no desenvolvimento de suas capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão, 2011; Souza; Stutz, 2019).

Ainda que a impulsão pareça uma metáfora, trata-se de uma forma de compreensão análoga à perspectiva física do termo. Entendemos que as forças culturais são capazes de alterar o(s) movimento(s) de construção de sentidos existente(s) no interior de uma atividade, ou até mesmo de desencadeá-lo(s) em situações de inércia, quando ainda se inicia sua realização. Em outras palavras, tanto as (re)ações dos indivíduos quanto o uso que podem fazer da linguagem numa determinada atividade social depende, substancialmente, não apenas da forma como reconhecem os seus respectivos parâmetros de funcionamento, mas, acima de tudo, dos sentidos que atribuem à sua realização.

Durante esse processo de significação (Cristovão; Stutz, 2011), o que cada

indivíduo realiza em termos de ação e uso da linguagem torna-se, em face dos objetivos que a atividade possui, uma resposta supraindividual às impulsões dadas pelas diferentes forças culturais que já citamos. Por essas razões, a atividade é uma parte viva do complexo humano/social (Leontiev, 1978). Há sempre uma estrutura interna singular de funcionamento e um objeto, com igual particularidade, que motiva a sua realização (Leontiev, 1978).

Dito desse modo, precisamos ter em mente ainda que existem funções/papéis que precisam ser desempenhados, além da própria legitimidade de realização num dado espaço da sociedade, objetivos que geram uma ação concatenados e motivos de realização de qualquer atividade (Leontiev, 2014). Nesse sentido, a atividade é objetivada, porque responde à uma necessidade que, por motivos simbólicos ou materiais presentes na percepção ou no pensamento do sujeito (Leontiev, 1978), constitui uma representação do resultado que deve ser alcançado na forma de objetivo (Leontiev, 2014).

Os objetivos, traçados na relação do indivíduo com os fenômenos, objetos e entidades circundantes no mundo, constituem uma ou mais unidades orgânicas que atendem as necessidades sócio-históricas que alimentam valores e a existência dos seres humanos no mundo e na realização das suas atividades. Nos campos de criatividade ideológica (Volochínov, 2009) dessas atividades, a cristalização de conjuntos dessas percepções que são compartilhadas socialmente e colocam o objeto de suas atividades em um espectro mais amplo de funcionamento refletem os construtos culturais dos indivíduos.

Nesse sentido, nem a cultura, ou as diferentes motivações e forças ideológicas (Volochínov, 2009) que descrevemos são simplesmente colocadas ao indivíduo na atividade. Ao invés disso, assim como Leontiev (2014), entendemos que

o fato de que na sociedade um homem encontra não simplesmente condições externas as quais ele deve acomodar sua atividade, mas que essas mesmas condições sociais carregam em si mesma motivos e objetivos de sua atividade, seus meios e métodos; em uma palavra, a sociedade produz a atividade dos indivíduos a formando. Naturalmente, isso não significa, de forma alguma, que sua atividade somente personifica os relacionamentos da sociedade e sua cultura. Existem transformações e transições complexas que os conecta de modo que nenhuma informação direta de um ou outro é possível. (Leontiev, 2014, p.48)

Com essa perspectiva em mente, entende-se que o olhar para a atividade nos

estudos sobre gêneros textuais deve levar em consideração a estrutura interna da atividade (Leontiev, 1981; 2014), para o indivíduo e suas ações em seu âmbito, no uso da linguagem e na organização e desenvolvimento de processos ligados à produção de gêneros. Compreendemos, acima de tudo, que atividade e cultura coexistem, motivam, influenciam, movem e tornam vívidas as experiências dos indivíduos em seu trabalho e na sua relação com o mundo (Engeström, 1987).

Outro ponto fulcral de discussão sobre a atividade está conectado com o desenvolvimento humano e o uso da linguagem. No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, por exemplo, cujo arcabouço teórico alicerça este estudo, a linguagem é central para a constituição das experiências e representações que os indivíduos vivem e constroem, à medida que se olha para o lapso sócio-histórico de suas interações (Bronckart, 1999).

No entanto, a pressuposição do funcionamento da linguagem só pode ser sustentada se considerarmos a formação da consciência dos indivíduos nos processos de interação social e, acima de tudo, a atividade na qual encontram-se engajados e/ou motivados objetivamente (Leontiev, 1978). Com base nessa perspectiva, a atividade é aqui compreendida como o liame das relações e condições necessárias ao desenvolvimento humano, incluindo a própria abordagem da linguagem nessa conjuntura.

No que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais, conforme se estabelece com o seminário acadêmico neste estudo, a atividade constitui a gênese da formação da consciência coletiva e o ponto de partida para entendermos o funcionamento da linguagem e sua materialidade na produção desses artefatos. A partir dessas considerações, uma questão importante vem à tona: de que atividade estamos falando?

A complexidade subjacente à resposta necessária exige explicação detalhada e cautelosa. É dessa forma que procederemos. Nas próximas linhas, a definição de atividade será tecida com base no fundamento de que a origem e o desenvolvimento da atividade psíquica interna ocorre, em princípio, como resposta à interação dos sujeitos com outras pessoas no mundo (Leontiev, 1978), mediante a pluralidade de objetivos e de sentidos que são construídos nas práticas sociais, ou seja, na atividade externa (Vygotsky, 2007; Leontiev, 2014).

É necessário ressaltar, entretanto, que manteremos nossas lentes sobre a discussão da constituição da atividade como parâmetro para compreensão do agir e

da produção textual, sem distinguir teoricamente a natureza interna da externa e vice-versa. Cremos que as discussões de Vygotsky (2007) a respeito de atividade psíquica (natureza interna), bem como o aprofundamento de Leontiev (2014) sobre atividade prática (natureza externa) endossam argumentações suficientes para os alicerces dessa distinção. Assim, a atividade a que nos referimos deriva dessa conexão entre a atividade psíquica e a atividade prática, respeitando a distinção teórica de ambas, e, acima de tudo, concentra-se preeminentemente no aspecto cultural-social de sua constituição.

Com base no argumento anterior, preferimos a abordagem da terminologia “atividade”, cunhada no interesse em traçar um paralelo aparentemente factível entre o funcionamento das ações sociais (atividade externa) e o desenvolvimento de capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011) (atividade interna). Isso porque, primeiramente, a atividade representa a totalidade dos inúmeros processos que ligam os seres humanos com a cultura e com os objetivos sociais (Vygotsky, 2007; Leontiev, 2014). Nessa mesma conjuntura, o reconhecimento do funcionamento desses processos é operacionalizado por capacidades de significação específicas (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão, 2011).

Com isso tudo mente, compreendemos que os processos da atividade serão determinantes para a formação de processos interpsicológicos (Leontiev, 2014), mas somente se mobilizadas essas capacidades. Assim, a atividade a que nos referimos é (sub)dividida em várias estruturas, cada uma evocando um tipo de organização singular (Leontiev, 1978).

Basicamente, o termo adotado serve para representar as inúmeras unidades orgânicas que a compõe: “atividade de trabalho, atividade produtiva executada com ferramentas, atividade que é autóctone social, isto é, se desenvolve somente sob condições de cooperação e divisão pelas pessoas” (Leontiev, 2014, p. 55) e também a atividade de linguagem (Bronckart, 1999). Todas elas “determinam as características dos processos psicológicos no homem” (Leontiev, 2014, p.55).

A propósito, neste estudo apresentamos seguidas vezes o uso do termo atividade, cunhado no singular, porque representa a junção de todas as unidades orgânicas que evocam o aspecto social das ações dos indivíduos no mundo (Cole; Engeström, 1993). Assim, deixamos a flexão no plural para outras instâncias e suas respectivas denotações de uso desse signo. Atividade é a grande ordem do lado social, o macrocosmo que liga as forças culturais aos fatos e acontecimentos, que

viabiliza o acesso dos seres humanos às diferentes dimensões de trabalho e de suas relações com o mundo. Em sua imersão, os indivíduos passam suas vidas sob a influência de inúmeros modos de ser, pensar e agir (Stutz; Cristovão, 2011), tornando-se parte daquilo que vivem, alimentados e alimentando a atividade.

A atividade aparece sempre na “contiguidade direta com a realidade objetiva” (Leontiev, 2014, p.72), ou dito de outra forma, o objeto da atividade é seu verdadeiro motivo, enquanto o objetivo é a mola impulsora da atividade, que reflete o conjunto de representações sobre certos resultados que precisam ser alcançados. Apesar dessa busca ser provocada por motivos específicos, há uma “estrutura geral” (Leontiev, 2014, p.82) da atividade humana que, uma vez reconhecida e compreendida pelos indivíduos, exerce influência direta no desencadeamento de ações conscientes para sua realização.

Segundo Leontiev (2014, p. 82-83), “a atividade do homem não muda historicamente em sua estrutura geral, sua macroestrutura [...], o que muda radicalmente é o caráter dos relacionamentos que conectam objetivos e motivos da atividade”. Isso nos leva à compreensão de que a macroestrutura da atividade é um fator responsivo às ações conscientes que, embora por vezes realizadas em estágios singulares do desenvolvimento histórico e provocadas por motivos específicos, culminarão na “transição de objetivos em produtos objetivos” (Leontiev, 2014, p. 82), atendendo a propósitos mais amplos dos indivíduos em suas práticas sociais.

Para ilustrar essa linha de pensamento, imaginemos o funcionamento da produção de seminários acadêmicos. Na macroestrutura dessa atividade, o produto objetivo será a concepção do apresentador à respeito das nuances temáticas e das questões organizacionais gerais que precisam e que irão, de fato, compor uma apresentação. Contudo, não é tão simples assim. Até que a camada do produto objetivo seja conscientemente alcançada, há outras que a antecedem e que fazem parte da materialidade da macroestrutura da atividade.

Podemos pensar, nesse sentido, nas representações⁵ (Moscovici, 2015) que um apresentador possui acerca do que é um seminário. São significações supraindividuais evocadas, parcial ou totalmente, durante os passos de produção do gênero citado. Elas se situam numa camada onde ocorrem confrontos diretos com

⁵ O termo representações é aqui tratado à luz do trabalho de Moscovici sobre representações sociais Moscovici (2015).

os objetivos que são próprios da atividade e com o(s) motivo(s) de sua realização. Aliás, os dois últimos aspectos citados também fazem parte, cada um, de uma camada da macroestrutura da atividade.

No caso dos objetivos da atividade de apresentação de seminário, o ponto de partida geralmente é designado por um(a) professor(a) que, por sua vez, implementa-os a partir de uma leitura intersubjetiva que realiza a respeito dos motivos subjacentes à realização de uma disciplina específica, presente no quadro de formação de um curso. Já os motivos advêm das diversas necessidades que emanam do processo de formação. O que acontece é que, quando preenchidas por “conteúdo objetivo” (Leontiev, 2014, p. 107) como ocorre com as demandas político-ideológicas das disciplinas, essas necessidades são transformadas em “motivos concretos” (Leontiev, 2014, p. 107), dando origem, por exemplo, às suas respectivas ementas e programas.

Em vista disso, a atividade é sempre “orientada por um motivo, realizada por meio de ações. Essas ações também possuem objetivos e são realizadas em determinadas condições e por meio de operações” (Ferreira, 2016, p.1634). Nas discussões sobre capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011), são exatamente as operações em pauta que nos colocam diante de dois pontos fulcrais, os quais nos conduzem ao alinhamento dos parâmetros da atividade com as capacidades de significação.

O primeiro ponto está ligado ao próprio funcionamento da consciência e do desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). O segundo abrange a estreita relação entre atividade, significação e linguagem.

No que concerne ao primeiro ponto, sabemos, a partir de estudos como os de Vygotsky (2007) e de Leontiev (2014), que a consciência é formada em meio às relações e mediações de estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. São as condições materiais do meio social que determinam os caminhos de formação das ideias na consciência (Carvalho *et al.*, 2010). A linguagem⁶, sob esse ponto de vista dialético (Ferreira, 2016), é uma “forma de sua existência” (Leontiev, 2014, p.21), uma resposta sensorial e social à necessidade de orientação em meio ao/para o agir no mundo e de regulação dos diferentes processos que envolvem uma determinada atividade.

⁶ Na teoria da atividade, Leontiev (2014) menciona sinais e símbolos, sobre os quais inferimos a condição multissemiótica da linguagem, por isso preferimos o último termo citado.

Pelo que expomos, a linguagem robustece a atividade consciente e atua no sentido de (re)configurá-la, elevando o indivíduo a um nível mais alto de intencionalidade e consciência (Bronckart, 1999), se comparada a atividade inconsciente (Leontiev, 2014). Então não se trata somente de atribuímos honra ao mérito para a linguagem, mas de entendermos que ela está presente na “complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto” (Hila, 2011, p.42), bem como na sua expressão, robustecendo a atividade consciente.

Neste estudo, as operações as quais nos referimos correspondem aquelas previstas no quadro das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão; Stutz, 2011).

Linguagem e consciência, na perspectiva descrita, são produtos da atividade que, como já dissemos, imprime as condições materiais de produção e da divisão social do trabalho (Leontiev, 1978) que serão determinantes para o desenvolvimento mental, sobretudo, se tomarmos por consideração as contribuições da linguagem e a subjetividade dos indivíduos nesse processo. A linguagem é o “substrato real” (Leontiev, 2014, p.56) da consciência individual que, como um produto da atividade, constitui-se pelas forças culturais, relações e mediações de estabelecimento e desenvolvimento da sociedade. Esse ponto é descrito nas operações de linguagem da significação cunhada por Cristovão e Stutz (2011).

De acordo com Vygotsky (2007), é de fora para dentro que as operações são transformadas, mediante um processo denominado internalização. Numa atividade existem trocas substanciais de sentidos. Quando emergem da bagagem sócio-histórica já consolidada de funcionamento da atividade, estamos falando de operações externas que aparecem para o indivíduo. A internalização depende da reconstrução dessas operações, da “(re)organização interior dos instrumentos físicos e languageiros oferecidos externamente” (Hila, 2011, p. 40), em momentos de confronto e maturação de sentidos que perpassam o nível interpsicológico e surgem no nível intrapsicológico (Vygotsky, 2007).

É justo pensarmos que a internalização depende, de maneira vital, da comunicação do indivíduo com outros pares numa atividade, se apropriando, primeiramente, de sentidos que já estão prontos (Leontiev, 1978). Durante essa apropriação, séries de operações de linguagem serão suscitadas em detrimento das demandas de compreensão/produção da unidade textual, geradas no complexo

singular de sentidos daquela atividade, tal como apontam Cristovão e Stutz (2011) sobre as capacidades de significação.

Desse modo, resgatamos o argumento anterior de que capacidades de linguagem específicas serão mobilizadas nos esforços iniciais de imersão na atividade, no instante em que o indivíduo se encontra numa posição em que precisa agir a partir dos sentidos que já se encontram nela. À guisa dessa ideia, “o desenvolvimento das capacidades de linguagem participa sempre parcialmente de um mecanismo de reprodução”⁷ (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 29), porque acontece numa esfera de atividade demarcada historicamente por ações e linguagem prévia e relativamente estabelecidas.

Em outras palavras, as capacidades operam na produção de linguagem betonada na construção do texto e da própria atividade, de modo que o indivíduo entenda o seu funcionamento e possa agir - por meio da linguagem - para a concretização de objetivos. Contudo, como já citado, não se trata apenas de reprodução.

As capacidades estão ligadas também às produções supraindividuais de sentidos, os quais emanam da interação do indivíduo com outros pares na atividade em que se encontra, em confluência com saberes adquiridos em experiências passadas, influenciadas por forças culturais e suas respectivas significações históricas. No tempo em que o indivíduo está engajado na atividade, novos sentidos poderão surgir no entremeio do confronto e da maturação sobre os valores subjacentes ao propósito de sua realização.

Em vista disso, entendemos que as capacidades estão qualificadas teoricamente ao escopo da internalização de sentidos e do funcionamento da consciência, durante as ações que ocorrem tanto na atividade cristalizada, que Cristovão e Stutz (2011) chamam de atividade geral⁸, quanto na atividade específica de linguagem (Bronckart, 1999). Com base nesse pressuposto, nossa defesa é lançada sobre a seguinte questão: o que acontece é uma forma de complexificação

⁷ “Le développement des capacités langagières participe toujours partiellement d’un mécanisme de **reproduction**” (negrito no original em francês) (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 29).

⁸ Embora “atividade geral” seja o termo utilizado por Cristovão e Stutz (2011) para tratar de aspectos mais amplos da significação, preferimos chamar de atividade cristalizada, numa definição ainda embrionária, mas que denota o aspecto cultural e ideológico, por exemplo, consolidado sócio-historicamente. Conforme destacado em um ensaio publicado sobre o paralelo entre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e a Teoria da Atividade (TA) (Souza, 2023), os quadros conceituais de ambas as teorias (ISD e TA) colocam a atividade geral no nível das representações idiossincráticas, ou seja, o uso de atividade geral para essa camada mais profunda de significação que as autoras propõem pode gerar divergências paradigmáticas.

desses sentidos, que origina-se em processos de significação, os quais envolvem tanto a atividade interna/psicológica como a atividade externa/social, .

A significação é tão importante nesta discussão porque, de um lado, quando olhamos para a atividade, percebemos que ela mobiliza sempre tipos específicos de operações “direcionados a um objetivo adequado para as tarefas cognitivas” (Leontiev, 2014, p.27). Essas operações impactarão diretamente nas ações de linguagem que deverão/poderão ocorrer na atividade, por um lado, “pela ativação de certas representações do referente; e de outro lado, pela organização de suas representações na estrutura discursiva” (Bronckart, 1987, p.48).

Então, não se trata apenas de considerarmos os parâmetros de funcionamento da atividade, mas de olharmos para a significação constitutiva das relações entre os indivíduos e do uso da linguagem que fazem para o alcance dos propósitos estabelecidos. Em meio a isso, além da influência de diferentes forças culturais sobre os indivíduos na produção de sentidos, precisamos considerar as representações que possuem sobre a atividade em exercício, além da própria experiência em termos de (re)conhecimento sobre o uso de instrumentos físicos e simbólicos quando em sua realização (Ferreira, 2010). Esses parâmetros estão no nível da atividade cristalizada e demandam operações de significação no que compete à sua inteligibilidade.

Uma vez que a significação possui notória relevância por conta dos pressupostos descritos, pela mesma causa as respectivas capacidades de linguagem responsáveis pelo encadeamento da significação são tão essenciais neste estudo. Se diferentes forças culturais culminam na constituição das representações coletivas e individuais que minam numa atividade e, ao mesmo passo, motivos-objetivos e motivações particulares podem conflitar no quadro de uma ação de linguagem dessa mesma atividade, a significação é indispensável para que possamos compreender, por meio da organização metodológica desses parâmetros, como podem influenciar as práticas sociais, os agires, o uso da linguagem e a constituição das unidades de sentidos.

Para Souza e Stutz (2019), a significação

“possui natureza ideológica, social e histórica. Essas características são identificadas no processo de formação dos saberes coletivos, os quais denotam diferentes graus de representações, à medida que os seres humanos, em sua dinamicidade, lêem e escrevem sobre o mundo com base no estatuto da heterogeneidade que apresentam as diferentes formações discursivas” (p.1118).

Com base nos autores, entendemos que a significação é demarcada por sentidos que expressam interesses coletivos dominantes. À guisa disso, não há meio que sustente considerarmos o agir humano pautado em razões puramente biológicas; ao contrário, o que se destaca é a legitimidade que os sujeitos conferem a certas formas de pensamento, obscurecidos, por vezes, da própria natureza de origem da realidade histórica e material do mundo (Vygotsky, 1996). Por essas razões e por estar sempre ligada a um campo de criatividade ideológica (Volochínov, 2009), a significação é cultural, social e histórica.

Em virtude dessa natureza histórico-social (Souza; Stutz, 2019), a significação deriva de nuances simbólicas que surgem ao longo do tempo, à medida em que os processos das atividades são retificados, em detrimento da relação dos indivíduos com o mundo e também com seus pares. Em vista do que foi dito, nenhuma análise sobre a significação poderá eliminar a atividade em que está consagrada. Isso porque, conforme já discutimos, a atividade não deve ser reduzida ao mero entendimento do ponto de vista de sua função adaptativa (Leontiev, 1981), mas precisamos considerá-la a partir das condições objetivas das ações que a circundam e, nesse cenário descrito, parte dessas condições é atribuída às atividades cristalizadas, não gerais.

Nesse sentido, a significação aparece como produto do confronto entre “sistemas de coordenadas formais” e “as estruturas de condutas - materiais e/ou simbólicas – orientadas pelas finalidades de um grupo” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 27). Essas coordenadas são os parâmetros historicamente definidos que constituem a ordem de funcionamento da atividade, enquanto que as estruturas de condutas minam das representações sobre os modos de agir, convenientes à interação coletiva dessa mesma atividade.

Nesse sentido, as operações relativas às ações de significação retratam, de maneira conceitual, a necessidade e o motivo de ações macro situadas, cujos sentidos só podem ser evidenciados na atividade a que pertencem. Em outros termos, podemos dizer que

Quaisquer operações - não importa se elas são dirigidas externamente ou internamente, mental - representam em sua gênese somente o produto do desenvolvimento das ações correspondentes nas quais estão fixados, abstraídos e generalizados os relacionamentos objetivos caracterizando as condições objetivas da ação (Leontiev, 2014, p. 28).

À guisa dessa consideração, a atividade humana inexistiria fora das relações e dos princípios compartilhados em nível de sociedade. Ela representa um sistema multifário, organizado em torno de estruturas específicas de funcionamento, com transições e transformações internas (Leontiev, 2014). Esse sistema da atividade gira sempre em torno de um objeto e é atraído por sua objetividade.

Em vista disso, o conteúdo objetivo de uma atividade, que segue pautado sempre em valores, normas e regras de organização e funcionamento (Stutz; Cristovão, 2011), poderá aumentar ou reduzir a força de movimento que engrena os indivíduos nas suas ações, constituindo e sendo constitutivo do próprio processo de desenvolvimento que os acompanha. Apesar de concordarmos que não existe atividade sem objeto e conteúdo objetivo, entendemos também que não há conteúdo objetivo sem um sistema que o integre em diferentes planos de significações (Souza; Stutz, 2019).

Dito de outro modo, enquanto a objetividade aparecerá como uma espécie de validação da realidade imparcial de um objeto (Leontiev, 1978), o conteúdo objetivo, por sua vez, nascerá como um fruto ideológico ou econômico, artístico, político, para citarmos alguns dos panos de fundo das necessidades e respectivas interpretações que fazem parte de cada uma das esferas de atividades (Bakhtin, 1979/1997) dos seres humanos.

Portanto, não é adequado olhar de maneira abstrata para o objeto de uma atividade. Em vez disso, devemos prever a correspondência de sua objetividade com o sistema de significação em que está materializada, porque a relação do sujeito com o objeto ocorre por intermédio de sua participação nesse sistema pré-existente de atividades cristalizadas, o qual, além dos próprios sentidos, também possui normas singulares de funcionamento. Volochínov (2009), por exemplo, nos diz que

Todo sistema de normas sociais [...] existe correlacionado à consciência subjetiva dos indivíduos que participam da coletividade regida por essas normas. São assim os sistemas de normas morais, jurídicas, estéticas (tais normas realmente existem), etc. Certamente, essas normas variam. Diferem pelo grau de coerção que exercem, pela extensão de sua escala social, pelo grau de significação social, que é função de sua relação mais ou menos próxima com a infra-estrutura, etc. Mas enquanto normas, a natureza de sua existência permanece a mesma; só existem relativamente à consciência subjetiva dos indivíduos de uma dada comunidade (p.94).

Ainda que o seu foco seja a língua e não a atividade, a citação do referido autor dialoga com a ideia que sustentamos: são os sistemas de significação e de normas sociais que serão decisivos para a tomada de consciência do indivíduo e

para o seu engajamento na atividade (Cristovão; Stutz, 2011), sobretudo quando exige conhecimento profundo (Ferreira, 2010).

Para Leontiev (2014), o objeto da atividade é duplo: (a) primeiramente, ele aparece como uma existência independente que causa a transformação da atividade do indivíduo; (b) depois, como uma imagem para o sujeito, na condição de um produto de sua propriedade “realizado como uma atividade do sujeito” (Leontiev, 2014, p. 49). Nessas circunstâncias, o objeto da atividade poderá ser transformado à medida em que a necessidade modifica seu conteúdo objetivo e, por isso, não é uma condição abstrata, nem uma simples resposta biológica do indivíduo, mas um processo de significação que se materializa na realização da atividade.

Em seus turnos, os parâmetros de funcionamento da atividade evocarão

- a) Motivos para sua realização;
- b) Propósitos impulsionados por forças culturais que podem ser singulares ou múltiplas, como uma atividade econômica ou de cunhos político e religioso concomitantemente;
- c) Instrumentos físicos e/ou simbólicos que servirão para atender funções de controle, manipulação, medição e produção.

Do mesmo modo, evocarão representações sobre

- d) Modelos de linguagem relativamente recorrentes e condizentes com a atividade;
- e) Hábitos de produção e de execução de tarefas;
- f) Crenças sobre o funcionamento ou sobre a prática social imbricada;
- g) Normas/regras de funcionamento;
- h) Valores subjacentes à finalidade social.

Parte dessas questões são evocadas na forma de operações de linguagem relativas às capacidades de significação propostas por Cristovão e Stutz (2011). No que concerne à sua definição teórico-metodológica inicial, as autoras trataram deste objeto como capacidades que “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem esferas de atividade [...]” (Cristovão; Stutz, 2011, p.22). É exatamente este o nosso ponto de partida.

A significação é um aspecto humano determinante para toda e qualquer forma de ação consciente. Seus inúmeros sentidos

expressam o movimento do conhecimento humano e seus meios cognitivos, bem como uma representação ideológica da sociedade – religiosa, filosófica, política. Nisso, suas existências objetivas, eles estão subordinados às leis sócio-históricas e também à lógica interna de seu desenvolvimento (Leontiev, 2014, p.81).

Com base nas ideias dos autores citados nos dois últimos parágrafos, entendemos que a consolidação do status de ação consciente só ocorre em virtude da imersão gradativa dos indivíduos nas atividades práticas e simbólicas (Vygotsky, 1996) da sociedade. Algumas das mediações simbólicas (Ferreira, 2010) e negociação de sentidos (Bakhtin, 1979/1997; Bronckart, 1999) que emanam do trabalho colaborativa constituem uma consciência intercultural que nem todo indivíduo é capaz de compreender, mas somente se imerso plenamente em camadas mais profundas do complexo humano. Este é precisamente o nosso interesse.

O trabalho aqui desenvolvido está voltado ao ensino de gêneros textuais, com ênfase no seminário acadêmico. Os gêneros, para Bronckart (2006), são portadores das indexações sociais, são artefatos das atividades de linguagem que carregam certas(os) significações/sentidos já cristalizadas(dos).

Nessa linha de pensamento, toda e qualquer forma de produção de sentidos dependerá das condições materiais do mundo, das referências/modelos (Cristovão, 2013) de ações e uso da linguagem preestabelecidas coletivamente, além da interpretação individual inerente a ser e estar em determinado espaço-tempo singular. No entanto, quando as condições analisadas do(s) contexto(s) de produção dos seres humanos transcendem a atividade de linguagem e a constituição do gênero textual, então estamos falando de um plano mais amplo.

Como já dissemos, esse plano mais amplo foi definido por Cristovão e Stutz (2011) a partir do alinhamento com uma forma de atividade geral, mas entendemos que se trata de atividade cristaliza, na qual são consideradas as práticas sociais de referência das esferas de atividades (Bakhtin, 1979/1997), as representações e as experiências humanas. À luz desse pressuposto, Cristovão trouxe para o bojo dessa discussão a noção de “plano do discurso/ideologia” (Cristovão, 2013, p.372) para tratar da amplitude desse plano que corresponde à significação e às suas respectivas capacidades de linguagem.

Essa maneira de encarar a significação, como uma capacidade responsável pela mobilização de sentidos macro situados que pairam nas esferas de atividades,

faz com que olhemos diretamente para uma escala mais abrangente do que as questões imediatas discutidas no quadro da atividade de linguagem (Bronckart, 1999).

Com base na discussão de Souza e Stutz (2019), compreendemos que o funcionamento da significação depende, de um ponto de vista interdependente, de certas engrenagens cognitivas e sociais que rotacionam em conjunto no interior de uma atividade. Quando nos referimos às engrenagens cognitivas, fazemos alusão específica às capacidades de linguagem. No que concerne às engrenagens sociais, estamos falando do macrocosmo da sua existência como cultura, a ideologia, a economia, a política, para citar algumas.

Diante desse contexto, temos em mente que é na atividade que são entrecruzados, numa tessitura complexa, os motivos-objetivos (Leontiev, 1978) que atendem o seu propósito geral de funcionamento e as motivações subjetivas que influenciam diretamente nos níveis de compreensão e engajamento dos indivíduos. Além do mais, ocorre que, em meio a tal tessitura de objetivos da atividade, podem existir orientações mais profundas que norteiam os indivíduos sobre a prática social a ser realizada.

É vital considerarmos o alinhamento das representações sociais (Bronckart, 1998; Moscovici, 2015) sobre valores, normas e regras de funcionamento (Cristovão; Stutz, 2011), seja da atividade prática ou da atividade simbólica, com as próprias motivações (Leontiev, 2014) que as impulsionam. Parcialmente, as motivações são acompanhadas pelas imersões dos indivíduos ao longo de suas vidas em diferentes macrocosmos da atividade social (Engeström, 1987). Isso impacta diretamente nas práticas sociais de produção e compreensão de gêneros textuais, tal como ocorre com o seminário acadêmico neste estudo.

Como os seres humanos agem e interagem uns com os outros a partir de diferentes representações (ideológicas, políticas, sobre quaisquer outras questões) que possuem sobre a comunicação subjacente à uma determinada atividade, entendemos, portanto, que a significação descrita por Cristovão e Stutz (2011) resulta desse processamento multifacetado.

Finalizada essa relação entre atividade e significação, apresentamos os pressupostos relativos aos letramentos acadêmicos.

2.3 LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Conforme anunciamos em diversos momentos desta pesquisa, os letramentos de alunos(as) de graduação correspondem a parte do propósito em que nos debruçamos. Diante dessa circunstância, apresentamos nesta subseção os conceitos e fundamentos sobre letramentos que se alinham com a nossa discussão central sobre a linguagem. Para início dos argumentos, destacamos a perspectiva que não nos interessa para as posteriores discussões, mas que apresentaremos para fins de compreensão do aparato teórico geral dos letramentos: o modelo de habilidades de estudo.

Cunhado em um quadro de discussões teóricas sobre três modelos distintos de letramentos (Lea; Street, 1998), essa primeira perspectiva⁹ vai na contramão do trabalho de ensino proposto na presente pesquisa. Segundo os autores, o letramento é visto nesse âmbito como um conjunto de “habilidades atomizadas” (Lea; Street, 1998, p. 158), ou em outros termos, conhecimentos fragmentados que atendem propósito isolados de tarefas que, em geral, não estão explicitamente conectadas à uma prática mais ampla e até mesmo podem estar desconectadas entre si.

Nesse cenário, as habilidades que são desenvolvidas parecem compor uma espécie de apanhado de conhecimentos que podem ser “transferíveis a outros contextos” (Lea; Street, 1998, p.158). Parece-nos, a partir dessa descrição, que a aprendizagem subjacente ao modelo de habilidades de estudo está calcada em abordagens que centralizam as estruturas sintáticas, em virtude da concepção de “níveis” ascendentes de aprendizagem. As principais implicações práticas são a desconsideração das múltiplas formas de letramento que perfazem a experiência dos(as) alunos(as) e a alta cocentração no discurso do déficit (Fiad, 2011; Cristovão; Vignoli, 2020).

Segundo Lea e Street (1998), o foco do modelo das habilidades de estudo é direcionada para as

[...] tentativas de ‘corrigir’ problemas com a aprendizagem dos alunos, as quais são tratadas como um tipo de patologia. A teoria de linguagem em que está embasado enfatiza características

⁹ Uma vez que os próprios autores colocam “perspectivas” e “modelos” como sinônimos, assumiremos daqui em diante que “modelos” se referem às definições terminológicas, enquanto perspectivas se referem ao conteúdo que tendo em vista as inúmeras pesquisas brasileiras que adotam essa mesma terminologia.

superficiais, gramática e soletração. Suas fontes bebem da psicologia comportamental e programas de treinamento, conceitualizando a escrita dos alunos como técnica e instrumental (p.158) (aspas no original).

Então, por mais que esse modelo ofereça contribuições para interpretação de aspectos instrumentais da produção textual, compreendemos que a perspectiva não abarca plenamente as condições culturais, sociais e históricas dos letramentos (Street, 2017). Assim, pela centralidade da linguagem na atividade de produção de seminários acadêmicos e, acima de tudo, pela relação entre diferentes práticas de letramento que são constitutivas do próprio uso da linguagem nessas práticas, entendemos que uma abordagem sócio-histórico-cultural (Lea; Street, 1998; Street, 2017) dos letramentos se faz mais apropriada para esta pesquisa.

Isso porque as fronteiras entre a diversidade cultural e linguística estão cada vez mais demarcadas e, de modo paradoxal, também mais confusas. A linguagem e os sentidos assumem, nesse cenário, um papel central em relação aos significados que os indivíduos constroem e às experiências que adquirem. Portanto, “à medida que os mundos da vida se tornam mais divergentes e suas fronteiras se tornam mais confusas, o fator central da língua(gem) passa a ser a multiplicidade de significados e sua contínua intersecção” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.66).

Em face da citação exposta, entendemos que a multiplicidade de significados é fundamentada, dentre outras questões, pela concatenação entre as diversas formas de expressão humana, representadas por práticas sociais que envolvem a escrita, a oralidade e outros/as modos/formas multissemióticas. Um exemplo paradigmático desse princípio é o seminário acadêmico. Além de seu alto poder sinérgico representado pelas múltiplas formas de expressão verbal e não verbal que é capaz de encapsular, esse gênero multifacetado pode reunir, num só espaço micro situado de apresentação, várias vertentes de sentidos que formam a atividade de apresentação oral.

Uma dessas vertentes diz respeito à cultura disciplinar subjacente à sua produção, representada por elementos como ementas e respectivos programas de funcionamento, cuja discussão é tratada no campo da socialização acadêmica, como descreve Street (2017). Outra vertente, mais complexa e alinhada com nossa perspectiva de estudos, considera uma “variedade evidente de práticas de Letramento Acadêmico em contextos específicos” (Street, 2017, p. 22), dentre as

quais destacamos, por exemplos a realização de atividades de pesquisa, de triagem e de seleção de informações que perfazem práticas sociais distintas, mas calcadas no mesmo objeto de trabalho: fontes acadêmico-científicas para composição de apresentações.

Uma terceira vertente pode ser vista na construção coletiva de saberes, representada pela prática social (Street, 2017) que se inicia na fase de preparo e caminha para a apresentação do seminário acadêmico. Em torno dessa construção, diversas formas e origens de conhecimento são entrecruzadas, dentre as quais citamos, principalmente, saberes sobre o gênero, exigências argumentativas, estruturação de informações, estilos retóricos e as demandas constitutivas da representação docente (Street, 2017). Esse conjunto de fatores sócio-histórico-culturais influenciam diretamente na forma como os(as) alunos(as), em face de suas experiências singulares advindas de outras práticas de letramento (Lea; Street, 1998), podem interagir com a atividade de apresentação oral.

Uma última vertente, sem privarmos os leitores da revisão dessa ordenação, pode ser vislumbrada no desenvolvimento da explicitação de dimensões avaliativas no processo de comunicação interpessoal, articulada pelo uso de saberes acadêmicos e pelas representações sociais sobre a organização e o funcionamento desse gênero textual. Para evitar relações conflituosas e o comprometimento dos letramentos acadêmicos, é fundamental, como ressaltam Lea e Street (1998) e Zavala (2010), tornar evidente os parâmetros de funcionamento e a avaliação da prática, uma vez que esse processo se refere a uma das várias dimensões de conhecimento (Cristovão; Vignoli, 2020).

No caso desta pesquisa, entendemos o seminário acadêmico como o ponto de intersecção de todas essas vertentes que correspondem, num complexo da atividade de apresentação, a multiplicidade dos significados a que se referem Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) em relação aos letramentos acadêmicos. Particularmente, preocupamo-nos com a forma como os(as) alunos(as) entendem e dão significado a todos esses processos, ao mesmo tempo em que precisam lidar com as divergências que surgem durante a produção acadêmica.

Ao nosso ver, existem constantes contradições e contraposições em relação aos conhecimentos construídos em práticas de letramentos que são anteriores àquelas especificamente do contexto acadêmico (Fiad, 2016). Isso inclui pensarmos nas próprias produções de gêneros textuais como o seminário. Em função das

características de produção que são próprias das culturas escolar e acadêmica, por exemplo, tanto a organização quanto o funcionamento desse artefato atenderão demandas mais ou menos complexas por conta da intersecção entre as distintas aprendizagens que surgem com os seus respectivos letramentos (Fiad, 2016).

Em meio à conjuntura descrita, as contradições e contraposições a que nos referimos são importantes para a compreensão e o engajamento em determinada atividade, tal como assumidamente esperamos das produções de seminários no contexto acadêmico. Entretanto, também podem gerar conflitos (Lea; Street, 1998) entre as expectativas dos(as) professores(as) e as condições próprias dos(as) alunos(as) para o engajamento no processo de produção. Isso ocorre principalmente quando as diferenças entre as culturas subjacentes às práticas de letramento não são dialogadas, mas isoladas entre grandes muros. Ocasionalmente,

ao entrarem na universidade, os estudantes são requisitados a escreverem diferentes gêneros, com os quais não estão familiarizados em suas práticas de escrita em outros contextos (inclusive escolar) e são mal avaliados por seus professores. Na verdade, como apontam autores (Lea; Street, 1998; Jones, Turner e Street, 1999) começam a ficar visíveis os conflitos entre o que os professores esperam das escritas e o que os alunos escrevem (Fiad, 2011, p. 362).

Embora a escrita tenha maior atenção dos pesquisadores sobre a produção textual nas universidades (Fiad, 2011; Bueno; Zani; Jacob, 2022), neste estudo as situações conflituosas que emanam dos letramentos acadêmicos serão abordadas do ponto de vista da produção oral, na sua relação simbiótica com outros modos de uso da linguagem. No sentido que descrevemos, a inclinação ao estudo da oralidade em relação aos letramentos acadêmicos segue atrelada ao uso da língua inglesa na produção de gêneros textuais.

Fazemos isso porque, com base em pesquisas realizadas nas últimas décadas (Branco, 2008; Ornellas, 2019; Storto; Fonteque, 2021), verificamos maior incidência em relação à abordagem do seminário como um dos principais gêneros tomadas como objeto de ensino em cursos de graduação. Além disso, conforme observamos na universidade de trabalho do pesquisador, de um modo geral, o seminário é o único gênero que ultrapassa as barreiras do grafocentrismo acadêmico (Grande, 2021).

No entanto, desejamos esclarecer que não consideramos um problema que as práticas escritas predominem as tarefas de produção das salas de aula dos cursos de graduação. A questão que colocamos em pauta é a necessidade de

abrirmos os olhos para certas mudanças de perspectivas que, em muitos casos, são necessárias na própria cultura de nossas universidades, como nos casos em que há a insistência no ensino de gêneros como a resenha¹⁰, por exemplo, quando pouco ou nada é conectada às atividades que visam as produções dos(as) alunos(as).

Lea e Street (1998) chamam a atenção para o fato de que o contexto acadêmico representa um espaço de aprendizagem que articula, por suas próprias particularidades, formas de conhecimento que não são comuns às práticas sociais mais gerais, mas são especializadas e técnicas. Nessa perspectiva, entender, interpretar e organizar conteúdos depende do modo como os processos culturais e contextuais são instituídos nas práticas de escrita e de leitura no ambiente das disciplinas da academia (Lea; Street, 1998). Com isso em mente, estendemos essas considerações à produção oral, sobretudo em virtude da constante articulação observada entre práticas escritas nas atividades de linguagem de natureza acadêmico-científica (Zani; Bueno, 2016).

A partir dessa linha de pensamento, há uma questão tocante aos letramentos que os autores evidenciam que é pertinente à perspectiva que adotamos: para Lea e Street (1998), esse construto é posicionado num ângulo contrário a ideia de que os(as) alunos(as) devem unicamente adaptar suas práticas aos códigos e convenções pré-estabelecidos da academia. Tendo em mente esse princípio, o trabalho pautado na perspectiva dos letramentos acadêmicos não deve descartar a existência de valores, normas e regras que são constitutivos da cultura acadêmica, mas incluir ao processo de construção de sentidos outros letramentos que acompanham as experiências e representações dos(as) alunos(as).

Nesse ponto de vista, a aprendizagem relativa à produção e à compreensão textual é colocada como um processo de negociação de sentidos, tal qual espera-se de práticas autênticas de linguagem. No bojo dos letramentos acadêmicos

é importante investigar a compreensão de ambos corpo docente e alunos sobre suas próprias práticas de letramento, sem fazer suposições prévias sobre quais práticas são apropriadas ou eficazes. Isso é particularmente importante para tentarmos desenvolver uma análise mais completa sobre o que significa tornar-se academicamente letrado. Nós acreditamos que é importante perceber que os sentidos são contestados entre as diferentes partes

¹⁰ Na universidade em que o pesquisador produtor desta tese atua como professor colaborador, há uma disciplina no curso de Letras Inglês intitulada Laboratório de Leitura e de Produção de Gêneros Acadêmicos, cuja ementa prevê apenas gêneros escritos. Dentre eles, a resenha é contemplada como alvo de ensino. Apesar de praticamente todas as outras disciplinas preverem em seus programas a produção de seminários acadêmicos, a resenha é que possui espaço privilegiado na ementa, apesar de não ser um gênero requisitado tanto para a produção quanto para a compreensão.

envolvidas: instituições, equipe e alunos (Lea; Street, 1998, p. 157) (tradução nossa)¹¹.

Com base na perspectiva dos letramentos acadêmicos, entendemos que as práticas de produção textual que ocorrem nas universidades resultam, em sua gênese, das demandas curriculares. Essas demandas, segundo Street (2010), possuem origem política e são legitimadas discursivamente nas relações de poder, o que confere às práticas acadêmicas uma natureza essencialmente discursiva. Para o autor (Street, 2010), o conhecimento institucional não apenas reproduz relações de poder, mas também as transforma, destacando o caráter dinâmico e ideológico das práticas de letramento que precisam ser dialogadas no trabalho de ensino realizado nas universidades (Street, 2010). Isso envolve a própria seleção dos gêneros que são abordados nas práticas de ensino.

Embora os letramentos acadêmicos estejam frequentemente associados à produção escrita, é importante ressaltar que outras práticas, como a exposição oral, a socialização de diários de observação de práticas de ensino, a participação em palestras e o próprio seminário acadêmico também desempenham papéis fundamentais nos letramentos acadêmicos. Esses letramentos envolvem a integração de multissemioses (Dolz, 2015), sendo observáveis na produção de gêneros como os seminários acadêmicos. Nesse sentido, torna-se necessário discutir como as práticas de letramento podem ser ampliadas para incluir características de produção oral na sua relação simbiótica com outras semioses.

Neste estudo, os letramentos acadêmicos serão analisados sob a perspectiva dessa pluralidade de semioses da linguagem, com ênfase no desenvolvimento da oralidade. Nosso interesse recai sobre a oralidade, mas reconhecemos sua relação simbólica com outras práticas acadêmicas, como a produção escrita e a utilização de recursos digitais. Essa abordagem permite compreender os gêneros acadêmicos como práticas discursivas complexas (Souza, 2015), nas quais a linguagem precisa se adaptar às demandas das esferas acadêmica.

Como apontam Zani e Bueno (2016), o olhar indissociável entre letramentos e gêneros textuais emerge da mudança socio-histórica na percepção das práticas

¹¹ it is important to investigate the understandings of both academic staff and students about their own literacy practices, without making prior assumptions as to which practices are either appropriate or effective. This is particularly important in trying to develop a more complex analysis of what it means to become academically literate. We believe that it is important to realise that meanings are contested amongst the different parties involved: institutions, staff and students (Lea; Street, 1998, p. 157).

realizadas em cada esfera de atividade humana. Dessa forma, discutir as práticas de letramentos necessárias em determinada atividade implica considerar os gêneros textuais subjacentes a esses processos. Assim, este trabalho busca contribuir para a compreensão das relações entre letramentos acadêmicos, oralidade e multissemiose, destacando a relevância dos seminários acadêmicos como práticas discursivas que demandam uma formação integrada e contextualizada, em uma perspectiva que abrange multiletramentos.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) compreendem que as bases fundamentais dos multiletramentos são engendradas em duas grandes dimensões: (a) da diversidade social; (b) da multimodalidade¹² dos processos de comunicação. Em uma abordagem da diversidade social, os projetos educacionais e de comunicação priorizam a inclusão de diferentes perspectivas culturais (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Enquanto dimensão dos multiletramentos, a diversidade social abrange as significações que emanam das experiências construídas ao longo da vida pessoal dos indivíduos, juntamente com as representações geradas no âmbito do trabalho e nas demais atividades do meio social em que se encontram (Coscarelli; Kersch, 2016). Ao dar visibilidade aos significados de natureza profissional, pessoal e de participação cívica pela experiência com a linguagem (Garcia-Reis; Magalhães, 2016), os multiletramentos contribuem para promoção da valorização da multiplicidade de experiências e pontos de vista.

Em relação à multimodalidade (que tratamos enquanto multissemiose) das formas comunicacionais, Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) ressaltam que essa característica surge com as capacidades dos seres humanos em transcender barreiras do tempo, espaço e distância, substituindo formas tradicionais de comunicação como a escrita, por uma variedade de modalidades/semioses, incluindo elementos visuais, espaciais, táteis, gestuais, áudio e oralidade. Ao considerarmos o foco deste estudo na produção de seminários acadêmicos, percebemos que a articulação entre múltiplas semioses na comunicação é observável, sobremaneira, nas práticas de apresentação do gênero textual em pauta, o que justifica nosso interesse por esse aspecto dos multiletramentos.

¹² Embora os autores discutam a noção de multimodalidade vinculada aos multiletramentos, seguimos ancorados na noção de multissemiose em virtude de nossa filiação teórica com o conceito de linguagem, tratado no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; Dolz, 2015).

Em sequência com a fundamentação, destacamos outro ponto que deve ser considerado: os multiletramentos instituem, dentre várias rupturas, a quebra de uma máxima social que posiciona os(as) alunos(as) como “estudantes complacentes” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p.21). De um ponto de vista epistemológico, a natureza do conhecimento discente é estudada a partir dos sentidos que são capazes de atribuir para os processos de ensino e de aprendizagem aos quais são submetidos (Coscarelli; Kersch, 2016). No entanto, isso não é tudo.

As múltiplas formas de letramento que ocorrem nas atividades dos seres humanos criam um complexo ativo, a partir do qual os processos de participação são colocados a cada indivíduo de forma mais significativa à medida que seu engajamento em determinada atividade seja, de igual forma, mais ativo (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Espera-se, então, o desenvolvimento da consciência dos(as) alunos(as) sobre o fato de que o conhecimento gerado de maneira local possa, dentre variadas questões, ser aplicado em outros contextos, para além do espaço de produção imediata (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

De igual forma, os conhecimentos gerados no seio de outras práticas sociais podem servir à atividade micro situada em que o(a) aluno(a) se encontra. É o caso desta pesquisa sobre o gênero seminário, que preconizou a disseminação das produções dos(as) alunos(as)-participantes na plataforma *YouTube*, gerando interação, continuidade da construção de conhecimento, além de alavancar uma nova prática de negociação de saberes e sentidos com alunos(as) de outra universidade.

Além dessas questões de natureza teórica, reiteramos que a noção de letramentos adotada nesta pesquisa exige, ao mesmo tempo, a compreensão dos paradigmas de organização e de funcionamento da esfera acadêmica e da esfera científica (Zani; Bueno, 2016). Essa necessidade advém do trabalho multifacetado que envolve a compreensão das atividades de pesquisa, triagem e de seleção de informações para produção de seminários, juntamente com a atividade de apresentação do gênero propriamente.

Conforme observam Fuza (2016) e Fiad (2016), a superação dos limites da decodificação dos textos pode ocorrer a partir da promoção de práticas que demonstrem os valores sociais e históricos subjacentes à perspectiva da produção de sentidos. Isso porque há sempre um ou mais objetos de conhecimento que atendem aos interesses e à forma de organização e trabalho de uma comunidade

(Fiad, 2016). Desse modo, o trabalho de ensino de um gênero como o seminário na graduação envolve o reconhecimento de que cada prática de uso da linguagem é situada (Fiad, 2016) e possui seu próprio significado para a coletividade.

Com isso em mente, faz-se mister ainda a compreensão de que a singularidade dos processos de produção textual, oral e escrita, demanda abordagens apropriadas à sua natureza de organização e funcionamento, mas não exclui uma em relação à outra. Da mesma forma, cada prática de letramento revela uma variedade de outros letramentos que se entrecruzam nas exigências de uma prática social (Street, 2017). Esses fenômenos das práticas humanas realizadas pela linguagem são observáveis na produção de seminários na graduação.

De um lado, parte dos conhecimentos relativos à sua produção são herdados de princípios acadêmicos formais de planejamento, organização e execução (Souza; Cristovão, 2021). De outro lado, a atividade acadêmica é alimentada por letramentos tangentes a princípios científicos de trabalho, como rigor na metodologia de pesquisa e argumentação por meio da amostra de elementos empíricos. Conforme ressaltam Zani e Bueno (2016, p. 56), “são atividades que precisam ser aprendidas nesse universo acadêmico, já que os gêneros e as posturas aí implicados não são aqueles que fazem parte do dia a dia de qualquer cidadão”.

Ao entrecruzamento dessas perspectivas de letramentos que perfazem um construto teórico agregado, interdependente e necessário à atividade de apresentação do gênero seminário, chamamos de letramentos acadêmico-disciplinares. Nos termos de Drogui (2024), os letramentos acadêmico-disciplinares performam um subconjunto de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014) que trata, em termos de prática social, de uma concepção singular que imprime o trabalho de ensino que ocorre nas disciplinas, a partir do currículo de formação que formata as condições de produção do contexto (Bronckart, 1999).

Pela filiação teórica da autora com o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), e, principalmente, por conta da relação que visualizamos com as discussões que fazemos sobre atividades de pesquisa, triagem e seleção de informações, seguimos pautados na perspectiva de letramentos acadêmico-disciplinares descritos por Drogui (2024), fazendo menção ao termo letramentos acadêmicos. Além disso, a questão das representações sobre o funcionamento dos mundos formais das esferas acadêmica e científica reforça a filiação teórica que seguimos, porquanto descreve e situa o espectro de

funcionamento dos letramentos acadêmicos.

Agregada à essa última consideração, ressaltamos ainda que, em virtude dos objetivos desta pesquisa, os fundamentos dos letramentos acadêmicos convergem para interpretação dos fenômenos ligados ao ensino e à aprendizagem de línguas (Kleiman, 1995). Em relação à produção do gênero seminário, inclui pensarmos na influência mútua que ambas as esferas exercem entre si (Souza, 2022), além do próprio significado que o(a) aluno(a) é capaz de atribuir às atividades estruturadas em cada uma delas, pois, conforme destaca Fiad (2016), os(as) alunos(as) não são passivos(as) em relação aos processos de produção.

Efetuada o trabalho teórico nesta subseção sobre o construto dos letramentos que nos ancora, seguimos com a subseção que descreve as questões sobre oralidade que são pertinentes para a presente pesquisa.

2.4 QUESTÕES SOBRE ORALIDADE E MULTISSEMIOSSES PARA O ENSINO DO SEMINÁRIO ACADÊMICO

Parte do trabalho que desenvolvemos com o seminário acadêmico envolve, por razões ligadas à natureza de uso da linguagem circundante na produção desse gênero textual, concentrarmos-nos sobre aspectos operacionais que demandam, de um ponto de vista dialético (Schneuwly, 2004), a compreensão sobre o funcionamento de elementos constitutivos de natureza oral, escrita e multissemiótica. Contudo, conforme reiterado em outros momentos desta pesquisa, nosso interesse maior é a descrição das operações orais necessárias à produção do gênero em tela.

Dito isso, ressaltamos que os pressupostos que serão traçados a seguir visam, em primeiro plano, auxiliar-nos na descrição dos elementos orais. Na continuidade desse trabalho, a fundamentação deve nos servir para a análise e compreensão da relação simbiótica entre a unidade de comunicação oral e as demais semiotes.

Para tanto, utilizamos pesquisas de âmbito internacional, que discutem a oralidade com base na abordagem dos gêneros textuais e do próprio quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Schneuwly, 2004; Dolz; Schneuwly, 2016). Ancorados nesses pressupostos de trabalho, o arcabouço é formado ainda por pesquisas brasileiras especializadas no tema do ensino da oralidade (Bueno, 2008; Bueno, 2009; Storto, 2010; Storto, 2015; Zani; Bueno, 2017;

Bueno; Zani; Jacob, 2021; Magalhães *et al.*, 2022), congregadas pelo repositório do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR)¹³.

Outros dos principais baldrames da construção desta subseção de capítulo teórico, convergem com o ensino de línguas à luz dos pressupostos anteriormente descritos (Cristovão; Stutz, 2011; Magalhães; Cristovão, 2017; Magalhães; Cristovão, 2018; Magalhães *et al.*, 2022; Dolz; Lima; Zani, 2022) e para a perspectiva dos letramentos que nos sustenta discursivamente.

Do mesmo modo, pautamo-nos em pesquisas que discutem a oralidade a partir da linha de trabalho da análise da conversação (Marcuschi, 2003; 2010), e/ou focadas nas questões da estruturação do texto oral monitorado, discutidas no campo da linguística do textual (Koch, 1992; 1997; 2002; 2012). Por fim, ancoramo-nos em estudos sobre prosódia (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996), mirando, sobretudo, naqueles que nos permitiram compreender adequadamente a organização e o funcionamento de aspectos linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos do texto oral.

Todas essas bases apresentadas convergem para compreensão mais profunda sobre a oralidade, uma vez que a presente pesquisa tem como foco dos seus objetivos a produção do seminário acadêmico. Em função desse foco, começamos com algumas considerações sobre a oralidade e, gradativamente, vamos relacionando e inserindo questões sobre outras semioses que fazem parte do trabalho mediado pelo gênero em pauta.

Em uma perspectiva vygotskyniana do desenvolvimento, Cristovão e Stutz (2011, p. 26) salientam que “a compreensão de textos orais ocorre por meio de um processo ativo vinculado ao conhecimento pré-construído do falante/ouvinte com base em suas experiências sócio-histórico culturais”. Nesse sentido, atividades cognitivas (Vygotsky, 2007) como interpretação, monitoramento do discurso, inferências e negociação de sentidos demandam operações de produção e de compreensão que ocorrem de maneira conjunta à situação de comunicação que, por sua natureza, é imediata.

¹³ No Brasil, o Labor é um dos maiores repositórios de pesquisas dedicadas ao ensino e à aprendizagem da oralidade. Segundo informações do site oficial, O Labor “é um projeto interinstitucional, de pesquisa e extensão, que congrega pesquisadoras de quatro universidades brasileiras. Seu objetivo mais amplo é desenvolver diferentes ações que visem a aprimorar o ensino de gêneros orais nos diferentes níveis de escolarização. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/apresentacao/#:~:text=O%20Labor%20%E2%80%93%20%E2%80%9CLab%20de%20brasileiro%20de,pesquisadoras%20de%20quatro%20universidades%20brasileira>. Acesso em 12 de dezembro de 2023.

Os esforços que emanam da produção e da compreensão oral são profundamente humanos. Na atividade de linguagem, o sistema de organização e funcionamento da unidade de comunicação oral integra aspectos fisiológicos, sociais e linguísticos de forma particular para se chegar “à emergência do material de que é feita a comunicação” (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004, p. 161). Nessa perspectiva, a oralidade é um construto complexo e multifacetado, que abrange práticas comunicativas com regras próprias que as distinguem do funcionamento de outros sistemas semióticos, mesmo quando seu próprio sistema parece caótico (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

No entanto, assim como ressalta Schneuwly (2004), compreendemos que é no nível dos gêneros orais, como no caso do seminário acadêmico, que a organização e funcionamento da oralidade passa a se tornar um objeto categorizável pelas lentes da didática. Nesse sistema de gêneros textuais, além dos meios linguísticos, propriamente constitutivos do sistema de signos descrito há mais de um século por Saussure (1916/1995), há ainda outros elementos de natureza prosódica e de sistemas semióticos não linguísticos (Cristovão; Stutz, 2011) que são operacionalizados nas práticas sociais orais.

Nos termos de Schneuwly (2004, p.135), embora o “uso da palavra (falada)” seja prioridade na abordagem de um gênero oral em situações formais, porquanto constitui o objeto da linguagem em seu nível mais alto, não se pode isolar outras unidades semióticas da significação de uma atividade de linguagem oral. Enquanto “prática social interativa” de fala (Marcuschi, 2010, p.25), o texto oral agrega outras propriedades como sonoridades, visualidades, movimentos, texturas (Bentes, 2010), além das propriedades do próprio texto escrito.

Assim, “o trabalho com oralidade deve se embasar no fato de que toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de produção de sentidos, em um caráter multissemiótico” (Negreiros; Vilas Boas, 2017, p.120). Nesta pesquisa, é precisamente esta a relação que nos acompanha. Ao retomarmos o clássico pressuposto cunhado por Marcuschi (2010) sobre o *continuum* existente entre oralidade e escrita, entendemos que esse fenômeno epistemológico se estende às outras formas de expressão da linguagem.

A partir desse pressuposto, além do caráter multissemiótico da produção textual oral que precisa ser considerado, de igual modo, lançamos o olhar para outra questão importante: o funcionamento de elementos prosódicos na produção oral.

Pesquisas afiliadas à Escola de Genebra (Dolz; Schneuwly, 1998; Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Dolz; Schneuwly, 2016) atribuem a noção de multicódigos para descrição da utilização de diferentes códigos linguísticos e não linguísticos na comunicação oral.

Uma parte desses códigos corresponde aos meios linguísticos, que operam em nível linguístico-discursivo (Zani; Bueno, 2017) na construção textual e, portanto, são de natureza verbal. Na leitura de Zani e Bueno (2017, p. 628), diz respeito à “coesão, incluindo o conhecimento das características do texto falado e os marcadores conversacionais”. Outra parte desses códigos é considerada a partir de sua natureza prosódica (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Para os autores supracitados da escola de Genebra, bem como para especialistas brasileiros do Labor (Bueno, 2008; 2009; Storto, 2010; Zani; Bueno, 2017; Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021; Bueno; Zani; Jacob, 2022; Magalhães *et al.*, 2022), o aparato prosódico corresponde aos meios não-linguísticos que fazem parte da oralidade. Nessa definição, espera-se a mobilização de mecanismos não-verbais (Bueno; Zani; Jacob, 2022) na ação de linguagem, os quais são descritos, principalmente, sob os prismas da paralinguística e da cinésica, além de outros sistemas semióticos cujo código é reconhecido socialmente (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

Os elementos paralinguísticos exercem um papel central no estudo de gêneros orais como o seminário acadêmico, e abrangem, segundo Dolz *et al.* (2004), Bueno (2008; 2009), Storto (2015) e Bueno, Zani e Jacob (2022) aspectos como voz, ritmo, volume, risos, sussurros, melodia e respiração. Esses elementos não apenas enriquecem a dimensão sonora da fala, ou do texto oral¹⁴ como preferimos, mas também desempenham uma função estratégica na organização discursiva e na criação de sentidos. Essa função, conforme observamos no trabalho de Storto (2015), dependem de fatores fônicos que são sobrepostos aos fonemas, ou seja, não estão submetidos, necessariamente, à dupla articulação das línguas.

Os elementos cinésicos se referem aos movimentos corporais, gestos,

¹⁴ Em virtude da existência das línguas de sinais como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) ou American Sign Language (ASL), para citar minimamente alguns exemplos, entendemos que a noção de fala, herdada pela sócio-história dos estudos da linguagem ocorridos após Saussure (1916/1995), pode ignorar e excluir as pesquisas que se dedicam às línguas de sinais. A fala, neste contexto de produção da tese, remete-nos à comunicação por meio de um sistema linguístico legítimo, codificado e consagrado socialmente por determinadas comunidades, mesmo que esse sistema não seja oral. Por isso, manteremos a ideia da construção de uma unidade de comunicação oral, ou seja, o texto.

olhares e expressões faciais (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004; Bueno, 2008; 2009; Bueno; Zani; Jacob, 2022) que acompanham o texto oral, de modo a enfatizar ou complementar determinada informação verbal, além de estabelecer conexão com os interlocutores. Alguns desses movimentos são indexados socialmente, mas outros não (Marcuschi, 2001).

Essa abordagem ganha ainda maior amplitude, sobretudo em termos de meios não-linguísticos, nas discussões de Dolz (2015) e Jacob e Bueno (2020), que incorporam outros elementos à discussão, dentre os quais destacamos a utilização de imagens, fotografias e equipamentos digitais. Além dessa perspectiva voltada ao uso de recursos tecnológicos na elaboração de apresentações orais formais, tal como abordado pelos autores referenciados, Dolz, Schneuwly e Haller (2004) destacam ainda a inter-relação entre os meios linguísticos, os paralinguísticos e a posição dos locutores, seu aspecto exterior como roupas e penteado, além da disposição do ambiente físico em geral. A essa última tríade, Dolz, Lima e Zani (2022) descrevem uma abordagem proxêmica de análise desses conteúdos, cujo detalhamento não nos deteremos nesta tese.

Um aspecto relevante nesse debate é a necessidade de demonstrarmos, para os estudos que se dedicam à inteligibilidade da produção oral, o modo como interpretamos os elementos paralinguísticos e cinésicos, tendo em vista o quadro teórico de algumas das pesquisas mais citadas no mundo (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996) ou em âmbito nacional (Barbosa, 2013) sobre prosódia, conforme o google acadêmico. Isso significa que os pilares anteriormente citados continuam sustentando nosso trabalho. O que faremos é elucidar algumas mudanças nas nuances da organização e do funcionamento dos elementos prosódicos.

A partir dos trabalhos de Gumperz (1982), Fujisaki (1996) e Barbosa (2013), a pedra fundamental para definição da prosódia é colocada na distinção entre os três principais aspectos de sua abordagem: os linguísticos, os paralinguísticos e não-linguísticos. Segundo Galdino e Oliveira Jr. (2023, p. 4),

A prosódia é a organização de várias unidades linguísticas em um ou mais enunciados no processo de produção da fala e sua realização contém características segmentais e suprasegmentais, com o objetivo de transmitir informações linguísticas, paralinguísticas ou não linguísticas.

Dessa tríade, mecanismos linguísticos e paralinguísticos correspondem aos fatos fonéticos que se realizam pelo uso da língua (Fujisaki, 1996; Barbosa, 2010),

enquanto que tudo o que é considerado não-linguístico remete a outro sistema semiótico (Schneuwly; Dolz, 1998). Além dessa distinção, a natureza linguística da oralidade também se difere da paralinguística. A primeira, possui segmentação monemática e fonética estrutural em seu sistema de funcionamento (Barbosa, 2010), enquanto que a segunda, de caráter suprasegmental, possui valores que dependem da expressividade e do contexto da comunicação, ao contrário das unidades segmentais (Barbosa, 2010).

Contudo, sem um sistema linguístico em funcionamento, elementos paralinguísticos como entonação (Kent; Read, 2015) e cadência de fala, por exemplo, nada comunicam. A pergunta que o leitor precisa se fazer é: se um elemento desses é interpretado como não-linguístico, por não corresponder às unidades segmentais da língua em sua forma oral, então onde e como, exatamente, ele se manifesta? Esses recursos paralinguísticos estão intrinsicamente vinculados à língua e à sua realização oral, desempenhando um papel essencial na estruturação do texto, na transmissão de emoções e intenções comunicativas (Gumperz, 1982).

Por outro lado, os mecanismos não-linguísticos se referem a complementos externos ao sistema linguístico (Fujisaki, 1996), como gestos faciais que podem incluir franzir a testa para confirmar, ou acenar com a cabeça para o lado indicando que alguém precisa sair. Os objetos da cinésica (Torrego, 1971) e da proxêmica (Dolz; Lima; Zani, 2022) estão mais alinhados com esse construto do que os elementos paralinguísticos.

Então, assim como na organização dos estudos prosódicos, entendemos que as multissemioses da produção oral envolvem sistemas linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos. Parece-nos uma perspectiva mais justa com as particularidades do uso da língua em situações orais (Marcuschi, 2001), tais como se apresentam na produção do seminário acadêmico, objeto de nosso interesse.

Feitas essas considerações, ressaltamos ainda no quadro desta subseção de fundamentação teórica que, nos instantes em que direcionamos nossas lentes ao texto oral, como no caso do gênero textual em tela, precisamos dispor de atenção sobre as condições do seu funcionamento. Em dados instantes, a unidade de comunicação resulta de articulações que são verbais, ligadas ao uso dos sistemas das línguas que são coordenadas para as ações sociais, destinadas a um ou mais fins gerados no seio de uma atividade (Bronckart, 1999; Koch, 2022).

Em outros instantes, segundo Koch (1997/2022), o texto apresenta certas

peculiaridades que não são comuns na distribuição dos seus elementos via ordenação sintática. Para a autora, a constituição do texto oral sofre pressões de natureza pragmática (Koch, 2022), levando o indivíduo a um processo de sobreposição do uso que faz da língua às exigências sintáticas consagradas como predominantes no quadro desse mesmo sistema.

De acordo com Koch (1992), o que ocorre é que os indivíduos realizam sacrifícios naturalmente decorrentes das necessidades de interação, pois a realidade de produção de um texto oral é distinta da prática escrita. Para começar, existem situações de heteromonitoramento e de automonitoramento (Silva, 2001; Zanard; Storto, 2018).

O primeiro tipo diz respeito aos encadeamentos tomados por um falante na situação de produção, de modo a assegurar uma espécie de conexão estável com seu público-alvo em relação ao conteúdo temático compartilhado. Nessa conjuntura, “o falante acompanha as reações do seu interlocutor por meio de marcadores de busca de aprovação discursiva ou de envolvimento do ouvinte” (Zanard; Storto, 2018, p.68). O segundo tipo está relacionado com a autopercepção do falante durante o uso da linguagem, no sentido de “analisar e adequar a sua fala às suas condições de produção” (Zanard; Storto, 2018, p. 68).

Mas ainda há outras questões que distinguem a prática oral da escrita, como a necessidade de (re)validação de argumentos, (re)tomadas de ideias, revisão e continuidade pela refacção ou pela expressão de novas colocações. Nessa conjuntura descrita, o aparato verbal acaba reestruturado em função de “falsos começos, truncamentos, correções, hesitações”, além de “inserções, repetições e paráfrases” (Koch, 2022, p. 81).

Esses elementos interessam para esta pesquisa porque, além de nos inteirarmos sobre a diversidade sintático-semântica da manifestação oral em relação às práticas escritas, ainda nos abrem os olhos para a própria definição sobre o que vem a ser um construto verbal formal e academicamente aceitável nas situações de uso da oralidade. Na perspectiva dos seminários acadêmico, por exemplo, algumas correções e hesitações podem indicar o monitoramento do texto oral, assim como o uso de repetições pode indicar reiteração consciente de determinada informação.

Todavia, os mesmos elementos, a julgar a situação de produção, podem indicar apelo por ajuda (Marcuschi, 2003), nervosismo, dificuldade de organização de ideias, dentre outros pontos que podem ser citados. Portanto, é necessário o

rastreamento adequado dessas questões que acompanham e modificam nossa compreensão sobre a organização da unidade comunicativa do seminário, ainda mais porque espera-se formalidade e sintonia com padrões de comunicação expressos pela norma culta de qualquer língua que se utilize para esse fim.

Feitos esses apontamentos, trazemos à tona alguns elementos de ordem estratégica (Koch, 2022), ligados à construção do texto oral, observáveis por meio do uso da língua e compatíveis em muitos casos com a produção escrita. O primeiro deles diz respeito à formulação, cuja função “de ordem cognitiva-interacional” serve para a criação de “coordenadas para o estabelecimento de uma estrutura referencial” (Koch, 2022, p. 39). A formulação pode ser desencadeada por meio de inserções, a partir das quais

introduzem-se explicações ou justificativas, apresentam-se ilustrações ou exemplificações, fazem-se comentários metaformativos que têm, muitas vezes, a função de melhor organizar o mundo textual. A inserção pode ter, também, a função de despertar ou manter o interesse dos parceiros, como no caso da introdução de questões retóricas (recurso persuasivo) e/ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade, como acontece no caso da introdução de comentários jocosos ou alusivos a convicções, crença e opiniões partilhada pelos interlocutores. (Koch, 2022, p. 39).

Ao contrário de textos pertencentes a gêneros acadêmicos escritos como resenha, capítulos de livros e artigos científicos, os textos orais desse contexto de atividade humana - como aqueles pertencentes aos seminários - possuem maior abertura para comentários metaformativos, bem como para os atos de persuasão e ambientação dos interlocutores. Isso tudo segue alinhado à expectativa de manutenção da atenção do público, sobretudo porque na situação de produção escrita há uma relação bipolar direta entre o conteúdo do texto e a produção de sentidos do leitor. No caso do texto oral, existe uma triangulação das informações, ou seja, a relação de produção de sentidos envolve três polos: adicionemos ao caso anteriormente citado a figura do agente-produtor do seminário, que está em relação direta com seu público.

Em continuidade, Koch (1997/2022) cita ainda outro tipo de mecanismo de formulação do texto oral: a reformulação. Segundo a autora, esse mecanismo pode ser operacionalizado de maneira retórica ou saneadora (Koch, 2022). A função precípua da reformulação retórica é o reforço argumentativo, cujo manifesto se dá pelas paráfrases e repetições propositalmente realizadas. Nesse sentido, há um lado comum para as modalidades oral e escrita em relação às paráfrases (Koch, 2022),

sobretudo no caso de explicações realizadas por meio de segmentos pautados no uso de sinônimos, ou na reestruturação de informações referenciadas pelo uso de citações diretas ou indiretas.

Entretanto, o aspecto multipolar de textos orais relativos a gêneros como o seminário acadêmico perfaz condições peculiares do processo de paráfrase. Primeiramente, porque pode existir a necessidade de se reformular determinada informação, seja pelo truncamento (Koch, 2022) ou pela prolixidade daquilo que é disseminado durante a apresentação. Em um gênero escrito, os efeitos de truncamento e prolixidade geralmente são caçados e evitados pelo autor, após vários movimentos de revisão e de tentativas de refacção que não são possíveis durante a produção oral. Secundariamente, “pode ter, também, a função de facilitar a compreensão através da desaceleração do ritmo da fala, dando ao(s) parceiro(s) tempo maior para o processamento do que está sendo dito” (Koch, 2022, p. 40).

Por sua vez, a reformulação saneadora pode seguir os mesmos preceitos descritos em relação à retórica, com uma diferença sutil: a de solucionar imediatamente as fragilidades marcadas em certos segmentos de fala (Koch, 2022). Nesse sentido, sua natureza é autocondicionada ou heterocondicionada, o que implica numa regulação ligeiramente mais abrupta, ocorrendo de modo subsequente ao que foi dito e que precisa ser imediatamente substituído.

Dando continuidade, outro elemento que consideramos importante para a discussão sobre aspectos da oralidade é a digressão. Sua função no desenvolvimento de um texto oral é, de acordo com Koch (1992), a introdução de um ou mais alertas sobre a suspensão momentânea de determinado segmento temático.

Embora a digressão não seja um aspecto esperado em textos formais como o seminário acadêmico, a suspensão abrupta de um tópico para a entrada em outro assunto pode ser observado em detrimento das condições de produção. Assim, nosso interesse é observar as situações de produção para, no caso de ocorrência, discutirmos se a mudança realizada ainda possui algum tipo de relação com o conteúdo temático de apresentação.

Zani (2017), em sua tese de doutorado sobre o gênero de texto comunicação oral, apresenta alguns marcadores responsáveis pela digressão, tais como “a propósito”, “por falar nisto” e “antes que eu me esqueça”, também discutidos por Koch (2022). Se observarmos com cautela, a suspensão causada por meio do uso desses elementos pode estar ligada à necessidade de se exprimir algo prestes a ser

olvidado.

Certos de que a digressão é mais comum em práticas orais não formais, destacamos que, no tocante à singularidade relativa ao funcionamento na oralidade, seu efeito geralmente é potencializado por interjeições, responsáveis pela expressão da(s) emoção(ões) concatenada(s) na suspensão do segmento temático, como se observa em “ah, a propósito” ou “aah, antes que eu esqueça”. No caso da língua inglesa¹⁵, nosso interesse neste estudo, a digressão segue o preceito anteriormente discutido e, assim sendo, segue potencializada por certos grupos de interjeições.

Para citar alguns exemplos que parecem mais adequados às situações em que se espera formalidade na produção oral, destacamos algumas interjeições que servem para expressar emoção (*emotive interjections*) como se vê em “*oh well*”, “*yes/yeah*”, “*good*” e “*great*”. Pelo mesmo viés, sublinhamos algumas interjeições cognitivas (*cognitive interjections*) (Schiffrin, 1987) para expressão do processo de pensamento como “*um*”, “*I think*”, “*Hmm*”, “*Uh*”, “*okay*”, “*so*”, “*uh-huh*”.

Em meio à produção do texto oral, devemos esperar o encerramento da suspensão temporária do tópico principal. Interpretado à luz dos trabalhos de Koch (2022) e Zani (2017), esse redirecionamento confere ao texto oral outro processo de digressão, geralmente materializado em sintagmas como “de volta ao assunto” ou “onde estávamos?”. Em língua inglesa, esses modos de expressão podem ser consubstanciados em “*let me return to the [...] / let’s go back to the [...]*” e “*where did we stop?/ We did stop [...]*?”. Ressaltamos, novamente, que a digressão aqui discutida não é esperada como objeto de ensino, mas, no caso de recorrência, devemos entender os limites de mudança da orientação temática e se há algum tipo de conexão com o conteúdo temático que se discute.

Outro ponto desta discussão sobre a oralidade que consideramos pertinente ao estudo do seminário acadêmico é a hesitação. Marcuschi (2005) trata esse recurso de um ponto de vista linguístico, afirmando que hesitar pode ser um sinal de dificuldades que o locutor apresenta durante o “processamento cognitivo/verbal localizado na estrutura sintagmática” (Marcuschi, 2005, p.63). Neste caso, o modalizador utilizado pelo autor nos remete à condição de que, em certas ocasiões, o planejamento linguístico não é necessariamente afetado de forma negativa pela

¹⁵ De acordo com o dicionário Cambridge online, a digressão em língua inglesa é vista como a ação de mudança do assunto principal sobre o qual está sendo escrito ou falado para outro foco, como um adendo (Tradução nossa) the action of moving away from the main subject you are writing or talking about and writing or talking about something else:

hesitação. Ao contrário disso, algumas frações de segundos conseguidas por meio desse recurso podem significar tempo suficiente para reorganização de um pensamento, ou a recuperação de uma informação perdida.

Koch (1992), por exemplo, descreve a hesitação como uma espécie de estratégia de processamento do texto falado, a qual coexiste numa interconexão inseparável da fala. Assim como Marcuschi (2003), a autora entende que em grande parte das situações nas quais a hesitação se materializa na fala, observa-se a falta de controle desse recurso, principalmente quando o indivíduo apresenta dificuldades no “processamento/verbalização de seus enunciados” (Koch, 2022, p. 91).

No entanto, não devemos encarar as hesitações como disfunções do locutor (Zani, 2017) ou como a mera falta de controle da fala, “porque são condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores” (Koch, 2022, p.92). No lugar dessa perspectiva, seria contundente, para as práticas de ensino de gêneros como o seminário acadêmico, olharmos para as hesitações como mecanismos inerentes ao texto oral, capazes de potencializar o monitoramento da fala em razão da proporção da gestão de tempo necessário à (re)estruturação do pensamento.

Essa posição se torna ainda mais compreensível quando, dentre outras questões, atentamo-nos aos esforços necessários que determinado indivíduo precisa realizar para o monitoramento dos sentidos que, gradativamente, são construídos na produção de um texto oral. Nas palavras de Koch (2012, p.92),

Na interação verbal face a face, ele tem de estar constantemente alerta, controlando “pari passu” tal processo, sempre pronto a facilitar a compreensão dos parceiros, a atender suas solicitações, a (re)negociar com eles o sentido do que está sendo dito, através, em grande parte, de estratégias de identificação referencial. Tudo isso exige não só o domínio de habilidades linguísticas, como também de estratégias de ordem cognitiva, social e cultural (aspas da autora no original).

Convictos de que a hesitação é um aspecto importante para a compreensão da oralidade, citamos algumas de suas formas de manifestação à luz dos trabalhos de Marcuschi (2003) e Koch (1992). Na visão do primeiro autor referido, as hesitações são pausas preenchidas de conteúdo de organização e planejamento interno do turno de fala de alguém (Marcuschi, 2003).

Em geral, manifestam-se nas “reduplicações de artigos, de conjunções ou mesmo de sons não lexicalizados, como “ah ah ah” ou “ah:: eh::” e outros (Marcuschi, 2003, p. 27). Aos olhos da segunda autora citada, as hesitações se tornam tangíveis

por meio de “pausas, preenchidas ou não, alongamentos de vogais, consoantes ou sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte, truncamentos oracionais etc” (Koch, 2022, p. 91 - 92).

Todos esses pressupostos sobre oralidade que foram apresentados representam o arcabouço que nos ancora nesta pesquisa. Finalizada esta subseção, passamos para a fundamentação sobre rubrica e avaliação.

2.5 RUBRICA DE AVALIAÇÃO¹⁶

Entendemos que é de extrema relevância a produção de instrumentos de avaliação diagnóstica condizentes com o perfil de alunos(as) e o seu respectivo contexto. Assim, avaliar sob as lentes do diagnóstico, significa construir um momento dialético de ações, com as quais verificamos pré-requisitos para novos conhecimentos, além de dificuldades de aprendizagem e potenciais causas (Furtoso, 2011).

A avaliação, quando centralizada no processo integral de ensino e de aprendizagem, pode concentrar uma dinâmica que incorpora diferentes instrumentos de captação de potencialidades e fragilidades, movimentos de análise, interpretação, intervenção e devolutiva marcados por ações de diagnóstico, de controle e classificação (Fernandes, 2008; Furtoso, 2011). Dada a abrangência do decurso avaliativo e dos objetivos desta tese, focaremos, daqui em diante, na discussão sobre os pressupostos relativos a rubrica de avaliação que utilizamos durante o processo de ensino do seminário acadêmico. Iniciamos distinguindo avaliação diagnóstica, formativa e somativa.

A literatura sobre avaliação diagnóstica comumente abrange no seio de sua significação a sondagem, em nível micro-contextual, do conhecimento prévio que determinados grupos de alunos(as) possuem sobre o conteúdo a ser estudado (Haydt, 2004; Furtoso, 2011). No que se refere à sua finalidade, algumas variações conceituais se destacam no sentido de se (re)pensar quais objetivos deseja-se alcançar com o tipo de instrumento avaliativo que pode ser construído com base nessa modalidade (Furtoso, 2011).

¹⁶ Parte dos conteúdos desta subseção 2.5 foi publicado na forma de artigo, no trabalho intitulado “Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores”, sob autoria de Souza e Cristovão (2021). Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1968>. Acesso em 14 de março de 2022.

A avaliação diagnóstica remete à identificação fundamental de características de aprendizagem de um(a) aluno(a) (Haydt, 2004). Sob essa ótica, a organização do processo de ensino depende de uma ação preventiva, na qual há o reconhecimento de níveis variados de domínio sobre os conteúdos que se pretende ensinar, e o gerenciamento de variáveis contextuais como interesse, proximidade com o tema, condições favoráveis do ambiente (Haydt, 2004; Furtoso, 2011), para citar alguns apenas.

Furtoso (2011), por exemplo, apresenta a função diagnóstica de uma avaliação ligada à identificação de pré-requisitos para novas aprendizagens, além da detecção de dificuldades de aprendizagem e suas possíveis causas. Sob enfoque da abordagem de gêneros, como é o caso deste estudo, a avaliação diagnóstica corresponde à leitura do nível de desenvolvimento real, isto é, comporta um olhar mais acurado para as diferentes manifestações das formas de linguagem estudadas (Souza, 2015).

Outro tipo de avaliação que faz parte do processo de ensino diz respeito à avaliação formativa, que visa acompanhar e aprimorar, em um processo contínuo, diferentes formas de conhecimentos dos(as) alunos(as) ao longo do percurso de ensino (Furtoso, 2011). Segundo Brown (2004) e Furtoso (2011), seu principal objetivo é verificar o progresso discente, de modo que seja possível a realização de (re)ajustes e retomadas em realização à didática de ensino quando necessário. Um dos principais mecanismos de processo avaliativo é a devolutiva ou *feedback* (Haydt, 2004).

Conforme descreve Haydt (2004), a avaliação formativa deve ser interpretada como um mecanismo norteador, capaz de fornecer pequenos panoramas sobre cada contexto micro situado de ensino, para a reorganização dessas práticas em virtude da necessidade de superação de obstáculos de aprendizagem. O foco, segundo Demo (2004), é o percurso realizado até que se alcance os resultados almejados, no sentido de que os instrumentos, tal como uma rubrica de avaliação, devem servir para administrar níveis de aprendizagem em um processo colaborativo, de reconhecimento dos objetivos de aprendizagem.

A avaliação somativa, por sua vez, tem como principal objetivo classificar os resultados de aprendizagem dos(as) alunos(as), atribuindo-lhes níveis de aproveitamento de acordo com critérios estabelecidos previamente (Furtoso, 2011). Esse tipo de avaliação é empregado no fim de um processo, como no fim de um ano,

semestre ou unidade de ensino, e visa medir o desempenho dos estudantes de forma conclusiva (Furtoso, 2011). Por meio da avaliação somativa, o(a) professor(a) pode conceber uma visão global sobre o aprendizado discente, possibilitando a comparação entre diferentes níveis de rendimento e ajudando na definição de estratégias pedagógicas para os próximos ciclos educacionais (Furtoso, 2011).

Ao considerarmos os dados objetivos que são obtidos sobre o progresso geral dos(as) alunos(as) (Brown, 2004), compreendemos que a avaliação somativa cumpre funções institucionais essenciais, como o registro formal do desempenho acadêmico, tal como ocorre com a produção de gêneros dessa esfera. Nesse sentido, sua principal funcionalidade é servir como parâmetro para decisões educacionais subsequentes à finalização de um ciclo de aprendizagem (Furtoso, 2011).

À luz dos trabalhos de Luckesi (2001) e Furtoso (2011), avaliar significa construir um momento dialético de ações. Nesse sentido, somos instigados, por um lado, a pensar num mecanismo avaliativo dialogado, com recursos que sejam capazes de capturar informações sobre os saberes planejados pelo(a) professor(a). Por outro lado, necessitamos acolher os saberes e contribuições dos(as) alunos(as) que impactam na forma como compreender a produção acadêmica, tal como ocorre com o gênero seminário. Ao nosso ver, o instrumento, para tanto, é a rubrica de avaliação (Brookhart, 2013).

Na literatura de estudos sobre avaliação, rubrica é definida sob prismas que irradiam noções como a de instrumento de *feedback* (Ferraz, 2019), de coeficiente de desempenho (Brookhart, 2013) e organização de gradações de características suficientemente desenvolvidas em uma atividade (Biagiotti, 2005), para citarmos os mais recorrentes e harmonizados com a discussão deste estudo. Em ambas as conceituações, a rubrica concentra aspectos metodológicos de escopo avaliativo e, por isso, será tratada como um instrumento.

De acordo com Brookhart (2013), uma rubrica pode ser compreendida como um conjunto coerente de critérios avaliativos sobre um determinado objeto de produção, com descritores que traduzem diferentes níveis de qualidade de desempenho em relação a esses critérios. Esses são os dois aspectos principais de uma rubrica. O grande mérito desse instrumento encontra-se no fato de que as rubricas são descritivas (Suskie, 2009; Brookhart, 2013), ou seja, não estão calcadas em julgamentos subjetivos, mas na correspondência objetiva entre processos de

produção subjacentes a um determinado objeto e o quanto/se esses processos foram cumpridos. Em outras palavras, as rubricas têm como princípio operacional o alinhamento do desempenho à descrição, ao invés vez de julgá-lo (Brookhart, 2013).

Nas palavras de Brookhart (2013, p. 4), “o maior propósito da rubrica é avaliar performances¹⁷” (tradução nossa). Nesse sentido, a performance é descrita como o resultado da ação discente (Brookhart, 2013), que é ponderada em termos de níveis de cumprimento, como no caso da produção do seminário acadêmico, que possui diversos elementos constitutivos e nuances de trabalho em relação à sua progressão temática (Souza; Cristovão, 2021). Para a estruturação daquilo que precisa ser observado e avaliado pelo(a) professor(a), sobretudo, em termos de adequação ao contexto de produção, é a rubrica que fornece os pilares para esse fim (Suskie, 2009; Brookhart, 2013).

Durante um processo avaliativo, conteúdos e objetivos de ensino podem receber atenção detalhada, ou serem vistos como um corpo de características abrangentes. Na primeira situação, quando o contexto demanda níveis descritivos minuciosos dos objetos semânticos avaliados, então compreendemos que há uma dimensão analítica (Biagiotti, 2005) que dá essa evidência material ao(à) professor(a) e/ou pesquisador(a) para criação de critérios coerentes com os conteúdos e objetivos.

Na segunda situação, o pano de fundo avaliativo revela um sistema de classificações compostas por características ou funções que devem ser dominadas. Apesar da semelhança com a situação anterior, o nível de detalhamento é limitante, dirigido à criação de um único descritor que é capaz de cingir, de modo gradual e descendente, níveis distintos de domínio do mesmo critério. Essa visão se alinha à pré-concepção ideológica de processamento integral e conciso de informações que culminarão em procedimentos avaliativos, que se configura em uma dimensão intitulada holística (Biagiotti, 2005).

Com base nessas formulações, considera-se ambas como construtos teórico-metodológicos, e, por-tanto, não é uma questão de escolha estar na esteira da dimensão analítica ou da holística, mas os procedimentos, as escalas utilizadas (Schlatter *et al.*, 2005) e o conjunto de critérios e descritores (Furtoso, 2011) que formatam a avaliação construída é que nos remetem à uma ou outra e, até mesmo, às duas dimensões. Em razão da forma como objetivos e conteúdos são

¹⁷ No original: “The main purpose of rubrics is to assess performances” (Brookhart, 2013, p. 4).

relacionados, essa gama de elementos será arquitetada em dispositivos com características específicas de avaliação, dentre os quais focaremos nos quatro mais utilizados no campo da rubrica, segundo Ferraz (2019).

O primeiro dispositivo corresponde à lista de verificação (Ferraz, 2019), na qual uma série de tarefas, funções ou características são elencadas na forma de critérios, sem a obrigatoriedade de atender a uma ordem cronológica. Ao avaliador, cabe assinalar se os critérios listados foram contemplados ou não. Para Suskie (2009), esse dispositivo geralmente não é indicado para expectativas mais sofisticadas. Todavia, apesar de haver concordância com a autora, acrescentamos o fato de que a lista de verificação pode atender positivamente avaliações de itens gerais em curtos espaços de tempo.

O segundo diz respeito à escala de classificação (Suskie, 2009; Ferraz, 2019), a qual se assemelha muito ao dispositivo anterior. A diferença central incide no fato de que os critérios possuem descritores, que são formas de elucidar o nível de representação criada a partir do critério (Suskie, 2009). Os descritores geralmente enfatizam a posição do avaliador, ao menos, em concordância total, parcial ou discordância total com as ações classificadas nos critérios.

O terceiro dispositivo corresponde à rubrica descritiva (Ferraz, 2019). Em certas situações, esse dispositivo pode ser confundido com o anterior, sobretudo porque apresenta progressão descendente de descritores baseados em itens que devem ser contemplados (Suskie, 2009). Contudo, a rubrica descritiva abrange objetivos e conteúdos avaliados de maneira detalhada. Ao contrário dos dois primeiros dispositivos, o conjunto de critérios focará na administração de um rol de elementos que será avaliado a partir de descritores que esmiúçam o nível de ações esperadas, ou nos termos de Brookhart e Chen (2014), organizam e comunicam as expectativas lançadas sobre os níveis de desempenho esperados.

O último dispositivo é a guia de pontuação holística (Suskie, 2009; Brookhart, 2013; Ferraz, 2019). Sua principal característica é a interconexão de critérios que automaticamente descrevem certas capacidades num evento específico. Para Ferraz (2019), essa guia é indicada em projetos de avaliação volumosos, acima de tudo, pela ausência de detalhes, justificativas e transposição de verificações na forma de um resultado único.

Nas ações de avaliação desta pesquisa, consideramos fundamentalmente importante a utilização da rubrica descritiva e o guia de pontuação holística, em

virtude do seu valor metodológico (Brookhart, 2013) para avaliação da produção do seminário acadêmico e os respectivos elementos que o constituem, bem como para classificação do uso desses elementos na atividade de linguagem de apresentação oral.

Assim, nas situações de avaliação em que contemplamos critérios gerais e o enfoque recaiu sobre a compreensão global de certos elementos do gênero, então consideramos as produções dos(as) alunos(as) em sua dimensão holística (Furtoso, 2011). Nos casos em que o instrumento rubrica previu critérios esmiuçados, que contemplaram variáveis analisadas separadamente, então o trabalho de avaliação seguiu pressupostos de uma dimensão analítica (Furtoso, 2011) e, portanto, configura-se uma rubrica descritiva (Suskie, 2009; Brookhart, 2013).

A fundamentação teórica composta pelo quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, pela Teoria da Atividade e sua relação com a significação, por pressupostos sobre Letramentos Acadêmicos, por aspectos da oralidade e multissemioses e a Rubrica de Avaliação, é essencial nesta pesquisa para análises integradas entre ensino e avaliação da linguagem na sua relação com a produção de gêneros textuais em práticas sociais acadêmico-científicas.

Apresentado o arcabouço teórico desta pesquisa, passamos para o capítulo de metodologia.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 CLASSIFICAÇÃO DE PESQUISA QUANTO À NATUREZA, ABORDAGEM E FINALIDADE

No que diz respeito à sua natureza, este estudo é classificado como uma pesquisa aplicada. Nesse sentido, foram gerados conhecimentos relativos a prática de ensino, a partir da construção e aplicação dos instrumentos sequência didática para o ensino e, do mesmo modo, rubrica para avaliação, ambos direcionados à produção do seminário acadêmico em língua inglesa. Por meio do uso desses instrumentos, aprimorou-se a produção oral dos alunos em relação ao gênero e, de igual forma, promoveu-se letramentos acadêmicos de forma micro situada (Moresi, 2003; Creswell; Creswell, 2021), lançando luzes para possibilidades em nível macro social, o que caracteriza este estudo como uma pesquisa aplicada.

Em relação à abordagem, esta é uma pesquisa predominantemente qualitativa, mas com uma fração de recursos de classificação dos resultados feita de forma quantitativa. Ao considerarmos a primeira perspectiva, a abordagem prevê análises interpretativistas e descritivas (Moresi, 2003; Bortoni-Ricardo, 2008) do seminário acadêmico, por meio das quais mapeamos os elementos centrais do gênero, articulando diferentes níveis da atividade.

Do mesmo modo, essa forma de análise foi empregada no tratamento dos dados relativos às respostas dos alunos ao diagnóstico, às tarefas do instrumento de ensino, bem como em relação às produções do gênero que foram requisitadas. No compete ao diagnóstico efetuado, e, à avaliação das produções orais de seminários acadêmicos em língua inglesa avaliados por meio da rubrica, os resultados foram discutidos também de forma quantitativa, por meio de quadros ou gráficos que representaram numericamente a performance (Brookhart, 2013) dos(as) alunos(as)-participantes.

Na etapa da análise das operações de linguagem orais, os processos investigados e mobilizados na conjuntura de produção dizem respeito a uma abordagem qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008) dos dados. Nesse escopo de análise, buscamos compreender o significado subjacente às interações nos seminários acadêmicos em língua inglesa, lançando mão dos processos e relações subjacentes

à operacionalização da linguagem, sem uso de técnicas estatísticas ou criação de leis universais (Bortoni-Ricardo, 2008).

Quanto aos fins, este estudo trata de uma pesquisa intervencionista (Moresi, 2003; Creswell; Creswell, 2021), visto que o pesquisador não se restringiu à produção dos instrumentos de ensino e de avaliação, ou mesmo às observações do contexto, mas realizou intervenções diretamente na realidade dos(as) alunos(as), aplicando e lecionando por meio dos instrumentos. Nessa conjuntura de pesquisa-ação (Moresi, 2003), o pesquisador participou na organização do trabalho de ensino, com base na ementa prevista para o curso que estudamos, além de ter efetuado a proposta de produção interna e de subsequente agir social, o qual ocorreu por meio da disseminação dos seminários produzidos pelos(as) alunos(as) de LI-LAC para discentes de outra universidade.

No que tange aos meios de investigação, consideramos a aplicabilidade dos materiais e a prática de ensino diretamente conectados com um contexto empírico, como é a sala de aula de LI-LAC com suas demandas reais. Nesse sentido, os dados foram gerados diretamente no local onde ocorreu a prática pedagógica, caracterizando-se, assim, como uma pesquisa de campo (Creswell; Creswell, 2021).

Feitas essas considerações metodológicas, passamos para a descrição do contexto deste estudo.

3.2 CONTEXTO DE ESTUDO

3.2.1 Espaço de Realização da Pesquisa

O alvo de condução desta pesquisa foi uma disciplina denominada de Língua Inglesa: Letramento Acadêmico-científico (doravante LI-LAC), a qual é prevista no terceiro ano de graduação do curso de Letras Inglês, de uma Universidade do norte do Paraná. A disciplina foi ministrada em língua inglesa, durante um semestre letivo e possuía um rol de dez conteúdos, os quais foram previstos na última ementa (2019) publicada pelo curso¹⁸, conforme visualizamos no quadro 2 a seguir:

¹⁸ Disponível em: http://www.uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo_2019/ementas/letras_lingua_inglesa_noturno.pdf

Quadro 2 - Conteúdos contemplados na ementa para o ano de 2022

Organização dos Conteúdos que deveriam ser ministrados
1) Organização de agenda e arquivos. 2) Ética profissional. 3) Plágio. 4) Referenciação. 5) Normas bibliográficas. 6) Orientação de trabalho. 7) Desenvolvimento de fichamento, resenha, pôster, seminário, resumo e comunicação em evento. 8) Observação, anotação, registro, relatos informativo-descritivos, analíticos, sintéticos, argumentativos e críticos. 9) Familiarização com produtos de cursos de especialização, mestrado e doutorado. 10) Familiarização com bancas examinadoras.

Fonte: ementa da universidade pesquisada.

Para a condução desta pesquisa, cujo objetivo geral era o de examinar o agir de linguagem durante a apresentação do seminário acadêmico, realizamos o planejamento de trabalho para o primeiro semestre de 2022, juntamente com a professora regente da disciplina. Durante este processo, ponderamos sobre as necessidades de organização e funcionamento do curso, tendo em vista a harmonia necessária entre os conteúdos previstos na ementa com o escopo da pesquisa em tela que conduzimos.

Do mesmo modo, consideramos a carga horária total de 60 horas previstas para o funcionamento semestral da disciplina, a qual deveria ser dividida e administrada em duas vertentes de trabalho, conforme segue:

- (a) 30 horas síncronas, com tarefas presenciais conduzidas durante 1 encontro semanal, com duração de 2 horas-aula;
- (b) 30 horas assíncronas, com tarefas previstas na plataforma *Google Classroom*, disponibilizadas no mesmo dia da aula síncrona. As tarefas deveriam ser realizadas de forma virtual na plataforma supracitada, durante o prazo de 6 dias, até a data anterior da próxima aula síncrona.

Diante dessa conjuntura, designamos os conteúdos que foram ministrados pelo pesquisador, atendendo aos critérios de proximidade com seu objetivo de pesquisa e plausibilidade em termos de tratamento temático (Bronckart, 2008) em apresentações com cerca de 15 minutos. Seguindo nessa linha de pensamento, os conteúdos da ementa contemplados para o escopo da presente pesquisa foram: (Conteúdo 2) Ética Profissional; (Conteúdo 3) Plágio; (Conteúdo 7) Desenvolvimento de Seminários; (Conteúdo 9) Familiarização com produtos de Mestrado e Doutorado.

Após este primeiro processo de designação de conteúdos, houve ainda um refinamento tocante aos temas que foram apresentados. Nesse sentido, estabelecemos tópicos específicos que deveriam ser contemplados pelos(as) alunos(as)-participantes em suas apresentações, os quais foram gerados por meio do método de delimitação de segmentos de orientação temática (Bronckart, 2008).

Isso significa que os conteúdos da ementa deram origem aos temas de apresentação que, por suas vezes, carregaram as expectativas da professora regente da turma e do pesquisador concernentes aos objetivos comunicacionais dos seminários acadêmicos. O panorama dos temas de apresentações dos seminários que foram tratados no seio da disciplina de LI-LAC podem ser vistos no quadro 3:

Quadro 3 - Refinamento dos temas de apresentação

Conteúdo da Ementa	Temas gerados para as apresentações
Ética Profissional (Conteúdo 2).	(1) <i>What is Ethics.</i>
	(2) <i>Ethics in Education.</i>
	(3) <i>Teacher Ethics.</i>
Plágio (Conteúdo 3).	(4) <i>What is Plagiarism.</i>
	(5) <i>Unreferenced Copy.</i>
Familiarização com produtos de Mestrado e Doutorado (Conteúdo 9).	(6) <i>Perspectives of Master Degree.</i>
	(7) <i>Perspectives of Doctorate Degree.</i>

Fonte: o autor, com base na ementa da disciplina de LI-LAC (2019).

Salientamos que os temas destinados às apresentações foram designados como pontos de partida, sem restrições às motivações sociosubjetivas dos(as) alunos(as)-participantes. Em outras palavras, o escopo final de apresentação foi consolidado com a participação ativa dos(as) alunos(as) no processo de decisão, a qual será discutida na Análise de Dados. Além disso, reiteramos ainda que o Desenvolvimento de Seminários (Conteúdo 7), renunciado na ementa da disciplina de LI-LAC, foi especificamente designado às práticas de ensino do pesquisador, em virtude de sua ligação com os objetivos deste estudo.

Para a prática de ensino dos seminários acadêmicos, utilizamos o instrumento sequência didática, a qual foi desenvolvida pelo próprio pesquisador com base nos objetivos de LI-LAC e nos conteúdos do modelo didático, referente ao primeiro objetivo desta pesquisa e, portanto, apresentado na primeira subseção de análise de dados. Esse instrumento/material didático contemplou atividades sobre a fase de preparação, com ênfase na pesquisa, na triagem e na seleção de informações. Da mesma forma, as tarefas foram cunhadas com base em três fases (introdução,

desenvolvimento e conclusão) da apresentação do seminário.

As descrições das tarefas relativas às atividades de pesquisa, triagem, seleção de informações e elaboração da apresentação serão detalhadas na segunda subseção de análise de dados. No entanto, para oferecer uma visão panorâmica da organização dos conteúdos das aulas que foram ministradas com base na sequência didática, apresentamos o quadro 4 que descreve essa organização em termos de número, caráter síncrono ou assíncrono, bem como as questões trabalhadas em cada uma das situações:

Quadro 4 - Macroestrutura de trabalho pautado pelo uso da sequência didática

Data	Forma de trabalho	Questões trabalhadas
10 de março	(Remota) 2 aulas síncronas	Apresentação da situação e problema de comunicação sobre produção de seminários.
	(Remota) 2 aulas assíncronas	Fórum de discussão sobre os elementos constitutivos do seminário e parâmetros da atividade de apresentação oral.
17 de março	(Presencial) 2 aulas síncronas	Pesquisa, triagem e seleção de informações.
	(Remota) 2 aulas assíncronas	Atividade de produção em grupos de pesquisa, triagem e seleção de informações.
24 de março	(Presencial) 2 aulas síncronas	Construção da apresentação: organização de informações, considerações sobre meios paralinguísticos e cinésicos e questões de língua inglesa.
	(Remota) 2 aulas assíncronas	Atividade de produção das apresentações.
31 de março	(Presencial) 2 aulas síncronas	Apresentações de dois grupos de seminários sobre ética profissional e dois grupos sobre plágio.
	(Remota) 2 aulas assíncronas	Feedback e socialização de dados de instrumento de avaliação sobre as apresentações.
07 de abril	(Presencial) 2 aulas síncronas	Apresentações de um grupo de seminário sobre ética profissional e dois grupos sobre desenvolvimento profissional.
	(Remota) 2 aulas assíncronas	Feedback e socialização de dados de instrumento de avaliação sobre as apresentações.
14 de abril	(Remota) 2 aulas assíncronas	Reconstrução das apresentações em detrimento do novo público-alvo, de outra universidade do Paraná.

Fonte: o autor.

3.2.2 Participantes da Pesquisa

Conforme citado anteriormente, o enfoque deste projeto recaiu sobre uma turma de 3º ano, de um curso de Letras Inglês de uma Universidade do norte do Paraná. Há, no mínimo, quatro razões para esta decisão.

A primeira, diz respeito à ementa da disciplina de LI-LAC, cuja composição prevê a abordagem do ensino de seminários acadêmicos. Este é nosso interesse central.

A segunda, concatena-se à proposta de letramentos engendrada na disciplina de LI-LAC do 3º ano, impactando sobre a decisão de escolha, uma vez que os letramentos acadêmicos também são objeto de interesse neste estudo.

A terceira, considera o perfil global da turma em relação ao domínio da língua inglesa: são alunos que se comunicam, produzem e interpretam textos orais e escritos no nível próximo da linguagem vislumbrada nos instrumentos de ensino e avaliação, nas questões de pesquisa e no conteúdo dos textos trabalhados.

A última razão está ligada com uma proposta de agir social, a partir da qual os participantes desta pesquisa viabilizaram, virtualmente na plataforma do *YouTube*, os conhecimentos gerados nos seminários para alunos(as) de uma turma de 1º ano, de outra universidade situada no centro-sul do Paraná. Os(as) alunos(as) deste último contexto citado possuem disciplinas que abordam, em algum aspecto de seus respectivos planos de ensino, os conteúdos que foram tratados nos seminários acadêmicos dos participantes desta pesquisa.

Feita as ressalvas anteriores, destacamos que dentre os 23 alunos(as) que cursaram a disciplina de LI-LAC, 14 manifestaram o desejo de participação nesta pesquisa. Essa sinalização foi formalizada no ano de 2022, por meio da anuência prestada pelos 14 alunos(as) em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual havia sido aprovado previamente em 19 de julho de 2021, segundo Parecer Consubstanciado nº 4.796.158, emitido pelo Comitê de Ética na Pesquisa (Plataforma Brasil) sob o número CAAE 47825321.2.0000.5231.

O convite para participação foi formalizado por meio do contato de e-mail dos(as) alunos(as). No entanto, salienta-se que em atenção às questões éticas - incluindo a não identificação dos pares participantes - o envio de e-mails foi processado de forma individual, sem a utilização de listas que pudessem permitir a identificação dos possíveis participantes. Do mesmo modo, evitamos as opções de encaminhamentos ou de envio com cópia, de modo que terceiros não tiveram acesso a nenhum tipo de informação sobre os convidados para a pesquisa.

Portanto, foram considerados participantes apenas aqueles que forneceram autorização a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A assinatura foi digitalizada pelos próprios candidatos a participante, que anexaram-na no campo específico devidamente indicado no arquivo do termo. No total, 14 arquivos foram recebidos no formato pdf, com a devida assinatura e aceite de participação. Daqui em diante, cada um dos participantes será nomeado como P,

para indicar “participante”, e, com um número que terá variação de 1 até 14, como no exemplo de “P1”.

O perfil geral da turma revelou experiências prévias com apresentações de seminários, tanto na esfera acadêmica, quanto na escola regular. No entanto, relatos dos(as) próprios(as) participantes evidenciaram predomínio da língua vernácula nos processos de organização e apresentação do gênero, além da ausência de planejamento didático estruturado. Com relação a esse último caso, a maioria relatou ter recebido como orientação apenas um ou mais textos de base, sem critérios de avaliação claramente definidos.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA GERAÇÃO E PARA A ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, debruçamo-nos, inicialmente, sobre a descrição dos procedimentos que foram adotados para a geração de dados, tendo em vista cada um dos três objetivos específicos delimitados na seção de introdução desta pesquisa. Salientamos ainda que cada objetivo será retomado separadamente, para que possamos descrever, de forma minuciosa, o(s) método(s) empregado(s) na genealogia dos dados gerados.

3.3.1 Procedimentos Relativos ao Objetivo 1

O primeiro objetivo específico versa sobre compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes níveis da atividade.

Para alcançá-lo, realizamos uma abordagem qualitativa combinada, integrando pesquisa bibliográfica (Moresi, 2003; Gil, 2002) na geração de dados e análise descendente de elementos constitutivos (Bronckart, 1999) do gênero nos procedimentos de análise. Como método de pesquisa bibliográfica, efetuamos uma revisão da literatura especializada (Moresi, 2003; Gil, 2002; Creswell; Creswell, 2021) sobre aspectos relativos à produção, bem como sobre a compreensão do gênero seminário (acadêmico).

Concentramo-nos, inicialmente, na inteligibilidade das atividades de pesquisa, triagem e seleção de informações. Do mesmo modo, analisamos, de forma descendente (Bronckart, 1999; 2008; Bueno, 2008), cinco planos de organização e

funcionamento da linguagem do gênero seminário acadêmico, a saber: (a) plano da significação; (b) da ação de linguagem; (c) da arquitetura textual interna, com ênfase na planificação geral do conteúdo temático; (d) da multissemiótica; (e) plano linguístico-discursivo, com ênfase no nível da textualização.

Para geração de dados, duas ações foram realizadas. A primeira foi a construção de um *corpus* constituído por 40 trabalhos que variam entre periódicos e anais de eventos, capítulos de livro e materiais de ensino, monografias, dissertações e teses. Esses dados foram anunciados na introdução, como parte do movimento retórico de busca de pesquisas sobre o tema desta pesquisa. Neste instante, são retomados de maneira detalhada, em virtude da sua relação com o primeiro objetivo e com a necessidade de resposta à primeira pergunta de pesquisa.

Ressalva feita, no processo de busca, foram consultadas as plataformas do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (Labor), Capes de Teses e Dissertações, Capes de Periódicos, *Google Scholar*, *Google Books*, *Scientific Electronic Library Online* - Brasil (SciELO-Brasil), *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Research Gate*.

As principais combinações de busca foram efetuadas com base nos seguintes descritores temáticos de pesquisa (Moresi, 2003; Creswell; Creswell, 2021): (a) seminário; (b) seminário acadêmico; (c) letramentos acadêmicos; (d) gêneros acadêmicos; (e) gêneros orais; (f) gêneros orais acadêmicos; (g) ensino de língua inglesa; (h) aprendizagem de língua inglesa; (i) letramentos.

Além dessa busca em língua portuguesa, realizamos o mesmo procedimento com os termos em língua inglesa, a saber: (a) *seminar*; (b) *academic seminar*; (c) *academic literacies*; (d) *academic genres*; (e) *oral genres*; (f) *academic oral genres*; (g) *english language teaching*; (h) *english language learning*; (i) *literacies*.

Esse procedimento metodológico foi finalizado ao término do ano de 2020, portanto, os trabalhos utilizados para o cumprimento do primeiro objetivo atendem a data limítrofe dessa mesma agenda. Isso posto, o panorama das pesquisas que compõem o *corpus* que utilizamos para o estudo do seminário é apresentado, em ordem cronológica, no quadro 5:

Quadro 5 - Corpus de estudos sobre o seminário acadêmico

Artigos Científicos ou Publicações em Eventos	Monografias, Dissertações e Teses	Capítulos de Livros ou de Materiais de Ensino
Weissberg (1993); Bezerra (2003); Goulart (2006); Bueno (2008); Gonçalves (2009); Bueno e Abreu (2010); Althaus (2011); Meira e Silva (2013); Ferraro <i>et al.</i> (2014); Acosta-Pereira, Oliveira e Koroll (2017); Bilro, Costa-Maciel, França (2018); Kaur e Ali (2018); Almeida, Mesquita e Alves (2018); Silva e Santos (2020).	Silva (2005); Vieira (2005); Silva (2007); Branco (2008); Chaves (2008); Santos (2012); Sá (2013); Feliciano (2014); Almeida (2017); Andrade (2018); Nascimento (2019); Melo (2020).	Balzan (1980); Balcells e Martin (1985); Veiga (1991); Pinto (1999); Dolz <i>et al.</i> (2004); Schneuwly e Dolz (2004); Vieira (2007); Marconi e Lakatos (2007); Severino (2007); Chaves e Gomes-Santos (2008); Costa (2009); Farias <i>et al.</i> (2008); Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011); Wallwork (2016).

Fonte: o autor.

Para a seleção dos 40 trabalhos, adotamos como critério principal o fato de que discutem e/ou apresentam ao menos um dos três movimentos supracitados e/ou um dos cinco planos de linguagem descritos, seja de forma teórica ou metodológica. A partir dessa pesquisa bibliográfica, implementamos as seguintes medidas como parte do método de seleção dos trabalhos:

- (a) Leitura dos resumos e da introdução obrigatoriamente;
- (b) Leitura da fundamentação teórica como componente complementar, quando houve carência de informações resultantes da primeira medida;
- (c) Leitura de subseções específicas de seções de metodologia ou análise de dados, nos casos em que pesquisa, triagem e seleção de informações foram citadas como objeto(s) de pesquisa, direta ou indiretamente. O mesmo critério foi aplicado quando outro fenômeno relativo a um dos cinco planos da linguagem esteve presente em discussões sobre o gênero seminário, acadêmico ou não.

Os critérios utilizados para seleção dos textos foram instituídos com base no método *splitting* (Saldaña, 2013) de codificação holística, por meio do qual criamos códigos que imprimem o escopo temático buscado, no sentido de avaliarmos a proximidade ou o distanciamento dos textos que pesquisamos em relação a esse escopo. Para que possamos fornecer um panorama detalhado dos códigos estabelecidos, vejamos o quadro 6:

Quadro 6 - Códigos para seleção de textos com base em *splitting*

Conteúdo Codificado	Códigos para Seleção: Os textos lidos citam, abordam ou discutem:
Pesquisa	Métodos, abordagens ou estratégias de pesquisa para a produção do gênero seminário (acadêmico).
Triagem	Processo(s) de classificação de informações pretendidas para alimentar determinado tópico de apresentação.
Seleção de Informações	Avaliação das informações em relação ao objetivo de apresentação para análise crítica de seu potencial e refinamento da escolha daquilo que será apresentado.
Significação	Influências culturais, ideológicas, políticas, institucionais na produção e na compreensão do seminário acadêmico.
Ação de Linguagem	Questões de natureza retórica, pragmática e do contexto imediato de produção e de compreensão do gênero.
Arquitetura textual	Formas de organização ou planificação geral influenciam na progressão e no funcionamento do conteúdo temático.
Multissêmico	Elementos semióticos de natureza não-verbal que se alinham à produção do texto oral e influenciam na forma como os sentidos são produzidos verbalmente.
Linguístico-discursivo	Mecanismos de textualização, principalmente, aqueles que operam para a conexão, seja em nível micro ou macro.

Fonte: o autor.

Em relação a segunda ação de geração de dados, selecionamos 5 exemplares de seminários acadêmicos, ministrados em língua inglesa, de forma virtual¹⁹ e publicados na plataforma *YouTube*. O eixo temático contemplado como requisito de busca dos exemplares foi *seminar on linguistics* (seminário em linguística). Nesse sentido, priorizamos trabalhos calcados em teorias do campo da Linguística, uma vez que a realização deste estudo ocorre a partir da subárea da Linguística Aplicada.

Detalhada o critério de seleção dos seminários, apresentamos o conjunto de apresentações contempladas na geração de dados, bem como seus respectivos progenitores e objetivos de comunicação. Para tanto, vejamos o quadro 7:

Quadro 7 - Seminários utilizados na geração de dados

(Continua)

Título do Seminário	Autor	Objetivo de comunicação
<i>Seminar on Linguistics: Qualitative vs. Quantitative</i>	Akhyar Rido	(1) Compreender as características dos designs de pesquisa qualitativa e quantitativa.
<i>The Effectiveness of Using Semantic Mapping Strategy in Teaching Reading Comprehension of Narrative Text at the Eighth Grade Students of SMP Negeri 14 Band AR Lampung in Academic Year of 2019/2020</i>	Natasia Lia Putri	(1) Discutir o funcionamento do mapeamento semântico em situações de compreensão escrita de textos narrativos.

¹⁹ Como o corpus desta pesquisa foi organizado no período compreendido entre os anos de 2020 e 2021 e, durante essa época, o cenário mundial era de isolamento e ensino remoto por conta do vírus COVID-19, então não houve a possibilidade de observarmos práticas sociais presenciais de apresentação de seminários acadêmicos para construção do modelo didático.

Quadro 7 - Seminários utilizados na geração de dados

(Conclusão)

Título do Seminário	Autor	Objetivo de comunicação
<i>A Morphological Analysis of Derivational Affixes in Writing a Research Proposal at the Third Grade Students of SMA Putra Jaya Tulang Bawang in 2020/2021</i>	Camelia Parameswara	(1) Buscar os processos morfológicos de afixos derivacionais em produções escritas de projetos de pesquisa de alunos(as) de graduação.
<i>An Analysis of Code Mixing Used by Teacher in Teaching Learning Process At SMA Negeri 1 Mengalla in 2020/2021</i>	Marsela (sem sobrenome)	(1) Verificar quais os tipos de <i>code mixing</i> utilizados por professores de inglês no processo de ensino; (2) Verificar quais são os tipos predominantes nesse processo; (3) Conhecer as razões pelas quais os professores fazem uso dos tipos de <i>code mixing</i> identificados.
<i>An analysis of Code Mixing Used by English Teachers in Learning Process at Sman 1 Pringsewu</i>	Rizki Novia Nissa	(1) Conhecer as formas de <i>code mixing</i> utilizadas pelos professores de língua inglesa nos processos de ensino e de aprendizagem; (2) Descrever o contexto de uso pelos professores; (3) Descrever a razão pela qual os professores fazem uso desses códigos.

Fonte: o autor.

A síntese da geração e análise de dados relativa ao primeiro objetivo que é compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes níveis da atividade, pode ser vislumbrada da seguinte maneira: (a) pesquisa bibliográfica, que culminou na geração de *corpus* composto por 40 pesquisas e 5 exemplares do gênero seminário acadêmico em língua inglesa; (b) análise descendente dos elementos constitutivos dos 5 exemplares e levantamento teórico desses elementos nas 40 pesquisas.

3.3.2 Procedimentos Relativos ao Objetivo 2

Para falarmos do próximo processo de geração de dados, resgatamos o segundo objetivo específico de pesquisa que é analisar as potencialidades dos instrumentos sequência didática e rubrica para a produção de seminários e promoção dos letramentos acadêmicos de alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês. Feito isso, continuamos com a dinâmica de escrita adotada até aqui e, assim, acentuamos duas veredas trilhadas para geração de dados. Uma delas corresponde aos elementos macroestruturais que são constitutivos do instrumento sequência didática, projetados com vistas ao ensino de seminários acadêmicos em

língua inglesa.

Neste estudo, alguns desses elementos previstos na sequência didática são os objetivos de linguagem, que representam os propósitos de ensino que estão alinhados a cada uma das 9 seções temáticas/módulos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) do nosso instrumento. Juntamente com os objetivos de linguagem estão concatenadas 27 tarefas de ensino, aventadas segundo as orientações temáticas de cada seção (Bronckart, 2008) que as guiam, resultando em 59 desmembramentos das tarefas totais (ver apêndices). Na sequência, o quadro 8 fornece detalhes sobre a macroestrutura (Stutz, 2012) de organização das seções temáticas/módulos, dos objetivos de linguagem e das tarefas, conforme observamos:

Quadro 8 - Macroestrutura dos módulos, objetivos de linguagem e tarefas

(Continua)

Seções Temáticas/Módulos (ST/M) e Objetivos de Linguagem (OL)	Tarefas e respectivos focos
ST/M: <i>Language Activity and Social Action.</i> OL: Concatenar representações dos(as) alunos(as) sobre a atividade de produção de seminários com algumas das representações sociais existentes.	Tarefa 1 - Discussão sobre visões sociais do gênero e as representações dos(as) alunos(as).
	Tarefa 2 - Reflexões sobre ações sociais possíveis por meio da produção de seminários acadêmicos e experiências dos(as) alunos(as) com essa prática.
	Tarefa 3 - Experiências dos(as) alunos(as) sobre sujeitos que produzem seminários e questões comuns na produção, considerando o público-alvo.
ST/M: <i>Communication Problem.</i> OL: Tornar evidente aos(as) alunos(as) qual o Problema de Comunicação abordado na disciplina de LI-LAC.	Tarefa 1 - Explicitação sobre a necessidade de trabalho com os seguintes conteúdos em LI-LAC: <i>Plagiarism</i> , <i>Professional Ethics</i> e <i>Professional Development</i> .
	Tarefa 2 - Reflexão sobre a finalidade dos seminários em LI-LAC e proposta de ação social: gravação e difusão para alunos(as) de outra universidade no Paraná.
ST/M: <i>Initial Diagnosis:</i> OL: Realizar a avaliação diagnóstica dos saberes que os(as) alunos(as) possuem à respeito das seguintes questões: (a) Ideologia e Cultura Acadêmica; (b) Contexto de produção do gênero; (c) Organização da apresentação; (d) Língua em uso, marcadores discursivos/conectores; (e) Linguagem Corporal.	Tarefa 1 - Discussão mais generalizada sobre a influência de questões ideológicas, culturais, contextuais, de organização, linguísticas e prosódicas no texto oral.
	Tarefa 2 - Análise de elementos culturais na apresentação oral, motivações pela escolha do seminário, importância da publicação e reflexões sobre sua natureza acadêmica.
	Tarefa 3 - Identificação de parâmetros contextuais do Seminário em Linguística e compreensão do ajuste da linguagem conforme a situação comunicativa.
	Tarefa 4 - Análise das fases do seminário por meio de uma metáfora, considerando as experiências dos(as) alunos(as) sobre o que é organizado em cada uma.
	Tarefa 5 - Identificação de situações de uso de mecanismos de conexão e de referência anafórica em exemplar autêntico de seminário acadêmico, organização de sintagmas e coesão.
	Tarefa 6 - Verificação sobre a função de diferentes tempos verbais numa apresentação.
	Tarefa 7 - Expressão de conhecimentos sobre mecanismos cinésicos e paralinguísticos em seminários.

Quadro 8 - Macroestrutura dos módulos, objetivos de linguagem e tarefas

(Continua)

ST/M: Research Activity. OL: Realizar análises críticas e articuladas entre a ética profissional, questões sobre plágio e o desenvolvimento profissional para ações de pesquisa voltada à produção de seminários.	Tarefa 1 - Reflexão sobre a conexão entre os conteúdos de apresentação, justificativa para a abordagem em LI-LAC e escolha para produção dos seminários.
	Tarefa 2 - Relações entre a importância dos conteúdos para formação e a relevância visualizada pelos alunos(as).
	Tarefa 3 - Incorporação das necessidades supraindividuais dos(as) alunos(as) em termos de conhecimento a ser pesquisado.
	Tarefa 4 - Concatenação entre os conteúdos, designação de subtemas e objetivos de apresentação a partir de leitura prévia de textos fornecidos pelo prof.-pesquisador.
	Tarefa 5 - Discussão sobre fontes de informações para consulta e critérios para confiabilidade.
	Tarefa 6 - Busca por novos textos-base, fichamento de conteúdo, relato de desafios e possibilidades na pesquisa.
ST/M: Screening Activity. OL: Filtrar as informações que podem ser pertinentes em um seminário acadêmico, tendo em vista o propósito da disciplina e os objetivos comunicativos da apresentação.	Tarefa 1 - Triagem dos textos com base em critérios de relação com o objetivo da disciplina, dos apresentadores, legitimidade da discussão e definições sobre o conteúdo.
	Tarefa 2 - Discussões sobre o significado das informações para o foco de apresentação pretendido, ou para responder determinada questão levantada pelo grupo.
	Tarefa 3 - Avaliação do nível de satisfação sobre a informação obtida em relação a dar suporte, relativizar ou refutar determinado conteúdo.
ST/M: Information Selection Activity. OL: Definir os segmentos temáticos que serão abordados na produção do gênero e os critérios para seleção das informações.	Tarefa 1 - Aplicação de técnicas de fichamento, a partir dos textos triados, para destaque de informações com potencial de utilização, bem como citações.
	Tarefa 2 - Classificação de ideias primárias e secundárias e descrição a respeito da potencial função em relação ao conteúdo temático do seminário.
ST/M: Seminar Presentation. OL: Organizar a apresentação do seminário acadêmico, com base em três fases de produção e seus respectivos elementos constitutivos.	Tarefa 1 - Elementos da fase de introdução: semelhanças e diferenças entre exemplares autênticos.
	Tarefa 2 - Elementos da fase de desenvolvimento: objetivos, fundamentação, questões metodológicas e contribuições específicas.
	Tarefa 3 - Elementos da fase de encerramento: síntese, considerações, referências, agradecimentos, resposta a uma questão/pergunta, debate.
ST/M: Body Language. OL: Diferenciar situações de produção oral em que sons e movimentos corporais têm significado que potencializa o texto.	Tarefa 1 - Elementos cinésicos, paralinguísticos e não-linguísticos: discussões sobre as percepções dos(as) alunos(as) sobre suas próprias experiências e sobre exemplares autênticos.
ST/M: English Language. OL: Compreender o funcionamento de mecanismos responsáveis pela conexão, pela organização lógica das informações e pela recuperação de referentes no texto.	Tarefa 1 - Construção de informações do seminário, relativos à parte oral e escrita, tendo em vista conectores e organizadores gerais visualizados em exemplos do gênero.
	Tarefa 2 - Identificação de conectivos com a função de sinalização de exemplos, comparação, contraste, adição de ideias, resultados, resumir e mostrar propósito.
	Tarefa 3 - Construção de referências anafóricas e catafóricas, citações e retomadas de autores e suas teorias por meio de pronomes pessoais e objeto.
	Tarefa 4 - Discussão sobre as informações e diferenciação entre vozes dos(as) alunos(as) e dos autores utilizados.

Fonte: o autor.

Outros elementos da sequência didática que fazem parte da geração de dados são os mecanismos de *feedback* das tarefas e dos processos de reconstrução textual, além das propostas de apresentação interna dos seminários e de agir social previstos na sequência didática.

Por fim, destacamos ainda três elementos que não são necessariamente os recursos próprios da sequência didática, mas resultam dela e, portanto, consideramos com extensão da constituição de nosso instrumento:

- (a) Os resultados das avaliações diagnósticas feitas com os(as) alunos(as);
- (b) As respostas fornecidas pelos(as) alunos(as) referentes às tarefas das demais seções temáticas/módulos da sequência didática;
- (c) A primeira versão/produção inicial apresentada em sala de aula, internamente, e a versão final/produção final dos seminários acadêmicos publicados no *YouTube*.

Para a análise dos seminários referente ao segundo objetivo de pesquisa, optamos por transcrições ortográficas (Storto, 2015). A principal justificativa é evitar a sobrecarga interpretativa, uma vez que a utilização de símbolos para representação de questões suprasegmentais não constitui uma necessidade relativa o foco primário deste objetivo, mas diz respeito ao terceiro objetivo.

No que compete à geração de dados para análise das potencialidades do instrumento rubrica, empregamos o método de evidência de validade relacionada ao conteúdo (Brookhart; Chen, 2014), por meio do qual construímos critérios e descritores de avaliação de desempenho em relação à produção dos seminários acadêmicos, a partir de aspectos essenciais sobre o conteúdo ensinado na sequência didática. Os objetivos de linguagem e as tarefas propostas na sequência didática foram utilizados como base para a construção da rubrica de avaliação do seminário acadêmico.

É importante ressaltar que a configuração do instrumento rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos, em termos de critérios e descritores, é diferente em relação aos números de objetivos de linguagem ou das tarefas da sequência didática. Isso porque no processo avaliativo cada critério abrangeu, em certas circunstâncias, duas ou mais questões trabalhadas por meio da sequência didática.

Assim, apresentamos a macroestrutura (Stutz, 2012) da rubrica no quadro 9, de modo a elucidar a relação entre os critérios e o conteúdo trabalhado em meio às

tarefas da sequência didática (SD):

Quadro 9 - Macroestrutura da Rubrica de Avaliação

Conteúdos da SD	CrITÉRIOS da Rubrica de Avaliação
Abertura da apresentação por meio de cumprimento	Realizar cumprimentos iniciais, no intuito de estabelecer uma relação dialógica com os interlocutores.
Apresentação do Tema e Título	Elucidar sobre qual tema será abordado no decorrer da apresentação, além do título como meio de sintetizar o enfoque principal do trabalho.
Delimitação clara de todas as etapas ou divisões da apresentação	Expor todos os caminhos que serão trilhados, com vistas em contemplar satisfatoriamente o desenvolvimento de discussões sobre o tema apresentado.
Justificativa para o enfoque dado no trabalho	Clarificar as motivações para a realização do seminário, considerando os objetivos da disciplina, o recorte do tema e as razões pessoais.
Demonstração de objetivo de comunicação ligado ao propósito da disciplina	Guiar os interlocutores ao reconhecimento de uma base comum que conecta todos os elementos da apresentação, esclarecendo os enfoques, o objetivo geral, e a relação entre tema, conteúdo disciplinar e singularidade dos apresentadores.
Apresentação de Pilares teóricos/metodológicos de discussões	Apresentar a fundamentação necessária para as discussões que serão realizadas. Demonstrar as concepções adotadas e/ou procedimentos metodológicos à luz dessas concepções, além de relações coerentes entre conceitos, terminologias, leis, pressupostos, fundamentos e as fontes utilizadas para desenvolvimento temático.
Panorama de fontes utilizadas ou recortes de questões universais que sustentem o tema.	Apresentar de forma clara as discussões e análises baseadas nas fontes utilizadas, destacando as escolhas feitas pelos apresentadores a partir das fontes e estudos sugeridos pelo professor-pesquisador, ou pesquisadas pelo grupo.
Transição explícita para o desenvolvimento de novas análises e/ou aprofundamento do tema	Realizar uma transição clara das fontes utilizadas para os conteúdos singulares dos apresentadores, destacando as especificidades e contribuições que serão exploradas em cada passo dado durante a apresentação.
Relação clara entre objetivo e ideias sobre o tema	Vincular os pontos do objetivo geral às análises realizadas, demonstrando alinhamento com critérios, conceitos ou elementos-chave previamente definidos.
Utilização de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado	Trazer contribuições empíricas de forma a descrever o <i>modus operandi</i> pelo qual uma análise pode ser efetuada, contemplando um conceito teórico-metodológico, um objeto (ponto) tratado e uma descrição sobre a significação latente nessa análise.
Evidenciação de mudanças em segmentos de tratamento temático	Sinalizar quando há mudanças no foco de análise, seja na base do conceito, do conteúdo, ou do objeto (ponto) em questão.
Síntese da análise	Recapitular os pontos apresentados e as contribuições dadas pela análise singular do(s) apresentador(es) numa visão geral.
Considerações finais	Apontar avanços sobre a temática, aprendizagens, limitações da apresentação, lacunas encontradas ou ainda existentes e/ou fragilidades.
Abertura para discussão	Estabelecer um espaço para questionamentos, colocações e reflexões, seja por abertura livre de turnos de fala ou por direcionamento com perguntas e provocações que regulam a participação dos interlocutores.

Fonte: o autor.

Em síntese, para análise das potencialidades do instrumento sequência didática para os letramentos acadêmicos, a geração de dados conta com objetivos de linguagem e tarefas propostas. A forma de análise conta com as avaliações

diagnósticas feitas com os(as) alunos(as) e a primeira versão/produção inicial (interna).

Como a segunda versão/produção final dos seminários acadêmicos (publicados no *YouTube*) não teve modificações de conteúdo, mas pequenos ajustes mais específicos em vista da singularidade de cada apresentação, optamos por utilizar apenas a primeira versão, também em virtude da extensão desta pesquisa.

No que diz respeito as potencialidades da rubrica, a forma de geração de dados englobou as respostas do(as) alunos(as) participantes à avaliação diagnóstica e a primeira versão dos seminários acadêmicos em língua inglesa. Em relação à forma de análise, utilizamos a avaliação baseada em critérios (Brookhart, 2013).

Nessa conjuntura de análise, apoiamo-nos no conjunto de critérios e descritores previstos na rubrica criada pelo pesquisador, para observação do desempenho dos(as) alunos(as) durante os processos de produção supraditos neste parágrafo.

3.3.3 Procedimentos Relativos ao Objetivo 3

Retomamos o terceiro e último objetivo específico de pesquisa, cujo escopo é investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos realizados por alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês. Para cumpri-lo, dois caminhos foram seguidos em relação ao processo de geração de dados.

O primeiro compreende o registro em vídeo das apresentações da primeira versão, ou produção inicial (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), dos seminários dos participantes desta pesquisa, as quais ocorreram de forma presencial no espaço físico disponível pela universidade para a ministração da disciplina de LI-LAC, no primeiro semestre de 2022.

As primeiras versões das apresentações internas, realizadas entre/para os próprios pares da turma de LI-LAC, foram gravadas pelo pesquisador que dispôs de recursos pessoais de áudio e vídeo para esse fim. Em média, cada seminário possui 15 minutos de duração e até 10 minutos de debate.

O segundo caminho corresponde, do mesmo modo, ao registro em vídeo da versão final/produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) das apresentações. No entanto, desta vez as gravações dos seminários foram conduzidas num ambiente

virtual, com a permanência da média de 15 minutos para cada apresentação, para que posteriormente fossem publicadas no *YouTube*, tal qual ocorreu em 2022. O propósito da publicação foi a disseminação dos conteúdos dos seminários, prevista na proposta de ensino desta pesquisa como um agir social. Por meio desse agir de linguagem (Bronckart, 1999), alunos(as) de uma turma de 1º ano de um curso de Letras Inglês de outra universidade do centro-sul do Paraná foram contemplados como público-alvo.

Dessa forma, puderam interagir virtualmente com os participantes desta pesquisa a respeito dos temas tratados nos seminários, como plágio e ética por exemplo, haja vista que tais temas estavam previstos em conteúdos ou ementa de disciplinas do seu curso de formação e, portanto, fez-se pertinente a interação conjecturada.

No entanto, para a geração de dados tocante a este terceiro objetivo, as interações interuniversidade ocorridas não serão relevantes, apenas os trabalhos publicados pelos participantes deste estudo. Isso posto, recapitulamos brevemente a forma de geração de dados sobre o terceiro objetivo específico desta pesquisa, a saber:

- (a) Gravações da primeira versão dos seminários acadêmicos, apresentados em sala de aula na sua universidade de origem;
- (b) Versão final dos seminários, publicados no *YouTube* após gravação em plataforma virtual.

Para a transcrição dos seminários destinada à análise do terceiro objetivo, adotamos o método grafemático (Storto, 2015), composto por símbolos que descrevem a natureza segmental e suprasegmental das unidades de significação do texto oral.

Seguindo a linha da simbologia utilizada, preconizamos a combinação dos trabalhos de Gago (2002) e Marcuschi (2003) que oferecem perspectivas de análise que, ao mesmo tempo, convergem e se complementam para um quadro mais abrangente dos elementos que analisamos.

Dadas as questões metodológicas discorridas, apresentamos o quadro 10 que fornece o panorama geral da metodologia de pesquisa, com base nas questões apresentadas neste capítulo:

Quadro 10 - Panorama da metodologia da pesquisa

(Continua)

Objetivos de Pesquisa	Forma de Geração de Dados	Procedimentos de Análise
Objetivo 1 - Compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes níveis da atividade.	Modelo didático sobre atividade de pesquisa, triagem e seleção de informações, plano da significação, da ação de linguagem, da arquitetura textual, da multisssemiose e plano linguístico-discursivo: (a) Coleta de <i>corpus</i> com 40 pesquisas resultantes de levantamento bibliográfico (Moresi, 2003; Creswell; Creswell, 2021), efetuado a partir de periódicos e anais de eventos, capítulos de livro e materiais de ensino, monografias, dissertações e teses. (b) Coleta de <i>corpus</i> com 5 exemplares de seminários acadêmicos virtuais e autênticos, ministrados em língua inglesa;	(a) Método <i>splitter</i> (Saldaña, 2013) de codificação de elementos constitutivos, obtidos por meio de revisão de literatura (Moresi, 2003). (b) Método de análise descendente dos exemplares do gênero seminário acadêmico (Bronckart, 1999; 2008) sobre: - Condições de produção representadas pelos mundos físico e sociossubjetivo; - Arquitetura textual, com ênfase nos níveis da planificação geral do conteúdo temático e mecanismos de textualização. (c) Análise da significação (Cristovão; Stutz, 2011): visão social do gênero nas pesquisas e nos exemplares do modelo didático. (d) Análise dos parâmetros da atividade de pesquisa, triagem e seleção de informações (Leontiev, 1978; 2014).
Objetivo 2 - Analisar as potencialidades dos instrumentos sequência didática e rubrica para a produção de seminários e promoção dos letramentos acadêmicos de alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês.	(a) Gravação de prática de ensino pautada pelo uso da sequência didática: - Objetivos de linguagem, tarefas e propostas de agir interno e de agir social da sequência didática; - Resultados da avaliação diagnóstica feitas com discentes; - Respostas fornecidas pelos(as) alunos(as) referentes às tarefas dos módulos da sequência didática; - Primeira versão/produção inicial dos seminários acadêmicos. (b) Aplicação da Rubrica de avaliação: - Quadro composto por critérios e descritores (descritivos) para avaliação diagnóstica sobre a produção do gênero; - Quadro de critérios e descritores (holísticos) para avaliação das produções de seminários.	(a) Sequência didática: - Macroestrutura (Stutz, 2012) para interpretação dos elementos supracitados na coluna à esquerda, que constituem a sequência didática; - Triangulação dos objetivos das tarefas com as respostas dos alunos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004); - Pressupostos sobre Letramentos (Lea; Street, 1998; 2014). (b) Rubrica: - Análise da dimensão analítica/descritiva na avaliação diagnóstica (Suskie, 2009; Brookhart, 2013); - Análise da dimensão holística nas produções de seminários (Suskie, 2009; Brookhart, 2013); - Pressupostos sobre Letramentos (Lea; Street, 1998; 2014).

Quadro 10 - Panorama da metodologia da pesquisa

(Conclusão)

Objetivos de Pesquisa	Forma de Geração de Dados	Procedimentos de Análise
Objetivo 3 - Investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos realizados por alunos do mesmo curso.	(a) Gravações da primeira versão dos seminários acadêmicos, apresentados de forma presencial na universidade de origem dos(as) discentes. (b) Gravações da versão final dos seminários, publicados pelos(as) participantes na plataforma <i>YouTube</i>.	(a) Conteúdos da Oralidade: - Inserções ou reformulações (Marcuschi, 2003; 2010; Koch, 2022); - Hesitações e pausas (Marcuschi, 2003; Koch, 2022); - Marcadores conversacionais (Koch, 2022; Zani, 2017) (b) Prosódia da fala: - Aspectos suprasegmentais (Gumperz, 1982; Barbosa, 2013; Kent; Read, 2015); - Aspectos não-linguísticos (Schneuwly; Dolz, 2004; Zani, Bueno, 2017).

Fonte: o autor.

Traçado o percurso metodológico desta pesquisa, passamos para o Capítulo 4 com os resultados e discussões.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS E DISCUSSÃO: RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

O presente capítulo está organizado em três partes. Na primeira, intitulada “Modelo Didático do Gênero Seminário Acadêmico”, respondemos a pergunta 1 de pesquisa sobre a organização e o funcionamento de cinco planos da linguagem que podem ser observados na produção de seminários acadêmicos, a saber: o plano da significação, da ação de linguagem, da arquitetura textual interna, da multisssemiose e o plano linguístico-discursivo.

Na segunda, que recebe o título de “Letramentos Acadêmicos e Capacidades de Linguagem: Possibilidades a partir do Uso dos Instrumentos Sequência Didática e Rubrica”, dedicamo-nos a responder a pergunta 2, que trata das possibilidades de letramentos acadêmicos e aprimoramento de capacidades de linguagem, por meio do uso dos instrumentos sequência didática de seminário acadêmico em língua inglesa e rubrica de avaliação de seminário acadêmico em língua inglesa.

Na última, nominada “Operações de Linguagem da Oralidade e suas Relações com a Escrita e Multisssemioses: Questões Importantes para o Ensino de Língua Inglesa”, respondemos a terceira pergunta que versa sobre as capacidades de linguagem que são necessárias para produção do texto oral do seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista a relação com outras semioses. Concluído esse panorama inicial, passamos para a subseção 4.1 de resultados e discussão.

4.1 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO SEMINÁRIO ACADÊMICO

Nesta seção da análise de dados nos propomos a responder a primeira pergunta de pesquisa:

Pergunta 1 – De que forma são engendrados os planos da significação, da ação de linguagem, da arquitetura textual interna, da multisssemiose e o plano linguístico-discursivo no gênero seminário acadêmico em língua inglesa?

Antes mesmo de elucidarmos cada um dos planos ou níveis de linguagem que dão materialidade à constituição do seminário acadêmico, retomaremos os

pressupostos que nos guiaram na organização das informações, mas não faremos isto sem anunciar as razões subjacentes à tal ação.

4.1.1 Atividades Imbricadas na Produção do Gênero Seminário Acadêmico

4.1.1.1 Atividade de pesquisa

Começamos por dizer que a necessidade de uma abordagem que pudesse descrever pesquisa, triagem e seleção de informações emergiu, inicialmente, da experiência de mais de 20 anos com situações de produção ou compreensão do gênero seminário. Enquanto ex-aluno da escola básica, declaro que não houve uma única vez em que a pesquisa foi dispensável à constituição de uma apresentação oral em sala de aula.

Antes da popularização dos computadores e da internet, a pesquisa era executada em bibliotecas municipais ou da própria escola, não como atividade no sentido leontieviano (Leontiev, 2014) do termo, mas como uma tarefa. Para a composição de seminários, a busca pelas informações geralmente iniciava a partir da indicação do(a) professor(a) sobre os tópicos que deveriam ser contemplados na apresentação, os quais derivavam, a todo momento, de um assunto mais abrangente. Nessa conjuntura, os primeiros passos eram dados com o apoio das indicações de um bibliotecário, cujo papel era o de indicar os livros que poderiam servir como base e, da mesma forma, limitar o campo de busca designando os capítulos e/ou seções em que se encontravam as informações pretendidas.

Posteriormente, com o advento da internet em meio à virada do século XXI, as vias de acesso às informações se tornaram digitais, trazendo à tona hipertextos que possuíam/possuem a capacidade de ligar, de forma virtual, mais de uma unidade textual. Nessa conjuntura de significação, mesclavam-se diversas formas de expressão humana, conectadas por manifestações escritas, orais e/ou através de sistemas multissemióticos (Dolz, 2015) que articulam meios linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004). Com esse avanço, as elaborações de pesquisas ganharam ainda mais espaço na agenda de requisições dos(as) professores(as), independentemente de estarem destinadas ou não à produção de seminários.

Apesar do surgimento de novas condições que poderiam favorecer o

aprofundamento em pesquisa, parece-me que não havia maiores preocupações com o método que empregávamos para obtenção de informações para as produções de seminários na escola. Em virtude desse cenário de trabalho de pesquisa desassistida, as ações centradas na obtenção de informações eram caracteristicamente casuais e estavam, quase sempre, limitadas à busca pela definição do tema requisitado pelo(a) professor(a), cuja carga semântica atendia à pergunta “o que é [...]?”.

Basicamente, se o tema fosse segunda guerra mundial, o trabalho de pesquisa versaria sobre “o que foi a segunda guerra”. Nesse escopo, o preenchimento semântico não excedia o contato mais imediato e direto com essa linha informacional. Os processos de busca eram simples, orientados somente pelas representações sobre aquilo que nós alunos julgávamos pertinente e próximo às expectativas do(a) professor(a), sem compromisso de resposta a uma determinada questão ou problema.

Nesse quadro de produção de seminários que descrevo havia outra limitação: as razões pelas quais as pesquisas deveriam ser realizadas eram raramente elucidadas. Mais difícil ainda era se ter em mente possíveis relações com o escopo de formação das disciplinas. Talvez, essa situação derive de uma herança sócio-histórica que recebemos das práticas de exposição oral (Balzan, 1980; Balcells; Martin, 1985), pois se assemelham aos modos de organização e de funcionamento previstos no seminário, como é o caso, inclusive, da atividade de pesquisa necessária à constituição desses dois gêneros textuais.

Com base em Leontiev (2014), entendemos que a pesquisa que antecede o seminário é, portanto, uma atividade determinada por seus parâmetros de funcionamento. Nesse sentido, o funcionamento das práticas sociais relativas à busca, legitimação e transformação das informações está ligada com o uso instrumentos mediadores como a linguagem, capaz de moldar o comportamento e a própria forma de organização das ideias e expressão do pensamento (Leontiev, 2014).

A pesquisa, nesse sentido, não é apenas um processo mecânico: envolve planejamento, busca direcionada e análise crítica. É uma atividade mediada, que gera conhecimento em uma esfera sociocultural (Ferreira, 2010) ampla, motivada por objetivos claros e significativos, além de possuir processos que atendem aos parâmetros próprios de organização e de funcionamento.

Realizadas essas observações sobre atividade de pesquisa e, retomando a questão da exposição oral, alguns especialistas (Dolz *et al.*, 2004; Goulart, 2006) nesse campo de estudos frisam que as duas diferentes terminologias (seminário e exposição oral), comumente utilizadas no contexto da escola, referem-se, em princípio, ao mesmo objeto. Embora não concordemos com esta última posição, em particular, pela observância de pesquisas (Balzan, 1980; Veiga, 1991; Bueno, 2008) que mostram aspectos particulares necessários à prática social e à didática de ensino desses dois gêneros, faremos o paralelo de discussões exatamente pela existência da representação social que os coloca no mesmo lugar e, mais adiante faremos a devida distinção.

Feita esta consideração, voltemos ao ponto que diz respeito à herança das práticas de exposição oral que acreditamos influenciar, sobremaneira, na distância tomada por certos(as) professores(as) em relação à atividade de pesquisa de seus alunos(as). Essa discussão é importante, pois necessitamos elucidar de que maneira isso acabou culminando na histórica realização de buscas simplificadas de informações para exposição em sala de aula, ao invés de pesquisas robustas para aprendizagem e construção de conhecimentos já nesta fase.

Para tanto, citamos o trabalho de Balzan (1980), cujos esforços recaem sobre o rompimento de asserções inaceitáveis, segundo o autor, emergentes de modismos didáticos que surgiram na década de cinquenta com a Educação Renovada. Uma de suas críticas que mais nos interessa, devido à relevância que ainda mantém na contemporaneidade (Meira; Silva, 2013), problematiza a máxima de que o seminário é uma forma de “aula expositiva dada pelos alunos” (Balzan, 1980, p.21).

Nesse sentido, é um equívoco acreditarmos que a exposição discente é um substituto adequado à prática que geralmente é intitulada como monólogo do professor (Balzan, 1980; Meira; Silva, 2013; Borges, 2014; Shimomura; Dias, 2016), ainda mais se tratando de processos de produção que possuem finalidades próprias e, portanto, certos parâmetros singulares de funcionamento como já dissemos anteriormente.

Para que a exposição discente ocorra minimamente de forma satisfatória, o(a) professor(a) deverá indicar o norte para que o(s) aluno(s) inicie(m) processos de busca, defina(m) os tópicos que serão abordados em tese e finalmente, estabeleça(m) o rol de informações que serão colhidas e trabalhadas na exposição. É uma atividade que demanda intervenção do(a) professor(a), ainda que o foco seja

o estímulo da produção autônoma do(a) aluno(a).

Assim, calcados na oposição de Balzan (1980) à assertiva supracitada, entendemos que, lado a lado com a atividade de condução de uma aula, a exposição oral não deve prever que o(a) aluno(a) conheça as diretrizes de ensino, os documentos de base e a formação da matriz curricular. Ainda que pensemos em representações sobre elementos mais acessíveis ao(à) aluno(a) sobre “aula expositiva” consolidadas, por exemplo, na centralidade do expositor em termos de domínio de conteúdo(s) e de administração das informações com base no perfil do seu público-alvo, sob circunstâncias políticas e organizacionais da escola são papéis que possuem pesos contrastivos.

Então, pelas próprias experiências adquiridas no curso da história deste pesquisador, diante dos cenários em que certos(as) professores(as) supostamente se alimentavam do ideal de tornar cada de seus alunos(as) um “especialista” (Dolz *et al.*, 2004, p. 216), sob a providência de orientações frágeis e, por vezes, pela própria inexistência de um norte, os resultados alcançados ainda mostravam-se distantes de um limite desejável. Por inúmeras vezes, foi possível perceber que o ambiente de apresentação que se instaurava era de insegurança e estresse constantes, em virtude do fardo de ter que substituir o(a) professor(a), ainda que simbolicamente.

Esses aspectos continuaram a se refletir já na trajetória acadêmica deste pesquisador, embora com intensidade reduzida, sobretudo por conta de relações pouco mais estreitas, mas ainda incipientes, que eram sinalizadas por professores(as) do curso de Letras Inglês em que buscava formação. Deste contexto derivou, por inúmeras vezes, a suposição de que, em geral, os(as) alunos(as) conheciam os caminhos da pesquisa e da própria elaboração da apresentação dos seminários que eram frequentemente requisitados, sem o devido diagnóstico das condições de aprendizagem dos(as) alunos(as).

Pouquíssimos anos mais tarde, já como professor do ensino superior, acabei cometendo os mesmos equívocos que descrevo nestes parágrafos. Apesar de ter mais experiência e de me encontrar em uma posição de orientação, ainda supus, por diversas vezes, que os(as) alunos(as) já conheciam os caminhos da pesquisa e da elaboração de seminários, sem realizar um diagnóstico adequado das suas condições de aprendizagem. Assim como discute Bueno (2008), agi como se o domínio do gênero fosse dado e, portanto, desnecessário um trabalho mais detalhado com questões contextuais, organizacionais ou linguísticas.

A falta de um diagnóstico adequado das condições de aprendizagem dos(as) alunos(as) resultou em uma abordagem insuficiente, que subestimou a importância do ensino explícito de aspectos de preparação, de análise do contexto e de seleção e organização das informações. A crença em uma pseudoautonomia acadêmica se mostrou falha, ao mesmo passo em que a falta de instrumentalização devida, principalmente em relação à etapa de preparação (Veiga, 1991; Bueno, 2008), comprometeu a aprendizagem e o desenvolvimento discente.

Diante dessa conjuntura, entendemos que a prática de pesquisa para a construção de seminários é ainda um tanto nebulosa, como já corroboravam os dados de Branco (2008) há mais de uma década sobre a produção de seminários no meio acadêmico. Um dos impactos negativos sobre a aprendizagem discente acaba por constituir essa atividade de produção numa prática meramente intuitiva, desprovida de amparo técnico-científico, muitas vezes fadada à sorte de condições sociais e subjetivas dos(as) alunos(as) que, de algum modo, possam favorecê-los quando o caminho é solitário.

Outro impacto prejudicial que podemos perceber é a possível desmotivação causada pelo receio ou pela insegurança que o(a) aluno(a) sente em assumir uma posição ideológico-discursiva não condizente com as suas representações sobre a atividade de pesquisa e, do mesmo modo, sobre o modo de operação tangente ao gênero que precisa contemplar. Como bem ressalta Veiga (1991), sob um viés sociológico da produção de seminários, os encadeamentos da vida que influem nas aspirações e nos valores culturais de professores(as) e alunos(as) podem, em certos momentos, situá-los num mesmo campo de representações e perspectivas sobre o trabalho que precisa ser realizado.

Entretanto, o contrário também ocorre e, tratando-se de conteúdos especializados e de gêneros necessários às práticas sociais promovidas no âmbito das disciplinas escolares e acadêmicas, o(a) professor(a) é responsável pela “inserção do aluno no contexto sócio-econômico-político” (Veiga, 1991, p.105), não o oposto. Por exemplo, por mais evidente que possa parecer a semelhança entre gêneros orais como seminário e exposição oral, cabe ao(à) docente certificar-se de que os(as) alunos(as) conhecem as linhas limítrofes que os separam, ao invés de supor a existência de uma consciência coletiva sobre sua constituição e, principalmente, sobre a atividade de pesquisa subjacente ao seu desenvolvimento.

Aliás, em paralelo com a produção de seminários, a exposição oral concentra-

se muito mais na dissecação de conteúdos e nas condições coletivas de recepção de sua expressão. Pelo que se observa na literatura especializada, a ordem do expor²⁰ (Bronckart, 1999; Coutinho, 2004) oralmente é uma prática social determinante para os objetivos de “transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa” (Dolz *et al.*, 2004, p. 218).

O seminário, por outro lado, consiste numa situação de comunicação na qual espera-se que o debate seja prevacente. E ainda, pela própria prática colaborativa que subentende-se existir entre pares apresentadores (Rocha; Pereira, 2021), a perspectiva do monólogo expositivo é substituída pelo diálogo e pela socialização de saberes. Nesse sentido, a representação do domínio individual é ressignificada à luz da responsabilidade enunciativa que assumem os apresentadores, os interlocutores e o mediador das apresentações (Severino, 2007; Farias *et al.*, 2008).

No estudo de Dolz *et al.* (2004), os autores destacam, de um ponto de vista cultural, que a exposição oral possui uma estrutura convencionalizada de aprendizagem, na qual designa-se ao(à) aluno(a) a posição de especialista, antes concedida ao(à) professor(a). Nessa perspectiva, enquanto expositor, seu papel é o de

transmitir um conteúdo, ou dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando diminuir, assim, a assimetria inicial de conhecimentos que distingue os dois atores desse contexto de comunicação (Dolz *et al.*, 2004, p.219).

Pelo que podemos observar nas palavras dos autores, há uma forma de interpretação biunívoca dos segmentos de interlocução previstos na exposição oral. A partir desse prisma, entende-se que os processos de comunicação de um dado assunto e de construção de conhecimentos sobre ele ocorrem, sobretudo, pelo domínio do apresentador que estima-se ser especialista em relação aos seus interlocutores.

O teor desta premissa se estende ao seminário. Inicialmente, como já sinalizamos, isso decorre de uma cultura sócio-histórica de abordagem desse

²⁰ De acordo com Bronckart (1999), todo texto possui uma arquitetura interna, a qual ele divide em três camadas: infraestrutura textual, mecanismos de textualização e mecanismos de responsabilização enunciativa. Na primeira camada, o autor divide a infraestrutura do texto em planificação geral do conteúdo temático e tipos de discurso. Nesta última parte da infraestrutura textual é que se situa a ordem do expor, “sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário” (Bronckart, 1999, p. 154).

gênero textual que “parece ter inspiração nas aulas expositivas dos professores” (Silva, 2005, p. 41). É verdade que o(a) professor(a) também pode aprender com a apresentação de alunos(as) “especialistas”, ocupando o lugar de interlocutor. Todavia, precisamos ter em vista que a mediação docente é importante e precisa ser iniciada ainda no estágio primário da delimitação de questões temáticas de busca, durante a atividade de pesquisa.

Como Dolz *et al.* (2004, p. 19) destacam, quando o tema de apresentação é definido pelo(a) professor(a), “o aluno não é um especialista: ele se torna”. Mas, para que essa condição seja transformada em realidade na vida escolar e acadêmica do(a) aluno(a), o(a) professor(a) precisa agir no sentido de auxiliá-lo na delimitação de objetivos de apresentação que superem a simples reprodução de informações já publicadas. Por isso, encaramos a produção de seminários como uma atividade, no mínimo, tripolar. Nessa linha de pensamento, o(a) docente obviamente continua por assumir o papel de interlocutor diante de uma apresentação, todavia, sem deixar de mediar os processos de pesquisa, bem como de elucidar aos(às) alunos(as) as perspectivas latentes no trabalho que precisa ser desenvolvido em sala.

As raízes desse pensamento são firmadas na concepção ideológica de que “é ensinando que se aprende” (Dolz *et al.*, 2004, p. 218) e, com essa maneira de enxergar o ambiente de apresentação de conteúdos pesquisados, os autores deixam claro que o expositor precisa e deve assumir a postura de um agente singular, especialista no tema de sua apresentação. Nesse caso, é necessário então pensarmos em práticas de ensino que conduzam os(as) alunos(as) a uma caminhada adequada sobre o fazer pesquisa para a composição de seminários, para que, de fato, estejam aptos a vestirem a roupagem social de especialistas sobre um determinado assunto de apresentação.

Dito isso, apresentamos as formulações teórico-metodológicas em que nos apoiamos, tendo em vista a designação necessária dos pressupostos que representam a atividade de pesquisa. Neste modelo didático de seminário acadêmico, ela representa um dos aspectos centrais ligados à fase de preparação dos(as) alunos(as) (Veiga, 1991; Vieira, 2005; Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010; Rocha; Pereira, 2021) para a conseguinte produção de suas respectivas apresentações.

À guisa disso, entendemos que o trabalho sistematizado de pesquisa é justificado, inicialmente, pela necessidade de fundamentação adequada (Silva, 2007;

Bueno; Abreu, 2010) sobre o tema que se deseja explorar. Com isso em mente, circunscrevemos à noção de fundamentação defendida neste estudo o conjunto de conteúdos utilizados para subsídio argumentativo, de modo que se possa robustecer, sustentar e/ou aprofundar ideias/opiniões sobre o tema base de uma situação de comunicação determinada.

Na conjuntura de produção de seminários acadêmicos em que nos colocamos, a fundamentação resulta de um plano de investigação (Almeida, 2017), traçado a partir de necessidades micro situadas de tratamento de certos conteúdos. Geralmente, esses conteúdos estão ligados às ementas ou programas das disciplinas de cursos superiores e, por conseguinte, são estudos de maneira profunda pelos(as) alunos(as)-apresentadores(as) por meio da atividade de pesquisa.

Por extensão, quando nos referimos à natureza micro situada das necessidades temáticas, estamos falando também da problemática de apresentação (Dolz *et al.*, 2004). Como uma mola propulsora do seminário acadêmico, a problemática de apresentação resulta da aliança entre os conteúdos lançados pelo(a) professor(a), juntamente com questões que podem ser de cunho polêmico, ou simplesmente conectadas com as dúvidas (Almeida, 2017) ainda não sanadas que habitam o nicho das aspirações de busca dos apresentadores.

Segundo Vieira (2005), diferentes perspectivas precisam ser consideradas em relação à pesquisa para investigação de um problema que será tratado no âmbito do seminário acadêmico. Isso inclui pensarmos que o propósito da atividade de pesquisa para produção de seminários não se restringe à busca por fontes que, de algum modo, tratem do conteúdo temático trazido à tona pelo professor, mas que fortaleça a produção de conhecimento por parte dos(as) alunos(as), tendo em vista seus interesses e pretensões.

Do mesmo modo que Andrade (2018), compreendemos que é papel docente elucidar o ponto de partida e os caminhos que precisam ser considerados durante a atividade de pesquisa. Isso inclui a designação de bibliografia mínima (Bueno, 2008) e complementar (Veiga, 1991), compostas por textos acadêmico-científicos oriundos de esferas de atividades (Bakhtin, 1979/1997) de produção oral e escrita, sem deixar de considerar, com a mesma importância, as produções eleitas pelos(as) próprios(as) alunos(as) com base em suas expectativas de apresentação (Dolz *et al.*, 2004).

Além disso, em vários estudos mais recentes sobre seminário (Vieira, 2005; Vieira, 2007; Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010; Gonçalves, 2009; Almeida, 2017;

Andrade, 2018; Billo; Costa-Maciel; França, 2018; Nascimento, 2019), é consensual que as fontes de pesquisa precisam ser múltiplas e não limitadas à bibliografia fornecida pelo(a) professor(a). Esse ponto de vista que compartilhamos leva em consideração os objetivos de produção dos seminários acadêmicos, os quais devem estar calcados nas aspirações dos(as) próprios(as) alunos(as). Como já dissemos anteriormente, parte do propósito da apresentação é estabelecido, em princípio, pelo(a) professor(a). Com isso, espera-se que outra parte dos objetivos seja delineada pelas mãos dos(as) alunos(as), de forma que atendam às suas necessidades de resposta à uma pergunta, ou à tentativa de se estabelecer potenciais caminhos para resolução de um problema (Feliciano, 2014; Almeida, 2017).

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa deve concatenar as motivações (Leontiev, 2014) supraindividuais dos apresentadores, a fim de que haja espaço para objetivo(s) de linguagem que exprima(m) suas experiências, dúvidas, eventuais anseios e até mesmo suas próprias provocações tangentes ao tema fornecido pelo(a) professor(a). Por isso mesmo enfatizamos, reiteradas vezes, sua importância para a composição de seminários, pois trata-se de um estágio inerente à obtenção de informações, cuja busca precisa ser vista como uma ação consciente do(a) aluno(a), prévia e devidamente orientada pelo(a) professor(a) (Vieira, 2005; 2007).

Em síntese, a atividade de pesquisa é encadeada na produção de seminários para a composição de arcabouço que se alinhe, de forma coerente, aos objetivos que são fruto da proposta docente e, ao mesmo tempo, contemple as deliberações realizadas pelos discentes sobre o tema (Veiga, 1991; Rocha; Pereira, 2021). Nessa conjuntura, o processo de ensinar a pesquisar requer atenção sobre o fato de que é preciso definir os elementos de pesquisa a partir do tema de apresentação (Veiga, 1991; Andrade, 2018).

Assim, algumas orientações atinentes a esse processo devem ser fornecidas aos(às) alunos(as), as quais se materializam na necessidade de:

- (a) Justificar a relevância dos temas e dos respectivos objetivos da disciplina de apresentação e, com base nisso, contribuir para que os(as) alunos(as) possam efetuar a delimitação de subtemas (Veiga, 1991) e de seus próprios objetivos;
- (b) Auxiliar na designação dos itens de busca (Veiga, 1991; Almeida, 2017), de modo a nortear os(as) alunos(as) sobre

pontos essenciais do tema e sobre a criação de respectivos índices de busca;

(c) Fornecer orientações sobre a localização das fontes para pesquisa (Veiga, 1991; Vieira, 2005; Gonçalves, 2009; Almeida, 2017; Bilro; Costa-Maciel; França, 2018; Nascimento, 2019), tendo em vista o caráter científico que se espera na abordagem dos dados de um seminário acadêmico;

(d) Verificar as dificuldades dos(as) alunos(as) sobre o tema pesquisado (Almeida, 2017);

(e) Verificar a relevância do tema vista aos olhos dos(as) alunos(as) e, com base nisso, auxiliar na determinação de pesquisa de aspectos de seus interesses (Silva, 2007) supraindividuais.

Com base nas questões apresentadas sobre a atividade de pesquisa, compreendemos, portanto, que há dois momentos que materializam esta etapa de preparo do seminário (Veiga, 1991; Vieira, 2005; Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010): (a) fase de concatenação entre temas, representações docentes e representações discentes sobre o seminário; (b) Fase de (re)conhecimento de fontes, construção de índices de busca e avaliação dos trabalhos obtidos. Apesar de citadas intermitentemente para fins metodológicos do trabalho de ensino, ambas as fases da atividade de pesquisa foram realizadas neste estudo de maneira contínua, subsequentes uma à outra.

Não deve haver obscuridade sobre o fato de que as descrições que são feitas neste quadro de análise para construção do modelo didático atendem, sobremaneira, os propósitos de ensino no contexto em que a presente pesquisa foi realizada. Por essa razão, os elementos constitutivos que colocamos sobre a mesa não esgotam, de modo algum, as possibilidades de outras questões sobre pesquisa que o leitor eventualmente conheça, mas que não abordamos.

Além disso, devemos considerar a limitação do fato de que não dispomos de registro científico de situações de pesquisa especificamente voltadas para a produção de seminários acadêmicos. Alguns estudos em âmbito nacional como o de Veiga (1991), Vieira (2005), Silva (2007), Bueno (2008), Chaves (2008), Gonçalves (2009), Chaves e Gomes-Santos (2008), Feliciano (2014), Almeida (2017), Acosta-Pereira, Oliveira e Koroll (2017) e Silva e Santos (2020), ou internacional como

Weissberg (1993), Schneuwly e Dolz (2004) e Wallwork (2016), apontam uma relação estreita entre a pesquisa e a produção de seminários, mas não descrevem ou analisam aspectos teóricos-metodológicos da atividade de pesquisa.

Assim, o que apresentamos aqui não somente busca atender aos propósitos de ensino, mas também representa uma contribuição significativa ao oferecer arcabouço teórico-metodológico para o preenchimento dessa lacuna, além de instigar novas reflexões sobre o tema. Para tanto, apoiamo-nos em parte das discussões realizadas por Marconi e Lakatos (2007), Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2011) sobre o processo da pesquisa na construção de seminários.

De igual modo, tecemos algumas considerações sobre o processo de pesquisa para produção de gêneros, com base em Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005). Em especial, debruçamo-nos sobre as seções 3, 4 e 5, tocantes, respectivamente, à reflexão sobre o aspecto relevância na busca temática, sobre a construção de questões de pesquisa e formulação de objetivos. Embora não trate de maneira específica da pesquisa antecedente à produção de seminários acadêmicos, a metodologia descrita e discutida pelas autoras, além de alinhada com o arcabouço teórico do ISD (Bronckart, 1999) com o qual nos afiliamos, apresenta pressupostos que convergem com as demandas essenciais para o desenvolvimento dessa atividade.

E ainda, ancoramo-nos nos pressupostos sobre a distribuição funcional dos papéis discursivos que Veiga (1991) apresenta. Assim, instituídos os principais pilares, para o presente modelo didático de ensino do gênero seminário acadêmico elencamos, a seguir, os elementos constitutivos da atividade de pesquisa que consideramos importantes, relacionados a cada uma das duas fases supracitadas que foram pensadas a partir das demandas da disciplina de LI-LAC.

A primeira parte trata da fase inicial da pesquisa, na qual se destaca conexões entre o conteúdo da ementa da disciplina de LI-LAC (ver seção 3.2 Contexto de Estudo, da Metodologia), os temas propostos pelo professor-pesquisador com base no respectivo programa e os propósitos supraindividuais constitutivos das representações dos(as) alunos(as) sobre os temas. Nessa etapa, são definidos os subtemas de cada apresentação, considerando o quanto os(as) alunos(as) estão confortáveis com o tema e interessados em aprofundá-lo. Além disso, incorpora-se a subjetividade dos participantes, permitindo que suas experiências e questões individuais enriqueçam o seminário e orientem o objetivo da

apresentação.

Embora limitados em relação à observância da atividade de pesquisa antecedente às produções de seminários que constituem nosso *corpus*, publicados de maneira online na plataforma *YouTube*, pudemos abstrair algumas informações pertinentes a esse escopo. Em relação ao seminário intitulado *Seminar on Linguistics: Qualitative vs. Quantitative*, de Akhyar Rido (2021), por exemplo, o autor realizou uma discussão sobre diferentes *designs* de pesquisa, demonstrando de que modos certas perspectivas poderiam impactar nas ações de pesquisa que os(as) alunos(as) geralmente precisam desenvolver no contexto acadêmico.

Em nossa interpretação, é uma questão muito próxima com um dos pontos que levantamos: a importância de se estabelecer relações entre os temas principais de apresentação, de modo que, aos alunos, fique claro o propósito da disciplina em sua formação. Esse filtro inicial direciona o pensamento para relações mais estreitas entre os temas definidos pelo(a) docente e a perspectiva de formação para docência. Conforme salientado, embora as informações não tenham sido coletadas diretamente em uma situação de pesquisa, as questões tratadas nos encaminham à essa forma de interpretação, sobretudo porque a pesquisa não é uma atividade isolada da preparação do gênero em pauta, como observamos em alguns trabalhos científicos (Veiga, 1991; Vieira, 2005; Silva, 2007; Gonçalves, 2009; Feliciano, 2014; Almeida, 2017; Silva; Santos, 2020).

Outro exemplo pode ser visto a partir de outros seminários acadêmicos de nosso *corpus*. No seminário de Putri (2020), o ponto singular encontrado diz respeito às discussões sobre o mapeamento semântico usado no ensino de leitura de texto narrativo, enquanto no trabalho de Parameswara (2020) o propósito principal é a análise morfológica de afixos derivacionais na escrita. E ainda, no seminário acadêmico de Nissa (2020), o foco principal é análise de *code mixing*, metodologicamente similar ao trabalho de Marsela (2020), mas com *corpus* e direções diferentes da última referida autora.

Em todos esses seminários, as apresentadoras enfatizaram o fato de que as discussões e resultados ali apresentados eram oriundos de um trabalho realizado no âmbito de uma disciplina acadêmica, na qual havia uma temática principal utilizada como ponto de partida. Essa inter-relação é empírica e, portanto, compreendemos que é constitutiva da atividade de pesquisa relativa à produção de seminários acadêmicos.

Outra questão trazida à baila diz respeito à epistemologia da pesquisa. Como vimos no seminário acadêmico de Rido (2021), para compreensão de determinado objeto teórico, é preciso descrevê-lo para então interpretá-lo. Essa foi uma reflexão sobre a natureza da pesquisa e de seu propósito que nos conduziu ao aspecto subjetivo da realização de uma pesquisa. Para a eventual produção de um seminário acadêmico, não é diferente.

Nesse mesmo sentido, conforme apresentamos anteriormente, a sistematização de indagações, priorizando as experiências e interesses dos(as) alunos(as) que serão os principais agentes de uma situação de produção e atividade de linguagem (Bronckart, 1999), pode ser vista, portanto, como um dos elementos constitutivos da atividade de pesquisa. Uma vez conscientes da relevância dos temas discutidos, os alunos podem estar motivados a explorar suas próprias representações (Moscovici, 2015) e, com isso, tornar a pesquisa mais significativa e pessoal, sem deixar de vinculá-la ao escopo de formação da disciplina.

Em outro seminário sobre linguística, intitulado *An Analysis of Code Mixing Used by Teacher in Teaching Learning Process At SMA Negeri 1 Mengalla in 2020/2021*, verificamos que parte dos argumentos da apresentadora (Marsela, 2020) foram construídos à luz da sua própria realidade contextual que, ao nosso ver, é singular. Dizemos isso porque, de sua pesquisa, a apresentadora trouxe ao seminário em linguística alguns dos resultados da aplicação da teoria sobre *code mixing*, utilizada para interpretação de uma realidade marcadamente bilíngue, cujas línguas dizem respeito a um dialeto indonésio e à língua inglesa.

Nesse contexto, podemos visualizar a importância prática do tema escolhido para o público-alvo, mas, acima de tudo, vemos o quanto essa perspectiva demarcadamente singular significa para a apresentadora do seminário acadêmico. Essa perspectiva se alinha com nossas discussões sobre a necessidade de que, tanto docentes quanto os próprios discentes, precisam compreender as representações que estes últimos possuem, e que podem construir, em relação à relevância dos temas que precisam ser interpretados e apresentados. Isso interfere diretamente na delimitação dos objetivos de apresentação.

No seminário de Marsela (2020), por exemplo, os objetivos específicos que foram definidos, como a identificação dos tipos de *code mixing* e a análise das razões subjacentes à sua ocorrência, emergiram, segundo a própria autora do seminário durante o anúncio do problema de pesquisa, a partir da constatação de um

fenômeno relativo ao uso de dois sistemas de códigos linguísticos distintos (indonésio e inglês). De acordo com Marsela (2020), esse fenômeno foi observado durante situações de comunicação em aulas de língua inglesa do curso em que se encontra(va) em formação.

A partir dessa constatação, três perguntas foram formuladas pela apresentadora:

- (1) *What are the type of code mixing used by English teachers in teaching learning process?*
- (2) *What is the dominant type of code mixing used by English teachers in teaching learning process?*
- (3) *What are the reasons of the teachers to use codemixing in the teaching learning process?*

Além de derivar da observação do fenômeno de uso de dois códigos linguísticos, tal como descrito por Marsela (2020), o processo de formulação das questões foi antecedente à apresentação do seminário. Atentemo-nos ainda ao fato de que, mais tarde, já no curso de apresentação do gênero em tela, a interpretação do fenômeno citado foi realizada com base em pressupostos sobre *code mixing*.

Não sabemos ao certo quais foram os passos de pesquisa da autora. Entretanto, quando lançamos o olhar para o pano de fundo do problema (chamado de *background of research problem* no vídeo) abordado no seminário e, do mesmo modo, para o alinhamento observado com relação às perguntas e com os objetivos que foram apresentados, é possível vislumbrar a concatenação de todas essas questões em torno de uma atividade pesquisa. Esse tipo de foco contribui para que a pesquisa, antecedente a um seminário acadêmico, tenha um propósito bem delimitado, auxiliando no desenvolvimento de um entendimento mais concreto e aplicável dos fenômenos observados, como nesta conjuntura de pesquisa em que nos dedicamos à formação educacional.

À luz dessas questões apresentadas, entendemos que, para a aprendizagem da pesquisa para realização de seminários acadêmicos, precisamos considerar um conjunto de ações tangentes à esta primeira fase. Para facilitar a visualização e compreensão por parte do leitor, as informações essenciais sobre essas ações serão sintetizadas no quadro 11:

Quadro 11 - Elementos constitutivos da fase 1 da atividade de pesquisa

Fase 1 - Concatenação entre temas, representações docentes e representações discentes
Organização de ações relacionadas à atividade de pesquisa: (1) Conexões/relações entre os temas principais de apresentação, geridos pelo professor a partir de demandas da disciplina em que os seminários ocorrerão. Nesta pesquisa, foram contemplados conteúdos previstos na ementa da disciplina de LI-LAC: (a) Professional ethics; (b) Plagiarism; (c) Professional Development. (2) Justificativas para a abordagem dos conteúdos temáticos na disciplina de LI-LAC, para que a organização de subtemas faça sentido e siga alinhada com o propósito mais geral estabelecido pelo professor. (3) Designação de potenciais subtemas, com tópicos mais específicos sobre o conteúdo temático global. Neste caso, os subtemas derivam de (a), (b) e (c) apresentados na ação 1. Nesse processo, deve-se ter em vista as representações de cada grupo sobre o potencial caminho que precisa ser trilhado em relação à produção do seminário acadêmico. (4) Reflexões sobre a importância do tema para quem vai apresentar, em função do quanto o(s) apresentador(es) sabe(m) a respeito e se sente(m) confortável(eis) para discutir sobre, e, o quanto deseja(m) aprofundar-se em termos de conteúdo temático. (5) Levantamento de questões subjetivas dos integrantes do grupo para incorporação ao propósito geral de apresentação do tema, de experiências com o tema, de uma problemática que poderia ser incorporada ao tema de base e para expansão de conhecimento e/ou uma pergunta para ser respondida em meio à pesquisa e à posterior apresentação. (6) Delimitação do(s) objetivo(s) específico(s) do grupo, não do professor.

Fonte: o autor.

A segunda fase foca na pesquisa de fontes de informação, seguindo desde a definição dos caminhos de discussão até o reconhecimento da organização e funcionamento de plataformas eletrônicas para busca. De modo mais detalhado, compreendemos que a atividade de pesquisa deve sistematizar a busca de informações, seja em textos orais, escritos e/ou multissemióticos, de modo que os alunos possam explorar as informações desejadas por meio de processos específicos busca.

Para isso, é essencial promover uma discussão sobre as diversas nuances temáticas associadas ao tema principal (Veiga, 1991), sobretudo porque que ele se conecta e dialoga com vários outros tópicos e perspectivas da vida social. Nesse sentido, o foco é criar um espaço de reflexão, no qual relações semânticas entre tema principal e questões sócio-históricas trazidas à tona pelos(as) alunos(as) possam ser tecidas (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005). O ponto de partida pode ser estabelecido por meio de gêneros orais como seminários *online*, aulas abertas, palestras, ou a partir de leituras de artigos ou capítulos de livros, para citar

alguns, fornecidos ou indicados pelo(a) professor(a) (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011).

Nesta fase da pesquisa, uma das preocupações recai sobre o funcionamento dos sistemas de busca, usualmente materializados em plataformas eletrônicas de indexação de trabalhos acadêmico-científicos (Veiga, 1991; Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005). Diante dessa demanda, os(as) alunos(as) precisam estabelecer critérios específicos para a busca, como índices semânticos que auxiliam na identificação das fontes que possam ser relevantes. Como consequência, esses índices podem ser aplicados como parte da operacionalização booleana (Borgman, 1987)²¹ tangente à obtenção de textos que servirão como base de discussões.

Além disso, realiza-se uma análise detalhada das informações coletadas, levando em consideração aspectos como gênero, título, autor, dentre outros aspectos contextuais, e, principalmente, o conteúdo dos trabalhos encontrados. Essa avaliação das fontes visa assegurar que o material coletado esteja em consonância com os objetivos gerais e específicos da apresentação, lembrando que o propósito geral emana da proposta docente, enquanto a parte específica diz respeito às proposições de cada grupo.

Por fim, é importante que os(as) alunos(as) reflitam sobre as dificuldades e facilidades encontradas durante a pesquisa (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005), ponderando se as informações obtidas são suficientes ou se é necessário revisar etapas anteriores. A avaliação, nessa conjuntura é importante para se repensar não apenas as informações obtidas, mas os próprios processos (Furtoso, 2008) subjacentes à atividade de pesquisa.

Algumas dessas questões foram pensadas a partir de observações que realizamos sobre três dos seminários acadêmicos que compõem nosso *corpus*. O primeiro deles diz respeito a *The Effectiveness of Using Semantic Mapping Strategy in Teaching Reading Comprehension of Narrative Text*, de Natasia Lia Putri (2020). O segundo é o trabalho intitulado *A Morphological Analysis of Derivational Affixes in Writing a Research Proposal at the Third Grade Students of SMA Putra Jaya Tulang*

²¹ O termo se refere à uma operação lógica que manipula valores binários, realizada pela combinação sintática e semântica utilizada em algoritmos de sistemas computacionais, incluindo aqueles que se destinam à busca de informação. Esse conhecimento foi incorporado a tese após estudos realizados na disciplina de Tópicos Especiais em Ciência da Informação: organização, acesso e apropriação (2CIN230), do programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Bawang, de Camelia Parameswara (2020). O terceiro recebeu o título de *An analysis of Code Mixing Used by English Teachers in Learning Process at Sman 1 Pringsewu*, de Rizki Novia Nissa (2020).

Em relação ao que designamos como estabelecimento de critérios de busca de informações, ambas as análises de *code mixing* efetuadas por Nissa (2020) e de processos morfológicos que foram abordados por Parameswara (2020) nos levaram a um ponto específico de reflexão: houve um benefício em termos semânticos durante a apresentação.

Percebemos que sintagmas como “influência bilíngue” (Nissa, 2020), ou “afixos derivacionais” e “processos morfológicos” (Parameswara, 2020), por exemplo, constituíram indexações semânticas direcionadas, que orientaram o tratamento que foi dado ao conteúdo temático nos respectivos seminários acadêmicos das apresentadoras.

Diante desse fato, entendemos que, na atividade de pesquisa, essas indexações referentes podem conferir, no nível do sintagma, ou mesmo da sentença, um papel estrutural na construção do conhecimento. Assim, a construção de índices semânticos devem funcionar como pontos focais que delimitam o espaço da pesquisa, tornando as informações buscadas mais direcionadas e consistentes com o objetivo da apresentação. Esse processo é fundamental para garantir que as fontes captadas estejam alinhadas com o propósito da apresentação (Veiga, 1991).

Em decorrência das questões abordadas, é fundamental reconhecer que, para a aprendizagem da pesquisa voltada à produção de seminários acadêmicos, esse outro conjunto específico de ações deve ser contemplado nesta segunda fase. De modo a compilar as questões apresentadas, vejamos, no quadro 12, a outra parte dos elementos que constituem o conjunto de ações esperadas na pesquisa:

Quadro 12 - Elementos constitutivos da fase 2 da atividade de pesquisa

(Continua)

Fase 2 - (Re)conhecimento de fontes, construção de índices de busca e avaliação dos trabalhos obtidos
Organização de ações relacionadas à atividade de pesquisa: (1) Definições sobre caminhos de discussão sobre o tema, em virtude de questões mais relevantes para os seminários e de reflexões geradas pela compreensão escrita e/ou oral dos textos fornecidos/indicados pelo professor. (2) Reconhecimento de espaços eletrônicos para busca de fontes científicas de informação para pesquisa, tais como plataformas de periódicos, teses e dissertações, ou mesmo sistemas de bibliotecas para busca de livros ou capítulos.

Quadro 12 - Elementos constitutivos da fase 2 da atividade de pesquisa

(Conclusão)

Fase 2 - (Re)conhecimento de fontes, construção de índices de busca e avaliação dos trabalhos obtidos
Organização de ações relacionadas à atividade de pesquisa: (3) Estabelecimento de, no mínimo, 3 critérios para busca das potenciais fontes de informações que serão utilizadas, com base na perspectiva de criação de índices semânticos, como no exemplo “<i>ethics is/is defined</i> (ética é/é definida)”; (4) Descrição do gênero, título, autor e conteúdo dos trabalhos científicos encontrados, para avaliação do alinhamento entre as informações dos textos encontrados com o objetivo geral e específico da apresentação; (5) Levantamento das dificuldades e facilidades no processo de busca de novas fontes, no sentido de se pensar se as informações obtidas são suficientes, ou se é preciso repensar um ou mais passos anteriores e continuar com a pesquisa.

Fonte: o autor.

Diante dessas considerações tecidas no modelo didático, a pesquisa deve ser tratada como uma unidade fundamental da interação humana (Leontiev, 2014) e, portanto, uma atividade indispensável à produção do gênero seminário acadêmico. Nos termos de Leontiev (2014), a atividade é caracterizada, principalmente, por conjunto de ações coordenadas, dotadas de intencionalidade, que são estruturadas a partir de uma relação objetiva entre o motivo da atividade o fim para o qual é orientada.

Nos processos da atividade, como no caso da pesquisa, o uso de instrumentos - simbólicos ou materiais (Vygotsky, 1996) - surge como aspecto essencial de mediação entre os indivíduos e o trabalho que precisa ser desenvolvido. Esses aspectos são reforçados no trabalho de Ferreira (2010), que destaca o papel central da mediação, dos objetivos e da intencionalidade na constituição de uma atividade.

De forma análoga à natureza da pesquisa que revela esses parâmetros de atividade, Ferreira (2010) cita as atividades pedagógicas como formas organizadas de mediação para atingir objetivos educacionais. A pesquisa remonta formas organizadas de mediação, na forma de processos de busca por informações que são determinantes para a produção de um gênero como o seminário acadêmico.

4.1.1.2 Atividade de triagem

Além da pesquisa, outras duas atividades que fazem parte da construção do

gênero seminário acadêmico também merecem devida atenção: a triagem e a seleção de informações. Ambas constituem unidades centrais de desenvolvimento (Ferreira, 2011), que conectam a cognição, ou as operações de linguagem ao contexto social e histórico de produção de seminários acadêmicos, que é diferente, por exemplo, da triagem realizada em atendimentos clínicos na área da saúde. Em relação à atividade de triagem, os trabalhos que embasam nossas discussões estão conectados com dois pontos que precisam ser elucidados.

O primeiro diz respeito à definição abstrata do termo. Veiga (1991), por exemplo, traz à tona a circunstância de que é papel dos(as) alunos(as), a partir das orientações prévias do(a) professor(a), realizar o levantamento de fontes que viabilizem a seleção de dados relevantes para a produção de seminários. Dolz *et al.* (2004), por suas vezes, definem a atividade de triagem por meio da sua função de reorganização de elementos retidos que, em outras palavras, significa a ordenação hierárquica em ideias primárias e secundárias das informações obtidas no processo de busca.

Em ambas as acepções, a triagem desempenha papel fundamental no processo de escolha dos textos pilares de uma apresentação. No rastro dessa atividade, colocamos em evidência uma pergunta crucial que deve ser considerada: Quais são as informações buscadas e quais critérios as definem? Nesse sentido, antes que o aluno possa mergulhar na vasta quantidade de informações que estão disponíveis em fontes como artigos, capítulos de livro, aulas abertas e webinários, para citar alguns, é imperativo restabelecer, com clareza, o(s) objetivo(s) da pesquisa. Esse questionamento, ou movimento de retomada, serve para que a escolha dos textos seja pautada por necessidades temáticas preliminarmente designadas e, além do mais, a pergunta supracitada orienta a escolha das fontes a serem exploradas e as estratégias de escolha a serem empregadas.

Pelos pressupostos que apresentamos, uma vez que se tenha a compreensão clara daquilo que se almeja no processo de busca de informações, o próximo desafio reside na classificação de relevância das respectivas fontes obtidas. Nesse sentido, um dos caminhos observados se encontra nas discussões de Dolz *et al.* (2004), que abordam essa classificação pelo viés da triagem, tomada como uma das etapas da fase de planejamento.

No entanto, em relação ao aspecto metodológico da triagem, os autores não apresentam maiores explicações. Parece-nos, inclusive pela leitura que fazem Bilro,

Costa-Maciel e França (2018) sobre o trabalho dos autores anteriormente citados, que sua proposta se refere à análise das informações em via de comporem o seminário. Nesta pesquisa, trataremos a triagem pelo prisma das escolhas das fontes, após uma releitura das operações tratadas por Dolz *et al.* (2004) e, de igual modo, por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011). Assim, deixaremos os processos designados às escolhas de informação para uma abordagem da seleção de informações, que será discutida mais adiante.

Feita essa ressalva, entendemos que a classificação de relevância das fontes depende da construção de critérios que imprimam as expectativas dos(as) alunos(as) pesquisadores sobre o tema a ser apresentado. Devemos ter em mente que a quantidade de dados disponíveis frequentemente supera em muito a capacidade de processamento humana (Herceg *et al.*, 2018). Portanto, é vital a utilização de critérios bem definidos para a avaliação da importância de cada fonte, tendo em mente análises constantes que possam auferir respostas positivas ou negativas sobre a relação entre os objetivos de busca e as fontes encontradas para tanto.

Para uma descrição mais profunda desses processos de triagem, pautamo-nos, ainda, nas discussões de Hercerg *et al.* (2018) sobre a atenção a fenômenos linguísticos e resultados de busca na triagem de informações, sob a ressalva de que a referida pesquisa foi desenvolvida no campo da ciência da informação²². Isso significa que, embora não direcionada para o estudo sobre gêneros textuais como o seminário acadêmico, estabelecemos um diálogo entre os pressupostos desse campo com o trabalho desenvolvido nesta pesquisa sob os pilares da linguística aplicada.

Logo, para o estabelecimento dos elementos constitutivos da triagem, consideramos alguns fundamentos descritos por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011), juntamente com pressupostos oriundos da ciência da informação (Hercerg *et al.*, 2018), os quais nos remetem, num primeiro momento, às seguintes questões:

- (a) Quais relações o texto encontrado tece com o tema fornecido pelo(a) professor(a)?
- (b) Quais tópicos relativos ao conteúdo buscado em dado texto

²² Outra contribuição da disciplina de Tópicos Especiais em Ciência da Informação: organização, acesso e apropriação (2CIN230), do programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

- se alinham com os meus objetivos de apresentação?
- (c) O texto possui base científico-acadêmica adequada?
- (d) Quais definições sobre o assunto justificam manter o texto encontrado como uma fonte de informações que será realmente utilizada?

Estas questões servem como crivo inicial, de modo a nortear a decisão de retenção ou descarte do texto fonte. Contudo, há outros fatores de legitimidade que precisam ser observados quando nos referimos à atividade de triagem das fontes, como aqueles que são destacados por Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011) e que devem ser considerados antes da aquisição de livros localizados em bibliotecas ou livrarias e, da mesma forma, de trabalhos encontrados na internet. Os fatores fazem parte de um processo de avaliação de legitimidade das fontes, categorizados nesta pesquisa com base no trabalho dos autores supracitados e em observações empíricas do pesquisador, ambos citados no quadro 13, conforme segue:

Quadro 13 - Avaliação da legitimidade das fontes

Importa Avaliar	Questão norteadora à avaliação da legitimidade
Legitimidade do autor no meio acadêmico	(1) Trata-se de um nome conhecido na área, com outras publicações nesse campo de estudos?
Qualidade editorial (livros)	(1) A editora é conhecida? (2) Tem publicações respeitadas nesse campo?
Qualis do periódico (revistas eletrônicas)	(1) O periódico é revisado por pares? (2) Possui indexadores relevantes?
Referências citadas	(1) A obra contém alguma forma de interlocução com autores cujos trabalhos são respeitados nessa área?
Elementos do sumário	(1) Há, no sumário, referências claras ao subtema que compete ao grupo explorar?
Atualização	(1) A obra é recente? (2) Se datar de algumas décadas, a edição é recente?
Validade de documentos	(1) A publicação do documento é feita por órgãos do Estado? (2) São de agências de fomento?

Fonte: o autor, com base em Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011).

Após a realização do processo de verificação de legitimação das fontes, é importante colocarmos em destaque os pressupostos que utilizamos para a construção de critérios para triagem. Para esse fim, partimos, inicialmente, do estudo Silva (2007), no qual o autor analisa as principais dificuldades relatadas por alunos(as) na construção de seminários. Essa base de discussões trouxe algumas luzes para que pudéssemos pensar no caráter dos critérios que poderiam ser

estabelecidos sobre a triagem das fontes de informações.

Dentre as diversas premissas estudadas pelo autor, a primeira delas que nos interessa diz respeito aos impasses dos(as) alunos(as) na precisão com a designação do material que precisa/deve/pode ser utilizado (Silva, 2007). A segunda, em harmonia com a anterior, descreve a dificuldade de sistematização da escolha das fontes pela ausência de compreensão de suas respectivas ideias, ou pelo caráter ainda incipiente dessa capacidade dos(as) alunos(as).

Demandas como essas que foram citadas motivaram a caracterização de um movimento que pudesse exprimir níveis de satisfação subjetiva - dos(as) alunos(as) - em relação aos textos obtidos pelo processo de busca. Diante dessa situação, designamos, neste modelo didático do seminário acadêmico, o nível de satisfação com as fontes como um elemento constitutivo do seminário que corresponde à atividade de triagem. Assim, consideramos a representatividade das informações das fontes, tendo em vista um ou mais propósitos exercidos na apresentação de um seminário, como vimos nos exemplares produzidos por Marsela (2020), Nissa (2020), Parameswara (2020) e Putri (2020). Nesse quadro de representatividade, consideramos funções exercidas como: (a) base de definições temáticas; (b) suporte de argumentos; (c) mecanismo de relativização de pontos de vista; (d) meio para refutar ideias.

À guisa do que foi exposto, esses propósitos significam as representações sobre os papéis/funções que os textos podem exercer, a princípio, na sustentação de eventuais argumentos utilizados nas apresentações de seminários. Sob esse prisma, os elementos constitutivos da triagem abrangem nada mais que o quanto cada trabalho encontrado pode, à luz das considerações individuais e coletivas de um grupo, servir satisfatoriamente para subsequente seleção de informações para composição de uma apresentação do gênero em estudo.

Em sequência às colocações que fizemos, reiteramos que cada propósito não precisa ser trabalhado de maneira isolada, tão pouco compreendemos que todos eles devam ser abordados num mesmo lapso de trabalho de triagem. Ao invés disso, o nível de satisfação com as fontes de pesquisa deve ser avaliado a partir dos fins que justificam seus meios. Isso implica na retomada de objetivos da disciplina em que o seminário é produzido, objetivos dos(as) alunos(as) apresentadores e as motivações de apresentação representadas por lacunas sobre determinado assunto, problemas ou perguntas.

De modo a sintetizar os conteúdos desenvolvidos neste modelo didático sobre a triagem de informações, apresentamos o quadro 14 que retoma a descrição do funcionamento desses conteúdos:

Quadro 14 - Síntese dos conteúdos da Triagem

Conteúdo da Triagem	Descrição de funcionamento
Relevância do Conteúdo	Alinhamento do texto com o tema fornecido e objetivos específicos da apresentação.
Qualidade e Validade das Fontes	Avaliação do rigor científico, legitimidade do autor, qualidade editorial e atualização da obra.
Satisfação Supraindividual dos Alunos	Grau de adequação do texto às expectativas dos alunos e à representatividade temática no contexto do seminário.
Propósito da Fonte na Apresentação	Função da fonte no seminário: base para definições, suporte argumentativo, relativização de ideias ou refutação.

Fonte: o autor.

Feitas essas colocações, neste instante direcionamos nossas lentes para a atividade de seleção de informações, outro elemento constitutivo que consideramos importante para produção de seminários acadêmicos.

4.1.1.3 Atividade de seleção de informações

Dentro do contexto da seleção de informações, os textos que foram escolhidos durante o processo da triagem das fontes servirão como subsídio para aprendizagem, aprofundamento e exploração do subtema de estudo, de modo que respostas sejam encontradas para uma pergunta norteadora da apresentação, ou um dado problema seja abordado pelo melhor ângulo possível.

Mediante essa perspectiva, durante o estudo da literatura relativa à produção de seminários, alguns princípios e procedimentos que são discutidos em relação à seleção de informações nos interessaram, acima de tudo, pela harmonia com a natureza acadêmica do tipo de produção do gênero em que nos debruçamos. Em vista disso, faremos a apresentação e discussão de duas ramificações da atividade de seleção de informações que constatamos.

A primeira ramificação deriva do processo de estudo das informações. Para autores como Silva (2007), Bueno e Abreu (2010) e Baltar, Ceruti-Rizzatti e Zandomenigo (2011), um dos meios para se cumprir esse processo é a realização de fichamentos, cruciais para compreensão, organização e registro das ideias que

compõem as fontes utilizadas para seleção de informações. Nessa perspectiva, o fator compreensão deve ser visto como resultante de capacidades dos(as) alunos(as) de realização de reflexões substanciais e, da mesma forma, de empreendimento de esclarecimentos pormenorizados relacionados ao que se lê e ao que se ouve²³ sobre o tema em foco.

Ainda sobre o processo de estudo, Silva (2007), Baltar, Ceruti-Rizzatti e Zandomenigo (2011) e Almeida (2017) citam a síntese como recurso para seleção de informações. Pelo que pudemos observar na discussão dos autores, esse método é empregado no sentido de se realizar uma espécie de tratamento conciso das múltiplas informações, visando um todo textual complexo, capaz de elucidar os principais pontos tocantes ao tema de pesquisa estudado para apresentação do seminário. Todavia, não há maiores elucubrações que indiquem os caminhos que podem ser seguidos para o emprego desse método tocante à seleção de informações.

A partir dessa contraposição, entendemos que a seleção de informações depende de análises minuciosas baseadas em categorias pré-estabelecidas para tanto (Veiga, 1991). À guisa dessa consideração, Veiga (1991) ressalta que é mister a retomada da pergunta ou problema visado em meio ao escopo temático da apresentação para que, desse modo, a formulação de questões nortedoras para análise temática das informações siga em consonância com o(s) objetivo(s) de apresentação. Assim, a seleção das informações deve ocorrer “em função do tema e da finalidade visada” (Almeida, 2017, p.48).

Ainda nesta mesma linha de pensamento, Andrade (2018) reitera que a seleção das informações não pode ser um processo aleatório e, portanto, demanda a designação de critérios de escolha (Melo, 2020) como relevância e pertinência para a eventual organização. Pelo que pudemos compreender nas entrelinhas das discussões do autor (Andrade, 2018), relevância se refere à importância do significado da informação acessada em relação ao conteúdo temático visado à apresentação, enquanto pertinência quer dizer que dada informação é adequada a um aspecto específico de tratamento desse conteúdo.

Além do que foi dito, precisamos considerar a necessidade de organização

²³ O ouvir está ligado com as situações de interação com gêneros orais, por considerarmos a relevância e a propriedade científica que exemplos como webinários, aulas abertas e rodas de conversa acadêmica possuem.

das informações relativas aos subtemas em conteúdos de apresentação (Vieira, 2005), segunda ramificação observada nesta pesquisa. Sob essa ótica, cabe ao(a) professor(a) orientar a organização e conseguinte hierarquização (Nascimento, 2019) das informações colhidas ao longo do processo de seleção. Contudo, não há sinalizações sobre o *modus operandi* desse processo organizacional e de hierarquização nas pesquisas sobre as quais nos debruçamos. Em virtude dessa conjuntura, compreendemos que há dois movimentos que são dignos de nossa atenção em relação à atividade de seleção de informações, a saber: (a) esquematização de segmentos de tratamento do tema; (b) criação de critérios para seleção de informações ligadas ao conceito de ideias primárias e secundárias.

O primeiro movimento prevê que, durante a atividade de seleção, expectativas dos(as) alunos(as) sobre o que é pertinente para composição da apresentação podem ser transpostas em sentenças sobre o conteúdo temático, as quais deverão orientar o olhar que potencialmente lançarão sobre o conteúdo propriamente dito (Veiga, 2002) do texto utilizado como fonte. Nesse sentido, certas informações das fontes que foram escolhidas na triagem poderão ser selecionadas a partir de parâmetros específicos, representados pelas sentenças supraditas que podem ser compreendidas como segmentos de tratamento do tema, pensados a partir da proposta de Bronckart (2008) para análise de respostas obtidas por meio de entrevistas.

O segundo movimento diz respeito ao aprofundamento na elaboração de critérios para seleção de informações. Com base em Dolz *et al.* (2004), entendemos que os critérios podem servir para classificação de ideias primárias e secundárias, uma vez que estão concatenadas com a análise da relevância para cada etapa de apresentação. De um lado, se um texto trata de sentidos teóricos sobre ética, por exemplo, e, se o intento inicial de uma apresentação é definir o termo supracitado ao público, então seria contundente a classificação desse conjunto de informações como primárias. Por outro lado, se as informações abstratas sobre ética podem auxiliar a tratar de alguma questão, corroborando um acontecimento pautado nesse princípio, mas não são o foco central da fala realizada em qualquer etapa do seminário, então é justo classificarmos como informações secundárias.

A partir dessa explanação, entendemos que a organização do seminário e sua respectiva coerência temática dependem desse tipo de classificação, pois, além de tudo, esse tipo de abordagem durante a atividade de seleção favorece a

hierarquização (Dolz *et al.*, 2004) das informações. Além disso, os critérios são relevantes para que o aluno visualize o panorama das informações que possui para fazer suas escolhas, de modo que se alinhem da melhor forma possível com os objetivos de apresentação e com as etapas de organização do seminário (Veiga, 2002; Baltar; Ceruti-Rizzatti; Zandomenego, 2011).

Torna-se claro que a escolha cuidadosa sobre quais informações devem ser incluídas é um dos pontos de destaque deste modelo didático. No entanto, o modo como podem ser apresentadas também desempenha papel fundamental na qualidade e na eficácia dos seminários. Dessa forma, a seleção de informações não apenas terá impactos sobre a compreensão do público, mas também poderá determinar se o conhecimento compartilhado permanece abstrato, pairando apenas no lado teórico de apresentação de conteúdo, ou se é capaz de estabelecer conexões significativas com a vida cotidiana de todos os envolvidos no seminário.

Para ilustrar essa parte teórica, acompanhemos o quadro 15:

Quadro 15 - Aspectos de seleção de informações

Aspectos da Seleção de Informações	Descrição
Definição da Seleção de Informações	A seleção de informações é a etapa final antes da apresentação, onde os textos escolhidos na triagem servem para aprofundar e explorar o subtema.
Estudo das Informações	Fichamentos são recomendados para compreensão, organização e registro das ideias das fontes, promovendo a reflexão substancial dos alunos. Sínteses são parte do método neste processo.
Análise Baseada em Categorias	A seleção depende de análises minuciosas e pré-estabelecidas, alinhadas à pergunta ou problema central da apresentação.
Crítérios de Seleção	A seleção não deve ser aleatória: critérios como relevância (importância da informação em relação ao tema) e pertinência (adequação ao aspecto específico do conteúdo de apresentação) são essenciais.
Movimentos na Seleção de Informações	Dois movimentos importantes são: (a) esquematização dos segmentos de tratamento do tema e (b) criação de critérios para distinguir ideias primárias e secundárias.
Organização das informações	A organização e hierarquização das informações devem ser orientadas a partir das expectativas dos alunos. Nesse sentido, podem ser transpostas em sentenças que descrevam o conteúdo necessário para apresentação.

Fonte: o autor.

Pelos resultados observados deste modelo didático, pesquisa, triagem e seleção de informações constituem espaços de semiotização (Bronckart, 1999) de ações ligadas ao fazer acadêmico-científico. Nesse processo de semiotização, instrumentos de natureza linguageira e, portanto, simbólicos (Vygotsky, 1987; Ferreira, 2011), são colocados à disposição dos sujeitos que produzem, que

trabalham na construção de um objeto cultural mais amplo: o seminário.

Assim, os instrumentos dessas atividades mediam e modificam o tipo de interação simbólica, e até material, entre o fazer pela linguagem em uma apresentação oral de um seminário e os significados que são construídos (Leontiev, 1979).

4.1.2 Planos de Análise da Linguagem

Neste segundo momento de construção do modelo didático sobre o gênero seminário acadêmico, continuamos com a descrição e com a análise de sua constituição histórico-social realizando dois movimentos metodológicos vinculados, os quais foram devidamente detalhados na seção 3.3 da metodologia.

O primeiro movimento abrangeu a utilização do modelo de análise descendente de textos, proposto no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999; 2008) para o estudo da composição dos gêneros textuais. Por meio da análise textual descendente, continuamos com o estudo dos 5 exemplares de seminários acadêmicos que tratamos anteriormente (Marsela, 2020; Nissa, 2020; Parameswara, 2020; Putri, 2020; Rido, 2021).

O intuito dessa abordagem foi, acima de tudo, a compreensão das representações subjacentes às ações de linguagem (Bronckart, 1999) e ao estabelecimento da atividade de apresentação oral nos últimos anos. Nesse sentido, grau de atenção maior foi dado ao período em que essa prática social foi conduzida de maneira virtual e remota, em detrimento da pandemia causada pelo covid-19, que demarcou o início desta pesquisa.

O segundo movimento envolveu a utilização de pressupostos sobre significação (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão, 2011; Souza; Stutz, 2019), inicialmente lançados na literatura das capacidades de linguagem para a descrição de operações languageiras ligadas à inteligibilidade de processos mais complexos da atividade humana. No entanto, por tratarmos dos elementos constitutivos do seminário, mantivemos nossas lentes sobre os valores latentes à instituição do aparato cultural (ideologia, política, economia, para citar alguns) que influencia a compreensão de especialistas sobre a sócio-história do gênero.

Dito isso, começaremos com o contexto da significação da atividade de apresentação, a qual denominamos de visão social pelas inúmeras lentes que realmente são colocadas em relação à definição do seminário.

4.1.2.1 Plano da significação: visão social do gênero

É comum vislumbrarmos determinados eventos comunicativos da esfera acadêmica recebendo o título de seminário. Esta pesquisa, inclusive, passou por avaliações feitas por bancas especializadas, recebeu críticas necessárias à própria revisão do conteúdo analítico de que dispomos e foi, portanto, objeto de debate em seminários de dissertações em andamento.

Entretanto, o objetivo deste estudo não é descrevê-los em termos de origem, ou de organização e funcionamento consolidados num translado já antigo que data de mais de um século, como fazem algumas pesquisas (Balcells; Martin, 1985; Althaus, 2011; Ferraro *et al.*, 2014). Ao invés disso, direcionamos nossos esforços para elencarmos os saberes que podem ser ensinados.

Com base em estudos sobre a significação (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão; Souza; Stutz, 2019) e, da mesma forma, sobre a atividade (Leontiev, 2014), verificamos que parte das pré-concepções que guiam os seres humanos na produção e/ou na compreensão de seminários dependem de aspectos da consciência como percepção do ambiente, emoções, pensamento e reflexão (Leontiev, 2014).

Por suas propriedades funcionais e pela organização social do trabalho, irão instituir um fator da consciência coletiva que denominaremos de visão social sobre o gênero de texto. Esse conceito designa a dinâmica representacional da expressão humana, ou em outras palavras, a percepção e a interpretação dos indivíduos a respeito do mundo, sobretudo, em relação às ações e ao uso da linguagem que estão imbricados na utilização dos gêneros.

Ao tratarmos da visão social sobre o seminário acadêmico, estamos colocando em evidência duas questões pertinentes à inteligibilidade da atividade de apresentação oral, pautada no seminário.

No que concerne à primeira, compreendemos que há parâmetros de funcionamento dessa atividade que existem, de um ponto de vista social, como resultado dos processos ativos e dinâmicos (Moscovici, 2015) de interpretação coletiva. Referente à segunda questão, temos em mente que as experiências individuais podem afetar os construtos coletivos, seja por uma necessidade de mudança, ou até mesmo pela possibilidade do conflito com representações vigentes dessa interpretação coletiva (Moscovici, 2015).

De um ponto de vista didático, é importante que os(as) alunos(as) tenham consciência sobre as representações que circundam o objeto do seu trabalho, como ocorre em situações de produção do gênero seminário e na consequente realização da atividade de apresentação oral. A razoabilidade desta abordagem encontra sua justificativa, em princípio, na ideia versada na Teoria da Atividade de que “nossas representações sensoriais são dialéticas” (Leontiev, 2014, p.42).

Essa forma de expressão coloca em relevo o fato de que não apenas os objetos e eventos do mundo estão em constante mudança, mas os conceitos que os descrevem também. Entendemos ainda que a plausibilidade determinante ao aspecto real/verdadeiro das definições que os seres humanos utilizam em suas atividades está limitada pelo alcance de suas percepções.

A realidade social é construída pela junção das crenças (Jodelet, 2007; Moscovici, 2015) e, sob esse viés, a realidade de um gênero não foge à regra com uma exceção, embora certos parâmetros sejam modificados na atividade pela própria atividade (Leontiev, 2014).

Com isso em mente, é adequado pensarmos que, em termos de representações coletivas sobre a produção do gênero seminário, nem sempre haverá consenso entre o que dizem os estudiosos, o que requisitam os(as) professores(as) em suas respectivas disciplinas e como os(as) alunos(as) concebem os lados teórico e prático do trabalho com esse artefato.

Em virtude das experiências individuais de cada pessoa, a forma como deve ser organizado um seminário pode se distanciar das representações socialmente consolidadas. Por mais que essa assertiva possa aparentar um tom semântico de negativo, é exatamente este o ponto que nos interessa: compreender o conflito, trabalhar à luz do consenso para a realização de mudanças sociais necessárias.

No quadro teórico proposto por Moscovici (2015), e, compartilhado por Bronckart (1998; 1999) no Interacionismo Sociodiscursivo, as representações sociais são inerentes à efetividade dos sistemas de comunicação utilizados por membros de determinados grupos e, da mesma forma, constituem-se mecanismos fundamentais à manutenção da coesão social.

Na visão de ambos os autores, as representações sociais traduzem as formas de conhecimento coletivamente compartilhadas, originadas pelo consenso a respeito das normas e valores (Bronckart, 1998; Moscovici, 2015) que são propostos para o regimento da vida humana em sociedade.

Trazemos à tona essas definições sobre as representações sociais porque, no que tange à construção do modelo didático desta seção, conduzem-nos ao entendimento de que é justamente o consenso de sentidos que buscamos durante a realização do trabalho de ensino. No caso específico do ensino do gênero seminário, estamos interessados em compreender, além de pontos de convergência sobre o que é necessário para sua produção, as questões de natureza divergente que estão enraizadas nas representações dos(as) alunos(as) neste decurso que citamos.

Com base na leitura do trabalho de Bueno e Abreu (2010), entendemos que esse ponto é de suma importância para a compreensão dos parâmetros de organização e funcionamento da ação de linguagem subjacente à produção do seminário acadêmico.

Sabemos que os processos de compreensão e descrição da realidade se desenvolvem não apenas por um jogo de acordos, mas por meio do conflito (Moscovici, 2015), pela oposição e pelas contradições. Esta tríade surge no nível coletivo com o trabalho e suas respectivas condições de realização e, no nível individual, com as experiências subjetivas da atividade em circunstâncias concretas (Leontiev, 2014).

Por isso, sublinhamos a relevância de uma abordagem das representações neste estudo sobre o seminário. É mister colocarmos sobre a mesa das salas de aula de que modo esse gênero textual é concebido na sócio-história do trabalho acadêmico, bem como as perspectivas de realização que o(a) professor(a) possui.

Entretanto, estes dois últimos movimentos tão somente farão sentido se, com a mesma relevância, preocuparmos-nos com a significação que os(as) alunos(as) são capazes de construir por meio de toda essa estrutura informacional, tendo em vista suas próprias experiências e representações sobre a atividade de apresentação pautada no gênero seminário.

Primeiramente, porque no mundo empírico das ações humanas há representações sociais que revelam as formas conceituadas coletivamente pelos seres humanos a respeito dos eventos e das entidades físicas do mundo. Isso significa que as informações processadas sobre o mundo exterior aos indivíduos resultam, acima de tudo, de acordos e convenções gerados em razão da organização necessária às ações que demandam os contextos sociais e históricos (Moscovici, 2015). Do mesmo modo, existem redes de simbolismos compartilhados, processados e armazenados nas mentes humanas sobre o significado de um

seminário nas mais variadas situações de produção.

Para o modelo didático que propomos, a abordagem da visão social de um gênero textual como o seminário acadêmico nos permite trazer à baila a pluralidade de sentidos que podem ser mobilizados, mas que precisam ser negociados. Isso porque existem valores que estão em constante movimento, entrecruzando-se à medida que estudiosos(as), professores(as), alunos(as), editores(as), escritores(as), dentre outros(as) são colocados em face de situações de produção e/ou compreensão de um seminário.

Neste modelo didático, parte dos parâmetros de funcionamento da atividade de apresentação oral em relação ao seminário acadêmico correspondem às representações sociais (Bronckart, 1999; Moscovici, 2015), conceituadas nesta pesquisa como a visão social do gênero.

Com base em estudos de Cristovão e Stutz (2011), compreendemos que esse tipo de discussão sobre as representações ligadas à produção do seminário acadêmico relaciona-se ao plano da significação. Em primeiro lugar, dado que trata de um nível profundo de interpretação sobre conjuntos de pré-construídos coletivos (Cristovão; Stutz, 2011). Em segundo lugar, envolve reflexões sobre a relação entre aspectos macro da atividade com a produção inerente à atividade dos(as) alunos(as). Por fim, abrange o reconhecimento da sócio-história do gênero (Cristovão; Stutz, 2011) seminário acadêmico.

Isso posto, a seguir, apresentamos parte da visão social compartilhada por estudiosos do seminário, bem como algumas implicações desse posicionamento para o aprendizado da comunidade interessada em compreender esse gênero textual. Para começar, partimos da questão de que eventos como Seminário de Dissertações e Teses em Andamento, por exemplo, são atividades da esfera acadêmica, diferentemente dos gêneros de texto (Storto; Fonteque, 2021).

É possível que alunos(as) recém-ingressos no ensino superior não tenham clareza sobre a existência de um evento, com inúmeras atividades e gêneros, que é chamado de seminário. Além disso, é comum que tenham vivenciado a experiência de uma apresentação de seminário, seja como apresentadores ou ouvintes.

Nesse sentido, é importante pensarmos sempre nas capacidades dos(as) alunos(as) em distinguir um evento de um gênero acadêmico e, acima de tudo, conscientes deste último, qual a sua finalidade, formas de organização e funcionamento.

Outra concepção sócio-histórica que verificamos trata do gênero seminário como sinônimo de exposição oral. Nessa perspectiva, a comunicação verbal é predominante, geralmente organizada por alguém ou um grupo que precisa se especializar em um tópico (Dolz *et al.*, 2004), adaptando sua fala em virtude do público-alvo. Há sempre a preparação de um esquema daquilo que será dito ao público-alvo. Para Pinto (1999) e Dolz *et al.* (2004), a exposição oral requer habilidades ou capacidades de apresentação e de resposta, situada no campo das práticas de linguagem oral com o objetivo de criar interação e engajamento (Pinto, 1999; Dolz *et al.*, 2004).

Costa (2008), em seu dicionário de gêneros, define o seminário como um processo estruturado de comunicação com intenção formativa, sugerindo que a exposição não é improvisada, mas sim organizada em torno de um objetivo para cumprir funções acadêmicas, dentre as quais destaca esclarecimento e desenvolvimento crítico.

Sá (2013), por sua vez, acrescenta que o seminário possui raízes socioeducativas, reconhecendo o gênero como um produto da coletividade acadêmica, que valoriza a exposição estruturada e compartilhada de conhecimentos. Isso implica, de um ponto de vista didático, que além de ser uma prática oral, o seminário sustenta-se em valores como a troca de conhecimentos e o desenvolvimento discursivo entre pares, aproximando-se da noção de exposição oral.

Em outra perspectiva, alguns estudos abordam o seminário à luz da concepção streetiana de um evento de letramento, seja acadêmico ou escolar. Para Vieira (2005), Silva (2007), Santos (2012) e Almeida (2017), o seminário é uma prática social que possui significados políticos e educacionais. Nesse sentido, a produção oral é vista como um processo de significados, os quais são construídos com base nas representações que possuem alunos(as) e professores(as).

Baseada em Street (1993), Feliciano (2014) considera que o seminário é carregado de concepções ideológicas que refletem valores, normas e expectativas da comunidade acadêmica. Nessa linha de pensamento, o seminário não é apenas uma apresentação de conteúdo, mas uma manifestação das relações de poder, dos ideais e das práticas culturais dos participantes envolvidos (Silva, 2007).

Outros autores ainda incluem o conceito de evento de oralidade ou evento comunicativo. Quando definido como um evento de oralidade (Bezerra, 2003; Vieira,

2005; Goulart, 2006; Andrade, 2018), o seminário acadêmico passa a ser interpretado como uma prática de interação verbal que segue convenções e normas específicas da comunidade acadêmica. Parece-nos muito próximo às discussões parciais sobre exposição oral e evento de letramento. Nesse contexto, um dos pontos fulcrais destacados versa sobre o desenvolvimento de habilidades orais e estratégias de comunicação, fundamentais para a construção de ideias e de negociação de sentidos.

Na visão de Nascimento (2019), o seminário é visto como um evento estruturado de comunicação, que deve evidenciar o domínio do apresentador sobre normas discursivas e expectativas da comunidade científica (Nascimento, 2019). Além disso, essa perspectiva destaca que, assim como em eventos de letramento, o seminário acadêmico também envolve elementos sociais e ideológicos, pois tanto o conteúdo quanto a forma de apresentação refletem os valores e padrões aceitos pela audiência e pelos pares acadêmicos (Meira; Silva, 2013; Feliciano, 2014).

De um ponto de vista metódico, Veiga (1991; 2002) define o gênero em pauta como uma técnica de ensino, ao passo que, para Costa (2008), estamos falando de uma ferramenta pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências específicas (Costa, 2008), tanto cognitivas quanto comunicativas, dos(as) alunos(as).

À luz de ambos os autores, o seminário se torna um recurso didático que promove a aprendizagem ativa, de modo que os(as) alunos(as) são incentivados a pesquisar, organizar e apresentar conteúdos de forma estruturada, de modo a gerar debates e reflexões críticas (Veiga, 2002). Sob essa ótica, o seminário acadêmico serve como um método para fortalecer habilidades como a argumentação, a organização lógica de ideias e a expressão oral (Veiga, 2002).

Por fim, citamos ainda a visão social de gênero textual. Quando o seminário acadêmico é analisado sob esse prisma, compreende-se uma forma de comunicação enraizada nas interações sociais, marcada por finalidades, temas e estilos próprios que refletem o contexto acadêmico (Bezerra, 2003; Silva, 2005). Nessa perspectiva, os seminários acadêmicos são influenciados pelas condições de comunicação e pelas necessidades sociais da esfera acadêmica.

Enquanto gênero textual, noção com a qual compactuamos em virtude da aliança desta pesquisa com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), o seminário pode ser entendido como uma das formas de apresentação oral (Souza; Cristovão, 2021) que são frequentemente

requisitadas nas atividades de linguagem do contexto acadêmico.

Sua abordagem é realizada a partir de uma estrutura textual orientada por parâmetros organizacionais e de funcionamento dessa atividade (Storto; Fonteque, 2021), bem como por objetivos comunicativos específicos, que se realizam por meio de operações discursivas, linguísticas e não-linguísticas/paralinguísticas (Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010) bem definidas. Todas essas visões sociais elencadas denotam importantes representações e podem impactar a significação (Cristovão; Stutz, 2011) do gênero em tela.

Com isso em mente, consideramos que uma abordagem das visões sobre o seminário acadêmico enquanto perspectivas formadoras ou elementos constitutivos do gênero (Cristovão, 2001) é fundamental para compreensão de sua organização e respectivo funcionamento que os(as) alunos(as) compreendam o seminário não apenas como um formato de apresentação, mas como uma prática imbuída de valores, normas e expectativas da academia.

Em tarefas de ensino, esse conjunto de representações pode influenciar, ou mesmo criar um contraste com a experiência adquirida pelos(as) alunos(as) ao longo de sua trajetória acadêmica. Além disso, cada uma dessas visões apresentadas tem implicações conceituais que, de algum, aproximam-se ou distanciam-se, refletindo as ideologias e as dinâmicas de poder da comunidade acadêmico-científica, tornando menos nublada a linha limítrofe que se separa as condições de produção de cada espaço micro situado (Souza, 2015).

Isso posto, realizamos uma síntese do plano da significação, observado pelas lentes das representações sociais que, ao nosso ver, revelam fragmentos das distintas visões sociais sobre o trabalho que pode/precisa ser realizado com o seminário no contexto acadêmico. Para tanto, vejamos o quadro 16:

Quadro 16 - Contexto da significação sobre a constituição de um seminário

(Continua)

Visão Social	Implicações conceituais
Evento acadêmico versus Gênero acadêmico	- É essencial desenvolver nos alunos a capacidade de distinguir o evento "seminário" do gênero textual acadêmico, compreendendo sua finalidade, organização e funcionamento.
Gênero sinônimo de Exposição Oral	- Comunicação verbal estruturada que requer especialização no tópico, adaptação ao público-alvo e promoção de interação e engajamento. - Cumpre funções acadêmicas para o desenvolvimento crítico. - Possui raízes socioeducativas e valoriza a troca de conhecimentos, reconhecendo-se como um produto da coletividade acadêmica.

Quadro 16 - Contexto da significação sobre a constituição de um seminário

(Conclusão)

Seminários enquanto Evento de Letramentos	- Caracteriza-se como uma prática social que supera a ideia de simples transmissão de conhecimento. - Possui ideologias que refletem os valores, normas e expectativas da comunidade acadêmica, funcionando como uma manifestação das relações de poder, ideais e práticas culturais dos participantes.
Evento de oralidade ou evento comunicativo	- Prática de interação verbal que contempla convenções e normas específicas da academia, destacando a importância de habilidades orais e estratégias de comunicação para construção coletiva. - Ressalta o papel do apresentador em relação ao domínio de conteúdo e à preocupação com a inteligibilidade do público-alvo.
Técnica de Ensino	- Promove o desenvolvimento de competências cognitivas e comunicativas à luz da aprendizagem ativa, por meio da pesquisa e apresentação do conhecimento. - O seminário fortalece habilidades como argumentação, organização lógica de ideias e expressão oral.
Gênero Textual	- Como gênero textual, é caracterizado por uma estrutura verbal organizada, que segue parâmetros específicos de funcionamento, atualizados por índices sócio-históricos e que demanda operações discursivas, linguísticas e não linguísticas bem definidas, que orientam tanto a produção quanto a recepção do discurso.

Fonte: o autor.

Feitas as considerações sobre o plano da significação, passamos para a análise das coordenadas do plano da ação de linguagem, instituídas pelas propriedades dos mundos formais (Bronckart, 1999) relativos à produção textual do seminário acadêmico.

4.1.2.2 Plano da atividade imediata de linguagem

Nesse nível de análise do gênero, as representações são descritas a partir das propriedades dos mundos físico, social e subjetivo (Bronckart, 1999). Assim como Bueno (2008), compreendemos que essas representações se materializam nas adaptações que ocorrem em ações de produção e compreensão, oriundas de certas restrições que são determinadas pela situação de comunicação.

Isso posto, verificamos ainda em nossa análise das pesquisas sobre o gênero seminário que há vários pontos em comum entre as esferas escolar e acadêmica, no plano da ação de linguagem. Focaremos nos elementos que interessam para esta pesquisa, com ênfase nas produções da universidade. Na prática, durante a fase inicial (Souza; Cristovão, 2021) ou de abertura (Dolz *et al.*, 2004; Almeida, 2017), embora compreendida como parte constitutiva da infraestrutura geral relativa à arquitetura interna do texto (Bronckart, 1999), certos elementos de função

pragmática como cumprimentos iniciais (Almeida, 2017; Andrade, 2018; Nascimento, 2019; Souza; Cristovão, 2021) viabilizam o ajuste retórico inicial, em conjunto com a autoapresentação, principalmente no que diz respeito à relação entre apresentador(es) e público-alvo.

Nos exemplares dos gêneros que analisamos, Rido (2021), de origem indonésia, iniciou com uma saudação²⁴ típica de sua cultura e religião, para então compor parte de seus cumprimentos iniciais que nos parecem mais comuns em língua inglesa: *“How are you? Good morning. I hope you are doing well.”* (Rido, 2021, 00:00:51 - 00:00:55). Ao invés de uma autoapresentação, o autor utilizou-se de uma animação no próprio vídeo que trouxe à tona seu nome, sua função de professor e também seu título acadêmico de Doutor.

De um ponto de vista pragmático, essa característica foi ainda potencializada por uma aproximação com o público que ocorreu de maneira oral, da seguinte forma: primeiramente, um desejo de boas-vindas. Em seguida, uma apresentação simbólica do espaço de realização do seminário, com o anúncio do conteúdo e participação do público: *“Welcome back to my class Seminar on Linguistics, with me, Akhyar Rido. So, today, we will talk about methodology”* (Rido, 2021, 00:00:56 - 00:01:04).

Com relação ao seminário apresentado por Marsela, *“Good morning, everyone”* (Marsela, 2020, 00:00:05 - 00:00:07) e uma saudação a Alah são colocados como cumprimentos iniciais, embora trate-se de uma gravação gerada de forma assíncrona em relação à publicação. Além do mais, como meio de autoapresentação e de contextualização do espaço social de produção, a apresentadora proferiu as seguintes palavras: *“Before I start this presentation, let me introduce myself. myname is Marsela. I’m a student of sdtype pager in Bandar Lampung, majoring in English Department, class 5b”* (Marsela, 2020, 00:00:31 - 00:00:42).

Esse trecho ilustrado atua como um recurso de conexão inicial com o público-alvo. Ao identificar-se como estudante, Marsela constrói uma identidade que pode estar próxima à de seu público e, ao mesmo tempo, reduzir suas próprias tensões, criar um ambiente de cordialidade, acolhimento e, como consequência, facilitar a aproximação com seus potenciais ouvintes. Esse procedimento pôde ainda ser

²⁴ Captadores de áudio das plataformas *google translator* e *YouTube subtitle* identificaram *“assalamu’alaikum warahmatullahi wabarakatuh”*, que equivale a “que a paz, a misericórdia e as bênçãos de Deus estejam com você” (tradução nossa).

visualizado na fala de Parameswara (2020), o que corrobora nossos argumentos em torno da ideia de que, acima de tudo, os cumprimentos iniciais e a autoapresentação são constitutivos do plano da ação de linguagem, principalmente por conta da função pragmática que observamos.

Após seguir o mesmo passo dos demais apresentadores, de modo a reconhecer e atribuir a Deus a possibilidade de realização de seu seminário, Parameswara (2020) realizou uma autoapresentação de maneira muito similar de Marsela. Nesse contexto, sua fala é marcada por *“I would like to thank God for giving me help, so that I can present my linguistic proposal on this occasion. Before I start my presentation, let me introduce myself first. My name is Camelia Parameswara, from class 5b, English Department [...]”* (Parameswara, 2020, 00:00:11 - 00:00:32).

Nessa mesma sucessão de passos, iniciados por agradecimentos e atribuições a Allah, e, na sequência, agradecimentos à professora orientadora do trabalho, Nissa (2020) seguiu um caminho um pouco diferente. Antes de iniciar uma autoapresentação, a autora do trabalho enfatizou o propósito de pesquisa: *“Well, ladies and gentlemen, in this video, I’m going to present my research proposal which the title is [...]”* (Nissa, 2020, 00:00:32 - 00:00:39). Na sequência, ainda anunciou o contexto de produção do seminário. Nessa conjuntura de apresentação que durou cerca de 1 minuto, Nissa (2020) finalmente efetua a autoapresentação: *“But, before I start this presentation, let me introduce myself. I’m Rizki Novia Nissa, I’m from English Education Department, and now I’m in the fifth semester”* (Nissa, 2020, 00:00:56 - 00:01:10).

Essas práticas mostram relações diretas entre propriedades languageiras como *“before I start this presentation”* e *“let me introduce myself”* com as coordenadas do mundo social (Bronckart, 1999; Cristovão *et al.*, 2010), que influenciam representações sobre o uso da língua na situação inicial de apresentação do gênero seminário acadêmico. No plano da ação de linguagem, esses elementos constituem parte do aspecto formal do seminário acadêmico, além de estabelecerem um ambiente acolhedor e de conexão entre apresentador e público-alvo.

Para ilustrar, em contextos onde a espiritualidade é valorizada, pode-se criar uma atmosfera de respeito, ao passo que cumprimentos como *hello, welcome to, good morning, hope you are doing well*, ou mesmo o tratamento do público enquanto *ladies and gentleman* podem favorecer o engajamento. Essas questões são

importantes e, portanto, constitutivas do plano da ação de linguagem, que permitem ao interlocutor reconhecer o tipo de espaço social que é privilegiado em determinada apresentação de seminário. Uma vez que a receptividade é influenciada pelos cumprimentos iniciais e pela autoapresentação, o próximo ponto de análise envolve outro elemento fundamental concatenado com esse movimento de natureza pragmática: o desenvolvimento sobre o tema.

Nessa perspectiva, o conteúdo temático escolhido é também objeto deste modelo didático (Veiga, 2002; Dolz *et al.*, 2004; Vieira, 2005; Goulart, 2006; Bueno, 2008; Silva, 2007; Santos, 2012; Feliciano, 2014; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Silva, Santos, 2020). Em relação ao plano da ação de linguagem, verificamos que subtemas (Veiga, 2002; Gonçalves, 2009; Bueno; Abreu, 2010; Nascimento, 2019) são gerados pelos apresentadores mediante articulações supraindividuais. Em um estudo recente (Souza; Cristovão, 2021), verificamos que tais articulações acontecem num processo de contraste entre o escopo central da disciplina de funcionamento da atividade de apresentação e as necessidades, demandas, ou até anseios subjetivos imprimidos na fase de preparação.

À guisa de todas as pesquisas citadas no parágrafo anterior, entendemos que a escolha e o anúncio do tema, e suas respectivas subdivisões, são centrais na atividade de linguagem, uma vez que representam o norte de um espaço micro situado de construção de sentidos, responsável por guiar o público-alvo para os caminhos trilhados a respeito do conteúdo da apresentação (Souza; Cristovão, 2021). Isso significa que, durante a apresentação do seminário acadêmico, os conteúdos oriundos do planejamento (Vieira, 2005; Goulart, 2006; Andrade, 2018; Nascimento, 2019) ou preparação (Bueno; Abreu, 2010; Santos, 2012) precisam estar implicados de maneira explícita no contexto de produção do seminário acadêmico, seja em uma sala de aula ou em ambiente virtual, tal como observamos com os seminários de nosso *corpus* (Marsela, 2020; Nissa, 2020; Putri, 2020; Parameswara, 2020; Rido, 2021).

O público-alvo pode perceber a dinâmica de alinhamento entre planejamento e execução, ou mesmo a falta dela. Isso significa que, além das expectativas projetadas na escolha temática, no contexto da ação de linguagem deve existir uma preocupação ou cuidado com a percepção do público. Para Santos (2012), essa condição depende do planejamento, da consciência sobre a existência de um supradestinatário, que é construído cognitivamente pelo enunciador como alguém

imaginado. Em certas circunstâncias, como destacam Bueno e Abreu (2010), o apresentador devem manter a proximidade e a interlocução, mas, em outras, precisa manter certo distanciamento. Em ambos os casos, entendemos que correspondem às ações imputáveis ao papel social de um especialista (Dolz *et al.*, 2004).

Aliás, no que tange à produção do seminário acadêmico, há outro aspecto importante que não pode ser ignorado: os pólos ocupados pelos envolvidos na atividade de apresentação. Para Dolz *et al.* (2004), inclinados a uma compreensão de seminário proximal à exposição oral, a comunicação não deve ser unilateral, pois ambos os lados podem e devem contribuir ativamente para o desenvolvimento de ideias. Com base nessa perspectiva, a coenunciação, derivada da intersecção entre as ideias geradas no pólo do enunciador e no polo dos interlocutores, diminui a assimetria de conhecimentos entre o domínio daquele que apresenta e os ouvintes (Dolz *et al.*, 2004).

No plano da ação de linguagem, isso significa levar em consideração, além dos papéis sociais, adequações da unidade comunicativa em virtude da situação de processamento do texto (Cristovão *et al.*, 2010) em um seminário acadêmico. Parte dessa adequação está ligada com a criação de oportunidades e aberturas para o debate (Souza; Cristovão, 2021). Nesse conjuntura de funcionamento, há ainda a mediação ou intervenção de uma terceira figura: a do(a) professor(a). Nessa perspectiva tripolar (Chavez, 2008; Santos, 2012), o(a) professor(a) é fundamental para balancear a a estrutura de conhecimentos, tanto por conta de seu olhar crítico, quando pela capacidade de realçar as expectativas acadêmicas e, quando necessário, de alinhar as diversas formas de conhecimento que podem surgir no desenvolvimento de um seminário.

Com base em quatro dos trabalhos (Marsela, 2020; Nissa, 2020; Oliveira, 2020; Parameswara, 2020) que compõem o *corpus* desta pesquisa, verificamos que o(a) professor(a) desempenha papel fundamental na orientação e apoio para a construção do seminário. Mesmo em uma situação de produção virtual como esta, na qual a figura docente não se faz presente, as próprias apresentadoras lançaram luzes sobre o trabalho de orientação subjacente aos dados que foram abordados.

Neste caso, a perspectiva tripolar à qual nos referíamos anteriormente nos leva ao outro nível de compreensão. Mesmo que a atividade de linguagem não conte com a interlocução mediativa do(a) professor(a), seu trabalho na atividade de pesquisa, triagem e seleção de informações é crucial para a situação de ação de

linguagem do(a) aluno(a) que precisa produzir um seminário acadêmico. Por mais que existam indexações nas formações sociais que nos permitam entender vários dos valores já consagrados na produção de um gênero textual (Bronckart, 1999), no caso relativo à intertextualidade do seminário acadêmico, o(a) professor(a), figura fulcral da perspectiva tripolar desse trabalho, exerce, de igual modo, o poder de mediar a produção em sua fase de preparo.

Diante desse quadro de posições sociais ocupadas por alunos(as) e professores(as) na formação inicial, entendemos que o seminário acadêmico possui objetivos complementares que se entrecruzam no plano da ação de linguagem, e podem ser vistos e interpretados sob quatro prismas. Como dissemos anteriormente, um desses prismas corresponde às demandas da disciplina em que o gênero é produzido (Souza; Cristovão, 2021). O segundo prisma diz respeito aos propósitos que são estabelecidos pelo(a) professor(a) (Vieira, 2005; Feliciano, 2014). O terceiro prisma nos mostra que há objetivos de comunicação que são próprios dos apresentadores (Dolz et al., 2004; Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010), enquanto o público-alvo, geralmente composto por colegas de classe, também possuem objetivos de aprendizagem (Nascimento, 2019) que precisam ser levados em conta durante a atividade de linguagem.

Inclusive, Dolz *et al.* (2004) ressaltam que a designação da finalidade da apresentação deve ser alinhada com a função do tema logo nos processos de exploração de fontes diversificadas de informação. Nesse caso, a seleção das informações que ocorre antes da atividade de apresentação deve, em todo o momento, estar condicionada ao objetivo de apresentação (Dolz *et al.*, 2004). Então, na atividade de linguagem propriamente, “os objetivos perseguidos e a importância do tema” (Vieira, 2005, p.26) devem surgir de maneira explícita na produção do texto seminário acadêmico e, na forma de um instrumento auxiliar, como uma síntese preparatória (Vieira, 2005) previamente entregue ao público, cujo objetivo é a familiarização com os escopos delimitados para a apresentação.

Outro aspecto relacionado com a adequação do texto em detrimento das coordenadas dos mundos formais (Bronckart, 1999) é a observação dos parâmetros de funcionamento da atividade à qual o seminário é destinado. Nesse sentido, questões de funcionamento como tempo de apresentação (Silva, 2007; Bueno; Abreu, 2010; Feliciano, 2014), uso de recursos físicos e eletrônicos, principalmente o uso de slides que se tornou comum nas últimas duas décadas (Vieira, 2005; Bueno,

2008; Bueno; Abreu, 2010; Santos, 2012; Meira; Silva, 2013; Feliciano, 2014; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Bilo; Costa-Maciel; França, 2018; Nascimento, 2019).

Além desses elementos, outras características simbólicas do contexto acadêmico como a formalidade (Sá, 2013; Feliciano, 2014; Silva; Santos, 2020), ou o rigor praxiológico científico na utilização de fontes de informações (Santos, 2012; Souza; Cristovão; 2021; Souza, 2022) foram observados como constitutivas do seminário acadêmico. Na produção do gênero em análise, isso significa que a formalidade e o rigor no uso de fontes são componentes essenciais que estruturam e legitimam o conteúdo apresentado. Ao conteúdo temático basilar, espera-se que o(s) apresentador(es) alinhe aos padrões acadêmicos e à expectativa de cientificidade desse contexto, sem deixar de realizar suas considerações sob a égide de seu mundo subjetivo (Bronckart, 1999).

No trabalho desenvolvido por Sá (2013), verificamos ainda a alusão ao uso de certas estratégias comunicativas, dentre as quais destacamos a polidez positiva. Segundo a autora (Sá, 2013), essas estratégias podem auxiliar na criação de um ambiente acolhedor, garantir que a apresentação preserve a interação respeitosa e, principalmente, atenda às normas de cortesia da situação. Por um lado, algumas dessas questões, ou mesmo parte delas, parecem-nos plausíveis para a produção do seminário no contexto acadêmico, dentre as quais destacamos: (a) demonstre atenção e interesse pelo outro; (b) procure acordo; (c) declare pontos em comum; (e) seja otimista; (f) certifique-se de incluir seus interlocutores na atividade; (g) forneça e requisiite explicações; (h) explicita reciprocidade quando for o caso.

Por outro lado, outras estratégias de polidez fazem parecer que o indivíduo apresenta um comportamento não necessariamente cordial, mas forçado. É verdade que, em inúmeras ocasiões e esferas de atividades, certas situações exigem atitudes, muitas vezes, contrárias a certos princípios constitutivos de nossas identidades. Entretanto, compreendemos que certas questões são circunstanciais e dependem de variáveis que fogem ao controle do apresentador, sobretudo por não se tratarem de indexações sociais consagradas para a produção de um gênero como o seminário acadêmico. Assim, destacamos: (a) exagere quando em processo de demonstração de interesse, aprovação e simpatia pelo outro; (b) intensifique o interesse pelo outro; (c) use marcas de identidade de grupo; (d) evite o desacordo; (e) faça piadas; (f) faça pressuposições sobre os conhecimentos e sobre os desejos

do outro; (g) ofereça, prometa; (h) dê presentes ao público.

Se pensarmos bem, é constitutivo do trabalho acadêmico-científico, por exemplo, o desacordo. O trabalho com o seminário acadêmico deve prever uma característica como essa que, ao nosso ver, é fundamental para a construção de sentidos. Negociá-los, como bem descreve Bronckart (1999) em suas discussões sobre a atividade de linguagem, é parte inerente a uma das principais gêneses de funcionamento do mundo social. À guisa dessa questão, entendemos que as demais estratégias de polidez citadas no parágrafo anterior talvez não sejam tão apropriadas, pois a própria autora (Sá, 2013) compreende que os parâmetros de organização e funcionamento do gênero em tela podem não estar ligados com as experiências pessoais dos sujeitos que o produzem.

Com base nesses principais elementos do plano da ação de linguagem que discutimos, apresentamos, em seguida, o quadro 17 com o resumo das principais informações discutidas:

Quadro 17 - Elementos constitutivos do plano da ação de linguagem

(Continua)

Mundo Físico	Exploração de ambientes físicos e virtuais	(a) Os seminários são sócio-historicamente gêneros textuais da atividade de apresentação que ocorre em sala de aula, a partir de demandas de disciplinas acadêmicas. (b) Principalmente após a pandemia, além do evento seminário, o gênero passou a ser publicado em plataformas <i>online</i> como o <i>YouTube</i> .
	Funcionamento dos últimos 30 anos de produção	(a) Apresentação majoritariamente monologada, com abertura para discussão somente ao término da exposição. O texto basilar geralmente é único e fornecido pelo(a) professor(a). (b) Momento histórico marcado pela bipolaridade na produção: foco na relação exercida entre apresentador e interlocutor. O tema é fornecido pelo(a) professor(a), além de bibliografia básica, mas espera-se atitude de pesquisa e expansão das fontes. (c) Perspectiva tripolar: o diálogo é ainda mais ascendente; apresentador(a), professor(a) mediador(a) e público-alvo são agentes de produção, embora a centralidade recaia sobre o primeiro. (d) Com a internet, apresentações virtuais superaram barreiras geográficas para a co-construção oral de conhecimentos. (e) A noção de espaço-tempo aplicada à co-produção oral (Bronckart, 1999) nos seminários <i>online</i> nos leva à uma compreensão assíncrona desse fenômeno, cujo registro passa a existir virtualmente.
	Produção baseada em temas ou conteúdos de uma ementa ou programa	(a) Refere-se ao conteúdo central, ligado à ementa e/ou ao programa de uma determinada disciplina acadêmica. (b) Esse conteúdo central geralmente passa por refinamento, ou é reestruturado em virtude dos propósitos que o docente institui, enquanto responsável por administrar determinada disciplina e suas condições de funcionamento.
	Organização de subtemas	(a) Diz respeito ao tratamento supraindividual dado por um grupo de apresentadores, que alinha expectativas e necessidades subjetivas

Mundo Sócio-Subjetivo		ao funcionamento da disciplina.
	Objetivos	(a) Na disciplina de produção do seminário, há sempre um objetivo mais geral, que alinha os conteúdos temáticos de apresentação ao propósito de formação do(a) aluno(a) (como ser professor/a de línguas). (b) Cada grupo, com seu respectivo tema, terá um objetivo de comunicação que precisa estar alinhado ao geral da disciplina.
	Lugares Sociais	(a) A sala de aula continua sendo espaço privilegiado. (b) As plataformas virtuais constituem-se como ambiente para registro, disseminação e co-produção, transcendendo a limitação da oralidade, antes observada, sobre o espaço-tempo de emissão.
	Posição social do agente-produtor	(a) Papel de especialista: precisa pesquisar, triar e selecionar informações a partir de fontes diversas, preferencialmente de cunho acadêmico-científico. (b) Precisa planejar e alinhar questões subjetivas (uma pergunta ou a abordagem de um problema) ao propósito mais geral de formação da disciplina. (c) Principal responsável pelas condições pragmáticas da apresentação: cumprimentos iniciais, autoapresentação, agradecimento (no início ou ao fim), para citar alguns. (d) Necessita antecipar-se às expectativas do público, levando em conta experiências e/ou aquilo que já sabem. (e) Deve priorizar a promoção de debate, tentar resolver conflitos gerados pelo tema, negociar sentidos.
	Posição social do interlocutor	(a) Espera-se Interação verbal para que haja debate ou discussão. (b) Considera o ponto de vista empregado pelos apresentadores. (c) Tenta resolver conflitos gerados pelo tema, negociar sentidos.
	Posição social do professor mediador	(a) Orientar a pesquisa, a triagem e a seleção de informações. (b) Auxiliar na promoção de debate, tentar resolver conflitos gerados pelo tema, negociar sentidos. (c) Balizar potenciais desvios em termos de informação apresentada, de conduta, de questões de ordem pragmática e de polidez na comunicação.

Fonte: o autor.

O próximo plano analisado é o da arquitetura textual interna.

4.1.2.3 Plano da arquitetura textual interna

Com base nos trabalho de Bronckart (1999; 2008), enfatizamos os elementos constitutivos mais recorrentes das três camadas da arquitetura, a saber: (a) infraestrutura textual, cuja organização se dá pela planificação geral do conteúdo temático e dos tipos de discurso; (b) mecanismos de textualização; (c) mecanismos de responsabilidade enunciativa. Na camada mais profunda (Bronckart, 2008), da infraestrutura textual, visualizamos vários pontos em comum discutidos nas pesquisas deste modelo didático. Começaremos, então, com a planificação geral do conteúdo temático.

Conforme observamos, a maior parte dos estudos sobre seminários conclui

que o funcionamento e a organização ocorrem em torno de diferentes fases ou etapas (*stages*, nas pesquisas em língua inglesa). O número, entretanto, varia de acordo com fatores como a orientação teórico-metodológica dos pesquisadores e o contexto de geração dos dados sobre o gênero. Por isso, retomamos nesta análise as considerações publicadas (Souza; Cristovão, 2021) sobre a abordagem de três fases principais do gênero seminário na atividade de apresentação: (a) fase inicial; (b) de desenvolvimento da apresentação, (c) fase final.

Antes de explicarmos cada uma delas, em relação à planificação geral do conteúdo temático e respectivos elementos constitutivos, justificamos que a adoção da noção de fase deriva de diversas expressões dos mundos formais (Bronckart, 1999) que vislumbram esse conceito na produção de seminários. Com base em estudos sobre o gênero citado (Balcells; Martin, 1985; Veiga, 2002; Dolz *et al.*, 2004; Vieira, 2005; Goulart, 2006; Silva, 2007; Bueno, 2008; Gonçalves, 2009; Bueno; Abreu, 2010; Meira; Silva, 2013; Feliciano, 2014; Wallwork, 2016; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Nascimento, 2019; Silva; Santos, 2020), entendemos que o conceito de fase pode representar uma unidade de planejamento orgânico do conteúdo temático.

Isso significa que, por mais que certos elementos estejam organizados em ordem distinta de um exemplar de gênero para outro, o eixo de funcionamento (Souza; Cristovão, 2021) ao qual estão ligados exerce uma função específica na unidade textual. Para Feliciano (2014), influenciada pela Teoria da Estrutura Retórica do Texto, a planificação geral trata recebe outra interpretação: num seminário acadêmico, o tema é desmembrado em partes menores, que são organizadas em unidades retóricas. À luz de sua compreensão, essas unidades cumprem a função de estruturação textual como objeto no seminário acadêmico e, no geral, correspondem às mudanças nos blocos de conteúdos.

Para algumas pesquisas sobre seminário que seguem pautadas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (Nascimento, 2019; Souza; Cristovão, 2021), essas unidades retóricas geralmente são abordadas pelo viés dos diferentes segmentos que orientam o desenvolvimento do tema (Bronckart, 2008). Em outras que seguem o mesmo arcabouço (Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010; Gonçalves, 2009; Santos, 2012; Andrade, 2018; Bilro; Costa-Maciel; França, 2018), cada uma dessas unidades ou segmentos é marcada por características de funcionamento na infraestrutura do texto do seminário que, como dissemos anteriormente, pode ocupar posições

distintas, mas está sempre atrelada a uma função textual/discursiva (Bronckart, 2008).

Nesse caso, a função é textual porque se refere a uma “unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Bronckart, 2008, p.87). É, de igual modo, discursiva, pois “designa a atualização da linguagem por indivíduos em situações concretas” (Bronckart, 2008, p.87). Isso quer dizer que a linguagem não se manifesta de maneira distinta à prática e que os elementos constitutivos são mobilizados e organizados em virtude das condições de produção, bem como do quadro de representações dos quais dispõem os agentes produtores dos seminários acadêmicos.

Isso posto, discorreremos sobre a fase inicial de apresentação do gênero seminário acadêmico. Pelo que pudemos observar em pesquisas no âmbito nacional (Balcells; Martin, 1985; Veiga, 2002; Dolz *et al.*, 2004; Vieira, 2005; Bueno, 2008; Gonçalves, 2009; Bueno; Abreu, 2010; Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011; Meira; Silva, 2013; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Nascimento, 2019) e internacional (Wallwork, 2016; Kaur; Ali, 2018) essa fase é marcada geralmente por cinco elementos, os quais são engendrados sob pilares da atividade de linguagem, mas competem necessariamente à organização da infraestrutura textual.

Em sintonia com essa consideração, entendemos que estão articulados por um eixo exórdio (Souza; Cristovão, 2021), responsável por movimentar mecanismos introdutórios, de função fática, de contextualização pragmática e de logística textual. O primeiro elemento intercala cumprimentos e autoapresentação, vistos como índices sociais de valores (Faraco, 2005), indispensáveis à abertura de uma apresentação oral (Dolz *et al.*, 2004) e à relação dialógica entre apresentador, interlocutores e atividade (Bueno; Abreu, 2010). Esses princípios se integram à função fática da linguagem e compõem o primeiro elemento constitutivo que integra ação de linguagem e a infraestrutura geral do texto.

O segundo elemento constitutivo do gênero corresponde ao recorte temático anunciado no início da apresentação oral (Dolz *et al.*, 2004; Bueno, 2008; Gonçalves, 2009; Feliciano, 2014; Almeida, 2017) ou movimento de introdução do tema (Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011; Kaur; Ali, 2018), cujas informações advêm de um percurso bifásico. Nesse sentido, um assunto – que possui caráter mais abrangente – é estabelecido como ponto de partida pela escolha crítico-sugestiva

(Santos, 2012) do(a) professor(a), de modo a atender o programa de uma determinada disciplina e, desse modo, estabelecer uma visão global (Marconi; Lakatos, 2007).

Posteriormente, o conjunto bibliográfico concernente a esse assunto será estudado pelo apresentador que, em sua escolha subjetiva, legitimará motivações pessoais, estabelecerá pontos de vista (Dolz *et al.*, 2004), mas também dará conta da carga ideológica e dos desdobramentos científicos (Baltar; Cerutti-Rizzatti, Zandomenego, 2011; Santos, 2012) condizentes com o objetivo geral do contexto de apresentação. O resultado desse processo é a materialização do subtema (Bueno, 2008; Almeida, 2017). Basicamente, enquanto elemento constitutivo do seminário acadêmico, o anúncio do subtema pode revelar sintonia ou laço criado entre o recorte anunciado pelo(s) apresentador(es) e o assunto da disciplina, mas, como parte da arquitetura geral, representa o enquadramento da apresentação que, inclusive, justifica o título dado ao trabalho.

Então, por conseguinte, o título corresponde ao terceiro elemento do seminário acadêmico. Em determinados casos, os apresentadores tratam-no em apresentações orais como substituto pleno do anúncio sobre o recorte temático. Visualizamos essa condição, principalmente, em pesquisas que versam sobre a descrição de situações práticas vivenciadas sobre a produção do gênero em tela (Vieira, 2005; Silva, 2007; Bueno, 2008; Feliciano, 2014). Neste estudo, entendemos que o título deve sumarizar informações semânticas (Menegassi; Chaves, 2000) em nível máximo de abrangência, no sentido de orientar o expectador para uma escala macroestrutural de informações, diferentemente do que ocorre com o recorte temático, que orienta a microestrutura de informações organizadas na infraestrutura textual (Bronckart, 1999).

A exposição das etapas de apresentação faz parte do quarto elemento da planificação geral. É fundamental pensarmos no fato de que essa ação contribui para que o público-alvo compreenda as razões que balizam a ordem das informações subsecutivas projetadas pelo apresentador. Além disso, contribui para a relação entre tópicos de apresentação (Sá, 2013) que podem ser intercalados em seminários, conduzidos, em geral, por mais de um apresentador, os quais sustentam um esquema de apresentação oral previamente elaborado (Dolz *et al.*, 2004; Vieira, 2005) que fornece panoramas sobre como a progressão de conteúdos irá acontecer.

Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenego (2011) defendem que um esquema

deve sintetizar o estudo que o grupo empreendeu sobre o subtema que lhe coube. Esse esquema constitui a base para a elaboração dos slides da apresentação do grupo, por isso os participantes do seminário devem receber cópias desse mesmo esquema ou dos slides prontos para acompanhar a apresentação e ficar com o material para futuros estudos. O que importa, enfim, é que a classe tome conhecimento do texto esquemático durante a exposição de cada grupo. Se o grupo não dispuser de material audiovisual para apresentação, a entrega do esquema ou handout se faz mais necessária ainda (p. 93-94).

Ao fim da apresentação é possível verificar se essa formatação realmente foi contemplada. Esse panorama de caminhos futuramente trilhados pode ser chamado, de igual modo, como delimitação de etapas de apresentação (Nascimento, 2019). Nessa perspectiva, são mobilizadas, em um panorama holístico, as principais nuances sobre o tema, agregando outras propriedades que possam fazer parte do plano global textual, como sinalizamos em outro estudo (Souza; Cristovão, 2021).

O último elemento que concerne à fase inicial de apresentação do seminário acadêmico está ligado à justificativa para o enfoque dado ao trabalho. Esse elemento não é habitualmente tratado no seminário acadêmico, mas parece ser almejado em comunicações orais de eventos acadêmicos (Zani; Bueno, 2017). A relação mais estreita entre justificativa para o conteúdo temático e a produção do seminário está no trabalho de Veiga (1991) que, por sua vez, atribui ao(a) professor(a) esse encargo. Nós, por outro lado, consideramos relevante trazê-lo para o seio desse gênero, sobretudo pelo efeito observado em situações de produção analisadas por Santos (2012): a justificativa serviu para explicar a relevância e a necessidade de determinado foco de estudo, mostrando, em certos casos, as razões subjacentes ou o impacto esperado por uma proposta de caminhada mais distoante daquela que havia sido planejada pelo(a) docente.

Além disso, é nesse instante que as motivações (Leontiev, 2014) dos apresentadores podem ser colocadas sobre a mesa, de modo a esclarecer aos interlocutores que as influências, por vezes, perpassam os objetivos de uma disciplina. Nesse sentido, as necessidades pessoais - em termos de conhecimento sobre uma teoria, abordagem ou método explorado(s) numa apresentação oral - podem influenciar na abordagem mais geral, a qual leva em consideração as problemáticas que são de potencial interesse do público-alvo (Dolz *et al.*, 2004).

Verificamos essas questões em dois dos seminários que constituem o *corpus* desta pesquisa. No seminário acadêmico de Marsela (2020), durante a apresentação do contexto do problema de pesquisa (*background of reserach problem*), a

apresentadora enfatizou o recorrente uso de dois códigos linguísticos, o indonésio e o inglês, em situações de comunicação vivenciadas na universidade em que conduziu a sua pesquisa. Ao fim da abordagem do problema, a autora descreveu uma motivação particular que, objetivada (Leontiev, 2014) pela observação do fenômeno do uso de dois códigos linguísticos distintos, tornou-se uma questão de pesquisa: *“Based on the problem, the researcher wants to know more about code mixing, eh, in teaching and learning process”* (Marsela, 2020, 00:02:29 - 00:02:36).

Nesse contexto de *background of research problem*, Marsela (2020) forneceu informações que auxiliaram na compreensão do cenário em que o problema de pesquisa estava inserido. Por meio de uma breve explicação sobre o histórico de acontecimentos, os fatores envolvidos e outras informações sobre o contexto do problema, a apresentadora trouxe à tona um conjunto de informações que serviram para justificar a abordagem do tema, bem como os próprios objetivos da sua pesquisa. A mesma sucessão de processos ocorreu no seminário acadêmico de Nissa (2020), que seguiu os mesmos passos de Marsela, incluindo *background of research problem*.

No seminário de Rido (2021), a justificativa para o ensino de aspectos metodológicos referentes às abordagens qualitativa e quantitativa é anunciada logo no início, mas de maneira simplificada: *“For me, it is very important for everyone to understand the principle of research design, which is qualitative and quantitative”* (Rido, 2021, 00:00:12 - 00:00:23). Embora não revele muito sobre as circunstâncias que poderiam robustecer a importância do conteúdo expresso em seu seminário, Rido (2021) nos mostra que a justificativa pode ser um elemento importante na fase inicial para concanção entre tema e objetivos de comunicação expressos na produção do gênero.

Em continuidade, o segundo momento de apresentação oral que ocorre na produção do seminário acadêmico é representado como a primeira fase de desenvolvimento. Identificamos quatro elementos previstos nessa fase que são planejados em torno de um eixo proemial, cuja função é conduzir a apresentação para o ingresso no conhecimento de literatura sobre o tema. Seu ponto de partida está relacionado com o objetivo delimitado para o fim da atividade linguageira de apresentação.

Nesse sentido, o objetivo textual é o primeiro elemento constitutivo dessa fase. A delimitação de um objetivo é importante, acima de tudo, para que os interlocutores

possam compreender a relação entre o propósito de fala e o conteúdo abordado na apresentação oral (Balcells; Martin, 1985). Nossa compreensão é a de que o objetivo atua no seminário acadêmico como uma célula medular, responsável por orientar a construção textual e o consequente desenvolvimento temático. À guisa disso, o objetivo deve revelar aspirações carregadas nas ações verbais (Bronckart, 1999) da apresentação oral, o que permite a visualização do ponto mirado pelo apresentador e, ao fim de sua atividade linguageira, verificar a coerência entre o que foi proposto e aquilo que, de fato, foi realizado. Em todas as pesquisas que utilizamos, além do próprios *corpus* de exemplares do gênero, o objetivo de comunicação do seminário é citado, ou contemplado no segundo caso, como um elemento mandatório que deve ser claramente expresso no seminário acadêmico.

O próximo elemento constitutivo da primeira fase de desenvolvimento que descrevemos neste modelo didático corresponde aos pilares teórico-metodológicos. Nesse sentido, entendemos que o seminário acadêmico precisa de suporte científico (Veiga, 2002; Bueno; Abreu, 2010; Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011; Santos, 2012; Almeida, 2017) para a consolidação e validade argumentativa. Assim, por mais que ainda existam práticas de produção de seminários pautadas num tipo de qualidade informal (Santos, 2012), isolada de práticas científicas reconhecidas (Souza; Cristovão, 2021), reiteramos que uma base teórico-metodológica é importante não apenas por conjugar parte da cientificidade do gênero acadêmico, mas por contribuir para o desenvolvimento formal e para legitimá-lo academicamente no quadro de ensino da oralidade.

Após a análise do nosso *corpus*, percebemos que, em todos os exemplares de seminários acadêmicos, evidenciou-se o papel essencial da fundamentação teórica para sustentação do conteúdo anunciado e para o fortalecimento das reflexões dos apresentadores. Nos seminários de Marsela (2020) e Nissa (2020), por exemplo, a descrição detalhada do conceito de *code mixing* e de sua aplicabilidade foi central em relação à compreensão sobre o uso intercalado de diferentes línguas.

Entretanto, Marsela não citou nenhuma referência explícita sobre a origem dos fundamentos apresentados, apenas uma relação incipiente com o campo da sociolinguística. Por outro lado, Nissa apresentou a base dos pressupostos utilizados em sua pesquisa, conforme visualizamos no trecho

According to Cohen et al. (2005), code mixing is the change of one language to another within the same utterance or in the same oral or written text. It is a common phenomenon in societies in which two or more languages are used.

So, in short, code mixing is the changing one language to another language in the same sentence without changing meaning from the sentence (Nissa, 2020, 00:03:32 - 00:03:59).

Ao considerarmos a apresentação de Nissa, além de compreendermos o conceito descrito à luz de Cohen (2005), do mesmo modo, entendemos claramente qual foi a leitura realizada pela apresentadora sobre o trabalho do referido autor.

No seminário de Parameswara (2020), a apresentadora focou na análise morfológica de afixos derivacionais em língua inglesa, aprofundando-se nos processos de formação de palavras e na compreensão das relações semânticas e gramaticais que os afixos estabelecem. Para tanto, utilizou-se de terminologias dessa área de estudos, bem como de respectivas classificações. Uma delas diz respeito à definição de morfema, realizada com base em Rachmadie (1990), juntamente com a própria definição de afixo derivacional. A outra, versou sobre a distinção entre dois tipos de morfemas, efetuada à luz de Lieber (2009).

Em outro caso, o seminário de Putri (2020), assim como observado na produção de Parameswara, teve seu conteúdo principal alimentado por definições teóricas de especialistas na área. Nesse sentido, Putri, ao tratar do mapeamento semântico em leituras de textos narrativos, destacou uma gama de autores como Stahl e Vancil (1986) e Clark (2005) para definição do conceito de mapeamento semântico.

Por fim, no seminário do professor Ph.D. Akhyar Rido (2021), cujo conhecimento relativo à cultura acadêmico-científica de produção é significativamente maior em relação às demais apresentadoras, observamos que em nenhum momento de fala o apresentador construiu seus argumentos sem uma base teórico-metodológica. Ao discorrer sobre as abordagens quantitativa e qualitativa, demonstrando como cada metodologia poderia oferecer perspectivas distintas e complementares para a análise de dados, Rido (2021) se ancorou, principalmente, nos trabalhos de Merriam (2009) e Podesva e Sharma (2017).

No entanto, o elemento de maior relevância observado foi a autocitação. Ao elucidar duas das principais questões norteadoras para a escolha da abordagem de pesquisa, mesmo tratando-se de um aspecto desenvolvido por ele próprio, o apresentador não deixou de realizar a citação do trabalho no qual propôs as questões. Para ilustrar, vejamos a referência destacada em verde, na imagem 1, que ilustra o movimento de fundamentação teórica supracitado:

Imagem 1 - Fundamentação teórica e autoreferenciação



Fonte: Rido (2021), Canal Kuliah Teknokrat, YouTube.

Esses exemplos mostram que o uso rigoroso da terminologia e uma base teórica sólida não apenas contribuem para a clareza conceitual, mas também fortalecem o embasamento crítico e metodológico necessário para uma apresentação acadêmica eficaz. Dito isso, compreendemos que para o presente modelo didático, a fundamentação teórica deve ser compreendida sob processos de abarcam a apresentação congruente do objeto teórico, seja ele um construto, um arcabouço teórico, um método, uma abordagem ou até mesmo conceitos terminológicos dentro de um quadro geral de análise.

Na primeira fase desenvolvimento, identificamos ainda outro elemento constitutivo que é operacionalizado em torno do funcionamento do eixo proemial. Assim, o terceiro elemento corresponde à planificação da visão geral das fontes utilizadas, ou o recorte temático de questões universais que sustentam o tema. Em certas ocasiões, os conceitos basilares que fundamentam a discussão de um assunto acabam emergindo do próprio texto teórico que é alvo da apresentação, numa ação metateórica. O que se discute aqui não está relacionado com esse procedimento de planificação do conteúdo (Bronckart, 2008).

Entendemos que, após explorar de forma crítica o cabedal científico das fontes previstas, indicadas pelo(a) professor(a) e resultantes de pesquisa de alunos(as), o(a) apresentador(a) seleciona um conjunto de informações (Dolz *et al.*, 2004) que julga pertinente, e que lhe dará suporte para o tratamento do tema. Nesse sentido, uma notícia em um gênero escrito ou oral, uma reportagem ou uma conversa de *podcast* pode fazer parte do rol de informações selecionadas, as quais, por conseguinte, pretende-se apresentar e debater. Este é o ponto destacado aqui. Na planificação do conteúdo temático, a visão geral concatena os aspectos

principais de todas as fontes informacionais, de fundamentação, ou que cumpra outra função no texto.

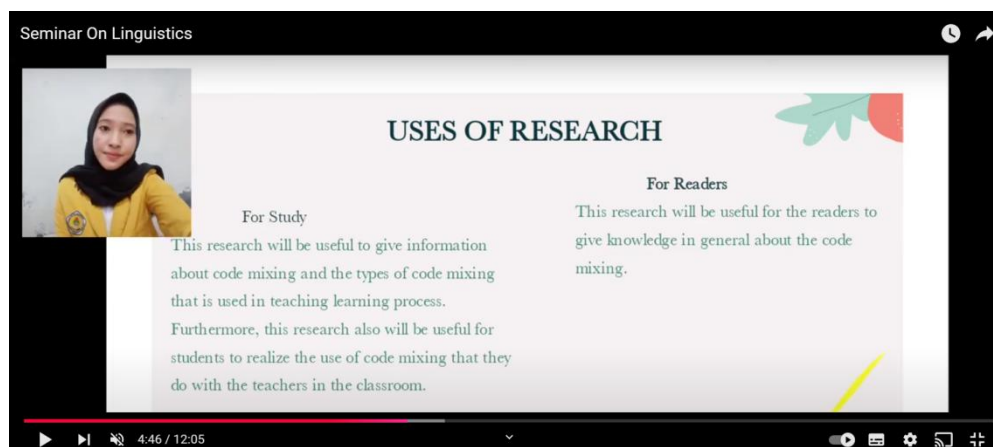
O terceiro desencadeamento das fases de apresentação de um seminário corresponde, de igual modo, à fase de desenvolvimento. A especificidade desse momento está ligada à transição de um eixo proemial para um eixo de arguição. No primeiro eixo, as ações de construção textual funcionam em torno da apresentação de saberes antecedentes, conforme observamos, inclusive, em modelos genéricos que são popularmente discutidos (Dolz *et al.*, 2004; Gonçalves, 2009; Bueno; Abreu, 2010; Santos, 2012).

No segundo eixo, as linhas teóricas gradativamente são transpostas em saberes que auxiliam na construção de argumentos (Sá, 2013), como se observa, por exemplo, no uso de citações para corroborar determinado ponto de análise abordado no desenvolvimento do seminário acadêmico, ou mesmo na concatenação entre informações sobre práticas sociais, dados numéricos, e questões de ensino, para citar alguns.

Feita essa consideração, ressaltamos que, na segunda fase de desenvolvimento, identificamos cinco elementos que estruturam a transição e entrada num momento de evolução temática. O primeiro elemento corresponde à transição explícita e iniciação ao aprofundamento do tema, quando o apresentador evidencia aos expectadores a passagem para um novo momento de orientação temática. Com base nos exemplares do gênero produzido, em particular, pelo seminário acadêmico de Marsela (2020), observamos que, no que se refere à planificação do conteúdo geral, faltou balizamento para que o público-alvo pudesse compreender as mudanças de nuances em relação ao conteúdo temático.

Para ilustrar, ressaltamos o fato de que não houve o anúncio das etapas de funcionamento da apresentação. Com isso em mente, sublinhamos, como exemplo da falta de balizamento, a planificação de *uses of research*/aplicações da pesquisa (Marsela, 2020, 00:04:14 - 00:04:46) após os objetivos de pesquisa e antecedente ao quadro teórico, sem maiores elucubrações. Antes de analisarmos o conteúdo propriamente, vejamos o modo de planificação sinalizado pela apresentadora na imagem 2:

Imagem 2 - Aplicações da pesquisa do seminário acadêmico de Marsela (2020)



Fonte: Marsela (2020), Canal Marsela do YouTube.

Há duas vertentes sobre a aplicabilidade da pesquisa que foram assinaladas por Marsela durante a apresentação: uma delas está relacionada com a perspectiva de estudantes imersos em contexto de aprendizagem, cuja mesclagem de códigos linguísticos entre inglês e outra língua é observável na interação entre alunos(as) e professores(as) em sala de aula. Enquanto isso, a outra diz respeito ao potencial interesse de leitores em geral, provavelmente referindo-se a uma publicação escrita desse trabalho. Em seguida, a autora do seminário parte para a apresentação do quadro teórico.

Embora seja possível inferir relações entre a aplicabilidade descrita e os objetivos de descobrir quais são os tipos dominantes de *code mixing*, bem como as razões pelas quais os(as) professores(as) realizam essa mesclagem, enfrentamos um cenário caracterizado por incerteza. Ao nosso ver, essa questão faria mais sentido ao fim do seminário, sobretudo após a descrição do quadro teórico, de análises e exemplificações. Contudo, a organização é de responsabilidade textual/discursiva (Bronckart, 2008) da apresentadora, com base em seu planejamento cognitivo. Se a planificação tal como foi efetuada possui uma justificativa plausível, é pertinente anunciá-la para melhor compreensão do desenvolvimento do conteúdo temático.

O segundo elemento dessa fase diz respeito ao desenvolvimento de contribuições autorais ligadas aos conceitos dos pilares teórico-metodológicos. Ao longo da produção do seminário acadêmico, sobretudo, durante a apresentação, o apresentador deve sublinhar no processo de orientação temática (Bronckart, 2008) a

originalidade dos aspectos tratados. Com isso em mente, compreendemos que a noção de especialista (Dolz *et al.*, 2004) cunhada na sócio-história depende desse movimento.

Em algumas das pesquisas que observamos (Goulart, 2006; Gonçalves, 2009; Feliciano, 2014), o ato de implicar-se no texto, rotacionando referencial teórico-metodológico e a exploração de novos caminhos sobre o tema, formas de análise, enfoques e pontos de vista particulares corresponde a uma coordenada importantíssima do mundo do expor, conforme discorrem os autores referenciados. A contribuição autoral, embora descrita neste modelo didático como um elemento da planificação textual geral, exige uma lente de alcance mais profundo para ser interpretada. Nesse sentido, parece-nos apropriado, portanto, analisá-la a partir das coordenadas formais dos mundos virtuais que performam os tipos de discurso²⁵ (Bronckart, 1999).

Para Bronckart (1999, p. 154),

ou um texto, ou um segmento de texto, explicita a relação que suas instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e sua situação no espaço-tempo); ou essa relação não é explicitada, mantendo as instâncias de agentividade do texto uma relação de independência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso.

Necessariamente, no contexto de um seminário acadêmico, compreendemos que a contribuição autoral do apresentador está vinculada aos parâmetros materiais da ação de linguagem e, portanto, as coordenadas de relação descritas por Bronckart (1999) são observáveis, sobretudo, em termos de agentividade. Em outras palavras, durante a planificação do texto, precisa estar delimitado aquilo que é constitutivo do conteúdo teórico e o que se consagra como conteúdo de propriedade dos apresentadores, de suas ideias e pensamentos. Nesse quadro de mundo conjunto, a planificação geral é “objeto de um expor dialogado” (Bronckart, 1999, p. 158), em que certos segmentos textuais devem remeter diretamente aos agentes produtores.

Assim, entendemos que a maior parte dos pilares de construção do seminário acadêmico estão firmados no discurso interativo, devido à interação direta com o público e à negociação de sentidos que ocorre em tempo real. Nessa configuração,

²⁵ Focaremos apenas neste ponto e não nos aprofundaremos na análise dos tipos de discurso. Tanto as pesquisas que compõem nosso *corpus*, quanto os exemplares de seminários não nos fornecem evidências suficientes sobre certos parâmetros contextuais para uma análise justa pautada nesse princípio epistemológico.

o apresentador se posiciona como um sujeito implicado na comunicação, isto é, sua implicação no ato de produção é direta, pois ele conduz a apresentação e ajusta seu discurso em resposta às reações do público, levando em conta o estatuto dêitico das unidades textuais.

Em outro ponto de vista, nas palavras de Santos (2012), o seminário constitui-se por fases de pesquisa prévia, organização de dados bibliográficos, recorte temático e exposição oral. Em seu estudo (Santos, 2012), o autor realizou entrevistas com professores de ensino superior sobre o gênero tratado, e, na parte que concerne à sua definição, a maior parte dos participantes o define como uma atividade de exposição oral.

Em outra pesquisa sobre gêneros orais, Silva e Santos (2020) propuseram um quadro de conteúdos de seminário voltado à esfera escolar, cujas características perpassam estratégias de organização do discurso, recursos paralinguísticos, cinésicos e linguísticos. Em termos de visão social e infraestrutura, partilham do conceito de exposição oral, tratado como *locus genérico* em Dolz *et al.* (2004), bem como em Santos (2012) que, por sinal, bebe da mesma fonte conceitual.

Neste estudo, concordamos com boa parte das definições trazidas pelas referências discutidas nestes dois últimos parágrafos. No entanto, adotamos como posição epistemológica o uso do termo apresentação oral para nos referirmos à ação de linguagem realizada durante a produção de um seminário acadêmico. A justificativa está calcada no fato de que esperamos que os apresentadores, durante o seminário, não restrinjam o desenvolvimento do tema a uma simples exposição de informações que foram coletadas nos processos de pesquisa, triagem e seleção.

Para além disso, almejamos que demonstrem qual o seu posicionamento enunciativo a respeito do tema que estão tratando, ou seja, que tragam suas próprias reflexões em torno de um assunto. No plano da arquitetura textual, organizar o conteúdo temático e sinalizar, na planificação geral, as contribuições de sua autoria para o tema é fundamental para a coerência temática.

Em continuidade, o uso de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado é outro aspecto importante discutido em várias pesquisas sobre o gênero seminário (Vieira, 2005; Silva, 2007; Bueno, 2008; Bueno; Abreu, 2010; Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011; Feliciano, 2014; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Nascimento, 2019; Silva; Santos, 2020). Nesta pesquisa, corresponde ao terceiro elemento da segunda fase de desenvolvimento. Em uma visão geral, a adoção de exemplos inclui

a utilização de dados empíricos que descrevam o *modus operandi* pelo qual uma análise ou aprofundamento podem ser efetuados.

O uso de exemplos é importante porque torna latente a significação pretendida sobre um objeto temático tratado. Nas palavras de Silva (2007), um seminário pode contar com a introdução de exemplos sob funções explicativa ou ilustrativa). Wallwork, por sua vez, solicita aos apresentadores: “não nos faça trabalhar demais para acompanhar o que está sendo dito - dois ou três pontos principais, muitos exemplos e não muita teoria”²⁶ (Wallwork, 2016, p.4, tradução nossa).

Pela importância assinalada, Feliciano (2014) ressalta que a aplicação de exemplos ao discurso assegura veracidade às informações e aproximar o conhecimento plural daqueles que participam de um seminário acadêmico. Para a autora,

ilustrar conhecimentos que estão sendo expostos facilita a compreensão e desperta o interesse pela relação que se estabelece com outras instâncias e situações, configurando o seminário como uma prática social, segundo a abordagem do letramento (Feliciano, 2014, p.35).

Neste modelo didático, o uso de exemplos é visto como um aspecto da planificação geral, usualmente integrado ao texto de um seminário por meio operações de textualização e que pode, ou não, manifestar sentidos através de um objeto semiótico de natureza não verbal. Pelo que observamos nas pesquisas referidas nesta subseção, independentemente de sua natureza semiótica, o exemplo deve instrumentalizar, servir como “meio de fortalecer a relevância do assunto em pauta e para atrair a atenção” (Silva; Santos, 2020, p. 71) dos expectadores.

O próximo elemento constitutivo do seminário acadêmico que analisamos corresponde aos subconjuntos da orientação temática (Bronckart, 2008). Aqui, cabe dizer que entendemos por subconjuntos os diferentes desencadeamentos dado ao tema central, geralmente separados em *slides*, conforme visualizamos no estudo de Bueno (2008), os quais são especificamente projetados com base em avaliações e apreciações valorativas que se articulam na vontade enunciativa (Rojo, 2009) do apresentador. Para ilustrar, vejamos o quadro 18 com os conteúdos anunciados por Parameswara (2020) em seu seminário acadêmico:

²⁶ *Don't make us work too hard to follow what is being said—two or three main points, lots of examples, and not too much theory* (Wallwork, 2016, p.4).

Quadro 18 - Conteúdos do Seminário sobre Afixos Derivacionais

CHAPTER I - INTRODUCTION

- 1.1 Background of the Study
- 1.2 Limitation of the Problem
- 1.3 Statements of the Problem
- 1.4 Objective of the Study
- 1.5 Uses of the Study
 - 1.5.1 For Study
 - 1.5.2 For Readers

CHAPTER II - THEORETICAL FRAMEWORK

CHAPTER III - METHOD OF RESEARCH

REFERENCES

Fonte: Parameswara (2020), Canal Ika Venda do YouTube.

Pelo que podemos observar, o movimento organizacional realizado pela autora coloca na estrutura de funcionamento do texto três segmentos de orientação temática: (a) introdução; (b) arcabouço teórico; (c) método de pesquisa. Em estudos de Vieira (2005), Silva (2007), Bueno (2008), Feliciano (2014), Wallwork (2016), Almeida (2017) e Silva e Santos (2020), esse tipo de organização é comumente descrita com base em tópicos principais e subtópicos de organização. Preferimos os segmentos e subsegmentos de orientação temática pela afiliação com o quadro do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2008) e, sobretudo, pela relação com a noção de lançamento do tema que é de responsabilidade textual/discursiva do apresentador.

Dando continuidade à análise, a partir desse quadro de conteúdos, o público é orientado sobre o funcionamento relativo à progressão temática. Subsegmentos como “1.1 *Background of the Study*”, “1.2 *Limitation of the Problem*”, “1.3 *Statements of the Problem*”, para citar alguns, remontam o conteúdo temático geral ligado à análise morfológica de afixos derivacionais, foco anunciado no início do seminário pela autora. Como citado, a organização dessa mudança é assinalada ao topo de cada slide, com o objetivo de realizar a manutenção da orientação verbal do público.

Neste movimento de separação dos segmentos e subsegmentos, a apresentadora se utilizou de números (1.1 até 1.5) como vimos no exemplo em tela, contudo, há outras formas que podem abranger o uso de letras (a, b, c), ou até mesmo ícones e signos não linguísticos que são chamados de marcadores de lista. O ponto culminante dessa forma de organização é que, no caso do trabalho de Parameswara (2020), a organização e separação por *slides* auxiliou no direcionamento do público-alvo a uma abordagem mais específica, de

contextualização, de amostra do problema, dentre outras questões que foram computadas no seminário acadêmico como elementos informacionais constitutivos da progressão temática.

Conforme descrevem Dolz *et al.* (2004, p. 221), esse movimento é estabelecido nas fases de “desenvolvimento” e se refere a “encadeamentos” dos diferentes temas. Por todas as questões colocadas, neste modelo didático a organização em tópicos, ou as mudanças no foco de discussão, são tratadas como segmentos de orientação temática. A ideia de um conjunto de lances temáticos nos conduz à interpretação de que o apresentador precisa anunciar as arestas do tema de forma progressiva e coerente, previstas no bojo de conteúdos da apresentação, seja na base do conceito, do conteúdo ou do objeto temático em questão.

O último elemento dessa fase de desenvolvimento corresponde à síntese das da apresentação. Em estudos de Dolz *et al.* (2004), esse elemento é apresentado no âmago da exposição oral como um elemento subsequente à recapitulação e, na literatura sobre o gênero seminário, outras pesquisas (Vieira, 2005; Silva, 2007; Bueno, 2008; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Nascimento, 2019; Silva; Santos, 2020) seguem o mesmo caminho.

Em termos de definição, verificamos que as pesquisas citadas trazem para o seu bojo conceitual os pressupostos definidos por Dolz *et al.* (2004, p. 221), a saber: “Uma fase de recapitulação e síntese, importante não só porque permite retomar os principais pontos da exposição, como também porque constitui uma fase de transição entre a exposição propriamente dita e as duas etapas de conclusão”. Embora o referido trabalho não disponha de maiores elucubrações sobre a distinção e exemplificação do funcionamento da recapitulação e da síntese, talvez essa proposta advenha da própria natureza abrangente da atividade de linguagem à qual os apresentadores/autores se debruçam.

Com base nos trabalhos de Vieira (2005) e Nascimento (2019), chegamos à conclusão de que a recapitulação consiste em uma forma de revisão, geralmente engendrada a partir dos pontos principais que foram destacados na apresentação. Nesse sentido, a recapitulação pode ser vista como um aspecto da síntese final, cujo foco é realizar um panorama dos passos da argumentação para a compreensão do público-alvo, sem que, necessariamente, o apresentador necessite entrar em novas interpretações ou em generalizações.

Esse mesmo conceito é discutido no trabalho de Veiga (1991), mas como

uma ação de síntese, que ocorre ao fim do trabalho na forma de revisão. Contudo, a síntese discutida pela autora pode ser feita na forma de um documento entregue ao público, no início da apresentação, com o intuito de fornecer um apanhado geral sobre o fluxo das informações. Num sentido parecido, Nascimento (2019) discute a construção de fichas-síntese como forma de organização e consequente monitoramento do conteúdo proferido pelo apresentador. Vieira (2005), por sua vez, entende que a síntese do material estudado e das informações mobilizadas para apresentação pode, ser entregue ao público para fins de acompanhamento.

Neste modelo didático, a síntese é um elemento constitutivo que abrange a recapitulação, integra e organiza os segmentos de orientação temática em uma visão geral ou conclusão, mostrando como esses elementos se conectam e revelam o significado geral da apresentação. A síntese pode envolver interpretação e generalização, oferecendo uma visão unificada do conteúdo abordado e destacando a contribuição principal da apresentação. Por essas razões, e, em detrimento do curto prazo de tempo geralmente disponibilizado para apresentação (cerca de 15 a 30 minutos), a recapitulação é corporificada na estrutura da síntese, porquanto se refere, exatamente, à ação de recapitular as contribuições e singularidades trazidas pelo(s) apresentador(es) numa visão geral (Balcells; Martin, 1985), de síntese, a qual inclui a retomada de objetivo e a base teórica de apresentação.

No seguimento desta análise, passamos para as discussões de uma fase final que denota o fechamento das contribuições autorais (Souza; Cristovão, 2021). As ações dessa fase do seminário acadêmico emanam da articulação de dois elementos do eixo de fechamento da estrutura formada na construção do gênero. Em um ponto de vista dialógico, pensamos na plausibilidade do confronto entre os saberes construídos pelo apresentador durante a ação oral de linguagem e a compreensão intersubjetiva dos interlocutores. À guisa disso, colocamos em discussão o fato de que o gênero seminário acadêmico precisa criar um espaço que permita esse confronto.

Desse modo, após a análise dos estudos que nos ancoram, bem como os seminários que compõem o *corpus* desta pesquisa, sublinhamos três elementos que dão materialidade ao desencadeamento final supracitado: considerações finais, abertura para discussão e encerramento. As considerações finais geralmente são tratadas na literatura da oralidade como uma etapa de conclusão (Dolz *et al.*, 2004; Bueno, 2008; Santos, 2012; Sá, 2013; Almeida, 2017; Andrade, 2018; Silva; Santos,

2020), ligada ao fechamento específico do conteúdo apresentado, de forma que as respostas obtidas para as questões de pesquisa, ou as reflexões construídas a partir de objetivos iniciais, sejam levadas ao conhecimento do público. Nesse sentido, a conclusão remete a ideia de que, na fase final, deve haver um foco mais direto que coloque um ponto final ao estudo.

Entretanto, algumas pesquisas ressaltam que, é exatamente ao fim da apresentação que o público espera uma mensagem final (Dolz *et al.*, 2004; Silva, 2007) ou comentários mais gerais (Veiga, 2002) direcionados à geração de um debate. Por isso mesmo é que alguns autores defendem o momento de exposição final e de conclusão (Dolz *et al.*, 2004; Bueno; Abreu, 2010) como um espaço de apreciação conclusiva (Veiga, 2002), porque, além do debate e das contribuições específicas sobre o tema, do mesmo modo, podem ser estimuladas novas problemáticas ou discutidas certas lacunas como na forma de proposta de continuidade das questões no debate.

Neste estudo, portanto, manteremos a definição do elemento constitutivo considerações finais, sobretudo, em virtude da coerência pragmática visada. Além disso, ressaltamos que devido ao fato de que a discussão é um processo orgânico no gênero seminário acadêmico, embora comumente projetada para ocorrer ao fim da conclusão (Veiga, 2002; Silva, 2007; Bueno, 2008; Feliciano, 2014; Almeida, 2017; Meira; Silva, 2013), sua evolução pode ocorrer conforme as interações acontecem, ou seja, o apresentador pode optar por posicioná-la na fase de desenvolvimento, ou mesmo abrir espaço para que, em qualquer momento, o público disponha da possibilidade de interação.

Vale ressaltar que a abordagem de um ou mais desses elementos conclusivos, depende de fatores contextuais da atividade de apresentação oral como o tempo e o meio de apresentação. Por isso, devemos considerar que, acima de tudo, deve prevalecer a necessidade comunicativa do apresentador e dos objetivos de linguagem de uma disciplina. As considerações situam-se nessa fase final porque trazem informações que, talvez, não apareçam naquelas que engendram o desenvolvimento, como é caso das limitações ou dificuldades do grupo. Essa situação pode mudar a interlocução do expectador: ao invés de realizar uma crítica, por exemplo, ele pode fazer uma sugestão bibliográfica, ou ainda, uma pergunta pode ser tornar uma explicação para corroborar ou melhorar o que foi apresentado com uso de exemplos práticos.

O penúltimo elemento deste modelo didático do gênero seminário acadêmico corresponde à abertura para discussões. Por conta do que apresentamos anteriormente, a consagração da abertura para discussões é usualmente esperada ao fim das considerações finais. No entanto, observamos a existência de divergências no que diz respeito ao posicionamento dos especialistas sobre quem deve herdar essa responsabilidade enunciativa (Rojo, 2009).

Para Marconi e Lakatos (2007), assim como para Baltar, Cerutti-Rizzatti e Zandomenigo (2018), a função de debatedor deve ser exercida pelo grupo geral de participantes, após a realização da exposição e das considerações dos comentadores que são escolhidos previamente por todos os envolvidos no seminário. Nas palavras de Wallwork (2016), o foco do debate deve ser ajustado pelos apresentadores. Nessa perspectiva, o público-alvo não pode, sob nenhuma hipótese, ser encarado como um grupo de ouvintes passivos; ao contrário, precisam ser estimulados para que haja atividade, interpretando e dando contribuições para a o conteúdo de abordagem do seminário apresentado.

No estudo realizado por Nascimento (2019), o autor observou que o encabeçamento da discussão e a própria gestão do público se devem a um “potente recurso que é a pergunta deflagradora do debate” (Nascimento, 2019, p. 280). Dentre os seminários que observamos, verificamos uma questão de organização e funcionamento importante na apresentação de Rido (2021). Ao longo de sua apresentação, a qual foi dedicada à distinção entre as abordagens quantitativa e qualitativa, Rido (2020) estabeleceu perguntas para nortear o público a respeito do conteúdo temático. Ao debruçar-se sobre a questão “*before deciding research design*”, o apresentador designou as perguntas “*how the results will be reported?*” e “*what the research will contribute to society?*” para discorrer sobre os fatores principais ligados com a questão supradita.

Além disso, apesar de não promover um debate necessariamente, o fim de sua apresentação é marcado pela pergunta “*what’s next?*”, cuja resposta elucida os próximos passos que podem ser dados em termos de abordagens quantitativa e qualitativa. Por tratar-se de um seminário *online* e assíncrono em relação à interação do público, faz sentido pensarmos no fato de que, ao invés de propor uma pergunta deflagradora, Rido (2021) optou por abrir as portas para outros conteúdos temáticos ligados com as duas abordagens. Em nenhum outro exemplar do nosso *corpus* as autoras realizaram nenhuma das duas formas discutidas de promoção de debate.

Independentemente do desdobramento entre turnos livres ou turnos regulados de debate e discussão, entendemos que, para um seminário acadêmico, a apresentação do conteúdo sem provocação, questionamento e problematização pode fragilizar o engajamento do público na atividade de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011). Com base, acima de tudo, nos trabalhos de Feliciano (2014), Andrade (2018) e Nascimento (2019), compreendemos que, no que diz respeito à morfogênese dos turnos livres e regulados, a fala requer não somente condições espaço-temporais específicas, mas também a regulação e o desenvolvimento desses turnos, monitorados pelo apresentador.

O significado dessa condição para o debate é que as discussões poderão se desenvolver a partir de uma abertura oralizada ao fim da apresentação, como reiteramos por diversas vezes, ou por meio da regulamentação de perguntas e de tópicos específicos que podem ser administrados de acordo com os interesses do apresentador. Quando a abertura é sinalizada, dúvidas, contraposições ou corroborações por parte do público podem emergir de acordo com a progressão temática. Contudo, assim como no caso do elemento constitutivo discutido anteriormente, tudo depende dos parâmetros de organização e funcionamento da atividade e da vontade enunciativa do apresentador.

Passando para o último elemento da planificação geral do conteúdo temático, citamos a etapa de encerramento. Assim como os cumprimentos iniciais, entendemos que esse elemento intercala o cumprimento de funções retóricas, ao mesmo passo que corresponde à arquitetura textual interna. Pela perspectiva ligada com a exposição oral, Dolz *et al.* (2004) nos dizem que “a exposição encerra-se numa última etapa que é, de certa maneira, simétrica à abertura, comportando, frequentemente, agradecimentos ao auditório”. Nessa perspectiva estão ancorados os trabalhos de Silva (2007), Bueno (2008), Gonçalves (2009), Meira e Silva (2013), Feliciano (2014), Almeida (2017) e Silva e Santos (2020).

Kaur e Ali (2018), por exemplo, definem o encerramento (*closing*) como uma etapa que finaliza o ciclo de apresentação, mas que demarca a abertura para sessão de perguntas e respostas. É uma perspectiva ligeiramente distinta do que apresentamos até o momento, principalmente, se considerarmos os trabalhos em língua portuguesa que analisamos. De qualquer modo, Kaur e Ali (2018) concordam com a iniciativa dos agradecimentos finais, alinhada a cumprimentos e disponibilização de continuidade do diálogo após o encerramento.

Após a apresentação dos elementos relativos à planificação geral do conteúdo temático, realizamos uma síntese para nortear a compreensão, a qual segue disposta no quadro 19:

Quadro 19 - Elementos constitutivos da planificação geral

FASE INICIAL	
Eixo funcional	Elemento Constitutivo do Seminário e Característica de Funcionamento
Eixo Exórdio	1 - Abertura da apresentação e cumprimentos iniciais: cumprimento da função fática da linguagem, com a realização de cumprimentos formais e autoapresentação.
	2 - Apresentação do tema: recorte de um assunto mais amplo previsto na disciplina. Seus segmentos devem ser observados no decorrer da apresentação.
	3 - Construção de Título: condensação do recorte temático realizado pelo(s) apresentador(es), como panorama ou enfoque principal do trabalho.
	4 - Delimitação clara de todas as etapas ou divisões da apresentação: exposição de um panorama de todos os caminhos que seriam trilhados durante a apresentação.
	5 - Justificativa para o enfoque dado no trabalho: explicação sobre motivações do seminário, considerando objetivos da disciplina, recorte temático e razões pessoais.
FASE DE DESENVOLVIMENTO	
Eixo funcional	Elemento Constitutivo do Seminário e Característica de Funcionamento
Eixo Proemial	6 - Objetivo de apresentação/comunicação: evidencia um foco central que conecta a finalidade da apresentação ao desenvolvimento temático de forma coerente.
	7 - Pilares teórico-metodológicos: teorias e autores utilizados, conceitos e terminologias adotadas e/ou procedimentos metodológicos à luz dessas concepções.
	8 - Visão geral de fontes utilizadas: expõe-se recortes de questões universais que sustentem o tema, como o foco das análises que são realizadas nas fontes utilizadas. Espera-se um panorama das escolhas realizadas pelo interlocutor a partir das suas fontes de dados e de estudos sugeridos pelo(a) professor(a).
	9 - Identificação de contribuições pré-existentes e avanços: para tratamento do tema, destaca-se o estado da arte das fontes, conectando-as às pesquisas anteriores e justificando o avanço proposto pelos apresentadores.
Eixo de Arguição	10 - Transição para o aprofundamento do tema: sinalização de mudanças do(s) conteúdo(s) tratados nas fontes para as reflexões dos apresentadores, suas ponderações sobre a relação com o conteúdo temático central.
	11 - Desenvolvimento de contribuições autorais: ligadas aos conceitos dos(as) pilares/bases, a apresentação deve explorar novos caminhos, formas de análise, enfoques, visões e/ou possibilidades originais.
	12 - Utilização de exemplos para ilustrar o conteúdo tratado: exemplos empíricos ilustram a análise, conectando conceito teórico-metodológico, objeto temático abordado e significação latente por meio de fatos cotidianos, imagens, gráficos, etc.
	13 - Desdobramentos de subconjuntos da orientação temática: sinalização das mudanças no foco de análise, seja na base de um conceito, ou do objeto (ponto) temático em questão.
	14 - Síntese das contribuições autorais: recapitulação dos pontos apresentados, visão geral do trabalho e contribuições fornecidas pelos apresentadores.
FASE FINAL	
Eixo funcional	Elemento Constitutivo do Seminário e Característica de Funcionamento
Eixo Findativo	15 - Considerações finais: Apontamentos sobre avanços relativos à temática, aprendizagens, limitações da apresentação, lacunas encontradas ou ainda existentes e/ou fragilidades.
	16 - Abertura para discussão: espaço de reflexão para abertura de questionamentos, colocações, contraposições e corroborações. Isso pode ser feito pela simples abertura oralizada, a qual dará aos interlocutores um turno de fala livre, ou pelo direcionamento com pontos de reflexão, perguntas e provocações de modo geral, que manterá o turno de fala dos interlocutores regulado.
	17 - Encerramento e cumprimentos finais: Expressões de gratidão ao público no encerramento e abertura para continuidade das interações após a apresentação.

Fonte: o autor com base em Souza e Cristovão (2021).

4.1.2.4 Plano da multissemiótica

No plano da multissemiótica, encontramos importantes contribuições tangentes ao componente teórico-metodológico da produção dos seminários acadêmicos. Para o presente modelo didático, começaremos a análise com as pesquisas que compõem o *corpus* de estudos sobre o gênero, dando destaque para os elementos constitutivos que são descritos em relação intrínseca com a produção do texto oral. Ressaltamos ainda que, em virtude do arcabouço teórico específico de cada trabalho, manteremos o foco na descrição e análise de elementos constitutivos que seguem critérios objetivos, pautados em orientações epistemológicas alinhadas em um quadro interpretativo comum.

Na gênese de funcionamento do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999), a análise descendente de gêneros textuais não aborda questões paralinguísticas, prosódicas e cinésicas como objetos centrais na análise da linguagem. No entanto, pesquisas relativas ao oral como texto como a de Dolz e Schneuwly (1998); Dolz, Schneuwly e Haller (2004) e Dolz *et al.* (2004), que se inserem nesse quadro, nos mostram que é fundamentalmente pertinente inseri-las na agenda de investigação, ampliando as discussões sobre a condição de produção dos textos e sua arquitetura interna, como fazem alguns pesquisadores do Labor aqui no Brasil sobre a língua portuguesa (Bueno, 2008; Jacob; Bueno, 2020; Magalhães *et al.*, 2022).

Assim, focaremos em trabalhos que oferecem esquemas classificatórios similares, respeitando as perspectivas epistemológicas específicas. Para Bueno (2008), as ações verbais de produção e compreensão oral de um gênero acadêmico como o seminário precisam ser interpretadas em relação aos mecanismos que a autora intitula como meios não-linguísticos, advindos de uma base deliberadamente ligada aos estudos da Escola de Genebra (Dolz; Schneuwly, 1998; Dolz; Schneuwly; De Pietro, 2004; Dolz; Schneuwly; Haller, 2004).

A autora (Bueno, 2008) divide esses mecanismos em cinco grupos. O primeiro diz respeito aos meios paralinguísticos, que incluem qualidade de voz, melodia, ritmo, riso, sussurros, respiração e entonação. O segundo versa sobre os meios cinésicos que compreendem postura, gestos físicos, movimentos de braços e pernas, olhares e mímicas faciais.

O terceiro meio não linguístico trata da ocupação de lugares, espaço pessoal

do apresentador, distâncias que demarcam a posição de um ou mais apresentadores e demais posições dos participantes no espaço físico, tendo em vista os recursos utilizados no desenvolvimento da apresentação. O quarto diz respeito à caracterização do apresentador e é considerado um aspecto mais exterior e que envolve “roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza, etc” (Bueno, 2008, p. 4). Por fim, a autora ainda cita a “disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração; etc” (Bueno, 2008, p. 4).

Apesar da abrangência, há um limite epistemológico relacionado a certos meios não linguísticos, dentre os quais destacamos os elementos paralinguísticos. A ausência de distinção conceitual e prática de elementos como qualidade de voz, melodia e ritmo, para citar alguns, pode tornar a análise do gênero carente de critérios objetivos, embora a exclusão total da subjetividade em análises sobre a linguagem seja uma tarefa praticamente inalcançável (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005). Pelo que pudemos observar, a descrição está concentrada no limite categórico do termo paralinguístico, como fazem Dolz, Schneuwly e Haller (2004) no quadro de apresentação dos meios não-linguísticos da comunicação oral. Seria pertinente uma abordagem mais profunda que estabelecesse a posição ocupada por esses elementos, tendo em vista os espectros de funcionamento prosódico e paralinguístico.

Em continuidade com a análise das pesquisas, citamos o trabalho de Feliciano (2014) que descreve, como parte integrante da comunicação verbal oral em seminários acadêmicos, elementos paralinguísticos e quinésicos. O universo paralinguístico representa a “capacidade de utilizar adequadamente signos não verbais” (Feliciano, 2014, p. 29) na oralidade, incluindo entonação, cadência e ênfases na pronúncia. Enquanto isso, o universo quinésico inclui movimentos e gestos corporais, codificados e significantes socialmente (Dolz; Schneulwy; Haller, 2004), ou mesmo realizados de forma inconsciente (Feliciano, 2014).

Santos (2012), por sua vez, diferencia materiais verbais, paraverbais e não verbais, de maneira similar à perspectiva adotada por Almeida (2017). Ao dedicar-se sobre o estudo da compreensão de estudantes recém-ingressos no contexto acadêmico, o autor define materiais verbais como conjuntos relativos à produção que incluem unidades fonológicas, lexicais e morfossintáticas que estruturam a língua (Santos, 2012). O conceito de materiais paraverbais, por outro lado, abrange

a outra face das unidades semióticas (Bronckart, 2017) que buscamos relacionar com o texto oral neste modelo didático. Para Santos (2012), orientado pela noção de sistemas semióticos de Kerbrat-Orecchioni (2006), os materiais paraverbais são as entonações, as pausas, a intensidade articulatória e as particularidades da pronúncia.

Como problematizado em circunstâncias anteriores, terminologias como entonação e intensidade articulatória, para ilustrar algumas, poderiam ser descritas e elucidadas em relação ao uso da língua em uma situação autêntica de produção. Em contrapartida, na definição de materiais não verbais, os elementos constitutivos destacados pelo autor já não promovem ambiguidade. Em sua descrição, Santos (2012) chamou de sinais cinéticos os materiais não verbais tais como gestos, expressões faciais e posturas físicas, cuja carga semântica remete a definições que são mais específicas e que, portanto, oferecem uma base conceitual concreta para a aplicação pedagógica.

No trabalho de Almeida (2017), parte desses elementos são constitutivos de um quadro de avaliação de seminários, cuja abordagem principal leva em consideração elementos da comunicação paraverbal e da comunicação não verbal, conforme descreve a autora. Pela necessidade de estudo do gênero seminário “em termos dos múltiplos letramentos necessários à construção de sentido em meio a textos diversos e de naturezas diversas” (Almeida, 2017, p. 50) e “por tantos outros elementos que terminam por configurá-lo como uma produção multimodal” (Almeida, 2017, p. 50) é que a autora realiza essa forma de distinção entre aspectos da comunicação verbal, paraverbal e não verbal.

Calcada em uma perspectiva multimodal descrita por Vieira (2005) sobre o gênero, as acepções de Almeida (2017) alimentam as discussões deste modelo didático de modo parecido ao de Santos (2012). Ao considerarmos o plano da multissemiose, Almeida (2017) define elementos como expressividade facial, entonação e tom de voz relacionados ao aspecto paraverbal da comunicação do seminário. No que compete à natureza não verbal, a especialista inclui no bojo de sua discussão elementos como olhar, gestos e postura corporal (Almeida, 2017).

No entanto, por mais que essa divisão seja pertinente à inteligibilidade do gênero em discussão, percebemos, novamente, uma descrição/categorização dos elementos, de certo modo, isolada de um contexto de análise mais funcional. Nesse sentido, seria necessário integrar, com base em descrições empíricas, definições

que pudessem distinguir suficientemente os elementos que são mencionados, como entonação e tom de voz, por exemplo. Pelo que observamos em seu trabalho, a necessidade de maior precisão terminológica pode ser vista no tratamento de “tom de voz alto” (Almeida, 2017, p. 102) como um sinônimo para volume de voz.

O caminho seguido por outros autores é parecido. Gonçalves (2009), em meio à uma proposta de construção de um modelo didático do gênero seminário, introduz a noção de aspectos não verbais em um quadro sobre etapas de construção de um seminário, dando maior visibilidade à impostação da voz, do olhar e da atitude corporal. Em outro momento, lista alguns fatos prosódicos suprasegmentais como entonação, acentuação e ritmo (Gonçalves, 2009).

Em uma perspectiva similar, Goulart (2006) traça a influência de mecanismos prosódicos, paralinguísticos e cinésicos na construção de seminários. Durante sua pesquisa, a autora se apoiou no conceito de pistas de contextualização (Goulart, 2006), as quais são definidas pelos sinais verbais e não verbais utilizados pelos falantes para interpretar o tipo de atividade de fala em curso. Essas pistas, afirma a autora (Goulart, 2006), são vislumbradas em seu respectivo terreno de funcionamento em que ocorre a interação, a saber

a prosódia (entonação, intensidade da fala, qualidade da voz), repertório verbal, os marcadores conversacionais, os sinais paralinguísticos (risos) e os sinais cinésicos (a gestualidade, o movimento do corpo e as expressões faciais) que garantem interação entre os falantes e que vão produzindo os ajustes necessários para sua continuidade (Goulart, 2006, p. 744).

Por fim, no trabalho de Silva e Santos (2020), esse debate ocorre a partir da categorização de elementos extralinguísticos, paralinguísticos, cinésicos e não linguísticos, a qual decorre do quadro proposto por Cavalcante e Melo (2007). Os elementos extralinguísticos incluem aspectos como grau de publicidade, intimidade entre participantes, proximidade física e espontaneidade. Os paralinguísticos abrangem qualidade de voz, pausas, risos e até expressões emocionais como choro e irritação.

Já os cinésicos, segundo os autores, dizem respeito a gestos, trocas de olhares e atitudes corporais, enquanto os elementos não linguísticos englobam posição dos locutores e até mesmo aspectos exteriores, como vestuário, limpeza e disposição do espaço. Essa ampliação categórica, embora relevante, carece de exemplificações e de articulações mais claras entre as categorias, sobretudo porque, na mesma pesquisa (Silva; Santos, 2020), os autores posicionam inflexões,

qualidade da voz, entonação, ritmo, risos, suspiros e respiração em outro quadro de fenômenos paralinguísticos e cinésicos.

Com base nas descrições dos trabalhos utilizados neste modelo didático, elaboramos o quadro 20, cuja finalidade é realizar o alinhamento, segundo o próprio arcabouço de cada texto, dos principais elementos constitutivos vislumbrados em relação ao plano da multissemiose:

Quadro 20 - Elementos Constitutivos do Plano da Multissemiose

Mecanismos de Produção textual	Significado para a oralidade	Elementos Constitutivos descritos nas pesquisas
Prosódicos	São fatos fonéticos que se realizam pela língua, mas, por sua natureza suprasegmental na fala, não entram na segmentação monemática e fonética estrutural. Portanto, seus valores dependem da expressividade e do contexto da comunicação, ao contrário das unidades segmentais.	- Entonação; - Melodia; - Ritmo; - Intensidade da fala; - Intensidade articulatória; - Qualidade da voz; - Acentuação e tonicidade; - Ênfases na pronúncia; - Tom de voz; - Volume de voz; - Pausas; - Risos; - Sussurros; - Respiração e suspiros; - Expressões emocionais (choro, irritação).
Paralinguísticos	Domínio de abrangência de estudos prosódicos. Descreve os elementos que potencializam a fala, mas não fazem parte do sistema linguístico em si. São sinais que complementam ou modificam a mensagem, como ênfases, atitudes, emoções e fonoestilos, imbricados a variáveis sociais e individuais, biológicos ou aprendidos.	
Cinésicos	Referem-se aos movimentos corporais e gestos que acompanham o texto oral, servindo para enfatizar ou complementar a apresentação oral e estabelecer conexão com os interlocutores. Alguns movimentos são indexados socialmente, outros não.	- Postura ereta; - Gestos físicos (movimentos de braços e pernas); - Expressões/mímicas faciais; - Trocas de olhares, movimento ocular enfático.
Ambientação para recepção espaço-visual	Compreende os aspectos externos e situacionais que influenciam a percepção e interpretação da comunicação, moldando o ambiente onde ela ocorre.	- Ocupação de lugares: espaço pessoal e distâncias dos participantes; - Disposição de cadeiras, carteiras e recursos de apresentação; - Iluminação e decoração; - Vestuário e penteado.

Fonte: o autor.

4.1.2.5 Plano linguístico-discursivo

O último plano analisado neste modelo didático de seminário acadêmico corresponde ao linguístico-discursivo. Nesse sentido, o olhar analítico direcionado ao gênero em pauta leva em conta mecanismos que “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (Bronckart,

1999, p. 122). Em suas palavras, Bronckart (1999) define a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal como principais articuladores da hierarquia, da lógica e da designação temporal das ideias expressas em uma unidade de comunicação. Em outras palavras, essas são as principais engrenagens de funcionamento da textualização.

Feitas essas ressalvas, salientamos ainda que, desta vez, a análise não contará com informações advindas das pesquisas constitutivas do *corpus* utilizado nesta tese. A maior parte dos trabalhos se dedica ao estudo da língua portuguesa e, os que estão inclinados às discussões sobre seminários em língua inglesa não abordam o aspecto da textualização.

Dessa forma, focaremos na análise dos seminários acadêmicos de Putri (2020), Parameswara (2020), Marsela (2020), Nissa (2020) e Rido (2021), por meio dos quais visualizamos questões sobre a conexão que podem contribuir para o ensino do gênero em língua inglesa.

Para começo de análise, verificamos a recorrência de sintagmas que foram empregados como mecanismos introdutórios, demarcando a transição de palavras iniciais mais gerais como agradecimentos ou sobre a importância do conteúdo do seminário para uma autoapresentação. No seminário de Marsela (2020), o início foi marcado por agradecimentos a Allah, à professora e orientadora Dra. Fabri e aos amigos.

Logo em seguida, na estrutura frasal do texto da apresentadora, a conexão é observada na transição entre os agradecimentos e a preparação do terreno para a sua autoapresentação: *“before I start this presentation, let me introduce myself. My name is Marsela. I’m a student of sdtype pager in Bandar Lampung, majoring in English Department, class 5b”* (Marsela, 2020, 00:00:31 - 00:00:40).

No seminário de Nissa (2020), a mesma estrutura de conexão foi realizada. Primeiramente, agradecimentos de cunho religioso, direcionados igualmente à professora e orientadora Dra. Fabri. Em seguida, Nissa efetuou o balizamento (Bronckart, 1999) de sua autoapresentação nos mesmos moldes languageiros de Marsela: *“but before I start this presentation, let me introduce myself. I’m Rizki Novia Nissa. I’m from English Education Department, and now I’m in the fifth semester”* (Nissa, 2020, 00:00:56 - 00:01:07).

Esse mesmo ponto de articulação (Bronckart, 1999) que prepara o terreno e demarca a transição para a autoapresentação é ainda observado no seminário

acadêmico de Parameswara (2020). Nessa perspectiva, o balizamento e o respectivo sintagma construído para tanto são, praticamente, os mesmos. Houve uma ligeira mudança em relação à perspectiva de entrega do conteúdo da apresentação, na qual a autora não utilizou o pronome demonstrativo “*this*” como as outras apresentadoras fizeram, enfocando na descrição da apresentação como objeto externo.

Ao contrário, Parameswara (2020) enfatizou a sua relação pessoal com a produção do gênero, trazendo ao espaço discursivo o uso do pronome possessivo “*my*” para cumprimento desse propósito, como vemos em: “*Before I start my presentation, let me introduce myself first. My name is Camelia Parameswara, from class 5b, English Department*” (00:00:19 - 00:00:30).

No seminário de Putri (2020), o mesmo grupo de sintagmas foi articulado em prol do balizamento da sequência argumentativa introdutória de autoapresentação. Após uma saudação sucinta de cunho religioso, a apresentadora proferiu as seguintes palavras: “*Let me introduce myself. My name is Natasia Lia Putri. I am from English Department, 5b class*” (Putri, 2020, 00:00:10 - 00:00:16). Assim como nas situações anteriores, as unidades linguísticas utilizadas possuem, em sua grande maioria, um estatuto similar de funcionamento.

Basicamente, as unidades sintáticas são organizadas em torno de uma estrutura imperativa, na qual o verbo *let*, principal na oração, indica o pedido de permissão do público na sentença. *Me*, nesse caso, refere-se a um pronome objeto, cuja função sintática é a de objeto direto do verbo *let*. Já o verbo *Introduce*, subordinado à oração anterior, atua como núcleo do predicado da oração subordinada infinitiva e realiza a abertura para a autoapresentação. Isso ocorreu nos quatro seminários que discutimos nos últimos três parágrafos (Marsela, 2020; Nissa, 2020; Parameswara, 2020; Putri, 2020).

Há ainda o sintagma *Before I start this presentation*, que foi utilizado como um preâmbulo de orientação do público para a autoapresentação dos apresentadores. Em termos de conexão, essa é a sentença frequentemente observada nos seminários para ligar as questões introdutórias com a autoapresentação. Como bem ressalta Bronckart (1999), é comum que as unidades organizadas a partir das regras de funcionamento da micro e da macrossintaxe sirvam, ao mesmo tempo, para marcar grandes articulações na progressão temática. É o caso da conexão acima discutida.

Em termos de macrossintaxe, *before* exerceu a função sintática de introdução de uma oração subordinada adverbial de tempo, ao mesmo passo que, em relação à textualização, atuou como conector de considerações iniciais com a autoapresentação: “antes que eu inicie essa apresentação, permita-me apresentar-me”.

Na sequência argumentativa dos seminários de Marsela (2020), Nissa (2020) e Parameswara (2020), “*before I start this/my presentation*” foi imprescindível para a manutenção da relação de continuidade (Bronckart, 1999) entre as informações tangentes aos cumprimentos/agradecimentos iniciais e a autoapresentação, uma vez que correspondem a segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008) distintos, mas pertencentes a uma mesma unidade de comunicação oral.

Na conjuntura de apresentação de Putri (2020), como já citado, observamos a mesma recorrência de autoapresentação, inclusive, demarcada pelo mesmo conjunto de palavras, a saber, “*Let me introduce myself. My name is [...]*”. No entanto, a autoapresentação ocorreu sem a conexão de “*before I start [...]*” como observamos nos seminários anteriormente citados. A justificativa é plausível: não há informações antecedentes, portanto, inexistente a necessidade de conexão.

Em continuidade com as análises da conexão, verificamos que parte dos mecanismos responsáveis por fazer cumprir essa função compreende organizadores como *first*, *first of all* e *the first*, usualmente alinhados com *second*, *secondly*, *next*, *then*, *finally* e *last*. À luz da textualização (Bronckart, 1999), esse grupo tem a função de balizar as fases de uma sequência argumentativa, ou seja, outorgam sequencialidade em relação aos argumentos que são apresentados nos seminários acadêmicos.

Para ilustrar, demonstramos no quadro 21 excertos que nos auxiliam na compreensão da forma como esses mecanismos de conexão foram empregados em três dos seminários que estudamos. Analisamos segmentos que indicam a primeira informação da sequência de ideias, juntamente com a segunda e a terceira informação, todas lançadas como parte da divisão dos capítulos de apresentação do seminário:

Quadro 21 - Mecanismos de conexão que imprimem sequencialidade de ideias

Legenda:

Primeira informação da sequência de ideias (PISI)

Segunda informação da sequência de ideias (SISI)

Terceira informação da sequência de ideias (TISI)

Seminário 1 - Divisão dos capítulos de apresentação

This presentation has three chapters. First chapter is introduction. Second chapter is theoretical of framework and last chapter is research method (Marsela, 2020, 00:00:42 - 00:00:53).
(PISI) (SISI) (TISI)

Seminário 2 - Cumprimentos e agradecimentos iniciais

Hello everyone. First of all, I'd like to thank Allah, because of him I'm able to make this video.
(PISI)

Secondly, so as Allah always delivered to Muhammad [...] that brought us from the darkness to this bright modern era that we live today. Last but not least, I'd like to thank ms. Febriyanti for giving me this opportunity to present my research proposal. Well, [...] (Nissa, 2020, 00:00:03 - 00:00:33).
(SISI) (TISI)

Seminário 3 - Divisão das etapas de apresentação

As for some important points that I want to convey in this presentation, the first is an introduction, containing the background while I took this detail. Then, continue with the theoretical framework, and the last is the methodology or method that I use in this study. (Parameswara, 2020, 00:01:00 - 00:01:23).
(PISI) (SISI) (TISI)

Fonte: o autor.

Com base nos exemplos, verificamos que a sequencialidade constitutiva da construção de ideias nos seminários é organizada, primeiramente, por meio do conector principal *first* (primeiro ou primeiramente), cuja função é estabelecer o início do fluxo informacional. Por conta da própria possibilidade de combinações da língua e da vontade enunciativa das apresentadoras, pequenas variações no eixo sintagmático foram realizadas como *first of all* (antes de tudo ou primeiramente), *firstly* (primeiramente ou em primeiro lugar) ou *the first* (o/a primeiro/a).

O segundo elemento da cadeia de ideias, quando existente em uma gama com três ou mais questões como vimos, é geralmente introduzido por *second* (o/a segundo/a) ou *secondly* (em segundo lugar ou secundariamente). *Then* (em seguida), por sua vez, indica uma próxima ideia que, no caso observado no seminário 3, remete à segunda questão anunciada por Parameswara (2020). Isso significa que, em língua inglesa, assim como na língua portuguesa, a sucessão pode ser estabelecida sem que, necessariamente, seja designada a posição ordinal da ideia em curso.

A terceira ideia, como observamos, foi anunciada, em ambos os exemplos, como a última de sua cadeia sequencial. Para tanto, *last* (por fim, por último) foi empregado nesse sentido, também combinado com variações sintagmáticas como *last but not last* (por último, mas não menos importante) ou *the last* (o último). Em língua inglesa, representa a última informação de uma sequência argumentativa. Embora *last* também seja alvo de utilização na finalização da última fase do seminário, essa última conjuntura não deve ser confundida com a conexão que descrevemos.

As unidades linguísticas da língua inglesa utilizadas para marcação da conexão, tal como vislumbramos nesta análise, são definidas por um quadro normativo distinto. *First*, *Second* e *Last*, combinados no eixo sintagmático no primeiro seminário (Marsela, 2020) com o substantivo *chapter* (*first chapter*, *second chapter*, *last chapter*), correspondem a adjetivos que indicam a sequência de etapas ou divisões de apresentação do seminário acadêmico.

A mesma representação sobre a indicação de uma sequência é realizada, por exemplo, nos segundo e terceiro seminários por meio do uso de advérbios, dentre os quais destacamos, respectivamente em suas produções textuais orais, *secondly* e *then*. Na esteira dessa perspectiva, há ainda recorrências de locuções adverbiais como *first of all* e *last but not least* que foram observadas no segundo seminário. Isso significa que, assim como pontua Bronckart (1999) sobre a língua francesa, a conexão ocorre em um plano mais abrangente de funcionamento da textualização em língua inglesa.

Em outras palavras, independentemente da classe gramatical ou do estatuto sintático das palavras ou sintagmas observados em língua inglesa, a conexão assume diferentes funções, como a sequencialidade observada nos exemplos analisados a partir do *corpus* desta pesquisa.

Verificamos que, além da sequencialidade, há transições que são importantes para a fluidez do texto oral. No geral, esse tipo de transição demarca mudanças entre as fases de apresentação (Bueno, 2008; Souza; Cristovão, 2021), ou mesmo entre segmentos que orientam o público em relação às nuances temáticas distintas do texto de um seminário acadêmico.

Para ilustrar, vejamos um exemplo retirado do trabalho de Marsela (2020), disposto no quadro 22:

Quadro 22 - Mecanismos de conexão que imprimem transição de conteúdos

Legenda:

Sinalizador de transição na fase de apresentação (STFA)

Sinalizador de mudança de foco em relação ao conteúdo (SMFC)

Seminário 1 - Transição do anúncio dos capítulos e conteúdos de apresentação para o primeiro capítulo propriamente (Marsela, 2020)

[00:00:53] All right, without any further ado, let's start this presentation my from my research title
(STFA)

that is An Analysis of Code Mixing Used by Teacher in Teaching Learning Process at SMA Negeri 1 Menggala in 2021 and 2022. We are going to chapter one that is introduction [00:01:16].
(SMFC)

Fonte: o autor.

No seminário acadêmico de Marsela (2020), *without any further ado*, um sinalizador de transição (STFA), serviu como um mecanismo capaz de corroborar o encerramento do ciclo informacional anterior, no qual a apresentadora citou os três capítulos constitutivos de sua apresentação. Do mesmo modo, esse mecanismo de conexão permitiu à apresentadora realizar uma estratégia interacional para preparar o seu público para receber as informações preparadas para disseminação no primeiro capítulo (entendemos como fase) do seminário.

Pelo que podemos notar, esse mecanismo auxiliou na fluidez do texto oral, no sentido de que o título e o foco do trabalho foram estabelecidos de maneira harmônica após o fim da etapa inicial relativa à apresentação das divisões do seminário.

Aliás, em relação ao desenvolvimento do conteúdo temático, verificamos que uma nova sinalização ocorreu, mas, desta vez, ligada à mudança de foco em relação ao conteúdo (SMFC) percorrido. Para tanto, uma sentença foi empregada como mecanismo de conexão utilizado subsequentemente, a saber: *we are going to chapter one*. Nesse processo de progressão temática, Marsela (2020) avança para o primeiro capítulo da exposição que versa sobre questões introdutórias relativas ao tema do seu seminário. Com isso, uma relação de continuidade (Bronckart, 1999) é tecida entre o anúncio da organização dos capítulos e a entrada para o primeiro.

Ademais, a plausibilidade à textualização depende, profundamente, da organização dos demais elementos que dão materialidade às ideias propostas por meio da língua. Em outro exemplo, ainda relacionado ao mesmo seminário (Marsela, 2020), *then* foi o mecanismo empregado para a transição entre os capítulos 1 e 2 apresentados por Marsela (2020). Entretanto, por mais que o contexto geral tenha

fornecido evidências linguísticas suficientes para interpretarmos esse movimento tangente ao texto oral, a mudança ocorreu de maneira abrupta.

Na ocasião, ao fim do capítulo 1, a apresentadora discorreu sobre as aplicações práticas de sua pesquisa. Após finalizar esse ponto da apresentação, o início do capítulo 2 foi marcado pela sentença “*and then we are going to chapter 2 that is about theoretical framework*” (Marsela, 2020, 00:04:47 - 00:04:52). Embora anunciado previamente o desenvolvimento dos capítulos, há que se considerar o fato de que o público-alvo precisa processar inúmeras informações ao longo da apresentação.

Para não ocasionar uma mudança súbita como essa e, talvez, correr o risco de ocasionar uma interrupção na sequencialidade, a apresentadora poderia ter empregado uma transição iniciada pela síntese do capítulo como no exemplo “*We have covered the research use and objectives in Chapter 1. Then, we move on to Chapter 2, which is the theoretical framework*” (modificação sugerida pelo pesquisador).

Com isso, a conexão entre os capítulos (ou fases) poderia ser mais fluída, pois, como vimos, embora *then* tenha realizado sua função para a qual foi designada, a textualização depende da organização adequada das séries istópicas das unidades linguísticas (Bronckart, 1999) e dos segmentos maiores da unidade de comunicação.

Para o ensino do seminário acadêmico em língua inglesa, as conexões devem ser vislumbradas a partir de situações como essa, em que a conexão não está restrita ao escopo gramatical de funcionamento, mas atende às exigências discursivas e, portanto, deve ser abordada em relação ao construto (con)textual. Há ainda outros mecanismos que identificamos em relação às formas de transição mais globais, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo expresso durante mudanças de fases de apresentação, seções ou segmentos que orientam o desenvolvimento do tema.

O uso de *next*, por exemplo, reflete essa última situação citada nos seminários acadêmicos de Rido (2021) e de Parameswara (2020). Rido (2021), ao elencar questões que um pesquisador deve se fazer enquanto define a metodologia de sua pesquisa (em *research design*), utilizou-se de *next* para efetuar transições entre elas. Vejamos esse contexto no quadro 23:

Quadro 23 - Mecanismos de conexão que imprimem transição entre perguntas

Legenda:

Sublinhado com negrito indica o conector

Seminário 1 - Perguntas para construção da metodologia de pesquisa (Rido, 2021)

[00:01:45] Look again at your proposal draft. What is the research all about? Think again, yeah? What is the research all about. **Next**, yeah? Ask yourself who will be involved in the research, yeah? Who will be involved in the research. **Next**, what will be done during the research study, yeah? What will you do? This includes how will you collect the data. What about the role of the participants and the researcher? **Next**, how the results will be reported, how will you report, yeah? And what the research will contribute to the society, yeah? This question needs to be asked to you yourself as the researcher because it will contribute to the effectiveness and the results of your study [00:02:45].

Fonte: o autor.

Nesse excerto retirado do seminário de Rido (2021), verificamos que, em um intervalo de 1 minuto de fala, *next* é utilizado três vezes pelo apresentador como um mecanismo de conexão, desempenhando papel essencial na estruturação do texto oral e progressão lógica do discurso. De início, todas as situações de emprego de *next* marcaram sequências ordenadas das perguntas que o pesquisador, e público-alvo do seminário, deveria considerar ao revisar sua proposta de pesquisa.

Ao introduzir perguntas como “*who will be involved in the research*” e “*what will you do*”, Rido (2021) utilizou o conector supracitado para sinalizar a transição entre os diferentes aspectos da pesquisa que precisam ser abordados. Com base no sentido expresso nesse trecho em discussão, interpretamos que o emprego reiterado de *next* no intervalo das questões apresentadas reforça a textualização, de modo que se torna possível observar, em meio ao conteúdo do seminário acadêmico, a progressão temática dos pontos apresentados.

O mesmo processo é observado no seminário acadêmico de Parameswara (2020), durante uma transição efetuada entre *types of affixes* e *types of inflectional affixes*. A apresentadora finalizou a sua discussão sobre *types of affixes* citando três tipos predominantes: *prefix*, *suffix* e *infix*. Ao fim dessa operação, Parameswara (2020), assim como procedeu Rido (2021), indicou a mudança de foco temático por meio do emprego de *next*, juntamente com *okay* na função de marcador de finalização da ideia anterior, proferindo as seguintes palavras: “[...] *and there are three types of affix: there is prefix, suffix and infix. Okay, next is inflectional affix [...]*” (Parameswara, 2020, 00:11:54 - 00:12:09).

Esse tipo de transição foi ainda verificado no seminário acadêmico de Nissi (2020), cujo texto, em circunstâncias diversas, conduziu o interlocutor para a entrada

em seções subsequentes. Um exemplo pode ser vislumbrado na sentença “*Okay, the next is about the identification of problem*” (Nissa, 2020, 00:02:05 - 00:02:09), proferida após a apresentadora descrever a contextualização do problema de sua pesquisa, citada de forma escrita em *slide* como *Background of the Problem*. De fato, a transição assinalou uma mudança para o conteúdo intitulado *Identification of the Problem* (Identificação do Problema), corroborando a textualização decorrente do uso de *next*, aplicado como mecanismo responsável pela conexão entre seções.

Além desses elementos, *this is* - retirado do excerto “*this is chapter one*”, do trabalho de Parameswara (2020, 00:01:27 - 00:01:28) - também foi utilizado como conector. Contudo, neste caso específico, a textualização ocorreu pela relação entre os elementos linguísticos orais e o respectivo conteúdo escrito de seu *slide* de apresentação, o qual carregou a informação “*CHAPTER I. INTRODUCTION*” (Parameswara, 2020, 00:01:27 - 00:01:28).

Outros mecanismos de conexão que observamos em relação aos seminários acadêmicos dizem respeito a *based on* e *according to*. A partir do que verificamos, a função exercida está ligada com a construção de referências, sejam elas autorais ou mesmo de conteúdo individual explorado pelas próprias apresentadoras. Vejamos os exemplos que ilustram a materialização dessas questões que pontuamos no quadro 24:

Quadro 24 - Mecanismos de conexão que imprimem referências no texto

Legenda:

Mecanismo de conexão que estabelece uma referência sobre informações internas (MCRI)

Mecanismo de conexão que estabelece uma referência sobre informações externas (MCRE)

Seminário 1 - Pano de fundo do problema de pesquisa (Marsela, 2020)

[00:02:10] Student and the teacher often use codemixing in teaching and learning process [...] because the teacher and the students are Indonesian people why English is a new or foreign language for them. Based on the problem, the researchers want to know more about code mixing in (MCRI)

teaching-learning process [00:02:36].

Seminário 2 - Pano de fundo do problema de pesquisa (Putri, 2020)

[00:01:16] By using language, people are able to convey their messages to express their idea in oral or written language., so that they can communicate with each other. According to Haris (1980. (MCRE)

p.53), reading is a form of communication [00:01:40].

Fonte: o autor.

Em relação ao exemplo do seminário 1, enquanto mecanismo de conexão, *based on* estabeleceu uma relação lógica entre o pano de fundo do problema de

pesquisa e a necessidade de novos conhecimentos; ambos, constitutivos das diferentes partes do próprio texto oral de Marsela (2020). Nesse sentido, o MCRI estabelece uma referência sobre informações internas (MCRI), ou seja, cria uma conexão que remete a um conjunto de ideias que são próprias da autora do seminário acadêmico. Esse tipo de sinalização é importante, sobretudo, para a inteligibilidade do público, uma vez que a conexão de um referência interna é traçada a partir de uma base referencial de informações que não exige, por exemplo, citações diretas e indiretas.

No seminário acadêmico de Parameswara, uma situação muito similar foi observada. Verificamos o emprego de “*based on the background of the problem*” (Parameswara, 2020, 00:07:24 - 00:07:29), com função semelhante, mas com um foco mais introdutório. Já no seminário de Putri (2020), a aplicabilidade de *based on* enfatiza um contexto prévio e subjacente à uma nova ideia anunciada, cuja interpretação depende do seu anúncio explícito, como vemos na sentença “*based on the background above, the writer will introduce English reading activity to the students*” (Putri, 2020, 00:02:51 - 00:02:59)

Já no segundo exemplo, a referência é realizada a partir de um conjunto de informações externas, de autores especializados, trazidas para o bojo de considerações da autora (Putri, 2020) em seu seminário acadêmico. Nesse caso, o MCRE empiricamente observável foi *according to*, cuja função foi a de concatenar certas contribuições de fontes externas que auxiliaram na explicação e legitimação da relação entre linguagem, práticas sociais e comunicação. Como vimos, esse tipo de conexão geralmente é tecida entre uma ideia evidenciada - por meio da construção de argumentos bem estruturados e coerentes - e a designação de um autor, juntamente com o objeto teórico que ele discorre.

Nesse último exemplo, a textualização decorrente do emprego de *according to* ultrapassa a conexão ao direcionar a construção de uma referência com informações de outros autores, fortalecendo, de igual modo, a credibilidade do conteúdo apresentado. Diante dessas circunstâncias, entendemos que a questão principal aqui é fato de que nos primeiros casos ligados ao exemplo do seminário 1, o conector estabeleceu uma relação intratextual, ao passo que, no seminário 2, a relação identificada é de natureza intertextual.

Outro mecanismo de conexão frequentemente observado foi a introdução de exemplos. Nos seminários acadêmicos de nosso corpus de pesquisa, “*for example*”

foi o único sintagma empregado pelos apresentadores para orientar o público sobre o modo como uma ideia teórica ou um conceito pode ser observado em termos de aplicabilidade em situações práticas. Pelo que notamos, as principais formas de conexão realizadas nesse sentido foram: (a) explicitação de conceitos abstratos; (b) reforço de argumentos previamente apresentados. Para ilustrar, vejamos o quadro 25, com duas recorrências sobre essa questão que ocorrem de maneira muito próxima umas das outras em um mesmo exemplar, a saber, o seminário acadêmico de Rido (2021):

Quadro 25 - Mecanismos de conexão que denotam ilustração de ideias

Legenda:

Segmento de apresentação de uma ideia (SAI)

Segmento de ilustração da ideia apresentada (SIA)

Mecanismo de conexão (MCO)

Mecanismo de indicação de ilustração (MII)

Seminário 1 - Descrição da pesquisa qualitativa (Rido, 2020)

[00:03:49] Next, qualitative research is conducted in a natural setting normally, yeah? It looks at
(SAI 1) (SAI 2)

something or people in its natural setting. For example, you look at how student interact in the
(SAI 2) (MCO) (SIA 1)

classroom, all right? You also look at how people in a particular of area will communicate using your
(SIA 1) (SIA 2)

own style and language, for example [00:04:16].
(SIA 2) (MRI)

Fonte: o autor.

Com base nos excertos do quadro 25, podemos verificar que o segmento SAI 1 foi responsável por introduzir a ideia principal de que a pesquisa qualitativa ocorre em um ambiente natural, fornecendo um contexto inicial de explicação ou, em outras palavras, um panorama teórico sobre a abordagem supradita. Por sua vez, o SAI 2 expande o SAI 1 ao robustecer a informação de que essa abordagem de pesquisa observa fenômenos ou pessoas em seu ambiente dito natural. Com isso, observamos maiores detalhes sobre o foco da investigação pautada na perspectiva de uma pesquisa de cunho qualitativo.

Por sua vez, o MCO *for example*, posicionado após os SAIs 1 e 2, foi o mecanismo responsável por estabelecer uma conexão entre a ideia em pauta e sua respectiva ilustração. Na sequência do emprego de *for example*, o modo como os(as) alunos(as) interagem na sala de aula foi o segmento utilizado para ilustrar o dado relativo ao que Rido (2021) chamou de observação em ambiente natural,

categorizando, portanto, o SIA 1. É interessante pensarmos que, nessa conjuntura, *for example* estabelece uma ponte de ligação entre os conteúdos temáticos expressos em SAI 1 e SAI 2 com o conteúdo ilustrativo disposto no SIA 1.

Para a progressão temática (Bronckart, 1999) esse tipo de conexão é indispensável, sobretudo porque auxilia na organização das ideias e, como consequência, interfere na interpretação textual e na consequente produção de sentidos. Aliás, é exatamente o contexto, as condições que produção que irão indicar o tipo de função pretendida e exercida na construção do texto.

Logo na sequência da conexão estabelecida pelo MCO *for example*, o segmento SIA 2 ampliou ainda a ilustração anterior expressada em SIA 1, fornecendo outro exemplo relacionado à comunicação em uma área específica, reforçando a ilustração relativa ao funcionamento de um ambiente natural na perspectiva da pesquisa qualitativa (Rido, 2021). No entanto, desta vez a conexão foi efetuada por *you also look* (um MCO, neste caso), ao passo que a segunda recorrência de *for example* desempenhou o papel de reiterar a função ilustrativa (MII, neste caso) também incumbida ao segmento SIA 2.

Com essas questões em mente, é possível perceber que a conexão e os segmentos textuais utilizados para tanto, embora, por vezes, destinados ao mesmo propósito, dependem de uma série de organizações e combinações que permitam esse tipo de funcionamento no texto. A exemplificação, assim como no exemplo analisado e em outros seminários acadêmicos de nosso *corpus*, apresenta-se como um dos mecanismos mais importantes para a textualização, porquanto torna mais acessível ao público a interpretação das ideias discutidas, sejam elas de natureza abstrata e conceitual ou de cunho pragmático, de realização prática.

O próximo mecanismo de conexão observado com frequência nos seminários acadêmicos possui a função de adição de ideias. Em certos momentos a conexão ocorre no nível coordenativo simples, unindo dois elementos como o mesmo valor sintático e, portanto, realiza uma conexão sem, necessariamente, estabelecer hierarquia ou relações mais complexas. Em outros, objeto de nosso interesse, há conexões aditivas no nível da textualização, que transcendem a soma de informações intraoracional. Para discorrermos sobre focaremos no contraste de dois exemplos de adição de informações em diferentes seminários acadêmicos, os quais serão apresentados no quadro 26:

Quadro 26 - Mecanismos de conexão que denotam adição de ideias

Legenda:

Segmento de apresentação de uma ideia (SAI)

Mecanismo de adição de ideias (MAI)

Ideia adicionada à anterior (IAA)

Seminário 1 - Definição sobre multilinguismo (Marsela, 2020)

[00:06:54] Multilingualism is the ability of using more than two languages in communication.

(SAI)

In addition, multilingualism is when someone uses two or more languages in a sentence [00:07:07].

(MAI)

(IAA)

Seminário 2 - Definição do objetivo do seminário (Rido, 2021)

[00:01:27] Okay, let us start. Our learning objective for today is to understand the characteristics of qualitative and quantitative research design [00:01:39].

(Conjunção coordenativa)

Fonte: o autor.

A partir da leitura dos dois exemplos apresentados, demonstramos como a textualização pela conexão ocorreu no seminário 1. O segmento inicial (SAI) introduziu uma definição a respeito do conceito de multilinguismo. Pelo que podemos notar, sua função discursiva foi tecer a primeira linha de raciocínio sobre o conceito em pauta, o qual foi descrito por Marsela (2020) como a habilidade de uma pessoa em utilizar mais de duas línguas em situações de comunicação. Em termos de progressão temática, pode-se dizer que a ideia ainda não poderia denotar uma relação explícita com outras informações, embora atenda ao conteúdo temático mais geral.

Contudo, a indicação de que essa definição inicial seria detalhada ou aprofundada em um novo aspecto ocorreu por meio do conectivo *in addition*. De fato, esse mecanismo de textualização foi responsável por ligar a definição inicial apresentada por Marsela (SAI) com a sua respectiva expansão, sinalizada na sentença subsequente (IAA). Dito isso, compreendemos que o emprego de conectores como *in addition*, em situações de produção textual oral como no seminário acadêmico, podem auxiliar na expansão ou complemento de argumentos em um nível discursivo mais complexo.

Em contraste com o emprego de um conector intraoracional/*intra-clausal* (Degand, 2000; López; Garín, 2016) como *and*, observado no seminário 2 (Rido, 2021), cuja funcionalidade segue restrita à soma de dois elementos frasais mais locais, *in addition* cumpriu um papel linguístico mais complexo do que a conexão de termos com a mesma função sintática como *qualitative* e *quantitative* (seminário 2).

Nesse sentido, *in addition* foi responsável por marcar uma relação entre estruturas (Bronckart, 1999), assegurando uma sequência lógica e encadeada entre duas definições (SAI e IAA) que endossam o mesmo conteúdo temático: a definição de multilinguismo.

Outro ponto de suma importância observado em relação à constituição dos seminários acadêmicos é a relação de contraste ou oposição. Para o processo de organização textual e progressão temática (Bronckart, 1999), a conexão é fundamental, uma vez que o público necessita compreender as alternativas, oposições ou exceções que são ofertadas para determinadas informações que foram previamente apresentadas. Nesse cenário, as marcas de textualização nos remetem, em geral, a dois tipos de relações: “de ruptura ou de contraste” (Bronckart, 1999, p.260). Para continuidade das discussões deste modelo didático, vejamos dois exemplos no quadro 27:

Quadro 27 - Mecanismos de conexão que denotam oposição e contraste de ideias

Legenda:

Mecanismo de conexão usado para oposição de ideias (MCO)

Mecanismo de conexão usado para contraste de ideias (MCC)

Seminário 1 - Problemas de escrita (Parameswara, 2020)

[00:04:15] In writing, people should construct the idea perfectly to make it so understandable that other people can catch the meaning, or the purpose of the message or idea. In writing, students in senior high school should be able to write or produce a rich research proposal in English. However, (MCO) it is not easy. Some students even have some problems in writing a research proposal [00:04:45].

Seminário 2 - Definição do objetivo do seminário (Rido, 2021)

[00:01:27] Okay, let us start. Our learning objective for today is to understand the characteristics of qualitative and quantitative research design. However, before we start, I want you to think, look (MCC) again at your proposal draft. What is the research all about? [00:01:52].

Fonte: o autor.

No exemplo do primeiro seminário, *however* conecta as dificuldades práticas enfrentadas pelos estudantes no processo de escrita acadêmica em língua inglesa, com a expectativa subjacente a uma situação ideal de produção textual descrita por Parameswara (2020). Dessa relação de ideias, a oposição é operacionalizada pelo MCO *however*, como podemos visualizar.

Já no segundo seminário, *however* efetua uma conexão entre o objetivo de aprendizagem mencionado por Rido (2021) e a necessidade de realização de uma etapa preparatória para que esse propósito possa ser atingido. Neste caso,

enquanto MCC, *however* demarca uma relação de contraste entre as informações apresentadas no seminário acadêmico de Rido (2021).

Verificamos ainda outras conexões relativas ao nível da textualização que trataremos de forma mais breve. Uma delas ocorre por meio do uso de *therefore*. Com base nos exemplos presentes nos seminários de Parameswara (2020) e Marsela (2020), *therefore*, de maneira efetiva, foi o mecanismo eleito para exercer a função de conector, responsável por ligar duas sentenças de modo que, o resultado dessa ligação foi o efeito de consequência lógica ou de conclusão.

Nas palavras de Bronckart (1999), as unidades dessa estrutura de funcionamento estão organizadas em uma relação de contraste que, no tocante à produção textual, é fundamental, assim como outras unidades e formas de conexão, para a coerência temática.

No seminário acadêmico de Parameswara (2020), por exemplo, *therefore* indica a existência de uma conclusão que emana de uma análise prévia, a qual não está necessariamente restrita ao construto de uma única oração.

A referida apresentadora realizou um panorama de diversas questões analisadas que contrastam com um estudo anterior, cujas informações foram tratadas por meio de diferentes segmentos de orientação temática (Bronckart, 2008) e compiladas, para a transição de uma ideia conclusiva, conforme observamos em “[...] *the writer focused on the morphological affix found on derivational, in all, in and students of the third grade of Assam Aputrajaya*²⁷. *Therefore, the writer can conclude that his that is that the study is different from previous study*” (Parameswara, 2020, 00:15:14 - 00:15:36).

Nessa conjuntura específica, o uso de *therefore* conduz ao fechamento do raciocínio, de forma que são apresentadas as implicações ou resultados derivados do que foi discutido anteriormente. Como citamos reiteradas vezes, esse tipo de mecanismo estabelece uma conexão direta entre ideias anteriores e posteriores ao seu uso, definidos, em todo o tempo, no nível de funcionamento do texto em sua dimensão global (Bronckart, 1999).

Há ainda outras questões ligadas com a textualização. Nos seminários acadêmicos de Marsela (2020), Parameswara (2020), Nissa (2020), Putri (2020) e

²⁷ “*Assam Aputrajaya*” foi o resultado do reconhecimento realizado por meio do instrumento google tradutor, colocado dessa forma gráfica por conta de ser pertencente à língua indonésia. Dito isso, ressaltamos possível falha na transcrição ou escuta.

Rido (2021) encontramos recorrências de diversos outros mecanismos de textualização como *for, because, when, after, at the same time, such as*, para citar alguns, que foram amplamente utilizados para conectar ideias, justificando argumentos, introduzindo explicações ou marcando sequências temporais. De um modo geral, esse conjunto de elementos contribuiu para continuidade e para a progressão lógica da unidade comunicativa do gênero, assim como vários outros elementos de coesão não elencados.

Nossa análise, no entanto, é finalizada com esse quadro de questões sobre a textualização, as quais foram recorrentes e, de certo modo, mais evidentes na produção dos gêneros constitutivos do nosso *corpus*. Para o presente modelo didático e para práticas de ensino, as questões aqui apresentadas são suficientes, sobretudo para alcançarmos o objetivo proposto e, por conseguinte, para respondermos a primeira pergunta de pesquisa.

Nesta subseção, buscamos compreender quais elementos balizam a produção do gênero seminário acadêmico em língua inglesa, tendo em vista diferentes níveis da atividade. Ao atingirmos o primeiro objetivo desta tese, contribuímos para um panorama mais aprofundado a respeito dos elementos constitutivos do seminário acadêmico, consolidando uma unidade de informações que reúne mais de 40 pesquisas de estudiosos, com abrangência nacional e internacional.

Além disso, o modelo didático traz importantes triangulações a respeito de mecanismos verbais e não-verbais tratados sob o prisma prosódico, organizado em sistemas linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos que influenciam na significação da atividade e na produção do gênero seminário acadêmico. Na continuidade dessa contribuição, os resultados evidenciam ainda aspectos linguístico-discursivos específicos da língua inglesa e de natureza cultural distinta.

Por fim, os resultados aqui apresentados servem como base para a construção dos instrumentos sequência didática para o ensino e rubrica de avaliação, os quais serão analisados em termos de potencialidade para os letramentos acadêmicos e para a produção do gênero, na subseção seguinte.

4.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO A PARTIR DO USO DOS INSTRUMENTOS SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E RUBRICA PARA AVALIAÇÃO DO SEMINÁRIO ACADÊMICO

Nesta seção, a seguinte pergunta de pesquisa é respondida:

Pergunta 2 – Quais possibilidades de letramentos acadêmicos podem ser propiciadas pelo uso de sequência didática e de rubrica do gênero seminário acadêmico?

Para fins de organização das discussões, ressaltamos que a segunda pergunta de pesquisa será respondida em quatro subseções, nas quais o respectivo conteúdo relativo à sequência didática de seminário acadêmico em língua inglesa e à rubrica de avaliação do gênero será devidamente descrito.

4.2.1 ATIVIDADE DE LINGUAGEM, AÇÃO SOCIAL E PROBLEMA DE COMUNICAÇÃO

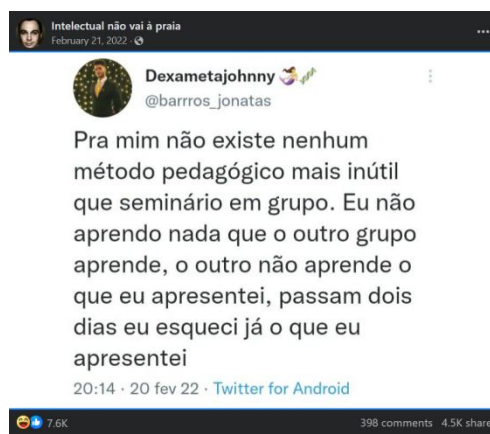
O primeiro bloco de atividades da sequência didática de seminário acadêmico em língua inglesa, administrado nas duas aulas síncronas que foram ministradas no encontro remoto, via *Google Meet*, realizado no dia 10 de março de 2022, é composto por dois módulos:

- (1) *Language Activity and Social Action*: o objetivo de ensino deste módulo 1 foi discutir sobre as diferentes visões sociais que sustentam aspectos relativos à definição, organização e funcionamento do gênero seminário;
- (2) *Communication Problem*: o objetivo de ensino deste módulo 2 foi apresentar aos(as) alunos(as) uma proposta de ação social, calcada na apresentação de seminários para outra universidade, após a consolidação desta prática de maneira interna, atendendo interesses específicos de formação da disciplina de LI-LAC.

Durante o primeiro encontro, a abordagem inicial de uso das tarefas da sequência didática ocorreu após uma breve provocação aos(as) alunos(as) sobre a inutilidade do seminário acadêmico. Para tanto, utilizamos um *tweet* de Dexametajohnny (2022), cujos argumentos versam sobre suas experiências

negativas em relação à produção de seminários enquanto método pedagógico. O conteúdo pode ser visto na repostagem da página Intelectual não vai à praia, da plataforma *facebook*, conforme segue na imagem 3:

Imagem 3 - Postagem negativa sobre o seminário



Fonte: página intelectual não vai à praia²⁸, da plataforma *facebook*.

Por meio do conteúdo desse *tweet*, incitamos um rápido debate sobre a opinião discente a respeito das experiências que foram relatadas, sem a necessidade de registro escrito dessas informações. Esse momento de provocação foi importante para que pudéssemos compreender algumas de suas representações sobre o seminário acadêmico, por meio das quais concluímos unanimidade em discordância sobre o *tweet* em pauta.

Essa primeira tarefa foi utilizada como um gancho para adentrarmos no módulo *Language Activity and Social Action*, por meio do qual foi dada continuidade com o trabalho de discussão sobre a constituição do seminário acadêmico. Na proposta da sequência didática, parte da construção dessa definição foi consolidada após apresentarmos algumas das noções sobre o seminário que permeiam as atividades das esferas (Bakhtin, 1979/1997) escolar e acadêmica. Dentre as que fizeram parte da tarefa da sequência didática, destacamos: (a) evento comunicativo; (b) espaço de ideologias; (c) evento de letramentos; (d) apresentação oral; (e) gênero textual; (f) discussão oral; (g) técnica de ensino.

Cada uma dessas noções foi apresentada aos(as) alunos(as) em um mapa

²⁸ Disponível em:

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=664849744848245&id=107629337236958&sfnsn=wiwspwa&paipv=0&eav=AfbY0ZPtvxvKRRfuo0DTF4WcB2XxevSFS5AI4HSJsFc4gZ0Ur2o0T0XnpPBovHfVDYw&_rdr. Acesso em 20 de outubro de 2022.

conceitual, juntamente com aspectos sociais ou respectivas definições que demonstram a perspectiva subjacente ao entendimento do que vem a ser um seminário, visando ênfase no gênero acadêmico. Esse mapa conceitual foi acompanhado de um pano de fundo explicativo ministrado por parte do professor-pesquisador sobre a influência dos diferentes propósitos, objetivos e sentidos dados aos seminários, formatando aquilo que chamamos de visão social sobre o gênero, um componente de significação mais profunda (Cristovão; Stutz, 2011). A organização da tarefa descrita segue na imagem 4:

Imagem 4 - Atividade de linguagem e visão social

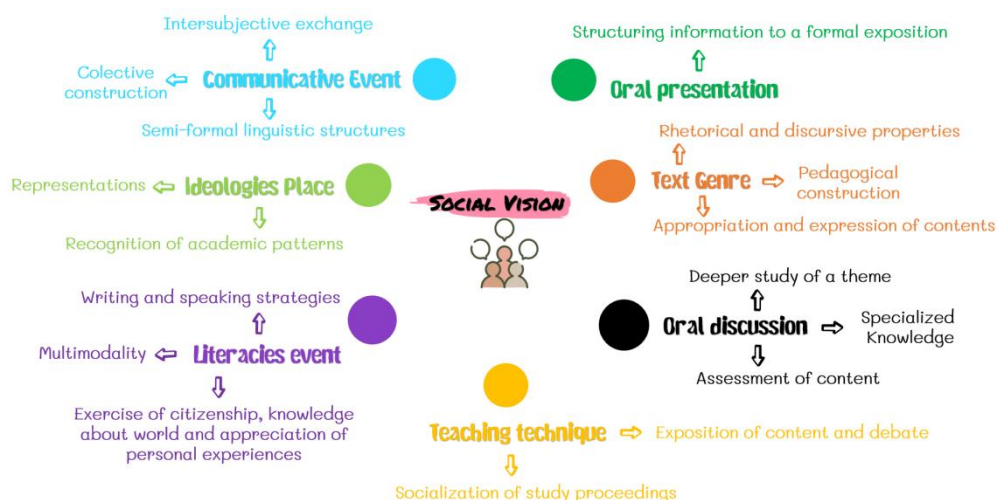


Fonte: o autor.

No trabalho de ensino, cada uma dessas visões sociais foi apresentada aos(as) alunos(as), a fim de explorarmos quais ideias, valores, princípios teórico-metodológicos, tradições culturais e padrões compartilhados as definições poderiam apresentar. Assim, cada uma delas foi ligada a um conjunto de sentidos, ou de pré-construídos coletivos como definem Cristovão e Stutz (2011), os quais foram compartilhados pelo professor-pesquisador em um *slide* e discutidos juntamente com os(as) alunos(as), com o propósito de iniciarmos uma negociação de sentidos relativa às produções de seminários acadêmicos demandadas na disciplina de LI-LAC.

A título de ilustração das questões que foram alvo de discussão, vejamos a imagem 5 que exhibe o *slide* supracitado com as respectivas definições trazidas para o bojo da visão social sobre o seminário acadêmico:

Imagem 5 - Definições sobre o seminário acadêmico



Fonte: o autor.

Essa gama de informações foi utilizada como forma de conduzirmos os(as) alunos(as) a pensarem sobre as experiências que possuem à respeito de situações de produção e compreensão de seminários (Cristovão *et al.*, 2010). Esse processo foi efetuado para que pudéssemos sinalizar quais daquelas noções descritas estariam próximas ou distantes das representações do professor-pesquisador a respeito do funcionamento dos seminários que seriam produzidos na disciplina de LI-LAC.

A iniciativa considerou, portanto, a “complexidade da produção de sentidos” (Russell *et al.*, 2009, p. 400) que é pedra fundamental dos letramentos acadêmicos e que considera a constante resistência à adaptação do conhecimento institucionalizado que é trabalhado em sala de aula propriamente.

Por isso mesmo que, num primeiro momento, foram evidenciadas algumas das variadas representações sociais (Moscovici, 2015) existentes sobre o seminário acadêmico. Por meio dessa ação, trouxemos ao conhecimento dos(as) alunos(as) que tais saberes fazem parte, de certo modo, da hegemonia institucional que legitima certas práticas de produção e compreensão textual que são dominantes no contexto acadêmico. O reconhecimento do funcionamento político e ideológico da atividade (Volochínov, 2009) é, sem dúvida, um dos passos importantes para a construção de sentidos em relação a um determinado objeto de produção, como se configura com o seminário acadêmico que é alvo desta pesquisa.

Dando continuidade, por meio das variadas formas de sentidos atribuídos ao gênero seminário que apresentamos, com base em representações sociais firmadas em pesquisas (Veiga, 2002; Bueno, 2008; Santos, 2005; Almeida, 2018; Nascimento, 2019) ou experiências docentes (Branco, 2008), pudemos subsidiar os(as) alunos(as) com insumos que serviram para a introdução de parte das expectativas latentes às produções dos seminários na disciplina de LI-LAC. Nesse sentido, além da possibilidade de reflexão sobre as acepções sinalizadas pelo professor-pesquisador como parte integrante das produções, do mesmo modo, a exposição das visões sociais tornou viável a retomada de suas próprias experiências com o gênero em tela.

Para essa retomada dos(as) alunos(as), o professor-pesquisador apresentou elucubrações relacionadas a cada uma das sete visões sociais abordadas e ilustradas na imagem 5. Em detalhe, apresentamos quais foram os sentidos colocados sobre a mesa durante a prática de ensino, conforme segue no quadro 28:

Quadro 28 - Visões sociais sobre o seminário acadêmico na sequência didática

(Continua)

Visão social	Sentidos atribuídos
Evento comunicativo	(1) Pode ser considerado como uma construção coletiva de atividades, envolvendo, geralmente, vários gêneros como comunicações orais, palestras, minicursos. (2) É um espaço de produção cujas estruturas linguísticas utilizadas são, habitualmente, semiformais. (3) É um lugar de troca, de experiências intersubjetivas.
Espaço de ideologias	(1) As formas de ser, pensar e agir dos apresentadores influenciam diretamente tanto na produção quanto na compreensão do seminário. (2) As representações sociais sobre as formas de produção podem ser alvo de contradições, sobretudo, se considerarmos as representações subjetivas dos envolvidos no processo (professor/a e alunos/as). (3) A produção de um seminário não pode ser feita de maneira aleatória. Ao invés disso, espera-se que haja reconhecimento da cultura acadêmica em que a produção ocorre e, diante, disso, as pretensões subjetivas sejam alinhadas com os parâmetros constitutivos dessa cultura.
Evento de letramentos	(1) A construção do texto envolve aspectos multissemióticos além do verbal. (2) Assim como na perspectiva dos letramentos acadêmicos, o uso de estratégias direcionadas para a escrita deve também ser pensando no sentido da produção textual oral, juntamente com outros meios de produção de sentidos como imagens, gráficos, esquemas, dentre outros. (3) As práticas relativas à produção de seminários no contexto acadêmico são parte do exercício de cidadania, de formação pela educação formal, de construção e partilha de conhecimento de mundo e apreciação de experiências pessoais.
Apresentação oral	(1) As informações são organizadas e estruturadas em função de uma exposição formal em grupo. (2) A apresentação é preparada com base num conteúdo temático específico, direcionado pelo(a) professor(a), mas pode ser potencializado por mais pesquisas realizadas pelo grupo.

Quadro 28 - Visões sociais sobre o seminário acadêmico na sequência didática
(Conclusão)

Visão social	Sentidos atribuídos
Gênero textual	(1) Enquanto gênero, o seminário possui propriedades retóricas, pedagógicas e discursivas. (2) Existem diferentes processos relacionados com apropriação e expressão de certos conteúdos, os quais fazem parte de ementas ou programas disciplinares.
Discussão oral	(1) Existe a necessidade de um estudo profundo sobre determinado tema. Nesse sentido, os alunos apresentadores são vistos como especialistas. (2) Os textos utilizados como base são acadêmico-científicos, de literatura especializada sobre o assunto de apresentação e discussão.
Técnica de ensino	(1) Os procedimentos de estudo como busca, triagem e seleção de informações podem ser socializados pelo(a) professor(a), ao invés de operacionalizados apenas de forma intuitiva. (2) O conteúdo exposto deve ser previamente organizado e avaliado em termos de pertinência para o público-alvo de apresentação.

Fonte: o autor.

Com esse procedimento de ensino previsto na sequência didática visamos, além daquilo que foi mencionado, diminuir também a tensão que é, de um modo geral, originada nas práticas de compreensão e de produção textual das universidades (Bertoldo, 2017). No caso do seminário acadêmico isso ocorre porque, de um lado, os(as) alunos(as) possuem suas próprias representações sobre o que vem a ser esse gênero textual, assim como podem não fazer ideia do que se trata.

De outro lado, há expectativas para as produções desse gênero que são constitutivas das projeções do professor-pesquisador para a disciplina de LI-LAC. Dessa forma, o trabalho com as visões sociais foi importante para que pudéssemos estabelecer um norte, uma forma de criarmos possibilidades para a negociação de sentidos (Fiad, 2011) pertinentes aos seminários acadêmicos de LI-LAC.

De modo a corroborar essa intenção anunciada, a tarefa 1 do módulo *Language Activity and Social Action* da sequência didática foi desmembrada em duas partes (ver A e B na sequência didática). Na parte A, a tarefa primou pela condução dos(as) alunos(as) ao reconhecimento das definições que faziam parte de suas representações acerca do seminário acadêmico. Suas respostas para esse propósito foram manifestadas em uma enquête, criada e conduzida na plataforma *Mentimeter*²⁹, por meio da qual os(as) alunos(as) puderam votar em uma ou mais opções dentre as sete visões sociais discutidas pelo professor-pesquisador.

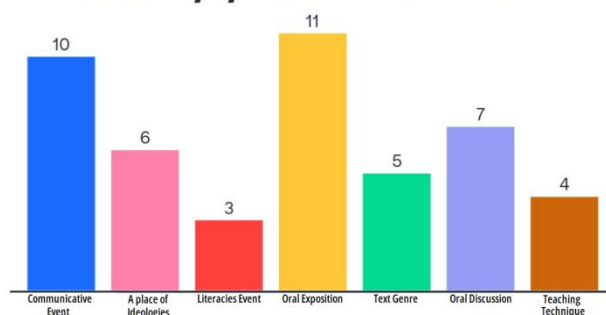
Durante esse procedimento, 11 alunos se manifestaram fornecendo 46

²⁹ A plataforma *Mentimeter* possui vários recursos pedagógicos, dentre os quais utilizamos a enquête. Durante a aula em questão, o professor-pesquisador forneceu um código de acesso único (62067105), por meio do qual os alunos poderiam manifestar suas respostas. O link para acesso está disponível em <http://www.menti.com>.

respostas para a questão “Quais destas definições correspondem à forma como você entende o seminário?”, a qual foi integrada na enquete para que pudéssemos verificar quais pré-construídos (Cristovão; Stutz, 2011) relativos às visões sociais estavam alinhados com as concepções dos(as) alunos(as) sobre seminário acadêmico. O resultado obtido pode ser visualizado no gráfico 1, gerado pela própria plataforma *Mentimeter* como um mecanismo de resposta panorâmica às suas participações, conforme podemos ver em seguida:

Gráfico 1 - Concepções dos(as) alunos(as) sobre seminário acadêmico

Which of these definitions correspond to the way you see the seminar?



Fonte: o autor, a partir da estatística do *Mentimeter*.

Pelo que podemos observar, cada aluno(a) estabeleceu cerca de 4 respostas para a pergunta sobre suas visões (relacionadas ao quadro 28) a respeito do seminário. Esse fator nos levou à compreensão de que suas representações se constituem de forma heterogênea (Moscovici, 2015), tal como ocorre também com as distintas visões sociais apresentadas. Enquanto professor-pesquisador, esse dado foi importante para que pudesse ponderar a respeito de maiores ou menores ênfases em relação aos elementos constitutivos do seminário acadêmico.

Como é possível notar, foi unânime a aproximação dos(as) alunos(as) com a noção de apresentação oral/exposição oral e, quase do mesmo modo, foi predominante essa aproximação com a noção de evento comunicativo (Bezerra, 2003; Goulart, 2006). Considerando a abordagem de gêneros que nos subsidia para o ensino, juntamente com a perspectiva dos letramentos acadêmicos (Lea; Street, 1998), entendemos que havia, portanto, a necessidade de nos aprofundarmos em relação ao ensino dos seus elementos constitutivos. Essa conclusão decorre não apenas dos resultados inicialmente obtidos pelas respostas dos(as) alunos(as) à

enquete, mas pelo segundo momento da tarefa que veio em seguida.

Conforme anunciamos linhas acima, este segundo momento é caracterizado pela parte B da tarefa 1 do módulo *Language Activity and Social Action*, cujo propósito era criar um espaço para que os(as) alunos(as) pudessem compartilhar questões relativas às suas experiências com seminários acadêmicos, as quais não haviam sido citadas até o momento. Com isso, esperávamos que os(as) alunos(as) pudessem, além do reconhecimento inicial das diferentes visões sociais, apresentar novas definições relacionadas à constituição do seminário acadêmico, tais como as atividades de pesquisa, de triagem e de seleção de informações (Souza, 2022), ou até mesmo realizar contraposições com as questões apresentadas pelo professor-pesquisador.

Para esse fim, os(as) alunos(as) acessaram a plataforma *Jamboard*³⁰, e fizeram uso de *post-it notes* para a expressão de suas próprias definições de seminário acadêmico. As orientações dadas pelo professor-pesquisador exigiu operações de linguagem de significação, ação e discursivas para a composição de *post-it notes*, as quais seguiram no sentido de que os(as) alunos(as) poderiam pensar em:

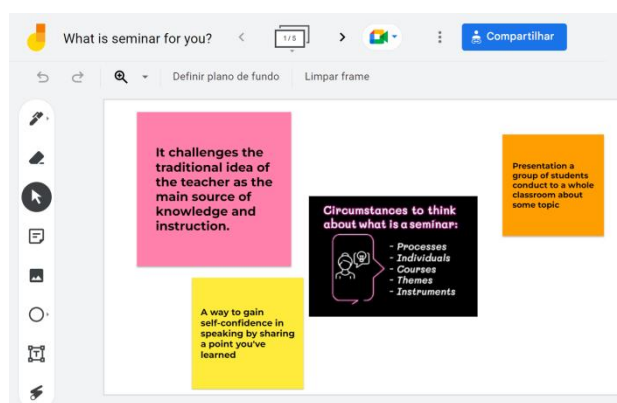
- (a) Processos que fazem parte da produção de um seminário acadêmico (pesquisar e selecionar informações, por exemplo);
- (b) Pessoas e respectivas funções envolvidas no processo de criação e apresentação de um seminário acadêmico;
- (c) Como funciona a administração do conteúdo temático;
- (d) Quais instrumentos ou recursos poderiam ser utilizados.

Esse conjunto de questões demandou relações de aspectos macro de produção do gênero com a realidade discente (Cristovão; Stutz, 2011), interpretação do contexto retórico e pragmático (Koch, 2022; Cristovão *et al.*, 2010) e ponderações sobre o processamento das informações textuais em relação à situação de produção (Cristovão *et al.*, 2010). Não havia limites para o número de definições e, portanto, de *post-it notes*. Para ilustrarmos algumas das definições apontadas pelos(as) alunos(as), trazemos dois exemplos que podem ser vistos no recorte da plataforma *Jamboard* na imagem 6:

³⁰ A atividade desenvolvida encontra-se no seguinte link:

https://jamboard.google.com/d/1M4Xv9Qte_a524M2PUnq-tqj2BMLbqe2tYOllvL46YZ4/viewer?f=0

Imagem 6 - Definições dos(as) alunos(as) sobre seminário acadêmico



Fonte: o autor com base na tarefa da plataforma *Jamboard*.

No primeiro *post-it note*, o gênero seminário acadêmico é descrito por P10 como um recurso desafiador das salas de aula tradicionais, que centralizam o(a) professor(a) como fonte principal de instruções e conhecimento em relação aos processos de ensino. Esse compartilhamento foi importante para que pudéssemos destacar o alto potencial sinérgico do seminário acadêmico, como salientamos em outro estudo (Souza; Cristovão, 2021), capaz de transcender a centralidade no conhecimento do(a) docente, com se fosse detentor(a) de todo o saber.

Na ocasião de ensino, destacamos que, por meio do seminário acadêmico, é possível compartilharmos com outros pares a experiência dos processos de estudo, preparo e apresentação de determinados conteúdos, de modo que sejam abordados sob responsabilidade eminente em relação à sua pertinência e autenticidade. Nesse sentido que reiteramos aos(as) alunos(as) a necessidade de engajamento na atividade de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão, 2011), de compreender e assumir o papel de um sujeito especialista, tal como descrevem Dolz *et al.* (2004).

Já no segundo *post-it note*, de P6, o que se colocou em pauta foi a possibilidade gerada pelo seminário de proporcionar autoconfiança a quem compartilha um determinado tópico de aprendizagem, expresso por meio da fala. Em termos de ensino, este é outro aspecto relevante sobre a constituição do seminário acadêmico, sobretudo, porque trata de uma concepção subjetiva que denota mais um ponto de vista positivo dos(as) alunos(as), seguindo na contramão da premissa de Dexametajohnny (2022) que utilizamos como provocação na abordagem inicial de

nossas discussões.

Além disso, entendemos que atingir o nível da autoconfiança em situações de apresentação oral, como declarado no segundo *post-it note* referente aos seminários acadêmicos, depende da aprendizagem de processos complexos de preparação como a pesquisa, a triagem e a seleção de informações (Souza, 2022), além do seu estudo e de sua organização (Bueno; Abreu, 2010). Dessa forma, a contribuição dada pelo participante P6, durante a parte B da tarefa 1, serviu ao professor-pesquisador como uma ponte para que pudesse conectar a estrada das fases de preparação do seminário acadêmico - que são elementos inerentes à sua constituição e que seriam posteriormente trabalhados por meio da sequência didática - com o caminho da promoção da autoconfiança durante situações de apresentação desse gênero textual.

Conforme já dissemos na subseção 4.1 da análise de dados, o objetivo de uma apresentação pautada no seminário acadêmico não é a substituição do monólogo docente pela mera exposição dos(as) alunos(as) (Balzan, 1980; Meira; Silva, 2013; Borges, 2014; Shimomura; Dias, 2016). Ao invés disso, o seminário acadêmico é encarado como um gênero que estabelece oportunidade(s) de experimentação, desdobrada em níveis variados que se complementam.

Num primeiro nível, podemos pensar na aquisição de conhecimentos relacionados ao conteúdo da apresentação, cuja experiência poderá ser diferente para cada membro componente de um grupo. Isso ocorre em razão da profundidade e da abrangência com que certas informações são compreendidas ou previamente constitutivas da inteligibilidade que evocam os alunos (Fiad, 2017) sobre o conteúdo-alvo de apresentação.

Em um segundo nível, concomitantemente ao primeiro, a experimentação está ligada com o desenvolvimento do autoconhecimento. Durante o processo de preparo, o aluno pode perceber quais são os saberes que possui e também o oposto. É um momento de descoberta e tomada de consciência sobre as suas capacidades de realização, ou em outros termos, é uma atividade em que o sujeito compreende a si e os próprios mecanismos de funcionamento dessa atividade em que está mergulhando, objetivando-a (Leontiev, 1978; 2014).

Em ambos os níveis, a experimentação representa o aluno em atividade, testando-a em termos significação, por sua organização e funcionamento (Leontiev, 2014), ao mesmo passo em que o faz com os limites do seu conhecimento. Então,

de volta ao segundo *post-it note* com a questão da autoconfiança, o gancho para a abordagem futura dos elementos constitutivos ocorreu pela ênfase nesse processo de experimentação sobre a apresentação de conhecimentos aprendidos.

Esta foi a ênfase dada pelo professor-pesquisador durante o desenrolar da parte B da tarefa 1 de ensino, seguindo em direção ao alinhamento da característica descrita pelo aluno - a autoconfiança como resultante de aprendizagens possíveis graças ao seminário acadêmico - com a necessidade de aprendizagem de elementos constitutivos da fase de preparo desse gênero. Em virtude das questões destacadas, compreendemos que essa primeira tarefa de ensino trouxe importantes contribuições em termos de letramentos acadêmicos, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência discente sobre o funcionamento da variedade de práticas comunicativas (Street, 2010) que são possíveis pelo mesmo artefato linguageiro.

Realizada a primeira tarefa da sequência didática, passamos para a tarefa 2 do módulo *Language Activity and Social Action*, novamente desmembrada em partes A e B, cuja função era adentrar numa proposta de ação social, visada após e por meio das apresentações de seminários acadêmicos planejados na disciplina de LI-LAC. De forma breve, relembremos alguns fatos que nos conduzem à compreensão dessa conjuntura de ensino.

Primeiramente, as produções de seminários estavam previstas na disciplina de LI-LAC como parte integrante do conteúdo de sua ementa (anunciado na seção metodologia). Diante disso, além das apresentações regulares de sala de aula, tal como geralmente constituem-se as práticas acadêmicas de apresentação oral que seguem ancoradas em gêneros textuais como o seminário, de igual modo o professor-pesquisador - pautado pelo uso do instrumento sequência didática para o ensino de seminário em língua inglesa - fez uma proposta de agir social, caracterizada por um conjunto de apresentações transcendentais aos limites físicos da sala de aula onde LI-LAC foi ministrada.

Em meio à essa jornada descrita, o professor-pesquisador visou levar o conteúdo produzido por seus alunos nas aulas regulares ao conhecimento de acadêmicos de outra universidade, localizada no centro-sul do Paraná. Essa proposta nasceu a partir de duas questões: (a) os conteúdos de apresentação previstos para LI-LAC dialogavam diretamente com parte dos conteúdos de algumas das ementas da instituição citada; (b) o agir social possibilitaria o compartilhamento

e a continuidade da negociação de sentidos iniciada em LI-LAC, impulsionando também a educação contínua e a construção colaborativa de saberes em nível global.

Pelo estágio da discussão em que nos encontramos, não adentraremos em detalhes sobre as ementas de LI-LAC ou da instituição que foi alvo do agir social. Deixaremos esta apresentação para as páginas que se encontram mais adiante, quando nos embrenharmos na descrição das tarefas da sequência didática que são relativas à proposta de agir social. Neste instante, após a breve descrição do propósito subjacente à construção da tarefa 2, retomemos o desdobramento da prática de ensino prevista na sequência didática.

Durante a condução da tarefa 2, os alunos foram colocados em face da seguinte conjuntura: a publicação de artigos científicos representa uma ação social de disseminação de informações de pesquisa, tal qual ocorre com as comunicações orais que, de modo particular, possibilitam aos participantes a divulgação, a apreciação, a realização de sugestões e de críticas por ampla audiência (Zani; Bueno; Dolz, 2020). A partir dessa atenção direcionada para a ação social intrínseca às ações de linguagem (Bronckart, 1999) ligadas à produção acadêmico-científica, o professor-pesquisador efetuou um gancho com as produções de seminários acadêmicos e, com base no conteúdo previsto na sequência didática, que pode ser visto a seguir na imagem 7, lançou a seguinte pergunta para os alunos: “Que tipo de ação social pode ser realizada por meio da produção desse gênero?”

Imagem 7 - Tarefa proposta sobre potenciais ações sociais

ACTIVITY 2

With the production of scientific articles it is possible to carry out the social action of publishing research data. With oral communication, we may take the social action of disseminating such research. What about the seminar?



- A** Say what type(s) of social action(s) can be carried out through the production of this genre.

– Go to www.menti.com and use the code 8268 7360 to express yourself.

Fonte: sequência didática do autor.

Esse procedimento, calcado na tarefa 2 do módulo *Language Activity and*

Social Action, foi realizado com o intuito de chegarmos a um denominador comum a respeito das ações sociais possíveis por meio da produção de seminários acadêmicos, uma vez que sua sócio-história é marcada pelo uso corriqueiro deste instrumento de forma restrita ao âmbito das disciplinas de cursos de graduação (Branco, 2008; Feliciano, 2014; Meira; Silva, 2013; Ornellas, 2019). Assim, de modo que os alunos pudessem manifestar seus pontos de vista sobre a pergunta citada, uma nuvem com definições compartilhadas foi integrada como proposta da parte A da tarefa 2 que estamos discutindo. A nuvem foi gerada por meio de recurso específico da plataforma *Menti*, disponibilizada na sequência didática na forma de um link de acesso restrito.

Após o acesso, 4 alunos compartilharam suas respostas na nuvem proposta, a partir das quais pudemos verificar proximidade no que compete à leitura supraindividual que possuem em relação aos tipos de ações sociais que são possíveis por meio do gênero seminário acadêmico. As contribuições fornecidas versaram sobre (a) troca de conhecimento/*knowledge exchange*, (b) oferta de conhecimento/*bringing knowledge*, (c) discussão de temas críticos/*discuss critical themes* e (d) disseminação de fatos/*dissemination of facts*, e podem ser acompanhadas na representação exibida na imagem 8:

Imagem 8 - Representação da nuvem de ações sociais



Fonte: Plataforma *Mentimeter*³¹.

Com ancoragem nessas colocações apresentadas pelos alunos, percebemos que a interação e o compartilhamento de informações e/ou conhecimento apareceram como elementos centrais da prática social de produção de seminários acadêmicos. Todas essas expressões, de algum modo, possuíam relação direta com a proposta de agir social prevista na sequência didática, bem como estavam

³¹ A atividade encontra-se no link <https://www.mentimeter.com/app/presentation/e4ddcb5489b9f6e034b26bd4cfbd6c92/ba8a2eae3bf3>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

conectadas com os processos de comunicação, disseminação e construção de conhecimento que foram projetados como pilares das apresentações que seriam compartilhadas com alunos de outra universidade.

A tarefa 3, do módulo *Language Activity and Social Action*, teve a finalidade de incitar uma breve discussão sobre os indivíduos envolvidos na cultura acadêmica de produção de seminários. Ao considerarmos a proposta de disseminação de conteúdos para alunos de uma universidade do centro-sul do Paraná, entendemos que havia a necessidade de reflexões sobre esse aspecto do contexto sócio-retórico (Artemeva, 2004) de produção. Assim, com base na tarefa 3, duas linhas de pensamento foram colocadas em pauta na sequência didática que demandam: (a) de um lado, há grupos específicos que são convidados à produção/compreensão de seminários; (b) de outro lado, há grupos que são excluídos desse processo (Artemeva, 2004; Lea; Street, 1998).

Essas premissas ilustram a cultura acadêmica de produção/compreensão textual, uma vez que tratam da especificidade do uso de certos gêneros para a aprendizagem e, portanto, da relação entre atividade praxiológica e de linguagem (Stutz; Cristovão, 2011). Além disso, em meio a essa conjuntura, existem convenções e expectativas comunicacionais que só fazem sentido para membros da comunidade acadêmica (Street, 2017). Na tarefa 3 da sequência didática, esse pano de fundo sobre a produção/compreensão de seminários acadêmicos foi colocado como “aqueles que são convidados” e “aqueles que são excluídos”, e sua organização pode ser vista na imagem 9:

Imagem 9 - Tarefa 3 sobre comunidade de produção de seminários



Fonte: sequência didática do autor.

Infelizmente, esse momento foi marcado pela ausência de participação dos(as) alunos(as), a qual poderia ocorrer por meio de respostas no chat da plataforma virtual *Google Meet* utilizada para o ensino, ou de maneira oral. Em face dessa circunstância, o professor-pesquisador se dedicou, de maneira breve, à explicitação de uma possibilidade ainda não levantada até então: os conteúdos que são apresentados, em geral, de forma limitada ao interior das quatro paredes em que se ministram as disciplinas dos cursos de graduação, podem ser discutidos e ressignificados a partir do compartilhamento das informações com outros grupos que possuem o mesmo interesse temático.

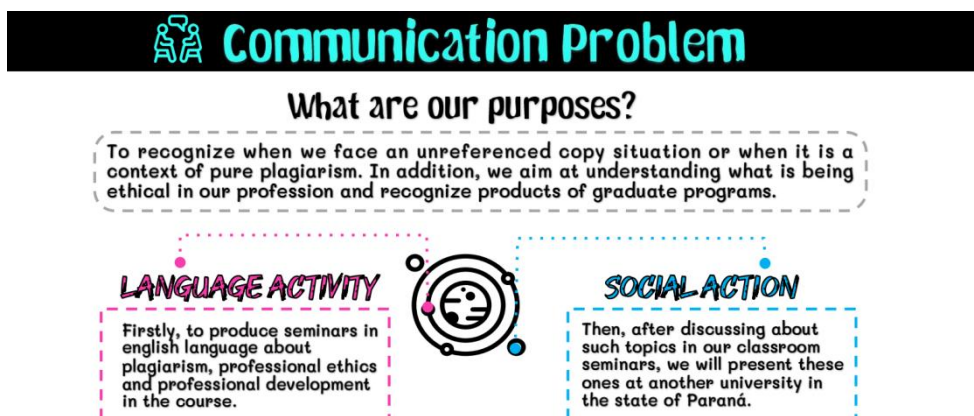
Diante do cenário descrito, apenas “aqueles que são convidados” a participarem dos processos de produção acadêmica de seminários foram alvo de discussão do professor-pesquisador. Essa decisão pareceu contundente em face do monólogo instaurado, pois não faria o menor sentido dar continuidade sem o engajamento dos(as) alunos(as) no processo de negociação de sentidos que nos acompanha como linha central do trabalho de ensino de seminários acadêmicos em língua inglesa.

No que compete à perspectiva dos letramentos acadêmicos, instituído como parte dos fundamentos sobre os quais nos apoiamos nesta pesquisa, compreendemos que a situação descrita reflete a natureza dos conflitos e das tensões (Lea; Street, 2006) que integram as práticas ligadas à produção textual na universidade. Nesta última situação, por exemplo, é possível que a tarefa 3 tenha obscurecido a significação dos(as) alunos(as) em relação ao caminho almejado. Por mais que as projeções em relação à atividade tenham contemplado o reconhecimento da existência de demandas curriculares que são comuns, especificamente, entre cursos de Letras Inglês, o rumo tomado pelo professor-pesquisador parece não ter sido satisfatório. Assim, o professor-pesquisador discutiu brevemente a proposta de agir social.

Após a finalização do primeiro módulo da sequência didática, passamos para a discussão do segundo módulo, intitulado *Communication Problem*. A partir da proposição clássica de organização e funcionamento de sequências didáticas para o ensino de gêneros textuais (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), estabelecemos o problema de comunicação relativo às produções de seminários acadêmicos em LILAC, ainda na segunda aula do encontro do dia 10 de março de 2022. No

instrumento de ensino, a configuração foi realizada em torno dos propósitos da disciplina, juntamente questões de atividade de linguagem e ação social, conforme apresentado na imagem 10:

Imagem 10 - Problema de comunicação



Fonte: sequência didática do autor.

Durante a apresentação do problema de comunicação, consideramos 4 dos conteúdos previstos para o ensino na ementa da disciplina de LI-LAC: (a) Ética/*Ethics*; (b) Plágio/*Plagiarism*; (c) Desenvolvimento Profissional/*Professional Development*: familiarização com produtos de cursos de mestrado e doutorado/*familiarize with graduation products (strictu sensu)*; (d) Produção de seminários/*Seminar production*. Conforme descrito na seção de metodologia (ver subseção 3.2.1), a designação desses conteúdos decorreu do acordo realizado entre professora regente e professor-pesquisador, tendo em vista as necessidades da disciplina em pauta e as pretensões da pesquisa .

Com isso em mente, a tarefa elaborada na sequência didática trouxe para o bojo da disciplina de LI-LAC três propósitos gerais para as apresentações de seminários acadêmicos. O primeiro, cuja ênfase recaiu sobre a educação, focalizou princípios sobre ética, ligados ao trabalho docente. O segundo, centrou-se no estudo das diferenças entre plágio e cópia referenciada. O terceiro, denominado como desenvolvimento profissional, contemplou o funcionamento de programas de pós-graduação, com vistas aos produtos que são desenvolvidos durante esse estágio do ensino superior.

Por meio dessa abordagem, instituímos duas práticas de letramentos (Street, 2013), as quais foram descritas no instrumento sequência didática como atividade de

linguagem (Bronckart, 1999) e como ação social (Cristovão, 2001; Stutz; Cristovão, 2017) nessa ordem. Atividade de linguagem, no contexto de ensino, foi trabalhada no sentido relativo à produção de apresentações de seminários acadêmicos em LI-LAC, com o intuito de geração/construção de conhecimento tocante aos conteúdos anteriormente anunciados. Aliás, esses conteúdos que fizeram parte dos propósitos gerais de produção de seminários foram afunilados em 7 tópicos de apresentação, os quais foram organizados como segue:

- (a) Sobre o conteúdo *Ética/Ethics*: Tópico 1 - Define what ethics is on the whole; Tópico 2 - Define ethics in education, with focus on teaching practices; Tópico 3 - Present assumptions in order to discuss teacher ethics.
- (b) No que diz respeito a *Plágio/Plagiarism*: Tópico 4 - *Set out what plagiarism is in scientific-academic production*; Tópico 5 - *Show how we do identify unreferenced copy*.
- (c) Em relação a *Desenvolvimento Profissional/Professional Development*: Tópico 6 - *Demonstrate products originated from master courses*; Tópico 7 - *Display products developed through doctoral programs*.

Subsequentemente à apresentação do refinamento dos conteúdos citados, os alunos se dividiram entre 7 grupos e realizaram, de maneira dialogada, a escolha dos tópicos de apresentação. Feito isso, por meio da parte A da tarefa 1 do módulo *Communication Problem*, discutimos, de maneira oral, sobre alguns dos papéis que cada grupo poderia exercer em relação às produções de seminários pautados em seus respectivos tópicos. Esse espaço de autonomia (Street, 2013) é importante para um trabalho concentrado em propósitos e necessidades micro situadas, para além dos limites do currículo.

A ação social, por sua vez, designou a prática de apresentações de seminários para alunos do 1º ano de um curso de Letras Inglês, de uma universidade do centro-sul do Paraná. Essa proposta buscou integrar perspectivas culturais diversas, colocando num mesmo espaço de discussão alunos recém ingressos na universidade juntamente com pares mais experientes, como é o caso dos(as) alunos(as) da disciplina de LI-LAC que percorreram uma trajetória maior em relação aos alunos da universidade do centro-sul do nosso estado.

Colocado esse pano de fundo da ação social, utilizamos a parte B da tarefa 1

do módulo *Communication Problem*, com o intuito de discutirmos conjuntamente de que modo os alunos poderiam realizar esse processo de disseminação. Neste caso, consideramos que após a consolidação das apresentações internas que atenderiam os interesses específicos de formação da disciplina de LI-LAC, a ação social prevista deveria levar em consideração algumas características do contexto retórico de produção à qual estava destinada, conforme se dispõem:

- (a) Os seminários, conduzidos inicialmente na disciplina de LI-LAC, seriam posteriormente apresentados a alunos de uma turma de 1º ano, de um curso de Letras Inglês de uma universidade do centro-sul do Paraná, majoritariamente recém-formados no ensino médio e ainda pouco familiarizados com a cultura acadêmica de produção textual;
- (b) Os conteúdos relativos à plágio e ética trabalhados em LI-LAC atenderiam alguns dos princípios de pesquisa e de produção de projetos previstos no programa de uma disciplina intitulada Laboratório de Pesquisa e Extensão, ministrada no 1º ano do curso em tela;
- (c) Os conteúdos pertinentes ao desenvolvimento profissional e o próprio seminário acadêmico enquanto gênero textual dessa esfera de atividade responderiam às demandas previstas no programa de outra disciplina, ainda do mesmo curso e de igual modo do 1º ano, a qual recebe o nome de Laboratório de Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos;
- (d) As apresentações deveriam ocorrer até o dia 14 de abril de 2022, de forma que pudéssemos alinhar o fim da coleta de dados da presente pesquisa com as atividades acadêmicas dos(as) alunos(as) do 1º ano, cuja aprendizagem poderia ser potencializada por intermédio da participação nos seminários ministrados pelos alunos de LI-LAC.

Considerado este cenário descrito, a alternativa colocada sobre a mesa e escolhida pelos alunos foi a gravação e publicação das apresentações na plataforma *YouTube*. As justificativas para esse procedimento levaram em conta a possibilidade de construção de uma versão com maior grau de polidez, cuidadosamente revisada em relação aos elementos de coesão e de coerência, bem como refinada em termos

de conteúdo e de aprimoramento dos diferentes segmentos de sua progressão (Bronckart, 1999; 2008).

Além disso, por tratarmos de duas instituições consideravelmente distantes sob o prisma de suas localidades geográficas, a plataforma *YouTube* foi a ferramenta ideal para mitigar essa distância. Assim, poderíamos assegurar ainda a construção/negociação de sentidos (Fiad, 2011), por conta do recurso de postagem de comentários da plataforma, respeitando, assim, a subjetividade e o tempo de que dispunha cada aluno(a) para tanto.

4.2.2 DIAGNÓSTICO INICIAL

O terceiro módulo de tarefas da sequência didática de seminário acadêmico em língua inglesa foi trabalhado em duas aulas assíncronas, as quais foram gravadas por meio de recurso particular do professor-pesquisador e disponibilizadas aos(às) alunos(as) para acesso na plataforma *Google Classroom*, no dia 11 de março de 2022. As gravações foram organizadas em torno do módulo *Initial Diagnosis* (Diagnóstico Inicial), cujo objetivo era verificar o conhecimento prévio do corpo discente da disciplina de LI-LAC, a respeito do gênero em discussão.

Focamos alguns de seus elementos constitutivos que observamos com maior recorrência nas discussões do modelo didático, que se cumprem pela literatura especializada (Veiga, 2002; Bezerra, 2003; Dolz *et al.*, 2004; Silva, 2005; Vieira, 2005; Goulart, 2006; Silva, 2007; Bueno, 2008; Gonçalves, 2009; Bueno; Abreu, 2010; Almeida, 2017; Bilro; Costa-Maciel; França, 2018; Nascimento, 2019; Silva; Santos, 2020). Da mesma forma, utilizamos parte dos elementos constitutivos resultantes da discussão sobre os exemplares autênticos do modelo didático, tais como o vídeo intitulado *Seminar on Linguistics*³², incorporado na sequência didática como exemplo para as tarefas previstas neste módulo.

Efetuada essas considerações, ressaltamos que o módulo *Initial Diagnosis* foi dividido em 5 partes (ver detalhes na subseção 3.3 da metodologia), as quais foram nomeadas e estruturadas, respectivamente, sob o baldrame de propósitos avaliativos distintos. A primeira, trata de *Ideology and Academic Culture*/Ideologia e Cultura Acadêmica, cujo foco é dado na avaliação de aspectos relativos a valores,

³² Disponível em: <https://www.YouTube.com/watch?v=cRe4CQ0eWl8&t=65s>. Acesso em 05 de dezembro de 2022.

normas e crenças (Cristovão; Stutz, 2011) que justificam e orientam a produção textual do seminário acadêmico. A segunda, versa sobre *Context of Production/Contexto de produção* (Bronckart, 1999), e a avaliação enfatiza questões ligadas à compreensão retórica e pragmática da comunicação, realizada em detrimento de objetivos, conteúdo temático e público-alvo. Ambas estão ligadas ao nível externo à unidade do texto.

Em relação ao nível interno, a terceira diz respeito a *The Presentation/A Apresentação*, na qual destacamos a avaliação de saberes sobre a organização das informações em diferentes fases e eixos de apresentação (Souza; Cristovão, 2021), enfatizando a progressão do conteúdo temático do seminário acadêmico. A quarta, contempla *Language in use/Língua em uso*, em que avaliamos a compreensão sobre o emprego de *discourse markers* (organizadores textuais e conectivos) e a articulação de mecanismos de textualização como conexões, elementos de coesão nominal e verbal (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999). A última, trata de *Body Language/ Linguagem Corporal* e enfatiza a inteligibilidade dos sentidos que emanam da relação entre língua, voz e corpo, seja por meio da manifestação de elementos paralinguísticos, cinésicos ou outros meios não-linguísticos.

Colocadas essas questões, apresentamos o quadro 29, com a rubrica de avaliação diagnóstica, estruturada com base nessa divisão dos conteúdos e nos dados do modelo e da sequência didática, conforme segue:

Quadro 29 - Rubrica de avaliação diagnóstica

(Continua)

Conteúdo do modelo didático	Conteúdo da sequência didática	Critérios de avaliação
- Visão social: (1) Evento de Letramento, com ideologias, valores, normas e expectativas da comunidade acadêmica; (2) Gênero textual com motivações, parâmetros sócio-histórico-culturais específicos de funcionamento.	Módulo: Initial Diagnosis. Conteúdo: Saberes sobre ideologia e cultura acadêmica.	(a) Mencionou-se o rigor científico e a relevância das fontes, além de promoções da interação, pensamento crítico e a colaboração, alinhando-se às motivações e aos valores de construção coletiva; (b) Questões multissemióticas e interdisciplinares na organização do texto, refletindo a cultura acadêmica.
- Mundo físico: (a) Ambiente de agentividade e perspectiva tripolar na construção de sentidos. - Mundo sócio-subjetivo: (a) Tema de apresentação, objetivo e mobilização de experiências na progressão do conteúdo temático; (b) Níveis de formalidade na cultura	Módulo: Initial Diagnosis. Conteúdo: Saberes sobre contexto de produção do gênero.	(a) Identificou-se a ideia central e sua relação com objetivos, problema de pesquisa e teoria; (b) Normas sociais, valores culturais, experiências pessoais e outros fatos da linguagem na produção textual; (c) Conceitos, linguagem técnica, terminologias, referências, exemplos e analogias foram citados.

oral de apresentação, aspectos de referenciação e diálogo/debate.		
- Fases de apresentação: (a) Introdução: cumprimentos iniciais, tema, título, justificativa e organização; (b) Desenvolvimento: objetivo, teoria basilar, contribuições autorais, uso de exemplos; (c) Conclusão: síntese, questões finais, abertura para discussão, referências, agradecimentos.	Módulo: <i>Initial Diagnosis.</i> Conteúdo: Saberes sobre organização da apresentação.	(a) Descreveu-se elementos relativos à introdução do seminário; (b) Relativos ao desenvolvimento e progressão temática; (c) Concernentes ao fechamento e síntese do conteúdo, e abertura para debate.
- Textualização: (a) Sequencialidade. (b) Conectores. Não descritos no modelo didático ³³ : (a) Coesão nominal (b) Tempos verbais e	Módulo: <i>Initial Diagnosis.</i> Conteúdo: Saberes sobre língua em uso	(a) Citou-se retomadas de elementos previamente mencionados no texto oral e/ou escrito; (b) O uso de organizadores textuais e suas respectivas funções; (c) Problemas de repetição (nomes de autores) em sintagmas nominais, ou redundâncias; (d) Identificou-se adequadamente os tempos verbais e a relação com o discurso.
- Mecanismos paralinguísticos ou não linguísticos: (a) Entonação, ritmo, volume, pausas, hesitações, suspiros e risos; - Mecanismos cinésicos: (a) expressões faciais, contato visual, gestos, postura e posição.	Módulo: <i>Initial Diagnosis.</i> Conteúdo: Saberes sobre linguagem Corporal	(a) Destacou-se mecanismos cinésicos, e seu respectivo significado no seminário acadêmico, como expressões faciais, contato visual, gestos, postura e posição virtual. (b) Identificou-se mecanismos paralinguísticos como entonação, ritmo, volume, pausas, hesitações ou não linguísticos como suspiros e risos, ligados à expressão do conteúdo ou emoções.

Fonte: o autor.

Dados os critérios utilizados para avaliação das respostas das tarefas, as quais foram interpretadas pelos(as) alunos(as)-participantes sobre um exemplar de seminário acadêmico em língua inglesa (Marsela, 2020), ressaltamos que os descritores corresponderam, sem excessão, a níveis que corresponderam a critérios plenamente atendidos (PLA), critérios parcialmente atendidos (PAA) e critérios não atendidos (NAA). Salientamos ainda que, para fins de discussão e apresentação dos resultados, traremos um ou dois exemplos de funcionamento da tarefa e da avaliação das respostas, concluindo com o panorama avaliativo. A rubrica utilizada na situação de avaliação, em língua inglesa, pode ser vista no apêndice B, sob o título de *Rubric for Diagnostic Assessment of the Seminar*.

³³ Durante a construção da sequência didática, a professora regente considerou pertinente avaliar essas duas questões, por isso não foram objeto de análise no modelo didático, mas compuseram as tarefas de diagnóstico.

4.2.2.1 Ideologia e cultura acadêmica

Em relação ao aspecto *Ideology and Academic Culture* da sequência didática, organizamos uma tarefa com 4 perguntas sequenciadas, as quais exigiram o posicionamento enunciativo dos(as) alunos(as) em relação ao vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), e que podem ser visualizadas na própria sequência didática (nos apêndices). A primeira pergunta foi construída da seguinte maneira: Parte A - *Do you realize any cultural aspect in the oral presentation?*

Com base nessa questão, os alunos deveriam ser capazes de reconhecer algumas das formas em que a cultura de produção de uma determinada região pode interferir no funcionamento da atividade de apresentação oral e, por conseguinte, na organização das informações no seminário acadêmico.

Para a análise das respostas dos(as) alunos(as), iniciamos com o posicionamento enunciativo de P1, que foi organizado da seguinte forma: *"Background of research problem: English as a foreign language (EFL) in Indonesia. Therefore, bilingualism occurs between Indonesian and English language. Ideology and culture are directly related"*. Nesse sentido, entendemos que seus argumentos versaram sobre a identificação de relações diretas entre a perspectiva teórica utilizada pela apresentadora do seminário e o bilinguismo que ocorreu na mesclagem dos códigos/signos linguísticos da língua indonésia e da língua inglesa.

Essa operação é tipicamente uma identificação de relação entre texto e contexto (Stutz; Cristovão, 2011), alinhada com a análise da adequação do texto em relação à situação de produção da comunicação e compreensão da função da organização do conteúdo em determinado texto (Cristovão *et al.*, 2010).

Nesse mesmo contexto, P1 citou ainda a religião como um dos fatores que exerceram influência na forma como a apresentadora instituiu suas palavras iniciais na fase introdutória do seminário. Segundo P1, *"the presenter was from Indonesia. Before she starts the presentation, she says a prayer from her country"*. Essa visão sobre aspectos religiosos foi compartilhada como um denominador comum por praticamente todos os outros alunos que, individualmente, trouxeram contribuições singulares em suas respostas.

P5, por exemplo, afirmou que

[...] right in the beginning of her seminar, she greets people using her own language and she expresses herself through her religious beliefs. Besides that, her culture is present and noticeable by the usage of the

hijab and her accent, which is completely related to her identity (P5).

Com base na sua interpretação, entendemos que a autoconcepção - quando formada por valores e crenças calcadas em ensinamentos fundamentalmente religiosos - pode ser determinante à expressão individual dessa mesma natureza. Em outras palavras, por tratar-se de um gênero acadêmico e científico, cujo núcleo de organização e funcionamento pressupõe objetividade e rigor teórico-metodológico, espera-se, assim, uma situação de comunicação pautada em pesquisa e lógica, embora não seja incomum a expressão da subjetividade, tal como ocorre na fase de introdução do vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020).

Além disso, em consonância com a questão da religião, P5 incluiu em seus argumentos o uso do Bahasa-Indonésio que constituiu o conjunto das primeiras palavras da apresentadora, um aspecto de interpretação lexical (Cristovão *et al.*, 2010) que colocou a informação como um dos braços da cultura observável no seminário acadêmico em pauta (Marsela, 2020). Esse aspecto cultural é também citado nas repostas de P2, P3, P7, P10, P11, P12, P13 e P14 como vemos em seguida:

P2 - *“In the beginning of the video she says something that has to do with her religion or culture”;*

P3 - *“The presenter starts speaking in another language which I believe is Arab, not so sure, then she starts speaking English and asking for Allah’s blessing before starting the presentation”;*

P7 - *“She greets people using her own language, she uses a hijab, and also her accent, is related to her identity and culture”;*

P10 - *“[...] she makes a saudation at the begining”;*

P11 - *“The speaker’s appearance itself reveals a lot of cultural elements. Her presentation was also focused on a cultural trait of Indonesia”;*

P12 - *“The presenter in the beginning starts praising Allah and saying how grateful she is about her life”;*

P13 - *“[...] her accent and sentences in another language, as well as her attire”;*

P14 - *[...] the way she uses language and how the focus of her research is related to teaching and learning English in Indonesia.*

Also, she uses a religious greeting in the beginning of the video”.

Considerando o fato de que o vídeo sobre o Seminário em Linguística foi produzido em língua inglesa e, nessa conjuntura, a mola mestra da apresentação foi a discussão de conceitos teórico-metodológicos concernentes ao uso concomitante de dois códigos (*English* e *Indonesian*) em situações de bilinguismo, foi importante o reconhecimento do uso da língua indonésia como um aspecto cultural, ao menos por uma razão. É notória a interdependência entre os dogmas culturais expressos pela apresentadora e o uso do Bahasa-Indonésio. É possível que os sentidos relativos aos dogmas religiosos, constitutivos dos agradecimentos iniciais do seminário, possam escapar ao domínio da apresentadora quando fora de sua língua de origem.

Prosseguindo com o aspecto *Ideology and Academic Culture*, do módulo *Initial Diagnosis*, voltamos nossa atenção para a segunda pergunta:

Parte B - What motivations do you believe have influenced the author to present in a seminar instead of another genre?

Através desse questionamento, verificamos se os alunos poderiam inferir as razões por trás da escolha da apresentadora de utilizar o gênero seminário como instrumento para disseminação de sua pesquisa, uma vez que existem outras alternativas como artigos, capítulos de livro, apresentações em conferências, rodas de conversa, dentre outros gêneros. Nesse sentido, o vídeo poderia fornecer insights sobre as intenções do autor em relação ao público-alvo pretendido, e/ou à natureza específica do conteúdo que foi apresentado.

Em meio à análise das respostas dos(as) alunos(as), percebemos que a maior parte citou a escolha de uso do seminário ao invés de outros gêneros textuais em virtude da sua estrutura de organização e funcionamento (Cristovão *et al.*, 2010). Do mesmo modo, destacaram potencialidades como uso de recursos multissemióticos (Lenharo, 2016). Do ponto de vista das representações (Bronckart, 1998; Moscovici, 2015), é instigante pensarmos nos rumos específicos que as respostas seguiram, embora haja uma via comum no posicionamento enunciativo dos(as) alunos(as).

P1, P3, P11, P13 e P14, por exemplo, foram unânimes no alinhamento entre o uso do termo “estrutura” para se referirem ao modelo de linguagem ou arquétipo de gênero (Bronckart, 1999) que designa a organização e o funcionamento de um seminário acadêmico, com a necessidade e com propósito da realização de uma apresentação oral por conta da forma concisa e pontual de apresentação de um

recorte de pesquisa.

Do ponto de vista da sócio-história do gênero (Cristovão; Stutz, 2011), o artefato comumente designado ao fim descrito no parágrafo antecedente é a comunicação oral. No entanto, nesse ponto em evidência, há duas questões que interessam para esta pesquisa e que são pertinentes aos Estudos da Linguagem em que está inserida. A primeira está vinculada ao fato de que, conforme destacam Zani, Bueno e Dolz (2020), a comunicação oral parte de “bases da exposição oral, do seminário [...] (p.351)” inclusive. Isso significa que os elementos constitutivos são próximos e, por vezes, compartilhados em meio à organização e funcionamento desses gêneros.

Nesse caso, ainda que tratemos de representações dos(as) alunos(as) sobre as motivações da produção de um seminário acadêmico em detrimento de outros gêneros, entendemos que foram capazes de reconhecer o fato de que há parâmetros que perfazem o modo relativamente estável (Bakhtin, 1979/1997) com o qual as informações são organizadas nos gêneros textuais. A título de ilustração, vejamos as respostas elaboradas por P1 e P3 que seguem nesses termos:

P1 - *“Probably because a seminar has a similar structure to the way she structured the contents and information she wanted to convey on her presentation [...]”*;

P3 - *“Because she is talking about a research, so the genre fits the purpose. If it would be a written genre maybe it could be a summary or even a critical review, but seminars suit more for oral presentation”*.

A segunda questão se refere ao contexto da atividade de apresentação oral em que o seminário foi produzido. Devemos considerar que o momento histórico de publicação do vídeo *Seminar on Linguistics* é marcado pela pandemia causada pelo vírus Covid-19. Nessa conjuntura de isolamento social, grande parte das atividades que eram realizadas presencialmente nas diferentes esferas de trabalho foram substituídas por ações remotas e virtuais.

Com isso, houve ascensão do uso de gêneros orais como seminários virtuais ou webinários, aulas abertas, minicursos *online*, palestras, rodas de conversa, para citar alguns. Assim, diante desse cenário, o seminário virtual pode ter sido utilizado numa perspectiva realmente multifacetada por conta do alto potencial sinérgico (Souza; Cristovão, 2021) desse gênero, visando tanto a disseminação de dados de

pesquisa, quanto a construção colaborativa de saberes que é característica do gênero em tela, sobretudo, porque a forma como os dados e o aparato teórico-metodológico foram apresentados permitem este tipo de interação. Na perspectiva de P11, P13 e P14, o caráter multifacetado do seminário é descrito por meio de características que evocam, na mesma ordem:

(a) Forma mais dinâmica de apresentação de dados:

P11 - *"I believe that she chose this format to present her research in a more dynamic way, and to share it on a big platform";*

(b) Tratamento de dados de um tópico acadêmico de maneira concisa:

P13 - *"Linguistics is an academic topic; hence, the need to present the information concisely [...]"*;

(c) Maior liberdade para a expressão da pesquisa:

P14 - *"So she can get more in depth as to why she chose that specific research context. In a seminar format, she has more freedom to express herself and adapt as well as to prove her proficiency".*

Em uma visão geral, as justificativas de P11 e P12 para o uso do seminário trataram da multisssemiose integrante do gênero que discutimos. Sob a ótica da cultura acadêmica de produção de gêneros de texto, sobretudo aqueles que são socialmente concebidos como orais (Bueno; Abreu, 2010), é comum que os recursos não-verbais sejam gradualmente incorporados de diferentes formas às apresentações orais, no sentido de torná-las mais dinâmicas.

Esta última característica é ressaltada por P11 na sua resposta, que declara: *"I believe that she chose this format to present her research in a more dynamic way, and to share it on a big platform"*. P12, por sua vez, destaca o uso de recursos visuais como meio de assegurar o interesse do público alvo, conforme podem observar: *"I think she chose a seminar because it can be used in many ways to inform something and spread awareness, and also, during a seminar, the presenter uses many visual ways to keep the audience interested"*.

Esse tipo de análise que os alunos realizaram sobre a cultura de produção de gêneros textuais promove uma compreensão mais ampla da atividade acadêmica. Em outras palavras, é uma prática vital para que reconheçam a diversidade de contextos comunicativos que encontrarão ao longo de suas trajetórias entre

disciplinas, eventos, programas de formação pedagógica, atividades de pesquisa e de extensão.

Da mesma forma, ter consciência sobre a importância de se incorporar diferentes formas de produção de sentidos em meio à organização dos textos e de seus respectivos gêneros é, acima de tudo, crucial para a manutenção da cultura acadêmica, traduzida pelos esforços contínuos de preservação, promoção e (re/des)construção de valores, normas e regras (Cristovão; Stutz, 2011), bem como pela negociação de sentidos inerente às práticas de produção e de compreensão textual na universidade. Trata-se de imbricações da atividade praxiológica e de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011).

Essa atividade de diagnóstico é importante para que, enquanto professores(as), possamos compreender as representações dos(as) alunos(as) sobre a forma como escolhas específicas de gêneros textuais são fundamentadas culturalmente. Com isso, inteiramo-nos, ainda que minimamente, sobre a significação que são capazes de criar em relação a esse ponto, no sentido de olharmos para suas capacidades de reconhecimento sobre as formas de “ser, pensar, agir e sentir” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 23) de quem produz o gênero textual.

Além do mais, esse caminho é indispensável para a promoção dos letramentos acadêmicos, pois incita o questionamento, a interpretação e a avaliação de práticas culturais subjacentes aos gêneros textuais, promovendo uma visão reflexiva e crítica da comunicação acadêmica. Nessa perspectiva de formação,

os letramentos acadêmicos não vão cuidar apenas das temáticas trabalhadas nas disciplinas, mas de todo o contexto que uma pessoa precisa saber/conhecer dentro da academia. As ações de ler um texto, escrever um artigo, desenvolver a fala para apresentações orais e até mesmo formular um pensamento crítico podem propiciar a busca de novos saberes para implementar os conhecimentos adquiridos por meio de outros tipos de letramentos (Cristovão; Vignoli, 2020, p.7).

Outro posicionamento enunciativo adotado pelos alunos em suas respostas foi o uso do seminário, ao invés de outro gênero, por causa de sua abordagem interacional. No seio de produção dos seminários acadêmicos, a interação desempenha um papel crucial em diversos aspectos. A começar, enquanto fator inerente à ação de linguagem (Bronckart, 1999), encontra-se apta a eliminar barreiras e restrições que possam limitar a aquisição, a compreensão e o compartilhamento do conhecimento. Nessa perspectiva declaradamente democrática, a interação é vista num espectro epistemológico em que a manutenção e a

negociação de sentidos são consubstanciadas no entrecruzamento das informações científicas obtidas por meio de pesquisa, com as considerações supraindividuais (Bakhtin, 1979/1997) de todos os participantes envolvidos.

Por assim dizer, a interação em seminários acadêmicos pressupõe processos de (re/des)construção de conhecimento, por meio dos quais os indivíduos participantes podem - um a um, em virtude de suas condições subjetivas - cruzar a linha fronteira que separa as informações especializadas do conhecimento que é, de fato, construído a partir das constatações e do diálogo exercido (Coscarelli; Kersch, 2016) na esfera de atividade em que a apresentação ocorre. Dessa forma, a compreensão pré-existente a respeito das informações colocadas em debate se torne uma forma de conhecimento ainda mais abrangente.

Além disso, a interação cria um canal para o esclarecimento de dúvidas específicas, ou seja, os participantes gozam da oportunidade de colocar sobre a mesa perguntas, reflexões, críticas e apontamentos que, como já dissemos reiteradas vezes, contribuem significativamente para a negociação de sentidos. Como consequência, viabiliza-se a aprendizagem do conteúdo temático de uma apresentação e do próprio gênero que a organiza.

Diante de todos esses argumentos, trazemos o excerto correspondente à resposta de P1, que corrobora o uso de seminário como um meio propício de interação, lançando mão, especificamente, da ideia de que é um gênero que promove a participação ativa, a partir da qual subentende-se a realização de discussões a respeito das informações que circulam no ambiente da apresentação. Em suas próprias palavras, P1 afirma que a apresentadora do vídeo *Seminar on Linguistics* previu o uso desse gênero pela seguinte questão:

P1 - "a seminar has a similar structure to the way she structured the contents and information she wanted to convey on her presentation. A seminar can be held face-to-face or virtually [...] and aims to have more interaction between the presenter and the participants" [...].

No que diz respeito à abordagem do seminário em detrimento dos seus recursos e/ou métodos que viabilizam discussões, incentivam questionamentos e/ou permitem a adoção de estratégias para envolver o público de maneira efetiva, P2 e P5 reforçaram essa assertiva em suas respostas, dizendo-nos o seguinte:

P2 - "Because she can share with a wider audience about her research. By sharing with a wider audience, people can say what they think about her work and different views will be included".

Com base na visão de P2, a interação contribui para o engajamento (Cristovão; Stutz, 2011) do público-alvo na atividade de linguagem de apresentação. Nesta pesquisa que desenvolvemos, para que o engajamento ocorra, defendemos que é necessário o uso de estratégias como realização de perguntas diretas, discussões interativas e atividades práticas, com o intuito de manter o interesse dos participantes, porque a mera exposição de conteúdos pode não ser suficiente à criação de um ambiente mais dinâmico e propício ao engajamento e ao aprendizado.

Outro ponto relevante na resposta de P2 é a função da interação para obtenção de *feedback* sobre o conteúdo do seminário acadêmico. Ao acrescentar a noção de que *“people can say what they think about her work and different views will be included”* (as pessoas podem dizer o que pensam sobre seu trabalho e diferentes pontos de vista estarão incluídos), P2 nos leva à compreensão de que os participantes podem oferecer comentários sobre o desenvolvimento da apresentação, com variações que, pautadas na literatura do gênero (Vieira, 2002; Santos, 2005), podem perpassar desde a clareza da apresentação até a relevância do conteúdo (Bueno, 2008; Almeida, 2018).

Esse tipo de *feedback* é constitutivo da cultura de apresentação de seminários (Dolz *et al.*, 2004; Gonçalves, 2009), e é vital para que os apresentadores possam revisar ou até revalidar certas formas de tratamento temático (Bronckart, 2008). A escolha de um seminário pautada na sua inegável condição dialogada de produção de conhecimento é, como já dissemos acima, uma resposta democrática às inúmeras informações que circundam a produção textual na esfera acadêmica. Diante disso, como bem ressaltou P5 em sua resposta, a escolha do seminário acadêmico no lugar de outro gênero visa sempre o conhecimento compartilhado, *“in a way that it is available for everyone who has access to it”* (de forma que seja acessível para todos que possuam esse acesso) (P5).

Além disso, a construção de conhecimento coletivo é uma dimensão importante. A interação não se limita apenas ao diálogo entre apresentador e participantes, mas inclui também a troca de ideias entre os próprios participantes. Discussões coletivas enriquecem a compreensão do tópico, proporcionando diferentes perspectivas e experiências, algo que é ideologicamente constitutivo do trabalho acadêmico. Por essa, dentre outras razões, que o seminário é tão requisitado pelos(as) professores(as) e utilizado com frequência em meio às disciplinas dos cursos de graduação, como destacam Branco (2008) e Souza e

Cristovão (2021).

Aliás, retornando à questão sobre as motivações da apresentadora (Marsela, 2020) para utilizar-se desse gênero ao invés de outro, de um lado, P4 e P13 partem da máxima anteriormente citada, afirmando que, possivelmente, trata-se de uma requisição ao invés de uma escolha. Sob esse aspecto descrevem o seguinte:

P4 - *I believe that because it is part of a course she takes, maybe this was a requirement for presentation.*

P13 - [...] *I also believe that her assignment must have had something to do with the chosen genre.*

De outro lado dessa questão, as respostas de P3, P7 e P11 sugeriram que a escolha da apresentadora foi pautada na concepção de que o seminário representa um meio apropriado e pertinente para o compartilhamento de conhecimento científico que, conforme apresentamos em outro estudo (Souza, 2022), é originado a partir de processos de pesquisa. Esse ponto é destacado em meio ao posicionamento enunciativo de P3 e P11, que dispõem do uso do termo *research* (pesquisa) para se referirem ao objetivo de linguagem do vídeo *Seminar on Linguistics*:

P3 - *"Because she is talking about a research, so the genre fits the purpose";*

P11 - *"I believe that she chose this format to present her research" .*

A palavra pesquisa, mediante o sentido exposto, foi combinada com sintagmas verbais que a posicionam como parte da função do gênero seminário acadêmico, por meio de denotações como "se encaixa ao propósito (*fits the purpose*)", ou "escolheu esse formato para apresentar sua pesquisa (*chose this format to present her research*)". Na interpretação de P7, por sua vez, não há designação de escopo especificamente relacionado à pesquisa, como podemos visualizar em seguida:

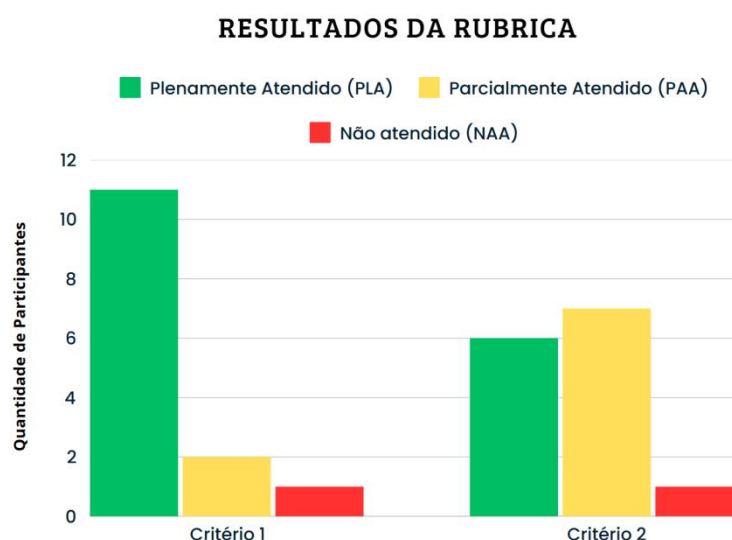
P7 - *"I think she has chosen a seminar as she can express all her knowledge through oral communication and also be more clear".*

Ao invés dessa ótica, P7 vê o seminário acadêmico como uma forma de comunicação oral em que a apresentadora pôde "expressar todo o seu conhecimento" (P7). Embora P3, P7 e P11 não utilizem exatamente os mesmos itens lexicais, suas colocações avançam em direção a um denominador comum, cuja abordagem do seminário em detrimento de outros gêneros está justificada pelo

papel essencial na difusão do conhecimento científico, oportunizando discussão e avaliação crítica de conteúdos obtidos por meio de processos de pesquisa.

Demonstrado alguns exemplos de funcionamento das tarefas e aplicabilidade da rubrica de avaliação, os resultados nos mostram que a maior parte dos(as) alunos(as)-participantes atendeu plenamente ou parcialmente os critérios sobre o conteúdo Ideologia e cultura acadêmica, conforme mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 - Diagnóstico relativo à Ideologia e Cultura Acadêmica



Fonte: o autor.

Com base nesses resultados, optamos por não abordar tarefas de ensino que contemplassem esse aspecto, pois, embora o segundo critério não tenha sido contemplado de modo pleno, o conhecimento apresentado foi suficiente para que dedicássemos tempo para outras questões que os alunos apresentaram maiores fragilidades.

4.2.2.2 Contexto de produção: atividade de linguagem

Neste instante, abordamos o aspecto intitulado *Context of Production or Language Activity*/Contexto de Produção ou Atividade de Linguagem, ainda pertinente ao módulo *Initial Diagnosis*/Diagnóstico Inicial. O objetivo proposto é verificar de que forma os alunos compreendem alguns parâmetros contextuais que influenciam o uso da linguagem que fazemos e as informações que incorporamos ao

texto de um seminário acadêmico. Com esse escopo, lançamos mão da importância de parâmetros como o ambiente em que a atividade ocorre, as pessoas envolvidas, os objetivos da comunicação e as circunstâncias específicas de organização e funcionamento, pois a atividade não ocorre em um vácuo, mas está sempre orientada a um objeto (Leontiev, 2014).

Levando em consideração o exposto, para um breve diagnóstico da compreensão dos(as) alunos(as) sobre o contexto de produção do vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), elaboramos uma tarefa subdividida em duas partes, as quais serão apresentadas juntamente com as devidas explicações que foram fornecidas pelo professor-pesquisador. A primeira subdivisão, que corresponde à parte A da tarefa 1, teve como foco requisitar a observação e a ponderação dos(as) alunos(as) em relação a quatro parâmetros do contexto de produção imediato do seminário citado:

- (a) *Theme of presentation*/ Tema de apresentação;
- (b) *Communication objective in the “Seminar on Linguistics”*/Objetivo de comunicação;
- (c) *Worldly wisdom mobilized by the speaker in the presentation*/Conhecimento de mundo mobilizado pela apresentadora;
- (d) *Level of formality considering academic culture of oral presentation*/ Nível de formalidade considerando a cultura acadêmica de apresentação oral.

Com base nas necessidades da disciplina de LI-LAC, os parâmetros citados eram de extrema importância para o futuro trabalho voltado à ação/prática social de apresentação para alunos de outra universidade. Para a realização desta tarefa, os alunos foram instruídos a buscar evidências na unidade de comunicação/texto (Bronckart, 1999) que justificassem a formação dos quatro parâmetros do contexto de produção, sendo possível tratá-los de forma isolada ou concomitantemente. De modo que pudéssemos avaliar suas respostas, conforme reiterado em linhas anteriores, utilizamos os critérios do quadro 29.

Para a análise das respostas, os alunos deveriam contemplar ao menos dois critérios relativos à avaliação diagnóstica sobre saberes tangentes ao contexto produção/atividade de linguagem. Para melhor visualização das questões, mostraremos alguns dos parâmetros que variam entre os elementos dos critérios

utilizados como relação de objetivos com a teoria, com o problema de pesquisa, para citar alguns.

Em relação à progressão temática, havia a possibilidade dos(as) alunos(as) efetuarem o reconhecimento de um ou mais segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008). Um dos mais evidentes era o pano de fundo da pesquisa, que é apresentado logo no início do seminário mostrando a concentração da apresentadora em questões sobre o ensino de Inglês como Língua Estrangeira/ *English as Foreign Language* (EFL) na Indonésia.

Outra opção ostensiva que poderia ser citada era a utilização dos quadros conceituais relativos a *codemixing*, *multilingualism* e *bilingualism*, ambos decorrentes da discussão sobre EFL que emanou da transição entre os usos dos códigos da língua indonésia e da língua inglesa (Marsela, 2020). Nessa mesma perspectiva, questões sobre a Sociolinguística poderiam robustecer as informações responsivas ao tratamento temático, uma vez que parte do problema da pesquisa apresentada no seminário é discutida sob pilares desse campo de estudos.

Apesar dessa gama de possibilidades, apenas dois alunos evidenciaram a essência do que estava sendo discutido no texto do seminário. Ambos citaram *codemixing* como núcleo do desenvolvimento temático da apresentação, entretanto, sem justificativas que pudessem robustecer o entendimento de que dispõem sobre a constituição do conteúdo temático de apresentação, como podemos ver nas suas respectivas respostas:

P1 - *“An analysis of code mixing used by teacher in teaching learning process at SMA Negeri 1 Mengala”.*

P7 - *“Theme: The use of code-mixing in the English language teaching and learning process.*

Diante desse cenário de diagnóstico, o que nos prende a atenção é a condição de que a maior parte dos(as) alunos(as) não manifestou, mesmo em poucas palavras, a interpretação de que dispõem a respeito do conteúdo temático do seminário em linguística. Com base em vários dos estudos que elencamos no modelo didático (Veiga, 2002; Bueno, 2008; Baltar; Cerutti-Rizzatti; Zandomenego, 2011; Feliciano, 2014; Andrade, 2018; Nascimento, 2019), vimos que o conteúdo temático é a espinha dorsal do seminário acadêmico, porquanto conecta o tema central de apresentação a todas as suas subdivisões necessárias, estabelecendo uma ligação direta com o título, com o escopo da discussão, delineando, do mesmo

modo, as questões-chave que são, em tese, exploradas.

No processo da construção intertextual, por exemplo, a fundamentação teórica alimenta o conteúdo temático fornecendo a estrutura conceitual necessária para embasar e contextualizar análises. Assim, esse parâmetro foi colocado como um dos principais elementos constitutivos do gênero que, subsequentemente, foi explorado de maneira harmonizada com as tarefas de ensino relativas à construção da apresentação, na fase de desenvolvimento.

Aliás, é mister salientarmos que a mesma situação ocorreu com os demais parâmetros requisitados na tarefa 1, parte A. Em relação à identificação do objetivo de comunicação do vídeo *Seminar on Linguistics* que é apresentar uma discussão sobre o uso de *codemixing* (mescla de códigos entre duas línguas) em situações de comunicação descritas como bilíngues, nas quais língua inglesa e língua indonésia são mescladas, basicamente apenas P1 e P7 arriscaram sua descrição para esse segundo parâmetro. Em seu turno, P1 descreveu o objetivo da apresentação enfatizando um aspecto relevante:

P1 - *“The objective is to discuss sociolinguistics regarding the relationship between language and society, why some people who master more than one language are called bilingual or multilingual”.*

Por meio da sua resposta, percebemos indícios consideráveis de que P1 é capaz de visualizar a existência de um propósito geral do seminário acadêmico, ainda que não tenha declarado explicitamente essa característica do objetivo mencionado. Nessa mesma conjuntura, P7 define em sua resposta o escopo geral de apresentação, incorporando o núcleo das discussões que a apresentadora, de fato, propõe: *“Share information about code-mixing in English teaching”* (P7).

Ainda que as respostas de P1 e de P7 nos encaminhem ao entendimento de que ambos reconheceram a existência de um propósito geral para o Seminário em Linguística, a redação demasiadamente sucinta nos privou de detalhes importantes, como a própria distinção entre propósito geral e objetivos específicos do seminário acadêmico. Durante a apresentação do vídeo *Seminar on Linguistics*, Marsela (2020) evidenciou três objetivos específicos de pesquisa que foram trazidos para o bojo da sua fala:

- (a) Objetivo específico 1 - *To find out the types of code mixing that used by the English teachers in teaching learning process;*
- (b) Objetivo específico 2 - *To find out the dominant types of code*

mixing that used by the teachers in teaching learning process;

(c) Objetivo específico 3 - *To know the reasons of the English teachers used code mixing in teaching learning process.*

Além do fato de que a maior parte dos(as) alunos(as) não esboçou nenhuma resposta, ao considerarmos os objetivos específicos da apresentação em pauta, estamos em face de três metas de pesquisa delineadas sob o arcabouço descrito como *codemixing*, e que não foram citadas em meio aos argumentos de P1 e P7.

Em momentos como “[...] *to discuss sociolinguistics regarding the relationship between language and society*” (P1), parece-nos que a natureza teórico-metodológica do conceito utilizado pela apresentadora em sua pesquisa é vista com certa nebulosidade por P1. Nessa linha de pensamento, Sociolinguística é o campo em que a pesquisa se constitui, enquanto *codemixing* é um pressuposto teórico-metodológico. Na resposta de P1, essa perspectiva é tomada como segmento integrante da redação do objetivo geral, ao invés de ser compreendido como fundamento da pesquisa da apresentadora.

No que diz respeito a outro parâmetro, tratado como conhecimento de mundo mobilizado pela apresentadora no seminário acadêmico, questões ligadas a normas sociais, valores culturais, experiências pessoais e fatos básicos sobre o mundo deram forma ao conjunto de referências que deveriam ser observadas em relação ao desenvolvimento do conteúdo temático. No entanto, fomos surpreendidos com a abstenção unânime de respostas.

Frente a essa situação, uma das principais dificuldades que enfrentamos na caminhada do diagnóstico recaiu sobre a deliberação de conteúdo, forma de condução e quantidade de tarefas organizadas na sequência didática, especificamente ligadas com esse ponto. Em termos de efeito retroativo para o ensino do gênero seminário acadêmico e para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos, podemos dizer que as tomadas de decisões do professor-pesquisador acabaram mais intuitivas e menos informadas.

Em outro exemplo, desta vez, relativo à parte B da tarefa 1, os alunos(as)-participantes deveriam observar três aspectos: (a) ajuste da linguagem em detrimento das práticas oral ou escrita relacionadas com a apresentação *Seminar on Linguistics*; (b) uso adequado de terminologias; (c) ajuste do texto da apresentação em virtude da situação de comunicação. Na sequência didática, a tarefa foi organizada em torno desses três aspectos e direcionada aos alunos como se

observa na imagem 11 que segue:

Imagem 11 - Tarefa sobre contexto de produção

 Say, according to your view, which of the following issues are observable in the presentation. Could you give example(s) to illustrate?

☐ Language adjustment to the detriment of written and oral practice.

Time and justification:



☐ Consistent use of terminologies.

Time and justification:

☐ Adjustment of the text regarding to communicative situation.

Time and justification:

Fonte: sequência didática do autor.

Subsequentemente à observação do Seminário em Linguística (Marsela, 2020), os alunos(as) deveriam discorrer sobre o modo como cada um desses aspectos foi materializado, pontuando o tempo preciso em que determinado aspecto poderia ser observado e justificando a sua resposta.

Na orla do quesito formalidade, uso de terminologias e linguagem técnica, por exemplo, expressões coloquiais são substituídas por sentenças construídas com base em protocolos específicos de comunicação. Esse fator poderia ser observado durante o processo de amostra do problema de pesquisa (*Background of Research Problem*) no Seminário em Linguística (Canal Marsela, 2020), quando a apresentadora anuncia: “*Based on the problem, the researcher wants to know more about code mixing phenomenon in teaching and learning process*” (2:29-2:36).

O uso do segmento “baseado no problema/*based on the problem*” alinha um dos elementos constitutivos da pesquisa (problema) com o vocabulário imanente da atividade científica (basear-se, pautar-se em) e, com isso, resgata o caráter formal da expressão humana nessas situações de produção. Essa característica é tipicamente constitutiva das ações de linguagem que ocorrem durante a produção de gêneros acadêmicos como o seminário.

Então, o ajuste da linguagem a que nos referimos deve ser visto no nível da tomada de consciência sobre o espaço de produção e o público-alvo a que se destina. Com isso dito, vejamos os trechos sublinhados no quadro 30 que dizem respeito à reformulação saneadora (Koch, 2022) que a apresentadora realizou de maneira oral, com objetivo de suprir esse truncamento encontrado na parte escrita

do texto do Seminário em Linguística:

Quadro 30 - Seminar on Linguistics: fundamentação teórica oralizada

Reformulação saneadora
[00:04:55] There are some researcher that have studied about the code mixing analysis. [00:05:00] one of them is Nirwana [...]. In two thousand fiveteen, in her <u>thesis</u> [00:05:06] the [...] [00:05:08] title instante de reformulação <u>is Code</u> mixing used by student and teacher interaction at the forth semester of Englis and literature Department of Adab and Humanities Faculty of UIN <u>Makassar</u>". [...] She found <u>that</u> there Forma acadêmica de expressão are 101 data of code mixing interaction in classroom and the researchers also found [...].

Fonte: Slide sobre *Research Findings*, do Canal Marsela (2020, 00:04:55-00:05:29).

Como podemos ver, por mais que ainda necessite de reformulações, a adaptação da linguagem oral em detrimento da escrita permitiu que a apresentadora realizasse a separação de expressões intercaladas, como ocorre com a situação dos elementos que antecedem o primeiro sublinhado: “em 2015, em sua dissertação” (Canal Marsela, 2020). Ainda em relação à adaptação da linguagem, ela enfatizou apropriadamente o fim de frases por meio de pausas como ocorre nas linhas primeira (após *analysis*) e segunda (após Nirwana) do quadro 30. Esses movimentos foram realizados para demarcação de informações científicas e de emprego de linguagem técnica.

Quanto ao conjunto de respostas fornecidas pelos(as) alunos(as), dois argumentos versaram formalidade como um aspecto relativo ao ajuste da linguagem. Nas respostas de P2 e P3, por exemplo, a formalidade é citada como um aspecto de adaptação da linguagem, embora detalhes que evidenciem suas características e condições de funcionamento não sejam citados. Assim, vejamos o posicionamento enunciativo de ambos os alunos participantes desta pesquisa:

P2 - “*Language adjustment to the detriment of written and oral practice: Formal speech during the presentation, as well as the slideshow (formal language)*”.

P3 - “*Formal language, the way the presenter introduces herself, how the slideshow is organized and the academic language written on them*”.

Com base nos dados, o reconhecimento da formalidade em meio à uma apresentação de seminário acadêmico, como ocorre com o vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), foi importante para a futura produção do gênero em

pauta. Essa forma de conhecimento indica, sobretudo, inteligibilidade em relação às articulações da linguagem que acontecem na esfera de produção acadêmica, as quais geralmente são de uso elevado, privilegiando o caráter técnico da construção textual, fundamentação, além do uso de elementos linguístico-discursivos que são considerados como rebuscados em virtude do distanciamento de situações de comunicação cotidianas.

Assim, a consciência sobre essa condição da linguagem em relação à produção de seminários acadêmicos é importante, pois a utilização de linguagem apropriada denota respeito pelo público-alvo, reforça a credibilidade do apresentador e evidencia a capacidade do estudante em compreender os modelos de linguagem que, por inúmeras vezes, são exigidos em certas produções do meio acadêmico, mas não correspondem aos letramentos que possuem (Street, 2010; 2013).

Na sequência, outras posições adotadas pelos alunos trouxeram contribuições importantes para a leitura diagnóstica que realizamos. Uma delas encontra-se em meio à resposta de P1, cujos argumentos trazem a seguinte observação:

P1 - *“Language adjustment to the detriment of written and oral practice can be seen in the whole presentation, she adjusts her presentation so that more people will understand it, considering English as a lingua franca”.*

Neste caso, ao considerarmos que a apresentação foi realizada em uma plataforma virtual de acesso aberto, então estamos em face da possibilidade de acessos e interações em nível global, de modo que transcendam o contexto físico de produção da apresentadora do Seminário em Linguística. Ao mencionar a perspectiva do inglês como língua franca, P1 nos conduz ao entendimento de que o público pode ser diversificado linguisticamente. Diante disso, faz sentido pensarmos que ajustar a linguagem pode envolver simplificar termos técnicos, escolher uma pronúncia mais clara e garantir que o discurso seja acessível para aqueles cujo inglês pode não ser sua língua materna.

Além do que, a observação de P1 em relação ao vídeo *Seminar on Linguistics* é de extrema relevância, pois leva em consideração o público-alvo de uma produção textual a partir de uma concepção interativa da linguagem (Bronckart, 1999), o que nos remete a um elemento imperioso do trabalho com o contexto de produção de um gênero acadêmico como o seminário. Segundo Bronckart (1999), a comunicação subjacente à uma atividade de linguagem efetiva não se restringe à transmissão de

informações, mas também leva em conta as características, expectativas e conhecimentos dos receptores, os quais são tratados nesta pesquisa como público-alvo.

As demais contribuições trazem um pano de fundo de natureza pragmática. P13, a título de ilustração, forneceu contribuições voltadas ao uso de estratégias de comunicação como reformulação de frases e coleta de ideias:

P13 - *“Rephrasing and the use of communication strategies to better explain something or to collect her ideas in order to continue the presentation”*.

Em sua resposta não há a menção de exemplos referentes à reformulação de frases e, do mesmo modo, não há descrição da circunstância em que isso ocorre.

No entanto, ao retomarmos o vídeo *Seminar on Linguistics*, parece-nos que P13 está se referindo às reformulações que descrevemos anteriormente que se deram no seminário durante a apresentação de *“Research Findings”* (Canal Marsela, 2020, 00:04:55 - 00:05:29). Não visualizamos outra opção porque, em especial, a apresentadora manteve a leitura das informações que estavam dispostas sem seus *slides* na maior parte do tempo.

Na esteira dessa questão, P4 percebeu o ponto em pauta e retratou-o em sua própria resposta da seguinte maneira:

P4 - *“She reads the entire presentation, but also talks to the audience, sometimes misses a few points and corrects”*.

Pela falta de evidências e elucubrações sobre o conteúdo da apresentação ao qual P4 se refere, torna-se complexo interpretarmos *“misses a few points”*. Seria necessário, assim como em casos anteriores, a designação de situações específicas da apresentação. Ainda assim, entendemos que é positivo o fato de P4 ter sido capaz de sinalizar que a apresentadora corrige/*“corrects”* a si mesma em situações em que deixa lacunas informacionais na apresentação, tomando a posição do locutor como ponto de partida.

Essa forma de conhecimento nos serviu para realização do diagnóstico, de modo que pudemos partir de exemplos como este para explorarmos, de maneira mais profunda, o caráter formal e a natureza acadêmica da produção de seminários no âmbito da universidade.

De um modo geral, verificamos que aqueles que participaram, de certa forma, conseguiram identificar algum aspecto que nos remetesse à questão da adaptação

da linguagem. Os pontos positivos recaem sobre duas principais questões: (a) existe uma consciência coletiva quase unânime a respeito da importância de se pensar na interação com o público-alvo; (b) houve esforços significativos para construção de sentidos tangentes à adaptação da linguagem no nível contextual e sobre o uso de terminologias e conceitos como parte da ação de linguagem acadêmica.

À guisa dessa última consideração, ao tratarmos do uso consistente de terminologias, obviamente não podemos ignorar o nível linguístico-discursivo dos sentidos que são empregados no contexto de uso. Todavia, ressaltamos que a atenção que dispomos nesta pesquisa se volta para a representação conceitual no quadro das suas respectivas teorias e/ou metodologias. Com isso dito, torna-se inevitável, e necessário, olharmos para o contexto de emprego das terminologias, pois são orientadas por um quadro teórico referente que poderá dar conta de determinado objeto de estudo e apresentação de maneiras distintas.

Dito isso, verificamos que vários dos(as) alunos(as)-participantes tais como P1, P5, P6, P7, P13 e P14 destacaram “*code mixing*” como uma terminologia utilizada de forma consistente ao longo do vídeo *Seminar on Linguistics*. É verdade que o aspecto central da pesquisa mantém uma abordagem contínua do conceito subjacente a esse termo ao longo da apresentação. Então, a percepção dos(as) alunos(as) sobre essa condição central do conceito nos remete às suas capacidades de identificar e de mencionar o termo específico que, pelo que vemos, decorre da compreensão a respeito do uso em meio à situação específica de apresentação, na atividade de linguagem. Assim, vejamos o conteúdo de cada uma de suas respostas:

P1 - *Consistent use of terminologies also can be seen, when she speaks*

about terms such as code mixing, for example;

P2 - *Code mixing, multilingualism, bilingualism;*

P3 - *Code mixing, bilingualism, multilingualism, and other theoretical terms;*

P5 - (1:55) *She uses the term “code mixing”, which she keeps talking about throughout her seminar* (tempo descrito na resposta original);

P6 - *I don’t know if it’s consistent, but for example Code Mixing, which she talks throughout the video is a terminology, or English as a Foreign Language (EFL). But even using them I think she keeps the vocabulary “simple” to understand;*

P7 - (1:55) *She uses the term “code-mixing”, which Marsela keeps highlighting in her seminar* (tempo descrito no original);

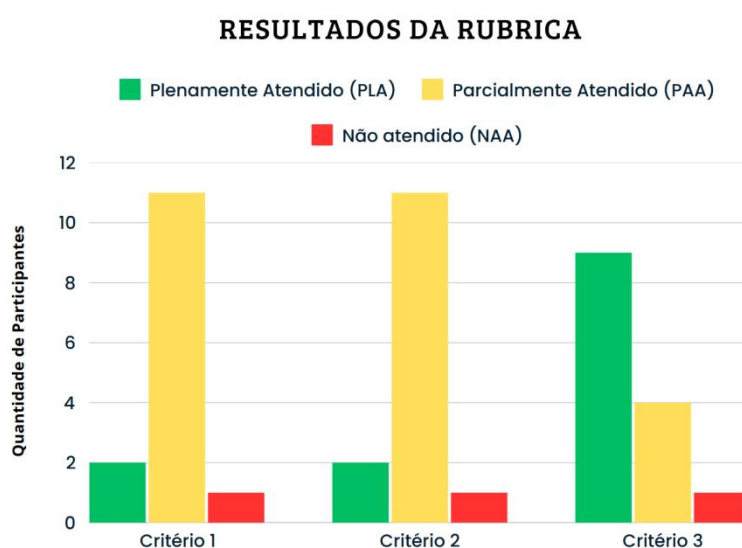
P13 - *Consistent use of terminology: Yes, code mixing, for example;*

P14 - *She constantly uses the term “code mixing”, which is intrinsically related to her whole presentation.*

O fato de vários participantes terem notado e mencionado o uso de “*code mixing*”, no entanto, não é suficiente para concluirmos que estavam atentos aos detalhes contextuais referentes ao uso na apresentação. Obviamente estamos em face de respostas que indicam certo nível de reconhecimento do conceito principal descrito pela apresentadora à luz da terminologia *codemixing*. Mas afirmarmos que há consciência por parte dos(as) alunos(as) sobre a transposição dos conceitos previstos nos quadros de referência sobre *English as Foreign Language (EFL) in Indonesia, Multilingualism* e *Bilingualism*, e ainda, que eles compreendem a interpretação realizada pela apresentadora dessas questões a partir da Sociolinguística seria equivocado.

Fornecidos alguns dos exemplos de nossa análise e resultados, de um modo geral, a maior parte dos alunos contemplou ao menos um dos três critérios em sua resposta, tornando a avaliação do contexto de produção plenamente atendida. O panorama completo dos resultados da avaliação por meio do uso da rubrica pode ser visto no gráfico 3:

Gráfico 3 - Diagnóstico relativo ao contexto de produção



Fonte: o autor.

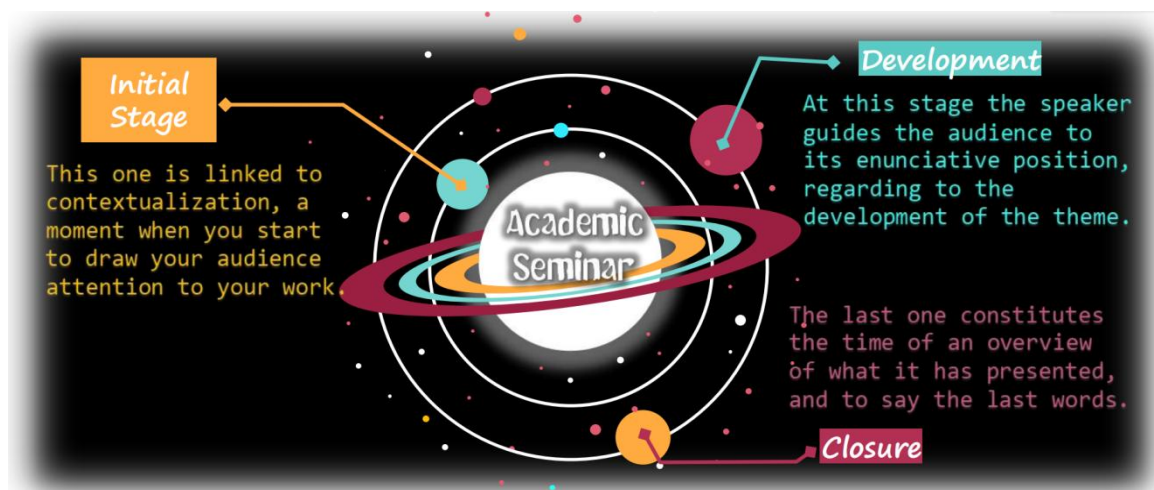
A partir desses resultados, verificamos que, embora não tenham citado diretamente a relação entre objetivos, problema de pesquisa e teoria, quase todos os(as) alunos(as)-participantes foram capazes de reconhecer um ou mais desses elementos. Além disso, é notório o conhecimento sobre a cultura de produção acadêmica ligada ao uso de linguagem técnica, conceitos, terminologias e referenciação, mas, principalmente, a necessidade de adaptação da linguagem e de todos esses elementos em virtude da inteligibilidade do público-alvo.

Por conta desses resultados, optamos por trabalhar a relação de agentividade, a partir da relação objeto temático de apresentação, teoria de base e contribuições autorais, por meio de tarefas de ensino da sequência didática, durante as discussões sobre o desenvolvimento da apresentação.

4.2.2.3 As fases de apresentação

Neste instante da análise, voltamo-nos para o aspecto *The Presentation/ A Apresentação*, cujo objetivo foi a avaliação diagnóstica de capacidades relativas à identificação da organização de diferentes eixos/fases (Souza; Cristovão, 2021) ou etapas de apresentação (Bueno, 2008; Nascimento, 2019) do gênero seminário acadêmico. No que diz respeito às orientações do professor-pesquisador para o desenvolvimento das tarefas previstas neste aspecto, utilizamos uma analogia ligada com o funcionamento de astros que estão em órbita planetária, a qual foi apresentada da seguinte forma aos alunos (imagem 12):

Imagem 12 - Metáfora planetária das fases de apresentação



Fonte: sequência didática do autor.

O Seminário acadêmico, nessa perspectiva, foi tratado como componente de um sistema planetário de conhecimento, cuja posição orbital é central e representa a apresentação em si. Enquanto planeta, é cercado por três astros distintos, os quais representam as fases inicial (*initial stage*), de desenvolvimento (*development*) e fase final (*closure*), cada um desempenhando um papel essencial durante a jornada acadêmica de apresentação.

A fase inicial, como um dos astros próximos, orbita diretamente ao redor do planeta seminário. Como ocorre com a força gravitacional dos astros, a força da fase inicial desempenha o papel de instigar o público-alvo e preparar o chão de apresentação, de modo que a introdução seja um momento em que o conteúdo temático seja colocado de modo a cativar ou até de provocar a plateia. Desse modo, a fase inicial é o primeiro astro a exercer influência na apresentação do seminário acadêmico, circundando-o com cumprimentos iniciais, recorte temático, justificativas e divisões da apresentação.

A fase de desenvolvimento seguiu a esteira do astro inicial e exerce papel intermediário, de forma que o conhecimento a respeito do conteúdo temático seja dado em profundidade. Em meio às nuances da apresentação, essa fase representa a concatenação entre arcabouço teórico-metodológico, bases informacionais que corporificam o conteúdo temático e o coração da existência de um seminário acadêmico: o posicionamento enunciativo dos apresentadores envolvidos nessa prática. Enquanto orbita, a força desse astro influencia substancialmente a expansão do conhecimento e a atividade que explora o conteúdo temático de apresentação.

A fase final foi descrita como um astro cuja força consolida as contribuições autorais dos apresentadores e oferece uma conclusão ou consideração eloquente. A natureza da fase final não trata do fim de uma mera exposição, mas conduz ao fechamento de perspectivas e/ou provocações embrenhadas no curso da apresentação. Ao mesmo tempo, a fase final consolida uma abertura maior para que das no curso da apresentação do conteúdo. Sua órbita simboliza o encerramento, mas também o convite à reflexão contínua.

Após servir-se dessa breve analogia metafórica para trazer à tona algumas questões sobre as fases de apresentação do seminário acadêmico, o professor-pesquisador utilizou a tarefa 6, subdividida em 3 questões para a verificação do conhecimento dos(as) alunos(as) sobre esse aspecto. Assim como nas demais tarefas de avaliação diagnóstica, os alunos deveriam retornar ao vídeo *Seminar on*

Linguistics (Marsela, 2020) para efetuarem as respostas necessárias.

Sendo assim, a primeira pergunta busca o conhecimento dos(as) alunos(as) sobre o seguinte:

(a) *In your opinion, what is presented in each stage of this model of seminar?*

Nesse sentido, a pergunta visou obter uma perspectiva subjetiva sobre a compreensão dos(as) alunos(as) em relação ao conteúdo das fases do seminário acadêmico. Assim, foram solicitados a colocar, lado a lado, as fases discutidas por meio da analogia metafórica e as fases constitutivas do Seminário em Linguística. Para o processo de avaliação diagnóstica das fases de apresentação do seminário acadêmico, pautamo-nos em parte da rubrica previamente publicada (Souza; Cristovão, 2021), que descreve os principais elementos constitutivos que avaliamos de forma diagnóstica nesse instante.

Em relação ao critério 1 focamos especificamente em: abertura da apresentação e cumprimentos iniciais, apresentação do recorte temático, título, justificativa e etapas de apresentação. Sobre o critério 2, enfatizamos objetivo, pilares teórico-metodológicos, aprofundamento do tema, contribuições autorais, utilização de exemplos e desdobramentos claros do conteúdo temático. No que diz respeito ao último, debruçamo-nos sobre síntese, considerações finais, referências, encerramento e cumprimentos finais. Para considerarmos o critério plenamente atendido, cada aluno(a) participante deveria citar quatro ou mais elementos, ao passo que, não atendido seria nenhum elemento.

Ao analisarmos as respostas dos(as) alunos(as), verificamos que P2, P4, P5, P7, P11, P13 e P14 contemplaram ao menos um dos aspectos ligados ao primeiro critério relativo à fase inicial de apresentação do seminário acadêmico. De forma quase unânime, as respostas dos participantes convergeram para a importância dos cumprimentos iniciais no vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), como saudações e apresentação pessoal. Essa perspicácia coletiva pode ser vista em suas respectivas contribuições, conforme segue:

P2 - *The initial stage includes Marsela introducing herself;*

P4 - *The initial stage refers to the beginning of the presentation where the presenter talks about herself/himself (a short presentation) and what will be discussed in the seminar;*

P5 - *In the initial stage, she greets the audience, introduces herself,*

and presents her research;

P7 - Initial: The speaker greets the viewers and gives a short introduction about themselves and also presents the research topic.

P13 - The initial stage is about introducing herself, the research questions and the topic itself;

P14 - In the initial stage, you try to introduce yourself and present the premise of your presentation, including the topic and why you chose it.

Com base nesse conjunto de respostas, vemos que, em geral, os alunos-participantes chegaram ao nível de observação da função fática da linguagem, consubstanciando-a na expressão das saudações que a apresentadora realiza, parcialmente em língua inglesa e majoritariamente em língua indonésia. Certos sintagmas verbais corroboram nossas observações como é o caso de *“introducing herself”* (P2), *“talks about herself/himself”* (P4), *“introduces herself”* (P5), *“gives a short introduction about themselves”* (P7) e *“is about introducing herself”* (P13). Essa mesma circunstância da fase inicial de apresentação ocorre com os cumprimentos iniciais, também observáveis em certo sintagmas verbais como *“she greets the audience”* (P5), *“greets the viewers”* (P7).

Esse aspecto da fala inicial tem uma função tripla para a comunicação subjacente ao seminário acadêmico: (a) promove a criação de um ambiente receptivo para o público-alvo; (b) concede uma oportunidade para o apresentador superar o anseio e o estresse gerados pelo sistema nervoso simpático; (c) cria uma forma de conexão entre apresentador e público-alvo, orientados por um objetivo que os coloca numa mesma atividade (Leontiev, 2014). No que concerne ao movimento didático de diagnóstico, foi importante visualizarmos que parte considerável dos(as) alunos(as) tem em mente que, em meio à abertura da apresentação, cumprimentos iniciais e autoapresentação são elementos-chave para o estabelecimento de um vínculo ou uma conexão inicial com o público-alvo de apresentação.

É relevante destacarmos que a uniformidade na percepção da importância da abertura não implica homogeneidade na sua execução prática. A expressão desses elementos comuns pode manifestar-se de maneiras diversas, incorporando nuances contextuais e preferências pessoais, que variam em situações de apresentação presencial, por exemplo. No que diz respeito às tarefas de ensino da sequência didática, entendemos que essa questão deveria ser retomada, mas de maneira

concisa. A consideração sobre essas divergências pode oferecer uma visão mais rica das diferentes ênfases que os alunos-participantes podem instituir na abertura de suas apresentações, permitindo uma compreensão mais completa das expectativas e práticas na fase inicial do seminário acadêmico.

Dando continuidade às análises das respostas dos(as) alunos(as)-participantes, percebemos notável convergência no que tange à menção do recorte temático que perfaz diferentes pontos da apresentação do seminário acadêmico, mas que é colocado como elemento constitutivo apresentado na fase inicial. Em certos pontos relativos ao posicionamento enunciativo de P3, P6, P7, P11, P12, P13 e P14 emerge, de maneira proeminente, a recorrência das palavras “tema” e “contexto” denotando uma uniformidade conceitual entre as respostas investigadas.

Na resposta P3, o pano de fundo do problema de pesquisa do Seminário em Linguística é sublinhado, bem como a identificação do problema, a formulação da pesquisa e os seus respectivos objetivos e usos, conforme se apresenta:

P3 - Introduction: background of the research problem, identification of research problem, formulation of research, objective, uses of research.

Similarmente, nas respostas de P6 e de P7, destacam-se a representação da fase inicial, mediante a exposição do contexto e do cenário no qual a pesquisa foi empreendida:

P6 - She depicts the background of the research, the context in which the research was conducted;

P7 - The speaker greets the viewers and gives a short introduction about themselves and also presents the research topic.

Ambas as três respostas sinalizam ênfase na contextualização e na compreensão do problema de pesquisa, fator importante para o diagnóstico de saberes que realizamos sobre seminário acadêmico. Em geral, o tema de apresentação do gênero em pauta atende propósitos concatenados com os programas previstos nas disciplinas dos cursos de graduação. No entanto, em meio ao vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), um problema de pesquisa foi retratado porque responde à uma necessidade específica da apresentadora.

Para a prática posterior de ensino, essa questão emergente foi essencial para devidas orientações materializadas nas tarefas da sequência didática. Graças às respostas obtidas, pudemos enfocar em reflexões concernentes aos procedimentos

de tratamento do recorte temático, os quais foram traduzidos pelo alinhamento com os propósitos da disciplina de LI-LAC em que ocorreu a presente pesquisa e, da mesma forma, pelo tratamento dado a esse recorte em função de objetivos específicos dos grupos de apresentação.

Na resposta de P11, a perspectiva sobre o recorte temático na fase inicial do Seminário em Linguística é descrita como momento de “familiarização com o tema” em relação ao contexto circundante. Com base em suas palavras, compreendemos que a descrição dada está calcada na perspectiva do público-alvo, conforme vemos no segmento “*Initial stage: introduction, familiarization with the theme and context*” (P11).

De maneira muito próxima a P11, as respostas de P12, P13 e P14 convergeram ao descreverem o estágio inicial como o ponto inaugural da apresentação/seminário, em que o apresentador discorre sobre o conteúdo a ser abordado na fase inicial e explicita o tema em foco. A descrição de cada um desses alunos-participantes foi realizada da seguinte maneira:

P12 - *The initial refers to the beginning of the presentation/seminar, where the presenter talks about what will be discussed in the seminar and the theme;*

P13 - *The initial stage is about introducing herself, the research questions and the topic itself;*

P14 - *In the initial stage, you try to introduce yourself and present the premise of your presentation, including the topic and why you chose it.*

A partir desse conjunto de posicionamentos enunciativos, torna-se notável que as respostas estão pautadas na perspectiva de que, na fase inicial do Seminário em Linguística, o recorte temático é sublinhado em virtude da importância para o aspecto introdutório do conteúdo da fase inicial. Do ponto de vista da avaliação diagnóstica (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004; Furtoso, 2011), este é um aspecto positivo e mostra que parte dos(as) alunos(as) compreende que é inerente ao seminário acadêmico a apresentação explícita do tema de apresentação. Esse movimento de apresentação é crucial para a orientação da pluralidade de expectativas do público-alvo em relação ao conteúdo de apresentação.

Todavia, devemos pensar na circunstância de que o recorte temático decorre, a todo momento, de um assunto mais amplo previsto no programa de uma disciplina,

ou de questões mais amplas e gerais de uma pesquisa, como se consagra no vídeo *Seminar on Linguistics*. Num primeiro momento, a apresentadora deixa explícito que o conteúdo de apresentação resulta de propósitos de uma disciplina de Linguística, justificando o título do vídeo *Seminar on Linguistics*. Em um segundo momento, esses propósitos foram alinhados com a questão de pesquisa da apresentadora, a qual foi anunciada neste estudo em situações anteriores: o uso concomitante da língua inglesa e da língua indonésia, em situações de comunicação descritas como bilíngues, resultando na investigação sobre *codemixing* que descreve a junção de dois sistemas de códigos linguísticos distintos. Esse segundo momento justifica a apresentação do título do seu trabalho “*An Analysis of Code Mixing Used by Teacher in Teaching Learning Process at SMA Negeri 1 Menggala in 2021/2020*” (Canal Marsela, 2020, 00:01:00 - 00:01:12).

Essa intercalação entre os dois movimentos não é citada por nenhum aluno, nem mesmo por P11, P12, P13 e P14 que reconheceram o anúncio do recorte temático do Seminário em Linguística. Concluímos, desse modo, que as tarefas de ensino deveriam contemplar esse aspecto, sobretudo, em virtude da ausência de correlações entre o recorte do conteúdo temático e a construção dos dois títulos previstos pela apresentadora: (a) título do vídeo que é descrito na página do *YouTube*; (b) título do seminário que é apresentado no corpo dos *slides*.

Além da inexistência de discussões sobre esse terceiro elemento constitutivo da fase inicial do seminário acadêmico, alegamos também que a necessidade do trabalho de ensino voltado ao recorte temático advém de outro ponto que consideramos de suma importância: a justificativa para tal recorte. Uma vez que determinado tema é delimitado, precisamos compreender que parte da construção de sentidos do seminário dependerá do quão profundamente o público-alvo pode mergulhar no conteúdo temático de apresentação.

Então, é verdade que o apresentador não possui controle sobre a profundidade que cada participante poderá atingir. Contudo, pode levá-lo ao conhecimento sobre a natureza circundante desse contexto de mergulho, no sentido de prepará-lo para ações de linguagem (Bronckart, 1999) precisas e coerentes em relação à situação de comunicação em que se encontra.

Com isso em mente, faz-se mister que o apresentador introduza ao seu público as motivações que influenciaram a especificidade do conteúdo que foi selecionado como alvo de discussões. No caso do vídeo *Seminar on Linguistics*, o

instante designado à descrição do *Background of Research Problem*/Pano de Fundo do Problema de Pesquisa (Canal Marsela, 2020, 00:01:40) é quando se materializa, de forma implícita, uma justificativa para a abordagem do conteúdo temático de apresentação: indonésios utilizam sua língua vernácula e a língua inglesa ao mesmo tempo situações de comunicação em contexto acadêmico. Essa situação descrita não foi citada por nenhum aluno-participante, a não P14 que, em sua colocação, destacou que durante a fase inicial, dentre outras questões, deve-se apresentar o tópico (tema) e o porquê da escolha, como se observa no segmento “*you [...] present the premise of your presentation, including the topic and why you chose it*” (P14).

Sobre a fase de desenvolvimento, segundo critério adotado nesta rubrica, verificamos que P1, P5, P6 e P7 frisaram, em suas respectivas respostas, o fato de que a apresentadora torna seus objetivos explícitos para o público. P1, por exemplo, menciona a palavra “*objective*” para descrever o propósito da pesquisa da apresentadora, em relação com o desenvolvimento do conteúdo temático tratado na apresentação:

P1 - “*In the development stage, she presents the research findings, design, subject, setting, and objective*”.

De forma similar, P5 segue o mesmo caminho:

During the development of her seminar, she talks about the background of the research problem; identification of the research problem; formulation of research; objective of research; users of research; research findings; sociolinguistics; code mixing in teaching learning process; research design; research subject; research setting; data collection technique; and data analyzing technique (P5).

Podemos perceber que P1 e P5 enfatizaram a questão “objetivo de pesquisa” no singular, seja por meio do sintagma adjetivo “*research objective*” (P1) ou pelo sintagma nominal “*objective of research*” (P5). Todavia, quando retornamos para o conteúdo do seminário, verificamos que a apresentadora anunciou três objetivos de pesquisa: (1) *To find out the types of code mixing that used by the English teachers in teaching learning process*; (2) *To find out the dominant types of code mixing that used by the teachers in teaching learning process*; (3) *To know the reasons of the English teachers used code mixing in teaching learning process* (Canal Marsela, 2020, 00:03:43 - 00:04:12).

Antes mesmo que esses objetivos de pesquisa fossem anunciados, a autora descreveu, como propósito geral do Seminário em Linguística, a compreensão

destinada aos processos de ensino e aprendizagem subjacentes ao uso de *codemixing* (Canal Marsela, 2020, 00:01:03). Nessa conjuntura, mencionou-se ainda que as lentes seriam destinadas ao(à) professor(a), no contexto de ensino em SMA Negeri 1 Mengalla.

A partir dessa observação, entendemos que há certa confusão na interpretação dos objetivos do seminário acadêmico, principalmente no que se refere ao propósito geral da apresentação e aos objetivos de pesquisa que são expostos. O foco desse apontamento não é a mera observação do erro. Ao contrário disso, o apontamento sobre a existência de um objetivo, ainda que no singular, mostrou-se fundamental para o diagnóstico que realizamos, sobretudo porque os alunos foram capazes de identificar o fio condutor da comunicação do Seminário em Linguística (Marsela, 2020) e, sem dúvidas, isso é um aspecto positivo em relação à compreensão do gênero em tela.

Entretanto, precisamos ter em mente que propósito geral e objetivos específicos atendem a fins distintos em relação ao seminário acadêmico. Outrossim, a distinção entre esses elementos é importante para que, ao longo do processo de apresentação, o público-alvo possa compreender quais motivações são integrantes dos processos da atividade (Leontiev, 1978; 2014) de apresentação consubstanciada na produção do seminário acadêmico.

Segundo Leontiev (1978; 2014), atividades humanas são impulsionadas por necessidades e, no que diz respeito à motivação, sua interpretação é orientada por situações de busca ativa de soluções para tais necessidades. A motivação, nesse contexto de produção do seminário acadêmico, está ligada à relação entre o indivíduo e o ambiente social, cultural e histórico em que está inserido (Leontiev, 2014).

Diante dessa premissa, a necessidade de uma atividade propriamente de linguagem (Bronckart, 1999) - como é o caso da produção do seminário acadêmico - terá uma orientação de base curricular, composta por conteúdos do programa de uma dada disciplina que geralmente são distribuídos pelo(a) professor(a) regente. Nesse mesmo lapso, essa atividade será administrada com a inclusão de aspirações subjetivas em relação ao conteúdo temático de base, encarnando a motivação. Esse movimentos geram, respectivamente, uma forma de propósito mais geral, concatenado em objetivo(s) específico(s) dos apresentadores.

Para o público-alvo, essa condição que afeta a produção textual precisa ser

transposta de modo que se faça evidente, dentre outros aspectos, a origem do tratamento dado ao conteúdo temático de apresentação. Por isso ensinar os alunos sobre essa questão é tão importante, pois esse elemento constitutivo do seminário “atua no interior do gênero como uma célula medular que orienta a construção textual e o consequente desenvolvimento temático” (Souza; Cristovão, 2021, p. 1537),

Partindo desse mesmo fundamento para a continuidade das discussões, outras respostas revelaram a identificação de objetivos, mas, desta vez, no plural. Na resposta de P6, a identificação dos objetivos foi descrita como parte integrante do circuito de pesquisa da apresentadora do Seminário em Linguística e de forma relativa à fase de desenvolvimento:

P6 - In the development of the presentation she talks about the formulation, the objectives and the findings of the research, sociolinguistics concept that it relates to and the code-mixing in the teaching learning process.

Enquanto P6 descreveu os objetivos como elementos da pesquisa, anunciados pela apresentadora numa ordem primária do desenvolvimento da apresentação, P7 colocou-os como objetivos da comunicação existente durante o processo de produção seminário apresentado, conforme vemos a seguir:

P7 - The background, identification, formulation, objectives, and findings of the research problem.

Em seu turno, P14 discorreu sobre o aprofundamento de justificativas, indicando uma ligeira relação com o propósito do Seminário em Linguística, embora não tenha mencionado explicitamente o termo “objetivo(s)”. Suas palavras foram as seguintes:

P14 - In the Development stage, you get more in-depth regarding your research justifications, explaining the whys and hows.

Alguns esclarecimentos são importantes no que diz respeito à resposta de P14. Primeiramente, *whys* e *hows* em uma pesquisa referem-se, respectivamente, aos motivos/razões/motivações (Leontiev, 1978) e aos métodos/processos utilizados na investigação (Moresi, 2003; Gil, 2008). Eles fazem parte dos elementos essenciais do planejamento de pesquisa, contribuindo para definir a estrutura e a abordagem da investigação.

Secundariamente, esses elementos fornecem uma estrutura basilar coerente para a condução de um estudo de pesquisa, principalmente quando são abordados conjuntamente como descrito por P14. E ainda, essa estrutura de apresentação é

robustecida quando esses elementos são considerados juntamente com os objetivos correspondentes à pesquisa para a qual são destinados (Gil, 2008).

Não obstante P4 não tenha citado explicitamente a palavra objetivo(s), suas contribuições foram importantes para que, mais tarde, pudéssemos reiterar essa ligação descrita entre os objetivos de uma apresentação e os “whys” e “hows” (P14) que a acompanham. Além disso, como definem Souza e Cristovão (2021), o objetivo de um seminário acadêmico encabeça aspirações diversas, materializadas em ações verbais singulares (Bronckart, 1999; 2006) que ocorrem no curso da apresentação de um seminário acadêmico. Nesse sentido, reconhecemos que a delimitação de objetivo(s) não se circunscreve a um único desiderato, tão pouco desloca-se dos demais elementos que estão conectados com a finalidade da atividade languageira que fazem parte.

Em geral, esse conjunto de respostas analisadas sugere que parte dos(as) alunos(as)-participantes reconheceu a necessidade de se estabelecer um (ou mais) propósito(s) claro(s), de modo a orientar o público-alvo a respeito do conteúdo apresentado. O mesmo ocorreu com a questão dos pilares teórico-metodológicos e/ou embasamento de discussões.

Verificamos que as respostas de P2, P3 e P6 mencionaram, de maneira explícita, a presença de fundamentação teórica durante o desenvolvimento da apresentação do vídeo *Seminar on Linguistics*. P2, por exemplo, destacou, dentre outros pontos, que a fase de desenvolvimento inclui um “quadro/arcahouço teórico” (*theoretical framework*), expresso na sentença “*the development includes what she called introduction and theoretical framework*”.

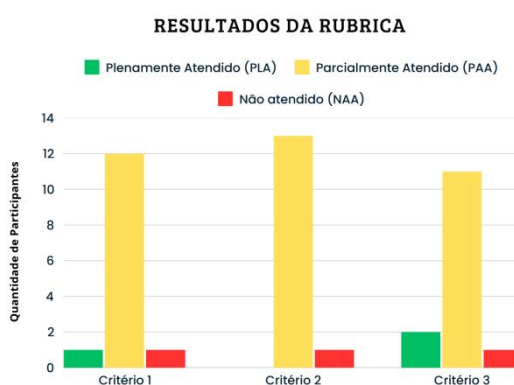
No caso de P3, além de mencionar a existência do elemento em pauta, do mesmo modo forneceu correspondentes empíricos para tanto, descrevendo “Sociolinguística” enquanto construto teórico e “*codemixing*” referente ao aspecto teórico-metodológico. Essa circunstância pode ser visualizada no excerto seguinte: “*Chapter 2: theoretical frameworks: research findings, sociolinguistics, code mixing in teaching learning*” (P3). Na situação retratada por P6, formulação de objetivos e resultados da pesquisa são colocados como elementos concatenados com as questões teóricas discutidas durante o desenvolvimento da apresentação do Seminário em Linguística.

Em virtude do caminho de discussões já trilhado e, de igual modo, devido a vasta quantidade de dados e resultados obtidos, não é viável abordá-los em sua

totalidade neste instante. Por mais que a avaliação diagnóstica tenha como objetivo principal verificar a presença ou a ausência de conhecimentos específicos e necessários ao cumprimento de várias tarefas ou propósitos (Furtoso, 2008), nos limitaremos a esse conjunto de discussões e resultados, porque nos permitem responder a segunda pergunta de pesquisa.

A partir disso, apresentamos o panorama completo da avaliação realizada por meio da rubrica, o qual segue disposto no gráfico 4:

Gráfico 4 - Diagnóstico relativo à organização da apresentação



Fonte: o autor.

Como ressaltamos em outras situações desta avaliação diagnóstica, toda forma de contribuição observada nos conduz, entre outras proposições, ao ajuste das tarefas da sequência didática que foram pensadas para o ensino do seminário acadêmico. Em todo o momento, levamos em consideração os objetivos da disciplina de LI-LAC e da presente pesquisa.

Isso posto, a perspectiva da qual gozamos quando analisamos as repostas dos(as) alunos(as)-participantes parte, como bem destaca Street (2014), de uma concepção em que vislumbramos as práticas de letramentos como intrinsecamente vinculadas ao contexto político e ideológico em que se constituem. Neste caso, a produção dos(as) alunos(as), ou o modo como interpretam a de outros pares, tem ramificações contingentes às circunstâncias em que são empregadas (Zavala, 2010).

Por isso, antes de destacarmos o quanto do percurso ainda não foi trilhado pelos alunos-participantes, nós evidenciamos os passos que já deram em suas repostas. Ao considerarmos a análise do vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), estamos em face de uma produção cercada de sentidos que são construídos

em cima de outros baldrames de letramentos (Lea; Street, 1998; 2006).

Contudo, os resultados nos mostram as dificuldades de articulação entre as questões relativas às fases de introdução, desenvolvimento e conclusão, ainda que os(as) alunos(as)-participantes tenham citado vários elementos constitutivos isoladamente. Assim, com base nos resultados, cada uma das fases supracitadas se tornou objeto de ensino na sequência didática.

4.2.2.4 Língua inglesa em uso: questões de textualização

Dadas essas considerações, passamos ao próximo passo da avaliação diagnóstica, construída com base em questões de nível linguístico-discursivo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), discutidas no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo como mecanismos de textualização (Bronckart, 1999). Para este momento especificamente diagnóstico e, tendo em vista a observação de determinados exemplares do gênero seminário acadêmico sobre os quais nos debruçamos, a ênfase diretiva neste estudo recaiu sobre *text organizers/discourse markers* (organizadores textuais), *anaphoric references* (referências anafóricas) e *redundancy* (redundância), relativos à macrossintaxe.

Na organização da sequência didática, esse conjunto de mecanismos de textualização foi avaliado a partir do aspecto diagnóstico intitulado *Language in use*, cujo conhecimento dos(as) alunos(as)-participantes foi requisitado por meio de seis questões previstas na tarefa 5. Todas as perguntas, sem excessão, foram alinhadas com a “progressão do conteúdo temático” (Bronckart, 1999, p. 259) da apresentação do vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020).

Para a realização da tarefa, os alunos-participantes foram orientados a observação de momentos específicos da apresentação do seminário citado. Essa demarcação foi realizada pelo professor-pesquisador por meio da designação do tempo preciso de uso dos seguintes mecanismos de textualização: (a) *Connectors*; (b) *Anaphoric references*; (c) *Redundancy*; (d) *Text organizers*; (e) *Noun phrases*; (f) *Verb phrases*; (g) *Verbal cohesion*.

Assim, de modo a verificarmos pontualmente o conhecimento linguístico-discursivo dos(as) alunos(as)-participantes relativos aos mecanismos de textualização que foram citados, algumas orientações foram construídas com base em recursos da micro e/ou da macrossintaxe. Podemos vislumbrar essa orientação,

de modo parcial, no exemplo da tarefa 5 apresentada abaixo na imagem 13:

Imagem 13 - Tarefa 5

ACTIVITY 7

Go to the specified time of the video and answer the questions according to the described tips.

A How did the speaker connect two sentences raising an idea of conclusion?

 1:37 See the moment she used a connective of conclusion _____

Fonte: sequência didática do autor.

Colocadas as orientações que foram concebidas aos alunos-participantes, iniciamos a análise de suas respostas direcionadas à pergunta A:

(a) How did the speaker try to connect two sentences raising an idea of conclusion?

Como critério estabelecido no quadro da rubrica de avaliação deste estudo, verificamos se os alunos-participantes foram capazes de identificar, no mínimo, o uso incoeso de *therefore* numa tentativa de conexão entre duas sentenças para expressar uma ideia de conclusão do conteúdo temático apresentado.

No vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020), a apresentadora procede organizando a sua fala da seguinte maneira: “*English as a foreign language in Indonesia. Therefore, bilingualism will occur between Indonesian and English Language*” (Canal Marsela, 2020. 00:01:34 - 00:01:42). Como é possível notar, a sentença “Inglês como língua estrangeira na Indonésia” (tradução nossa) não é suficiente para construímos sentidos que nos permitam avançar à uma outra sentença imbuída de um significado conclusivo.

Isso decorre da lacuna informacional existente, a qual antecede e compromete o uso do conectivo *therefore* que, aparentemente, foi empregado pela apresentadora como uma estratégia para indicar que a segunda sentença é uma conclusão baseada na primeira. No entanto, ao considerarmos a progressão do conteúdo temático, lançando nossos olhares para a sentença subsequente “[...] Portanto, o bilinguismo ocorrerá entre as línguas indonésia e inglesa” (Marsela, 2020) (tradução nossa), encontramos-nos de mãos atadas quanto à possibilidade de estabelecermos a relação que se pretende.

Assim, tendo em mente que o critério utilizado nesse momento de avaliação é

a descrição da tentativa da apresentadora em construir uma ideia conclusiva, sobretudo, por meio do emprego do conectivo *therefore*, o respectivo critério relativo ao problema com o organizador poderia ser descrita como sugestão de conclusão. Em outras palavras, os(as) alunos(as)-participantes deveriam apontar problemas de coesão com o uso de *therefore*, pois não é possível estabelecer conexão entre as duas sentenças para expressar uma ideia de conclusão do conteúdo temático apresentado.

Esse mecanismo de análise que colocamos em pauta durante a avaliação diagnóstica nos conduziu, acima de tudo, ao processo de examinação a respeito do conhecimento e da compreensão dos(as) alunos(as)-participantes sobre a coesão e a organização textual. Nesse sentido, buscamos, especificamente, verificar se seriam capazes de pontuar as questões apresentadas sobre o modo como o elemento conectivo *therefore* foi empregado, haja vista que, de um ângulo linguístico-discursivo, esse mecanismo de textualização tem a função de conectar sentenças, de modo a criar sentido de continuidade e de conclusão entre ideias apresentadas no bojo de um seminário acadêmico.

Com essas questões apresentadas, voltamo-nos às respostas dos(as) alunos(as)-participantes. De forma unânime, os participantes que realizaram a avaliação diagnóstica mencionaram o uso de *therefore* como mecanismo de conexão responsável pela conclusão proposta pela apresentadora do seminário. Apenas um(a) participante não respondeu a questão. Entretanto, precisamos evidenciar o fato de que essa condição que descrevemos é resultado de uma inferência que efetuamos a partir do enunciado da pergunta dirigida ao grupo.

Para ilustrar o que dizemos, P1, P2, P3, P4, P10, P12 e P14, em seus respectivos posicionamentos enunciativos, utilizaram-se apenas da palavra “*therefore*” como redação de suas respostas. P6 e P11, em seus turnos, estenderam-se pouco mais afirmando: “*She uses the word therefore/ Ela usa a palavra portanto*” (P6); “*She used therefore/ela usou portanto*” (P11). Diante desse cenário, evidencia-se falta de profundidade na análise da estrutura e do conteúdo temático do texto do vídeo *Seminar on Linguistics*.

Diante desse resultado, por mais que os(as) alunos(as)-participantes tenham realizado uma observação fundamental à compreensão tangente à organização textual e ao progresso do conteúdo temático, há uma lacuna sobre a inteligibilidade mais profunda a respeito do funcionamento de conectores textuais como *therefore*,

que são utilizados para união de ideias de forma lógica e coerente.

Com maior rigor desses exemplos, citamos as respostas de P5 e P7 que definem o uso de *therefore* na função sintática de conjunção: “*She used the conjunction ‘therefore’*/ Ela usou a conjunção portanto” (P5) (aspas em *therefore* no original); “*Marsela used the conjunction ‘therefore’*/ Marsela usou a conjunção portanto” (P7) (aspas em *therefore* no original). Na construção do exemplo “*English as a foreign language in Indonesia. Therefore, bilingualism will occur between Indonesian and English Language*” (Canal Marsela, 2020. 00:01:34 - 00:01:42), o qual trouxemos com base no texto oral do vídeo *Seminar on Linguistics, therefore* pode ser interpretado tanto como um advérbio de conclusão quanto como uma conjunção conclusiva.

Por um lado, enquanto advérbio de conclusão, *therefore* modifica a frase inteira, indicando que a segunda oração é uma consequência ou conclusão da primeira. Nesse caso, o conectivo de conclusão a que nos referimos não faz parte da estrutura sintática da segunda oração, mas indica uma relação de conclusão entre as duas orações. Por outro lado, se considerarmos *therefore* como uma conjunção conclusiva, precisamos ter em mente que esse organizador textual conecta diretamente a primeira e a segunda oração, indicando uma relação de conclusão entre elas. Nessa situação, *therefore* desempenha uma função sintática na estrutura da segunda oração.

Essas considerações são colocadas sobre a mesa de nossas discussões porque, ao retomarmos a redação sobre “função” que descreve o critério de avaliação diagnóstica, observamos que o processo de conexão não é citado, mas somente o organizador é timidamente observável em meio ao conjunto de respostas que analisamos. Essa caracterização que expomos advém, sobretudo, do fato de que a conclusão ou consequência lógica pode ser inferida muito mais pelo enunciado da pergunta feita pelo professor-pesquisador do que, propriamente, pela argumentação dos(as) alunos(as)-participantes em geral.

Além do mais, nada foi citado a respeito da relação existente entre o emprego de *therefore* e a consequência lógica fragilmente iniciada pela premissa que a apresentadora estruturou na sentença antecedente ao conectivo, o que nos remete ao distanciamento do segundo descritor de avaliação diagnóstica. E ainda, não observamos menções sobre a questão da coerência textual subjacente à construção da sentença subsequente ao uso do conectivo, ou apontamentos a respeito da

possibilidade de troca ou ajuste do conectivo, o que também nos distancia do terceiro descritor utilizado para avaliação.

Obviamente, entendemos que o quadro informacional diagnóstico que se dispõe nesse momento nos coloca em frente de uma gama de dificuldades, as quais podem estar concatenadas umas às outras. Nesse sentido, a própria interpretação do texto da apresentação e a consequente construção de sentidos pode ser consolidada como marco inicial dos desafios, sobretudo pela inconsistência da relação sintático-semântica observada no excerto estudado. E mais, percebemos a carência dos(as) alunos(as)-participantes em termos de conhecimento linguístico-discursivo, em especial, tangente à organização e ao funcionamento de conectivos de conclusão, culminando nos apontamentos ainda embrionários que foram efetuados nas suas repostas.

Por sinal, nomeamos essas contribuições como embrionárias porque correspondem a significados vitais dos(as) alunos(as)-participantes sobre as circunstâncias objetivas (Leontiev, 1981) das ações de linguagem da apresentadora, mas ainda necessitam de amadurecimento. A exemplo disso, olhemos para a resposta de P13, cuja ênfase se deu sobre a seguinte descrição: “*She used the inferential discourse marker ‘Therefore’*” (P13) (aspas em *therefore* no original). Apesar de sua resposta ir ao encontro da perspectiva sintático-semântica que estamos discutindo, principalmente quando consideramos a organização lógica e a conexão de ideias que são estudadas a partir do uso de *discourse markers*, as próprias ações de organização e conexão ficam inexplicadas em seus argumentos.

Então, mesmo que esses saberes representem parte das capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) inerentes à interpretação sobre o nível linguístico-discursivo da atividade de apresentação de seminários acadêmicos, entendemos que seria míster o fornecimento de orientações ou exemplos adicionais, primordialmente, para o auxílio dos(as) alunos(as)-participantes no desenvolvimento de análises mais críticas, detalhadas e baseadas em conhecimento de macro sintaxe. Esta necessidade que pontuamos deriva do fato de existir uma coerência lógica a ser observada, calcada em princípios de coesão textual que não foram descritas pelos(as) alunos(as).

Em continuidade com a discussão e resultados, debruçamo-nos sobre as respostas dos(as) alunos(as)-participantes para a questão B da tarefa 5, sobre as referências anafóricas. O objetivo principal dessa questão era verificar o

conhecimento dos(as) alunos(as) sobre a conexão de referentes. Em outras palavras, esse mecanismo de coesão nominal (Bronckart, 1999) assegura possibilidades de variedade sintático-semântica significativa para a fluidez da organização lógica do texto, bem como para a construção de sentidos de forma coerente e pragmática.

À luz do Interacionismo Sociodiscursivo, as referências anafóricas conferem à unidade de produção de sentidos, que é o texto, efeitos de “estabilidade” e “continuidade” (Bronckart, 1999, p. 263) dos argumentos. É nesse ponto que miramos com relação ao critério da rubrica de avaliação diagnóstica.

Para esse processo de identificação, direcionamos suas lentes para o momento em que a apresentadora trouxe, ao conhecimento do público-alvo, o pano de fundo de sua pesquisa (*Background of Research Problem*) (Canal Marsela, 2020, 00:01:17), cujo texto transcrito é apresentado a seguir para fins de explanação dos descritores que serão apresentados:

Sociolinguistic discussed about language and society. This condition where there are some people who master more than one language is called bilingual ou multilingual society. English as a foreign language in Indonesia. Therefore, bilingual /.../ bilingualism will occurs between Indonesian and English language. Indonesian usually do conversation with each other, they use more than one language. In many situation, sometimes they speak by mixing language or code. This code is called about code mixing. Code mixing is the using of one language in another language or the changing between language A to language B (at the level word to word of phrase to phrase) at the sames conversation's topic. Students and the teachers often use code mixing in teaching and learning process. It is something natural when its happen in teaching and learning process, because the teacher and the students are Indonesian people while English ... ah, is a new or foreign language for them. Based on the problem, the researcher wants to know more about code mixing /.../ eh, in teaching and learning process (Canal Marsela, 2020, 00:01:17 - 00:02:37).

A partir da observação desse excerto de exemplar do gênero seminário acadêmico, dois aspectos foram considerados para a subsequente designação de descritores para a avaliação diagnóstica relativa ao uso de referências anafóricas: (a) o emprego de categorias de pronomes para constituição de anáfora; (b) o uso de autores e seus respectivos nomes ou outros substantivos para tratamento. Assim, observamos que a construção de referências anafóricas no vídeo *Seminar on Linguistics* (Marsela, 2020) foi pautada, dentre outras questões, pelo emprego de pronomes pessoais (*personal pronouns*), pronomes relativos (*relative pronouns*) e/ou pronomes oblíquos (*object pronouns*).

A exemplo do que tratamos, observemos o instante em que a apresentadora descreveu “*Indonesian usually do conversation with each other, they use more than*

one language” (Canal Marsela, 2020, 00:01:43 - 00:01:49), no qual o pronome pessoal (*personal pronoun*) “*they*” refere-se aos indonésios, tal como ocorre com a sentença subsequente “*In many situation, sometimes they speak by mixing language or code*” (Canal Marsela, 2020, 00:01:50 - 00:01:53). Aparentemente, a organização lógica das ideias de um seminário acadêmico parece um aspecto simples, sobretudo quando olhamos para as referências anafóricas construídas por meio do uso de pronomes pessoais.

Contudo, um gesto de oposição à essa premissa pode ser facilmente sustentado se observarmos o trecho “*It is something natural when its happen in teaching and learning process [...]*” (Canal Marsela, 2020, 00:02:15 - 00:02:53). Nessa conjuntura, o pronome pessoal “*it*” refere-se ao fenômeno anteriormente descrito como *codemixing*, que implica na utilização de duas línguas distintas simultaneamente, mas que deve ser compreendido, no contexto que estudamos, a partir da interação decorrente de situações de ensino e de aprendizagem em que a língua vernácula indonésia é “misturada” (*mixing*) com a língua estrangeira inglesa.

Na cadeia de organização das ideias da apresentadora, essa articulação de informações que expusemos deriva da referência anafórica pessoal (Koch, 2022) criada com base no emprego do pronome *it*, vislumbrado no sintagma verbal “*when its happen*” no texto oral, ou “*when it happens*” no texto escrito da apresentação (Marsela, 2020). Esse tipo de anáfora estabelece relações coesivas (Bronckart, 1999) que ocorrem quando um termo, em um texto, faz referência a outro termo previamente mencionado, chamado de antecedente ou referente (Bronckart, 1999; Koch, 2022).

No vídeo *Seminar on Linguistics*, *it* resgatou o antecedente *codemixing*, evitando a repetição desnecessária do conceito e garantindo, assim, fluidez e progressão temática do texto. Além de grupos de pronomes, havia, no processo de referenciação anafórica, substantivos simples e compostos, expressões nominais, advérbios, locuções adverbiais e outras expressões linguísticas (Koch, 1989) que poderiam ser citadas.

A partir dos resultados sobre referenciação anafórica, evidenciou-se que a maioria dos(as) alunos(as)-participantes reconheceu o uso de pronomes pessoais como recurso linguístico-discursivo para construção anáforas. Ainda na esteira dessa questão, alguns dos(as) alunos(as)-participantes mencionaram expressões nominais como mecanismos de referenciação anafórica, enquanto outra parte citou o

uso de sinônimos. Esta última é uma forma eficaz de manutenção de um mesmo referente, sem causar repetições excessivas tais como observamos nos exemplos anteriormente tratados.

Então, verificamos que P1, P2, P5, P6, P7 e P13 identificaram e mencionaram pronomes pessoais como recurso anafórico de indicação de continuidade de um referente no texto do vídeo Seminar on Linguistics, conforme vemos a seguir:

P1 - *“Each other and they”*;

P2 - *“They, them, Indonesian people”*;

P5 - *“She used synonyms: Indonesian, they, students, teachers, and Indonesian people”*;

P6 - *“Indonesian and they”*;

P7 - *“Synonyms: Indonesian, they, students, teachers and Indonesian people”*.

P13 - *“Gender-neutral pronoun They”*.

Essa observação sugere que a compreensão dos(as) alunos(as)-participantes a respeito do conceito de anáfora foi adequada e pertinente ao trabalho de organização das informações. Nesse sentido, entendemos que, por estarem aptos à identificação de pronomes que mantêm a continuidade referencial no texto, o que é relativamente mais complexo em unidades de significação multissemióticas e formais do contexto acadêmico, suas práticas futuras de produção textual seriam alimentadas por esse tipo de conhecimento.

Além disso, por termos em mente a complexidade e a densidade do conteúdo que é organizado em um seminário acadêmico, logo devemos dispor de cuidado adicional em relação aos referentes que são tratados como objeto de significação, assim como sobre os correspondentes linguísticos que são destinados a esse propósito (Bronckart, 1999). O conhecimento que esse grupo de alunos-participantes demonstrou sobre as referências anafóricas é especialmente importante, pois contribui de forma direta para as suas capacidades de desencadeamento lógico.

Obviamente, em virtude da ausência de respostas de alguns(mas) alunos(as)-participantes sobre esse ponto, consideramos que o trabalho de ensino relativo à identificação desse processo de textualização (Bronckart, 1999) poderia ser retomado em nossa pauta. Ao nosso ver, a referenciação inadequada - incluindo aquelas que derivam das citações diretas e indiretas - poderia levar a ambiguidades e, como consequência, a equívocos ou descaminhos na produção de sentidos.

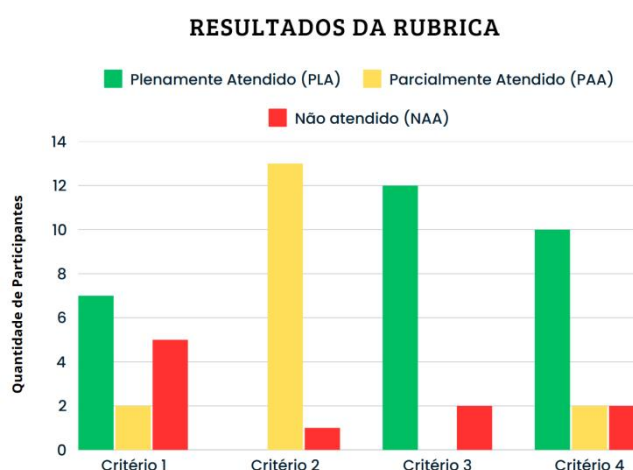
Se não existir clareza na relação objeto/sujeito de significação e o pronome responsável por sua referência linguística no corpo do texto, o interlocutor de um gênero como o seminário acadêmico pode interpretar erroneamente a mensagem, o que prejudica a comunicação e a significação.

Para Leontiev (2014), os processos de significação fundamentam-se, primordialmente, na distinção do aspecto teórico dos objetos, bem como na assimilação, por parte dos sujeitos, da linguagem e de suas respectivas significações por meio da percepção. Portanto, não estamos lidando com um mero processo de identificação de referentes e representantes linguísticos, mas com um aspecto de organização do pensamento, pois

palavras, os sinais de linguagem, são não simples substituições para coisas, seus substitutos condicionais. Por trás dos significados filológicos está escondida a prática social, atividade transformada e cristalizada nelas; somente nos processos dessa atividade a realidade objetiva é revelada para o homem (Leontiev, 2014, p. 21).

Os resultados mostram dois lados opostos da realidade sobre os conhecimentos relativos aos mecanismos de textualização, os quais podem ser visualizados no gráfico 5:

Gráfico 5 - Diagnóstico relativo à língua inglesa em uso



Fonte: o autor.

A ausência de respostas foi o fator principal de recorrências de critério não atendido (NAA). Em relação às demais situações, entendemos que deveria ser retomada a questão da referenciação anafórica e, da mesma forma, aprofundada a discussão sobre organizadores textuais, em virtude dos resultados obtidos em

relação aos critérios 1 e 2 da rubrica de avaliação diagnóstica. No que diz respeito aos poucos resultados negativos observados sobre os critérios 3 e 4, optamos pela devolutiva e construção individual sem, necessariamente, o desenvolvimento de tarefas na sequência didática.

4.2.2.5 Linguagem corporal: mecanismos paralinguísticos e cinésicos

Por fim, o último aspecto contemplado na avaliação diagnóstica diz respeito a Body Language (Linguagem Corporal). Essa nomenclatura foi proposta na sequência didática, com base na confluência observada entre os dois mecanismos mais citados no modelo didático: (a) Mecanismos cinésicos (*kinesics issues*) como expressões faciais, suporte visual e gestos; (b) Mecanismos paralinguísticos como entonação, ritmo e volume.

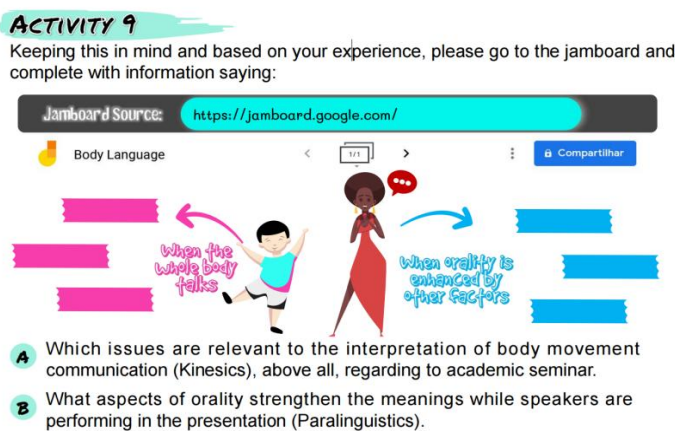
Esses dois mecanismos foram adotados como critérios de avaliação para a tarefa 7, a qual foi projetada com o intuito de verificarmos as representações dos(as) alunos(as)-participantes em relação à linguagem corporal inerente à apresentação de seminários acadêmicos. Com isso em mente, ressaltamos que o desmembramento ocorreu em duas etapas, seguindo a confluência anteriormente descrita entre mecanismos cinésicos (parte A da tarefa) e mecanismos paralinguísticos (parte B da tarefa), como se observa na imagem 14:

Imagem 14 - Mecanismos da linguagem corporal³⁴

ACTIVITY 9
Keeping this in mind and based on your experience, please go to the jamboard and complete with information saying:

Jamboard Source: <https://jamboard.google.com/>

Body Language



1. Which issues are relevant to the interpretation of body movement communication (Kinesics), above all, regarding to academic seminar.

2. What aspects of orality strengthen the meanings while speakers are performing in the presentation (Paralinguistics).

Fonte: sequência didática do autor.

³⁴ Por questão de ética, proteção dos dados de pesquisa e da identidade dos participantes, eliminamos parte do link que daria acesso à atividade na íntegra.

No desenvolvimento dessa tarefa, os(as) alunos(as) deveriam acessar a plataforma *jamboard* e descrever *questões cinésicas na parte relativa a when the whole body talks* e *questões paralinguísticas na parte when orality is enhanced by other factors*. Sob essa perspectiva, o professor-pesquisador discorreu sobre exemplos relativos aos aspectos que poderiam ser relevantes na interpretação do seminário acadêmico de Marsela (2020).

Basicamente, enfatizou-se elementos como *physiognomic features* (expressões faciais), *visual support* (suporte visual), *gestures/movements* (gestos/movimentos), *posture* (postura corporal) e *position* (posicionamento) durante a apresentação. Da mesma forma, ressaltou-se elementos como *laughter* (risos), *intonation* (entonação), *rhythm* (ritmo) e *speed/rate* (velocidade), *volume* (volume), *pauses* (pausas), *hesitation* (hesitação), *breath* (respiração/suspiros).

Todos esses elementos desempenham um papel importante na comunicação do seminário acadêmico, porque potencializam, complementam e até modificam o significado do conteúdo verbal (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996; Barbosa, 2013; Kent; Read, 2015; Storto, 2015; Zani; Bueno, 2017), fornecendo informações adicionais sobre o contexto emocional e social da comunicação. Em virtude da relevância para a produção do gênero que tratamos, todos esses elementos foram constitutivos da avaliação diagnóstica e, portanto, compuseram o quadro de critérios relativos à rubrica.

Em relação aos descritores, para considerarmos plenamente atendidos (PLA), 3 ou mais elementos constitutivos deveriam ser mencionados e explicados. Para o critério não atendido (NAA), nenhuma resposta adequada deveria ser observada. Assim, parcialmente atendido (PAA) seria um ou dois elementos citados e exemplificados corretamente em relação ao Seminário em Linguística (Marsela, 2020).

Dentre todas as tarefas de avaliação diagnóstica discutidas até o presente momento, sem dúvidas, esta última representa o foco de maior engajamento pelos alunos-participantes, haja vista o número e o teor das contribuições que apresentaram. Para ilustrar, voltemos nossa atenção para o primeiro critério de avaliação da rubrica.

Durante o processo em que os(as) alunos(as)-participantes citaram elementos cinésicos relativos à apresentação de seminários acadêmicos, *physiognomic features*, correspondente ao primeiro critério que estabelecemos para a avaliação

diagnóstica, foi identificado como um dos mais expoentes nas respostas do grupo. De modo específico, P1, P2, P3, P6, P8, P10, P11, P12, P13 e P14 alinharam *facial expressions* (expressões faciais) ao conjunto das formas de expressão que pode ocorrer a partir do uso da linguagem corporal, que é responsiva pelo engajamento do público-alvo (Nascimento, 2019) na atividade de apresentação de um seminário acadêmico.

De igual forma, o segundo elemento, intitulado *visual support*, foi contemplado em praticamente todas as respostas. Nessa conjuntura, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P10, P11, P12, P13 e P14 utilizaram a expressão *eye contact* (contato visual) para enfatizar conexões entre a apresentadora (Marsela, 2020) e o público-alvo, principalmente nessa situação de apresentação virtual, em que a conexão ocorre por meio do direcionamento do foco de visão às lentes da câmera. Por meio da rubrica de avaliação, verificamos que a linguagem corporal foi percebida pelos alunos-participantes de forma mais objetiva do que outros aspectos tratados anteriormente.

Essa afirmação é corroborada pela menção de outros elementos que serão apresentados nas próximas linhas. Um deles trata de *gesture* (gestos) ou *gesticulations* (gesticulações)³⁵, que foi citado por P1, P2, P3, P6, P8, P10, P11, P12 e P14 e vai ao encontro do quadro de elementos cinésicos descritos no primeiro critério da rubrica de avaliação diagnóstica. Outro elemento amplamente citado foi *posture* (postura), descrito precisamente deste modo por P2, P3, P4, P10, P11, P12, P13 e P14, e detalhado por P7, por exemplo, por meio da expressão *stand up straight* (em pé, de forma ereta).

Além das questões previstas, os(as) alunos(as)-participantes ainda apresentaram contribuições que transcenderam os critérios previstos na rubrica de avaliação diagnóstica deste estudo. A primeira delas, mencionada por P3, diz o seguinte: “*Hands should not be touching themselves*”, ou seja, durante a realização do seminário acadêmico, as mãos não devem ficar se tocando tal como se o apresentador almejasse uma forma de proteção em detrimento da tensão oriunda da própria atividade de apresentação oral.

Para a prática futura de ensino com base na sequência didática, esse

³⁵ Embora o Dicionário Cambridge online defina, de um lado, *gesticulation* como movimentos com as mãos e braços visando a expressão de algo ou a ênfase do que se diz e, de outro lado, *gesture* enquanto movimento de mãos, braços, cabeça, etc. para expressão de uma ideia ou sentimento, compreendemos que se tratam de questões ligadas à gestualidade como um todo e, por isso, essa distinção não se faz necessária nesta conjuntura de pesquisa.

conteúdo nos levou a reiterar alguns pontos que poderiam ser pensados conjuntamente com os alunos. Por um prisma, esse tipo de (re)ação pode mostrar o lado humano do apresentador, no sentido de criar conexão emocional (Marcuschi, 2003) com o público que, por sua vez, pode mostrar-se empático, sobretudo, quando observa dedicação em relação à apresentação. E mais, se os toques soarem sutis, torna-se possível a substituição de uma imagem de insegurança por outra ressignificada (1997/2022) como auto-conforto, inerente à postura e à confiança.

Por outro prisma, o toque frequente entre mãos pode transparecer nervosismo em excesso. Quando realizados a todo o momento durante a apresentação, o público pode ser conduzido para uma via interpretativa cujos sentidos denotam insegurança do apresentador, ou até preparação inadequada. Outra consequência do toque descontrolado de mãos é a distração, a qual desvia a atenção do conteúdo da apresentação e gera uma barreira (Marcuschi, 2003) na comunicação pretendida.

Aliás, por conta dessas questões P13 estabeleceu em sua resposta o elemento cinésico *no fidgeting* (sem inquietações). Neste caso, além das mãos, P13 enfatiza a importância de se evitar movimentos inquietos e desnecessários ao mexer as/nas mãos, os pés, ou movimentar objetos com o potencial de desvirtuar a atenção do público-alvo. Após a contribuição de P13, transformamos esta questão em objeto de ensino, porquanto devemos compreender e oferecer suporte para facilitar a redução dos impactos adversos que possam surgir, sobretudo, de quadros de inquietação como os que foram citados que são naturais a nós, seremos humanos, visando experiências na atividade de apresentação menos dispendiosas e mais produtivas.

Outra contribuição ligada a um conjunto de questões não-linguísticas (Dolz *et al.*, 2004; Bueno, 2008), dada por P8, trata de *appropriate dress code* (vestuário adequado). Dentre todas as questões discutidas até aqui, o código social de vestimenta foi, sem dúvidas, um elemento inusitado no quadro de considerações dos(as) alunos(as)-participantes sobre os mecanismos cinésicos constitutivos dos seminários acadêmicos. Embora seja uma questão relevante, sobretudo pela natureza polêmica dos acordos e desacordos sociais existentes, no contexto da disciplina de LI-LAC não inserimos nas tarefas da sequência didática como componente de ensino.

Para finalizar, há ainda outras questões abordadas pelos alunos-participantes

que poderíamos considerar como transcendentais àquelas que pertencem ao conjunto de elementos do primeiro critério que estabelecemos, tais como *confidence* (confiança), citada por P10 e P11, ou *general body language* (linguagem corporal geral) que foi mencionada por P10 e P12. No entanto, a primeira corresponde a um estado emocional de segurança, resultante da articulação entre vários elementos constitutivos do seminário e que não será prioridade neste instante. A segunda diz respeito exatamente ao aspecto global tratado nesta fase da avaliação diagnóstica e, portanto, abrange todos os demais elementos que já foram pontuados, dispensando a necessidade de análise.

No desenvolvimento da parte B da tarefa 7, *intonation* (entonação) foi amplamente discutido. Com base em estudos que tratam de aspectos orais sob os prismas da prosódia (Gumperz, 1982; Galdino; Oliveira Jr., 2023; Fujisaki, 1996) e da paralinguística (Nascimento, 2019; Silva; Santos, 2020), a entonação a que nos referimos parte de uma concepção abrangente, descrita nesta pesquisa a partir da intersecção de dois elementos.

O primeiro deles se refere ao termo *pitch* (*altura tonal*), utilizado na descrição dos ciclos das cordas vocais que, por suas vezes, são representados pela frequência da voz (notas graves/baixas ou agudas/altas). O segundo corresponde a *tone of voice* (tom de voz) que se refere à qualidade geral da voz como observamos em algumas pesquisas (Bueno, 2008; 2009; Jacob; Diolina, Bueno, 2018), traduzida por sensações como suavidade, aspereza, empolgação e vários outros sentimentos que podem ser expressos e compreendidos por meio do uso da língua.

Diante dessa complexidade epistemológica e, em razão da necessidade de pontuarmos um elemento que seja acessível do ponto de vista didático, daqui em diante trataremos de recorrências de tom de voz e altura tonal, observadas nas respostas dos(as) alunos(as)-participantes, como associadas ao descritor entonação. Com isso, fenômenos acústicos e fisiológicos como melodia (Bueno, 2008), alongamentos de tom de voz (Storto, 2010) ou mesmo qualidade de voz (Magalhães *et al.*, 2022) passam a ser tratados sob uma perspectiva mais abrangente. Inclusive, alguns trabalhos sobre seminários que discutem mecanismos paralinguísticos abordam-no sob o prisma da entonação (Nascimento, 2019), ou descrevem-no a partir de sinônimos como qualidade de voz (Silva; Santos, 2020).

Considerando todos esses aspectos em relevo, verificamos que a entonação foi citada por vários dos(as) alunos(as)-participantes. Como bem ressaltamos, *tone*

of voice acabou representado como elemento predominante das respostas de P1, P2, P5, P6, P8, P10, P11 e P14. Neste contexto, *pitch* foi ainda mencionado por P1 no mesmo passo em que *intonation*, propriamente, apareceu em meio aos argumentos de P2, P10, P12 e P13. Por meio desse panorama, constatamos que a expressão suprasegmental concatenada ao conteúdo temático foi percebida, pela maior fração do grupo, como um elemento intrínseco à atividade de produção de seminários acadêmicos.

No que tange à perspectiva diagnóstica de avaliação, entendemos que o nível de conhecimento paralinguístico apresentado em relação ao segundo critério foi, portanto, satisfatório. Isso porque trouxe elementos que realmente potencializam a produção verbal oral, ainda mais se olharmos com atenção para as capacidades que possuem de complementação e de modulação dos sentidos, oriundos da articulação entre aspectos verbais e não verbais durante a produção textual do seminário acadêmico.

Em continuidade com as análises, passamos para a discussão pautada no terceiro descritor, a saber: *rhythm* e *speed*. Assim como na situação anterior, ritmo e velocidade são conceitos quase sinônimos e, por isso, precisam de ligeira distinção para evitarmos ininteligibilidade. Enquanto a velocidade se refere à rapidez com que as palavras são ditas no curso de construção de uma dada sentença, o ritmo abrange a velocidade. O penúltimo elemento citado está inclinado aos padrões e às variações de sons que são administrados (Gumperz, 1982), incluindo a própria velocidade de fala e as ênfases ou entonações que são perceptíveis com o rompimento do padrão rítmico.

Pela condição descrita, manteremos a posição anterior e, para a avaliação diagnóstica, ambos os elementos serão tratados de maneira correlata. Assim, ao debruçarmo-nos sobre as respostas dos(as) alunos(as)-participantes, observamos que P1, P3, P7 e P11, cada um dispondo de suas representações particulares, discorreram de maneira próxima sobre os elementos ligados ao terceiro descritor dos mecanismos paralinguísticos.

Para ilustrar, enquanto P7 destacou a relevância de *speed of voice* (velocidade da voz) na apresentação de seminários acadêmicos, P1 focou na descrição de *pace of speech* (velocidade da fala), compartilhando um mesmo conceito geral relativo à velocidade. Em seu turno, P3 frisou a importância de se pensar numa fala “*not so fast and not so slow*” (não tão rápida e nem tão devagar)

durante a apresentação de um seminário acadêmico, o que nos conduz, por mais uma vez, ao núcleo comum de conceitos supracitados no terceiro descritor.

P11, nessa linha de raciocínio, citou *cadence of speech* (cadência de fala). Quando observado a partir de definições de dicionários de língua inglesa, a similaridade com as noções apresentadas por P1, P3 e P7 é realmente evidente, induzindo a ideia de que são sinônimos. O dicionário Collins³⁶, por exemplo, apresenta as seguintes definições para *cadence*: (1) *Fall of the voice in speaking*; (2) *Inflection or modulation in tone*; (3) *Any rhythmic flow of sound*; (4) *Modulation of the voice, intonation*; (5) *A fall in the pitch of the voice, as at the end of a sentence*. O dicionário Oxford³⁷ define este termo como: (1) *The rise and fall of the voice in speaking*. Já o dicionário Cambridge³⁸ o faz da seguinte maneira: (1) *The regular rise and fall of the voice*; (2) *A regular rise and fall of sound, esp. of the human voice*.

Como é possível notar, os sentidos que são expressos em cada uma dessas definições orientam a percepção de tal modo que, praticamente, todos os elementos paralinguísticos discutidos até o momento parecem estar em um núcleo sinonímico, incluindo a cadência de fala citada por P11. Essa questão reforça a justificativa fornecida, reiteradas vezes nesta pesquisa, para o tratamento dado a certos elementos paralinguísticos como *rhythm* e *speed*, posicionando-os, quando pertinente, como elementos constitutivos de um mesmo descritor, cujas definições e funções são identificadas como correlatas.

No que tange às nossas análises, entendemos que ritmo e velocidade de fala são elementos que precisam de atenção, principalmente porque foram citados por uma parcela mínima de alunos-participantes. Na atividade de seminários acadêmicos, cenários em que a fala é conduzida pelo apresentador(es) de forma excessivamente rápida, dificuldades de compreensão podem ocorrer durante o processamento das informações que é realizado pelo público-alvo. Por outro lado, quando a fala é demasiadamente lenta, sentimentos de tédio ou impaciência podem ser provocados. Em ambos os casos, a resposta mais comum do público-alvo é a demonstração de desinteresse pela apresentação, o que precisa ser trabalhado com os membros desta pesquisa.

³⁶ Collins Online Dictionary. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

³⁷ Oxford Learner's Online Dictionary. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

³⁸ Cambridge Free English Online Dictionary. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

Passando para o quarto descritor de avaliação, *volume of voice* foi um dos elementos constitutivos dos mecanismos paralinguísticos citados por P6, P7 e P14. Reiteradamente, encontramos-nos diante de outra contribuição significativa, mas pouco citada. O volume de voz, ou *loudness* em língua inglesa, é um recurso da expressão verbal que “trata da impressão psicofísica da intensidade que julga a voz do indivíduo como forte ou fraca” (Barbosa et al., 2009, p.79). Dentre as questões paralinguísticas tratadas nesta pesquisa, o volume é uma das mais perceptíveis e impactantes sobre o engajamento dos indivíduos na atividade de apresentação oral de seminários acadêmicos.

Segundo Behlau e Ziemer (1988), o controle da intensidade com que a voz é projetada num dado espaço exige, dentre outras questões, consciência e conhecimento sobre as dimensões do outro, suas expectativas e receptividade. No caso da interação entre apresentador(es) e público-alvo em seminários acadêmicos, é mister que os alunos-participantes tenham em mente que o refinamento do volume de voz (Barbosa et al., 2009) é um fator determinante para a inteligibilidade dos conteúdos de apresentação.

A partir dessas colocações, entendemos que esse mecanismo paralinguístico deve ser levado ao conhecimento dos demais alunos-participantes da disciplina de LI-LAC, principalmente porque “a voz é uma das extensões mais fortes de nossa personalidade e se aguçarmos nossos sentidos reconheceremos que esta extensão é mais profunda em sua dimensão não verbal” (Behlau; Ziemer, 1988, p. 71). O volume, portanto, será retomado como parte dos conteúdos de ensino tangentes aos elementos paralinguísticos da sequência didática.

Transicionando para o quinto descritor, *pauses* (pausas), assim como o elemento anterior, foi pouco mencionado pelos alunos-participantes. Nesse sentido, observamos a menção explícita somente nas respostas de P1 e P2, sendo que o primeiro relacionou *pauses* com paradas nas frases que ocorrem durante a fala (*the breaks in phrases during the speech*). Com base no descritor supradito, nenhum ponto relativo a recurso de controle das ideias, de criação de suspense, conexão entre conteúdos e disponibilidade de assimilação para o público-alvo foi observado nas respostas.

Além do que é exposto na composição do quinto descritor, reiteramos na seção de fundamentação teórica que as pausas são fundamentais para a organização conversacional, pois demarcam os turnos da fala (Marcuschi, 1997). De

igual modo, podem ser utilizadas para estabelecimento de linhas limítrofes para ideias, nuances temáticas ou seções de apresentação. Para Behlau e Pontes (1995) e Barbosa *et al.* (2009), as pausas são mecanismos que permitem ênfases naturais, auxiliando no ritmo da comunicação. Por sua magnitude nas apresentações de seminários acadêmicos e, de igual forma, por compreendemos que a necessidade do trabalho de ensino que nos permita trata-la de tal modo, *pauses* é um elemento que será retomado em meio às tarefas de ensino.

O dois últimos critérios, *hesitation* (hesitação) e *sight/breath* (fôlego/respiração), não foram mencionados por nenhum aluno-participante. Ao invés disso, outras questões não contempladas nos critérios de avaliação diagnóstica vieram à tona. Algumas delas estão mais conectadas com a interpretação de outros aspectos relativos ao seminário acadêmico, tratados ou não nesta avaliação diagnóstica, e até mesmo correspondem a certos efeitos retroativos (Furtoso, 2011) de articulações entre os próprios mecanismos paralinguísticos.

A título de exemplo, evocamos algumas de suas contribuições que são pertinentes à produção textual do seminário acadêmico. Uma delas corresponde a *intelligibility*, citada por P3 e P13 e traduzida por inteligibilidade da fala. Nesse sentido, pronúncia, dicção ritmo e velocidade são alguns dos fatores que, quando articulados, tal como descreveu P7 com a designação de *articulation*, caracterizam o conceito sócio-historicamente consagrado como fala inteligível.

A outra diz respeito ao que P6 retratou como *talking clearly and assertively* (fala limpa e assertiva), ou *flow of presentation* (fluidez de apresentação) nas palavras de P11. Em ambas as circunstâncias descritas, a fruição da apresentação surge como propósito predominante, pois esse é o tipo de experiência que se pode sucitar em virtude de características como transparência e disponibilidade de informações, objetividade e fluidez na organização e construção de ideias. A propósito, as duas últimas características supraditas aparecem como parte da ressalva de P3 sobre as apresentações: elas devem dispor de “clear and objective speech” (fala límpida e objetiva).

Todas as questões citadas certamente trazem contribuições pertinentes à eficácia de apresentação do gênero seminário acadêmico. No entanto, são pronunciadas como resultado de operações ligadas ao uso de mecanismos paralinguísticos, como os que foram citados nesta avaliação. Isso posto, entendemos que inteligibilidade (P3; P13), assertividade (P6), clareza (P6) e fluidez

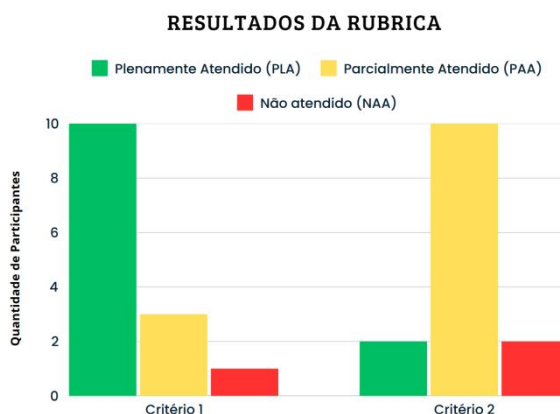
(P11) na comunicação devem ser abordados à luz de um quadro de efeitos retroativos esperados, exceto articulações (P7), pois, este último termo trata de ações de operacionalização de linguagem (Cristovão, 2001) que serão determinantes a tais efeitos.

Há ainda outros elementos que compuseram a totalidade de mecanismos paralinguísticos sublinhados pelos alunos-participantes, os quais acreditamos que poderiam ter sido tratados em aspectos anteriores. De forma breve, chamamos a atenção para P3, P4 e P8 que discorreram sobre *formal language* (linguagem formal), o que se encaixaria com discussões realizadas na orla do aspecto *Context of Production or Language Activity*, especificamente durante a realização da tarefa 3.

Do mesmo modo, o tratamento de outros elementos constitutivos do seminário acadêmico como *presentation's steps* e *Introducing yourself*, citados por P3, faria mais sentido em meio às discussões do aspecto *The Presentation*. Sob essa mesma ótica, a própria resposta de P8, em tom de recomendação sobre o uso apropriado de vocabulário de acordo com o contexto (*appropriate vocabulary for the context*), não é compatível com o tipo de discussão sobre paralinguística que colocamos em pauta.

Finalizada a discussão, apresentamos uma visão completa dos resultados da rubrica de avaliação diagnóstica no gráfico 6, relativa ao quinto conteúdo, ou saber relativo ao que intitulamos de linguagem corporal na sequência didática:

Gráfico 6 - Diagnóstico relativo à linguagem corporal



Fonte: o autor.

A partir dos resultados, entendemos que o quadro de critérios e descritores produzido para interpretar as respostas nos colocou em uma posição estratégica.

Basicamente, o uso da rubrica nos permitiu organizar o conteúdo de trabalho, criar categorias descritivas de avaliação (Suskie, 2009) e esclarecer as expectativas (Brookhart, 2013) subjacentes à interpretação da organização e do funcionamento das práticas de produção de seminários acadêmicos em língua inglesa.

O ponto de maior relevância é, sem dúvidas, o fato de estarmos em face de um contexto de avaliação diagnóstica atípico: não havia condições de produção favoráveis para a requisição de uma versão para esse fim. Assim, o diagnóstico deveria ocorrer por meio da compreensão, ao invés da produção, como é geralmente proposto nesse modelo de trabalho pautado pelo uso de sequências didáticas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Com isso, a análise de capacidades de linguagem, por exemplo, seria demasiadamente complexa e envolveria questões de articulação entre operações que dificultariam o olhar mais objetivo os elementos suas respectivas funções.

Além disso, a rubrica desempenhou um papel essencial para o alinhamento entre os dados do modelo didático e as questões que seriam trabalhadas no material didático em um curto espaço de análise, revisão das tarefas e *feedback* sobre a compreensão dos(as) alunos(as) em relação ao seminário acadêmico em língua inglesa³⁹. Pelos resultados obtidos, a rubrica de avaliação diagnóstica potencializou o gerenciamento do conjunto de saberes durante a avaliação diagnóstica, o que é particularmente relevante considerando que o seminário acadêmico é um gênero multifacetado e complexo, demandando um número significativamente maior de tarefas em comparação a outros gêneros da mesma esfera.

Por fim, o uso da rubrica de avaliação diagnóstica prevista na sequência didática foi além de uma abordagem meramente verificativa, promovendo interpretações, reflexões e análises sobre a atividade acadêmica de apresentação de seminários. Baseando-nos nas teorias sobre rubricas (Biagiotti, 2005; Suskie, 2009; Brookhart, 2013), conseguimos transpor os elementos constitutivos do gênero em níveis descritivos, combinando uma avaliação geral de desempenho (Suskie, 2009; Ferraz, 2019) com descrições detalhadas e critérios específicos.

³⁹ Ao leitor, fica a ressalva de que esta abordagem não restringe a opção por outros elementos constitutivos, pois as escolhas realizadas neste estudo derivam de certas variáveis dentre as quais destacamos a validade e a inteligibilidade que desenvolvemos a respeito do gênero, principalmente com a elaboração do modelo didático (Cristovão, 2001); ou mesmo a condição assíncrona em que a avaliação diagnóstica foi realizada na disciplina de LI-LAC, além da quantidade de conteúdos que poderiam ser contemplados, tendo em vista as demais demandas acadêmicas dos(as) alunos(as)-participantes.

4.2.3 Ensino de atividades relativas à busca, classificação e seleção de informações para a constituição do seminário

Neste momento de análise dos dados, as potencialidades dos instrumentos sequência didática e rubrica serão discutidas com base no seguinte contexto de ensino: (a) foram ministradas oito horas-aula síncronas e presenciais, divididas em quatro encontros com duração de 100 minutos cada; (b) foram ministradas ainda tarefas de ensino previstas para a realização em dois encontros assíncronos com cerca de duas horas-aula cada.

Assim como no processo de avaliação diagnóstica, manteremos o foco na discussão de cada tarefa proposta na sequência didática. Contudo, o que difere o processo de análise atual do anterior é o fato de que, neste instante, contamos com as primeiras versões de produção de seminários acadêmicos realizadas pelos(as) alunos(as)-participantes.

Conforme anunciamos na seção de metodologia, a primeira versão foi apresentada internamente no âmbito de funcionamento da disciplina de LI-LAC, após a prática de ensino do professor-pesquisador que seguiu pautada no uso do instrumento sequência didática. A segunda, destinada à alunos de outra universidade do Estado do Paraná, recebeu alguns ajustes de modo que os alunos-participantes pudessem publicá-la na plataforma *YouTube* e, com isso, promover a interação prevista e percorrida na seção de metodologia. Essa última versão será utilizada nas discussões dos resultados referentes ao terceiro objetivo apenas.

Feitas as considerações necessárias, passamos para a prática de ensino com base na sequência didática de seminário acadêmico.

4.2.3.1 Ensino da atividade de pesquisa por meio da sequência didática

O encontro síncrono correspondente à aula 2, realizada no dia 17 de março de 2022, foi marcado por duas questões que devem ser reiteradas nesta pesquisa, sobre todas as variáveis por causa da influência em relação a determinados procedimentos que foram adotados pelo professor-pesquisador durante sua prática. A primeira delas diz respeito ao fato da segunda aula ter marcado o fim do isolamento social que afetou escolas e universidades por causa da pandemia do covid-19. Em sala, no ambiente físico da universidade, embora houvesse

conhecimento prévio mútuo entre a maior parte dos(as) alunos(as)-participantes, a interação inicialmente observada despertou a sensação de que as relações entre os pares foram afetadas de igual modo pelo isolamento social.

A segunda questão, vinculada com a anterior, diz respeito ao uso da língua inglesa. Na disciplina de LI-LAC, a condução dos conteúdos de ensino e a promoção da interação deveriam ocorrer por meio do uso dessa língua. De fato, esse foi o contexto majoritariamente fomentado no percurso de desenvolvimento das tarefas previstas na sequência didática. Todavia, durante a abordagem inicial da aula 2 que aconteceu de forma síncrona, o professor-pesquisador precisou impulsionar o engajamento na atividade de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011) fazendo uso da língua portuguesa, diante da atmosfera reticente que estava instaurada.

Apresentadas essas considerações, o primeiro aspecto tratado foi *Research Activity* (Atividade de Pesquisa). Durante a dinâmica inicial do professor-pesquisador, os alunos-participantes foram convidados a socializar experiências com a pesquisa para a produção de seminários. No entanto, as contribuições oriundas dessa socialização foram dadas apenas por alunos que não aceitaram participar da pesquisa e, portanto, não serão descritas na análise. Dito isso e em continuidade com a abordagem da atividade de pesquisa, com base nas descrições da sequência didática, o professor-pesquisador ressaltou o papel fundamental dessa atividade em práticas de produção de seminários acadêmicos.

A pesquisa, nesse sentido, foi descrita como elemento primário, cujos pilares de funcionamento alicerçam, em diferentes níveis de profundidade, o aprendizado sobre um tema específico. Conforme apresentado na própria sequência didática, *“nothing may be presented before you have dealt deeply with an specific theme/ nada deve ser apresentado antes que se possa aprofundar em um tema específico”*. Com esse pensamento em mente, o professor-pesquisador sublinhou a necessidade de uma pesquisa detalhada e cuidadosa, antes de qualquer apresentação pautada no uso de seminários acadêmicos.

À guisa disso, o planejamento para a pesquisa contemplou as demandas de formação subjacentes aos conteúdos do programa da disciplina de LI-LAC, que abrangeram: (a) *Professional Ethics* (ética profissional); (b) Plagiarism (plágio); (c) *Professional Development* (desenvolvimento profissional). Concomitantemente, foram sucitadas conexões entre os conteúdos e justificativas para o desenvolvimento dessa proposta na disciplina em tela. Essas três questões, já mencionadas como

parte integrante do problema de comunicação que antecedeu a avaliação diagnóstica, foram trabalhadas por meio da tarefa 1 do aspecto *Research Activity*, dividida e organizada nessa mesma ordem em partes A, B e C.

Antes de adentrarmos em cada um dos desmembramentos citados, destacamos que, para a retomada dos conteúdos que seriam objeto de apresentação nos seminários acadêmicos, o professor-pesquisador lançou mão de duas ações de presentificação dos objetos de estudo (Schneuwly, 2009; Messias; Dolz, 2015). A primeira delas está ligada com a socialização de experiências, por meio da qual foi requisitado conhecimento relativo ao tratamento do tema ética que, segundo a professora regente da turma em que esta pesquisa ocorreu, foi objeto de estudos em outra disciplina da graduação.

Com isso, o professor-pesquisador lançou a seguinte questão: “*Have you ever been working with professional ethics? [...] I believe so! How was it ... the course, the teacher?*”. Nessa conjuntura de interação, P8 trouxe à tona algumas das frentes de trabalho já discutidas pelo grupo de alunos-participantes, as quais foram expressadas por meio das palavras subsequentes:

The teacher was from... serviço social and she... she was talking about... aah... ela passou por diver... por questões de verdade, moral, ética, daí ela foi... trazendo mais a ideia do Brasil, discutiu um pouco sobre a sociedade, sobre... conservadorismo... sobre... (hesitação longa) direitos humanos (voz de outro colega)... direito humanos! ... o que mais gente?... Pra fechá ali, ela fala sobre uma coisa muito interessante pra gente pensá também o projeto político da nossa profissão. Também uma... uma parte ali da, da... eh... quando a gente fala de... ética profissional, na verdade a gente não tá falando de uma ética... profissional, a gente tá falando de ética normal, não tem separação nenhuma entre... ética profissional, ética não sei do quê... é instrumento... desse tipo. Quer dizer... (inaudível). Mas pode ser outra coisa também que... eu tô... falando, mas tô falando errado.

Com base na contribuição de P8, além de retomarmos um dos objetos de apresentação que se refere a *professional ethics*, algumas vertentes de discussão puderam ser identificadas e elencadas como potenciais nuances temáticas para o tratamento nos seminários acadêmicos que deveriam ser produzidos. Algumas delas como verdade, moral e ética (P8), por exemplo, enquadram-se em fundamentos da ética e da moralidade (Luckowski, 1996) que constituem o baldrame de pressupostos para o trabalho com a ética sob vários prismas.

Nesse sentido, questões mais específicas puderam ser construídas, tal como a proposta que instituímos nesta pesquisa sobre a abordagem de *ethics in education* (ética na educação/ensino) e *teacher ethics* (ética docente), a qual será explorada

detalhadamente mais adiante. À guisa dessa linha de trabalho de ensino, inclusive, questões sociais como conservadorismo, direitos humanos ou até mesmo a noção de ética enquanto instrumento (P8) incitaram reflexões sobre a aplicação desse conceito, assim como esperado em relação ao tratamento temático (Bronckart, 2008) da ética na educação ou do(a) professor(a), como mencionado ao fim do parágrafo anterior.

No seio de discussões sobre *professional ethics*, fizemos um gancho com *plagiarism*, segundo tema previsto na disciplina de LI-LAC. Para tanto, o professor-pesquisador utilizou um episódio do programa televisivo semanal de comédia *Saturday Night Live*⁴⁰ (SNL), intitulado *Plagiarism*. Segundo informações do site da NBC, o conteúdo do episódio em tela trata de “um professor que está bem ciente dos casos de plágio nos trabalhos de história de seus alunos” (tradução nossa)⁴¹. Em nossas observações, *Plagiarism*, de SNL, estabeleceu críticas sobre intenções maliciosas subjacentes ao plágio, tecendo-as com base em figuras de linguagem como sátira e hipérbole. No desenrolar do episódio, provocações sobre a questão da originalidade foram feitas, de modo que as situações de plágio questionadas e discutidas pelo professor traçaram uma linha tênue entre inspiração e cópia.

Em virtude da riqueza de problemáticas tratadas sob a égide do humor, apoiamo-nos no conteúdo desse episódio para traçar potenciais caminhos para a abordagem do tema plágio nas apresentações de seminários, visando o alinhamento com *professional ethics* e *professional development*. Após a reprodução do episódio, as seguintes perguntas foram lançadas pelo professor-pesquisador:

(a) “*Is this something you have done in your life?*”;

(b) “*What kind of plagiarism have we got here?*”.

Com relação à primeira pergunta, P4 foi o único aluno-participante a manifestar uma situação em que cometeu plágio em seu passado escolar: “*Me... in school, when I do not know what plagia... rism was... ah, just researching for sites or something/* Eu... na escola, quando não sabia o que... plágio era... ah, só pesquisava nos sites ou algo assim” (P4) (tradução nossa). Nesses termos, ressaltamos que a falta de experiência e conhecimento sobre o assunto são fatores que impactam

⁴⁰ O episódio, publicado no *YouTube* pelo canal *Saturday Night Live* em 17 de agosto de 2013, foi ao ar no dia 05 de março de 2003 e exibido pela NBC. Disponível em: https://www.YouTube.com/watch?v=yDxN4c_Cmpl. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

⁴¹ No original “teacher is well aware of students’ history paper plagiarisms”. Disponível em: <https://www.nbc.com/saturday-night-live/video/plagiarism/2750276>. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

negativamente a realização da atividade de pesquisa, seja qual for o contexto de produção em que o aluno está situado.

No que tange à segunda, as contribuições foram mais expressivas, no sentido de que diferentes situações de plágio foram citadas. P4, através de uma pergunta retórica, trouxe à tona o fator cópia *ipsis litteris* de conteúdos de sítios eletrônicos como um denominador comum entre todos os trabalhos de história satirizados no episódio: “*Maybe all copy there was from internet?/ Pelo visto tudo foi copiado da internet?*” (P4) (tradução nossa).

Sob outro prisma, P6 apontou o empréstimo indevido de trabalhos: “*The guy he gotta his from a... his brother, right? His what? (professor-pesquisador). He got his aa... paper from his, his brother, right?/ Aquele cara conseguiu o seu de um... de um amigo, certo? Seu o que? (professor-pesquisador). Ele conseguiu o seu aa... artigo de um, de um amigo, certo?*” (P6) (tradução nossa). Em meio a esse contexto de apropriação indevida das ideias desenvolvidas a partir do trabalho intelectual de outrem, tanto a questão levantada por P4 quanto por P6 nos remeteram a incidências de plágio propriamente dito.

Com isso, o professor-pesquisador ressaltou que, embora as situações descritas no episódio de SNL pudessem ser facilmente identificadas como plágio, quando direcionamos nossas lentes para o trabalho como a produção textual empírica, do meio acadêmico, nem sempre é possível atestarmos de que lado da fronteira - que separa cópias não referenciadas de apropriação indevida de ideias - certas produções se encontram. Nessa perspectiva, o professor-pesquisador ressaltou a sua preocupação com o conhecimento que ilumina a natureza dessa fronteira, sobretudo porque diferentes contextos culturais influenciam a compreensão das práticas de letramento (Street, 1995; 2003), o que inclui pensarmos na percepção de plágio.

Em virtude dessa condição de produção, os seminários pautados no tema *plagiarism* deveriam investigar características, limites e a razão pela qual essa linha divisória existe e separa cada domínio. Algumas das razões para essa abordagem incluíram a formação para a garantia da integridade⁴² da produção acadêmico-científica (Bikowski; Gui, 2018; Nguyen, 2021), para o desenvolvimento de ações

⁴² Os trabalhos de referência (Bikowski; Gui, 2018; Nguyen, 2021) que disponibilizamos aos alunos, como potenciais bases para os seminários, partem do pressuposto da integridade do trabalho acadêmico-científico para tratarem de plágio.

conscientes de pesquisa e para produções textuais que sigam princípios éticos.

Devemos retomar uma pergunta retórica que foi formulada pelo professor-pesquisador, no decorrer desse mesmo instante da prática de ensino pautada pelo uso da sequência didática: “*how many hours have you spent on working, reading, preparing, showing, discussing?*”. Essa interrogativa trouxe uma provocação sobre às múltiplas variáveis que precisam ser integradas nas mais diversas práticas de letramento social (Street, 1995). Trata-se, portanto, de discutirmos a questão do plágio à luz da promoção da justiça e do respeito com o trabalho acadêmico-científico.

Em continuidade com os assuntos de apresentação da disciplina de LI-LAC, com relação a *professional development*, as reflexões de abertura para a discussão sobre potenciais temas foram calcadas no desenvolvimento de pesquisas e produtos educacionais. Nesse sentido, o professor-pesquisador explorou, juntamente com os alunos, dois trabalhos na forma de arquivos físicos em níveis de doutorado e de mestrado, a saber:

- (a) Tese intitulada Gêneros e Ensino de Leitura em LE: os Modelos Didáticos de Gêneros na Construção e Avaliação de Material Didático, defendida por Vera Lúcia Lopes Cristovão (2001);
- (b) Dissertação que recebeu o título de *Horror Short Stories nas Aulas de Língua Inglesa: Transposição Didática em Análise*, de autoria de Everton Gelinski Gomes de Souza (2015), o professor-pesquisador deste estudo.

Ambos os trabalhos foram descritos aos alunos como produções intelectuais que representam a culminação dos estudos de pós-graduação *stricto sensu*. No âmbito acadêmico, teses e dissertações não apenas atestam as capacidades de pesquisadores em conduzir pesquisa original e independente, como contribuem de modo significativo para o avanço do conhecimento em suas respectivas áreas de estudo.

Além dessas produções intelectuais, o professor-pesquisador apresentou uma sequência didática de *horror short stories* como exemplo de produto educacional. A ligação com o desenvolvimento profissional se deu pela promoção da instrumentalização para o ensino, além da capacitação para a elaboração de material de ensino pautado na produção de gêneros textuais e na atividade de linguagem (Bronckart, 1999) à qual estão destinados.

Nessa mesma conjuntura, o professor-pesquisador citou ainda eventos de divulgação científica como o VIII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET) e o VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, nos quais apresentou recortes da sua pesquisa de mestrado (Souza, 2015) de forma presencial⁴³.

Durante a prática com a sequência didática, os eventos científicos foram descritos como ambientes onde se pode: (a) disseminar conhecimento; (b) interagir e criar parcerias; (c) receber e dar *feedback* crítico e construtivo (Furtoso, 2011) sobre pesquisas em andamento; (d) gerenciar outras formas de construção de conhecimento como minicursos, palestras, mesas redondas, para citar alguns.

Ao fim, teses, dissertações, materiais didáticos para o ensino de língua inglesa e eventos científicos foram alguns dos frutos do trabalho acadêmico-científico que ilustraram o desenvolvimento profissional. No avanço da tarefa 1 do módulo *Research Activity* (Atividade de Pesquisa), após todas as considerações sobre *Professional Ethics*, *Plagiarism* e *Professional Development*, a questão A da sequência didática deveria ser respondida pelos alunos:

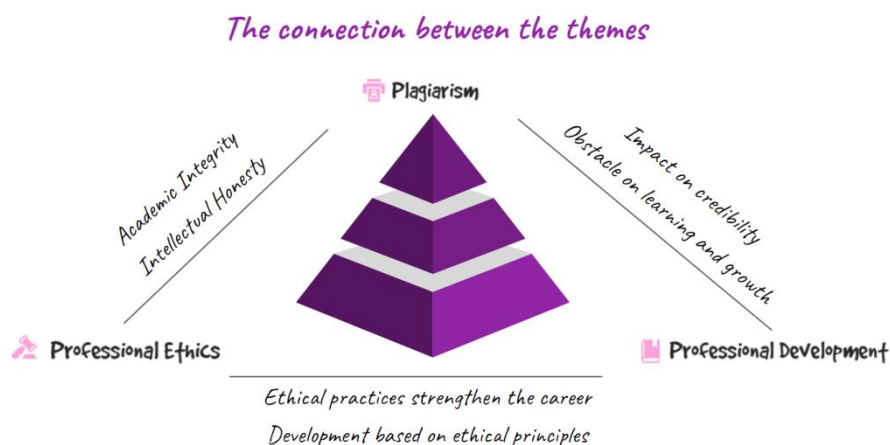
(a) *As we know, the themes come from the intended content of our course. How are they connected?*

Para tanto, o professor-pesquisador construiu uma metáfora visual, na qual os três conteúdos supracitados da disciplina de LI-LAC foram tratados de forma interdependente.

Nesse sentido, os alunos deveriam responder a questão A, estabelecendo esse tipo de relação, intercalando entre construção de argumentos orais socializados, ao mesmo passo em que deveriam descrever, em pouquíssimas palavras e na própria pirâmide, a relação entre *professional ethics*, *plagiarism* e *professional development*. Essa relação descrita pode ser vislumbrada na imagem 15, conforme apresentamos a seguir:

⁴³ Optamos pela utilização desses exemplos em virtude da sua condição presencial. Até o momento do início (meados de fevereiro de 2022) da geração de dados relativa ao terceiro objetivo, todos os eventos em que o professor-pesquisador participou na condição de doutorando, compreendidos no período de 2020 até o início de 2022, foram realizados de maneira virtual, por causa do covid-19. Para não rememorarmos esse contexto pandêmico, portanto, decidimos manter o foco em eventos presenciais e com registro fotográfico para ilustração.

Imagem 15 - Research Activity: Conexões entre os temas de apresentação



Fonte: o autor.

Com base nessas contribuições, percebemos que os alunos-participantes estabeleceram relações coerentes entre ética profissional, plágio e desenvolvimento profissional. Dentre as conexões mais expoentes, destacamos a importância estabelecida em respeito à integridade e à honestidade no ambiente acadêmico e profissional, resultante da conexão entre ética profissional e plágio. Do mesmo modo, sublinhamos a conexão estabelecida entre plágio e desenvolvimento profissional, a partir da qual os alunos evidenciaram os impactos negativos sobre a credibilidade das produções, ou mesmo os obstáculos que podem surgir no processo de aprendizagem, em virtude de práticas desonestas como plágio.

Por fim, mas não menos importante, a conexão entre desenvolvimento e ética profissional trouxe à tona o fato de que as práticas baseadas nesse fundamento de trabalho fortalecem a carreira docente. Para a atividade de pesquisa, a relação entre os elementos dessa tríade de temas foi intrínseca às posteriores ações de busca, pois culminou em potenciais caminhos para a discussão nos seminários. Sob essa perspectiva, entendemos que as conexões realizadas pelos alunos representaram os primeiros passos tangentes ao tratamento dos temas (Bronckart, 2008) previstos na disciplina de LI-LAC.

Além do que foi citado na triangulação da pirâmide, as contribuições oriundas da socialização/discussão oral sobre os temas também auxiliaram no balizamento da atividade de pesquisa para as apresentações de seminários acadêmicos. No excerto de interação entre professor-pesquisador, P6 e P11, ocorrido neste mesmo segundo encontro síncrono do dia 17 de março de 2022, podemos observar a

materialização do balizamento ao qual nos referimos, decorrente de relações de causa e efeito, conforme seguem:

P6: *What means that hmm... If you... hmm...see, plagiarism is ee... como que você falô?* (P6 direcionando-se à P11, risos em sala).

P11: *So, we discussed that plagiarism, ah, is harmful to your professional development. [...] Ah... and then, professional ethics she give'em basis to achieve professional development.*

PP: *Wow, great! .*

Nesse contexto, o adjetivo *harmful* (prejudicial) pode ser visto como elemento central da discussão inicial, porque encapsulou a essência dos efeitos negativos do plágio no desenvolvimento profissional de futuros professores(as) de língua inglesa. A ética, à luz do trabalho, foi citada no desenrolar dos argumentos como um pilar para o desenvolvimento profissional que, ao nosso ver, só pode ser alcançado se, de fato, mitigarmos a má conduta nas práticas de letramento (Street, 1988; 2013) diversas.

Esses apontamentos proporcionaram uma base teórica sólida e um foco crítico para a atividade de pesquisa. No entanto, faremos a ilustração dessas contribuições na busca por informações pouco mais adiante, pois agora estamos atentos à primeira tarefa da atividade de pesquisa que é a triangulação dos temas de seminários à luz das representações (Moscovici, 2015) dos(as) alunos(as)-participantes.

Em continuidade, outro ponto importante da discussão que contribuiu para a atividade de pesquisa decorreu da fala de P13. Durante esse processo, as seguintes questões foram sublinhadas:

PP: *You, please!* (professor-pesquisador apontando para P13).

P13: *Ok, so, profe, between professional ethics and plagiarism /.../ ahn, plagiarism would be the evaluation of the original order and the original work, as well as the /.../* (risos da turma) *as well as /.../* (algo inaudível é dito).

P6: *If it's the evaluation of, it's... it is not ethics, so, it goes... against it, that's it?*

P13: *Yeah, and, and plagiarism is also in lack of resources, that you don't have in this space, right?*

PP: *Uhum* (confirmando com movimentos de cabeça).

P13: *And /.../ in /.../ it doesn't help with your professional development, right? So, did you, eh, it's harmful, right? So, if you don't, if you don't have resources to complete something that's it /.../ whatever I think, right? You're going to plagiarize someone, but you are not going to develop, that you are going to be stuck in the same /.../ the same way.*

Pelo que se pode notar, a conclusão conjunta gerada pelas ideias de P13 e P6 conduziu ao entendimento de que o plágio é prejudicial (*harmful*) para o desenvolvimento profissional e vai contra a ética subjacente ao trabalho docente.

Sob esse prisma de intersecção entre os temas, P13 e P6 estabeleceram relações de contraste entre plagiarism e professional ethics, a qual foi consolidada, sobretudo, pela justificativa de que plágio remete ao uso indevido de ideias originalmente criadas por outrem, sem atribuição adequada de autoria. Para a atividade de pesquisa, essa assertiva, pontualmente citada pelos alunos-participantes, trouxe à baila um problema que, ao mesmo tempo, situa-se no campo de discussões relativas ao plágio e contraria os princípios socialmente consagrados sobre ética profissional.

Além do mais, P13 destacou que a carência de recursos é um fator preponente do plágio, principalmente em situações quando não se dispõe de meios necessários para o cumprimento de tarefas intelectuais, como a produção textual. Nessa conjuntura, segundo P13, os alunos podem sentir-se pressionados a reproduzir ideias de terceiros como se fosse fruto de seu próprio trabalho. Ao copiar o trabalho alheio, todo e qualquer indivíduo não adquire conhecimento e tão pouco desenvolve capacidades necessárias para crescer profissionalmente, “ficando preso na mesma situação” (P13) (tradução nossa), em um estado de estagnação como bem ressaltaram os alunos-participantes.

Após esse primeiro momento de discussões gerenciado com base na parte A da tarefa 1, passamos para a parte B:

(b) *What reasons may justify to address such theme into the discipline of LI-LAC?*

A partir dessa questão da sequência didática de seminários acadêmicos, direcionamos o olhar dos(as) alunos(as) para a relevância dos temas tratados, em particular, no desenvolvimento da disciplina de LI-LAC. Durante a continuidade desta segunda aula síncrona, apresentamos as duas razões de origem curricular para a abordagem desses temas: (a) *It is a component of the course syllabus*; (b) *It is an aspect to academic qualification*.

Feito isso, requisitamos aos alunos que expressassem as suas interpretações sobre as motivações (Leontiev, 2014) subjacentes à abordagem dos três temas em pauta. Em nossa leitura, o aspecto subjetivo é inerente ao interesse e ao engajamento com a atividade de linguagem (Cristovão; Stutz, 2011), tanto em relação à produção de apresentações como com a própria pesquisa que as antecede. O fundamento dessa leitura está calcado no fato de que os alunos deveriam analisar os motivos e as implicações (Leontiev, 2014) dos temas no curso de desenvolvimento da disciplina de LI-LAC, buscando potenciais conexões com a

formação para a docência.

Por meio desse processo reflexivo, transcende-se os valores e as expectativas do contexto socio-cultural e histórico que constituem o currículo porque, Segundo Leontiev (2014), o conjunto de motivos internos surgem de interações entre o indivíduo e o ambiente, tal como descrevemos. Neste caso, estamos falando da promoção de razões para o tratamento dos temas que deveriam impulsionar a atividade interna dos(as) alunos(as) (Leontiev, 2014). Em outras palavras, a partir da reflexão influenciada pelo tratamento dos temas em outras disciplinas ou até outras atividades sociais, a atividade interna dos(as) alunos(as) sofreu transformações no sentido de que motivos sociais orientaram os processos mentais de reflexão e planejamento, desenvolvendo a motivação objetiva (Leontiev, 2014).

Nessa conjuntura, entendemos que os processos de atividade interna envolveram a reflexão e planejamento mental com os temas de apresentação, enquanto as atividades externas foram representadas por ações concretas realizadas, as quais apresentamos como as diferentes situações de plágio, ética e desenvolvimento profissional que discutimos. Como consequência, os alunos refletiram sobre suas necessidades e potenciais objetivos de comunicação, traçando termos de busca para sua pesquisa.

Mas, antes de apresentarmos esses resultados na atividade de pesquisa, precisamos mostrar algumas das justificativas que os alunos-participantes elaboraram para a integração dos três temas na disciplina de LI-LAC. Conforme já reiteramos em outros momentos, alguns dos(as) alunos(as) não aceitaram participar da pesquisa; assim, suas contribuições, que foram dadas logo após o lançamento da questão, serão desconsideradas na análise. Passamos, portanto, para a contribuição de P8, que sentiu-se confortável em fazê-la por meio de sua língua materna, conforme segue:

P8: Mas, por exemplo, se você comete um /.../ plágio no começo da carreira, pô, você não sabe o que cê fez. Você fez sem querê (risos da turma, alguém diz: não sei não), é real, acontece de você não sabê que você plagiou, entendeu?

PP: Concordo, concordo com P8. Quem aqui, quando começou os trabalhos acadêmicos, começou o processo de referência bibliográfica, seja nas resenhas ou nos resumos (conteúdos de LI-LAC), sabia exatamente como fazer? Quem aí quando /.../ vocês já leram Bakhtin? Já ouviram aquela máxima dos enunciados relativamente estáveis? Eu já usei aquilo como se fosse meu, achando que eu tinha lido e tinha entendido aquilo! Na verdade, era exatamente, *ipsis literis*, isso que eu havia lido e demorou para que eu reconhecesse.

Mesmo que não tenha configurado uma justificativa para a abordagem do tema *plagiarism* na disciplina de LI-LAC, as ponderações efetuadas por P8 foram pertinentes para esse processo. Inclusive, durante a prática de ensino por meio do uso da sequência didática, o professor-pesquisador apoiou-se em sua ideia sobre a falta de consciência relativa à referenciação adequada para citar um exemplo, oriundo da sua própria trajetória de produção acadêmica. Por meio desse exemplo, corroborou o fato de que nem toda cópia não referenciada é fruto de plágio e, como consequência, toda produção que apresente indícios de usurpação de autoria, deveria ser analisada com maior acurácia antes de conclusões precipitadas.

Com essa questão em mente, justificamos a abordagem de *plagiarism* em LI-LAC pautados na necessidade de critérios que pudessem auxiliar para interpretações adequadas, culminando em ações justas de *feedback* e orientação. Nesse sentido, sabemos que nem sempre os alunos estão conscientes dos parâmetros de organização e funcionamento das atividades de produção acadêmica, portanto, é imprescindível definir os limites que separam ações de apropriação indevida de ideias de uma cópia não referenciada. Embora ambas as conjunturas de produção violem a ética acadêmica, somente o plágio implica desonestidade intencional (Bamford; Sergiou, 2005; Nguyen, 2021).

Outro ponto de discussão levantado, como um gancho da questão em tela, decorreu da seguinte formulação de perguntas de P12 para o professor-pesquisador:

P12: “Mas a partir de que momento tipo /.../ plágio, é tipo imperdoável? A partir de que /.../ ponto da carreira, que ano /.../ tipo terceiro ano, quarto ano da graduação?”

Oportunamente, as perguntas de P12 reforçaram a necessidade de discussões mais profundas sobre a problemática da reprodução textual e das intenções subjacentes à autoria e originalidade das ideias.

No momento em que essas perguntas foram elaboradas, o professor-pesquisador deixou claro que os intervalos temporais de uma caminhada acadêmica não deveriam ser os únicos fatores determinantes para avaliação de plágio, sobretudo quando isolados de certas condições fulcrais. Uma delas diz respeito à experiência dos(as) alunos(as) com o trabalho acadêmico de pesquisa e produção, o qual envolve conhecimento técnico de referenciação e normas bibliográficas; previsto, inclusive, na própria ementa da disciplina de LI-LAC. Outra condição está ligada com o seu grau de familiaridade com processos de sumarização de conteúdo

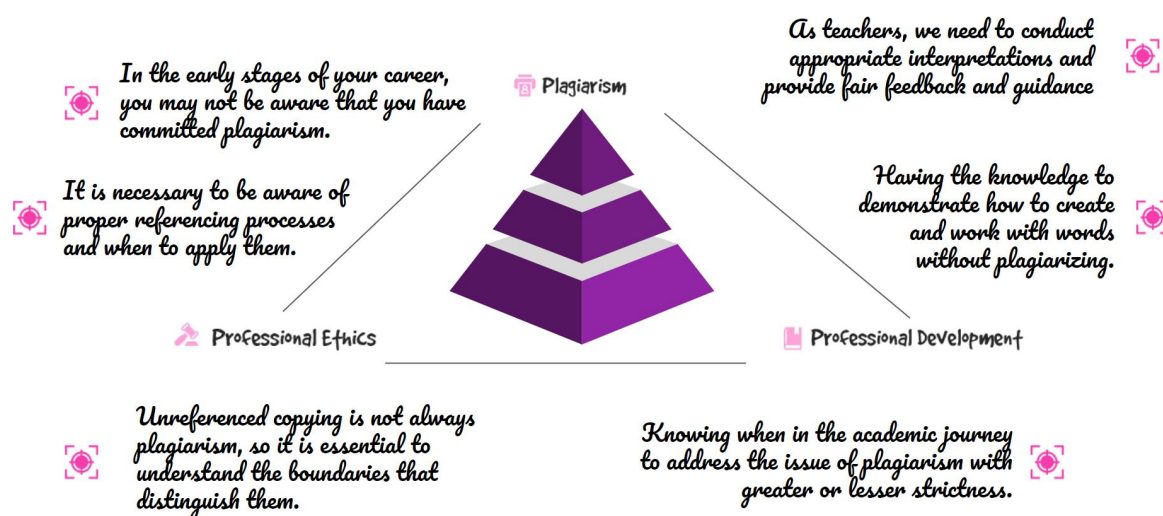
e elaboração de paráfrases, geralmente trabalhados em disciplinas especializadas e pouco fomentados no quadro geral do currículo de formação.

Além desses saberes, seria necessário ainda conhecer a própria consciência do pesquisador em relação à valorização do trabalho alheio, bem como a integridade e o compromisso com que tratam as informações que lhes serviram. No entanto, quando as lentes são direcionadas à avaliação de produções textuais, as questões mencionadas neste parágrafo são mais complexas e difíceis de serem analisadas, pois não são postas sobre linhas no texto, mas estão implicadas e parcialmente identificáveis em ações técnicas de escrita como as referências que mencionamos no parágrafo anterior.

No fim, concluímos novamente que nem sempre é possível atestar a intenção de se cometer plágio e, por isso, professor(a) e o(a) próprio(a) produtor(a) de um texto devem estar atentos à originalidade e à integridade do conteúdo. Uma vez que se tenha indícios significativos de plágio, concordamos que constitui uma infração ética grave e que não deve ser tolerada. Quanto ao “perdão” indagado por P12, sugerimos que fosse abordado como objeto das discussões sobre plágio nas futuras apresentações de seminários acadêmicos. Finalizada essa discussão promovida a partir da parte B, da tarefa 1, da atividade de pesquisa, o seguinte panorama de justificativas para os temas foi traçado, conforme visualizamos na imagem 16:

Imagem 16 - Atividade de pesquisa: tarefa 1, parte B

Justification for the approach to the topic



Fonte: o autor.

As contribuições dos(as) alunos(as)-participantes revelaram nível satisfatório de compreensão preliminar sobre as interconexões entre ética profissional, plágio e desenvolvimento profissional, destacando a importância da integridade e da honestidade nos contextos acadêmico e profissional. Por um lado, isso mostra que estavam cientes sobre alguns dos princípios básicos que orientam comportamentos éticos, principalmente relativos ao trabalho docente e suas implicações para a credibilidade e o crescimento pessoal e profissional.

Por outro lado, todo o caminho de indagações percorrido até que chegássemos ao panorama final de justificativas mostrou, adicionalmente, que fazia-se mister o aprofundamento em pesquisas para explorar detalhadamente esses conceitos e suas aplicações práticas. A pesquisa, nessa perspectiva, deveria focar em situações concretas, de forma que pudessem concatenar os três temas principais que, logo em seguida, foram desmembrados em outros subtemas em virtude dos 23 alunos que deveriam participar da produção dos seminários acadêmicos. O aprofundamento, por sua natureza, era essencial para a organização dos seminários acadêmicos, tendo em vista os próprios objetivos comunicacionais que cada grupo geraria.

Assim, após a elaboração das justificativas para a abordagem dos temas na disciplina de LI-LAC e, da mesma forma, ao término das ponderações que os alunos-participantes realizaram com base nas suas próprias experiências, passamos para o desenvolvimento da parte C da tarefa 1: a escolha do tópico/subtema para os seminários. Não podemos nos esquecer que cada um dos movimentos realizados nessa primeira tarefa estão direcionados à atividade de pesquisa. Com isso, lembramos o leitor de que é necessário continuar apresentando as tarefas que prepararam os alunos para a busca por (novas) informações para, posteriormente, contrastá-las com as buscas efetivadas.

Feita essa ressalva, a parte C da tarefa 1 envolveu decisões pragmáticas relativas aos temas e subtemas. Nesse sentido, destacamos que os princípios básicos de escolha deveriam considerar: (a) a utilidade prática da abordagem do tema para a formação docente; (b) impactos/consequências imediatas esperadas com o aprofundamento no tema. Isso significa que os alunos consideraram fatores como interesse pessoal, familiaridade/afinidade com o tema, disponibilidade de recursos e tempo, dentre outras potenciais questões não categorizadas, ao decidirem pelos subtemas dos seminários.

Durante a prática com a sequência didática, o professor-pesquisador lançou mão de algumas opções de subtemas, seguindo a linha de discussões que relacionaram *professional ethics*, *plagiarism* e *professional development*. Para as apresentações de seminários e, conseqüentemente, para a atividade de pesquisa, os subtemas foram tratados como pressupostos para a construção dos objetivos de comunicação (Bronckart, 1999), os quais foram apresentados aos alunos conforme se observa na imagem 17 na respectiva ordem:

Imagem 17 - Atividade de Pesquisa: Tarefa 1, parte C

- TO PRESENT ASSUMPTIONS...
- 01 That define what **ethics** is on the whole.
 - 02 Which define out **ethics in education**, with focus on teaching.
 - 03 In order to discuss **teacher ethics**.
 - 04 Which set out what **plagiarism** is in scientific-academic production.
 - 05 To define what is unreferenced **copy**.
 - 06 Related to **master's** products.
 - 07 Related to **doctoral** products.

Fonte: o autor.

Enquanto os alunos realizaram a escolha dos tópicos e a organização em grupos, o professor-pesquisador optou por não utilizar a tarefa 2 (ver apêndices), pois, além da dificuldade de acesso à plataforma *Menti* enfrentada em virtude de problemas de conexão com a internet, do mesmo modo, as questões previstas nessa tarefa fariam mais sentido se contempladas subsequentemente com a proposta da tarefa 3. O que ocorreu nesse processo foi um gesto didático de regulação⁴⁴ (Aeby Daghé; Dolz, 2007), ou em outras palavras, o professor-pesquisador reconstruiu o objeto ensinado por conta da avaliação do estado de conhecimento dos(as) alunos(as) e das condições de operacionalização no interior das tarefas da atividade de pesquisa.

Isso posto, avançamos para a tarefa 3, cujo objetivo era direcionar os alunos a definirem aspectos particulares do tema, julgados como importantes/pertinentes à pesquisa e à posterior discussão durante a apresentação de seminários. Nessa

⁴⁴ Embora o construto teórico-metodológico dos gestos didáticos não faça parte dos objetivos de pesquisa desta tese, apoiamos-nos em seus pressupostos para descrever o fenômeno que motivou a exclusão e adaptação da atividade em meio ao contexto de ensino pautado pelo uso da sequência didática de seminários acadêmicos.

conjuntura de ensino, dois pontos norteadores e interdependentes foram estabelecidos para a definição das questões de pesquisa e tratamento dos subtemas, os quais expomos na imagem 18, gerada a partir do recorte da tarefa 3 da sequência didática:

Imagem 18 - Motivações para produção

ACTIVITY 3

You have received an specif topic to prepare your presentation. Say which particular issue(s) that is/are related to this topic would you like to incorporate in your presentation.



Part of your experience which leads you to a deep concern.



An unanswered question you have got, which could be explored with classmates.



Anything else?

EXAMPLES OF PARTICULAR ISSUES

Fonte: sequência didática do autor.

Embora trabalhados conjuntamente, o primeiro ponto requisitou a incorporação de experiências gerais dos(as) alunos(as) ligadas com o tratamento dos subtemas escolhidos, enquanto que o segundo demandou a estruturação de potenciais dúvidas. Em vista disso, deveriam pensar sobre significados associados às práticas sociais de letramento (Street, 2013) anteriores à realização dessa tarefa 3. Em outras palavras, era necessário retomar situações de produção ou compreensão escritas, orais e/ou multissemióticas que atenderam a determinadas atividades, organizadas em torno do tópico de discussão de preferência que apresentamos (em *to present assumptions to define what is unreferenced copy*).

Um exemplo gerado durante a prática de ensino diz respeito a *self-plagiarism* (autoplágio) sublinhado por P7. Na situação em tela, além de P7, outros alunos-participantes como P6 e P8 ressaltaram o estranhamento tangente às produções acadêmicas que realizam autocitação, sobretudo aquelas que não são parafraseadas e nem referenciadas adequadamente quando deveriam tratar de uma citação direta. E ainda, P6 problematizou a originalidade e a inovação de um conteúdo proferido com base no uso excessivo de autocitações. Diante desse conjunto de experiências, algumas dúvidas/perguntas foram colocadas sobre a mesa, dentre as quais destacamos:

(a) *Is there self-plagiarism?*

(b) *Is there a way to address self-plagiarism?*

(c) *Can I use my previously published ideas again, verbatim, in a new context of production?*

(d) *Is it correct to say that there are types or a singular form of plagiarism?*

Na mesma esteira de ponderações, mas, desta vez, ligadas com a questão da autoria e da ética profissional, P6 citou “note-taking” que é sócio-historicamente concebido como tomar notas ou até mesmo fichamento (tradução nossa). Segundo o aluno-participante, em uma situação de produção textual de outra disciplina, a professora regente ressaltou a necessidade de tomada de notas cautelosas, no sentido de construir o conteúdo sem copiar ou transcrever as próprias palavras do autor.

Essas colocações feitas no bojo de realização da tarefa 3 enriqueceram o quadro de experiências e questionamentos para a pesquisa. Nesse sentido, o trabalho prático tangente ao uso de citações, construção de paráfrases e sumarização, que faz parte da composição de *note-taking*, foi questionado à luz de fatores éticos, atitude(s) anti-plágio e até a partir do próprio desenvolvimento profissional. Desse processo, algumas perguntas foram postas com base na compilação dessas questões:

(a) *If I have the author's consent to use his/her ideas, do I still need to provide a reference?*

(b) *But should all types of material be referenced? Even the content of a lecture?*

Por meio das perguntas, os alunos poderiam designar termos-chave de busca como “conduta ética”, “uso responsável de fontes” ou até mesmo “parâmetros de produção de trabalhos acadêmicos”. Isso depende, a todo instante, da identificação do objeto central da pergunta, tal como é possível observar com relação a *self-plagiarism*, que foi destacado por P7. Mas isso não é tudo. Há ainda fatores predominantes que circundam o objeto temático central e que são expressos, no nível linguístico-discursivo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) do texto, por verbos e substantivos.

Para ilustrar, retomemos o objeto central *note-taking*, citado por P6 na relação triangular entre os três temas principais que estamos discutindo. Na elaboração da primeira pergunta, o sintagma nominal “*authors' consent*” foi empregado referindo-se ao elemento basilar da condição de uso das informações de um autor, colocando em

cheque a obrigatoriedade do uso de referência. A partir disso, pode-se (re)definir as situações de emprego do termo e os sentidos subjacentes para que, na sequência, seja representado linguisticamente em unidades sintagmáticas ou menores (Bronckart, 1999) que direcionarão o que se pretende buscar na atividade de pesquisa.

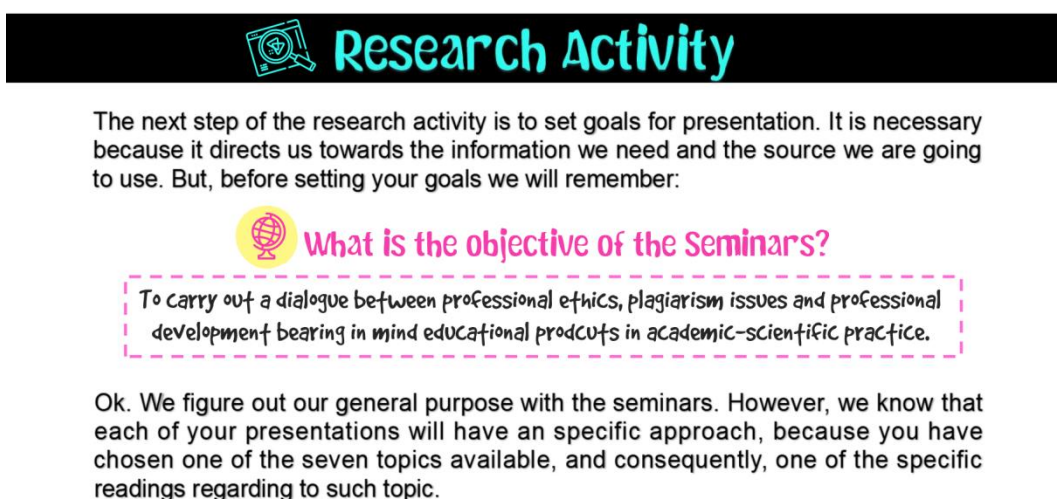
Na teoria das representações sociais, esse tipo de procedimento que exemplificamos em relação ao conteúdo temático é descrito como um processo de objetivação das informações (Moscovici, 2015), o qual implica três movimentos. O primeiro é composto por seleção e descontextualização, descrito pela escolha de informações de referência oriundas das redes de conhecimentos prévios, valores culturais, normas de trabalho e experiências diversas, seguida pelo deslocamento dessas informações do contexto de origem (Moscovici, 2015; Bertoni; Galinkin, 2017). Nesta pesquisa, o movimento descrito pode ser ilustrado nas definições de novos objetos temáticos centrais como *self-plagiarism* (P7) e *types of plagiarism* (P6), derivados do tema *plagiarism* que estava previsto na ementa da disciplina de LI-LAC.

Em seguida, há um movimento de formação do núcleo figurativo (Moscovici, 2015; Bertoni; Galinkin, 2017), a partir do qual os indivíduos criam, de maneira ativa e consciente, um modelo simbólico ou sensorial que representa um conceito ou uma ideia. Em outras palavras, é a transformação de um objeto teórico em um conceito mais acessível à comunicação e à externalização no corpo do sistema da língua em que se realiza. Mas, para que se torne acessível, certos sentidos são colocados de forma circundante ao núcleo temático, como bem observamos nas perguntas sobre “existência”, “configuração” e “autocitação” relacionadas com *self-plagiarism* pouco mais acima.

Por fim, o terceiro movimento realizado se refere à naturalização dos elementos (Moscovici, 2015; Bertoni; Galinkin, 2017). Nessa perspectiva, as palavras ou os sintagmas, definidos como objetos circundantes ao objeto temático central, passam a integrar a rede de sentidos como representantes legitimados desse sistema. Uma vez que os elementos naturalizados “passam a ser identificados como elementos da realidade do objeto” (Bertoni; Galinkin, 2017, p. 104), tornam-se, como consequência, elementos de busca temática pela necessidade da incorporação de informações para composição de ideias, conceitos ou fenômenos (Moscovici, 2015) que são próprios da atividade de produção de seminários acadêmicos.

Realizados esses movimentos para instituição de potenciais índices informacionais de busca, a tarefa 3 da atividade de pesquisa ainda possuía outra demanda. Na conjuntura em discussão, o professor-pesquisador destacou a importância da definição de objetivos coerentes e pontuais para a apresentação, tendo em vista o contexto da atividade de pesquisa. À guisa disso e, com base na sequência didática de seminários acadêmicos, retomou o propósito geral da disciplina de LI-LAC e estabeleceu, como passo subsequente da atividade de pesquisa, a formulação de objetivos de comunicação para a apresentação. Esse movimento retórico foi iniciado pelas orientações que podem ser visualizadas no recorte da sequência didática, disposto na imagem 19:

Imagem 19 - Propósito geral dos seminários, tarefa 3



Research Activity

The next step of the research activity is to set goals for presentation. It is necessary because it directs us towards the information we need and the source we are going to use. But, before setting your goals we will remember:

 **What is the objective of the Seminars?**

To carry out a dialogue between professional ethics, plagiarism issues and professional development bearing in mind educational products in academic-scientific practice.

Ok. We figure out our general purpose with the seminars. However, we know that each of your presentations will have an specific approach, because you have chosen one of the seven topics available, and consequently, one of the specific readings regarding to such topic.

Fonte: sequência didática do autor.

Em conjunto com as ponderações sobre o propósito geral dos seminários acadêmicos, o professor-pesquisador iniciou a tarefa 4, por meio da qual disponibilizou um texto, para cada grupo, utilizado como insumo temático para a formulação de objetivos (ainda embrionários) de apresentação. Nessa linha de pensamento, entendemos que a adjetivação realizada salienta as alterações que os objetivos poderiam (e deveriam) sofrer, à medida que as ideias dos grupos fossem amadurecendo, no próprio curso de realização de ações de busca por informações.

Com base na Teoria da Atividade, entendemos que

todo propósito, até mesmo um como “alcançar o ponto N”, é alcançado objetivamente em uma certa situação objetiva. Naturalmente, para a consciência do sujeito, o objetivo pode aparecer na abstração dessa situação, mas sua ação não pode ser abstraída dela. Por essa razão,

apesar de seu aspecto intencional (o que deve ser alcançado), a ação também tem seu aspecto operacional (como, por quais meios isso pode ser alcançado), que é determinado não pelo próprio objetivo, mas pelas condições objetivas do objeto de sua realização (Leontiev, 2014, p. 60) (aspas no original).

Pautados nas informações dos textos recebidos, os alunos deveriam contextualizar as suas necessidades, observáveis na construção dos objetivos de tratamento dos seus respectivos temas e no refinamento das informações que seriam buscadas. Nessa linha de pensamento, as condições objetivas (Leontiev, 1978) devem ser vistas como o conjunto de demandas da disciplina de LI-LAC que foram tratadas na introdução da sequência didática, juntamente com os motivos e implicações dos temas trabalhados na parte B da tarefa 1.

As motivações, experiências e questionamentos dos(as) alunos(as), discutidos de igual modo nas tarefas 1 e 3, constituíram parte do aspecto intencional, enquanto que os diversos desencadeamentos de tratamento temático emergiram na atividade de pesquisa como aspectos operacionais das ações de busca de informações propriamente ditas. Essa perspectiva nos remete a um conjunto de tarefas de ensino que promovem o desenvolvimento dos indivíduos, não somente a aprendizagem e reprodução de modelos de linguagem acadêmicos, porquanto a abordagem reflete o desenvolvimento de motivos, pensamento teórico e consciência sobre a o funcionamento e organização da atividade (Leontiev, 1981; Vygotsky, 1996; Ferreira, 2018) de apresentação de seminários acadêmicos.

Durante o processo de realização da tarefa 4, construímos um quadro compartilhado, por meio do qual registros essencialmente ligados aos conteúdos de apresentação e do trabalho acadêmico recebido deveriam ser efetuados. Para tanto, guiamos os alunos por meio de 3 perguntas. A primeira, requisitou a atenção dos(as) alunos(as) em relação às definições tratadas teórica ou metodologicamente no texto recebido, ligadas com o seu tema-base. A segunda, chamou a atenção para as novas possibilidades que poderiam ser incorporadas à posterior busca de informações. A última foi estabelecida, acima de tudo, com o objetivo de fazer com que os alunos concatenassem as primeiras, no sentido de não citarem vários pontos do texto sem que, necessariamente, pudessem relacionar com questões que julgassem pertinentes para aprofundamento.

A seguir, mostraremos as questões juntamente com os resultados materializados no exemplo do grupo composto por P11 e P14, cujo propósito inicial

de apresentação era o subtema 1. Nessa conjuntura de realização da tarefa 4, o texto recebido pelos alunos-participantes para a discussão foi *Professional Ethics among Practicing Educators*, de Jean Luckowski (1996). As perguntas norteadoras foram organizadas na coluna “*abstracted ideas*”, enquanto que as questões destacadas pelos alunos-participantes foram descritas na coluna “*write them down here*” do quadro compartilhado, como vemos na imagem 20:

Imagem 20 - Questões definidas por P11 e P14

ABSTRACTED IDEAS	WRITE THEM DOWN HERE
- What definitions have you found? - What important issues should be part of the discussion of the seminars? - What reflections were possible regarding the theme after the reading?	1. Foundations of Professional Ethics - Professional ethics involves applying personal concerns about human conduct to professional life. - There are impacts of professional actions on others. - Ethical principles prepare teachers to take responsibility for their decisions. 2. The importance of ethics in teacher preparation - Ethics is crucial for the preparation of teachers. - Teachers must reflect on ethical issues they will face. - The concept of ethics helps them make ethical decisions.

Fonte: o autor com base nas respostas de P11 e P14 para a tarefa 4.

Dentre as inúmeras definições tratadas no trabalho de Luckowski (1996), os alunos-participantes destacaram um ponto que recebeu o título de fundamentos da ética profissional, descrito no primeiro item do quadro em tela. Em negrito, destacamos os elementos-chave das três definições que eles trataram e que poderiam compor os elementos linguístico-discursivos (Dolz; Paquier; Bronckart, 1993) de busca: (a) *conduct*/conduta; (b) *impacts*/impactos; (c) *prepare teachers*/prepara professores. Em relação à definição A, ética foi anunciada como um conjunto de pressupostos para a conduta profissional. Os impactos dessa conduta na vida de outros indivíduos foram sublinhados na definição B. Já a definição C conferiu aos princípios éticos um papel importante na formação docente.

A partir desse conjunto de definições trazidas do texto-base, os alunos-participantes relataram a importância da ética na preparação do(a) professor(a), descrita no segundo item do quadro representado na imagem 20 que está em análise. Para a futura discussão nos seminários, salientaram que o conceito de ética poderia ser um dos pontos fundamentais de debate, em virtude da relevância que possui na formação (*teacher preparation* em negrito) de professores, como um forte

componente ético (Luckowski (1996).

Da mesma forma, enfatizaram a necessidade de professores refletirem sobre os dilemas éticos (*ethical issues* em negrito) que enfrentarão em suas carreiras, realçando ainda a essencialidade da compreensão do conceito de ética (*concept of ethics* em negrito) para a tomada de decisões.

Nesta etapa das discussões, canalizamos os esforços em demonstrar o modo como as tarefas da sequência didática que foram discutidas promoveram, portanto, a construção de objetivos de comunicação e a criação de índices para busca de informações (doravante IBI), relativas à utilização de outros textos que foram selecionadas pelos próprios alunos-participantes nesta etapa da atividade de pesquisa. Para esse propósito, vamos refazer o caminho de tratamento dado aos temas de seminários propostos em LI-LAC, começando com os trabalhos de pesquisa referentes aos subtemas 1, 2 e 3 que se debruçaram sobre *professional ethics*.

Nesse caminho, elaboramos uma síntese do tratamento temático realizado com o desenvolvimento das tarefas, mostrando, de modo específico, as questões que influenciaram na definição dos objetivos iniciais de busca de cada grupo, as quais daremos o título de índices referenciais de informações sobre o tema (doravante IRIT). Do mesmo modo, apresentamos os IBIs construídos pelos alunos, que resultaram de todas as discussões que nos encaminharam aos diferentes IRITs relativos ao tema *professional ethics*. Isso posto, acompanhem as informações no quadro 31:

Quadro 31 - IRITs e IBIs na atividade de pesquisa

Tema previsto em LI-LAC	IRITs gerados na tarefa 1	Subtema para apresentações	IBIs gerados pelos alunos
<i>Professional Ethics</i>	Índice 1: <i>Ethics, society and conservatism.</i> Índice 2: <i>Ethics and human rights.</i> Índice 3: <i>Ethics seen as Instrument for society.</i> Índice 4: <i>There is no different kinds of ethics.</i> Índice 5: <i>Truth, morality and ethics.</i> Índice 6: <i>What is ethics.</i>	Subtema 1 <i>Ethics as a whole</i> (P11; P14)	- <i>Ethics;</i> - <i>Concepts of ethics;</i> - <i>Ethics and conduct;</i> - <i>Ethics and moral life.</i>
		Subtema 2 <i>Ethics in Education</i> (P5; P7; P9)	- <i>Practices of ethics;</i> - <i>Behaviours regarding;</i> - <i>Ethics in educational environment.</i>
		Subtema 3 Teacher Ethics (P1, P2, P3)	- <i>Teacher professionalism;</i> - <i>Ethical knowledge in teaching.</i> - <i>Ethical codes for teachers;</i> - <i>Ethics and professionalism.</i>

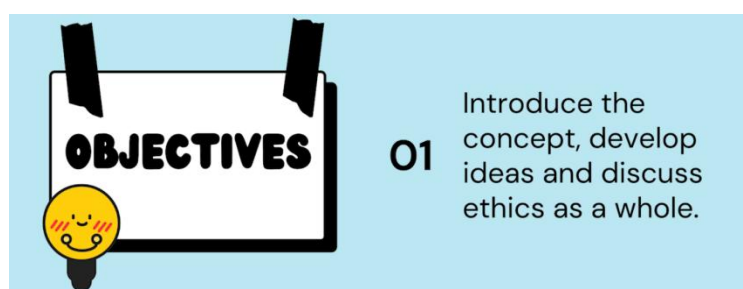
Fonte: o autor.

Com base nas informações do quadro 31, podemos notar que o grupo de alunos-participantes responsável pelo subtema 1 - *Ethics as a whole* - definiu ao menos quatro IBIs para a realização de pesquisa, visando novas fontes de informações para além daquela fornecida pelo professor-pesquisador. O primeiro descreveu “*ethics*” (P11; P14) no sentido global do termo. Sob esse prisma, é possível alinhá-lo com quaisquer dos seis IRITs gerados a partir das discussões fomentadas na tarefa 1, da atividade de pesquisa da sequência didática.

Já os outros foram delimitados de forma mais específica. O segundo IBI retratou “*concepts of ethics*” (P11; P14) e esteve estreitamente relacionado com o IRIT 6 “o que é ética”. Os terceiro e quarto, “*ethics and conduct*” e “*ethics and moral life*” (P11; P14), situaram questões ligadas com princípios, valores e normas sociais refletidas no comportamento considerado ético, alinhando-se aos IRIT 1 “ética, sociedade e conservadorismo” e IRIT 5 “verdade, moralidade e ética” respectivamente.

Nesse cenário, visualizamos a influência dos conteúdos trabalhados na atividade de pesquisa, constitutivos dos IRITs, na designação dos IBIs que foi operacionalizada pelos alunos-participantes P11 e P14. Uma das evidências se materializa no objetivo de apresentação, o qual exibimos na imagem 21 com base no recorte da sua primeira versão de seminário acadêmico:

Imagem 21 - Objetivo de apresentação do grupo responsável pelo subtema 1



Fonte: 1ª versão de seminário acadêmico sobre subtema 1 (P11; P14).

Diante dessa imagem, podemos nos assegurar de que o IRIT 6 “*what is ethics*” foi essencial para a formação do objetivo de discussão proposto por P11 e P14, ao mesmo passo em que os próprios IBIs “*ethics*” e “*concepts of ethics*” definidos pelos alunos-participantes auxiliaram nesse processo. Isso não significa

que os demais índices tenham sido simplesmente ignorados ou mesmo descartados, mas, sob outra ótica, devemos compreender que fizeram parte de um conjunto de possibilidades/opções para que os alunos pudessem estabelecer as prioridades tangentes ao conteúdo do seminário sobre o subtema 1.

Nessa conjuntura, a discussão sobre ética foi organizada, portanto, pela concatenação entre a introdução do conceito e o desenvolvimento de ideias (P11; P14), como bem foi descrito na redação do objetivo. Para o alcance desse propósito, os alunos-participantes utilizaram-se de novas fontes de informações, outra evidência que nos leva ao entendimento de que os conteúdos trabalhados, constitutivos dos IRITs e IBIs, influenciaram na busca realizada a partir da proposta de atividade de pesquisa em pauta.

Conforme reiterado em linhas anteriores, os IBIs foram determinados a partir das discussões de cada grupo, tendo em vista seu respectivo subtema de apresentação. Para iluminar essa tarefa, os grupos receberam um texto-base em que poderiam se apoiar. No caso de P11 e P14, responsáveis pelo subtema 1, o alicerce para a construção dos quatro IBIs foi o artigo *Professional ethics among practicing educators* (Luckowski, 1996), disponibilizado pelo professor-pesquisador.

Nesse trabalho, é possível visualizarmos o alicerce de cada um dos IBIs designados por P11 e P14. No trecho “*Professional ethics [...] is a concern with how the professional’s actions affect others*” (Luckowski, 1996, p. 3), por exemplo, estamos diante da essência do conceito em relação à vida profissional, ao mesmo tempo em que se colocam os pressupostos iniciais, tal como determinado por P11 e P14 nos IBIs 1 e 2.

Do mesmo modo, no excerto “*professional ethics is the application of an individual’s ultimate concerns about human conduct to their professional lives*” (Luckowski, 1996, p. 3), vemos questões ligadas com a conduta, que deram origem ao IBI 3 (*ethics and conduct*). Por fim, no que diz respeito ao IBI 4 (*ethics and moral life*), visualizamos uma base oriunda de considerações sobre a moralidade no trabalho do(a) professor(a) como fator ético, as quais são vistas nos seguintes termos

After interviewing these teachers and hearing how they make daily ethical decisions, I now find some of the **moral theory** upon which I had previously based our in-class analysis of **ethical dilemmas** somewhat lacking (Luckowski, 1996, p. 8) (grifos nossos).

Em função da leitura e da análise do artigo de Luckowski, entendemos que o processo de designação dos IBIs foi fortalecido, sobretudo, porque expandiu o trabalho realizado que resultou na construção dos IRITs. Inclusive, por efeito das tarefas da atividade de pesquisa discutidas até aqui, os alunos-participantes fizeram buscas direcionadas e precisas, graças a objetivo e termos exatos de busca de informações que foram previamente delimitados. É significativo ainda o fato de que, após as buscas, os alunos-participantes tenham optado pelo uso de outras referências, pautando-se no conteúdo do trabalho do referido autor para o estabelecimento do norte a ser seguido, sem que necessariamente tenha composto a apresentação.

No caso da primeira versão de seminário acadêmico de P11 e P14 (subtema 1), ao menos 6 novas referências foram incorporadas. Nosso objetivo de discussão neste momento não é, necessariamente, mostrar a triagem realizada com relação aos trabalhos que foram escolhidos, mas apresentar a relação entre os textos eleitos como base pelos alunos-participantes e os IRIT e IBI previamente designados. Para começar, apresentamos a lista de referências listadas por P11 e P14 durante a apresentação do seminário acadêmico, disposta na imagem 22:

Imagem 22 - Lista de referências relativas ao subtema 1



Fonte: 1ª versão de seminário acadêmico sobre subtema 1 (P11; P14).

Os trabalhos de Dewey (1986), Guedes (2007), Moore (1903/2004), Pastor-Escuredo (2020), Valls (1986) e Vásquez (1990) resultaram, portanto, da pesquisa orientada pelos IBIs que foram definidos por P11 e P14: *ethics*, *concepts of ethics*, *ethics and conduct* e *ethics and moral life*. As evidências do impacto e da relação que frisamos podem ser encontradas no conteúdo dos próprios textos que, inclusive, corroboram a relevância da construção de índices de busca que enfatizamos neste

estudo, tendo em vista a instrumentalização metodológica relativa à atividade de pesquisa. A exemplo dessa afirmação, vejamos o quadro de conteúdos do seminário acadêmico sobre o subtema 1, organizada e apresentada por P11 e P14 da seguinte forma (imagem 23):

Imagem 23 - Quadro de Conteúdos sobre o subtema 1



Fonte: 1ª versão de seminário acadêmico sobre subtema 1 (P11; P14).

O conteúdo 2, “*The origin of Ethics*” (P11; P14), foi apresentado com base nos trabalhos de Guedes (2007) e de Pastor-Escuredo (2020), ambos dedicados à discussão sobre as origens do termo em pauta. De modo específico, Guedes (2007) se debruça sobre a forma como princípios éticos orientam as ações humanas e, conseqüentemente, podem promover a construção da justiça na sociedade. Pastor-Escuredo (2020), por sua vez, se dedica sobre os fundamentos que guiam o comportamento humano, sob a ótica de que as orientações tradicionais e individualizadas precisam ser repensadas na sociedade moderna.

Nesse contexto inicial de apresentação do conteúdo 2, IBIs como *concept of ethics*, *ethics and conduct* e *ethics and moral life*, que antes eram vistos como sintagmas potencialmente capazes de representar certas conjuntos informações, passaram a significar o modo como os alunos-participantes desejaram comunicar o subtema 1. Para ilustrar, acompanhemos as seguintes palavras proferidas por P14 durante a apresentação e observemos os termos em negrito:

P14: Nice! [...] we have to go back way the past, right? Get to use the the knowledge we have learned in, uh, philosophy, and history classes back in school, yes? So, then we got a quote here from Guedes (2007) ‘a reflexão ética, em suas primeiras formulações em Atenas, indica a necessidade de um sujeito, um **agente ético**, que **age** em conformidade com a construção da justiça [...]’. Uh...So, uh, eh, footh uh, socratic ethic uh... is categorized by uh...[olha uma anotação] good character and **moral value**, moral being is going to dress something later on, she is going to compare ethics and mora... **morality** [...]. (as aspas indicam citação direta do(a) autor(a) referenciado(a) e os grifos são nossos).

Essa transformação, de uma representação sobre o significado simbólico para

uma ação concreta realizada pela linguagem (Bronckart, 1999; Jodelet, 2017), se deve pelo diálogo pautado nos trabalhos de Guedes (2007) e de Pastor-Escuredo (2020), alcançados graças ao planejamento antecipado de IBIs. Aliás, o trabalho de ensino da atividade de pesquisa, dividido entre as tarefas 1 (partes A, B e C), tarefa 3 e tarefa 4, tangente ao desenvolvimento de IRITs foi, de igual modo, significativo nesse processo, pois norteou o afunilamento das questões que seriam (no nível do planejamento) e que foram tratadas (no nível da ação de linguagem).

Prova disso é encontrada nas relações entre o conteúdo destacado em negrito, correspondente ao trecho de fala de P11 que foi anteriormente citado, e os IRIT 1 *ethics and society* e IRIT 5 *morality and ethics*, observáveis no curso de desenvolvimento do conteúdo temático. Ademais, o afunilamento auxiliado pela construção dos IRITs impactou, diretamente, na construção da pergunta norteadora da apresentação, sobretudo o IRIT 6 que se tornou componente do título do trabalho de P11 e P14 com o subtema 1: *“What is ethics?”*.

Nesse sentido, além dos IRITs e IBIs auxiliarem de forma substancial a identificação para aquisição dos textos, asseguraram, de igual modo, que um primeiro filtro relativo às contribuições significativas para que o seminário acadêmico fosse empregado. Para o esclarecimento do leitor, esses elementos da atividade de pesquisa forneceram uma base sólida para a busca por novas fontes de informações, sem as quais P11 e P14 não teriam subsídio para concretizar a apresentação do segmento de tratamento temático (Bronckart, 2008) relativo às origens da ética (conteúdo 2), tal como procederam em sua primeira versão de seminário acadêmico.

Aliás, no que diz respeito aos demais segmentos de tratamento do tema, representados pelo conteúdo 3 - *“Ethics vs. Morality”* e pelo conteúdo 4 - *Ethics definitions* (P11; P14), novamente verificamos que os IBIs foram fundamentais para a identificação de referências relevantes. Para o tratamento do conteúdo 3, por exemplo, o artigo de Guedes (2007) pautou, por mais uma vez, as discussões dos(as) alunos(as)-participantes que contaram ainda, nesta etapa do seminário acadêmico, com pressupostos sobre ética oriundos do livro de Vásquez (1990):

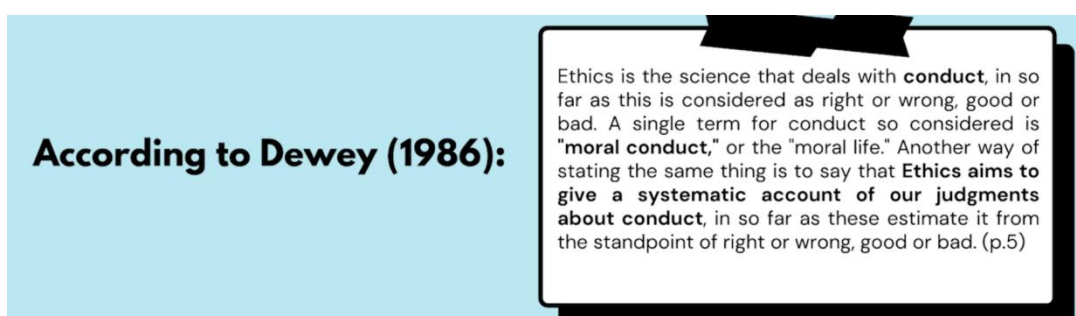
P11: *Okay, so, ethics versus morality. Uh, according to Vásquez (1990), our morals, they are set of rules and values that are going to regulate our relationships as individuals, in any given social context, for saying it. And to Guedes (2007), there is not only one moral, uh... it has moral is something that's very deep included in the history, so it changes uh... through time, it is very related to how social uh... life is produced throughout time. And uh, and according to Vásquez (1990), uh...ethics is not... uh, some kind creates moral. So, even though the are morals are set of rules that we have to follow*

[hesitação inaudível], *it is not up to ethics to establish it in a certain context. Ethics is going to look at our morals and try to reflective on them and establish them inside the society* (grifos nossos).

Ao longo da apresentação do conteúdo 3, P11 estabeleceu uma conexão entre *ethics and moral life* (IBI 4) e *concepts of ethics* (IBI 2). Nessa conjuntura da primeira versão de seminário acadêmico, moralidade, concatenada ao IBI 4, foi definida como sistema de regras e valores subjacentes ao regulamento das relações dos indivíduos, vinculada à história e às formas materiais de produção da vida em sociedade. Nesse mesmo espaço de discussão, o papel dado à ética foi o de analisar, refletir e avaliar esses valores morais existentes para estabelecimento das práticas sociais, ou seja, estamos diante de uma evidência empírica de consagração do IBI 2, que decorreu da prática de utilização dos textos de Guedes (2007) e Vásquez (1990) como fundamentação teórica.

Se avançarmos um pouco mais nos exemplos, podemos, reiteradamente, constatar a influência dos IBIs na busca que resultou nas referências utilizadas pelo grupo responsável pelo subtema 1. Durante a apresentação do conteúdo 4, P14 fez uso de uma citação direta com base em um trabalho de Dewey (1986), a qual pode ser vista no recorte de sua apresentação que é exposto na imagem 24:

Imagem 24 - IBI materializado em citação direta



Fonte: adaptado da 1ª versão de seminário acadêmico sobre subtema 1 (P11; P14).

Ao retomarmos os quatro IBIs designados pelo grupo, verificamos a existência de uma relação simbiótica estabelecida entre ética (IBI 1), conceituação subjacente a esse termo (IBI 2), conduta ética (IBI 3) e vida moral (IBI 4), integrados no seminário acadêmico pelos alunos-participantes (P11; P14) com base em pressupostos de Dewey (1986). Diante desse panorama, entendemos que a designação de IBIs foi um processo de significação crucial para o engajamento

(Cristovão; Stutz, 2011) na atividade de pesquisa, acima de tudo porque viabilizou a organização de operadores para buscas específicas, que contribuíram para a superação do limite das informações do texto fornecido pelo professor-pesquisador.

Para este estudo, um dos significados de realização das tarefas 1, 3 e 4, pertinentes à atividade de pesquisa, consistiu em situar os alunos sobre as condições físicas e sociais (Bronckart, 1999) de práticas vinculadas com os temas dos seminários, de modo que os alunos pudessem entender e dar significado a esses objetos referentes. Segundo Jodelet (2017),

esse modo de se situar, quer seja consciente, quer apresente um caráter pré-reflexivo, tem sempre como ponto de partida uma posição em um quadro material e social. Essa posição incide sobre a elaboração dos significados dos objetos referentes, definindo-os, e, até mesmo, como indica Jacques (1987), definindo-se eles mesmos nas trocas da interlocução.

Há ainda outro significado que atribuímos à realização desse conjunto supracitado de tarefas. No processo de construção dos IBIs, os alunos-participantes experimentaram ressignificações desses objetos referentes, de modo que a expressão dos subtemas de apresentação ocorreu mediante a subjetivação do conteúdo temático no andamento das trocas da interlocução, ou das interações discursivas (Bronckart, 1999) como preferimos chamar em virtude do caráter sócio-subjetivo dos índices de busca.

No centro da atividade de pesquisa, o que anteriormente se configurava como uma matriz de representações sociais sobre os temas *professional ethics*, *plagiarism* e *professional development*, passou a constituir um quadro de interpretações sócio-subjetivas (Bronckart, 1999), por meio do qual critérios específicos foram estabelecidos para a busca por novas informações. Como resultado, os IBIs, enquanto instrumento metodológico de orientação, formulação e refinamento para a busca de informações, guiaram na inclusão de textos que atenderam ao objetivo do seminário na apresentação sobre o subtema 1.

Em continuação com as tarefas utilizadas para a atividade de pesquisa, *task 5* foi empregada com o objetivo de tratar das fontes de informação. Durante a aula ministrada de forma síncrona no dia 17 de março de 2022, o professor-pesquisador apresentou a proposta de discussão, mas, em virtude do tempo utilizado durante o processo de construção dos IBIs, a tarefa foi tratada na aula assíncrona dessa mesma data.

Salientada essa questão, a tarefa 5, dividida em partes A e B, solicitava a

identificação de gêneros textuais, orais e escritos, que pudessem ser utilizados como fontes adicionais e confiáveis, capazes de oferecer informações pertinentes aos subtemas dos seminários acadêmicos. O objetivo era assegurar que as discussões ocorressem de maneira fundamentada e abrangente. Assim, para acelerar e tornar eficiente a retomada dessa tarefa que estava prevista para o encontro síncrono e, na sequência, seguir com o desenvolvimento das demais tarefas de pesquisa, o próprio professor-pesquisador elucidou alguns dos gêneros legitimados pela comunidade acadêmica para tanto.

Durante essa abordagem, o seguinte panorama de gêneros textuais foi demonstrado aos alunos-participantes (imagem 25):

Imagem 25 - Gêneros acadêmicos validados para pesquisa



Fonte: sequência didática do autor.

Com base na imagem 25, é possível verificar que os gêneros ligados com a prática social escrita (Street 2010) citados pelo professor-pesquisador foram livros e/ou seus capítulos, dissertações e teses, artigos científicos e resenhas críticas. No que diz respeito aos gêneros oriundos de práticas sociais orais, webinários, comunicações, *lives* com professores(as) em rodas de conversa e aulas abertas ganharam destaque nessa conjuntura de ensino sobre produção acadêmica. Aliás, exatamente pela expansão da produção desses gêneros orais nos últimos e, principalmente, pelo valor e pela legitimidade das informações que são disseminadas é que o professor-pesquisador sensibilizou sobre essas fontes ligadas com as práticas orais.

Para a atividade de pesquisa, reforçar a existência dessa variedade de

gêneros textuais da esfera acadêmica (Bakhtin, 1979/1997) representa, acima de tudo, ampliar a gama de recursos informacionais e promover formas de comunicação que disseminam conteúdo acadêmico-científico por meio da oralidade. Colocado esse pano de fundo, o professor-pesquisador ressaltou ainda, no processo de ensino, que a escolha das fontes deveria considerar aquelas que apresentassem evidências sólidas sobre o subtema pesquisado, de forma que pudessem sustentar suas conclusões, ou até mesmo servir como conteúdo a ser refutado.

No avanço do trabalho de ensino, pautado pelo uso da sequência didática de seminários acadêmicos, além da questão das fontes de informação, a tarefa 5, em sua parte B, incluiu a atribuição de critérios que justificassem a escolha de determinadas fontes. A proposta dessa tarefa era reunir, no mínimo, 3 critérios compartilhados entre professor-pesquisador e alunos, os quais deveriam sustentar a legitimidade das informações das fontes que citamos anteriormente.

Diante dessa proposta, antes de iniciamos a análise propriamente, apresentamos no quadro 32 uma síntese dos critérios adotados pelos alunos-participantes para a escolha das fontes, conforme segue:

Quadro 32 - Critérios para escolha das fontes de informações

Alunos-participantes e conteúdo trabalhado	Critérios sugeridos pelos grupos
P5, P7 e P9 - Subtema 2 - <i>Ethics in Education</i>	Critério 1 - <i>The person who is writing/speaking (you can research for his/her resumé, for example);</i> Critério 2 - <i>The website/page the source was taken from;</i> Critério 3 - <i>The publication date (When was the source written? Is it too old?).</i>
P10, P13 e P16 - Subtema 5 - <i>Unreferenced Copy</i>	Critério 4 - <i>Peer reviewed;</i> Critério 5 - <i>Author's institution or university;</i> Critério 6 - <i>Number of citations;</i> Critério 7 - <i>Where it is published.</i>
P1, P2 e P3 - Subtema 3 - <i>Teacher Ethics</i>	Critério 8 - <i>Relevance;</i> Critério 9 - <i>Accuracy;</i> Critério 10 - <i>Authority.</i>

Fonte: o autor.

Ao analisarmos os critérios estabelecidos pelos alunos-participantes, verificamos que, de um modo geral, é possível observar noções de rigor acadêmico por parte daqueles que efetuaram contribuições. Um exemplo é o critério 1 “a pessoa que está escrevendo/falando (pode-se pesquisar sobre o currículo dela)”, estabelecido por P5, P7 e P9, que implica na utilização de uma determinada referência à luz da autoridade do pesquisador sobre o assunto. Aliás, a palavra

“autoridade” foi reiterada e constitutiva do critério 10, delimitado por P1, P2 e P3 para a escolha das fontes.

Nesse contexto, os alunos-participantes visaram trabalhos cujos autores percorreram longa trajetória em pesquisa. Na cultura acadêmica, a adoção desse tipo de critério denota a inferência de que há maior confiabilidade sobre o escopo teórico e/ou metodológico do conteúdo a ser utilizado, sobretudo, quando o autor é considerado autoridade ou especialista no assunto. Em virtude dessa concepção ideológica do trabalho acadêmico acompanhar a produção de seminários ao longo de toda a sua sócio-história (Nascimento, 2019), concluímos, portanto, que seria pertinente a adoção desse critério.

De modo a reiterar a importância da condição de autoridade/especialista para a escolha das fontes, P5, P7 e P9 consideraram a análise do currículo dos autores dos trabalhos escolhidos após a busca. Nesse contexto, a validação do conteúdo foi fundamentada segundo o nível de especialidade do autor, consultado e confirmado pelos alunos-participantes a partir da análise do seu currículo. Para além da validade das informações, entendemos que a abordagem desse critério destacou a cautela dos(as) alunos(as)-participantes em não propagar dados incoerentes, o que é necessário na produção de seminários acadêmicos e em qualquer atividade da vida humana.

Na produção das primeiras versões de seminários acadêmicos, vemos a aplicabilidade dos critérios 1 e 10 nos trabalhos desenvolvidos pelos dois grupos de alunos-participantes. No caso de P5, P7 e P9, responsáveis pelo subtema 2, os critérios foram observados na escolha dos dois artigos científicos utilizados para discussão sobre *ethics in education*, os quais não foram fornecidos pelo professor-pesquisador.

O primeiro deles corresponde ao texto *Ethical Dilemmas*, do pesquisador Dr. Neşe Börü (2020), cuja trajetória de produção abrange mais de 30 artigos publicados na última década, segundo informações de perfil da plataforma google acadêmico⁴⁵. O segundo artigo científico diz respeito a *Discussing the importance of teaching ethics in education*, produzido pela Dra. Nur Yeliz Gülcan (2015) que tem se dedicado à discussão sobre ética nos últimos dez anos, conforme se observa pelas

⁴⁵ As informações foram obtidas a partir de uma busca simples no google acadêmico, realizada por meio do emprego do nome do autor como operador booleano. O link com o perfil do pesquisador encontra-se em https://scholar.google.com.br/citations?hl=pt-BR&user=NN2UW08AAAAJ&view_op=list_works&sortby=pubdate. Acesso em 30 de julho de 2024.

publicações da Faculdade de Educação da instituição *Girne American University*.

Já na situação de P1, P2 e P3, apresentadores do subtema 3, a aplicação dos critérios pôde ser vista na escolha de, ao menos, um artigo científico e um livro, para não excedermos em número de exemplos. O artigo, disposto no quadro de referências da primeira versão do seminário acadêmico, trata do trabalho *From oaths to rulebooks: a critical examination of codes of ethics for the social professions*, da Dra. Sarah Banks (2003), uma pesquisadora da Universidade de Durham, cujas dez últimas publicações versam sobre ética em diferentes contextos e perspectivas, de acordo com informações da plataforma *Open Researcher and Contributor ID* (ORCID)⁴⁶.

O livro, por sua vez, corresponde a *The system of professions: An essay on the division of expert labour*, de Andrew Abbott (1988), professor Ph.D. na área da Sociologia, da Universidade de Chicago, e, portanto, referência sobre a influência dos princípios éticos no desenvolvimento de atividades profissionais como a docência. Nesse cenário de escolha de trabalhos científicos, outros critérios foram alinhados com a questão da autoridade do pesquisador.

Um deles é o critério 6 que descreve “número de citações” (P10; P13; P16). Quando tratamos de autoridade relativa à produção científica, sobretudo no cenário brasileiro, além da titulação acadêmica e do engajamento em atividades de ensino, pesquisa e extensão, a quantidade de citações registradas por plataformas de indexação é vista na cultura acadêmica como um fator de peso. Inclusive, nessa mesma esteira de considerações, P1, P2 e P3 citaram a “relevância” como atributo formador do critério 8 que, enquanto pré-construído coletivo (Cristovão; Stutz, 2011) do trabalho acadêmico-científico, harmoniza autoridade (critérios 1 e 10) com número de citações (critério 6).

A implementação desse último critério foi observada na escolha efetuada pelos grupos responsáveis pelos subtemas 1, 2 e 3, e, por isso, focaremos na apresentação de um exemplo relativo a cada um dos respectivos seminários. Iniciamos, assim, com a referência do livro *Ethics*, um clássico de Dewey e Tufts (1908), cuja versão mais recente disponível na plataforma *Google Scholar* (2022) revela 1491 citações. No caso da plataforma *Project Gutenberg*, ambiente de origem do livro eletrônico e sua respectiva versão (2012) utilizada por P11 e P14 no

⁴⁶ Como na situação anterior, as informações foram retiradas da plataforma ORCID, cujo link se dispõe em <https://orcid.org/0000-0002-2529-6413>. Acesso em 30 de julho de 2024.

seminário do subtema 1, há o registro de que a obra supradita foi citada mais de 1000 vezes. Por tratar-se de um livro secular e de um material originalmente físico que dá origem a outros trabalhos da mesma natureza, devemos considerar a possibilidade de existência de tantas mais citações não computadas.

Em continuidade com a análise da aplicação do critério 6 na escolha de fontes, subsidiamos nossos argumentos ilustrando a seleção realizada pelo grupo responsável pelo seminário sobre o subtema 2. Na conjuntura em tela, P5, P7 e P9 lançaram mão do texto de Börü (2020) para a construção dos seus argumentos sobre ética na educação, o qual, segundo as plataformas *Education Resources Information Center* (ERIC) e *Google Scholar*, é citado por 10 pesquisas científicas que estão indexadas nas suas bases de dados. Embora possa soar um número não tão expressivo para produção de outros gêneros da esfera acadêmico-científica, precisamos levar em conta que o artigo citado trata de uma publicação recente. Além disso, o que é mais relevante, o texto atendeu às necessidades de produção, mas o aspecto da seleção de informações e da situação de uso por parte dos(as) alunos(as)-participantes será discutida na atividade de triagem.

Em seus turnos, P1, P2 e P3, na apresentação do seminário sobre o subtema 3, utilizaram-se do texto de Banks (2003) para falar sobre códigos de ética na profissão docente, o qual possui mais de 150 citações indexadas pelo site da Universidade de Durham⁴⁷, bem como pela plataforma *Google Scholar* até o presente momento. Como é possível notar, o mesmo texto foi selecionado a partir da influência da questão da autoridade e do número de citações, critérios que foram aplicados de maneira interdependente na escolha dos textos realizada na atividade de pesquisa.

Aliás, outros 3 critérios do quadro sugerido pelos alunos-participantes foram unificados, após considerarmos proximidade funcional e a relação de sentidos exercidos no sistema de critérios para escolha das fontes. Pela natureza de sua composição, evocam parâmetros dos mundos físico, social e subjetivo (Bronckart, 1999), a saber: critério 2 - página/site da fonte (P5; P7; P9); critério 5 - instituição ou universidade do autor (P10; P13; P16); critério 7 - onde foi publicado (P10; P13; P16).

Embora se referiram a questões específicas, preocupamo-nos com a

⁴⁷ Disponível em <https://durham-repository.worktribe.com/output/1601815/from-oaths-to-rulebooks-a-critical-examination-of-codes-of-ethics-for-the-social-professions>. Acesso em 01 de agosto de 2024.

administração desses critérios de maneira isolada, porquanto poderiam gerar dúvidas e interferir negativamente sobre a inteligibilidade tocante ao processo de seleção das fontes. Ao direcionarmos as lentes para o critério 2 (P5; P7; P9), por exemplo, página e site dizem respeito a ambientes virtuais que dependem de uma série de variáveis para serem validados como critério de confiabilidade. Uma delas é justamente a instituição/universidade, que corresponde ao critério 5 (P10; P13; P16) sugerido pelos alunos-participantes.

Um pouco mais adiante com essa problemática, consideramos ainda que a ligação entre página/site com instituição/universidade poderia abranger órgãos governamentais, ou agências de fomento de pesquisa que provêm informações de cunho acadêmico-científico e atestam a legitimidade daquilo que é publicado. No estágio final dessa questão, ponderamos ainda sobre o fato de que a expressão “onde foi publicado”, referente ao critério 7 (P10; P13; P16), possuía o potencial de abarcar esse espaço virtual e incluir aspectos concretos e materiais da comunicação (Bronckart, 1999). Em outras palavras, significa que consideramos lugares físicos, institucionais e seus meios materiais de disseminação da informação.

Diante da complexidade da questão, optamos pela junção dos 3 critérios, denominando-o como origem institucional da informação. Assim, os alunos-participantes deveriam avaliar se material virtual ou físico em que o trabalho estava vinculado pertencia à uma instituição acadêmica, revista científica, organizações reconhecidas e/ou plataformas de indexação das produções oriundas dessa esfera. O principal objetivo era evitar o uso de fontes potencialmente tendenciosas ou não verificáveis, pois a tarefa de justificar as características que atestam legitimidade das informações é menos complexa do que, necessariamente, elucidar os porquês daquelas que não são vistas na esfera acadêmico-científica como confiáveis.

Estabelecido o critério da origem institucional da informação, quatro grupos, por meio de exemplos de textos vinculados às instituições ou plataformas de publicação, elucidaram em que medida esse conjunto de parâmetros foi aplicado na escolha das fontes de informação, as quais foram subsequentemente utilizadas em seus respectivos seminários. Ressaltamos ainda que alguns dos(as) alunos(as)-participantes não realizaram a tarefa e, outros, sinalizaram o desinteresse em participar do presente estudo, portanto não podemos efetuar análises sobre as suas contribuições. Dada essa ressalva, voltamo-nos para as análises.

Responsáveis pelo subtema 2, *ethics in education*, P5, P7 e P9 citaram o uso

da plataforma *Education Resources Information Center* (ERIC) como instrumento para alcançar, de maneira específica, o texto *Ethical Dilemmas: A Problematic Situation for Teachers*, de Neşe Börü (2020). Levado ao conhecimento dos(as) alunos(as)-participantes pelo professor-pesquisador, ERIC é um banco de dados bibliográfico de pesquisas sobre educação⁴⁸, financiado pelo Instituto de Ciências da Educação do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Por conta do rigor científico e metodológico prezado pelo Instituto de Ciências da Educação, entende-se que as informações atinentes aos trabalhos de pesquisa indexados na plataforma ERIC seguem o mesmo padrão. Como resultado da adoção desse critério relativo à origem institucional da informação, P5, P7 e P9 se beneficiaram do sentimento de confiabilidade no que diz respeito às informações contidas no trabalho de Börü (2020).

Já na situação do grupo responsável pelo subtema 3, *teacher ethics*, a aplicabilidade do critério em tela é apresentada por P1, P2 e P3 em diferentes instantes da busca na atividade de pesquisa. O primeiro está ligado com o texto *Ethics and teaching in a freeing education in Paulo Freire's perspective* (Duarte, 2019), selecionado pelos alunos-participantes após a busca realizada no Sistema de Bibliotecas da UEL (SBUEL). O segundo diz respeito ao artigo *Influence of Differential Leadership on Teachers' Professional Ethics: An Empirical Study from Chinese Universities* (Zhu; Guo, 2021), obtido por meio da plataforma ERIC. O terceiro trata do trabalho intitulado *Educating teachers: The ethical dimension of teacher professionalism in Tanzania* (Anangisy, 2006), vinculado na plataforma *Edinburgh Research Archive*, da universidade de Edimburgo na Escócia.

Na conjuntura de seleção de textos realizada pelo grupo do subtema 5, *unreferenced copy*, a primeira referência selecionada por P6, P10 e P13 foi Oxford University definition. Neste caso, não tratou-se, necessariamente, de um artigo científico ou capítulo de livro, mas de pressupostos relativos à produção científica que foram publicados na página da universidade de Oxford, no campo *guidance on academic practice*⁴⁹ (guia para prática acadêmica). Essa instituição possui uma história de cerca de 400 anos em tradição formal de atividade acadêmico-científica,

⁴⁸ ERIC is a comprehensive, easy-to-use, searchable, Internet-based bibliographic and full-text database of education research and information. It is sponsored by the Institute of Education Sciences within the U.S. Department of Education. Informação disponível em: <https://eric.ed.gov/?faq>. Acesso em 19 de maio de 2024.

⁴⁹ Disponível em: <https://www.ox.ac.uk/students/academic/guidance>. Acesso em 01 de janeiro de 2024.

o que nos remete ao quesito confiabilidade em relação às informações.

Outra seleção realizada pelo mesmo grupo diz respeito ao artigo Plágio na Formação Docente: o atalho dos dias atuais (Pereira; Corrêa, 2021). Esse texto foi alcançado por P6, P10 e P13 na página da revista científica Intersaberes, um periódico do Centro Universitário Internacional (UNINTER) que possui qualis capes A3, segundo a avaliação de 2021. Novamente, estamos em face de um dado empírico que corrobora a aplicabilidade do critério relativo à origem institucional da informação para seleção das fontes, utilizadas nos seminários de P6, P10 e P13 tal como apresentado.

Na situação de escolha das fontes realizada pelo grupo responsável pelo subtema 6, *master's products*, P4, P8 e P12 selecionaram a dissertação de mestrado nomeada Proteção à autoria e combate ao plágio acadêmico na FAINOR: referenciais didáticos instrucionais (Soares, 2014). Embora não tenha sido utilizada na composição do seminário, a escolha dessa fonte de informação decorreu da necessidade inicialmente pontuada pelo grupo em compreender, dentre outras questões que foram priorizadas na atividade de triagem e seleção de informações, a relação entre direitos autorais de informação e a geração de conhecimento enquanto produto de grande potencial econômico (P4; P8; P12).

Feita essa observação, para o processo de escolha do trabalho de Soares, P4, P12 e P8 utilizaram-se da plataforma *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD), uma biblioteca digital de abrangência internacional dedicada à “promoção da adoção, criação, uso, disseminação e preservação de dissertações e teses eletrônicas” (tradução nossa), de acordo com informações disponíveis em sua própria página de apresentação⁵⁰. Nesse processo de uso da NDLTD, os alunos-participantes levaram em consideração o objetivo que era apresentar produtos de mestrados. Então, optaram pela plataforma supracitada em virtude da indexação de trabalhos em nível *stricto sensu*.

Outro exemplo de fonte mencionada pelo grupo, mas que, desta vez, consolidou-se objeto de fundamentação teórico-metodológica no seminário de P4, P8 e P12 foi o texto Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos (Leite, 2017). Esse trabalho foi publicado nos anais do 7º Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa (CIAIQ), um evento exponencial na área de estudos

⁵⁰ Disponível em: <https://ndltd.org/>. Acesso em 04 de maio de 2024.

qualitativos que abrange educação e produção de materiais para o ensino. Dentre outros critérios, a seleção desse texto seguiu pautada na origem institucional da informação, uma vez que os alunos-participantes consideraram a representatividade do evento para a comunidade científica interessada no assunto em tela.

Com base nos exemplos fornecidos, é possível notar que P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P12 e P13 aplicaram o critério denominado origem institucional da informação durante a escolha das fontes utilizadas, o que representa quase a totalidade dos(as) alunos(as)-participantes. Essa forma de pensar e agir (Cristovão; Stutz, 2011) em relação à seleção das fontes de informação resultou do trabalho de ensino, engendrado e ministrado por meio da sequência didática de seminário acadêmico. Inclusive, SBUEL, NDLTD e ERIC, três dos quatro exemplos de *reliable sources* exemplificados pelo professor-pesquisador na instrumento em análise, foram essenciais no processo de busca conduzido pelos alunos-participantes.

Assim, por meio das tarefas 5 e 6 da atividade de pesquisa, professor-pesquisador e alunos-participantes puderam negociar o valor intrínseco à questão da legitimidade das fontes. No que tange às decisões que são tomadas na atividade de pesquisa, esse fator contribuiu para o fortalecimento da segurança na escolha dos trabalhos, sobretudo por conta do conhecimento e da confiabilidade nos indexadores de informação científica. Do mesmo modo, as tarefas auxiliaram no aprendizado a respeito dos significados, valores e normas culturais referentes à essa prática social que é a pesquisa.

Pautados na perspectiva dos letramentos acadêmicos (Kleiman, 1995; Lea; Street, 1998; Street, 2010; Fiad, 2011; Street, 2013), entendemos que a negociação de sentidos ajudou a integrar essas dimensões culturais e sociais na aprendizagem, como consolidado na construção do critério origem institucional da informação. Pesquisar não é uma atividade de decisões arbitrárias; ao contrário disso, demanda fundamentos, justificativas e critérios objetivos que precisam levar em conta a organização e o funcionamento da atividade de linguagem (Bronckart, 1999), como se consagra na produção de seminários acadêmicos que é o objeto deste estudo.

Salientamos que a utilização desses critérios para triagem de informações não descartou o fato de olharmos para trabalhamos com menor prestígio acadêmico (Street, 1995), tal como são vistos na ideologia de produção acadêmica. Não significa que trabalhos como iniciações científicas, por exemplo, não tenham legitimidade e foram descartados. Ao contrário disso, entendemos que é parte da cultura

acadêmica englobar as multifaces da produção humana, compreendendo o espaço que ocupam nesse íterim de produção de sentidos (Fiad, 2016) ou de significação (Cristovão; Vignolli, 2020).

Finalizada a análise da atividade de pesquisa, voltamo-nos para o próximo passo do trabalho que antecede a elaboração da apresentação do seminário acadêmico: a atividade de triagem de informações.

4.2.3.2 Ensino da atividade de triagem por meio da sequência didática

Na sequência didática, sua essencialidade foi destacada com base no fundamento de que as informações obtidas por meio da pesquisa, oriundas das mais variadas fontes exploradas anteriormente, deveriam passar por um processo de filtragem. Nessa perspectiva, os alunos-participantes deveriam considerar o propósito da disciplina de LI-LAC e os objetivos de comunicação (Veiga, 2002; Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2005; Bueno, Abreu, 2010) que estabeleceram para os seminários.

O conceito de triagem adotado neste estudo tem origem no trabalho sobre exposição oral, de Dolz *et al.* (2004), no qual os autores descrevem-na como uma operação tangente às capacidades de planejamento. Essa mesma linha de raciocínio é estabelecida na pesquisa de Bilro, Costa-Maciel e França (2018) em relação ao gênero seminário. Nós, por outro lado, entendemos a triagem como uma atividade (Leontiev, 2014) que, obviamente, demanda a operacionalização de capacidades como as que foram citadas para o desenvolvimento adequado à construção de seminários acadêmicos.

Sob essa perspectiva, uma das operações fundamentais na atividade de triagem é a análise preliminar de informações potencialmente úteis, cujo escopo é a redução do volume de dados, a partir do uso de critérios para exclusão de informações que não atendem aos objetivos de comunicação. Na sequência didática, após explicar a importância dessa etapa, o professor-pesquisador deu início à tarefa 1, dedicada à análise crítica e reflexiva das fontes textuais em relação ao contexto de produção de seminários acadêmicos. Antes de prosseguirmos com a análise, vejamos o recorte da tarefa na imagem 26:

Imagem 26 - Análise crítica e reflexiva das fontes textuais

TASK 1

There are some issues we should ponder to decide which texts to keep or set aside. Review them and ask yourself:

Is it possible to establish a dialogue with other themes of the discipline?



Does the information presented in the source dialogue with my communicative objective(s)?

Does the text have a scientific and legitimate basis?



Does the text address definition(s) on the topic I have been searching?

- A** Look at the paragraphs initially chosen from the texts you have obtained and ask yourself the four key questions.

Fonte: sequência didática do autor.

De acordo com a tarefa 1, os alunos deveriam considerar quatro aspectos iniciais para triagem das informações, de modo que o volume total de dados obtidos durante a atividade de pesquisa fosse avaliado em termos de prioridade e pertinência. Essas duas últimas características citadas, constitutivas da triagem, são intrínsecas à produção de seminários acadêmicos, mas dependem de capacidades de reconhecimento sobre a relação texto-contexto (Cristovão; Stutz, 2011). Em outras palavras, as informações constantes de um artigo científico ou de uma roda de conversa acadêmica, mesmo que relacionadas com o tema de apresentação, nem sempre serão úteis para o cumprimento dos objetivos de linguagem (Bronckart, 1999) dos apresentadores.

Nessa mesma esteira de considerações, compreendemos ainda que, em algum ponto dos argumentos, evidências e/ou abordagens do texto obtido na pesquisa, pode haver uma ou mais conexões com os objetivos do seminário acadêmico. Isso significa que, embora por vezes inclinados a considerar um texto acadêmico imediatamente relevante ou irrelevante, é indispensável que os alunos analisem o conteúdo de maneira minuciosa. Visando, portanto, subsidiar essa análise é que propusemos as quatro questões norteadoras da tarefa 1, da atividade de triagem.

A primeira questão, *Does the information presented in the source dialogue with my communicative objectives?*, exigiu que os alunos avaliassem as informações, tendo em vista relações intrínsecas com os subtemas dos seminários. Sob esse prisma, independentemente da prática oral ou escrita, as informações contidas nos textos deveriam contribuir, de modo particular, para o(s) objetivo(s) de comunicação que cada grupo estabeleceu para o seu respectivo seminário.

A segunda pergunta, *Does the text address definitions on the topic I have been searching?*, demandou um pequeno ajuste de foco: desta vez, os alunos deveriam verificar se os textos obtidos forneciam definições e/ou explicações que auxiliassem na resposta para da questão levantada por cada grupo. Entendemos que, para triagem de informações, as definições teóricas ou metodológicas dos textos deveriam, por consequência, lançar luzes a respeito dos subtemas constitutivos dos seminários acadêmicos.

Durante o processo de ensino, estas duas primeiras perguntas foram fundamentais para o processo posterior de seleção das informações. Como ressaltamos em vários pontos desta pesquisa, a clareza conceitual deve ser um dos pontos vitais na produção textual acadêmica. Logo, analisá-la na fase da triagem foi fundamental para que os alunos pudessem transcender a primeira impressão gerada com a leitura dos resumos dos artigos científicos, livros e capítulos de livro, já que estes foram os gêneros utilizados pelos alunos-participantes.

A terceira questão, *Is it possible to establish a dialogue with other themes of the discipline?*, em sua essência, conduziu os alunos a avaliarem relações com os outros subtemas abordados na disciplina de LI-LAC em virtude do propósito geral dos seminários: discutir relações entre plágio, ética e desenvolvimento profissional. À guisa dessa consideração, os alunos deveriam ter em mente que as informações que seriam selecionadas não poderiam estar isoladas ou fora desse contexto, embora cada subtema tenha suas particularidades.

Em seminários acadêmicos ministrados em língua inglesa, como ocorreu na conjuntura de trabalho desta pesquisa, é fundamental a harmonização dos conteúdos de apresentação, especialmente na situação de uso de uma língua estrangeira como o inglês.

A última pergunta, *Does the text have a scientific and legitimate basis?*, requisitou a verificação dos argumentos contidos nas fontes obtidas por meio da pesquisa. Como discutido anteriormente, a legitimidade científica de um texto é determinante para que não haja disseminação de informações imprecisas ou questionáveis.

Contudo, é possível observarmos trabalhos acadêmicos oriundos de práticas escritas e orais que, por vezes, promovem discussões sem a devida sinalização da natureza dos argumentos, de modo que o público seja notificado se a informação deriva de ancoragem teórica ou se ela é original. Para um público menos experiente

com as atividades da esfera acadêmica, a distinção explícita entre as vozes de um texto é um processo indispensável e, portanto, poderia começar com as informações dos textos obtidos na busca.

Realizadas essas considerações iniciais sobre a tarefa 1 da atividade triagem, apresentamos alguns dos principais pontos que foram destacados pelos grupos, assim como as decisões tomadas com base na discussão das perguntas. Para começo de análise, destacamos a iniciativa de exclusão do texto *Professional Ethics among Practicing Educators* (Luckowski, 1996) do quadro de referências utilizado pelo grupo responsável pelo subtema 1 (P11; P14).

Apesar do trabalho citado corresponder à uma referência basilar disponibilizada pelo professor-pesquisador, P11 e P14 decidiram por não mantê-lo em virtude do distanciamento verificado entre objetivo do seminário e objetivo do artigo de Luckowski (1996).

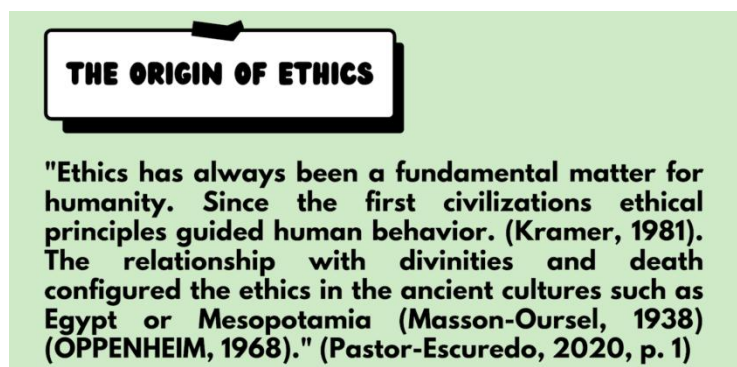
Para ilustrar, o propósito de P11 e P14 foi “introduzir o conceito de ética, desenvolver ideias e discutir o tema em geral” (tradução nossa), realizando um panorama de abertura sobre as questões ligadas com a educação e com o trabalho docente. Já no referido artigo, o alvo descritivo-analítico foi um quadro empírico sobre tomadas de decisões éticas por professores(as) em serviço, conforme se consolida nas seguintes palavras descritas no resumo:

Este artigo descreve um estudo sobre tomadas de decisões éticas por professores e a aplicação dos estudos de caso resultantes à formação de docentes. O estudo inicial examinou tomadas de decisões éticas e a filosofia ética profissional de 18 professores do ensino fundamental, médio e secundário de áreas urbanas, pequenas cidades e zonas rurais de Montana Luckowski (1996, p.1) (tradução nossa).

Por conta desse enfoque e, ancorados no critério 1, P11 e P14 entenderam que tanto o arcabouço teórico quanto a análise dos dados fariam mais sentido nas discussões de seminários sobre os subtemas 2 (*ethics in education*) e 3 (*teacher ethics*), por isso a exclusão.

Outro exemplo de realização de triagem das informações, efetuada ainda por P11 e P14, se materializou durante a aplicabilidade dos critérios 1, 2 e 4, que influenciaram na posterior utilização dos pressupostos de Pastor-Escuredo (2020) sobre a origem do termo ética, conforme apresentamos na imagem 27:

Imagem 27 - Inclusão de informações resultante de processo prévio de triagem



Fonte: adaptado da primeira versão do seminário de P11 e P14.

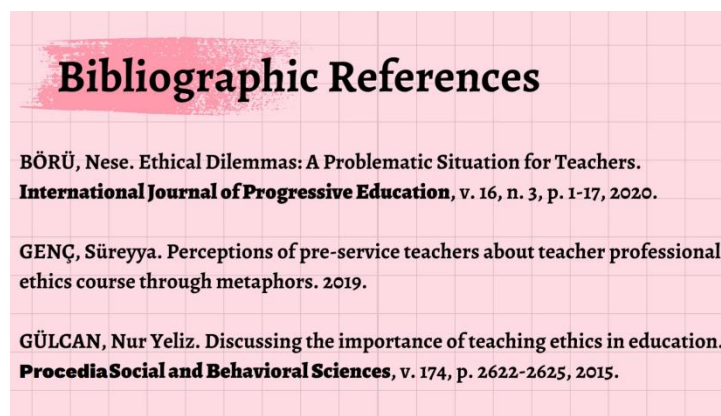
Com base no recorte do seminário de P11 e P14, é possível perceber que a citação direta ilustrou adequadamente a ideia de “introdução” do conceito de ética, descrita na redação do objetivo delimitado pelo grupo, tal como esperado a partir do emprego do critério 1. Da mesma forma, a citação serviu como pano de fundo para que uma resposta à pergunta “*what is ethics?*” fosse gradativamente sendo tecida, corroborando, assim, a utilização do critério 2 no processo de triagem.

O critério 4, por sua vez, foi consolidado no emprego da citação direta propriamente, cujo conteúdo é vertente do artigo de Pastor-Escuredo (2020). Nesse quadro da atividade de triagem, P11 e P14 pautaram-se nos pressupostos percorridos pelo referido autor, porque os pilares de argumentação foram construídos numa base sólida, a partir de trabalhos de outros pesquisadores como Masson-Oursel (1938), Oppenheim (1968) e Kramer (1981). Por conta dos critérios citados

Há ainda outros exemplos que são pertinentes para esta análise sobre triagem de informações. Durante a realização da tarefa 1, P5, P7 e P9 afirmaram que os principais pontos projetados para discussão no seminário acadêmico incluiriam “[...] *to relate the information taken from the chosen sources to our objectives: Discuss the importance of ethics in education; Discuss the importance of ethics for teachers; Discuss collaboratively about ethical dilemmas faced by teachers*”.

Nesse contexto de triagem de informações, P5, P7 e P9 levaram em consideração o propósito geral de cada uma das três fontes obtidas na pesquisa, alinhadas em número e conteúdo temático com os objetivos citados. Para melhor compreensão, acompanhemos o quadro de referências do seminário acadêmico dos(as) alunos(as)-participantes, disposto na imagem 28:

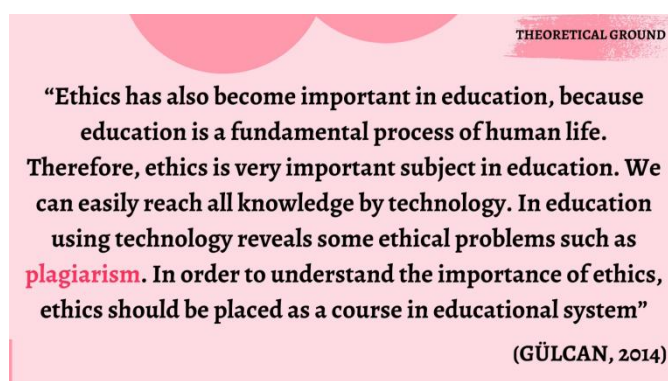
Imagem 28 - Referências bibliográficas do seminário sobre *Ethics in Education*



Fonte: primeira versão de seminário de P5, P7 e P9.

Como citado anteriormente, o primeiro propósito desse grupo de alunos-participantes era tratar da importância da ética na educação. No processo de triagem, o título do trabalho de Gülcan (2015) foi primordial para sua inclusão nas subsequentes discussões de P5, P7 e P9, seguido de corroborações como no trecho introdutório *“in order to understand the importance of ethics, ethics should be placed as a course in educational system. Before discussing this issue, it is necessary to define what ethics is and what education is”* (Gülcan, 2015, p. 2622). Inclusive, essa mesma informação sobre a importância da ética na educação foi posteriormente empregada no seminário do grupo, como é possível ver no recorte disposto na imagem 29:

Imagem 29 - Importância da ética na educação apresentada por P7



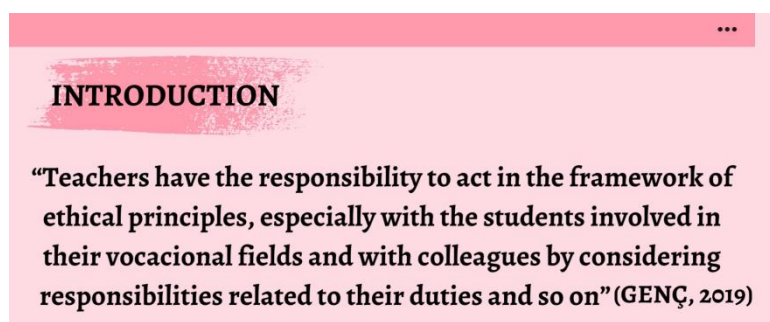
Fonte: adaptado da primeira versão do seminário de P5, P7 e P9.

Em relação ao segundo propósito de seminário do grupo, a triagem de informações foi realizada com base no artigo de Genç (2019), cujo título, de início,

conduziu à interpretação de que a importância da ética para os(as) professores(as) visada por P5, P7 e P9 seria tratada à luz da percepção desses profissionais. Nesse cenário, a prioridade estabelecida pelos alunos-participantes durante a triagem foi destacar a existência de um vínculo, socialmente construído sob fundamentos éticos, entre o comportamento dos(as) professores(as) e sua responsabilidade profissional (P5; P7; P9).

Como parte do processo de triagem, P5, P7 e P9 delimitaram a utilização de alguns dos argumentos introdutórios do artigo de Genç (2019), priorizando esta seção pelo fato do autor problematizar a responsabilidade imbuída aos(as) professores(as) na formação moral de gerações futuras, cujas ações e decisões precisam estar calcadas em princípios éticos. Vale destacar que, como resultado da ação de triagem, parte desse conteúdo foi posteriormente selecionado e utilizado na forma de uma citação direta, apresentada por P9 durante a condução da introdução do seminário. O recorte desse cenário de apresentação pode ser visto na imagem 30:

Imagem 30 - Introdução elaborada com base em ações de triagem de informações



Fonte: adaptado da primeira versão do seminário acadêmico de P5, P7 e P9.

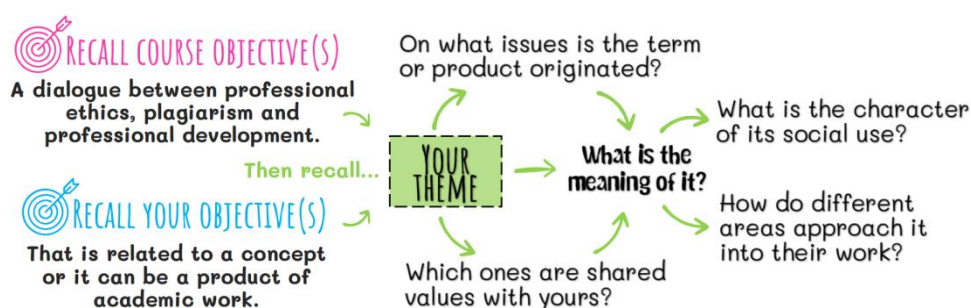
Nas duas situações de triagem realizadas por P5, P7 e P9, verificamos que cada um dos textos foi designado para atender a um objetivo específico. Em virtude da aplicabilidade do critério 1, efetuou-se uma correspondência direta e organizada entre as informações dos textos que dialogavam com os objetivos de comunicação do grupo. Por conta do critério 2, os alunos-participantes buscaram informações sobre a aplicabilidade do conceito de ética no contexto educacional, para o estabelecimento de relações com o trabalho docente. Por fim, ancorados no critério 3, P5, P7 e P9 sublinharam informações do artigo de Gülcan (2014) que dialogaram com o subtema 4, *plagiarism*, o que sugere compreensão adequada do contexto da disciplina de LI-LAC.

Em geral, essa primeira tarefa de triagem analisada foi indispensável para que cada grupo, com seu seminário correspondente, pudesse avaliar conceitos, definições, ideias e argumentos dos textos que poderiam ser exploradas durante a seleção de informações para composição do gênero em pauta. Dito de outro modo, o verbo triar, neste contexto de pesquisa, significou a planificação do uso de informações em virtude do(s) objetivo(s) de comunicação, perguntas ou questões a serem esclarecidas, de forma que os alunos pudessem esclarecer e expandir perspectivas relativas aos três principais temas que fizeram do programa da disciplina.

A segunda tarefa de triagem teve como propósito geral fornecer uma estrutura reflexiva e crítica para que os alunos-participantes pudessem realizar a “reorganização dos elementos retidos” (Dolz *et al.*, 2004, p. 220). Nessa perspectiva, quatro questões norteadoras foram empregadas com o intuito de alinhar, aos objetivos de LI-LAC, as atribuições valorativas conferidas pelos alunos-participantes sobre seus subtemas de apresentação.

Nesse mesmo íterim, cada grupo deveria considerar o uso social e as diferentes abordagens da informação relativa ao tema, que foi obtida pela triagem. Para elucidarmos de forma mais detalhada, os alunos-participantes lançariam mão de conexões entre níveis teórico e prático da informação triada, mostrando, acima de tudo, como o conceito seria potencialmente aplicado no contexto da atividade acadêmica e docente. O recorte da tarefa 2, juntamente com as suas respectivas questões, pode ser vista na imagem 31:

Imagem 31 - Questões norteadoras da segunda tarefa de triagem



Fonte: o autor.

Com base na amostra da tarefa 2, elucidaremos o modo pelo qual o segundo movimento de triagem de informações foi conduzido. Como em diversas situações

destacadas nesta pesquisa, o trabalho de ensino do gênero seminário acadêmico, nesta etapa de triagem, também exigiu que os alunos iniciassem pela retomada dos objetivos da disciplina de LI-LAC e de seus próprios objetivos de comunicação. Essa iniciativa visou assegurar, a todo momento, que os seminários estivessem alinhados tanto com o propósito acadêmico da abordagem dos temas para a formação, quanto com as metas pessoais dos(as) alunos(as)-participantes.

Após isso, deveriam vislumbrar duas perguntas pertinentes aos seus respectivos subtemas de seminário. Uma delas, *“on what issues is the term or product originated?”* diz respeito à origem do termo (plágio ou ética) ou produto educacional (desenvolvimento profissional)⁵¹, por meio da qual os alunos-participantes deveriam refletir sobre o contexto histórico e conceitual da informação ponderada. A outra, *“which ones are shared values with yours”*, tangente a valores com os quais reconheceram algum tipo de proximidade ou identificação, teve por escopo auxiliar os alunos-participantes a estabelecerem conexões mais profundas com informações que justificassem o caminho dado aos seus respectivos subtemas de seminário.

As reflexões e conclusões geradas foram, em sequência, direcionadas à uma nova interrogação: *“what is the meaning of it?”*. Sua função era atuar como um núcleo organizador, responsável por interligar os sentidos emergentes desse processo. Logo em seguida, no mesmo lapso de reflexões, os grupos deveriam refletir sobre *“what is the character of its social use?”* e *“how do different areas approach it into their work?”*

A primeira questão, sobre caráter social de uso de determinadas informações sobre, ética, plágio ou desenvolvimento profissional, direcionou o olhar dos(as) alunos(as)-participantes para as questões sociais imbricadas nas definições teóricas. A segunda questão relativa às perspectivas de outras áreas levou em consideração que os textos, principalmente sobre ética e plágio, foram produzidos por autores de diversos campos de estudos. Neste caso, deveríamos considerar como as informações poderiam ser aplicadas e dialogar com o campo da docência.

Deve-se ressaltar, no entanto, que o foco principal da tarefa 2, da atividade de triagem, era que os alunos amarrassem todas essas reflexões e, a partir delas,

⁵¹ Lembramos o leitor que alguns dos seminários foram produzidos sob a égide do desenvolvimento profissional; tema pelo qual os alunos discutiram, por exemplo, sobre a criação de produtos ou serviços educacionais em pesquisas realizadas no âmbito de programas de pós-graduação.

pudessem delimitar qual era o tipo de informação que seria utilizada, uma vez que encontravam-se em processo de reorganização dos elementos retidos. Portanto, responder à questão central “*what was the meaning of it*” era o objetivo final do desse segundo processo de triagem de informações, levando os alunos-participantes a uma compreensão holística (Biagiotti, 2005; Suskie, 2009) dos subtemas.

Essa questão é de suma importância para a oralidade e para os letramentos porque aborda a questão da organização do pensamento e da reflexão discursiva, em uma situação de ensino e aprendizagem que envolve a reflexão sobre o valor das informações para a produção do gênero. Quando os falantes organizam suas ideias de maneira clara, ao mesmo tempo em que mantêm uma compreensão holística dos subtemas, isso reflete capacidades de articulação para o monitoramento (Koch, 2022) futuro do texto oral, perpassando habilidades de estudo, socialização e letramentos acadêmicos propriamente (Lea; Street, 1998; Street, 2010).

Para a realização da tarefa 2, cada grupo deveria acessar um quadro compartilhado, criado pelo professor-pesquisador, e descrever quais pontos de discussão seriam contemplados, em vista do tratamento desejado para o tema. Nessa conjuntura de trabalho, 3 grupos efetuaram suas respectivas contribuições, as quais são exibidas no recorte do quadro 33, disposto a seguir:

Quadro 33 - Reorganização dos elementos retidos para triagem de informações

Academic	Your objective	Issue to be addressed
P11 and P14 Subtopic 1 - What is ethics	To introduce the concept of ethics, develop ideas and discuss the topic as a whole.	What is ethics as a whole: a) Relations and differences between ethics and questions of morality; b) The definitions themselves.
P6, P10 and P13 Subtopic 5 - Unreferenced Copy	To discuss unreferenced copy.	The information should account for assumptions to answer: a) How we can separate unreferenced copy from plagiarism. b) How we can avoid both unreferenced copy and plagiarism.
P1, P2 and P3 Subtopic 3 - Teacher Ethics	To discuss teacher ethics.	Teacher's role regarding ethics perspective on the questions: a) What teacher ethics is. b) Why it is important. c) How this is related to professional conduct.

Fonte: quadro compartilhado do *google docs*.

Com base nas informações da coluna *issue to be addressed*, é possível notar que o processo de reorganização dos elementos retidos envolveu, acima de tudo, a criação de uma cadeia de significações para as informações que foram triadas no

primeiro processo, durante a condução da tarefa 1. Na sequência, por conta da demanda criada com a realização da tarefa 2, os alunos-participantes avaliaram o espaço que seria potencialmente ocupado pelos conjuntos de pré-construídos coletivos (Cristovão; Stutz, 2011). No primeiro nível da cadeia de significações descrita, esses pré-construídos foram representados pela inteligibilidade dos conceitos, assim como pelos sentidos sócio-historicamente consagrados em diferentes áreas sobre as informações relativas aos subtemas dos seminários acadêmicos.

Concomitante à avaliação das informações retidas na primeira etapa de triagem, os alunos-participantes necessitaram, ainda, relacioná-las com os valores supraindividuais emanantes das suas representações sobre o conteúdo temático que deveria compor cada seminário acadêmico. Neste segundo nível de significação, a principal operação de linguagem ocorreu no estabelecimento de relações entre os aspectos macro supracitados e a realidade de apresentação dos(as) alunos(as)-participantes (Cristovão; Stutz, 2011).

Como resultado, cada grupo estabeleceu sua própria cadeia de significações, organizada segundo segmentos de orientação temática (Bronckart, 2008), hierarquia das informações (Dolz *et al.*, 2004) e escopo em relação ao seminário (Souza, 2022). Para ilustrar, P11 e P14, em sua cadeia de significações do segundo processo de triagem, delimitaram, na terceira coluna do quadro 33, o uso de informações que abordassem: a) relações e diferenças entre ética e questões de moralidade; b) definições dos termos propriamente ditos. Se observarmos atentamente, não apenas os segmentos de tratamento temático foram estabelecidos, como a hierarquia das informações e o escopo: como podemos entender ética.

A implicação dessa segunda fase de reorganização das informações foi a seguinte: por estarem conscientes dos dados necessários e da posição que ocupariam, a estrutura de funcionamento do seminário acadêmico de P11 e P14 seguiu a mesma ordem constitutiva da cadeia de significações. Em algumas páginas anteriores, na imagem 23, que apresenta o recorte do quadro de conteúdos elaborado por P11 e P14, são dipostos *The origin of Ethics*, *Ethics vs. Morality* e *Ethics definitions*, nessa ordem. Lembramos o leitor de que o quadro advém da primeira versão de seminário acadêmico do grupo, ou seja, trata-se um dado empírico, oriundo de uma apresentação concretizada.

Ao efetuarmos um comparativo entre o quadro de conteúdos e os segmentos

que foram pontuados nesta segunda tarefa de triagem, podemos notar que apenas *the origin of Ethics* não fazia parte do planejamento inicial (Dolz *et al.*, 2004). Isso significa que dois terços das informações utilizadas no seminário acadêmico de P11 e P14 é fruto dos esforços realizados na atividade de triagem. De modo a corroborar essa afirmação, apresentamos um trecho de discussão sobre *Ethics vs. Morality*, materializado na primeira versão de seminário acadêmico do grupo, conforme segue:

P11: Ethics versus morality. According to Vásquez (1990), our morals are set of rules and values that are going to regulate our relationships as individuals, in any given social context for saying it. And to Guedes (2007) there is not only one moral, uh /.../ because moral is something that is very deep in the history, so it changes uh /.../ through time and it is very related to how social uh /.../ life is produced throughout time. And uh, and according to Vásquez (1990), ethics is not somekind creates moral. So, even though that our morals are set of rules that we have to follow, (inaudível) to follow, is not up to ethics to stablish it in a certain context. Ethics is going to rub at our morals and try to reflect it on them, and stablish them inside the society.

Pelo que se pode notar, o trecho da discussão conduzida por P11 indica uma tentativa, ainda incipiente, de se estabelecer uma relação entre ética e moral, como anunciada durante a segunda tarefa de triagem. Embora revele a necessidade de maiores articulações entre os conceitos colocados em pauta, o significado desse recorte da primeira versão de seminário aponta para o alinhamento entre o primeiro segmento da cadeia de significações e o uso concreto das informações dispostas nos trabalhos de Vásquez (1990) e Guedes (2007).

Tendo em vista as orientações fornecidas na segunda tarefa de triagem, a fala de P11 representa o resultado de uma abordagem que previu a construção de cadeias de significações para guiar os alunos-participantes no processo de reorganização das informações, harmonizadas em termos de segmentos de tratamento do tema, hierarquia e escopo. No caso do trecho proferido por P11, houve uma tentativa real de relação pelas diferenças existentes entre os conceitos de ética e moralidade; uma delas, concatenada na explicação sobre a natureza mutável das normas morais com base no contexto histórico e social.

Em outro trecho das discussões realizadas na primeira versão do seminário, cujo conteúdo versou sobre *Ethics definitions*, P14, por sua vez, tratou da definição do conceito de ética, como bem anunciado no segundo segmento de orientação temática do quadro 33, durante a segunda tarefa da atividade de triagem. Durante a apresentação, as seguintes questões foram pontuadas:

P14: Moving on to some ethics definitions, we are going to talk about some of those definitions that are presenting in the academic field, and they do

differ in many ways and there are a lot more definitions, but for the sake of this presentation we chose main three to talk about. So, we are going to start with Valls (1986), in which states that tradicionalmente a ética é entendida como um estudo ou uma reflexão, científica ou filosófica, e eventualmente até teológica, sobre os costumes ou sobre as ações humanas, mas também chamamos de ética a própria vida, quando conforme aos costumes considerados corretos. So, basically Valls states that ethics are part of our life and can be defined as our life itself, so ethics define human life and they also define our costumes and what we considered to be correct, in that sense.

Na sequência, P14 ainda utilizou-se dos trabalhos de Dewey (1986) e Moore (1903), empregando citações diretas com base nos referidos autores para que pudesse cumprir o propósito anunciado de apresentar as três principais definições sobre ética. Com isso, P14 contribuiu para que o grupo atingisse o objetivo que era definir ética, segmento de orientação temática que ocupou o lugar subsequente ao segmento sobre ética versus moralidade, ambos definidos previamente na segunda tarefa da triagem de informações.

Nesse processo, a ação de triar significou a transposição de conceitos e definições sobre ética, segundo Valls (1986), Dewey (1986) e Moore (1903), em pressupostos teóricos que pautaram as discussões realizadas em torno do subtema 1 - *what is ethics*. Dentre outras questões, a reorganização dos elementos retidos na busca foi fundamental para a especificação e a hierarquização do conjunto de questões que deveriam compor a pauta de apresentação de P11 e P14. Além disso, graças à triagem, o grande volume de informações obtidas na atividade de pesquisa foi reduzido, de forma pontual, em virtude da cadeia de significações que deu origem ao escopo delimitado pelos próprios alunos-participantes.

Com relação ao grupo responsável pelo subtema 5, *unreferenced copy*, P6, P10 e P13 delimitaram, como escopo da segunda tarefa de triagem, priorizar informações/pressupostos que os auxiliassem a responder: a) como se pode separar cópia não referenciada de plágio; b) como se pode evitar ambos. Novamente, estamos diante de um exemplo de uma cadeia de significações, cujos sentidos foram construídos pela triangulação entre os segmentos de orientação temática citados, a hierarquia a qual estão subordinados e o escopo em relação ao seminário acadêmico.

Durante a atividade de pesquisa, uma das fontes eleitas para embasamento das discussões de P6, P10 e P13 foi Universidade em Tempos de Plágio, de Garschagen (2006). Dentre o rol de assuntos discutidos pelo autor em seu trabalho,

tais como implicações cíveis e legais do plágio e licenças de *creative commons* para uso de dados que foram publicados, os alunos-participantes optaram por utilizar informações concernentes aos “tipos de plágio” (Garschagen, 2006, p. 3). Nesse caso, a plausibilidade da escolha é evidenciada pela aplicação do primeiro segmento de orientação temática projetado, a saber: a separação conceitual entre o que se configura como plágio e o que se entende por cópia não referenciada.

Pelo escopo designado por P6, P13 e P10, o caminho para a distinção citada seria percorrido, inicialmente, com base na apresentação das acecpções sobre plágio em nossa sociedade. Para esse propósito, o grupo decidiu apoiar-se, de modo preciso, na seção em que o autor realiza distinções entre três tipos de plágio (Garschagen, 2006). Em virtude desse contexto de prioridades, compreendemos que a decisão do grupo pelo uso das informações específicas sobre os tipos de plágio não foi arbitrária, mas consolidada no curso de realização do segundo processo de triagem que analisamos.

Com efeito, a primeira versão do seminário acadêmico seguiu calcada no conteúdo triado que mencionamos. A fim de ilustrar, vejamos um trecho de fala de P13, na qual o aluno-participante, após ter apresentado uma breve definição de plágio, segundo a Universidade de Oxford, destacou os três tipos de plágio visando aprofundamento sobre o conceito, sobretudo, em decorrência da compatibilidade da visão subjacente com a de seu grupo:

P13: *But that's not what we are looking for. Ok? That's why Garschagen (2006) brings three types of plagiarism. Pass the slide, please [pedido de P13 para o responsável pela projeção]. The first one is the full plagiarism, and when you get someone else's work and put your name on it, that's it. We have the partial plagiarism, right?, when you copy parts of a work, another's work, right?, and think it as your own. But the one we are mostly going for is the third one: the conceptual plagiarism, ok? So, it's when you paraphrase an idea or work, but you don't use correct citation or references, ok? So, conceptual plagiarism is something that we believe is unreferenced copy, ok?*

Pautados nesse trecho de fala de P13, compreendemos que o processo de triagem, potencializado pela realização da tarefa 2, não somente foi efetivo para que os alunos-participantes pudessem reorganizar as informações em virtude de seu escopo de comunicação, como foi fundamental para clareza sobre as relações estabelecidas. A exemplo disso, logo no fim desse trecho de fala, P13, após ter apresentado os conceitos de plágio integral, plágio parcial e plágio conceitual, alinhou este último com a ideia do grupo a respeito de cópia não referenciada.

Sendo assim, para que a relação entre plágio e cópia não referenciada fosse concretizada, tal como ocorreu na apresentação do seminário acadêmico, as definições sobre tipos de plágio previamente triadas foram fundamentais. Aliás, foi, de igual modo, por causa da cadeia de significações elaborada na atividade de triagem é que P6, P10 e P13 designaram esse conjunto de informações para tanto, chegando a conclusão que se materializou no alinhamento entre o plágio conceitual e a cópia não referenciada, separando esta última das duas primeiras formas de plágio que foram discutidas.

Aos leitores desta tese, ratificamos que as discussões constitutivas de um seminário acadêmico podem revelar nuances temáticas ligeiramente distintas do projeto de triagem. Isso pode ocorrer, primeiramente, porque existe amadurecimento ao longo do processo, implicando em revisão e (re)ajustes sobre o que deve ser apresentado no seminário, principalmente durante a próxima etapa que será objeto desta análise: a atividade de seleção de informações.

Além do mais, separar e hierarquizar conjuntos de informações não significa, necessariamente, estar sujeito à obrigatoriedade de empregá-los de maneira restrita. Ao contrário disso, a triagem deve ser encarada como uma atividade antecedente à apresentação do seminário, cuja função é, em todo o tempo, auxiliar no planejamento das informações projetadas (Dolz *et al.*, 2004) e organizar para o funcionamento adequado do gênero, de modo que se possa evitar certos percalços como a falta de linearidade entre as informações teóricas e os argumentos dos apresentadores. Isso reflete no planejamento interno (Marcuschi, 2003) e linguístico (Zani, 2018) do texto oral que é produzido durante a apresentação do gênero em tela.

No que diz respeito ao trabalho de triagem efetuado por P1, P2 e P3, grupo responsável pelo subtema 3 (*teacher ethics*), três segmentos foram delimitados para reorganização dos elementos retidos, de modo que as informações pudessem cumprir o escopo da discussão sobre o papel docente em relação à ética. Nesse sentido, os segmentos estabelecidos pelos alunos-participantes, conforme descrito no quadro 33, foram: a) O que é ética docente; b) por que ela é importante; c) como ela está relacionada com a conduta profissional.

Estes segmentos de orientação temática, hierarquizados em torno do escopo supracitado, fizeram parte da cadeia de significações constitutiva das representações de P1, P2 e P3 sobre as informações que seriam utilizadas no

seminário acadêmico. Durante o plano inicial, o artigo *Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers* (Maxwell, 2017) foi indicado como principal fonte de informações para os três propósitos descritos na triagem. Em relação ao primeiro segmento, as informações sinalizadas para o tratamento do tema estavam conectadas com as discussões de Maxwell sobre códigos de conduta, reiterados pelo referido autor em mais de 50 ocorrências ao longo de seu artigo científico.

No entanto, para o desenvolvimento do seminário, P1, P2 e P3 consideraram pertinente não enfatizar a definição de ética docente, porquanto o grupo responsável pelo subtema 1 imbuu-se desse propósito. Em virtude do quadro de funcionamento da atividade de apresentações, a motivação (Leontiev, 2014) para uma abordagem sobre as definições de ética sofreu mudanças. Nesse contexto, a percepção sobre as fronteiras e necessidades de tratamento em relação a cada um dos subtemas foi determinante para a mudança realizada por P1, P2 e P3, que mantiveram as lentes nos pressupostos de ética, à luz da noção de códigos de conduta (Maxwell, 2017), mas mudaram a aplicabilidade das informações triadas para a apresentação do seminário acadêmico.

Aliás, logo na primeira versão, observamos que as informações triadas relativas aos códigos de conduta foram realinhadas, de fato, com um novo segmento de orientação temática: as razões para a existência circundante da ética na vida profissional do(a) professor(a). Para tanto, P2 utilizou-se da seguinte citação direta: *“Be it in teaching or any other profession, codes of ethics exist for at least two interrelated reasons: to reinforce public trust in the profession and guide professional conduct* (Abbott, 1988; Banks, 2003; Sockett, 1990 apud Maxwell, 2017, p. 324).

Na situação de apresentação do seminário, a “ética do professor”, tal como anunciada pelo grupo na segunda tarefa de triagem, foi contemplada como objeto de discussão que deveria estar em harmonia com a nova perspectiva empregada. Nesse sentido, o grupo integrou as razões subjacentes à existência de uma base ética, fazendo uso das questões sobre códigos de conduta que foram triadas. Essa situação se concretizou durante o momento de introdução do conteúdo, enquanto P2 proferiu as seguintes palavras: *“So, I will talk about the definitions of teacher ethics. And, if it is in teaching or any other profession [...]”* (P2).

Embora as relações tecidas fossem frágeis, o que se coloca neste ponto de análise é a importância da atividade de triagem para a organização do seminário

acadêmico, pois a apresentação propriamente dita envolve outras questões de monitoramento das informações em uso. Em decorrência dos processos de triagem que foram realizados, P1, P2 e P3 foram capazes de avaliar e reorganizar as informações retidas, a partir da tomada de consciência sobre o papel que cada segmento de tratamento teria em relação ao seminário, evidenciando, assim um novo objeto temático na atividade de triagem.

Segundo Leontiev (1978), quando as necessidades dos indivíduos sofrem modificações, sobretudo pela mudança de significado do objeto da atividade, logo, a motivação associada ao objeto poderá se tornar mais complexa ou até mesmo deixar de existir. Ao compararmos a projeção do primeiro segmento de orientação temática com o segmento “*conceptualize the reasons of ethics existence*” (P1; P2; P3), materializado no seminário acadêmico do grupo, visualizamos uma mudança em relação ao significado do objeto da atividade de apresentação. Nesta pesquisa, interpretamos esse fenômeno, portanto, a partir da sobreposição de necessidades de apresentação dos(as) alunos(as)-participantes, ou talvez de sua atualização..

Em suma, em virtude da reorganização dos elementos retidos, P1, P2 e P3 puderam estabelecer um novo horizonte de perspectivas em relação ao destino das informações. De um modo geral, essa operação relativa à triagem representou uma contribuição pertinente para o trabalho com o seminário acadêmico, cuja natureza de funcionamento demanda conhecimento profundo de gestão de informações e, no caso específico dessa pesquisa, ainda pressupõe o alinhamento entre questões de ordem científica e pedagógica.

A triagem de conteúdos se apresenta como uma atividade indispensável no processo de produção de seminários acadêmicos em língua inglesa, especialmente para alunos cuja língua materna é a portuguesa, ajudando a superar a falta de recursos linguísticos em situações como as que salientam Barrett e Liu (2016), nas quais os estudantes de inglês geralmente não dispõem de recursos linguísticos necessários para fazer apresentações acadêmicas orais eficazes. Ao organizar e priorizar as informações de forma eficaz, a triagem facilita a compreensão e a fluidez na comunicação, permitindo que os alunos lidem melhor com os desafios da língua inglesa durante as apresentações, mesmo diante das limitações linguísticas.

A próxima atividade relativa à gestão de informações que se materializa na fase de preparação, como descrevem-na Bueno e Abreu (2010), nos eleva aos olhos um ponto importante sobre a produção do gênero seminário acadêmico: a seleção

de informações para a construção da apresentação.

4.2.3.3 Ensino da atividade de seleção de informações por meio da sequência didática

No trabalho de ensino pautado pela sequência didática, destacou-se que, em um quadro de apresentações do seminário acadêmico, a unidade de comunicação (Bronckart, 1999) é geralmente construída à luz da simbiose entre as práticas oral, escrita e outras semioses.

Entretanto, na esfera de atividade acadêmica, uma das principais expectativas em relação ao desenvolvimento do seminário se materializa no predomínio da oralidade. Por isso, autores como Lippman (1990) e Bueno e Abreu (2010), em lapsos histórico-sociais distintos, estudaram-no à luz da mesma perspectiva: um gênero de natureza oral. Com essa consideração em mente, a atividade de seleção de informações visou, acima de tudo, subsidiar a organização lógica dos subtemas apresentados, de forma que as informações fossem ajustadas ao uso da oralidade em língua inglesa.

De um lado, quando se trata da abordagem de um gênero como o seminário acadêmico, sabemos que não há muito espaço para refacção em relação ao processamento das informações que ocorre durante a apresentação. De outro lado, a complexidade e as dificuldades do tratamento temático (Bronckart, 2008) podem ser reduzidas, principalmente por meio da seleção prévia de informações, cuja atividade deve nortear os apresentadores no que diz respeito ao monitoramento das ideias expressas, no curso de realização do seminário acadêmico.

Para esse propósito, duas tarefas de seleção de informações foram elaboradas. A primeira, dividida em duas partes (tarefas A e B), foi operacionalizada de modo que os alunos pontuassem quais seriam os segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008) relativos ao conteúdo do seminário acadêmico. Para designação dos segmentos, pautamo-nos nos pressupostos relativos ao registro sintético de informações (Campos, 2015) e no processo de sumarização para produção objetiva (Melo; Cristovão, 2021), ambos desenvolvidos na orla dos estudos sobre fichamento.

Ao leitor, ressaltamos que, nesse íterim de construção dos segmentos para seleção de informações, os pressupostos foram utilizados apenas para o

desenvolvimento de nossa própria técnica de síntese/sumarização, sem, necessariamente, debruçarmo-nos sobre o ensino do gênero fichamento⁵². Salientada essa questão, a parte A, da tarefa 1, da atividade de seleção de informações, requisitou a delimitação de segmentos textuais que representassem os diferentes propósitos comunicativos de cada grupo. Já a parte B, da mesma tarefa, demandou a utilização de citações diretas para ilustrar o conteúdo almejado. Com o propósito de demonstrar a configuração dessa atividade, vejamos o recorte disposto na imagem 32:

Imagem 32 - Segmentos para o tratamento do tema na seleção de informações



Fonte: sequência didática do autor.

Neste exemplo da tarefa 1, o ponto de inflexão que demarca a transição da triagem para a seleção de informações se dá, acima de tudo, pelo refinamento do conteúdo a ser empregado. Nesse sentido, como podemos observar na imagem 32, o refinamento é um processo da atividade de seleção que ocorre em duas etapas. Na primeira, é necessário estabelecer os propósitos particulares da informação, tais como: (a) introduzir um conceito; (b) explicar a sua origem; (c) corroborar ou refutar determinado ponto de vista; (d) concluir uma ou mais ideias, para citar algumas das funcionalidades que as informações podem exercer, de acordo com seu propósito no seminário acadêmico.

Feito isso, a segunda etapa envolve a planificação dos segmentos de informações que, outrora orientados aos propósitos comunicativos durante a triagem, desta vez, na atividade de seleção, constituem o potencial conteúdo de tratamento temático⁵³. Nesta última, a planificação das informações conta com descrições como

⁵² O ensino do gênero fichamento foi realizado pela professora regente da turma de LI-LAC, em momentos anteriores ao desenvolvimento desta pesquisa. No entanto, para o leitor, sublinhamos um fator importante do contexto pesquisa: para que o professor-pesquisador pudesse alinhar o seu trabalho de ensino com o da professora regente, todos os conteúdos ensinados por ela, antes da realização desta pesquisa, receberam acompanhamento e, em certos casos, até o auxílio do professor-pesquisador para o desenvolvimento.

⁵³ Embora pautados em estudos de Bronckart (2008) sobre segmentos de tratamento temático,

vimos nos exemplos “*ethics is*” (ética é), “*is related to*” (ética está relacionada com) e “*is considered*” (ética é considerada). Esses elementos-chave fornecem um panorama sobre o potencial tratamento temático, de modo que os alunos possam decretar o uso ou até revogá-lo em relação a certas informações.

Nesta pesquisa, este processo criado a partir do desenvolvimento concomitante das partes A e B da tarefa 1, da atividade de seleção de informações, recebeu a nomeação de planificação de segmentos de informações orientadas ao potencial tratamento temático (SIOPTT). Sua natureza conceitual descreve as necessidades e os princípios subjacentes às escolhas deliberadas das informações, realizadas sob a égide da organização para o monitoramento do conteúdo que deverá ser contemplado em um dado seminário acadêmico.

A principal ideia é que, ao selecionar as informações, os alunos superem o agrupamento aleatório e, em vez disso, organizem-nas de forma estratégica e funcional, pensando no objetivo específico de cada fase e eixo de apresentação (Souza; Cristovão, 2021). À luz dessa consideração, cada segmento projetado representa uma proposição em uma longa cadeia de ideias, como no exemplo da imagem 32, retirado da sequência didática, que exibe uma comparação entre ética e plágio, a qual se inicia pela descrição de que “ética é geralmente usada para indicar o caráter, a honra ou a autoridade de um indivíduo [...]” (Jolly, 1998, p.2, tradução nossa).

Nessa conjuntura, “*ethics*” (ética) representa o núcleo do conteúdo temático, enquanto o verbo copulativo “*is*” (é) exige uma ligação com algum predicativo, tal como realizada no excerto destacado em negrito “*is used to indicate*” (é usada para indicar). Em outras palavras, a necessidade de descrição do conceito (*ethics is*) foi projetada no segmento composto pela sinalização da sua finalidade (*ethics generally is used to indicate*). Assim, ancorados nesse exemplo do artigo de Jolly (1998), a síntese/sumarização da informação trazida no texto foi efetuada por meio dos grifos que destacaram a materialidade do segmento desejado.

Descritos os procedimentos metodológicos, vamos analisar a forma como os alunos-participantes realizaram esta tarefa 1 da atividade de seleção de informações e, por conseguinte, de que modo exerceu influência na construção dos seus respectivos seminários acadêmicos. Para atingirmos esse propósito, mostraremos

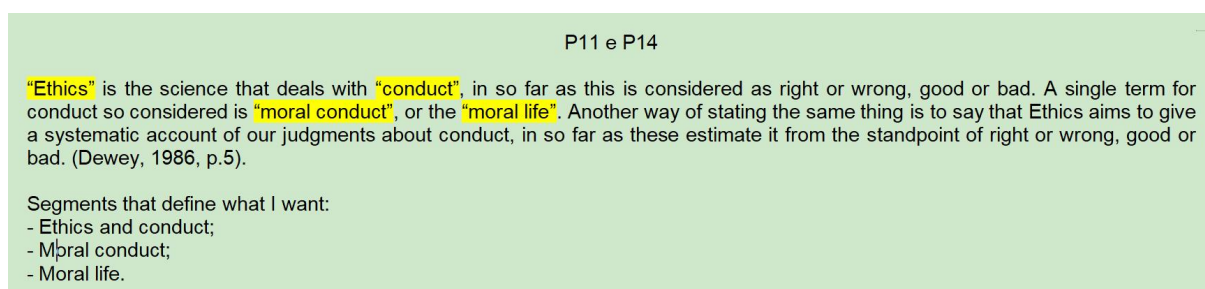
adjetivamos essa terminologia como “potencial” em razão de sua condição que nos remete à preparação do seminário acadêmico, não ao desenvolvimento da apresentação.

um exemplo de cada um dos grupos que realizou a tarefa, a saber: subtema 1 - *what is ethics*, subtema 2 - *ethics in education*, subtema 3 - *teacher ethics* e subtema 5 - *unreferenced copy*.

O grupo responsável pelo primeiro subtema estabeleceu como segmentos para o tratamento temático “*ethics and conduct*” (ética e conduta), “*moral conduct*” (conduta moral) e “*moral life*” (vida moral). A partir dessa proposição, de um lado, “*ethics and conduct*” (P11; P14) foi delimitado para abranger o estudo sistemático dos juízos que são socialmente estabelecidos sobre a conduta moral. De outro lado, “*moral conduct*” e “*moral life*” (P11; P14) foram definidos como segmentos intercambiáveis, representantes da necessidade de descrever a conduta sob essa perspectiva ética.

Durante a realização da tarefa 1, P11 e P14 utilizaram algumas das ideias de Dewey (1986) para ilustrar a seleção das informações que teriam um papel importante no seminário acadêmico: elucidar a relação intrínseca entre os três segmentos propostos na definição de ética, principal escopo dos(as) alunos(as)-participantes. Assim, vejamos a imagem 33 que representa o recorte de uma citação direta, juntamente com os devidos grifos que eram necessários para justificar a construção dos segmentos e para conseguinte verificação sobre a coerência das informações selecionadas:

Imagem 33 - Segmentos textuais e seleção de informações



Fonte: tarefa 1 da atividade de seleção de informações (P11; P14).

Durante a síntese/sumarização realizada à luz dos segmentos mencionados, P11 e P14 destacaram os termos *ethics*, *conduct*, *moral conduct* e *moral life* como principais pontos que, além de articularem o propósito comunicativo impresso na designação dos segmentos, ainda permitiriam relações e análises do conceito sob um ponto de vista específico: a conduta ética sob critérios de valores morais. A partir

deste primeiro exemplo analisado, entendemos que a primeira tarefa da atividade de seleção de informações foi crucial para as decisões do grupo, principalmente a respeito do tratamento que precisaria ser dado ao tema por, ao menos, duas razões.

A primeira diz respeito à profundidade da escolha, cujo procedimento basilar envolveu análises mais detalhadas das informações já triadas, as quais foram ancoradas no critério da função da informação no texto que, por sua vez, foi designada pelos próprios alunos-participantes na forma dos segmentos textuais. A segunda, não menos importante, está relacionada com a precisão empregada no uso das informações que, ao nosso ver, fortaleceu o monitoramento da fala que ocorreu durante a apresentação do seminário acadêmico de P11 e P14.

Para exemplificarmos, é necessário refazermos alguns caminhos. Assim, começamos pela retomada do quadro de conteúdos criado por P11 e P14, em sua primeira versão de seminário acadêmico, o qual expusemos na imagem 23 em páginas anteriores. Desse contexto de produção, interessa-nos retomar o conteúdo 3 - *Ethics Definitions*, relativo à fase de desenvolvimento, cuja apresentação foi ministrada por P14 que, durante essa abordagem, proferiu as seguintes palavras:

P14: *Ethics can be used to reflect upon our conduct, but it also, uh, qualifies, uh /.../ its own realization, eh, in a, in a cycle, so ethics can be used to define, basically human life in society and that's, uh /.../ that's the main point here. So, this definitions [apresentadas em slides] are, eh, kinda, eh, theories like the same period, but it has kind of different definition. He [referindo-se a Dewey (1986)] states that ethics is the science that deals with conduct, in so far as this is considered as right or wrong, good or bad. A single term for conduct so considered is moral conduct or the moral life. Another way, eh, of stating the same thing is to say that ethics aims to give a systematic account of our judgements about conduct, in so far as these estimate it from the standpoint of right or wrong, good or bad. So, basically, uh, ethics in this definition is a more /.../ uh systematic thing in which, uh /.../ we use to account for the way we judge other people and their actions and their conduct, so, the author's come back to conduct /.../ conduct a lot (P14, primeira versão de seminário acadêmico).*

Com base no excerto da fala de P14, entendemos que a primeira tarefa da atividade de seleção de informações desempenhou um papel importante na preparação do seminário, sobretudo, em relação à estruturação do conteúdo que, em princípio, ocorreu de maneira coerente. Por meio do fragmento “*ethics can be used to reflect upon our conduct*”, P14, pautado em um dos pressupostos percorridos por Dewey (1986), instituiu um elo de significação entre ética, conduta, e vida moral. Essa iniciativa derivou da projeção realizada durante a atividade de seleção de informações.

O excerto analisado reflete, portanto, uma cadeia de significações, na qual ética é o termo central, enquanto que os demais representam ramificações semânticas que são colocadas nessa cadeia, como na construção de um mapa semântico (Cristovão; Stutz, 2011). Ao selecionar e revisar as informações para o tratamento temático de forma antecipada, o grupo, representado por P14 que conduziu essa parte da fase de desenvolvimento, pôde projetar os argumentos principais que precisavam ser abordados e, com isso, viabilizar o monitoramento das informações disseminadas em língua inglesa.

Além do mais, o alinhamento entre parte das informações utilizadas, como estas que ilustramos, e o propósito comunicacional de cada seção deve sua promoção à atividade de seleção prévia. Uma evidência dessa proposição se materializa nas recorrências de hesitações que, na maior parte do tempo, serviram como recurso de checagem da informação, ao invés de reformulação (Koch, 2022; Zani; Bueno, 2017) do raciocínio que é comum numa situação de fala monitorada.

A atividade de seleção de informações proposta na sequência didática contribuiu significativamente para o preparo e monitoramento do texto das apresentações, tanto em relação ao aspecto oral do gênero quanto em relação a outras semioses. Além do mais, esse tipo de prática permitiu-nos realizar orientações de letramentos acadêmico-disciplinares (Drogui, 2024) sob as finalidades da construção interna e da disseminação dos conhecimentos, promovendo o ensino para a prática social e o reconhecimento de letramentos de outras agências (Kleiman, 1995), fator-chave na perspectiva dos letramentos (Lea; Street, 1998).

4.2.4 Ensino e Avaliação dos Seminários Acadêmicos por meio do uso dos instrumentos sequência didática e rubrica

Nesta subseção de resultados e discussão, concentramo-nos na rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos. Diferentemente do propósito avaliativo imbuído à rubrica utilizada na avaliação diagnóstica, desta vez, o uso do instrumento não observa as respostas individuais às tarefas, mas se concentra nas produções do gênero.

Em vista disso, antes de apresentarmos a rubrica utilizada para tanto, devemos lembrar que os resultados obtidos a partir do diagnóstico dos(as)

alunos(as)-participantes influenciaram, sobretudo, na configuração das atividades e respectivas tarefas de ensino (Furtoso, 2011) e, portanto, estão intrinsecamente ligados a rubrica para avaliação dos seminários.

Resumidamente, o aspecto sobre ideologia e cultura acadêmica não foi contemplado na sequência didática. A abordagem de ensino priorizou: (a) a organização das fases de introdução, desenvolvimento e conclusão; (b) mecanismos de textualização, com ênfase em referência anafórica e, principalmente, uso de conectivos e organizadores textuais mais gerais; (c) retomada de questões sobre os mecanismos cinésicos e paralinguísticos.

Colocado esse pano de fundo tangente às atividades de ensino, vejamos, no quadro 34, a rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos em língua inglesa, na sua relação com os saberes mobilizados nas tarefas de ensino e os dados da avaliação diagnóstica:

Quadro 34 - Critérios da rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos

(Continua)

Conteúdos da avaliação diagnóstica e modelo didático	Conteúdo de ensino sequência didática	Critérios de avaliação da rubrica
- Fase de Introdução: (a) Cumprimentos iniciais, tema, título, justificativa e organização.	Módulo: <i>Seminar Presentation.</i> Conteúdo: Saberes sobre organização da fase de introdução.	(1) Realizou-se a abertura da apresentação de maneira adequada; (2) Apresentou-se justificativa e organização do conteúdo.
- Fase de Desenvolvimento: (a) Objetivo, teoria basilar, métodos/ conceitos, terminologias, contribuições autorais, uso de exemplos.	Módulo: <i>Seminar Presentation.</i> Conteúdo: Saberes sobre a organização do desenvolvimento.	(1) Delimitou-se um objetivo de comunicação; (2) Pautou-se adequadamente em teorias ou apresentou conceitos teórico-metodológicos em sintonia com o conteúdo temático; (3) Desenvolveu-se o tema de forma progressiva, com conexões claras entre os segmentos de orientação temática; (4) Utilizou-se exemplos pertinentes.
- Fase de Encerramento: (a) Síntese, questões finais, referências, abertura para discussão, agradecimentos.	Módulo: <i>Seminar Presentation.</i> Conteúdo: Saberes sobre o fechamento da apresentação.	(1) Realizou-se contribuições específicas do grupo (reflexões, críticas); (2) Realizou-se síntese do conteúdo ministrado; (3) Apresentou-se considerações finais (individuais ou do grupo); (4) Apresentou-se conjunto de referências e fontes utilizadas; (5) Contemplou-se adequadamente o tempo de apresentação; (6) Efetuou-se abertura para discussões.

Quadro 34 - Critérios da rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos

(Conclusão)

- Textualização: (a) Conectores; (b) Organizadores; (c) Tempos verbais; (d) Referências anafóricas (e catafóricas).	Módulo: <i>Seminar Presentation e English Language.</i> Conteúdo: Saberes sobre língua em uso.	(1) Utilizou-se adequadamente de elementos de conexão; (2) Empregou-se organizadores de maneira coerente; (3) Fez-se uso adequado de tempos verbais; (4) Construiu-se anáforas referenciais de maneira adequada.
- Mecanismos paralinguísticos ou não linguísticos: (b) Entonação, ritmo, volume, pausas, hesitações, suspiros e risos; - Mecanismos cinésicos: (a) expressões faciais, contato visual, gestos, postura e posição. - Mundo sócio-subjetivo: (a) Adaptação da linguagem em relação à situação de produção.	Módulo: <i>Seminar Presentation.</i> Conteúdo: Saberes sobre linguagem corporal	(1) Apresentou-se, de forma visual e oral, o conteúdo não verbal e verbal de maneira inteligível; (2) Utilizou-se formalidade e observou-se turnos adequados de fala na construção textual e comunicação com o público. (3) Utilizou-se entonação e ritmo inteligíveis na apresentação; (4) Posicionou-se e utilizou-se de gestos sem obstruir a apresentação, os colegas ou a si mesmo.

Fonte: o autor.

Ao contrário das rubricas anteriores, os descritores relativos aos critérios apresentados nesta rubrica são organizados de maneira holística (Suskie, 2009; Brookhart, 2013). Desse modo, optamos por colocar a rubrica completa, com critérios e respectivos descritores, nos apêndices desta pesquisa. Ressaltamos no entanto que utilizamos três níveis de descrição holística, os quais serão retomados nos exemplos, juntamente com a explicação das tarefas.

Assim como nos resultados e discussões das duas subseções anteriores, traremos algumas das principais questões analisadas, critério de avaliação e o exemplo dos descritores holísticos utilizados, juntamente com o panorama completo dos resultados. A rubrica utilizada na situação de avaliação, em língua inglesa, encontra-se no apêndice C, sob o título de *Rubric for Assessment of the Seminars*.

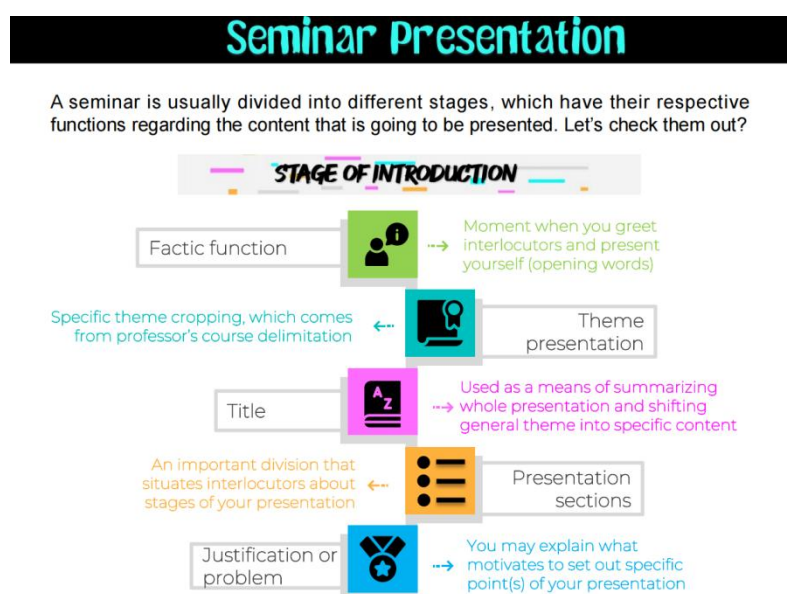
Para a discussão sobre a produção e a avaliação dos seminários acadêmicos em língua inglesa, começamos com um exemplo da fase de introdução que nos remete ao segundo critério de avaliação: apresentação da justificativa para o enfoque da apresentação e anúncio da organização do conteúdo a ser apresentado. Na sequência didática, o trabalho de ensino ocorreu por meio da tarefa 1 do aspecto *Stage of Introduction*, dividida em duas partes.

Na primeira, os(as) alunos(as)-participantes deveriam contrastar dois exemplares de seminários acadêmicos em língua inglesa, no sentido de averiguar

similaridades na fase de introdução. O primeiro, refere-se à apresentação de resultados de uma pesquisa intitulada *Exploring Literature in English Teaching: How the experience of a Book Club promotes personal involvement* (Paiva, 2021). O segundo, diz respeito a um seminário de sociolinguística, cujo título recebido foi *An Analysis of Code Mixing Used by English Teachers in Learning Process at SMAN 1 Pringsewu* (Nissa, 2020).

Na segunda parte da tarefa, o contraste deveria ocorrer a partir de observações sobre as especificidades/singularidades de produção durante a fase de abertura. Dado esse pano de fundo da tarefa, os principais detalhes debatidos nos conduziram a um conjunto de elementos constitutivos que foram tomados como pertinentes para o momento de introdução. Os conteúdos podem ser vislumbrados no recorte da tarefa, disposto na imagem 34:

Imagem 34 - Elementos da fase de introdução da sequência didática



Fonte: o autor.

Conforme destacamos, essa tarefa tinha como foco a discussão da construção da apresentação, com ênfase na fase de introdução (*stage of introduction*). Conforme é possível perceber na imagem, dois dos cinco elementos abordados no ensino correspondem a *presentation sections* (quadro de conteúdos) e *justification or problem* (justificativa ou problemática), objetos de avaliação designados no segundo critério da rubrica de avaliação dos seminários acadêmicos.

Com base em pesquisas sobre o gênero (Veiga, 2002; Dolz *et al.*, 2004;

Bueno, 2008), justificar os caminhos trilhados e trazer ao conhecimento do público a organização dos conteúdos em uma apresentação oral é fundamental, pois facilita a compreensão e mantém o foco do apresentador. Conforme vislumbrado na pesquisa de Santos (2012), ambos os elementos são capazes de transformar a retenção das informações, de aumentar o impacto persuasivo e eficaz da mensagem e de economizar tempo, pois, assim, evita-se repetições e divagações, resultando em uma apresentação mais clara e eficiente.

A partir do ensino realizado por meio dessa tarefa, verificamos que em todos os seminários produzidos, tanto as justificativas quanto quadros ou tabelas de conteúdos foram anunciados como meio de orientação do público sobre o conteúdo temático. Como nem todos os(as) alunos(as) aceitaram participar desta pesquisa, contabilizaremos apenas os cinco seminários em que todos os apresentadores sinalizaram o aceite. Antes de discutirmos os respectivos descritores que nos remeteram a este resultado, observemos um dos exemplos de produção do seminário 5, intitulado *Unreferenced Copy* (P6; 13; P10), disposto na imagem 35:

Imagem 35 - Exemplo de uso adequado de divisão de apresentação e justificativa



Fonte: primeira versão do Seminário 5 (P6; P10; P13).

Durante a situação de produção em que esse *slide* foi utilizado, parte da justificativa foi calcada na necessidade de compreensão sobre a diferença entre plágio e cópia não referenciada. Para tanto, P13 anunciou a organização do conteúdo e das discussões e, na sequência, enfatizou a falta de conhecimento ou sua natureza incipiente em relação à produção acadêmica como justificativa para o tema. Nesse contexto, P13 trouxe ao bojo das discussões a importância dessa pauta nas disciplinas do curso, porquanto se trata de uma ação errônea, fácil de ser cometida. Vejamos parte dessas questões materializadas em negrito, no excerto

disposto no quadro 35:

Quadro 35 - Justificativa do seminário 5

Sobre a apresentação do quadro de conteúdos e realização de justificativas

P13

[00:01:57] We are going to talk about unreferenced copy, but, not so much, you will see why in a minute. First of all, we have the table of contents. **We have justification, right?, the reason why we decided to explore this topic** (referindo-se a unreferenced copy). The definition [...]. So, moving on, the reasons why its... before entering college we didn't have that much contact or experience with this topic and we have to learn why we are doing it, so it was pretty much trial and error, ok? [...] unreferenced copy is something very easy to commit and overlook. I did it a couple times to be honest, and if it wasn't for a professor of mine to point it out to me, I would even know until this day [00:04:56].

1ª versão de seminário acadêmico.

Fonte: o autor.

Para a avaliação dessa situação de produção mostrada no excerto, a rubrica utilizada possuía como critério “apresentou-se justificativa e organização do conteúdo”. Os descritores holísticos (ver apêndice C), concernentes a esse segundo critério de avaliação da fase de introdução, foi composto pelos seguintes níveis:

- (a) Nível Pleno - Foi elucidado aos interlocutores as motivações subjacentes à realização do seminário. Nesse sentido, foram considerados tanto o enfoque da disciplina quanto as questões pessoais trazidas para discussão. Também foi apresentada a organização dos conteúdos.
- (b) Nível Intermediário - Foi apresentada aos interlocutores a motivação principal para a realização do seminário, sem alinhamento ao enfoque da disciplina. Conteúdos foram mencionados, mas sem clareza suficiente para destacar sua estruturação.
- (c) Nível Insatisfatório - Não houve elucubrações sobre a motivação para a realização do seminário. A organização dos conteúdos não foi apresentada de forma estruturada, dificultando a compreensão do propósito do seminário.

Com base no exemplo e ancorados na objetividade (Brookhart, 2013, Ferraz, 2019) dos descritores de avaliação, constatamos que os(as) alunos(as)-participantes responsáveis pelo seminário 5 apresentaram pleno atendimento ao critério de avaliação holística proposto, elucidando motivações subjacentes à apresentação do conteúdo sobre cópia não referenciada. Do mesmo modo, o descritor confere a certeza de realização da outra etapa importante que, no seminário de P6, P10 e P13,

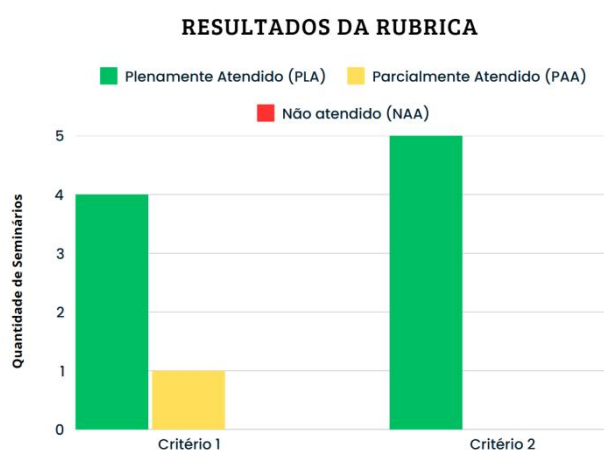
antecedeu a justificativa e, em tempo, anunciou-a: o quadro de conteúdos.

Nesse contexto, o primeiro descritor holístico nos auxiliou na interpretação sobre a conexão entre enfoque da disciplina e as experiências pessoais dos(as) apresentadores(as). Destacamos, ainda, o uso da língua inglesa para articulação da justificativa e para a introdução do quadro de conteúdos. No excerto “[00:01:57] *We are going to talk about unreferenced copy, but, not so much, you will see why in a minute*” (P13), concretizou-se uma antecipação estratégica, na qual P13 criou uma forma de expectativa para o público.

Subsequentemente, P13 ainda ressaltou uma justificativa pessoal, mas acadêmica no trecho “*The reason why we decided to explore this topic [...] before entering college we didn’t have that much contact or experience with this topic and we have to learn why we are doing it*”. Essa abordagem não somente evidenciou o enfoque objetivo do seminário, mas também reforçou a relevância dos conteúdos apresentados.

O panorama completo dos resultados das produções de seminários acadêmicos em língua inglesa, em relação aos saberes sobre a organização da fase de introdução podem ser vislumbrados no gráfico 7:

Gráfico 7 - Saberes relativos à introdução da apresentação



Fonte: o autor.

Em relação aos conteúdos sobre a fase de desenvolvimento, focamos em exemplos relativos ao segundo e ao quarto critério da rubrica de avaliação. O segundo critério diz respeito a pautar-se adequadamente em teorias ou conceitos teórico-metodológicos em sintonia com o conteúdo temático. O quarto critério

ênfatiza a utilização de exemplos para ilustração do conteúdo tratado.

Na sequência didática, o trabalho de ensino ocorreu por meio da tarefa 2 do aspecto *Stage of Development*, dividida em três momentos de discussão distintos. No primeiro momento, os(as) alunos(as)-participantes deveriam identificar o modo de organização e funcionamento de objetivo(s) de comunicação, construto teórico, aspectos metodológicos e o modo como as contribuições autorais foram consolidadas no curso de progressão dos seminários acadêmicos de Paiva (2021) e Nissa (2020).

Ainda sobre essa primeira discussão, parte do trabalho correspondeu à interpretação da implicitude de elementos como a contribuição autoral, ou mesmo as razões subjacentes à explicitude de objetivos e arcabouço teórico. No segmento dessa abordagem, efetuamos a discussão sobre a utilização de exemplos, realizada no seminário de Nissa (2020) a respeito da cultura de uso de *code mixing*, sem que, necessariamente, a apresentadora empregasse expressões como *for instance*, *for example*, *in order to illustrate* ou *to provide an example*.

No segundo momento de discussão, ponderações foram efetuadas no que diz respeito à posição ocupada por esses elementos nos seminários acadêmicos de Paiva (2021) e Nissa (2020). O foco desse processo de ensino foi gerar reflexões sobre potenciais critérios e convenções subjacentes à organização e ao funcionamento exercidos em relação à progressão temática.

No terceiro momento da tarefa, o objetivo foi debater, a partir das representações dos(as) alunos(as), sobre o modo como operacionalizariam esses elementos. De igual modo, as conjecturas seguiram no sentido de questionar se, de fato, objetivo, teoria, metodologia e contribuições autorais poderiam ser interpretados como inerentes à produção de um seminário acadêmico. Assim, o propósito principal não deveria ser apenas o entendimento a respeito da ordem utilizada por Paiva (2021) e Nissa (2020), mas as intenções comunicativas e o efeito na progressão temática.

Segundo Bronckart (1999), esses elementos textuais são responsáveis pela continuidade das informações em uma cadeia de coerência discursiva, na qual cada um desses elementos opera para a progressão temática. Nesse sentido, além da coerência global, essas questões estavam intimamente ligadas com a atividade de linguagem na qual estavam engajados.

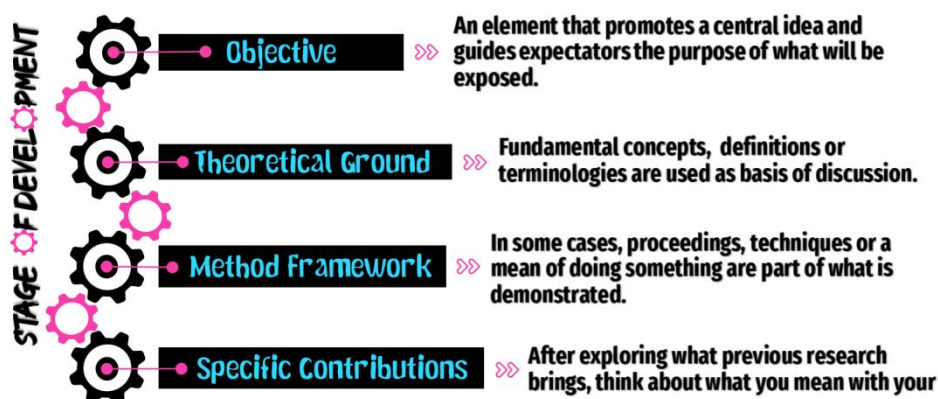
Os conteúdos descritos podem ser vistos na organização do aspecto *stage of*

development, cujo recorte apresentamos na imagem 36:

Imagem 36 - Pilares do desenvolvimento do conteúdo temático

TASK 2

The elements which we are going to discuss are not always organized in the respective order as we may see, however, the focus is not on the order, but on the communicative intent. Observe the second stage:



Fonte: sequência didática do autor.

Conforme reiterado anteriormente, essa tarefa visou alguns dos principais elementos que operam na construção do seminário acadêmico. Pelo que se pode notar na imagem 36, o conteúdo trabalhado sobre o uso de referencial teórico relacionado com ao tema de apresentação, corresponde ao segundo critério estabelecido na rubrica de avaliação de seminários acadêmicos e que iremos mostrar e discutir os resultados.

No espectro de produção acadêmica, a fundamentação é essencial para justificar ideias e hipóteses, contextualiza as informações sobre o debate existente e definir conceitos, tal como se observa em pesquisa que se dedicam ao estudo do seminário (Silva, 2007; Bueno; Abreu, 2010; Almeida, 2017). Pelo ensino dessas questões, efetuado com base na sequência didática do gênero, verificamos que dentre os seminários de LI-LAC analisados, em sua primeira versão, apenas o seminário 5 não necessitou de pequenos ajustes.

Para a discussão desse resultado, apresentamos os descritores holísticos utilizados na avaliação correspondente ao critério de pautar-se adequadamente em teorias ou construtos teórico-metodológicos para o tratamento do conteúdo temático. Dito isso, os descritores utilizados foram:

(a) Nível Pleno - No decorrer do trabalho, foi apresentada, de

maneira pontual, a fundamentação para os momentos em que se fez necessário. Isso incluiu conceitos ou terminologias, uso de citações diretas ou indiretas, com as devidas fontes referenciadas. Houve relações entre autor, arcabouço e conteúdo apresentado pelo grupo.

(b) Nível Intermediário - No decorrer do trabalho, existiu fundamentação, mas nem sempre conectou-se adequadamente à(s) ideia(as). As fontes foram referenciadas, mas não houve destaque para os conceitos e/ou terminologias, ou as citações diretas ou indiretas não foram alinhadas adequadamente ao conteúdo.

(c) Nível Insatisfatório - No decorrer do trabalho, fundamentos por meio de citações foram utilizadas, mas sem preocupação com a explicação de conceitos ou terminologias. Problemas com referência foram observadas. Não houve relações explícitas entre conteúdo referenciado e as questões tratadas no seminário.

Por meio desses descritores, chegamos ao resultado de que quatro dos cinco seminários atenderam ao nível intermediário de produção, conforme descrito no segundo descritor holístico (Brookhart, 2013). Para ilustrarmos essa condição, faremos um breve recorte do seminário 2, *Ethics in Education* (P5; P7; P9), enfatizando os pontos identificados com base no descritor.

Para começar, ressaltamos que o recorte aborda a transição da apresentação dos objetivos do grupo, anunciados por P9, o(a) mesmo(a) aluno(a)-participante que descreve a citação direta que será apresentada a seguir. Concluída a apresentação dos objetivos, P9 inicia uma citação direta sem, necessariamente, descrever qualquer tipo de conexão com o tema ética na educação, conforme observamos no excerto a seguir:

P9: *So here, we have a quote from this author I don't know the name (referindo-se a Genç, 2019), 'teachers have the responsibility to act in the framework of ethical principles, especially with the students involved in their vocational fields and with colleagues by considering responsibilities related the their duties and so on' (Genç, 2019). So, in other words, teachers should act etically, not only students, but also teachers and other workers. Move it on (requisitando mudança de slide). So, we have also four principles of ethics in education, which it is important to follow. They are: conflict of interest, responsibility, honesty, confidentiality.*

De todo o modo, é possível inferir a relação existente a questão da responsabilidade do professor com comportamento ético na educação, conteúdo, essa relação não é tecida. Ao fim da citação, *in other words* aparece como uma

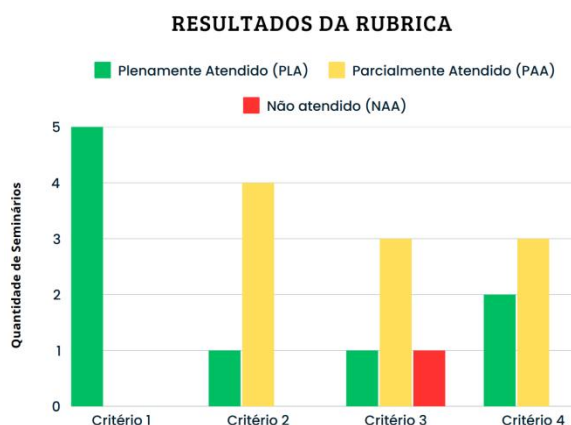
vávula de escape, no sentido que parecia que a relação faltante, finalmente, seria estabelecida. Todavia, isso não ocorre e então uma lacuna se instaura, sobretudo porque P9 realizou a troca discursiva para um novo segmento de tratamento temático (2008): princípios éticos.

Calcados no conjunto de descritores do segundo critério, para avaliação relativa à fase de desenvolvimento, entendemos que a produção encontra-se em um nível ainda intermediário. No decorrer do seminário, houve uma tentativa, por parte de P9, de fundamentar as discussões e endossar argumentos pelo uso de citação direta. Contudo, não é possível afirmar o que, de fato, foi fundamentado, sobretudo porque não existiu conexão com questões anteriores ou posteriores, tal como descrito no nível intermediário do segundo descritor holístico.

Brookhart (2013) destaca que as rubricas holísticas são importantes nesse tipo de contexto, porque permitem avaliar o desempenho de forma integrada, considerando aspectos gerais do trabalho e combinando múltiplas habilidades, tal como efetuamos com os elementos constitutivos que deveriam ser operacionalizados. Com relação ao quadro geral de seminários acadêmicos, as rubricas holísticas foram essenciais para o julgamento qualitativo (Brookhart, 2013).

Considerando que quatro critérios foram utilizados para a avaliação dos seminários, considerando objetivo, relação teoria-conteúdo, progressão temática coerente e exemplificações, o panorama completo dos resultados sobre essa fase de desenvolvimento será exibido no gráfico 8:

Gráfico 8 - Saberes relativos ao desenvolvimento da apresentação



Fonte: o autor.

Com base no gráfico, é possível perceber a predominância de desempenhos

plenos e intermediários, com pouquíssimos casos insatisfatórios. Isso indica que os(as) alunos(as)-participantes, em geral, apresentam domínio considerável dos critérios avaliados. Sem dúvidas, temos em mente que certos ajustes seriam necessários e, de fato, eles foram realizados após a devolutiva (Furtoso, 2011) do professor-pesquisador.

O instrumento sequência didática nos auxiliou no refinamento de operações de linguagem dos(as) alunos(as)-participantes, necessárias ao alcance do desempenho pleno. De igual modo, favoreceu-nos na abordagem de pontos específicos ligados às demandas de LI-LAC e, principalmente, oriundos das diversas situações de dificuldade que foram visualizadas na avaliação diagnóstica.

Aliás, pelo uso do instrumento rubrica de avaliação, as prioridades em termos de aprendizagem não concorreram umas com as outras, pois os descritores estabelecidos previram diferentes conjunturas de apresentação e, portanto, níveis de desempenho (Suskie, 2009; Brookhart; Chen, 2014) na produção. Os resultados indicam ainda que as tarefas de ensino corresponderam de modo satisfatório às demandas, bem como foram eficazes em termos de planejamento para o ensino do gênero em língua inglesa.

Quando a maioria dos(as) alunos(as) atinge níveis plenos ou intermediários, como retratado no gráfico 8, é sinal de que as estratégias didáticas materializaas nas tarefas do instrumento de ensino estão alinhadas aos objetivos de aprendizagem e, nesse caso, o instrumento tem potencial para o desenvolvimento de letramentos acadêmicos.

Segundo a abordagem de Street (2017), o desenvolvimento de letramentos acadêmicos está profundamente ancorado no pressuposto de que o letramento não pode ser interpretado como somente um conjunto de habilidades técnicas, mas como uma prática social.

Através do planejamento, organização e uso de uma sequência didática para ensino de seminários em língua inglesa, foi possível observarmos o modo pelo qual os(as) alunos(as)-participantes transitaram de práticas letradas anteriores ao seu trabalho em LI-LAC para o cumprimento das demandas institucionalizadas de formação, alinhadas ao discurso acadêmico. Esse processo envolveu tanto a socialização de normas acadêmicas quanto a possibilidade de adaptação e subversão dessas práticas, permitindo aos alunos desenvolver uma autoria crítica e reflexiva.

Como bem ressalta Street (2017, p.22),

o letramento acadêmico exige dos pesquisadores que investiguem e, dos que lidam com a prática, que considerem a variedade evidente de práticas de Letramento Acadêmico em contextos específicos, concebendo o letramento como prática social.

Dessa forma, a sequência didática atuou como instrumento de mediação (Vygotsky, 1996; 2009; Ferreira, 2010) essencial, expondo os alunos às múltiplas exigências discursivas dos seminários e promovendo tanto o domínio de operações de linguagem para a produção, quanto a autonomia em termos de reflexão e crítica sobre o conteúdo e em relação ao próprio gênero.

Em outro segmento de nosso trabalho com a sequência didática e a rubrica de avaliação, exploramos alguns mecanismos de textualização, atinentes ao nível linguístico-discursivo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999). Dentre as questões tratadas, focaremos no exemplo de ensino e avaliação de mecanismos de conexão.

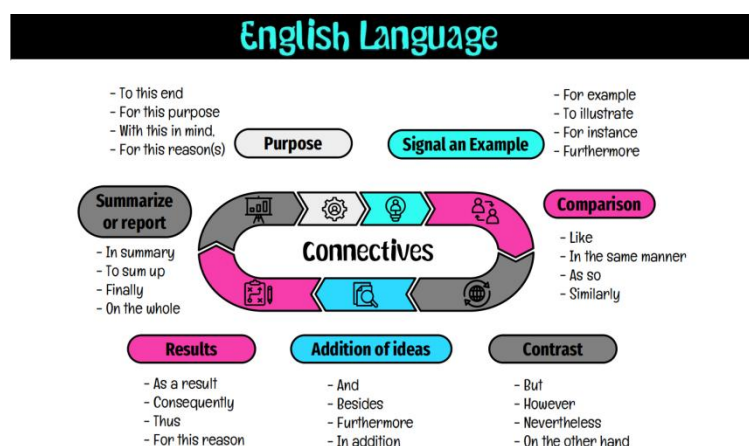
Para esse aspecto da língua inglesa em uso, delimitamos quatro critérios de avaliação. O primeiro diz respeito ao emprego adequado de conectores, enquanto que o segundo versa sobre o uso de organizadores ou marcadores de função pragmática, para avaliação da relação lógica no nível discursivo. O terceiro critério diz respeito a construção de tempos verbais pertinentes à progressão temática e, o último, versou sobre o uso de referências anafóricas (ou catafóricas, mas sem ênfase nesse aspecto), sobretudo em situações de citações diretas e indiretas.

Na sequência didática, o trabalho de ensino de conectores ocorreu por meio da tarefa 1, do aspecto *English Language*. As referências anafóricas (e catafóricas que não fazem parte da avaliação) foram trabalhadas na tarefa 2, outra componente do aspecto de ensino *English Language*. Focaremos, como anunciado, a avaliação dos mecanismos de conexão e na respectiva tarefa utilizada para ensino.

Ao contrário das outras discussões, desta vez apresentaremos o recorte da tarefa, para então descrevê-la. Ressaltamos, no entanto, que os mecanismos que serão apresentados correspondem ao conjunto do trabalho de ensino e que aparecerão nas discussões em ordem distinta da que será apresentada.

Levando isso em conta, segue o conteúdo da tarefa 1 sobre mecanismos de conexão, a qual descreve sete funções importantes identificadas no modelo didático, conforme dispomos na imagem 37:

Imagem 37 - Mapa funcional de conectores



Fonte: sequência didática do autor.

Na construção da tarefa 1, diferentes desmembramentos foram realizados para o trabalho com os conectores. Para tanto, sete categorias distintas foram fornecidas na forma de um mapa funcional, para que pudéssemos analisar o uso de conectores nos seminários acadêmicos de Putri (2020), Parameswara (2020) e demais exemplares citados e utilizados até então. Dentre os principais propósitos discursivos discutidos na disciplina de LI-LAC, destacamos sete: *Purpose* (Propósito), *Signal an example* (Sinalizar um exemplo), *Comparison* (Comparação), *Summarize or report* (Resumo ou relato), *Results* (Resultados), *Addition of ideas* (Adição de ideias) e *Contrast* (Contraste).

Com base nessas questões de ensino, a rubrica de avaliação previu o seguinte conjunto de descritores holísticos para o critério relativo à textualização:

(a) **Nível Pleno** - O seminário apresentou emprego adequado de tempos verbais e conectivos, assegurando sequência lógica bem estruturada e coesão. O uso adequado de referências anafóricas permitiu que relações entre um mesmo referente, de modo que a informação fosse compreendida de forma coerente, sem rupturas no fluxo discursivo.

(b) **Nível Intermediário** - O seminário utilizou estruturas adequadas de tempos verbais e conectivos, mas algumas inconsistências ou problemas de coesão foram observadas. As referências anafóricas foram aplicadas de forma intermitente, resultando em uma estrutura que, embora compreensível, poderia ser mais fluida e coesa.

(c) Nível Insatisfatório - A apresentação não contempla tempos verbais ou conectivos adequados ao discurso, demonstrando, portanto, problemas de coesão e incoerência na sequência lógica das ideias. A aplicação de referências anafóricas foi imprecisa, comprometendo clareza e a continuidade do discurso, dificultando a compreensão de algumas partes da apresentação.

Como é possível notar, o descritor contempla ambos os elementos (conexão e anáfora) do critério relativo à textualização. Contudo, conforme salientado anteriormente, nosso exemplo tomará apenas a parte do descritor correspondente à conexão. Assim sendo, na análise dos seminários, consideramos as situações específicas de produção dos(as) alunos(as)-participantes, ou seja, avaliamos os mecanismos linguístico-discursivos sem a exigência de cada um dos sete elementos fosse contemplado, mas, no caso de uso, deveria ocorrer de forma coesa.

A partir da análise do seminário 3, intitulado *Teacher Ethics* (P1; P2; P3), identificamos que os conectores que sinalizam contraste são utilizados com certa frequência para destacar diferenças ou oposições de ideias. No segmento “*We will present our seminar on teacher ethics. But before I will explain very briefly why we have chosen this theme*” (P1, 00:00:09 - 00:00:17), observa-se o uso de *but* como um mecanismo de contraste, que introduz a justificativa para a escolha do tema anunciado, em um espaço discursivo em que se coloca as motivações (Leontiev, 2014) para tanto.

Na sequência dessa mesma sentença, a justificativa foi lançada ao público em “*We decided to address this topic concerning the theme of teacher ethics because there is a lack of discussion about it, not only in the university, but also in school*” (P1, 00:00:18 - 00:00:28). Nesta segunda situação, *but* exerceu a função de conjunção adversativa, auxiliando na expansão do contexto e reforçando a ideia de que a falta de discussão ocorre em diferentes âmbitos educacionais.

Ainda no seminário 3, *however* foi utilizado como mecanismo de contraposição, atuando no destaque das normas éticas, em contraste com a realidade de sua baixa difusão no trecho “*It is only a minimum criterion of adequate ethics education, not the only one that should be pursued. As Maxwell said, however, codes of ethics are little known or simply ignored*” (P2, 00:04:25 - 00:04:41).

No seminário 3, o trecho “[...] *now, I will talk about the reason of ethics existence and, in order to better understand this, I read a text called Cause of*

Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers” (P2, 00:01:10 - 00:01:26), o conector *in order to* foi utilizado com a finalidade de indicar o objetivo de uma ação subsequentemente descrita. No curso de apresentação do seminário sobre ética do professor, esse conector introduziu a razão, ou o propósito pelo qual foi realizada a leitura do texto de Maxwell (2017), auxiliando a destacar o esforço realizado por P2 para compreender melhor o tema do seminário.

Em relação aos conectores utilizados sob função de comparação, seu papel foi essencial na construção de relações de semelhança e paralelismo no texto oral dos seminários, como bem observamos em exemplos de ancoragem teórica. No trecho “For teachers, or any other professional group, it is important to have familiarity with collective ethical norms [...] as *Maxwell said*. So to new teachers, they need to be informed about those ethical standards [...]” (P2, 00:03:32 - 00:04:00) estabelece uma conexão entre o pensamento do autor e a necessidade de informar futuros professores sobre normas éticas.

Devemos ter em mente que esse tipo de construção não somente conecta a ideia com um pensamento referenciado em tom comparativo, mas também reforça a relevância de alinhar o que foi dito por uma autoridade teórica com as demandas da prática profissional. Essa relação comparativa fortalece o argumento e enfatiza a importância de integrar as contribuições teóricas ao desenvolvimento das competências práticas dos novos professores.

Na situação de produção do seminário 3, *therefore* é empregado para indicar, não necessariamente um resultado, mas uma conclusão a respeito da necessidade de se adotar princípios éticos em termos de postura do professor. aponta consequências ou conclusões. Acompanhemos um trecho do seminário 3: “*teacher ethics is a subject that has gained more notoriety in recent years and which we consider very relevant especially due to the fact that we are teachers in training. Therefore, it is essential that we know how to be ethical in the educational environment* (P1, 00:00:28 - 00:00:44).

A conexão realizada criou uma espécie de conclusão lógica, tangente à relevância da ética no ambiente educacional e ao papel dos(as) alunos(as)-apresentadores(as) na formação inicial.

Além desses exemplos, verificamos que as demais questões linguístico-discursivas, relativas aos elementos de textualização trabalhados por meio da sequência didática, não representaram obstáculos nas produções dos seminários

acadêmicos dos(as) demais alunos(as)-participantes. Ao invés disso, as contribuições linguístico-discursivas excederam os limites do esperado. Em vista disso, devemos reiterar que esse limite foi traçado por meio dos descritores holísticos da rubrica e, dessa forma, foram vislumbrados nas apresentações de um modo que, pela particularidade de cada seminário, decidimos apresentar um panorama das questões mais recorrentes em cada apresentação.

Assim como Zani (2017), todas as questões de ordem linguístico-discursiva relativas a inserções, reformulações ou mesmo marcadores conversacionais serão tratados na segunda camada do folhado textual, relativamente à textualização.

No seminário 1, nomeado como *What is ethics?* (P11; P14), algumas das principais funções visualizadas no nível da conexão dizem respeito a organização, lógica e referência. Em situações de organização/sequencialidade, *first we address this topic* e *then* foram recorrentes no seminário acadêmico do grupo. Para conexões, cuja função discursiva era demonstrar finalidade, a recorrência maior incidiu sobre o uso de *in order to*, ao passo que para condição/delimitação foram visualizadas recorrências de *insofar*.

Os pontos de destaque estão sobre *but* e *so*. Em todas as sete situações de contraste, *but* foi o conector empregado para tanto. Diante de uma situação de pressão pragmática (Koch, 1992), o emprego de *but* pode indicar que a palavra em pauta está alinhada a um padrão de fala mais simplificado e seguro em língua inglesa. Em situações de contraste, qualquer membro do grupo sobre o seminário 1 poderia ter utilizado *however*, *nevertheless* ou até mesmo *on the other hand*, no entanto, essa foi a escolha efetuada pelos(as) alunos(as)-participantes e, pelo contexto em análise, foi adequada em todas as circunstâncias de uso.

Em relação ao mecanismo *so*, verificamos dezenove recorrências de uso ao longo de cerca de quase dez minutos de apresentação, tanto por parte de P11 quanto de P14. As circunstâncias alternaram entre a utilização durante a mudança de um slide, com novo segmento de tratamento temático (Bronckart, 2008), ou durante situações de transição entre elementos componentes de uma mesma ideia.

Enquanto marcador discursivo (Koch, 1992; Marcuschi, 1997) da língua inglesa, “*so*” corresponderia, em português, a “então” ou “certo”. Este último parece-nos muito próximo das situações de manutenção da conexão que se encaixaram à forma como *so* foi reiteradas vezes utilizado. Para ilustrar, observemos o trecho a seguir proferido por P14:

P14: [00:03:22] *So, hum, there are many academic definitions of ethics that are more recent, like these one from Valls (1986), which is /.../* [efetua a leitura da citação direta]. *So, what she is saying is that ethics can be used to reflect on our conduct, but it also qualifies its own realization in a cycle, so, ethics can be used to define basically human life in society and that's a main point here. So, these definitions are* [referindo-se a novas citações após a mudança de slide feita por P11] [00:04:25].

Com base nesse excerto, podemos atestar que os sentidos variam de acordo com o segmento de fala. Na primeira recorrência, *so* possui essa função introdutória que, não necessariamente conecta o conteúdo em *sim*, mas o campo de sentidos com o tema sobre ética. Na segunda, *so* fica mais próximo do tipo de conexão realizado por “então”, sobretudo pelo valor explicativo empregado no trecho “*what she is saying*”. Na última, evidencia-se o uso para transição do segmento de tratamento temático e, portanto, alinha-se à função de um organizador que aproxima locutor, assunto e público.

É verdade que o uso excessivo de *so* pode indicar falta de domínio de outros recursos linguístico-discursivos. Contudo, se considerarmos esse resultado e a variação dos campos de significação observados no texto de P14, a primeira situação de uso, por exemplo, pode indicar um marcador discursivo de transição (Koch, 1992), ao passo que, na última, a interpretação remete a uma conexão com novas referências, componente do processo de pensamento oral (Schiffrin, 1987), com função pragmática.

Esse componente ligado à textualização foi recorrente ainda em outros seminários. No seminário 2, intitulado *Ethics in Education*, foram quatorze recorrências em cerca de dez minutos de apresentação, ao passo em que no seminário 3, nomeado como *Teacher Ethics*, seis situações de uso foram identificadas ao longo de doze minutos. No seminário 5, cujo título recebido foi *Unreferenced Copy*, em dez minutos de apresentação foram registrados onze situações de utilização de *so*. Em quase todos os casos analisados, a função vislumbrada foi a de interjeição cognitiva (Schiffrin, 1987), em situações de elaboração de uma nova linha de raciocínio, mudança de foco no tratamento temático e, principalmente, em ocasiões de mudança de *slide*.

Diante de casos como este último é que os descritores holísticos foram fundamentais, sobretudo pelo norteammento a respeito do critério a que se destinou: a objetividade avaliada em relação ao texto, a partir de capacidades de expressão de

sentido, de fluência discursiva. Pautados na avaliação por meio do descritor de nível pleno (Suskie, 2009; Brookhart, 2013), lançamos o olhar para o emprego adequado de conectivos, para a lógica e para a estrutura das ideias, sempre observando a existência de fluxo discursivo, a partir de elementos como coesão e coerência (Marcuschi, 2010; Koch, 2022).

Descritos esses resultados, gostaríamos de destacar ainda outros elementos ligados com a textualização que, por mais que não tenham sido objeto de avaliação no quadro da rubrica, exerceram papel fundamental na construção do texto oral em língua inglesa. Um desses elementos diz respeito ao marcador conversacional (Marcuschi, 2003) *right?*, utilizado por dezoito vezes no seminário 5 como elemento da fala e do texto oral em língua inglesa para a busca de validação por parte do público.

Com base nessa validação discursiva (Bronckart, 1999) obtida por relações pragmáticas (Schiffrin, 1987; Koch, 1992; Zani, 2018), os seminários 1 e 5, deliberadamente os mais fluídos sob esse ponto de vista, foram os únicos em que identificamos a utilização desse e de outros marcadores como *yes?* e *ok?* ao longo de seus respectivos seminários.

Com base nas observações realizadas, tanto a fluência quanto a transição entre as ideias foram colocadas de forma mais segura, sobretudo pelo ritmo observado e pela cadência de fala constante dos membros dos seminários supracitados.

Pela situação descrita sobre *ok?*, *yes* e, principalmente, *right?*, verificamos que, por um lado, o uso desses marcadores geralmente está em conformidade com o controle da interação e do conteúdo temático, em um contexto em que os(as) apresentadores(as) demonstram domínio e fluidez em relação ao uso da língua inglesa, que não é sua língua materna.

Por outro lado, nos seminários em que os(as) alunos(as)-participantes não demonstraram a mesma fluidez discursiva, confiança e fluência em relação à língua inglesa, foi notória maior concentração na organização do conteúdo e na busca por palavras adequadas. Esse fator parece determinante para maiores ou menores articulações de marcadores discursivos como os que foram citados.

Há ainda outras questões de ordem linguístico-discursiva que observamos, que serviram como coordenadas para a construção de estruturas referenciais (Koch, 2022) no texto oral dos seminários. Uma delas diz respeito à introdução dos

seminários, descrita por meio de marcadores conversacionais de introdução (Schiffrin, 1987; Marcuschi, 2003) “*we are gonna start*” (P11), “*we are going to start with*” (P9), “*we are going to talk about*” (P8) e “*we are gonna talk about*” (P13).

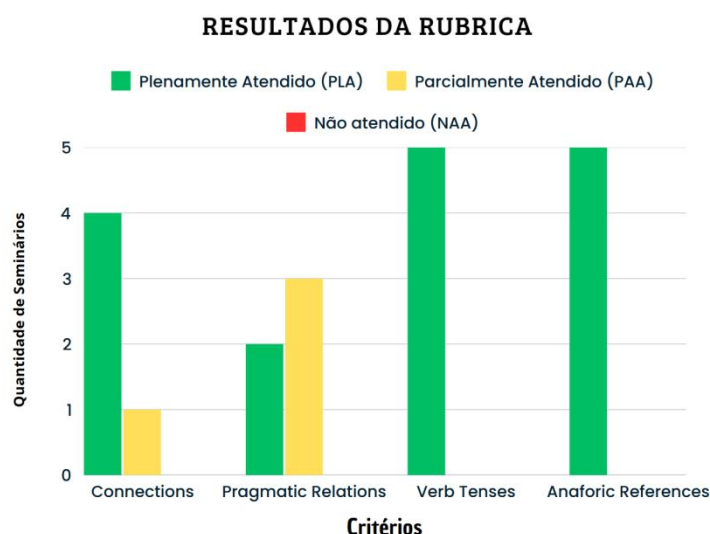
Do mesmo modo, visualizamos ainda marcadores de conexão tais como “*So, here we have*” (Seminário 2) e “*So/Well*” (Seminário 5), que foram abordados para iniciar o segmento de tratamento temático ou para sua continuidade (Schiffrin, 1987). Outros exemplos como “*In other words*” (Seminário 2) e “*What it means is that*” (Seminário 3) nos remeteram ao propósito de elucidação e aprofundamento de uma ideia, ou mesmo de uma construção parafrástica (Schiffrin, 1987). Em termos de exemplificações, todos os seminários contemplaram ora sintagma “*for example*” (seminários 1, 2, 3 e 4), ou “*see this example*” (seminário 5).

Funções alternativas verificadas incluíram ainda introdução de contraste e mudança de direção, como o emprego em todos os seminários de “*but*”, ou a partir da organização discursiva com expressões como “*first of all*” (Seminário 6) e “*and finally*” (Seminário 5), que indicaram a sequência lógica da progressão temática (Bronckart, 1999).

Estas últimas questões não serão esmiuçadas neste instante, visto que outros conjuntos de dados relativos aos conectores foram exaustivamente analisados. Além do mais, devemos considerar o critério e os descritores utilizados para avaliação da textualização que versaram, acima de tudo, sobre conectores e referências anafóricas.

Ressalva feita, atestamos nível pleno na maior parte dos seminários em relação ao uso de tempos verbais, conectivos, organizadores de nível pragmático e referências anafóricas, que foram integralmente bem aplicadas e, com isso, mantiveram o fluxo discursivo coerente. Da mesma forma, constatamos algumas fragilidades em termos de coesão, ora em relação às conexões, ora em relação ao nível das relações pragmáticas (Marcuschi, 2003).

O panorama completo dos resultados, obtidos pela avaliação realizada a partir dos critérios da rubrica relativa à textualização, é exibido no gráfico 9, que contempla conexão e organizadores, tempos verbais e referências anafóricas, conforme segue:

Gráfico 9 - Saberes sobre mecanismos de textualização

Fonte: o autor.

O gráfico 9 ilustra que, em termos de conexão frásica e entre parágrafos, constitutivas da textualização ligada à macro sintaxe (Bronckart, 1999), apenas um grupo (seminário 2) não efetuou, em todas as circunstâncias da progressão temática, as conexões que se fizeram pertinentes, sobretudo em relação à mudança entre citações. Seminários 1, 3, 4 e 5 foram pontuais nesse sentido, evidenciando, como demonstrado, relações de contraste, adição de ideias, comparação e sinalização de exemplos. Todas essas questões foram identificados nas produções do gênero em tela, que resultaram do trabalho de ensino sobre letramentos científicos (atividade de pesquisa, triagem e seleção de informações) e letramentos acadêmicos (a produção do gênero e o agir social), pautado pelo instrumento sequência didática.

Os resultados obtidos por meio do uso da sequência didática de seminário acadêmico em língua inglesa e, de igual modo, pela utilização da rubrica de avaliação do gênero, indicam que o objetivo de analisar as potencialidades dos instrumentos sequência didática e rubrica para a produção de seminários e promoção dos letramentos acadêmico de alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês, foi alcançado.

Esse objetivo foi fundamental para o desenvolvimento de instrumentos de ensino e de avaliação necessários no contexto da produção acadêmico-científica. Esse tipo de sistematização levou em conta o fato de que, como pontua Street (2010), na construção de conhecimentos estão sempre profundamente enraizados

os saberes sobre práticas sociais, valores, crenças e relações de poder; questões que os instrumentos auxiliaram a trabalhar.

Para a próxima discussão relativa à terceira pergunta de pesquisa, os resultados obtidos por meio deste objetivo foram de extrema importância para discussão de operações orais de linguagem, porquanto os seminários que foram gerados neste âmbito nos serviram para o propósito supradito.

4.3 OPERAÇÕES DE LINGUAGEM DA ORALIDADE E SUAS RELAÇÕES COM A ESCRITA E MULTISSEMIÓSES: QUESTÕES IMPORTANTES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

No bojo desta seção da análise de dados, contemplamos a compreensão das operações de linguagem que são mobilizadas, acima de tudo, durante processos de produção e compreensão oral. Esse movimento advém da necessidade de respondermos a terceira pergunta de pesquisa, conforme se coloca:

Pergunta 3 – Quais capacidades de linguagem são necessárias à construção do texto oral em língua inglesa, tendo em vista sua articulação com outros meios semióticos?

A demanda por resposta(s) pode ser justificada em razão de que, durante situações de produção e de compreensão textual, os processos psíquicos ligados à linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Bronckart, 1999) operacionalizam-na, em parte, de forma distinta quando colocamos prática social escrita e oral lado a lado. Assim, por mais que nesta pesquisa oralidade e letramento sejam vistas como “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (Marcuschi, 2010, p.16), é necessário aprofundarmo-nos aspectos adaptativos e interacionais que constituem a unidade de comunicação oral.

Para tanto, seguiremos o caminho da análise de operações de linguagem relativos aos processos orais de construção do texto. Desde a primeira publicação dos pressupostos sobre capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), algumas pesquisas (Dolz; Schneuwly, 1998; Magalhães; Cristovão, 2017; Magalhães; Carvalho, 2018; Dolz; Lima; Zani, 2022) assumiram, ao longo da história, a utilização do termo “capacidades orais” como um carimbo terminológico, visando a autenticação das condições específicas que tornam uma prática social oral e, de igual modo, legitimando a designação das representações coletivas sobre o pertencimento de certas unidades de comunicação a gêneros orais.

Em virtude disso, assumimos daqui em diante que a mobilização das capacidades de linguagem são orientadas, em certos momentos, pelo viés escrito de uma prática social e a respectiva produção de seus gêneros textuais de organização, como salientado por Cristovão (2001). Em outros momentos, essa orientação direciona a uma produção oral em sua prática social de origem (Marcuschi, 2010). Portanto, o foco desta pesquisa recai sobre o aspecto oral do gênero seminário e, conseqüentemente, sobre a materialização de algumas operações de linguagem na produção do gênero seminário acadêmico, em língua inglesa.

Até o momento de realização desta pesquisa, alguns estudos expandiram a proposta gênese de abordagem das capacidades de linguagem, cunhada por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e, desse modo, evidenciaram a existência de operações ligadas à significação (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão; 2011) e de capacidades responsáveis pela inteligibilidade multissemiótica (Dolz; 2015; Lenharo, 2016). Há ainda a proposta de Zani e Bueno (2017) para a interpretação de aspectos paralinguísticos, cinésicos e de organização física ligados às capacidades não linguísticas.

Em nosso caso, visualizamos a existência de certas operações que estão relacionadas à oralidade, tendo em vista outros aspectos que influenciam na construção de sentidos em um gênero com múltiplas semioses como o seminário acadêmico. Isso posto, passamos para a discussão de alguns dos resultados da análise dos seminários acadêmicos dos(as) alunos(as)-participantes, alternando, em virtude da necessidade argumentativa do pesquisador, entre as duas versões (de sala de aula e do *YouTube*).

Ao leitor, ressaltamos que não há intenção de isolar essas operações ligadas à oralidade de outras formas semióticas, com as quais se relacionam em simbiose. Do mesmo modo que Bueno (2008; 2009), Dolz (2015) e Jacob e Bueno (2020), entendemos que as ações de linguagem realizadas com base em gêneros orais devem prever, acima de tudo, a mobilização e implementação de elementos linguísticos, paralinguísticos e não linguísticos de forma interdependente, embora ocupem funções específicas para a linguagem (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996). Portanto, nossos esforços serão no sentido de demonstrar em que medida determinadas operações de linguagem ocorrem em caráter oral na unidade de comunicação de seminários acadêmicos, em virtude de aspectos da comunicação que materializam necessidades e possibilidades oriundas dessa prática social.

Com vistas nesse propósito, baseamo-nos, em parte, na literatura que descreve outras semioses além da oralidade, a partir da noção de elementos paralinguísticos, cinésicos e de natureza física enquanto mecanismos não linguísticos (Bueno, 2008; 2009; Bueno; Zani; Jacob, 2021), operacionalizados, consequentemente, por capacidades não-linguísticas (Zani; Bueno, 2017). Os pontos em que nossas perspectivas divergem também estarão em pauta. De igual modo, ancoramo-nos em pesquisas que, sob o mesmo viés conceitual, descrevem a mobilização e implementação desses elementos, além de imagens, ícones e semioses digitais (Magalhães *et al.*, 2022).

Feitas essas considerações, iniciaremos a apresentação dos resultados e discussões despontando duas operações languageiras (Bronckart, 1999), ligadas à modalidade de produção (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) do seminário acadêmico. O aspecto da compreensão será tratado pelas lentes de interpretação do pesquisador.

Dito isso, iniciaremos as discussões sinalizando a existência de operações de linguagem que modulam as articulações psicolinguísticas (Bronckart *et al.*, 1985). Pelo potencial de gerar mudança na percepção sobre o tratamento psicológico dos parâmetros da ação de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), essas operações serão interpretadas na perspectiva de capacidades orais. Na gênese de seu funcionamento, referem-se à articulação de conteúdos de natureza suprasegmental (Gumperz, 1982; Marcuschi, 2003; Storto, 2010) tais como entonação e cadência de fala.

A primeira operação envolveu modulações de volume, tom e tonicidade não natural, que performam maior ou menor intensidade na voz em detrimento de entonações que são visualizadas durante ênfases no texto oral. A segunda operação versou sobre modulação da cadência de fala por meio de controle, consistência e fluidez sobre o ritmo da fala, velocidade, alongamento de vogais e momentos de pausa, com vistas à fluidez do discurso e ao interesse do público em relação à compreensão do conteúdo temático.

A mobilização desses mecanismos da linguagem foi observada durante as apresentações dos seminários acadêmicos dos(as) alunos(as)-participantes, em situações em que verificamos mudanças em relação à percepção sobre o conteúdo proferido por meio da língua inglesa, em sua forma oral.

Para elucidarmos o funcionamento epistemológico dessa operação em pauta,

utilizaremos um excerto da fala de P14, um dos apresentadores do seminário sobre o subtema 1 - *What is ethics?* Nesse contexto, após P11 elucidar o quadro de conteúdos que seria ministrado pelo grupo, assim como seus objetivos de comunicação, P14 deu início à sua fala sobre “*The origin of Ethics*”, a qual transcrevemos, de forma grafemática (Storto, 2015), no quadro 36:

Quadro 36 - Modulação da fala

Excerto de fala analisado:

[00:00:57]

01 N::ice! First we address this topic >we have to go back< WA:::y in the past right?
 02 >We have to use some knowledge that we've learned< in the philosophy and ↑history
 03 CLASSES!° back in school yes? So ↑then we gotta quote here ((engole seco))
 04 from >uh Guedes< a reflexão ética em suas °primeiras formulações em Atenas°
 05 indica a °necessidade de um sujeito° um agente ético que age em conFORMidade
 06 com a construção da justiça >Esta reflexão tem sua gênese, sobretudo,
 07 no debate de Sócrates com os sofistas< ↑Uh:: >So ah eh thou uh< <Socratic ethic>
 08 uh it is categorized by uh:: good CHAracter and moral value ↑↑>hm uh< ↑moral uh-uh
 09 P11 ((substituição do nome citado)) is going to address something later on
 10 she is going to compare ethics and mora (+) morality A::nd uh so, in ↑order ↓so,
 11 Socrates believe that uh:: no human is bad it is just ignorant and for it to OVERcome this
 12 ignorance we have to:: <seek> for the <truth> right? So >it for it to< (+) sss ↑uh::
 13 ↑achieve ↑wisdom °we have to be truth° ↓yes?
 14 ((sinaliza com o dedo indicador para que P11 passe para o próximo slide)).

[00:02:01]

Símbolos utilizados (Gago, 2002; Marcuschi, 2003):

MAIÚSCULA (fora a inicial): ênfase com acento forte ou tônicas não naturais;

>fala<: fala rápida ou aceleração em partes específicas;

<fala>: fala lenta ou desaceleração em partes específicas;

° fala°: trecho de fala com volume mais baixo;

°: diminuição de volume logo após o sinal;

(+): Pausa;

↑: aumento de tom de voz;

↓: queda de tom de voz;

Sublinhado: aumento de volume de voz;

:: alongamento de vogal ou de consoante.

Fonte: primeira versão do seminário 1 (P11; P14).

Com base no excerto apresentado, parte do construto epistemológico ligado às operações de modulação da fala resultou, principalmente, da identificação de diferentes variações de entonação como aumento do volume de voz, mudança de tom e ênfases realizadas por acentuações mais fortes, ou mesmo pela atribuição de tônica não natural. Da mesma forma, verificamos modificações na cadência de fala, marcada por circunstâncias como alongamento de vogais e consoantes que indicaram alterações no ritmo, mudança de velocidade, reorganização da linha de raciocínio após hesitações e emprego de pausas.

Em virtude do caráter rizomático visualizado na materialização dos elementos

da modulação da fala, dipostos no quadro 36, faremos a análise seguindo a recorrência natural de cada um dos elementos, linha após linha. Isso posto, iniciamos com a interjeição “N::ice!” (P14), proferida logo no início da linha 01 com o alongamento da primeira consoante. Nesse contexto, a modulação empregada por P14 afetou a percepção do professor-pesquisador sobre o ritmo regular (Barbosa, 2013) até então observado em relação ao turno de fala de P11.

Com essa forma de construção rítmica, a sensação inicialmente causada foi a de um turno de fala que seria marcado por segurança e entusiasmo, evidenciada principalmente pelo alongamento da palavra, mais do que pelo seu significado. Além disso, o alongamento consonantal que observamos na fala de P14 seguiu a mesma fração de 1.2 segundos observada na troca de *slides*, remetendo à uma estratégia de alinhamento entre o tempo necessário à transição para o conteúdo de sua responsabilidade e a necessidade de manter o engajamento do público. Afirmamos que esse efeito último foi decorrente do alongamento consonantal, porque observamos mudança na atenção dedicada pela totalidade de alunos.

Diante desse quadro inicial, é importante salientarmos o efeito observado, porquanto a modulação teve impacto significativo em relação à interpretação sobre a ação de linguagem. O construto suprasegmental realizado pelo alongamento de consoante formou uma base sólida para a expressão da emoção de P14, denotando, de um ponto de vista pragmático, uma aprovação entusiástica que marcou o início de um novo turno de fala (Marcuschi, 2003). Na esfera acadêmico-científica, observamos que esse tipo de alongamento consonantal, ou mesmo de vogais, não é um recurso de linguagem legitimado na produção escrita.

Além do mais, no texto escrito, o ritmo depende da tessitura emergente do emprego de mecanismos de coesão textual (Koch, 2010), ou seja, as condições de operacionalização da linguagem são vistas, principalmente, em nível linguístico-discursivo (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão *et al.*, 2010). Já em nosso exemplo, o alongamento consonantal modulou a expressividade da interjeição *nice*, criando condições para a percepção de ritmo distinto empregado por P11 e P14. Embora não seja considerado um elemento de natureza verbal, como discutem Marcuschi (2003), Zani e Bueno (2017) e Magalhães *et al.* (2022), esse tipo de mecanismo suprasegmental se realiza, se não exclusivamente, por meio do sistema da língua.

No seminário acadêmico, observamos que o alongamento consonantal

exerceu uma função conversacional (Marcuschi, 2003), atuando como regulador da interação na transição entre os turnos de fala e intensificando sua expressão. O que nos chamou a atenção foi o fato de que essa variação sutil no ritmo foi capaz de mudar, tanto a percepção do professor-pesquisador, quanto a de alunos-participantes como P3, P6 e P13⁵⁴, principalmente sobre o sentido expresso de forma sintático-semântica.

Assim como descrito por Barbosa (2013), entendemos que ações de ver e de ouvir modificam a percepção dos indivíduos em relação à atividade em que se colocam a interpretar. Para isso, nossas capacidades cognitivas operacionalizam, por meio de módulos perceptivos fonéticos (Barbosa, 2013), distinções entre sons produzidos pelo sistema fonoarticulatório que nos remetem, num quadro interpretativo prosódico da fala (Gumperz, 1982; Barbosa, 2013), às modulações segmentais e suprasegmentais.

Isso ocorre com o ritmo, que possui padrões de agrupamento temporal de sílabas (Kent; Read, 2015), alternando entre sílabas fortes e fracas. Por isso devemos considerar, em termos de capacidades de produção de gêneros orais como o seminário acadêmico, a construção rítmica de uma língua natural, porque ela é fundamental para compreensão do fenômeno da oralidade. Nesse sentido,

o rítmico deve então ser buscado, antes de tudo, em mecanismos da visão e da audição que se constituíram filogeneticamente, e se voltam, a cada nova experiência rítmica, para a apreensão da estruturação, da periodicidade e do movimento constitutivos dessa experiência (Barbosa, 2013, p. 48).

Em continuidade com a primeira linha do trecho analisado, P14, após a transição feita, reiterou que para adentrar na questão da origem da ética, era necessário retornar ao passado. Nessa situação, o sintagma “*we have to go back*” foi pronunciado em aproximadamente 0.25 segundos, em um instante de aceleração de fala que sucedeu o segmento marcador de transição (Marcuschi, 2003) “*first we address this topic*”, expresso em cerca de 2 segundos. Logo após a aceleração, P14 efetuou um alongamento por cerca de 0.80 segundos da vogal “a” em “*WA::::y in the past, right?*”, juntamente com ênfase na acentuação, seguida de estabilização da velocidade de fala.

Diante desse quadro de modulação da fala, podemos compreender que a

⁵⁴ P3, P6 e P13 estavam próximos do professor-pesquisador que percebeu intensificação na atenção dada pelos alunos-participantes após o alongamento na interjeição “*N::::ice!*”. Nessa circunstância, foram questionados e confirmaram a relação de causa e efeito.

aceleração funcionou como um recurso de instituição rápida do preâmbulo informativo para que, subsequentemente, a ênfase pudesse ser dada à informação principal. À luz da análise da conversação (Marcuschi, 2003), essa aceleração pode ser interpretada como um marcador de progressão, cuja finalidade é conduzir rapidamente o público-alvo para o ponto fulcral da informação, como é possível notar na linha 1 de nosso exemplo.

Por sinal, o ponto fulcral foi identificado pela modificação para um padrão de acentuação mais enfático em “way”, alinhada ao alongamento vogal, tal como demonstramos na linha 01. No quadro de interpretação desta pesquisa, isso tudo representou parte dos esforços conscientes de P14 em salientar a noção de tempo histórico ligado à definição de ética. Sob o prisma das capacidades orais, entendemos que as operações realizadas se referem à modulação da fala e, portanto, são observáveis durante práticas sociais orais, como na apresentação do seminário acadêmico ministrado por P14.

Nas linhas 02 e 03, a modulação contribuiu para o realce de aspectos-chave relativos ao conteúdo tratado (*origin of ethics*), sem o qual a experiência do público-alvo numa situação de produção unicamente escrita teria sido diferente. Para ilustrar, continuemos com a análise. Ainda na linha 01, o marcador conversacional (Marcuschi, 2010) ou discursivo (Schiffrin, 1987) “right?” foi empregado por P14 com o intuito de validar a necessidade de uma jornada de volta ao passado. Nessa conjuntura, professor(a) regente, professor pesquisador e alguns(mas) alunos(as) acenaram afirmativamente com a cabeça, ratificando essa necessidade.

Na continuidade desse raciocínio, apresentada nas linhas 02 e 03, P14 elucidou a volta ao passado por meio da sentença “*We have to use some knowledge that we’ve learned [...]*”, pronunciada de forma acelerada em cerca de 1.7 segundos. Todavia, foi somente a partir da informação subsequente “[...] *in the philosophy and history classes, back in school, yes?*” que o contexto exato do passado referido passou a ser objeto de conhecimento do público-alvo. Ao pronunciar-se de maneira acelerada em relação à primeira sentença da linha 02, P14 impulsionou uma ligação imediata com o alvo contextual tangente à origem do conhecimento: as aulas de filosofia e de história da escola básica.

Notem que, ao alcançar a informação sobre o contexto das disciplinas no percurso da fala, a velocidade foi novamente estabilizada. Esse movimento potencializou a inteligibilidade emergente da colocação feita, corroborando a ideia de

que a desaceleração é um recurso de cadência de fala que influencia na organização das ideias do texto produzido. Pela situação descrita, a mudança de velocidade de fala é observável em situações em que o apresentador, assim como P14, busca a efetividade daquilo que se comunica e, para tanto, recorre a recursos que são de natureza oral.

Com efeito, ao anunciar o contexto das aulas de filosofia e de história em “*in the philosophy and history classes! back in school, yes?*”, P14 imediatamente mudou a pronúncia para um tom mais agudo, acompanhado de aumento no volume com que a palavra *history* foi dita. Nesse mesmo intervalo de fala, *classes* recebeu a mesma mudança, com um acréscimo de acento mais forte do que comumente observável em /'klæsɪz/ (classes).

Com base no trecho analisado, verificamos que P14 operacionalizou três recursos prosódicos (Gumperz, 1982) de natureza paralinguística (Bueno, 2008; Storto, 2010): aumento de volume, elevação para um tom mais agudo e tônica relativamente mais forte. Essas modulações na entonação intensificaram o foco em elementos específicos do texto, reforçando sua relevância em relação ao segmento introdutório sobre a origem da ética. Diante disso, há três questões que precisamos considerar nessa conjuntura de discussões sobre a oralidade.

Em primeiro lugar, o aumento de volume observado na pronúncia de *history* e *classes* funcionou como um marcador de destaque, de natureza conversacional (Marcuschi, 2003), modulado por P14 para sinalizar o papel central dessas informações na construção argumentativa. Na conjuntura de apresentação do seminário, esse recurso, além de ter aumentado a saliência acústica do conteúdo ministrado em língua inglesa, serviu para orientar a atenção dos demais alunos e professores (regente e pesquisador).

Em segundo lugar, a elevação de tom, particularmente iniciada em *history*, intensificou ainda mais o efeito de ênfase. Esse tipo de modulação de frequência nesse ponto de interação assimétrica (Koch, 1992) criou uma forma de realce prosódico (Gumperz, 1982). Em outras palavras, representações como autoridade e domínio de conteúdo foram criadas a partir dessa mudança prosódica, que ocorreu pela modulação do sistema da língua inglesa em sua forma oral.

Por fim, a ênfase dupla em “*classes*”, com tônicas fortes em ambas as sílabas, manifestou-se nesta pesquisa como um fenômeno de função enfática (Storto, 2010) não convencional, principalmente se levarmos em consideração as principais

discussões realizadas no campo da análise da conversação (Koch, 1992; Marcuschi, 2003). Entendemos, assim, que a dupla tonicidade evocou a intenção deliberada de P14 em fragmentar a palavra em dois núcleos de ênfase, aumentando, assim, a sua “força expressiva” (Storto, 2010, p. 68) no seminário acadêmico.

Ao fim dessa ideia introdutória, ainda na linha 03, volume, tom de voz e ênfases/tônicas incomuns deram lugar à cadência regular de fala, sem nenhum tipo de mudança na entonação como podemos perceber no sintagma preposicional (*prepositional phrase*) “*back in school*”, seguido do marcador conversacional/discursivo “*yes?*”, utilizado para ratificar a concordância do público (Schiffrin, 1987; Marcuschi, 2010). Essa mudança nos mostra o quanto a modulação na fala pode afetar os modos de recepção e interpretação do conteúdo verbal, sem o qual nenhum dos conteúdos suprasegmentais faria sentido nesta análise.

Neste caso, ao contrário de Zani e Bueno (2017) que interpretam o conteúdo de natureza paralinguística (tom e volume por exemplo) à luz de capacidades não linguísticas, nesta pesquisa assumimos que a modulação da fala decorre de operações relativas a capacidades orais, por conta da realização linguística observada.

Assim, em um movimento de ampliação do campo de abrangência dos estudos sobre capacidades de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), consideramos que embora os sistemas da escrita e da fala conjuguem modalidades instrumentais frequentemente emaranhadas (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), possuem relativa autonomia à medida que levamos em conta suas regras e princípios de funcionamento (Barbosa, 2013), principalmente em relação ao uso nas práticas sociais das quais fazem parte (Marcuschi, 2010).

Além disso, estudos sobre capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011; Stutz; Cristovão, 2011), debates (Dolz, 2015) e pesquisas mais recentes (Lenharo, 2016) sobre capacidades multissemióticas, capacidades de linguagem digital (Cacilho, 2016), ou mesmo capacidades não linguísticas (Zani; Bueno, 2017; Jacob; Bueno, 2020) já sinalizaram que as práticas de produção e de compreensão textual, cada vez mais marcadas pela multiplicidade semiótica, exigem uma análise condizente com a sua complexidade. Assim como os referidos trabalhos, não nos concentramos em separar oralidade da escrita ou de outras semioses, tão pouco visamos criar dicotomias entre as capacidades de linguagem.

Ao invés disso, concentramo-nos em fornecer uma visão mais ampla sobre as

singularidades que circundam e, conseqüentemente, impactam a produção e a compreensão oral de gêneros da esfera acadêmica como o seminário. Isso posto, voltamos nossa atenção novamente aos últimos mecanismos paralingüísticos observados: volume, tom de voz e acentuação reforçada e duplicada. Nessa conjuntura, observamos que a forma como foram modulados por P14 em seu texto oral constituiu uma operação de adaptação de modulações de volume, tom e tonicidade não natural, como também intensidade de voz, em detrimento de entonações necessárias para ênfases no texto oral.

Com base no quadro 36, com a continuidade do seminário, novas percepções sobre o conteúdo ministrado por P14 emergiram. Na linha 03, por exemplo, o aumento para um tom ainda mais agudo na pronúncia de “*then*” indicou início de tensão comunicativa. Inclusive, após anunciar a existência de uma citação relativa à origem ética, tal como anunciado em seu turno, P14 fez uma deglutição seca para então retomar seu raciocínio que foi continuado em “*from*”, juntamente com hesitação e aceleração ao anunciar o nome do autor em “*uh* Guedes”.

Nesse instante de transição do segmento introdutório, quando questionados sobre a conjuntura em tela, P12 e P13 relataram a mesma interpretação do professor-pesquisador: a de que esses elementos indicaram, ao mesmo tempo, uma tensão comunicativa, tal como ressaltamos, e, do mesmo modo, uma estratégia para soar mais assertivo em virtude da tensão. Nessa perspectiva, o contexto de produção oral foi determinante para a interpretação: de um lado, a recorrência de pausas curtas, como quando P14 deglutiu seco, ou mesmo a hesitação em “*uh* Guedes” podem sinalizar incerteza e/ou nervosismo (Fávero, 2005; Marcuschi, 2003). De outro lado, podem indicar reorganização e confirmação de uma informação em uma cadeia lógica de ideias (Fávero, 2005; Marcuschi, 2003).

Na apresentação do seminário acadêmico, interpretamos esse momento de pausa e deglutição seca como um estado de ambivalência resultante do conflito entre as operações mentais e os aspectos afetivos e fisiológicos da experiência de apresentação. Em nossa visão, ambas as questões descritas por Fávero (2005) e Marcuschi (2003) são observáveis nesse tipo de pausa vislumbrada na fala de P14. No entanto, o ponto culminante desta discussão é o fato de que P14 conseguiu administrar o fluxo de informações antes de introduzir a citação.

Isso significa que, para além dos limites da identificação de pausas e hesitações, precisamos avaliar o significado na produção textual, uma vez que

refletem fenômenos complexos ligados às emoções, à cognição e à interação (Marcuschi, 2003) oriundos desse processo. Na escrita, marcas deixadas pela pontuação denunciam o “papel organizador do ritmo na linguagem” (Jurado Filho, 1996, p. 257), como ocorre, por exemplo, com o uso das vírgulas. No texto oral, os sinais deixam de ser gráficos e passam a ser prosódicos, no sentido em que a percepção visual dá lugar à percepção auditiva do fenômeno da organização.

Em continuidade com a análise, quando P14 iniciou a citação direta observada no trecho “a reflexão ética, em suas primeiras formulações em Atenas, indica a necessidade de um sujeito, um agente ético [...]” (P14), nas linhas 03 e 04 do quadro 36, observamos duas nuances de modulação do volume de voz. O ponto que nos chama a atenção é que, desta vez, P14 diminuiu o volume empregado durante a citação. No fluxo de apresentação do seminário, observamos algumas consequências.

Pelo contexto de fala observado, interpretamos o ajuste como uma tentativa de harmonização na cadência da fala, de modo a atenuar os potenciais efeitos negativos percebidos após pausa e hesitação. Devemos levar em conta que não se trata de uma hipótese: durante as atividades de triagem e de seleção de informações, P14, juntamente com demais membros do seu grupo, planejou o uso e a finalidade da citação direta pautada em Guedes (2007). Ao recorrer à informação planejada e seguir o que havia sido estruturado previamente, P14 modulou o volume e acabou por retomar de maneira fluente a cadência de fala, reestabelecendo, por conseguinte, o controle da assertividade que antes foi alcançada por meio de elementos ligados à entonação.

Na análise da conversação, Marcuschi (2003) define a asserção, como observada na fala de P14, como uma função conversacional típica sinalizada pelo falante, que se materializa por mecanismos de natureza verbal, embora reconheça a coocorrência de outros “tipos de recursos” (Marcuschi, 2003, p.70) nas palavras do autor, referindo-se a elementos paralinguísticos. No caso que observamos, especialmente no trecho “*we gotta quote here from, uh* Guedes, a reflexão ética, em suas primeiras formulações em Atenas [...]” (P14, quadro 36, l. 03-04), há uma lacuna sintática após a citação do nome da autora, que poderia ser preenchida por um sintagma de atribuição de autoria como “*who states that*”.

Entretanto, sem coocorrência de um mecanismo linguístico-discursivo para esse fim, um ajuste de volume na cadência da fala de P14 reestabeleceu a

assertividade. Isso porque, no fluxo das informações, a modulação realizada pela diminuição do volume criou uma forma de realce, tanto no que diz respeito ao segmento indicativo do lugar da origem ética (Atenas), quanto em relação às características do “agente ético” (P14, quadro 36, l. 05) que foram anunciadas subsequentemente por P14. Como resultado, assimilamos a ideia de “primeiras formulações” (P14, quadro 36, l. 04), conectando a origem do debate ético à sua relevância atual.

Na sequência, para descrição do agente ético, P14 utilizou o segmento explicativo “que age em conformidade com a construção da justiça”, modulando a fala com o aumento de volume em “age” e “formidade” (P14, quadro 36, l. 05). Esta última modulação citada ainda recebeu uma ênfase ainda maior na sua sílaba tônica. Nessa conjuntura de produção, os dois mecanismos paralinguísticos auxiliaram no destaque das condições para “construção da justiça” (P14, quadro 36, l. 05) e, ao mesmo tempo, evidenciaram a posição primária dessas informações no segmento de tratamento temático (Bronckart, 2008) sobre a origem da ética.

Vale mencionar ainda que o próprio trecho subsequente descrito em “esta reflexão tem sua gênese, sobretudo, no debate de Sócrates com os sofistas” (P14, quadro 36, l. 06-07), cuja finalidade era a conclusão do segmento (Marcuschi, 2003), de fato, foi interpretado como uma informação secundária. Talvez, o leitor tenha em mente que a organização sintático-semântica seja suficiente para essa conclusão. Na produção oral do seminário acadêmico, não foi.

De um lado, compreendemos que “a fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias estritas porque predominou o paradigma teórico da análise imanente ao código” (Marcuschi, 2010, p. 37) e, talvez, ainda. Todavia, foi graças à aceleração da fala no trecho analisado, em contraposição aos destaques dados na situação anterior, que interpretamos a relação de sentidos tal como foi estabelecida.

Em continuidade, com a análise das linhas 07, 08, 09 e 10, percebemos uma sobrecarga emocional e informacional, refletida em séries de modulações em que P14 combinou aumentos abruptos de volume, hesitações frequentes, acelerações e alongamento de sons. Durante este momento específico da apresentação do seu respectivo seminário acadêmico, pudemos perceber um momento de tensão tangente aos processos da atividade (Leontiev, 2014) de P14. Nesse ínterim, observamos tentativas de articulação de termos importantes como “*good character*”

e “*moral value*” (P14, quadro 36, l. 08), ao mesmo tempo em que P14 tentou lidar com o processamento interno da informação. Vejamos maiores detalhes.

Na linha 07, o excerto “↑*Uh*:: >*So uh eh thou uh*< <*Socratic ethic*>” é iniciado com uma hesitação, *uh* em língua inglesa, marcada pelo aumento abrupto no tom e no volume de voz de P14, ficando, respectivamente, ainda mais aguda e mais alta que em outras situações. Para Koch (1997/2022), “a hesitação constitui também uma estratégia de processamento, tendo, porém, um estatuto diverso”, o que significa que ela opera como um recurso para lidar com o processamento mental; contudo, circunstâncias como essa que destacamos da fala de P14 podem nos remeter ao que Marcuschi (2003) chamou de pedido de socorro. Nesse caso, o interesse aqui não é refazer as observações de Koch (1997/2022) e Marcuschi (2003) sobre as hesitações, mas discutir outro ponto relativo às capacidades orais.

Para começar, concordamos com a autora quando afirma que o texto, construído sob pilares das práticas orais, possui *status nascendi*, ou seja, “ele é seu próprio rascunho” (Koch, 2022, p.91). Entretanto, com a atividade de seleção de informações, os alunos-participantes realizaram tarefas que auxiliaram na planificação de potenciais segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008), utilizados como meio de organizar e monitorar as informações que deveriam ser abordadas no seminário acadêmico.

Para Marcuschi (2010), “a ideia de planejamento não pode ser tida como uma característica de uma das duas modalidades” (p.42), referindo-se à dicotomia escrita *versus* fala. Apesar de concordarmos nesse ponto com o referido autor, sob outro prisma entendemos que a ação de planejar, neste contexto que analisamos, foi crucial para o monitoramento das ideias desenvolvidas no seminário acadêmico. Nesse sentido, a planificação dos potenciais segmentos de tratamento temático serviu a P14, por exemplo, como uma fonte informacional de apoio, paralela ao conteúdo ministrado de forma oral, escrita ou por outra semiose.

Com base nisso, percebemos que durante a construção da unidade de comunicação do seminário acadêmico, os potenciais segmentos que foram planejados auxiliaram P14 a reestabelecer o fluxo informacional que havia se perdido. Isso significa que durante a fala monitorada⁵⁵ (Koch, 1992), em um

⁵⁵ Afiliamo-nos à noção de fala monitorada, porquanto os seminários analisados nesta pesquisa não foram ministrados com base em um texto previamente acabado, decorado e apenas exposto. Do mesmo modo, não tratou-se de situações de fala totalmente espontânea. Houve planejamento do conteúdo a ser apresentado, das informações que fariam parte de cada um dos eixos de

seminário acadêmico com as condições de produção tal como observamos em nosso *corpus*, a solução para certas fragilidades marcadas em segmentos de fala específicos (Koch, 2022; Zani; Bueno, 2017) pode ultrapassar os limites de uma reformulação saneadora, que implica em regulações mais abruptas por meio de substituições a respeito do que foi dito.

Em outro sentido, para que P14 pudesse reestabelecer o fluxo informacional, conforme ocorreu após a segunda hesitação que durou cerca de 2.48 segundos, observada no trecho “*uh it is categorized by uh:: good CHAracter and moral value*”, descrito na linha 08 do quadro 36, três processos foram operacionalizados de forma simultânea e interdependente. Antes de anunciá-los, ratificamos ao leitor que a análise deste ponto supracitado está calcada tanto nas observações da primeira versão do seminário em tela, quanto na própria descrição fornecida pelo aluno-participante (P14) quando questionado após o término da apresentação.

Dito isso, o primeiro processo estava ligado com a revisão e reconhecimento do conteúdo que já havia sido exposto: o pano de fundo socrático sobre o agente ético, que age sob a égide da justiça social. O segundo tratou da avaliação da última informação apresentada até o momento em que houve interrupção⁵⁶. Nesse instante de produção, P14 levou em consideração os segmentos de tratamento temático que foram projetados para o seminário acadêmico como na relação “*ethics and conduct*”, abordada na atividade de seleção de informações e tratada no trecho de fala “um agente ético, que age em conformidade com a construção da justiça” (quadro 36, l. 05 - 06).

O terceiro processo, constitutivo do ápice do reestabelecimento do fluxo informacional, incidiu sobre a tomada de decisão de P14 em dar continuidade com a linha de conteúdos previamente estabelecida, por meio da qual a orientação temática “*moral conduct*”, designada na atividade de seleção de informações, foi essencial para a categorização do agente ético por meio dos sintagmas “*good character*” e “*moral value*” (P14, quadro 36, l. 08). Na apresentação do seminário, essa linha de conteúdos ou de segmentos de orientação temática foi colocada em uma pequena ficha, paralelamente ao conteúdo verbal explicitado ao público-alvo.

funcionamento (Souza; Cristovão, 2021) e, por consequência, dos potenciais segmentos de tratamento temático.

⁵⁶ Assim como Koch (1997/2022), entendemos que a interrupção é geralmente causada por pressões de natureza pragmática (Koch, 2022). Neste íterim de pesquisa não adentraremos em detalhes sobre esse aspecto.

Com base no quadro de capacidades de linguagem cunhadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), entendemos que os processos apresentados evocaram, em um quadro empírico de ação de linguagem e de mobilização dessas capacidades, uma estrutura de condutas voltadas à interpretação e à (re)produção do conteúdo referencial. Neste caso, a unidade comportamental (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) observada resultou de uma exigência singular, de ordem pragmática (Marcuschi, 2003; Koch, 2022) e de natureza prosódica (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996). Essa exigência foi computada nos processos aos quais nos referimos e materializada em uma unidade linguística correspondente (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993), cujas observações se deram a partir de propriedades suprasegmentais (Kent; Read, 2015) no trecho “*uh it is categorized by uh:: good CHAracter and moral value*” (P14, quadro 36, l. 08).

Em um quadro propriamente de ação de linguagem como observamos, o reestabelecimento do fluxo informacional decorreu, especificamente da capacidade de P14 de reconectar o fio condutor das ideias para seguir em frente. Embora certos aspectos de coerência temática e pragmática possam ser interpretados, como propõem Cristovão *et al.* (2010), à luz de capacidades linguístico-discursivas, entendemos que os processos analisados conceitualizaram outras “escolhas reveladas objetivamente pelas características do texto” (Bronckart, 1999, p. 324).

Nesse sentido, operações de “planificação, de estruturação temporal, de coesão, de conexão e de modalização” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 31), próprias das capacidades linguístico-discursivas, não responderam integralmente às demandas específicas do objeto em questão. Do mesmo modo, operações como “compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua” (Cristovão *et al.*, 2010, p. 194) estavam distantes do tipo de descrição e análise que realizamos, porquanto se referem aos planos da micro, da macro sintaxe ou mesmo dos mecanismos de textualização (Bronckart, 1999).

Em continuidade com a análise, verificamos outras modulações de fala marcadas, sobretudo, por entonações ascendentes em um novo período de hesitação. No trecho “↑↑>hm uh< ↑*moral uh-uh*” (P14, quadro 36, l.08), percebemos que, após o reestabelecimento do fluxo informacional, P14 realiza uma tentativa de conectar a última informação sobre *moral value* (valor moral) com outro ponto de discussão.

Diferentemente de outras situações analisadas, desta vez o tom de voz de P14 se tornou duas vezes mais agudo. Na primeira hesitação, o volume intensificou-se e a cadência de fala ficou mais acelerada. Na situação de hesitação subsequente, a palavra *moral* foi retomada como componente central de um sintagma ideacional (Moreno, 2000), cuja composição ocorreu juntamente com uma espécie de silabação (Storto, 2015) da hesitação em “*moral uh-uh*”, sugerindo a necessidade de uma nova conexão de ideias com *moral*, mas com urgência ligeiramente maior.

Assim, alicerçados nos mecanismos suprasegmentais (Kent, Read, 2015) e nas marcas linguísticas (Marcuschi, 2003) que analisamos na forma do sintagma supracitado, entendemos que a ascedência na entonação e na cadência de fala auxiliaram P14 a perceber-se e, ao mesmo tempo, a tracionar o pensamento sobre a relação pretendida com “*moral*”. Em nossas constatações sobre este ponto específico, observamos que maior agudização e aumento no volume de voz foram cruciais para a autocompreensão verbal de P14. Neste estudo, a percepção sobre o fenômeno supracitado deve à operacionalização de mecanismos de natureza suprasegmental seus principais pressupostos, os quais foram tratados como parte da modulação da fala, vislumbrada, portanto, em um quadro de capacidades orais.

À guisa dessa consideração, o fator preponderante para as capacidades orais que chamamos a atenção se materializa na relação intrínseca entre a unidade comportamental (psicológica) e a unidade linguística colocada em pauta (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). A essência dessa relação se dá pelo valor fundamental de mecanismos como a agudização do tom de voz, o aumento de volume e a aceleração, cuja natureza prosódica e organicidade paralinguística nos remetem à realização pela língua em uso, ao mesmo passo que não nos limitam aos aspectos fonéticos e fonológicos (Cristovão *et al.*, 2010) que são tratados no nível de capacidades linguístico-discursivas.

Em nossas análises, verificamos o potencial dos aspectos suprasegmentais no balizamento da percepção de P14, auxiliando no registro do conteúdo psíquico da atividade (Leontiev, 2014) de apresentação na qual o aluno-participante esteve imerso. A autocompreensão verbal, vislumbrada como um processo de percepção dessa atividade, “não pode ser entendida à parte dos laços sociais” (Leontiev, 2014, p. 20) que constituem o tecido das interações humanas e, conseqüentemente, dão sentido à própria linguagem, conforme reiteramos em relação ao uso de mecanismos suprasegmentais na produção de seminários acadêmicos.

Aliás, o resultado da autocompreensão verbal discutida foi subsequentemente visualizado na fala de P14, cuja continuidade pode ser vista nas linhas 09 e 10 do quadro 36: “P11 ((substituição do nome citado)) *is going to address something later on she is going to compare ethics and mora (+) morality*”. Basicamente, a hesitação transicionou para um ritmo de fala (Barbosa, 2013) segmentado e moderado, sinalizando a costura pretendida com a informação subsequente. Nesse momento da fala de P14, visualizamos ainda uma pausa relativa ao processo de autocorreção (Koch, 2022) na pronúncia da palavra “*morality*”, proferida inicialmente como /mə'ra/, mas retificada para /mə'ræl.ə.ti/.

Nesse último caso, embora a reformulação tenha ajustado (Koch, 2022) a pronúncia de *morality* no contexto do seminário acadêmico de P14, podendo ser vista como uma operação de microsintaxe, é importante sublinhar que a descrição fonética - componente de nível linguístico-discursivo - não foi realizada de forma isolada da demanda pragmática que observamos na oralidade. No exemplo dado, a autocorreção também envolveu uma pausa, que refletiu essa interdependência recursiva e que não observamos como um aspecto comum em gêneros escritos dessa esfera como a resenha, o resumo e o artigo científico.

Na progressão desta análise, após anunciar que P11 iria realizar um comparativo entre ética e moralidade, P14, como vemos nas linhas 10 e 11 do excerto disposto no quadro 36, articulou dois alongamentos que identificamos como componentes do planejamento linguístico (Zani, 2018). No trecho “A::nd uh so in ↑order ↓so Socrates believe that uh:: no human is bad”, além dos alongamentos, observamos situações de uso aparentemente indeliberado de “so” - que na língua inglesa possui a função de *discourse marker*, ou marcador de estruturação do discurso na língua portuguesa (Zani; Bueno, 2017) - corroborando, acima de tudo, “indícios de dificuldades de processamento cognitivo/verbal localizado na estrutura sintagmática” (Marcuschi, 2005, p.63).

Nesse mesmo cenário, “order” recebeu aumento de volume e de tom em sua tônica natural. Logo na sequência, “so” foi pronunciada com tom mais baixo do que habitualmente era possível perceber na fala de P14, tornando perceptível a oscilação abrupta entre tom alto e baixo. Em outras situações analisadas, algumas modulações realizadas por P14 incidiram sobre aumentos no tom de voz, geralmente acompanhados de um aumento no volume das tônicas naturais e até de entonações em tônicas não naturais. No entanto, desta vez a queda abrupta no tom

de voz foi observada pontualmente na palavra “so”, que antecedeu “Socrates”, sem nenhuma outra palavra intercalada nesse intervalo.

Num primeiro momento, pareceu-nos que o contexto em tela descreveu uma situação de reformulação saneadora, ligada, dentre outras questões, com certos reparos de natureza lexical, como bem descrevem Zani e Bueno (2017). Entretanto, num segundo momento, o padrão de modulação vocal nos remeteu a uma iniciativa de reposicionamento verbal. Por exemplo, a elevação de tom em “↑order” criou uma ênfase especial à palavra, sugerindo o foco particular de P14 no que diz respeito à argumentação que está desenvolvendo. Já na queda de tom observada em “↓so”, o efeito saneador nos conduz ao entendimento de que o espaço que deveria ser ocupado pelo autor “Socrates” foi percebido pelo som da primeira sílaba.

Em virtude dessa gangorra tonal é que “os sentidos e as respectivas formas de organização linguística” (Marcuschi, 2010, p.43) foram percebidas e interpretadas desse modo como descrevemos. Se, como destaca Marcuschi (2010), a língua é atividade situada, heterogênea e indeterminada do ponto de vista sintático e semântico, então precisamos reconhecer que aspectos suprasegmentais como estes que analisamos compõem o texto oral e se realizam pela linguagem.

Vale destacar ainda que, nesta pesquisa, o foco nessas capacidades orais objetiva ampliar o campo de visão em relação ao ensino de gêneros acadêmicos, nos quais a oralidade assume papel central em relação à organização e ao funcionamento das atividades às quais estão destinados. Assim como Cristovão (2001) quando, em sua tese de doutorado, propôs uma extensão das capacidades de linguagem à questão da leitura, damos o mesmo passo para uma compreensão mais profunda sobre a oralidade. Nesse sentido é que nos dedicamos à discussão sobre operações de linguagem relativas à unidade de comunicação oral que, conforme demonstrado, influenciam na inteligibilidade subjacente à produção textual de gêneros como o seminário acadêmico.

Não há, portanto, uma iniciativa de isolar o objeto teórico relativo às capacidades orais, tão pouco de estabelecer uma dicotomia entre produção escrita e oral, ou mesmo entre produção e compreensão. O objetivo, como já anunciado, é investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos por alunos do terceiro ano de um curso de Letras Inglês. A rigor desta perspectiva, a própria interpretação realizada sobre o fenômeno do reposicionamento verbal, discutido por último nesta análise, levou em

consideração capacidades linguístico-discursivas e orais.

Isso porque o reparo lexical, conforme discutem Zani e Bueno (2017), é operacionalizado à luz de reformulações saneadoras, observáveis, geralmente, em segmentos de nível lexical ou de construção sintática e, portanto, de ordem linguístico-discursiva. Como o reparo derivou de uma percepção imediata, sinalizada por força de recursos suprasegmentais que influenciaram a percepção do aluno e, de igual modo, do próprio professor-pesquisador, então correspondem também à uma operação da oralidade, que se consolida além dos limites “das oposições lexicais e morfossintáticas da língua natural utilizada” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) - o inglês, no caso de P14.

Em continuidade à análise do trecho disposto na linha 11 do quadro 36, após P11 afirmar, com base em Sócrates, que nenhum ser humano é mau, mas ignorante, observa-se um alongamento em “uh::”, que indica hesitação e, em nossa interpretação, reflete uma busca interna pela organização das ideias (Marcuschi, 2003). Esse alongamento, característico de situações de produção oral, confere fluidez à fala e cria uma pausa necessária para que P11 organize a sequência de informações a serem apresentadas sobre Sócrates.

A expressão “OVERcome this ignorance” foi enfatizada pela pronúncia /'ou.'və.kəm/, cuja entonação mudou o uso da tônica original, segundo padrões de descrição fonética realizados com base no Alfabeto Fonético Internacional para o inglês estadunidense⁵⁷. Nesse caso, o padrão mais comum para *overcome*, conforme descrito no dicionário *Cambridge online*, prevê que o acento principal esteja em “come” (/ˈkəm/) e o acento secundário em “o” (/,ou/). Entretanto, por mais que, de um ponto de vista linguístico-discursivo, essa seja a condição microsintática que designa as marcações de acentuação, precisamos considerar que, no caso de P14, a alteração efetuada superou o limite segmental.

Nesse sentido, referimo-nos ao fenômeno abordado sob o prisma da entonação, pois parece-nos mais adequado em virtude de sua materialização suprasegmental, dotada de autonomia em relação ao funcionamento sintático, embora sua manifestação ocorra pela língua em uso. Dito isso, a entonação, criada com a mudança de tonicidade, permitiu a P14 enfatizar o verbo “superar” (*overcome*)

⁵⁷ Baseamo-nos nas descrições fonéticas disponíveis no dicionário Cambridge online. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/overcome>. Acesso em 13 de agosto de 2024.

e, por conseguinte, atenuar o objeto dessa superação que já havia sido anunciado: a ignorância (*ignorance*). Essa modulação intencional da entonação reforçou, acima de tudo, a estrutura de funcionamento subjacente à mensagem pretendida e, com isso, mostrou-se como um importante recurso de organização e de controle do impacto do conteúdo sobre o público-alvo.

Na sequência, a sentença “*we have to:: <seek> for the <truth> right?*” mostra outro momento de modulação do texto oral, com alongamento em “*to::*” e desaceleração em “*<seek>*” e “*<truth>*” que, pronunciados em cerca de 1.67 segundos no sintagma *seek for the truth*, enalteceram a importância desse valor (buscar pela verdade) para superação da ignorância, tal como pudemos vislumbrar em meio à unidade de comunicação produzida por P14. Do mesmo modo, o tempo necessário para a modulação mencionada foi obtido pelo próprio alongamento do infinitivo “*to*”, correspondente ao verbo *seek*. E nesse mesmo contexto, o marcador de concordância (Schiffrin, 1987; Zani; Bueno, 2017) “*right?*” foi empregado por P14 como meio de buscar a aprovação do público-alvo sobre o conteúdo ministrado.

Como é possível ver, os elementos analisados, em seus respectivos espectros de funcionamento, possuem uma relação simbiótica, de interdependência, sem necessariamente deixar de exercer uma função específica no nível (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) em que realizam suas respectivas operações de linguagem. Como exemplo, “*right?*” foi interpretado na função de marcador conversacional, operacionalizado como um mecanismo do nível linguístico-discursivo (Zani; Bueno, 2017), enquanto a verbalização mais lenta e enfática de *seek for the truth* foi compreendida uma operação de mecanismos paralinguísticos (Fujisaki, 1996; Kent; Read, 2015), responsáveis pela modulação do texto oral e, portanto, pertencentes a capacidades orais.

Após estabelecer uma linha de raciocínio enfática e consistente em relação à “busca pela verdade”, P14 iniciou uma nova ideia por meio do uso de “*so*”, um marcador de introdução (Marcuschi, 2003) frequentemente observado nas situações em que produziu os enunciados constitutivos de seu texto oral. Contudo, desta vez o aluno-participante efetuou, logo na sequência, uma aceleração no trecho “*it for it to*”, conforme mostrado na linha 12 do quadro 36, que durou cerca de 0.72 segundos.

A denotação dessa conduta verbal nos conduziu à interpretação de que, assim como em outras situações observadas, P14 sentiu a necessidade de se expressar mais rapidamente para não interromper o fluxo do raciocínio. No entanto,

uma pausa de cerca de 0.97 segundos foi necessária para organização do pensamento. Se considerarmos a cadência de fala (rápida) comum observada no texto de P14, o intervalo observado nessa pausa é, portanto, considerável.

Em simultâneo à pausa, P14 efetuou um alongamento consonantal acompanhado de uma hesitação longa e em tongo mais agudo em “sss ↑*uh*::”, a qual durou 0.70 segundos aproximadamente. São quase 2 segundos que impactaram no ritmo praticamente sem intervalos observado durante toda a apresentação de P14. Isso refletiu numa reorientação, de certo modo, mais deliberada que as anteriores. Nesse ponto, próximo da conclusão do conteúdo sobre origem da ética, a reorientação é percebida pelo fato de que o tom de voz mais agudo foi mantido no trecho subsequente “↑*achieve* ↑*wisdom*”, descrito na linha 13 do quadro 36.

Pelo que observamos, o aumento do tom de voz, continuado no sintagma *achieve wisdom* após a hesitação antecedente (*uh*::), foi capaz de atenuar a potencial perda de controle sobre o conteúdo por conta de um fenômeno singular. No seminário acadêmico de P14, a modulação mais intensa foi primordial para uma retomada e continuidade retórica (Koch, 1992), sem dúvidas. Contudo, ambos os movimentos fizeram parte de um reajuste retórico dependente da intersecção de sons segmentais e suprasegmentais que, com efeito, camuflaram o que poderia ser visto como perda de linha de raciocínio.

A sonorização de “*uh*” em língua inglesa (pelos sons /ɜ:/ ou /ʌ/, dependendo do contexto) pode ser representada por um som similar ao “ã” em português. No contexto de fala de P14, o tom mais agudo fez com o professor-pesquisador percebesse a sonoridade da hesitação relativa a “ah”, mais próximo daquilo que é frequentemente observável em língua portuguesa juntamente com “eh” e “ih” (Zani, 2018). Embora o som de “*uh*”, em língua inglesa, seja um pouco mais aberto ou neutro, dependendo do falante e do contexto, de um ponto de vista fonético ele não está limitado ao som nasalizado da língua portuguesa.

Entretanto, o aumento da acuidade tonal observada na fala de P14 mudou a perspectiva sobre a hesitação e a compreensão do conteúdo. Nesse sentido, passamos a compreendê-la como uma conexão sonora, sobretudo em razão de que, logo na sequência, “ah” foi conectada com o som de /ə'tʃi:v/ em “↑*achieve* ↑*wisdom*” (quadro 36, linha 13), com um som mais marcado do que *schwa* /ə/ representa foneticamente (neutro). Essa forma de expressão marcou a conclusão sobre a busca

pela verdade (*seek for the truth*), descrita por P14 no sentido aristotélico do termo ética.

Por fim, “*we have to be truth*” ↓*yes?*”, como podemos visualizar, foi uma sentença final proferida já com volume e tom de voz mais baixos. De maneira singular, essa modulação trouxe à tona uma mudança de atmosfera, na qual P14 pareceu estar se distanciando da convicção anterior. Primeiramente, porque em vários momentos de construção textual do grupo de P14 observamos imponencialidade na fala ou, dito de outra forma, verificamos que o tratamento do conteúdo temático seguiu modulações específicas que, em vários outros casos, marcaram e mudaram a percepção sobre o desenvolvimento do conteúdo temático.

Essa forma de modalização pela redução de volume e tom de voz nos guiou a dois caminhos distintos de interpretação. A primeiro, ligado com as representações (Moscovici, 2015) do professor-pesquisador, remeteu-nos à compreensão de que, em hipótese, P14 pareceu não estar tão convicto de sua colocação final. Todavia, ao ser indagado, P14 compartilhou uma ideia de valor pessoal, no sentido de que, em virtude da transição para um novo ponto de discussão que estaria prestes a acontecer, a reflexão deveria ser mais silenciosa e ponderada (P14).

Diante desses argumentos, visualizamos um fenômeno, de natureza textual e prosódica, que revelou uma alteração significativa em relação à convenção comunicacional observada por Gumperz (1982). No estudo do referido autor, a diminuição do volume, especificamente, foi observada e descrita na forma de um recurso capaz de potencializar o alcance semântico/*semantic range* (Gumperz, 1982) e de contribuir, de modo particular, para a ênfase de palavras ou termos-chave que são utilizados após o segmento textual em que se materializa esse recurso prosódico.

Vemos, à luz dessa tríade de considerações e, em especial, a partir das duas conjunturas de mudança de volume e de tom de voz descritas, que os significados na produção textual oral podem variar: (a) em certos momentos, indicam uma reflexão externalizada; (b) em outros, podem exercer a função de atenuadores da pressão pragmática, sobretudo na relação entre emoção e segmento de tratamento temático tratado na apresentação. Nesta análise, entendemos que o significado latente diz respeito a uma (c) transição tipificada, que se refere a uma mudança esperada no conjunto de conteúdos apresentados, mas sem intensidade, com vistas a manutenção do foco anterior.

Neste caso em análise, a transição tipificada ocorreu no segmento textual em que observamos a queda de volume e também do tom de voz. Em uma transcrição ortográfica (Storto, 2015), o mesmo trecho analisado ficaria assim: “*So, it for it to. Uh, achieve wisdom. We have to be truth, yes?*” (quadro 36, l.12 - 13). Isso posto, devemos então realizar a seguinte pergunta: conseguiríamos chegar aos mesmos sentidos sem a percepção sobre os mecanismos suprasegmentais? A resposta é não. Conforme ressalta Gumperz (1982, p. 118),

é com base em tais percepções que os participantes recorrem ao seu conhecimento do alcance semântico dos termos utilizados, das relações sintáticas interclausais e das estratégias discursivas convencionais, para chegar à interpretação da intenção comunicativa e traçar a linha de argumentação⁵⁸.

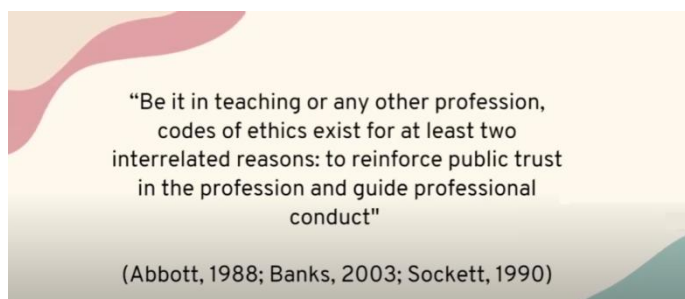
Nessa abordagem para um quadro de capacidades orais, rastreamos os recursos segmentais e suprasegmentais operacionalizados em processos de organização e expressão do pensamento na produção oral. Nesse âmbito de discussão, os(as) apresentadores(as) não apenas articulam palavras, mas também mobiliza estruturas cognitivas que fundamentam seu entendimento e sua intenção comunicativa, como um reflexo psíquico que surge e se desenvolve na prática social e na atividade humana, sendo profundamente influenciado e condicionado pela interação com o mundo e pelas condições materiais de vida (Leontiev, 2014).

Passando para outro momento desta discussão, exploramos outro seminário acadêmico dos(as) alunos(as)-participantes para discorrermos sobre relações com outras semioses. Começamos com o seminário 3, nomeado por *Teacher Ethics* (P1; P2; P3). Este seminário tinha como objetivo apresentar alguns pressupostos teóricos que poderiam auxiliar, em linhas mais gerais, na construção de representações sobre códigos de ética e, de uma maneira específica, na problematização da importância/relevância sobre a ética no trabalho docente.

Em um dado momento de apresentação quando, em seu turno de fala, P2 anunciou que o foco recairia sobre as definições de ética docente, o conceito foi tratado por meio de uma citação direta que elucidava as razões de existência de códigos de ética, incluindo sobre a profissão docente. O *slide* contendo o texto escrito utilizado pelo grupo pode ser visualizado na imagem 38, a seguir:

⁵⁸ *It is on the basis of such perceptions that participants call on their knowledge of the semantic range of the terms used, of interclausal syntactic relations, and of conventional discourse strategies, to arrive at the interpretation of communicative intent and to trace the line of argument.*

Imagem 38 - Citação direta 1 sobre Teacher Ethics



Fonte: slide 4 do seminário 3 (P1; P2; P3).

As observações realizadas nos levam à constatação de que, nesta conjuntura, ao menos três questões de produção foram selecionadas para discussão, as quais versam sobre o uso da citação direta, impactando na construção dos sentidos que se estabeleceram nos segmentos orais da apresentação do seminário. Antes de discorrermos sobre as três questões, vejamos, no quadro 37, como foi a fala de P2 para guiar seu público:

Quadro 37 - Excerto de citação anunciada por P2

Excerto de fala analisado:

[00:06:27]

01 So, I will talk about::t the definiNtions of teacher ethics (+) a::nd If it's in ↑teaching or any other
02 ↑profession, codes of ethics really (+) uh (+) codes of ethics exist uh:: for at least two
03 interrelated reasons: to reinforce public TRUST° (+) in the profession and guide professional
04 conduct.

[00:06:50]

Símbolos utilizados (Gago, 2002; Marcuschi, 2003):

MAIÚSCULA (fora a inicial): ênfase com acento forte ou tônicas não naturais;

°: diminuição de volume logo após o sinal;

(+): Pausa;

↑: aumento de tom de voz;

↓: queda de tom de voz;

:: alongamento de vogal ou de consoante.

Fonte: Transcrição do seminário 3 (P1; P2; P3).

É possível observar, a partir do segmento “*I will talk about the definitions of teacher ethics*”, que o propósito inicial do grupo é de estabelecer ideias que auxiliem na definição e na consequente compreensão sobre as razões subjacentes à existência de códigos ligados a “*teacher ethics*”. Contudo, a primeira lacuna se instaura na ausência de uma conexão explícita entre citação direta e respectiva autoria. É verdade que pelo uso das aspas, como bem se observa nos slides, é possível compreender que se trata da voz de outra pessoa, que não seja um

integrante do grupo de apresentação. Mas, quando P2 utiliza o segmento oral “*and if it’s in teaching or any [...]*” traçando a conjunção “*and*” como forma de ligação com a ideia estabelecida anteriormente, infelizmente não foi suficiente para se ter clareza sobre o fato de que a definição seria realizada com base em autores da literatura especializada sobre ética.

Em adição ao que foi dito no parágrafo anterior, o problema se estende pelos caminhos da referenciação inadequada, a qual entendemos como a segunda lacuna. Com um pouco de atenção, é notável a existência de três autores ligados à uma única citação direta, dentre os quais P1, P2 e P3 mencionaram, nesta ordem respectivamente, Abbott (1998), Banks (2003) e Sockett (1990). Neste caso, quem é o autor da citação? Seria, talvez, uma citação indireta criada pelo grupo com base nos referidos autores? Não é possível gerar nenhuma conclusão sobre esse aspecto. Seria necessário que houvesse, no mínimo, uma adaptação no texto oral com explicações ao público sobre a voz da citação em uso.

Essas duas lacunas nos conduzem a uma terceira. Pela comparação entre o conteúdo do slide 4 com a fala de P2, percebemos ainda a falta de conexão com potenciais ideias do grupo. Não foi dada nenhuma abertura para correlações com questões futuras, ou até mesmo uma breve explicação sobre o conteúdo da citação em si e, na sua relação com o assunto *teacher ethics*.

O que se concretizou pela oralidade foi, unicamente, a leitura em voz alta da citação. A existência dessas lacunas nos leva à compreensão de que, em casos como este, é mister, em termos de ensino de gêneros textuais, considerarmos a existência de capacidades orais que precisam ser trabalhadas. Do mesmo modo, articulações adequadas entre informações orais, escritas e outros meios semióticos também fazem parte desse rol de operações de linguagem que precisam ser trabalhadas em relação à unidade textual da fala monitorada.

Em continuidade com a discussão dos resultados, ao proferir o trecho “*So, I will talk about*”, P2 estabeleceu uma fórmula de introdução típica para organizar a fala e direcionar a atenção do público. O uso do alongamento em “*abou::t*” nos remete à construção do pensamento (Marcuschi, 2003), enquanto que a ênfase em “*defiNitions*” indica uma tentativa de salientar a importância dos conceitos para a definição do tema. Verificamos, na conjuntura de apresentação, que o aumento no tom de voz em “*↑teaching*” causou um efeito de reforço sobre a informação relativa à relevância do campo mencionado. Nessa mesma conjuntura, a pausa, representada

pelo símbolo (+), sugere uma busca por inteligibilidade (Gumperz, 1982), oriunda da necessidade de relações entre o tema, o conteúdo da citação direta e a vontade enunciativa (Rojo, 2009) de P2.

Na perspectiva das operações multissemióticas, o uso de elementos semióticos distintos reforça o alinhamento entre informações de natureza verbal e diferentes efeitos na construção do sentido do texto oral, que são alcançados por meio de elementos não-verbais, tal como define Lenharo (2016). Nós, por outro lado, preferimos uma representação desse aspecto pela combinação de elementos paralinguísticos do campo prosódico (Fujisaki, 1996).

Isso porque, tal como discute Gumperz (1982), cada prática social possui convenções culturais e linguísticas específicas, as quais influenciam diretamente na interpretação daquilo que o autor denomina como comportamentos comunicativos. Diante disso, devemos considerar que os aspectos paralinguísticos se realizam pela língua em uso e dependem da interpretação dessas convenções supracitadas, irrestritas, por inúmeras vezes, à distinção verbal e não-verbal.

De um lado, há características comuns sobre tom e volume de voz de certos povos, por exemplo, o que nos remete à ideia de codificação (Dolz *et al.*, 2004) desses elementos. Por outro lado, nem sempre essas questões vão ser identificadas como regularidades, por exemplo, para um falante da língua portuguesa do sul do Brasil em todas as situações de produção textual oral, por conta dos parâmetros de funcionamento da atividade (Leontiev, 1978; Bronckart, 1999) e das condições do indivíduo.

Na continuidade da discussão, o alongamento e o tom elevado, observados ainda na linha 1, foram importantes para o estabelecimento de destaque do ponto-chave, contribuindo para a progressão do conteúdo (Bronckart, 1999). Nesse contexto, a interpretação que fazemos da cinésica (Zani; Bueno, 2017) nos leva ao seguinte entendimento: P2 utilizou-se de pequenos movimentos corporais, girando o tronco em direção à apresentação e ao público, além de gestos leves de abertura de mãos para pontuar a introdução e criar conexão com o conteúdo e com o público, como sugerido por Zani e Bueno (2017) em seus estudos sobre comunicação oral em eventos científicos.

Já no trecho relativo à descrição de “↑profession” (quadro 37, linha 2), a agudização novamente causou um efeito de destaque, no qual observamos que a mudança de tom captou a atenção do professor-pesquisador sobre a importância do

conceito também em outros contextos. As pausas (+) e as hesitações marcadas por “uh”, principalmente, indicaram estruturação do pensamento em tempo real (Marcuschi, 2003), porquanto observamos P2 recorrer a um conjunto de anotações de maneira discreta. Esse tipo de reação ao processamento e elaboração de raciocínio em tempo real é comum em apresentações orais monitoradas, sobretudo em situações de pressão pragmática (Koch, 2022), como a que foi vivenciada por P2.

Na continuidade dessa mesma situação (quadro 37, linha 03), durante o trecho que citou “to reinforce public TRUST°”, foi possível perceber uma queda no volume com o qual P2 proferiu a palavra *trust*, após a ênfase inicial. Essa modulação no texto oral trouxe à tona um estado de reflexão, sobretudo porque uma pausa foi realizada concomitantemente nesse ínterim.

Diante disso, interpretamos a queda no volume de uma palavra acompanhado de pausa breve, anterior ao conteúdo pretendido por destaque (confiança na profissão), como uma estratégia para dar um tom reflexivo à declaração de P2. O uso da pausa (+), ao mesmo tempo em que pode instituir um recurso de monitoramento (Koch, 1992), configura-se, diante do contexto observado, como um recurso de estruturação do discurso, que conduz o público, ou prepara-o, para o argumento subsequente, como em “*and guide professional conduct*”, no caso de P2).

A mudança na modulação de volume em TRUST° criou um efeito semiótico significativo, indicando uma pausa dramática na produção do texto oral. A interpretação dos som mais baixos ou mais altos é uma condição fisiológica e perceptiva das capacidades de fala que possuímos. De acordo com Kent e Read (2015),

o som é resultado da vibração das pregas, que estalam alternadamente juntas e separadas, colidindo uma com a outra de forma basicamente periódica. A taxa de vibração das pregas vocais determina essencialmente a percepção do tom vocal (*vocal pitch*) de um falante. Um falante com uma voz bastante aguda tem uma frequência relativamente alta de vibração das pregas vocais e um falante com uma voz bem grave tem uma frequência relativamente baixa de vibração das pregas vocais (itálico do autor).

Em face desse pressuposto, compreendemos que esse tipo de propriedade suprasegmental (Kent; Read, 2015) é, portanto, um fato da linguagem oral, cuja materialidade é observada, senão, pelo uso da língua. Dito de outro modo, assim como para os aspectos segmentais, os subsistemas anatômicos respiratório, fonatório e articulatório (Kent; Read, 2015) funcionam de maneira conjunta na articulação de aspectos suprasegmentais. O que aparentemente se difere nesses

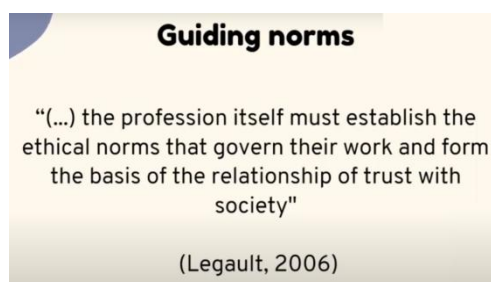
processos articulatórios da oralidade é que a codificação social, em relação ao construto semântico, ainda não é consolidado para esses últimos tal como ocorre com o sistema das línguas naturais.

Parte dos esforços desta pesquisa recaem exatamente sobre esse quesito. Sabe-se, pela ciência dedicada à prosódia da fala (Gumperz, 1982; Fujisaki, 1996), pela análise da conversação (Marcuschi, 2003; Koch, 2022), pela análise acústica da fala (Kent; Read, 2015) ou pelos estudos de gêneros orais (Dolz *et al.*, 2004; Bueno, 2008; Storto, 2015; Zani; Bueno, 2017; Magalhães *et al.*, 2022) que esses fenômenos afetam os sentidos da comunicação e, portanto, de sua unidade textual.

Quando combinados, em operações de modulação da fala ou mesmo com recursos cinésicos que são de natureza não-linguística (Zani; Bueno, 2017), criam processos de semiotização que influenciam a inteligibilidade relativa à produção e à compreensão oral, tal como evidenciamos. Logo, este conjunto de discussão dos resultados se mostra pertinente para um quadro interpretativo de capacidades orais, sobretudo porque, há inúmeras décadas, o texto oral é discutido à luz das práticas sociais como uma unidade da comunicação humana com características próprias (Koch *et al.*, 1990; 1997/2022; Marcuschi, 2003; 2010)

Em prosseguimento com as análises, trazemos o exemplo de outro segmento de fala realizada ainda por P2, na continuidade de sua apresentação, cujo suporte de conteúdo foi firmado por meio de outra citação escrita, disposta no slide 5, como se vê abaixo na imagem 39:

Imagem 39 - Citação direta 2 sobre Teacher Ethics



Fonte: slide 5 da apresentação criada por P1, P2 e P3.

Diferentemente da situação anterior, desta vez P2 utilizou uma citação direta na forma de texto escrito, para ilustrar o ponto de vista do seu grupo. Durante a realização de sua fala iniciada com a mudança para o *slide* 5, P2 traz à tona a ideia de que a ética de cada profissão é constituída por códigos de conduta que são

compartilhados por seus respectivos profissionais.

Contudo, é possível perceber que P2 apresenta dificuldades em articular sentenças orais explicativas, sobretudo quando se trata da elucidação do conteúdo que está ligado a *teacher ethics*, seu o objetivo de apresentação. Verifiquemos, portanto, esse cenário:

P2: *And a code uh /.../ of ethics /.../ will /.../ there is a kind of pact between /.../ professionals who provides a service for community and those who are aligned on their services /.../ so, if a person if her /.../ is, is /.../ is relationship it's /.../ uh /.../ is important that the /.../ group of professionals act according with /.../ uh /.../ with that code, yes, with that code. So /.../ the, this, according to this author the profession itself must establish the ethical norms that govern their work and form the basis of the relationship of trust with society /.../ and /.../ so a code of ethics will play an important role in the profession /.../ professional life /.../ uh, because will start for the confidence that's the professional conduct, introduce new makers to the ethical norms, and operates the standard to assess the /.../ legitimacy of allegations of professional misconduct. And, for teachers or /.../.*

Obviamente, quando tratamos das dificuldades de articulação de conteúdo no texto oral, não deixamos de considerar esse processo em sua totalidade, pois agregamos às análises as inúmeras tentativas que P2 exerceu para tornar as suas colocações sólidas e coerentes. O intuito aqui, portanto, não é realizar discussões pautadas na perspectiva do encontro dos erros, mas verificar os instantes em que se observa a necessidade de aprimoramento em relação às articulações adequadas entre informações orais e escritas, além do uso de meios não-linguísticos na construção da unidade textual da fala monitorada.

Feita essa ressalva, prosseguiremos dando destaque, ao menos, a dois segmentos de tratamento temático (Bronckart, 2008) que foram identificados na fala de P2, a saber: (a) o código de ética é uma forma de pacto entre profissionais; (b) esse código é fio condutor de suas ações. Ambos os segmentos estão ligados com a apresentação do *slide* 5, utilizado pelo grupo para falar de normas orientadoras sobre o estabelecimento de códigos de ética nas profissões em geral, uma vez que objetivo de apresentação foi discorrer sobre *teacher ethics*.

Em relação ao primeiro segmento, podemos afirmar que P2 seguiu um caminho coerente de explicações. Para elucidar a questão do funcionamento do pacto, a apresentadora trouxe ao conhecimento do público a existência de dois lados que (co)operam na legitimação dos serviços que são prestados à comunidade. Isso pode ser observado no trecho “[00:07:01] *professionals who provides a service for community and those who are aligned on their services*” (P2), cujo conteúdo nos remete, de fato, à uma perspectiva em que o código de ética é firmado, como em

todas as situações sociais, pelos acordos entre os indivíduos e pelo respeito a certas condições de realização de uma determinada atividade, caracterizando, assim, o pacto mencionado.

No que diz respeito ao segundo segmento de tratamento temático, os caminhos argumentativos não foram tão bem trilhados. Algumas das palavras inicialmente proferidas por P2 citaram, com obscuridade, algo sobre “pessoa” e “relacionamento”, embora o restante da fala tenha destacado de modo coerente a importância do código de ética para a conduta de profissionais, como se observa em “[00:07:12] *so, if a person if her [...] is, is [...] is relationship it's [...] uh [...] is important that the [...] group of professionals act according with [...] uh [...] with that code, yes, with that code* [00:07:40]” (P2).

Esse segmento de texto oral é acompanhado por várias pausas e hesitações. Até certa medida, podemos encará-las como recursos da fala monitorada, comuns durante o planejamento interno que ocorre com a organização do pensamento (Marcuschi, 2003). No entanto, parece-nos que uma parte dessas tentativas de organização das ideias é acompanhada pela falta de clareza na elocução (Dolz *et al.*, 2004), exatamente como se desenrola com a questão do obscurantismo sublinhado no parágrafo anterior, tocante ao uso de “*person*” e “*relationship*”. Para o público participante, é difícil precisar os sentidos que são desejados com sentenças orais como “[00:07:12] *so, if a person if her [...] is, is [...] is relationship it's [...] uh [...] [00:07:25]*” (P2), por uma série de razões.

Em primeiro lugar, porque o tempo de fala da apresentadora alcança treze segundos e, nesse ínterim, não se define a potencial relação existente entre um determinado indivíduo - simbolicamente representado pelo substantivo “*person*” e pelo pronome objeto “*her*” - e a estrutura condicional gerada por meio do uso de “*if*”. Em segundo lugar, pela falta de coesão concernente ao uso do pronome “*her*” e do verbo “*is*” nas suas ligações com o substantivo “*relationship*”, que infelizmente não nos dizem nada.

Além do que foi dito, devemos considerar ainda a ausência de uma conexão explícita entre os (potenciais)sentidos que emanam da fala e dos esforços de P2, descritos no parágrafo anterior, com a sua argumentação a respeito da importância de grupos de profissionais agirem de acordo com os códigos de ética que compartilham, como podemos verificar no trecho de sua fala subsequente: “[00:07:26] *is important that the [...] group of professionals act according with [...] ith*

[...] *with that code, yes, with that code*. [00:07:40]" (P2). Apesar da coerência notável neste último trecho oral mencionado, foram quatorze segundos preenchidos por três pausas longas e uma hesitação, deixando o público sem saber se as colocações viriam à tona ou não.

Pelo que observamos durante a apresentação, as pausas e hesitações desse período de fala funcionaram muito mais para os ouvintes "como um pedido de socorro" (Marchuschi, 2003, p. 27), do que qualquer outra alternativa que se possa pensar. Inclusive, P3 percebeu o pedido de socorro, ao sentir que a linha de raciocínio de P2 havia se perdido durante as duas pausas intercaladas pela hesitação, especificamente em "[00:07:31] *according with...* [00:07:36] *ith...* [00:07:38] *with that code* ((risos)), *yes, with that code* ((risos)). [00:07:40]" (P2). A intervenção de P3 ocorreu nos segundos finais desta última sentença analisada, por meio de uma inferência que se materializou no uso da frase "[00:07:37] *with that code*" (P3), a qual justifica os risos de alívio de P2 pela retomada da linha de raciocínio e, da mesma forma, sua concordância com a informação recebida, consubstanciada no uso de "yes".

Ao averiguarmos todas as dificuldades que P2 apresentou, especificamente, durante a realização da sua fala monitorada que antecedeu o uso da citação direta pautada em Legault (2006), verificamos que em nenhum momento o *slide* 5, com suas respectivas informações, serviu como suporte para a organização e a produção do texto oral, necessário ao desenvolvimento do seminário sobre *teacher ethics*. Não se trata de decretarmos que a dinâmica de apresentação deveria ter sido diferente, mas de olharmos para o fato de que poderia.

A construção do texto oral poderia ter sido potencializado por meio de um suporte mais adequado do *slide* 5. Não há nada de errado com a utilização de uma citação, muito pelo contrário, pois esse recurso pode encabeçar uma discussão ou até mesmo ilustrar um dado ponto de discussão, como na tentativa de P2 na continuidade de sua fala: "[00:07:40] *So... the, this, according to this author* ((apontou para Legault, 2006)) *the profession itself must establish the ethical norms that govern their work and form the basis of the relationship of trust with society*".

Entretanto, pelas fragilidades já pontuadas, uma saída em termos de articulações adequadas poderia ser encontrada na elaboração de um esquema de ancoragem. Nesse sentido, a apresentadora poderia ter elencado as principais ideias na forma de tópicos, os quais serviriam como meio de acesso às informações

que seriam tratadas, até que fosse oportuno adentrar na apresentação da citação. Em razão de conjunturas como esta que consideramos pertinente e, acima de tudo, indispensável a realização de articulações adequadas entre informações escritas e/ou multimodais com a unidade textual da fala monitorada.

Em situações de produção de um gênero textual como o seminário acadêmico, cuja identidade é revelada a nós como um artefato pertencente às práticas sociais orais (Schenuwly; Dolz, 2004; Bueno; Costa-Hübes, 2015), precisamos ficar atentos para o fato de que o público geralmente dispõe de maior atenção sobre o conteúdo que se expressa de forma oral. Todavia, esta afirmação não descarta aquelas situações em que componentes do público-alvo são muito mais atraídos pela manifestação de outros modos de informação, como imagens, gráficos e tabelas, ou até mesmo a própria utilização da escrita como nas citações diretas utilizadas pelo grupo citado nesta parte da análise.

Na perspectiva de ensino de oralidade em que nos calcamos, não há prioridade da fala em relação à escrita, tão pouco o contrário, mas uma revisão da adequação dos seus papéis para o cumprimento dos propósitos do seminário sobre *teacher ethics*. Assim como Marcuschi (2010), entendemos que

postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita e vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que esta relação não é homogênea nem constante.

Dito isso, ressaltamos que as articulações adequadas entre informações escritas, utilização de outras semioses e a unidade textual da fala enquadra-se numa perspectiva deliberadamente multissemiótica (Dolz, 2015), sobretudo pela ênfase na mudança do suporte utilizado no slide 5 que sugerimos. No entanto, para que não haja nenhum equívoco teórico-metodológico e, desse modo, fique clara a posição desse tipo de relação construída, como no trabalho de Lenharo (2016) em relação à proposta das capacidades multissemióticas, vamos explanar duas questões importantes que não eliminarão o caráter simbiótico que prevemos entre as multissemiose(s) diversas, mas servirão como apoio para delimitarmos o seu espaço de contribuição em relação à compreensão e à produção de gêneros textuais.

A primeira questão está ligada com o fato de que operações de linguagem respondem às necessidades e motivações (Leontiev, 1979) que incitam ações de linguagem (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). A segunda questão diz respeito ao fato

de que há sempre uma unidade comportamental que corresponde a uma unidade linguística que constitui o texto (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993). Assim, a realização de articulações adequadas entre informações escritas e outras semioses com a fala pode, como mostramos, surgir como resposta às demandas multissemióticas (Lenharo, 2016) ou não-linguísticas (Zani; Bueno, 2017).

Toda função de uma determinada operação, seja ela física ou cognitiva, encapsula uma lógica específica para o seu funcionamento. Nesse sentido, quando tratamos de modulações de volume, tom e tonicidade não natural, como também intensidade de voz em detrimento de entonações necessárias à ênfases no texto oral, exploramos parte de diversos elementos de natureza suprasegmental que dão materialidade significação de um texto oral.

Do mesmo modo, ao explorarmos modulações na cadência de fala, seja por meio de controle, consistência e fluidez sobre o ritmo da fala, ou mesmo por conta de elementos como velocidade, alongamento de vogais e momentos de pausa, tratamos de operações que influenciaram, num só momento, a fluidez do discurso e a percepção do público em relação à compreensão do conteúdo temático, principalmente pelas lentes do professor-pesquisador. Como reiteramos, são funções específicas, cuja realização ocorreu pela língua e, senão por esse único meio, puderam ser identificadas como operações relativas a capacidades orais.

A partir desses resultados, o objetivo de investigar quais operações de linguagem são responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos realizados por alunos(as) do terceiro ano de um curso de Letras Inglês foi plenamente alcançado ao longo da pesquisa. A análise detalhada das interações orais durante os seminários permitiu identificar algumas das operações de linguagem que estruturam a oralidade nesse contexto acadêmico, como as estratégias de modulação da fala, a utilização de pausas e hesitações, e a gestão do ritmo e da entonação.

Compreender essas operações é fundamental para a pesquisa, pois revela como os alunos gerenciam o discurso em situações de produção oral acadêmica, além de fornecer subsídios para a melhoria de práticas pedagógicas voltadas para o ensino de gêneros acadêmicos orais. Essa compreensão oferece uma base sólida para a elaboração de intervenções didáticas mais eficazes, além de promover letramentos acadêmicos adequados às necessidades comunicativas de futuros professores de língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, examinamos o agir de linguagem durante a apresentação oral de seminários acadêmicos em língua inglesa. Constatamos, como resultado deste objetivo geral, que embora as motivações iniciais para produção desse gênero textual tiveram origem nas necessidades acadêmico-disciplinares de LI-LAC, foi somente na intersecção com as representações dos(as) alunos(as)-participantes sobre o valor, o interesse e a utilidade do trabalho que, de forma dialética, motivações supraindividuais intrinsecamente ligadas ao significado da apresentação surgiram como unidades motoras da atividade.

Assim como na perspectiva de Leontiev (1978) as ferramentas não geram atividade, nem os significados, por si só, são capazes de originar o pensamento e dar forma à consciência, percebemos que a objetivação do significado da atividade não é um vetor unívoco para a constituição dessa unidade fundamental do psiquismo. Na verdade, ao mesmo passo em que as motivações para elaboração dos seminários emergiram das necessidades institucionais e supraindividuais dos(as) alunos(as) apresentadores(as), as ações de linguagem foram guiadas por objetivos com o mesmo valor epistemológico.

Isso significa que, em termos de operações ligadas aos processos de organização e funcionamento dos seminários, observamos a reprodução de modelos de linguagem indexados pelas atividades de produção acadêmica que foram levadas ao conhecimento dos(as) alunos(as)-participantes, mas, acima de tudo, constatamos graus de legitimidade atribuídos aos seus índices de operacionalização e de potencial efetividade na prática. Em outras palavras, os seminários, enquanto produtos da atividade de apresentação oral, foram conduzidos especialmente com base nas questões trabalhadas pelo professor-pesquisador, muito mais do que em relação a certos conjuntos de elementos constitutivos observáveis em exemplos tratados, mas que não foram contemplados durante o ensino.

Esses aspectos, alinhados ao primeiro objetivo específico, nos levam a considerar que o modelo didático ofereceu uma base teórica e metodológica robusta para o presente estudo, sobretudo porque os elementos que balizam a produção do seminário acadêmico foram descritas em níveis de atividade de pesquisa, de triagem de seleção de informações e de apresentação. Esse panorama integrado sistematizou e ampliou a compreensão presente na literatura atual, sobretudo no

que diz respeito às divergências conceituais e paradigmáticas sobre a produção do gênero.

Demonstramos que, na realização de pesquisa para produção de seminários acadêmicos, há processos de concatenação entre temas, representações docentes e representações discentes que são inerentes à organização e funcionamento do gênero. Nesse sentido, independentemente das filiações teóricas e do campo disciplinar em que o seminário acadêmico se desenvolve, a primeira fase de pesquisa fica marcada pela gestão dos temas principais de apresentação, de justificativas para uma abordagem mais singular que pode ser instaurada a partir desses temas e dos potenciais campos temáticos que podem ser explorados, culminando na designação de subtemas de apresentação.

Esse ponto específico lançou luzes para a questão do engajamento na atividade de linguagem de apresentação de seminários acadêmicos, uma vez que deu maior visibilidade a uma demanda tangente à produção do gênero: a necessidade de se oportunizar aos(às) alunos(as) um espaço dialógico, no qual alinha-se as múltiplas representações sobre a relevância do tema, em função da carga de conhecimentos que possuem. Nesse mesmo espaço de engajamento, nossa pesquisa chamou a atenção para a tessitura de relações de proximidade ou de distanciamento, as quais são, de certo modo, determinantes para o aprofundamento sobre dado conteúdo temático, afinal, trata-se da construção de um objetivo de apresentação que é próprio de um grupo de alunos(as), não do professor.

Na esteira dessa mesma questão, o cenário pós-mapeamento bibliográfico nos permitiu arquitetar uma síntese detalhada sobre o funcionamento de outra fase do sistema de atividade de pesquisa. As três principais engrenagens de funcionamento que foram identificadas e, por conseguinte, categorizadas de forma metodológica, dizem respeito a: (a) definição de potenciais segmentos de tratamento temático; (b) reconhecimento de fontes legitimadas para realização trabalho acadêmico-disciplinar; (c) realização de classificação primária dos trabalhos obtidos, por meio de busca sistematizada em bases de dados científicas.

Esse ponto, resultante do estudo bibliográfico efetuado por meio de mais de quarenta pesquisas, representa uma contribuição para a gestão dos desafios e progressos no processo de busca por novos dados, no sentido de se ponderar se o acervo informacional obtido pode ser considerado suficiente, ou se é preciso repensar um ou mais passos anteriores e, então, dar continuidade à pesquisa.

No que diz respeito ao estudo dos planos da significação, da ação de linguagem, da arquitetura textual interna, da multisssemiose e o plano linguístico-discursivo, engendramos um (re)arranjo conceitual e paradigmático pertinente à inteligibilidade dos elementos constitutivos do seminário acadêmico em língua inglesa. Por meio da revisão estrutural das diversas bases teóricas que culminaram na produção do modelo didático, proporcionamos a pesquisadores(as), professores(as) e demais interessados(as) no gênero em questão um panorama abrangente, sistemático e descritivo das práticas de linguagem, a partir do detalhamento de seus respectivos elementos constitutivos.

No plano da significação, propusemos uma abordagem da dimensão cultural e ideológica do seminário, por meio da qual foram exploradas as diferentes visões sociais que se colocam à disposição da humanidade, tanto para interpretação, quanto para produção do gênero. Nessa linha de trabalho, contribuímos com um quadro paradigmático, no qual foram organizadas cerca de dez matrizes conceituais, que organizam e representam os valores subjacentes à atividade de apresentação do seminário, atribuídos por especialistas em seus respectivos domínios especializados como a linguística aplicada, a educação e outras áreas do saber humano.

No que diz respeito à ação de linguagem, trouxemos luzes sobre a constituição da atividade de produção de seminários, tendo em vista os últimos 30 anos de sua sócio-história. Com isso, algumas das peculiaridades concernentes aos contextos comunicativos foram elucidadas, tais como a evolução de ações de linguagem monologadas para uma perspectiva tripolar dessas ações.

Da mesma forma, demonstramos que a noção de espaço-tempo imbricada na co-produção oral de seminários acadêmicos virtuais nos conduz a uma interpretação assíncrona desse fenômeno. Como ressaltamos na análise de dados, de um ponto de vista epistemológico, isso quer diz que os processos de interação, negociação de sentidos e geração de conhecimentos possuem dinâmicas que favorecem ou desfavorecem um ou mais elementos constitutivos, como é o caso da redução da pressão pragmática nas interações em seminários acadêmicos online.

Em relação à planificação geral do conteúdo temático, outra contribuição deste estudo foi materializada na discussão sobre os eixos de funcionamento do seminário acadêmico, uma proposta de organização dos elementos constitutivos descritos na literatura como parte integrante das fases de introdução,

desenvolvimento e conclusão.

Nessa linha de trabalho, demonstramos a existência de um eixo exórdio, cuja característica de funcionamento é colocar em atividade os elementos de estruturação pragmática, de imersão introdutória no conteúdo temático e motivações subjacentes. Descrevemos ainda a existência dos eixos proemial e exórdio, cujo regime de operação se encontra sobre a fase de desenvolvimento e diz respeito, respectivamente, a concatenação entre o objetivo de linguagem com o construto teórico de base e com o desenvolvimento de contribuições autorais dos(das) apresentadores(as).

Por fim, evidenciamos a materialização de um eixo findativo, o qual exerce a condução de operações associadas à fase final de produção do seminário acadêmico. Salientamos que esse eixo coloca em funcionamento elementos que residem na síntese de conteúdos, no cumprimento da função fática de encerramento e na construção dialógica.

Levando em conta a natureza fenomenológica desse construto, entendemos que essas contribuições foram de suma importância para a literatura porque, acima de tudo, expandiram a compreensão de tema. Além disso, trouxeram à tona, pelas diversas lentes da sócio-história do gênero que utilizamos, uma forma de conhecimento ainda não discutida, mostrando que a didática de ensino de seminários acadêmicos precisa considerar não somente seus elementos constitutivos, mas o significado que adquirem quando combinados em sua dinâmica micro situada, em cada uma das fases de apresentação.

No plano da multissemiose, descrevemos o significado emergente de elementos paralinguísticos e cinésicos para a oralidade. No entanto, deparamo-nos, em alguns momentos, com divergências paradigmáticas que emanam de algumas pesquisas, sobretudo em relação ao tratamento sinônimo dado para prosódia e paralinguística. Diante disso, debruçamo-nos sobre a categorização dos elementos constitutivos, no sentido de superar os conflitos paradigmáticos, efetuando a devida distinção entre os fatos fonéticos que se realizam pela língua.

Mostramos, no próprio modelo didático, que os elementos que possuem natureza suprasegmental na fala não fazem parte da segmentação monemática e fonética estrutural, pertencendo ao domínio paralinguístico, abrangido pela prosódia. Dessa forma, o principal impacto dessa posição epistemológica, principalmente para pesquisadores que se interessam pelo ensino de línguas e de gêneros, é a mudança

de prisma sobre as unidades de sentido que se configuram no nível linguístico-discursivo, para aquelas que são especificamente observáveis na orla da oralidade.

Apesar dos elementos suprasegmentais possuírem suas próprias propriedades de funcionamento psíquico e físico, a expressividade dos seus significados depende, assim como o sistema linguístico, do contexto da comunicação para produzir sentido. Demonstramos isso com base nas próprias pesquisas que os abordam. Se, de um lado, as unidades segmentais possuem um sistema de funcionamento, então, de outro, seria um equívoco desconsiderarmos sua relação com um outro sistema, voltado aos elementos paralinguísticos.

Sobre o plano linguístico-discursivo, nossa pesquisa trouxe contribuições no âmbito do uso da língua inglesa. Indubitavelmente, este é um dos pontos de maior relevância em relação à elaboração de modelos didáticos sobre o gênero em pauta, uma vez que a maior parte dos estudos de âmbito nacional se debruçam sobre a língua portuguesa. Em âmbito internacional, geralmente as questões linguísticas são descritas a partir do uso de estratégias de conversação sem que, necessariamente, haja aprofundamento na micro ou na macro sintaxe.

Além disso, pelo aprofundamento no estudo de seminários acadêmicos autênticos, os dados constitutivos do modelo didático abrangeram questões empíricas sobre a textualização, aspecto linguístico vislumbrado nesta pesquisa. Nessa direção, lançamos luzes sobre o funcionamento de mecanismos responsáveis pelo estabelecimento de sequencialidade de ideias, geralmente expressa por meio de sintagmas nominais, advérbios de tempo ou expressões languageiras.

Demonstramos ainda mecanismos de conexão que imprimem a transição de conteúdos, tanto em relação às mudanças de fases de apresentação, quanto em relação à orientação e ao tratamento temático. Nessa esteira, discutimos o desdobramento argumentativo, em língua inglesa, do nível de realização de um questionamento para o nível da formulação da explicação.

Analogamente, debatemos os processos de construção referencial em língua inglesa, apresentando o meio pelo qual os mecanismos de textualização imprimem referências internas e externas ao texto, como nos casos observados sobre o uso de operadores argumentativos de conformidade ou sintagmas que estabeleceram alinhamento, suporte argumentativo e orientação para interpretação da referência utilizada. Ainda contribuímos com amostras e discussões sobre mecanismos responsáveis pela ilustração, adição, oposição e contraste de ideias na produção do

seminário acadêmico em língua inglesa.

Devemos considerar, dentre outras questões, que as contribuições deste estudo não esgotam a amplitude dos elementos de nível linguístico-discursivo que podem ser pesquisados. À guisa disso, entendemos que tanto a micro, quanto a macro sintaxe, possuem ainda inúmeras questões de textualização que precisam ser compreendidas. De maneira correlata à arquitetura textual, o plano linguístico-discursivo pode ainda ser enriquecido com informações teórico-metodológicas sobre os mecanismos de responsabilidade enunciativa, os quais não compreenderam os objetos de nosso interesse.

Na continuidade destas considerações finais, cabe destacar as potencialidades dos instrumentos sequência didática para o ensino e rubrica de avaliação para a produção dos seminários acadêmicos em língua inglesa e, de igual modo, para a promoção de letramentos acadêmicos. Para começar, a sequência didática foi construída sob os baldrames de uma abordagem de ações bifrontais.

Isso significa que, em uma dessas frentes, as tarefas alavancaram ações de organização e de condução do gênero, tendo em vista as demandas da atividade de linguagem interna, que ocorreu no domínio de funcionamento da disciplina de LI-LAC. Na outra frente de trabalho, as tarefas foram fundamentais para a realização de uma prática externa, que extrapolou os limites físicos da universidade em que esta pesquisa foi conduzida.

Em vista desse feito didático, fomos capazes de superar as barreiras geográficas que, de modo natural, existem e dificultam ações de co-produção em nível interinstitucional. Nesse sentido, os(as) alunos(as)-participantes de LI-LAC não somente compartilharam conhecimentos com alunos de outra universidade, como transcenderam as motivações disciplinares, realizando, assim, uma ação social que pode beneficiar, a longo prazo, até mesmo outros interessados em nível global.

Outra consideração relevante que devemos salientar trata da alternativa, empregada na sequência didática, para substituição da produção inicial como instrumento de avaliação diagnóstica. Ancorados pela metodologia de trabalho proposta pela escola de Genebra, entendemos que realizar uma avaliação diagnóstica é indispensável no processo de ensino e de aprendizagem de um gênero textual.

Entretanto, em uma disciplina como LI-LAC que, na conjuntura de execução

desta pesquisa, possuía 60 horas de carga horária total das quais apenas 30 horas estavam previstas para o trabalho síncrono, a restrição de tempo e a complexidade do gênero configuraram fatores decisivos para a inviabilidade de se requisitar uma primeira produção como recurso de diagnóstico de saberes. Em face desse contexto, a avaliação diagnóstica, baseada em tarefas de interpretação de exemplares autênticos, mostrou-se uma alternativa metodológica pertinente ao escopo avaliativo supradito.

Neste desdobramento das considerações finais, outro instrumento que merece destaque, em virtude da contribuição para a avaliação da produção de gêneros, é a rubrica. Como uma abordagem alternativa à análise de capacidades de linguagem⁵⁹, utilizamos a rubrica de avaliação como instrumento para transposição dos elementos constitutivos essenciais do seminário acadêmico em categorias específicas de produção. Nesse sentido, cada critério criado correspondeu a um conjunto de ações de linguagem durante a apresentação de seminários, que estavam alinhadas, de maneira harmônica, com os elementos constitutivos do gênero, ao passo que os descritores foram elaborados a partir das ações requeridas para a interpretação textual dos exemplos incorporados na pesquisa.

Nessa perspectiva, a rubrica teve impacto significativo nos objetivos de aprendizagem, sobretudo por torná-los mais transparentes (Brookhart, 2013) aos olhos dos(as) alunos(as)-participantes e, de igual modo, por facilitar a identificação de níveis distintos de conhecimento sobre o gênero que necessitaram de maior apoio e orientação. Para o trabalho de professores do ensino superior e mesmo da escola básica, esse tipo de olhar avaliativo pode auxiliar no fornecimento de uma estrutura de devolutiva mais próxima da compreensão discente.

Nesta pesquisa, isso ocorreu porque a rubrica, em condições de avaliação diagnóstica tal como apresentamos, permitiu-nos, num só tempo, categorizar os aspectos primordiais de produção do gênero que deveriam ser interpretados e destacar, em níveis de desempenho, o funcionamento das ações de linguagem em seus diferentes planos de funcionamento. Cabe acrescentar que, além da avaliação diagnóstica, a rubrica foi primordial para a avaliação das produções dos seminários acadêmicos.

⁵⁹ Ao(à) leitor(a), ressaltamos que é comum, no contexto de ensino de gêneros textuais à luz da proposta da Escola de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), que a avaliação diagnóstica e até mesmo as avaliações formativa e somativa se utilizem dos pressupostos sobre capacidades de linguagem (ver Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993; Cristovão *et al.*, 2010) para sua realização.

Nesse contexto de *feedback* formativo, foi possível mostrar aos(as) alunos(as)-participantes as questões que demonstraram maior e menor domínio de forma contínua e orientada. Um dos pontos positivos desse instrumento baseado na performance das ações de linguagem seguiu no sentido de que pudemos enfatizar, ao mesmo tempo, as questões subjacentes à produção e critérios objetivos, proporcionando uma visão mais uniforme das ações do grupo, ao invés de fragmentar o trabalho coletivo.

Outro ponto que merece ser sublinhado diz respeito à autorregulação entre os próprios pares de seus respectivos grupos. A autonomia gerada a partir do uso das rubricas proporcionou um espaço de reflexão no qual os próprios pares tomaram consciência sobre o desenvolvimento da atividade, não de performances individuais. Além de reforçar a noção de coletividade e a importância de todos os pares no processo de produção oral do gênero, a consciência sobre o funcionamento do gênero e as nuances de organização e funcionamento permitiu que, além da devolutiva do professor-pesquisador, o próprio grupo pudesse tomar suas próprias decisões sobre retificar ou não determinados aspectos de apresentação.

Para o campo das práticas avaliativas, a rubrica, tal como aplicada neste contexto de pesquisa, tem o poder de outorgar autonomia e responsabilidade pelo próprio processo de aprendizagem. Quando cientes dos critérios de avaliação aplicados em situações de produção de um gênero como o seminário acadêmico em língua inglesa, os(as) alunos(as) recebem uma oportunidade de ponderar sobre suas próprias ações de linguagem e realizar ajustes necessários.

Feitas essas considerações, retomamos outra potencialidade do instrumento sequência didática para a produção do gênero e promoção dos letramentos, em consonância com a questão de avaliação. Devemos destacar ao leitor que, no construto de avaliação diagnóstica da sequência didática, os cinco planos da linguagem que foram estudados e categorizados no modelo didático se tornaram objetos de transposição didática, na forma de tarefas de interpretação sobre o seminário acadêmico em língua inglesa.

Assim, aspectos sobre a significação foram transpostas na forma de questões interpretativas sobre ideologia e cultura acadêmica, ao passo que a ação de linguagem foi pautada no contexto retórico de produção. Por sua vez, a arquitetura textual interna foi avaliada sob a égide das três fases de apresentação recorrentes no modelo didático, enquanto a inteligibilidade sobre a multissemiose decorreu da

transposição de questões particularmente paralinguísticas e cinésicas. Por fim, a avaliação do plano linguístico-discursivo contou com a interpretação realizada por meio de recorrências de conectivos, organizadores e questões de coesão verbal.

Pelo que apresentamos, o instrumento interpretativo utilizado foi significativo para avaliação diagnóstica porque, além de substituir adequadamente a produção inicial dedicada a este fim, ainda incorporou todos os planos da linguagem discutidos no modelo didático, inerentes à constituição do seminário acadêmico como demonstramos nas práticas de ensino subsequentes. Ao considerarmos os letramentos acadêmicos, a sequência didática mostrou-se um instrumento indispensável à produção de seminários em língua inglesa, sobretudo por auxiliar a tornar evidente as tarefas necessárias para compreensão do domínio de funcionamento de LI-LAC, em meio às práticas discursivas mais globais do meio acadêmico.

Nesse caminho, as considerações sobre os planos da linguagem na interpretação textual reforçaram o desenvolvimento da produção de sentidos à luz de questões como legitimidade e consagração dos modelos de linguagem. Enfatizamos, dessa forma, questões de poder e autoridade subjacentes à compreensão das práticas de linguagem que se utilizam de seminários acadêmicos para o cumprimento de suas atividades curriculares.

Para além do cenário local de ensino do seminário acadêmico em língua inglesa, o material que propusemos pode ser traduzido e utilizado, com outro *corpus*, em outras línguas. A possibilidade de adaptar esse material para outros contextos linguísticos e culturais representa uma expansão das possibilidades de ensino para além das fronteiras da língua inglesa, objeto deste estudo, ou mesmo a língua vernácula dos(as) alunos(as)-participantes. Isso viabiliza um modelo mais universal para o ensino de seminários acadêmicos em línguas estrangeiras.

Assim sendo, a sequência didática não está restrita a um conjunto de dicas pedagógicas para a produção do gênero, mas apresenta-se como um instrumento para a realização de trabalho estruturado. Sob essa condição, o instrumento em tela envolveu ações didáticas de diagnóstico de saberes e de ensino relativo às ações da fase de preparação e de construção da apresentação.

Aliás, no primeiro caso, destacamos, reiteradas vezes, o papel e a importância das tarefas de ensino sobre as atividades de pesquisa, triagem e de seleção de informações, uma contribuição inovadora deste estudo. No segundo caso,

parte da potencialidade do material está ligada com o ensino de aspectos da linguagem corporal e prosódica, a partir das abordagens das propriedades semióticas cinésica e paralinguística que, embora citadas, pouco são observadas como objeto de ensino na literatura. Faz-se mister ressaltarmos ainda que ambos os materiais/instrumentos de ensino e de avaliação traduzem, de igual modo, o trabalho metódico do professor-pesquisador de engendrar questões específicas para o seu contexto de intervenção, tendo em vista o compromisso com a realização de contribuições acadêmico-científicas mais globais.

Outro fator de suma importância a ser considerado diz respeito ao terceiro objetivo específico, que versou sobre a investigação das operações de linguagem responsáveis pelos processos orais da produção de seminários acadêmicos. Nesse sentido, esta pesquisa trouxe contribuições para a literatura da oralidade ao apresentar o conceito de modulação da fala. Esse construto foi pautado no estudo de mecanismos suprasegmentais, cunhado a partir da observação de que elementos dessa natureza são capazes de modificar, de modo significativo, a recepção e a interpretação de uma unidade textual.

Dentro de um quadro deliberadamente constitutivo de capacidades orais, demonstramos a materialização desse fenômeno linguageiro em situações empíricas de produção de seminários acadêmicos em língua inglesa. De forma específica, sinalizamos neste estudo as diferenças de modulação empregada pelos(as) alunos(as)-participantes em relação à entonação e à cadência de fala, ressaltando as mudanças de recepção e de interpretação do professor-pesquisador em relação aos sentidos imbricados no plano linguístico-discursivo.

Em determinados momentos, nossas lentes captaram mudanças de entonação, de forma que as articulações psicolinguísticas (Bronckart *et al.*, 1985) foram moduladas por atenuações do volume de voz, observadas, com frequência, no nível dos sintagmas. Essa frequência foi ainda computada com relação à ascendência da intensidade vocal, funcionando como realce prosódico de informações que deveriam ser destacadas, semelhante, por exemplo, ao efeito de sublinhado em um texto escrito.

Nessa mesma conjuntura de funcionamento da entonação, demonstramos que a alternância entre tons mais agudos ou graves segue direções diferentes em relação aos seus sentidos para o texto oral. De um lado, tons mais agudos estiveram alinhados com hesitações, alongamentos de vogais e retomadas na linha de

raciocínio. De outro lado, acompanharam, por diversas vezes, atenuações no volume de voz, potencializando o realce focal, como uma exclamação inserida em um ou mais elementos informacionais do texto oral.

Em outros momentos de análise, alterações significativas como mudanças de ritmo, velocidade, alongamentos segmentais e pausas performaram parte das modulações que tratamos sob uma abordagem da cadência de fala. No curso de produção dos textos orais, verificamos que a distribuição temporal das palavras performada pelos(as) alunos(as)-participantes possuía um ritmo relativamente regular, em circunstâncias de estabilidade no fluxo de apresentação das informações.

Quando fora de ritmo isocrônico, em intervalos de aceleração, percebemos mudanças na estruturação das informações no texto, sobretudo em relação ao nível hierárquico concebido e, nesse mesmo íterim de aceleração, verificamos tentativas de controle da fluência do discurso, sobretudo pela desaceleração empregada em momentos anteriores às ênfases em conceitos, autores ou termos-chave.

Esses últimos foram representados, em grande parte das vezes, por palavras ou sintagmas utilizados para o reforço semântico dos temas de apresentação dos(as) alunos(as)-participantes, tais como ética, plágio e desenvolvimento profissional. A distribuição temporal das sílabas, ligeiramente desacelerada tal como descrita, foi a maior recorrência de mudança no ritmo registrada nesta pesquisa.

Já no que compete à velocidade da fala, este estudo revelou mais questões ligadas com pressões de ordem pragmática do que, necessariamente, conectadas com potenciais estratégias de produção textual oral. Embora, de um ponto de vista sócio-histórico de uso da língua inglesa, o conceito de fluência esteja harmonizado com a ideia de que um conjunto maior de palavras é pronunciado, em relação à língua portuguesa, a cada ciclo de ideias, verificamos que não há uniformidade nessa questão se considerarmos o corpus desta pesquisa.

Todavia, em diversas das situações em que observamos o planejamento das informações que foram proferidas em meio aos seminários acadêmicos, a redução da velocidade esteve presente como um recurso que antecedeu a retomada da linha de raciocínio. Da mesma forma, surgiu, por diversas vezes, em situações em que aspectos relevantes foram salientados, ou mesmo durante a revisão da ordenação de certos conjuntos de informações.

Assim, conforme propusemo-nos à investigação das operações de linguagem responsáveis pelos processos orais na produção de seminários acadêmicos,

deixamos como consideração final a ressalva de que este estudo traz avanços sobre a oralidade e as capacidades que são mobilizadas nas respectivas atividades de origem. Para pesquisadores, docentes e demais interessados, este estudo contribui com a apresentação de análises e a categorização de operações de funcionamento sobre a modulação da fala.

Essas operações apontam para um cenário em que a compreensão do aspecto suprasegmental da produção do seminário acadêmico, bem como de outros gêneros orais, embora embrionária, nos lança luzes sobre o seu funcionamento, seus limites e as dificuldades que representam no trabalho de ensino. Além do mais, esta pesquisa pode subsidiar futuras investigações e práticas pedagógicas que prevejam o ensino de gêneros textuais e de línguas na graduação.

Contudo, salientamos a necessidade de continuidade desta investigação, tendo em vista outros elementos paralinguísticos e questões de natureza suprasegmental que não foram abordados. De igual modo, outros gêneros e questões sobre a oralidade podem ser alinhadas ao escopo investigativo em tela, especialmente em situações de ensino e de aprendizagem, seja no contexto acadêmico, escolar ou mesmo em outra esfera de atividade.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, A. **The system of professions**: An essay on the division of expert labour. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de; KOROLL, L. O gênero seminário acadêmico: instâncias constitutivas e mediação didático-pedagógica. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 1, p. 153-177, 1º sem., 2017.
- AEBY DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement/apprentissage du texte d'opinion. *In*: BOUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). **Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelles: De Boeck, 2007, p. 83-105.
- ALMEIDA, R. L. L. de. **O seminário na sala de aula**: teoria, análise e intervenção. 2017. 138f. Dissertação de Mestrado (Linguagens e Letramentos) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- ALMEIDA, R. L. L.; MESQUITA, E. M. C.; ALVES, M. M. Trabalhando a oralidade na sala de aula por meio do gênero seminário. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 25, p. 43-62, 2018.
- ALTHAUS, M. T. M. O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas. *In*: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 10 ed., 2011, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2011, p. 1-10.
- ANDRADE, E. R. de. **O gênero seminário como prática de oralidade em sala de aula**. Dissertação (Mestrado). 2018. 190f. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2018.
- ARTEMEVA, N. Key Concepts in Rhetorical Genre Studies: An Overview. **Technostyle**, v.20, n.1, p.3-38, 2004.
- Avaliação diagnóstica**. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Faculdade de educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/tipos-de-avaliacao/avaliacao-diagnostica/>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BALCELLS, J. P.; MARTIN, J. L. F. **Os métodos no ensino universitário**. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.
- BALTAR, M. A. R.; CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. **Leitura e produção textual acadêmica I**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 148 p.
- BALZAN, N. C. ; Sete Asserções Inaceitáveis Sobre a Inovação Educacional.

Educação e Sociedade, v. 1, p. 118-139, 1980.

BAMFORD, J.; SERGIOU, K. International students and plagiarism: An analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students. **Investigations in University Teaching and Learning**, v. 2, n. 2, 2005, p.17 - 22.

BANKS, S. **From oaths to rulebooks**: a critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, v. 6, n. 2, p. 133-144, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369145032000144403>.

BARBOSA, Plínio A. Prosódia: uma entrevista com Plínio A. Barbosa. **ReVEL**, v. 8, n. 15, p. 388-399, 2010.

BARBOSA, P. A. Ritmo da escrita e ritmo da fala: congruências e não congruências. **Domínios de Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 47-70, jul./dez. 2013.

BARBOSA, N.; CAVALCANTI, E. S.; NEVES, E. A. L.; CHAVES, T. A.; COUTINHO, F. A.; MORTIMER, E. F. A expressividade do professor universitário como fator cognitivo no ensino-aprendizagem. **Ciências & Cognição**, v.14, n. 1, p.75-102, 2009.

BARRETT, N. E.; LIU, G-Z. Global Trends and Research Aims for English Academic Oral Presentations: Changes, Challenges, and Opportunities for Learning Technology. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 1227-1271, dez., 2016.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 370 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BAZERMAN, C. Systems of Genres and the Enactment of Social Intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. **Genre and the new rethoric**. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, 1994, p. 79-101.

BEHLAU, M.; ZIEMER, R. Psicodinâmica vocal. In: FERREIRA, L. P. (Org.). **Trabalhando a Voz**: vários enfoques em fonoaudiologia. São Paulo: Summus, 1988, p.71-88.

BEHLAU, M.; PONTES, P. **Avaliação e Tratamento das Disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. **Língua Portuguesa**. Coleção: Explorando o Ensino. v. 19, p.129-154. Brasília: MEC, 2010.

BERTOLDO, E. S. O professor no processo de constituição do aluno pela escrita acadêmica. In: AUGUSTINI, C.; BERTOLDO, E. (Orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 107-120.

BERTONI, L. M.; GALINKIN, A. L. Teoria e métodos em representações sociais. In: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (Orgs.). **Notas teórico-**

metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 101-122.

BEZERRA, M. A. **Seminário, mais que uma técnica de ensino: um gênero textual**. 2003.

BIAGIOTTI, L. C. M. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *In: CONGRESSO DA ABED*, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/007tcf5.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2020.

BILRO, F. K. da S.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da; FRANÇA, A. C. de. Ensino do seminário à luz do interacionismo sociodiscursivo: análise da prática docente. **Linha Mestra**, n. 36, p. 225-229, set./dez., 2018.

BORGES, V. A. A utilização de seminários como metodologia para o ensino de genética. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v.1, n.1, p. 1-14, abr./out., 2014.

BORGMAN, C. L. The Study of User Behavior on Information Retrieval Systems. **Association for Computing Machinery**, v.19, n.3-4, p.35-48, 1987.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANCO, E. L. **O ensino de produção oral nos cursos de graduação em Letras (Inglês), de Belém-PA: uma abordagem por gêneros do discurso**. 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação Social, Belém, 2008.

BRONCKART, J. P. Interactions, discours, significations. **Langue Française**, n. 74, p. 29-50, 1987. Disponível em <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37348>. Acesso em 18 de setembro de 2021.

BRONCKART, J. P. Langage et représentations. Une approche interactionniste sociale. **Psychoscope**, v. 19, n. 6, p. 16-18, 1998. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37318>. Acesso em 18 de setembro de 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EUDC, 1999.

BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. Entrevista concedida à Anna Rachel Machado. **Revista DELTA**, v. 20, n. 2, p. 311-328, 2004.

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

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. In: SOUZA, S.; SOBRAL, A. (Org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso**: questões conceituais e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 356-373.

BROOKHART, S. M. **How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading**. Edição do Kindle: Association for Supervision and Curriculum Development, 2013.

BROOKHART, S. M.; CHEN, F. The quality and the effectiveness of descriptive rubrics. **Educational Review**, v. 63, n. 7, p.343-368, 2015.

BROWN, H. D. **Language Assessment**: principles and classroom practices. US: Pearson Longman, 2004.

BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente**: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, L. Gêneros Oraís: Elementos Lingüísticos e Não-lingüísticos. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA. 1., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p.1-14.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação de Juiz de Fora**, v. 11, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2009.

BUENO, L.; ABREU, C. de J. Gêneros Oraís na Universidade: relato de uma experiência com o seminário. **Revista Synergies** (Brésil), n. 8, p. 119-125, 2010.

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

BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022.

CACILHO, M. A. **Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa**: análise de material apostilado. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2016.

CAMPOS, M. **Manual de gêneros acadêmicos**: resenha, fichamento, memorial, resumo científico, relatório, projeto de pesquisa, normas da ABNT. 1ª ed. Mariana: Edição do Autor, 2015.

CARVALHO, M. A. A. S.; ARAÚJO, S. M. M. de; XIMENES, V. M.; PASCUAL, J. G. A formação do conceito de consciência em Vygotsky e suas contribuições à Psicologia. **Arquivos brasileiros de psicologia**, Rio de Janeiro, v. 62, n. 3, p. 13-22,

2010.

CASTRO, J. J. S.; MAGALHÃES, T. G.; SILVA, A. A. O gênero seminário como avaliação de conteúdo (e a oralidade não avaliada). *In*: CRISTOVÃO, V. L. L.; LEURQUIN, E. V. L. F.; LOUSADA, E. G.; SILVA, K. (Org.). **Mosaico didático: tributo ao professor Joaquim Dolz**, 2024, p. 287-308.

CHAVES, M. H. R. **O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente**. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2008.

CHAVES, M. H. R.; GOMES-SANTOS, S. N. O gênero seminário escolar como objeto de ensino: instrumentos didáticos nas formas do trabalho docente. *In*: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DISCURSIVOS (Org.). **Arenas de Bakhtin: linguagem e vida**. São Carlos: Pedro e João, 2008. p. 251-268.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory: some introductory notes**, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6. Acesso em 17 de fevereiro de 2011.

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. *In*: SALOMON, G. (Org.). **Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.1-46.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? Novas escolas + novos professores. *In*: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (Orgs.). **Multiletramentos e multimodalidades: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 7-14.

COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

COUTINHO, M. A. A ordem do expor em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. **Revista Calidoscópio**, v.2, n.2, p.9-15, jul./dez., 2004.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. *In*: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, M. A.; LOPES, P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 357- 383.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. dos. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras (Santa Maria)**, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIGNOLI, J. C. S. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. **Horizontes**, v. 38, n. 1, p. 1–18, 2020.

CADENCE. In: Cambridge Free English Online Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/cadence>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

CADENCE. In: Collins Online Dictionary. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cadence#:~:text=The%20cadence%20of%20someone's%20voice,modulation%20More%20Synonyms%20of%20cadence>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

DEGAND, L. Causal connectives or causal prepositions? Discursive constraints. **Journal of Pragmatics**, v. 32, p. 687-707, 2000.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

DOLZ, J. **Seminário 2015 - Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)**. 2015. Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=K68WLhlcSrc&t=2790s>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. Da fábula escrita à fábula teatralizada: um itinerário para o ensino do oral. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 363-382, 2022.

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

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l'oral**: initiation aux genres formels à l'école. Paris: ESF, 1998.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Per a un ensenyament de l'oral**: Iniciació als gèneres formals a l'escola. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 2006.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, J; DOLZ, J. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 247-278.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. *In*: SCHNEUWLY, J; DOLZ, J. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE-PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. *In*: 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**. Tradução de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DROGUI, A. P. **Letramentos acadêmico-científicos**: movimentos pedagógicos, instrumentos mediadores e trajetórias histórico-culturais. 278 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by Expanding**: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.

FARACO, C. A. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

FARIAS, I. M. S.; SALES, J. O. C. B.; BRAGA, M. M. S. C.; FRANÇA, M. S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FÁVERO, L. L. Processo de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuções formais. *In*: PRETI, D. (Org.) **Discurso oral culto**: Projetos paralelos NURC/SP. São Paulo: Humanitas Publicações FFL/CH, 2005.

FELICIANO, G. H. M. **Seminários acadêmicos**: concepções e estratégias didático-discursivas. 2014. 104f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2014.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 41, set./dez. 2008, p. 347 – 372.

FERRARO, C. S.; SANTOS, D.; LASCHUK, E.; FARIAS, G. R.; ZANELLA, J. I.; RODRIGUEZ, M. T.; ROCHA, P. R.; CUNHA, S. P. Ensino através de seminários. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA*, 34., 2014, Santa Catarina. **Anais...** Santa Catarina: UNISC, 2014. p. 85-88. Disponível em: <https://edeq.com.br/submissao2/index.php/edeq/issue/view/10/76>. Acesso em: 28 jan. 2025.

FERRAZ, R. P. F. **Avaliação como processo de aprendizagem**: Uma experiência com o uso de rubrica. 2019. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2019.

FERREIRA, M. M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 21, p. 38-61, 2010.

FERREIRA, M. M. O livro didático importado de inglês e o ensino da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 50, n. 1, p. 75-95, jan./jun. 2011.

FERREIRA, M. M. O Ensino Desenvolvidor e seus Desafios para a Formação dos Professores: um Relato de Experiência no Ensino da Escrita Acadêmica em Inglês. **Revista Fórum Linguístico**, v.13, n.4, p.1632-1653, out./dez., 2016.

FERREIRA, M. M. O pensar teórico e empírico em um curso de escrita acadêmica em inglês: por uma relação de agência do indivíduo com a língua. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 464-489, maio/ago. 2018. ISSN 2526-7647.

FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. (Orgs.). **Pesquisas sobre letramento em contexto universitário**: a produção do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP. Araraquara: Letraria, 2021.

FERREIRA-SANTOS, T. J. O gênero textual exame de qualificação oral na construção do pensamento científico. *In: FERREIRA, M. M.; LOUSADA, E. G. (Orgs.). Pesquisa sobre letramento em contexto universitário*: a produção do laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da USP. Araraquara: Letraria, 2021, p. 138-155.

FIAD, R. S. A Escrita na Universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, 2011, p. 357-369. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/1116/1039/426>. Acesso em 04 de novembro de 2021.

FIAD, R. S. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. *In: FIAD, R. S. Letramentos acadêmicos*: contexto, práticas e percepções. São Carlos, Editora Pedro e João, p. 200-224, 2016.

FIAD, R. S. Pesquisa e Ensino de Escrita: Letramento Acadêmico e Etnografia. **Revista do GEL**, v.14, n. 3, p.86-99, 2017.

FUJISAKI, H. Prosody, models, and spontaneous speech. IN: SAGISAKA, Y.; CAMPBELL, N.; HIGUCHI, N. (Orgs.). **Computing Prosody: Computational Models for Processing Spontaneous Speech**. New York: Springer, 1996, p. 27- 42.

FURTOSO, V. A. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. *In*: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Orgs.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 284f. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2011.

FUZA, A. F. A escrita acadêmico-científica como prática social: diálogos com os discursos oficiais. *In*: FIAD, R. **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, pp. 65-98.

GALDINO, J. C.; OLIVEIRA JR., M. Prosódia e síntese da fala: uma revisão integrativa da literatura. **Revista da ABRALIN**, v. 22, n. 1, p. 1–15, 2023. DOI: 10.25189/rabralin.v22i1.2130.

GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. As experiências de escrita na formação de professores de língua portuguesa: uma prática no curso de Letras da UFJF. *In*: GARCIA-REIS, A. R.; MAGALHÃES, T. G. (Orgs.). **Letramentos e práticas de ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p.35-52.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. V. O gênero seminário como objeto de ensino-aprendizagem: modelo didático. *In*: V CONGRESSO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS, 2009, Caxias do Sul. **Anais...**, 2009.

GOULART, C. Uma experiência com o ensino do gênero exposição oral em seminário no ensino fundamental. **Revista Moara de Estudos Linguísticos**, n. 26, jul.-dez., p. 78-92, 2006. Disponível em: <http://novoperiodicos.ufpa.br/periodicos/index.php/moara/article/view/3312>. Acesso em 25 de novembro de 2020.

GRANDE, G. C. Multimodalidade, Sinestesia e multiletramentos: subjetividades para formação de professores de língua inglesa. **The Specialist**, v. 42, n. 1, p.1 - 20, 2021.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HERCEG, P.; ALISSON, T.; BELVIN, R; TZOUKERMANN, E. Collaborative exploratory search for information filtering and large-scale information triage. **Journal of the Association for Information Science and Technology**, v. 69, n. 03, p. 395-409, mar. 2018.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa**. 2011. 346 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

JACOB, A. E.; DIOLINA, K.; BUENO, L. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Revista Horizontes**, v. 36, n.1, p. 85-104, 2018.

JACOB, A. E; BUENO, L. O Modelo Didático do Gênero Debate Eleitoral. **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 17, p. 343-377, 2020.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, S. P.; CAMARGO, B. V. (Orgs.). **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa, UFPB, 2007, p. 45-73.

JODELET, D. **Representações sociais e mundos de vida**. Tradução de Lilian Ulup. Paris: Éditions des Archives Contemporaines; São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017. 544 p.

JURADO FILHO, L. C. Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem. 1996. 389 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

KENT, R. D.; READ, C. **Análise acústica da fala**. Tradução de MEIRELES, A. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, I. V. *et al.* Aspectos do processamento do fluxo da informação no discurso oral dialogado. In: A. T. de CASTILHO (Org.). **Gramática do Português Falado**. V. 1: A Ordem. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990, p. 143-184.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo, SP: Contexto, 2022.

LEA, M.; STREET, B. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. v.23, n.2 , 1998.

LEGAULT, G. Professionalism with or without professional status. In: THIAW-PO-UNE, L. (Org.). **Questions in contemporary ethics**. Paris: Stock, 2006. p. 603–625.

LOMBARDI, R. S.; SALGADO, A. C. P. As atividades de produção oral sob a ótica dos repertórios comunicativos e do letramento na aula de língua inglesa. **Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 7, n. 2, p. 287-301, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2001.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Tradução de PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KAUR, K.; ALI, A. M. Exploring the genre of academic oral presentations: a critical review. **International Journal of Applied Linguistics & English Literature**, Australian International Academic Centre PTY. LTD, v. 7, n. 1, p. 152-162, jan., 2018.

KENT, R. D.; READ, C. **Análise acústica da Fala**. Tradução de Alessandro Meireles. São Paulo: Cortez, 2015.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992. (Coleção repensando a língua portuguesa).

KOCH, I. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LEA, M; STREET, B. Student Writing and in Higher Education: an Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, 1998.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The 'Academic Literacies' model: theory and applications. **Theory Into Practice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de "Academic Literacies": teoria e aplicações. Tradução de Fabiana Komesu e Adriana Fischer. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez., 2014.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

LEONTIEV, A. N. **Activity, Consciousness, and Personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Problems of the Development of the Mind**. Moscow: Progress Publishers, 1981.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade.** Trad. Marcelo José de Souza e Silva. [S.l.]: Marxists Internet Archive, 2014. 157 p. Disponível em: <https://www.marxists.org>. Acesso em: 14 de agosto de 2019.

LIPPMAN, L. The Cross-Sectional Seminar. **Teaching of Psychology**, v. 17, n. 3, p. 190 - 192, 1990. Disponível em: https://doi.org/10.1207/s15328023top1703_14. Acesso em 12 de maio de 2022.

LÓPEZ, P. G.; GARÍN, C. R. Las funciones intraoracional (estructural) e interoracional (cohesiva) de los conectores en narraciones de preescolares. **Lingüística Mexicana**, v. 8, n. 2, p. 8-32, 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R. (Coord.); LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, 116p.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez., 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: MACHADO, A.-R. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva.** Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31–77.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Análise do eixo da oralidade do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa (anos 2005 a 2014) - 6º ao 9º anos. *In*: MAGALHÃES, T. G.; GARCIA-REIS, A. R.; FERREIRA, H. M. (orgs.). **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo da oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 111-131, jan./abr., 2018.

MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramento científico, gêneros textuais e ensino de línguas: uma contribuição na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. **Raído**, Dourados, MS, v. 12, n. 30, p. 52-72, jul./dez., 2018.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. C. (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Orais: experiências na formação docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; STORTO, L. J.; COSTA-MACIEL, D. A. C. Um decálogo para a inserção da oralidade na formação docente. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, v. 26, n. 1, p. 384 - 413, 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e escrita. **Signótica**, v. 9, p. 119-145, jan./dez. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais & ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSELA. **Seminar on Linguistics**: An analysis of code mixing used by teacher in teaching learning process at SMA Negeri 1 Menggala in 2021/2022. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cRe4CQ0eWI8>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

MEIRA, G. H. F.; SILVA, W. M. Seminário acadêmico, mais que um gênero: um evento comunicativo. **Anais do SILEL...**, Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 1-14, 2013.

MELO, J. S. **O seminário na escola: ensino e análise do gênero**. 2020. 111f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MELO, A. B. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. Letramentos ideológicos e acadêmicos justapostos. **Travessias Interativas**, São Cristóvão (SE), v. 11, n. 24, p. 68–87, jul./dez., 2021.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. O título e sua função estratégicas na articulação do texto. **Linguagem & Ensino**, Vol. 3, Nº 1, 2000, p. 27 - 44.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gesto e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos CENPEC**, v.5, n.1, p.44-67, 2015. DOI: 10.18676/cadernoscenpec.v5i1.319. Acesso em 13 de julho de 2023.

MORATTO, J.; STORTO, L. J. Ensino da Oralidade por Meio do Gênero Textual/Discursivo Entrevista de Seleção: relato da implementação de uma sequência de atividades. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 114–140, 2019. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/36098>. Acesso em: 2 out. 2023.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2003. Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, D. D. **Seminário escolar na Fundação Casa**: hiperinstrumento multissemiótico para o desenvolvimento da fala pública e do agir cidadão. 2019. 365f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

NEGREIROS, G.; VILAS BOAS, G. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado / The orality in the school: a long way to be covered. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 115-126, jan./jun., 2017.

NGUYEN, D. T. T. University students' understandings, attitudes, and experiences on plagiarism. **Cypriot Journal of Educational Science**, v. 16, n. 4, 2021, p.1471-1478.

NISSA, R. N. **An analysis of Code Mixing Used by English Teachers in Learning Process at SMAN 1 Pringsewu**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qoTKccMvI00&t=65s>. Acesso em 22 de dezembro de 2021.

ORNELLAS, L. L. H. de. Letramento acadêmico em inglês e em português: um estudo de atividades avaliativas provenientes de disciplinas de um curso de graduação de uma instituição americana e uma brasileira. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 257-278, jul./dez., 2017.

ORNELLAS, L. L. H. de. **Práticas de letramento acadêmico, em inglês e português, em disciplinas de graduação, na área de Ciências Biológicas**: um estudo de caso. Tese (doutorado). 2019. 228f. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2019.

OXFORD LEARNER'S ONLINE DICTIONARY. Cadence. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/cadence?q=cadence>. Acesso em 05 de dezembro de 2023.

PARAMESWARA, C. **A Morphological Analysis of Derivational Affixes in Writing a Research Proposal at the Third Grade Students of SMA Putra Jaya Tulang Bawang in 2020/2021**. YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VL-C-6sENkU&t=18s>. Acesso em: 22 de dezembro de 2021.

PINTO, P. G. H. R. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia

das formas de consagração e transmissão de saber na universidade. Niterói: EdUFF, 1999.

PUTRI, N. L. **Seminar on Linguistics: The Effectiveness of Using Semantic Mapping Strategy in Teaching Reading Comprehension of Narrative Text at the Eighth Grade Students of SMP Negeri 14 Band AR Lampung in Academic Year of 2019/2020.** YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S5szbhiKhFM&t=276s>. Acesso em: 16 mar. 2025.

REIS, S. C. Ensino de produção oral em língua inglesa por meio de podcast: relatando uma experiência com alunos do ensino fundamental. **Veredas On-line – As Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas**, v. 21, n. 1, p. 180-201, 2017.

RIDO, A. **Seminar on Linguistics: Qualitative vs Quantitative.** YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=asNKGscGfQc&t=113s>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

ROCHA, A. V. L. da S.; PEREIRA, G. de P. Com a palavra, as alunas e os alunos: o seminário escolar. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 26, n. esp. 03, p. 1-17, 2021.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROJO, R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do SIGET**, 2007, p. 1761 - 1776. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/117.pdf>. Acesso em 18 de out. 2009.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUSSELL, D.; LEA, M.; PARKER, J.; STREET, B.; DONAHUE, T. Exploring notions of genre in 'academic literacies' and 'writing in the disciplines: approaches across countries and contexts'. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Orgs.). **Genre in a Changing World.** Fort Collins, Colorado: The WAC Clearing house and Parlor Press, 2009. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/genre/>. Acesso em 14 de janeiro de 2022.

SALDAÑA, J. **The coding manual for qualitative researchers.** 2 ed. London: SAGE Publications, 2013.

SANTOS, H. T. **O processo de apropriação do gênero seminário por estudantes recém-ingressos no contexto universitário.** Dissertação (Mestrado). 2012. 140f. Universidade Federal de São Carlos, Pós-Graduação em Linguística, São Carlos, 2012.

SANTOS, E. C.; ALMEIDA, M. de F. Seminário acadêmico e sequência didática: uma análise sócio-discursiva da construção do gênero textual. IN: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 1., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009, p. 1229-1235.

Saussure, F. **Cours de linguistique générale**. Edition critique par Tullio de Mauro. Paris: Payot & Rivages, 1995. (Originalement publié en 1916).

SÁ, A. C. A. **Estratégias de polidez nas (sócio)interações em seminários**: um estudo de faces. Dissertação (mestrado). 2013. 113f. Universidade Federal de Campina Grande, Pós-Graduação em Linguagem em Ensino, Campina Grande, 2013.

SCHLATTER, M. *et al.* Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V. N. *et al.* (Orgs). **A redação no contexto do vestibular 2005**: a avaliação em perspectiva. Porto alegre: UFRGS, 2005, p. 11-35.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets enseignés en classe de français**: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires: des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. **Repères**, n. 15, p. 27-40, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. n.11, p. 5-16, mai./ago., 1999.

SCHNEUWLY, J; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

SHIMOMURA, T. Y.; DIAS, M. T. F. Percepção discente sobre metodologias de ensino na graduação do curso de Ciências do Estado da UFMG (2009-2013). **Ciências do Estado**: Trajetórias e Perspectivas, v.1, n.1, p. 69-92, 2016.

SILVA, M. C. **A prática do gênero seminário no ensino fundamental**. Monografia de Curso de Especialização. Campina Grande: UEPB, 2005.

SILVA, M. C. **O letramento escolar**: descrição de uma proposta de ensino do seminário. 2007. 152f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2007.

SILVA, C. S.; SANTOS, A. P. Conteúdos da oralidade: o gênero discursivo seminário na aula de língua portuguesa. **Revista Letras**, Santa Maria, Especial, n. 01, 2020, p. 57 – 77.

SOARES, J. P. **Comunicação oral em português em congressos de Linguística Aplicada: estrutura genérica e escolhas léxico-gramaticais sob a perspectiva sistêmico-funcional**. 2014. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOCKETT, H. Accountability, trust, and ethical codes of practice. *In*: GOODLAD, J.; SÖDER, R.; SIROTNIK, K. (Orgs.). **The moral dimensions of teaching**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990, p. 224-250.

SOUZA, E. G. G. **Horror short stories nas aulas de língua inglesa**: transposição didática em análise. 2015. 279f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR, 2015.

SOUZA, E. G. G.; STUTZ, L. O (re)conhecimento da sócio-história nas capacidades de significação: conceitos necessários para operacionalização de linguagem e didatização de gêneros. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1113-1133, set./dez., 2019.

SOUZA, E. G. G.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Elaboração de avaliação diagnóstica do gênero seminário acadêmico: construção de critérios e descritores. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1525–1549, 2021.

SOUZA, E. G. G. Atividade de pesquisa e triagem de informações: quais caminhos tomar para a construção de um seminário acadêmico? **Revista Interfaces**, v. 13, n. 2, p. 169-187, 2022.

SOUZA, E. G. G. Interacionismo Sociodiscursivo e teoria da atividade: proximidades e especificidades teórico-metodológicas. **Raído**, v. 17, n. 44, p. 148-165, 2023.

STORTO, L. J. **Conversação digital**: língua falada e processos de monitoramento. 2010. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

STORTO, L. J. **Discurso religioso midiático**: argumentação e língua falada em pregações evangélicas. 2015. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

STORTO, L. J.; FONTEQUE, V. S. Trabalho com a oralidade na formação docente inicial: implementação de uma sequência de atividades sobre seminário. *In*:

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (Orgs.). **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 75-98.

STREET, B. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Org.). **The written word**: studies in literate thought and action. Heidelberg: Springer, 1988, p. 59-72.

STREET, B. **Social Literacies**: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London: Longman, 1995.

STREET, B. (org.). **Literacies across educational contexts**: mediating learning and teaching. Caslon Publishing: Philadelphia, 2005.

STREET, B. Abordagens de gênero para letramentos acadêmicos? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010.

STREET, B. V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, vol.33, n.89, Campinas, jan./abr. 2013.

STREET, B. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo, SP: Parábola Editorial. 2014.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (orgs.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação [livro eletrônico]. Uberlândia: EDUFU, 2017, p. 21-33.

STREET, B. What's new in new literacy studies? Current Issues in Comparative Education 5(2) May 12, 2003. Disponível em: <http://www.tc.columbia.edu/cice/>. Acesso em 16 de Julho de 2020.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 456 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **SIGNUM**: Estudos da Linguagem, Londrina, n. 14, v. 1, p. 569-589, jun., 2011.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 33 n. 1, jul./dez., p. 35 - 63, 2017. DOI: 10.14393/LL63-v33n2a2017-2.

SUSKIE, L. **Assessing Student Learning**: a common sense guide. Massachusetts: Anker Publishing Company Inc. Bolton, 2009.

TORREGO, E. Lingüística y cinesica. **Revista de Filología Española**, v. LIV, n. 1/2, p. 145-159, 1971.

VEIGA, I. P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de ensino**: Por que não?. São Paulo: Papirus Editora, 1991.

VIEIRA, A. R. F. **O seminário**: um evento de letramento escolar. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares**: gêneros, interações e letramentos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13ª Ed. São Paulo: Hucitec, (1973) 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L. S. Vygotsky**: v. 1. New York: Plenum, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7ª ed. Brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLWORK, A. **English for presentations at International Conferences**. English for academic research. 2 ed. Cham: Springer International Publishing, 2016.

WEISSBERG, B. The graduate seminar: Another research-process genre. **English for Specific Purpose**, v. 12, n. 1, p. 23-35, 1993.

ZANARD, R. C.; STORTO, L. J. Marcas da oralidade em textos jornalísticos da Globo e da Rádio CBN. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p. 63-80, out./nov./dez., 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 31, p. 55 - 71, 2016. ISSN 2237-759X.

ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O ISD, a Análise da Conversação e os Meios não-linguísticos: uma proposta de quadro de análise da comunicação oral em eventos científicos. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, v. 2017, n. 1, p. 615-640, 2017.

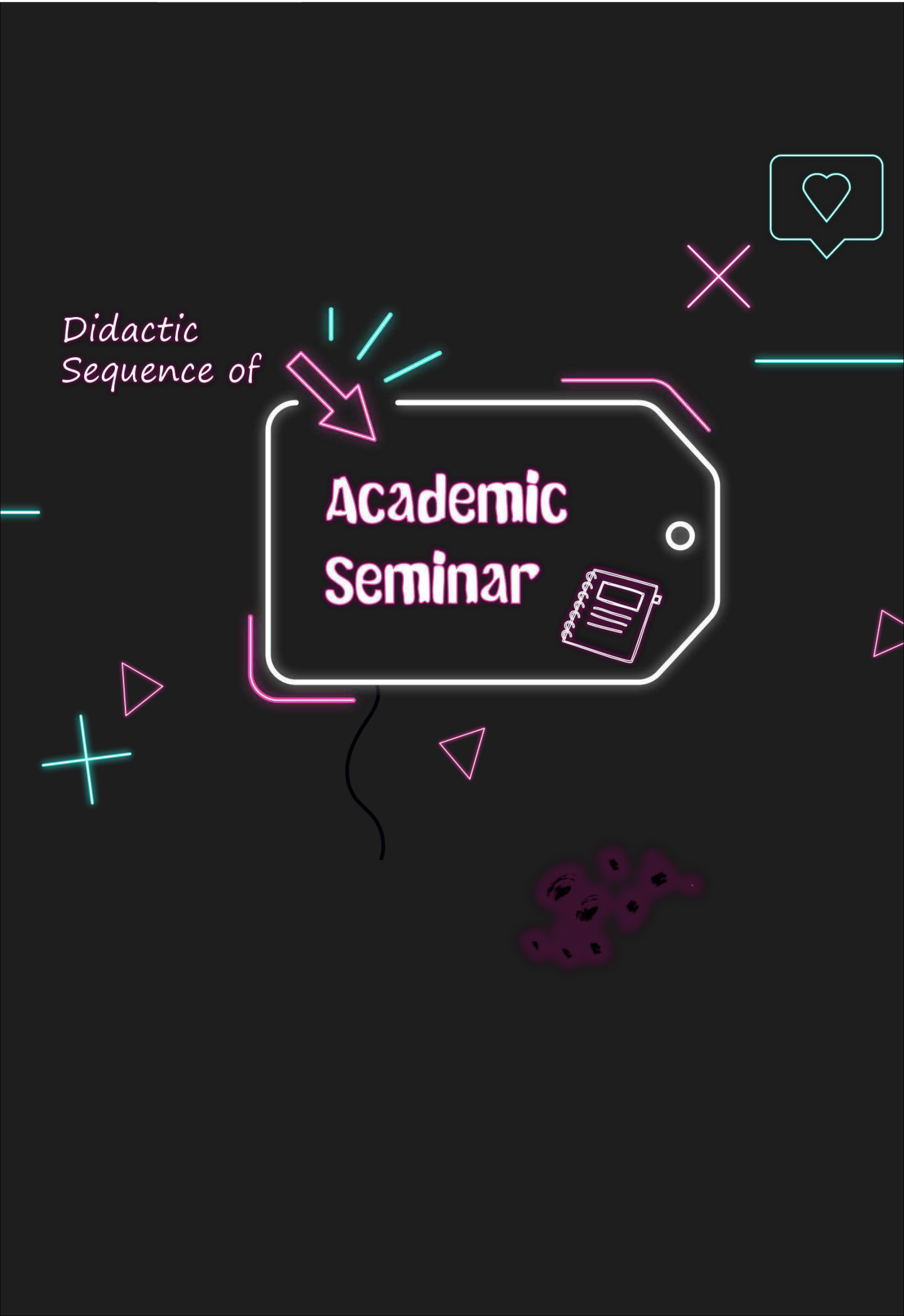
ZANI, J. B. **A comunicação oral em eventos científicos**: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas. 2018. 303 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018.

ZANI, J. B.; BUENO, L.; DOLZ, J. As dimensões ensináveis do gênero textual “a comunicação oral em eventos científicos”. **Letras**, Santa Maria, Ed. Especial, n. 01, p. 349 - 368, 2020.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isto?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L; DE GRANDE, P. B. (Orgs). **Letramentos**. Campinas, SP: mercado de Letras, p. 71-95, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Sequência Didática de Seminário Acadêmico



🗣️ Language Activity and Social Action

In our world of social activities we may find different views about what a seminar is. Firstly, because people are engaged in specific purposes and objectives. Secondly, because they give meaning to the activity of oral presentation according to their own experience all life-long.



TASK 1

Let's have a conversation about academic seminar. For this purpose, do what is asked below.

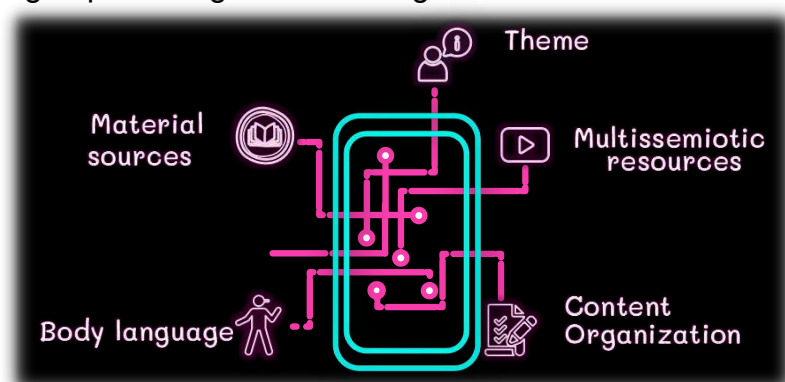
- A** Which one(s) of these definitions is/are part of how do you recognize seminar?
- Go to www.menti.com and use the code 62067105 to express yourself.
- B** Is there any definition that was not mentioned about what is a seminar for you?
- Go to https://jamboard.google.com/d/1M4Xv9Qte_a524M2PUng-tqj2BMLbqe2tY0llvL46YZ4/edit?usp=sharing and use post its with your name in parenthesis.

TASK 2

With the production of scientific articles it is possible to carry out the social action of publishing research data. With oral communication, we may take the social action of disseminating such research. What about the seminar?

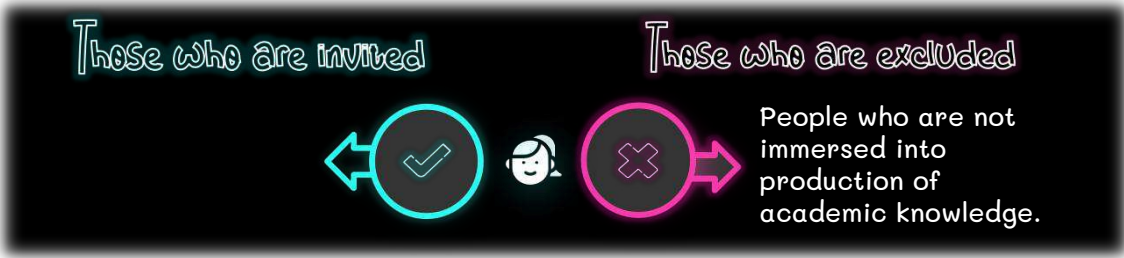


- A** Say what type(s) of social action(s) can be carried out through the production of this genre.
- Go to www.menti.com and use the code 8268 7360 to express yourself.
- B** Over your life-long journey, were there situations in which you were ordered to produce a seminar? If so, what stance towards your audience did you take regarding to producing the seminar genre?



Language Activity and Social Action

The seminar is a textual genre that is related to the oral presentation activities, in which specific content is approached aiming at collaborative construction of knowledge. Despite this, it seems to us that the process of producing and attending a seminar is restricted to a part of our community.



In order to understand what you know about producing the seminar genre and, by the same token, what you may consider important to include in an oral presentation, we are going to watch an example of an online seminar on linguistics and answer questions.

After watching the vídeo about seminar on linguistics, let's answer the questions and share our enunciative position about them.

We consider a language activity the one in which we meet our objectives mediated by the use of language, as it happens with the seminar that we are watching. This kind of activity is full of contextual parameters that influence the use of language we do and the information we bring into the text.



Oral presentations usually are divided into stages, in which people organize their slides with the content of the written text and multisemiotic resources such as colors, sounds, graphs, images and charts. In a first moment, it seems that the most common form of organization is usually by dividing the presentation into three stages, as it is presented below :



There is a moment in which two phrases are used to express the same meaning. In your opinion, is it ok?

- D** How did the speaker do to organize the research problem?
⌚ 2:37 Pay attention to the text organizers _____
- E** Do you agree the way the author drew up questions to formulate the research problem, or would you do it differently?
⌚ 3:18 See the noun and verb phrases in the three sentences _____
- F** Why was the infinitive form used with the verbs in the beginning of the sentence? Would you choose other verbs?
⌚ 3:43 See verbal cohesion and the choice of verbs _____

TASK 6

During the presentation of an academic seminar, it is quite common for the thematic content to be addressed in different verb tenses, due to the interlocutor's need to show whether a given issue is consolidated in the past, present or future. Considering this issue, do what is required in activity below.

- A** Say what verb tense is, for example, simple past or past progressive
- Use an empirical example of the presentation to justify your statment about the verb tenses. In order to help you, there is a suggestion of each tense in the scene screens.

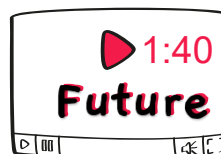
Video Source: <https://www.youtube.com/watch?v=cRe4CQOeWl8&t=65s>



- ☒ Simple
☐ Continuous
☐ Perfect
☐ Perfect continuous



- ☐ Simple
☒ Continuous
☐ Perfect
☐ Perfect continuous



- ☐ Simple
☐ Continuous
☒ Perfect
☐ Perfect continuous



The last aspect that we could not set aside is the body language. Most of the attention we usually get arises from how much people feel we are engaged in the oral presentation, and such engagement may be seen from kinesic and paralinguistic perspectives, which ones represent the body language.

TASK 7

Keeping this in mind and based on your experience, please go to the jamboard and complete with information saying:

Body Language



Body Language

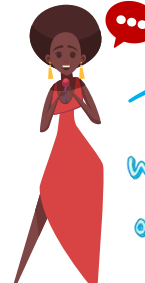
< 1/1 >

Compartilhar

When the whole body talks



When orality is enhanced by other factors



- A** Which issues are relevant to the interpretation of body movement communication (Kinesics), above all, regarding to academic seminar.
- B** What aspects of orality strengthen the meanings while speakers are performing in the presentation (Paralinguistics).



Research Activity

The research activity is the first process related to the production of academic seminars. The point is, nothing may be presented before you have dealt deeply with an specific theme. With that though in mind, let's do the activities below to think about where we do start:

TASK 1

Aiming at carrying out the research activity, let's weigh about what will very likely exert influence while you seek information to produce the seminar. Part of this is the set of the following themes:



Professional Ethics



Plagiarism



Professional Development

- A** As we know, the themes come from the intended content of our course. How are they connected ?

- B** What reason(s) may justify to address such theme into the discipline?



It is a component of the course syllabus



It is an aspect to your academic qualification.



?

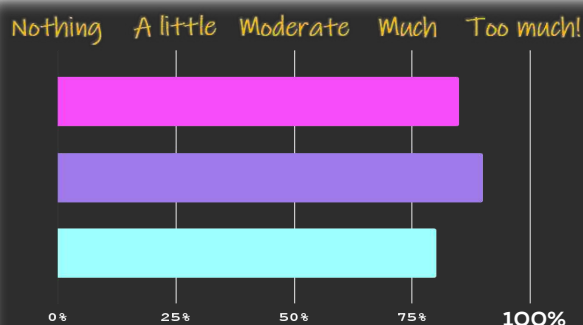
- C** Choose one topic to prepare your seminar.

TASK 2

Describe your relation with the topic/theme you are going to present. For this purpose, firstly answer the three questions below:

- A** How important to you is the theme you are responsible for?
B How much do you get to know and feel comfortable to discuss about it?
C How much would you like to understand more about it?

Then, go to "www.menti.com" and use the code 54 34 77 6 for voting. Please, consider different levels of relevance to you as they are described in the example:



TASK 3

You have received an specif topic to prepare your presentation. Say which particular issue(s) that is/are related to this topic would you like to incorporate in your presentation.



Part of your experience which leads you to a deep concern.



An unanswered question you have got, which could be explored with classmates.



Anything else?

EXAMPLES OF PARTICULAR ISSUES



Research Activity

The next step of the research activity is to set goals for presentation. It is necessary because it directs us towards the information we need and the source we are going to use. But, before setting your goals we will remember:



What is the objective of the Seminar s?

To carry out a dialogue between professional ethics, plagiarism issues and professional development bearing in mind educational products in academic-scientific practice

Ok. We figure out our general purpose with the seminars. However, we know that each of your presentations will have an specific approach, because you have chosen one of the seven topics available, and consequently, one of the specific readings regarding to such topic.

TASK 4

So, let's establish the presentation objectives by resuming your topic, and then answer according to your previously reading.

A What were the ideas abstracted from the text you read? Cite them in the box:

RECALLING THE TOPICS:

To present assumptions...

01 That define what **ethics** is on the whole.

02 Which define out **ethics in education**, with focus on teaching.

03 In order to discuss **teacher ethics**.

04 Which set out what **plagiarism** is in scientific-academic production.

05 To define what is unreferenced **copy**.

06 Related to **masters** products.

07 Related to **doctoral** products.

ABSTRACTED IDEAS

- What **definitions** have you found?

- What **important issues** should be part of the discussion of the seminars?

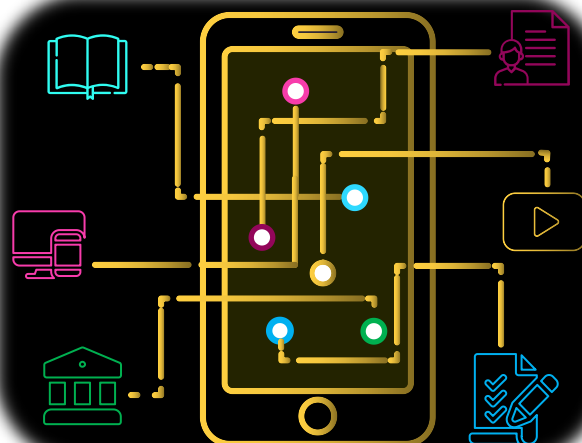
- What **reflections** were possible regarding the theme after the reading?

Source: https://docs.google.com/document/d/1QVflJfobNs0WFrlU-jJ__07ioa17e4Fr93-PqfxLi6I/edit?usp=sharing

TASK 5

Obviously, the source of information you have received is not enough to expand the overall discussion which your group is going to propose.

A So, what are the other reliable sources that we may use?





Research Activity

B Which criteria would you use to define them as reliable ones?

CRITERIA:

01

02

03



TASK 6

Please, access at least two of the examples of realible sources. Then, start to research about your theme of presentation. After doing it, answer the questions.



Abook or its chapters



SISTEMA de BIBLIOTECAS da UEL



Papers from journals



ERIC
Institute of Education Sciences



Dissertation and thesis



Conference on Youtube



Harvard University
1,94 mil de inscritos

- A** What texts have you found? Describe title, author, genre and the content. Subsequently, say how the information you have found may be related to your objective.
- B** When searching for new sources of information, what difficulties did you experience?
- C** What about the possibilities? To know more than only one source did help you anyway?



Screening Activity

The screening activity is essential, for in this moment we filter the information that can be useful in an academic seminar, in view of the discipline purpose and the communicative objectives of the presentation. Having said that, let's move to the activities.

TASK 1

There are some issues we should ponder to decide which texts to keep or set aside. Review them and ask yourself:

Is it possible to establish a dialogue with other themes of the discipline?



Does the information presented in the source dialogue with my communicative objective(s)?

Does the text have a scientific and legitimate basis?



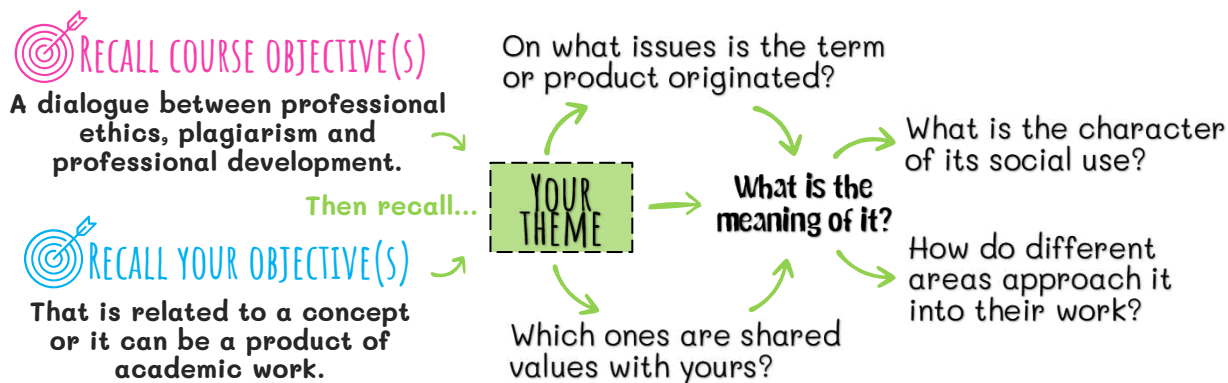
Does the text address definition(s) on the topic I have been searching?

- A** Look at the paragraphs initially chosen from the texts you have obtained and ask yourself the four key questions.

Screening Activity

TASK 2

It is time to define what information is going to be used in your presentation. This goal depends on how we manage objectives, communicative purpose and the information you have got when searching on texts. The information management for screening process may take the following paths:



A Go to our shared document and fill the chart with your answers.



SCREENING ACTIVITY - Activity 2

Academic	Your objective	Question to answer

Source:

https://docs.google.com/document/d/1avKMbIe1nTNlPYg_z9Z7CQKyZE7RvpM8Flo64j2ludg/edit

TASK 3

Another point that is related to screening process is the lens you take to assess if a text is relevant or not. See the example below:

The information I have found:

Supports the arguments I am trying to build up.

● ● ● ● ● Level of satisfaction

Relativizes the point of view I would like to express.

● ● ● ● ● Level of satisfaction

Helps to refute an idea I run counter.

● ● ● ● ● Level of satisfaction

In the academic seminars, this kind of criteria is important to say whether the text has proximity with the theme or not. Based on this criteria, do what is asked in the activities A and B.

- A** Use the “level of satisfaction” scale to assess the source of information you have found, whatever it is the whole text or only some paragraphs.
- B** Say if you are going to use or discard a text, justifying by means of the scale.



Information Selection Activity

The last process is related to the information selection for the academic seminar, which usually consists of an oral presentation in conjunction with slides or other multisemiotic resources. We need to think that what is at stake is the production of the text that will be used in the presentation.

TASK 1

Based on the sources of information you have been screening, use techniques from the genre annotation to highlight what will potentially be part of your seminar text. Observe the example below and do what is asked.

How ethics is defined in one source

"**Ethics** generally **is** **used to indicate** a rhetor's character, honor, or authority while "plagiarism" with its roots resting [...] (JOLLY, 1998, p.2)

"related to"

"ethics is"

"is considered"

"is not"

Segments that define what I want

- A** Read or listen to your text. Define segments that express what are the meanings you really want to contemplate in your presentation.
- B** Use direct citations to illustrate the way you are going to deal with your theme.

TASK 2

Again, bearing in mind your sources of information take notes regarding the content you are reading or listening to. Interpret the information anchored in the criteria below. So, see an example and answer the questions.

My Criteria

what is professional ethics in one source

"[...] **the application of an individual's** ultimate concerns about human conduct to their professional lives [...] **how** the professional's actions **affect** others [...]" (LUCKOWSKI, 1996, p. 3).

01 Primary idea...

... it helps to introduce the first words about being ethical as a teacher.

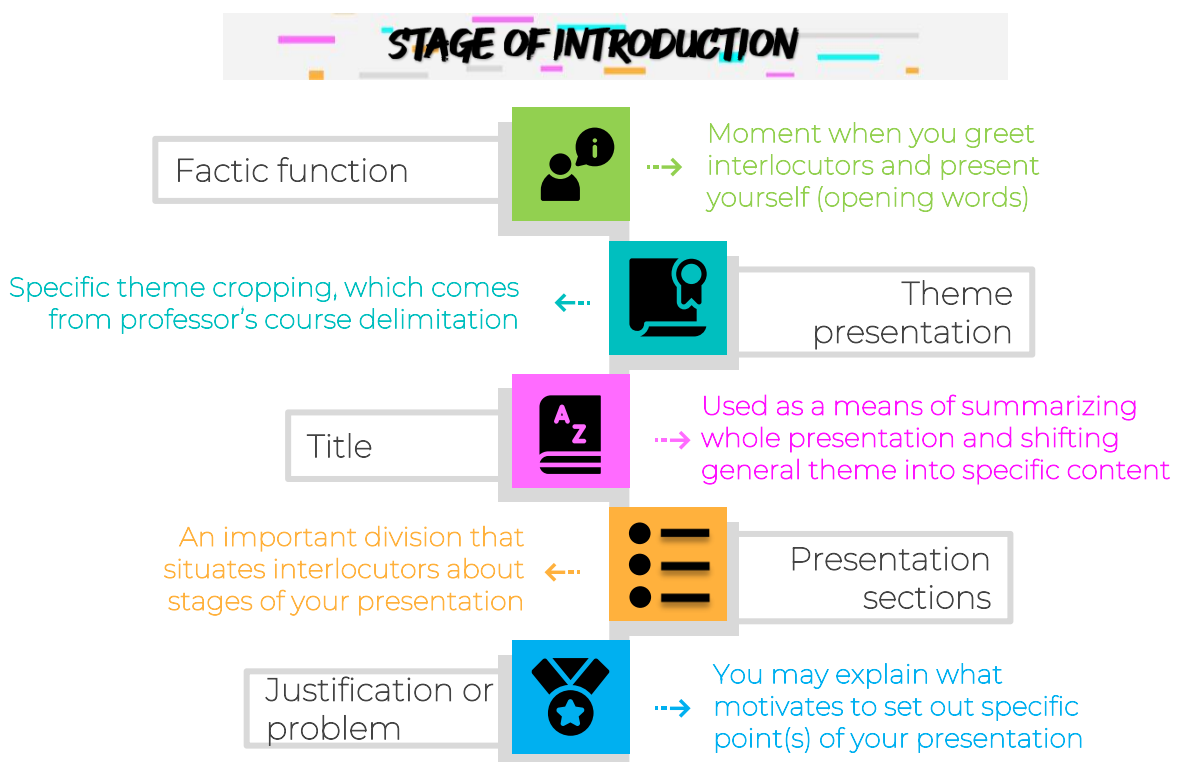
02 Secondary idea...

... it describes a concept in which people are affected by teachers' actions.

- A** Divide your topics into primary and secondary ideas, as you have seen in the example.
- B** Describe your own notes while doing a commented annotation.

Seminar Presentation

A seminar is usually divided into different stages, which have their respective functions regarding the content that is going to be presented. Let's check them out?



TASK 1

Watch the examples of seminars and pay attention to the Introduction Stage. Make your own review about the issues we are pondering and say:

- Do they follow the same pattern of introduction?
- In what do they differ?

- Presentation on Cope

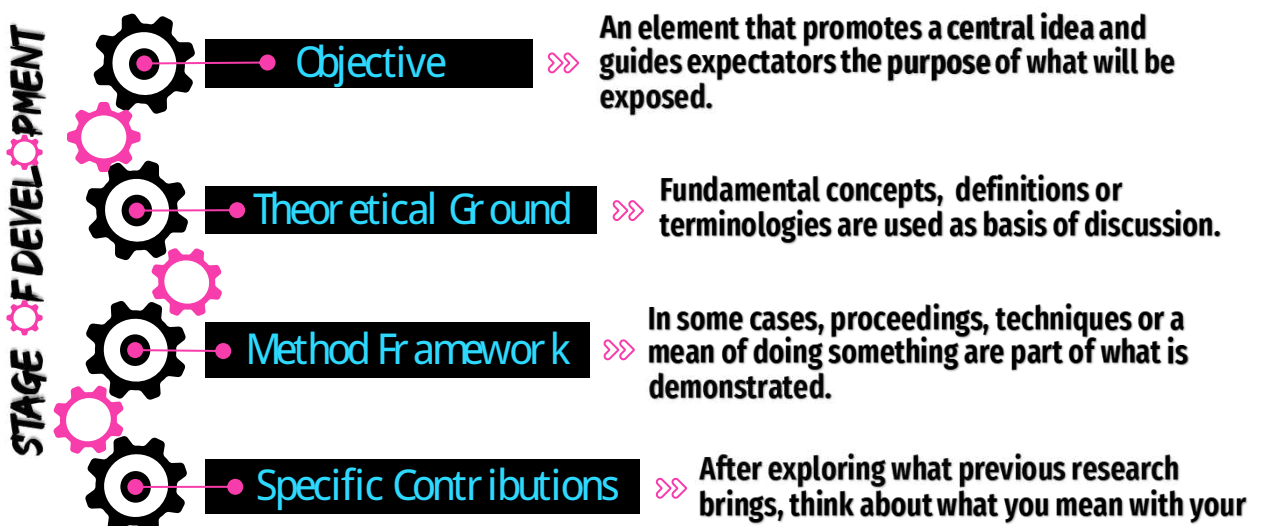
 <https://drive.google.com/file/d/1aUwR4VfGW9YECBvgIwLKfFSk0js810t2/view?usp=sharing>

- Seminar on Linguistics

 <https://www.youtube.com/watch?v=qoTKccMvI00&t=77s>

TASK 2

The elements which we are going to discuss are not always organized in the respective order as we may see, however, the focus is not on the order, but on the communicative intent. Observe the second stage:

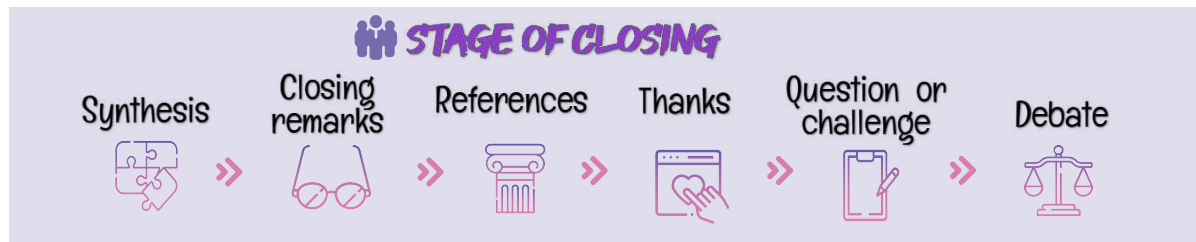


Seminar Presentation

- A** Has the element you are analyzing been addressed implicitly or explicitly?
- B** What is its position in the presentation?
- C** Would you do it differently?

TASK 3

The final stage is the closing moment. Most of people conclude the presentation by saying closing remarks, showing references, thanking and giving the floor to the audience. However, we may consider other closing elements depending on what is forecasted. Let's see them and discuss together:

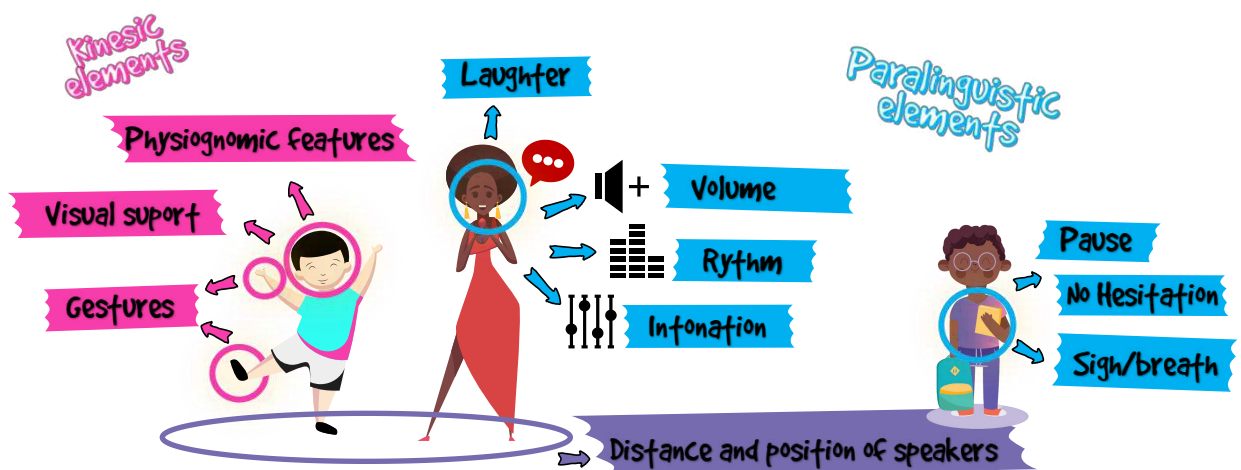


- A** What place do they take up in the presentation ?
- B** Synthesis and closing remarks are not the same thing?
- C** What about the debate? Should it start from audience or with a question made by the group which is presenting?

Body Language

TASK 1

While producing an oral text such as it happens in the seminar genre, kinesic and paralinguistic elements are crucial to a good presentation. So, place the elements below according to their kinesic or paralinguistic nature.



English Language

The last aspect that we will work is the English language in use. The focus is going to be on the words or phrases that play a role in managing structure and the way discourse flows. Firstly, our attention lies with the following discourse markers:

Discourse Markers



Organize what we say

How do we begin the presentation, sequence the content and end the oral presentation?



Show our point of view

How do I position myself in an enunciative way about the content I present?



Monitor what we say

What are the possibilities of trying to say or reinforce some information in other words when necessary?



Demonstrate attention

While audience is interacting, in which way do I demonstrate I am listening to it and interested on its position?

TASK 1

See the videos in which professor explains the four topics of discourse markers presented above. After watching them, do what is asked:

- A** Based on the examples, review your previous oral text in order to verify if the words you chose to start your presentation, follow the content and end the presentation are suitable for each of these oral explanation purposes.
- B** Verify if you are supposed to mark expected and new knowledge in your oral presentation.
- C** Resume the times when you used properly expressions to mark your point of view.
- D** In your oral presentation be sure to show your responses to what you hear from your audience.

TASK 2

The second language aspect that we must identify is how we do connect ideas. Such factor depends on the kind of connection we would like to do:

- To this end
- For this purpose
- With this in mind.
- For this reason(s)

Purpose

Signal an Example

- For example
- To illustrate
- For instance
- Furthermore

Summarize or report

- In summary
- To sum up
- Finally
- On the whole

Comparison

- Like
- In the same manner
- As so
- Similarly

Connectives

Results

- As a result
- Consequently
- Thus
- For this reason

Addition of ideas

- And
- Besides
- Furthermore
- In addition

Contrast

- But
- However
- Nevertheless
- On the other hand

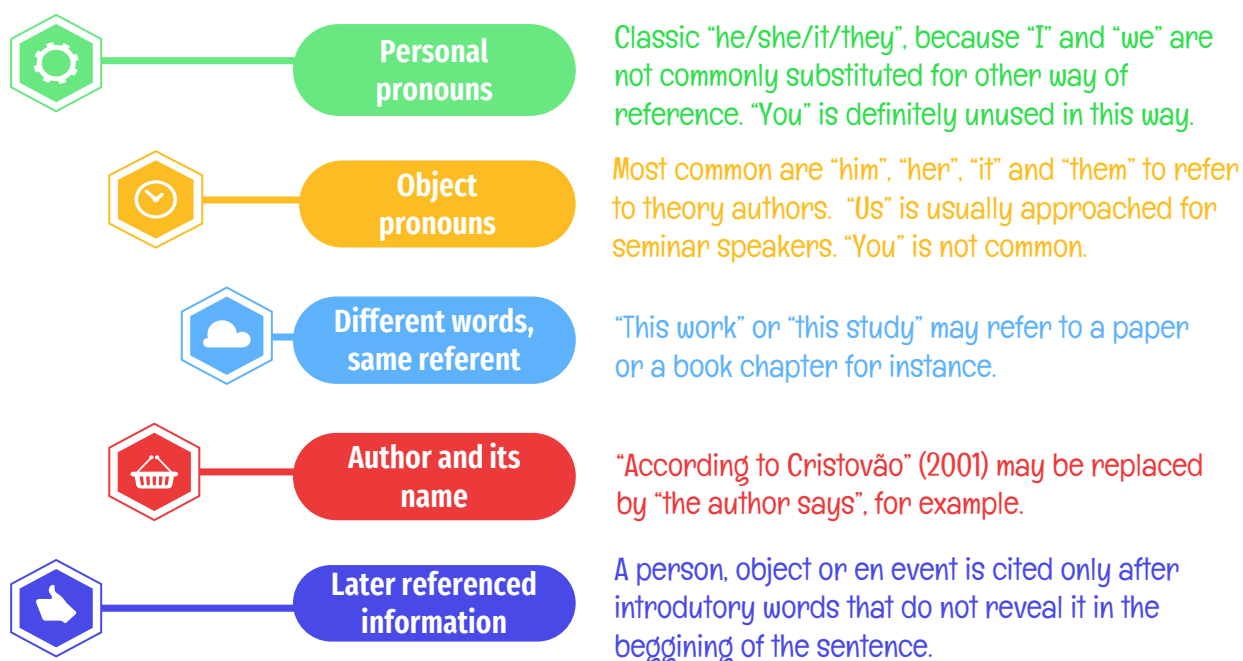
English Language

TASK 3

When previewing your oral text, pay attention to the times you need to use connectives according to their function in your discourse. Please, focus on:

- A** Review the moments you want to express your purpose(s) or signal an example. Likewise, see when you desire to establish a comparison, contrast or add ideas, show results or summarize information according to the examples presented.
- B** Try to vary the use of words that express the same function as with "for instance" and "to illustrate" to present examples. Go further with other connectives.

Another important aspect concerned the English language is the correct use of anaphoric and cataphoric references. They play a role in which same referent is described with different words. Some of these kind of references are:



TASK 4

Discuss with your group how is going to be presented your oral information, with anaphoric and cataphoric references in mind. Keep your attention on:

- A** Written information in the slides.
- B** Information that will be presented orally.

APÊNDICE B

Rubric for Diagnostic Assessment of the Seminar (Rubrica para Avaliação Diagnóstica do Seminário)

Assessment Criteria	Assessment Descriptors
Scientific Rigor and Collective Construction (a) Scientific rigor and the relevance of sources were mentioned, along with the promotion of interaction, critical thinking, and collaboration, aligning with the motivations and values of collective construction.	() The presentation explicitly mentions scientific rigor and the relevance of sources. () There is a clear promotion of interaction, critical thinking, and collaboration. () The alignment with motivations and values of collective construction is evident.
Multimodal and Interdisciplinary Aspects (b) Multisemiotic and interdisciplinary aspects were considered in the text organization, reflecting academic culture.	() The text is structured with multimodal and interdisciplinary elements. () The organization of content reflects the expectations of academic culture. () Different semiotic modes (verbal, visual, spatial, etc.) are meaningfully integrated.
Clarity of Central Idea and Theoretical Alignment (a) The central idea and its relationship with objectives, research problem, and theory were identified.	() The central idea of the presentation is explicitly identified. () A connection between objectives, research problem, and theoretical framework is clearly established. () The development of ideas is consistent with the academic discussion
Consideration of Social and Cultural Factors (b) Social norms, cultural values, personal experiences, and other language-related aspects were considered in the textual production.	() The presentation integrates social norms and cultural values into the discussion. () Personal experiences are used as resources to support arguments. () Language-related facts are explicitly acknowledged in the construction of the text.
Use of Technical Language and References (c) Concepts, technical language, terminologies, references, examples, and analogies were cited.	() Concepts, technical terms, and specialized language are correctly used. () Theoretical references, examples, and analogies are properly integrated. () Citations are correctly placed in the text and contribute to argumentation.
Structure of the Seminar (a) Elements related to the introduction of the seminar were described. (b) Aspects related to thematic development and progression were addressed. (c) Elements concerning content synthesis and the opening for discussion were included.	() The introduction presents clear objectives and a contextualized opening. () The thematic development ensures logical progression and coherence. () The conclusion provides a synthesis of content and opens space for discussion.
Coherence and Textual Organization (a) Recurrence of previously mentioned elements in the oral and/or written text was considered. (b) The use of textual organizers and their respective functions was acknowledged. (c) Issues related to repetition (e.g., author names in noun phrases) or redundancies were identified.	() Key ideas are reinforced through effective textual recurrence. () Textual organizers (e.g., connectors, references) are used correctly and functionally. () Redundancies and unnecessary repetition of elements (e.g., author names) are minimized.
Use of Verb Tenses and Repetition Management (d) Verb tenses were adequately identified and correctly related to the discourse.	() Verb tenses are used appropriately in accordance with the discourse. () The relationship between tense and meaning is correctly maintained throughout the presentation.
Kinesic Mechanisms (Facial Expressions,	() Facial expressions, gestures, and posture align with

Gestures, Posture, etc.) (a) Kinesic mechanisms and their respective meanings in the academic seminar were highlighted, including facial expressions, eye contact, gestures, posture, and virtual positioning.	the communicative intentions of the seminar. () Eye contact and virtual positioning contribute to engagement and clarity.
Paralinguistic and Non-Linguistic Features (b) Paralinguistic mechanisms such as intonation, rhythm, volume, pauses, hesitations, or non-linguistic elements such as sighs and laughter were identified as relevant to content expression or emotions.	() Intonation, rhythm, volume, and pauses contribute to effective oral expression. () Hesitations, sighs, and laughter are controlled and strategically used to support meaning.

Fully Met Criteria (FMC): The criteria were fully met with a high level of accuracy, consistency, and relevance to the academic seminar. The presentation demonstrates mastery of content, effective organization, and strategic use of language and multimodal resources.

Partially Met Criteria (PMC): The criteria were partially met, with some inconsistencies in the organization, clarity, or execution of key elements. Some aspects require improvement, such as alignment with theoretical concepts, coherence, or integration of multimodal elements.

Not Met Criteria (NMC): The criteria were not met, with significant gaps in content, organization, or language use. Key aspects are missing, misaligned, or inadequately developed, requiring substantial revision and improvement.

APÊNDICE C

Rubric for Assessment of the Seminars

(Rubrica para Avaliação dos Seminários)

Rubric Assessment Criteria	Assessment Descriptor
(1) The presentation opening was carried out appropriately; (2) The justification and organization of the content were presented.	() Full Level The motivations underlying the seminar's execution were clearly explained to the interlocutors. Both the disciplinary focus and the personal issues brought for discussion were considered. The organization of the content was also presented. () Intermediate Level The main motivation for the seminar was presented to the interlocutors, but without alignment to the disciplinary focus. Content was mentioned, but lacked sufficient clarity to highlight its structure. () Unsatisfactory Level There was no explanation of the motivation behind the seminar's execution. The organization of the content was not presented in a structured manner, making it difficult to understand the seminar's purpose.
(1) A communication objective was clearly defined; (2) The presentation was adequately based on theories or introduced theoretical-methodological concepts aligned with the thematic content; (3) The topic was developed progressively, with clear connections between thematic orientation segments; (4) Relevant examples were used.	() Full Level Throughout the work, the justification was presented at appropriate moments, with a clear objective. This included concepts or terminologies, the use of direct or indirect citations, with proper referencing of sources. There were connections between the author, framework, and the content that was illustrated and presented by the group. () Intermediate Level The work contained justification, but it was not always appropriately linked to the ideas and objective. Sources were referenced, but there was no clear emphasis on concepts and/or terminologies, or the direct or indirect citations were not well aligned with the content, or disconnected from examples. () Unsatisfactory Level The objective was not clear. Justification through citations was used, but without concern for explaining concepts or terminologies. Problems with referencing were observed. There were no explicit connections between the referenced content and the issues discussed in the seminar. Examples were not so clear or were out of presentation.
(1) The group provided specific contributions (reflections, critiques); (2) A synthesis of the presented content was conducted; (3) Final considerations (individual or group) were presented; (4) A set of references and sources used was included; (5) The presentation time was appropriately managed; (6) The session was opened for discussions.	() Full Level The group effectively provided specific contributions such as reflections and critiques, which significantly enhanced the discussion. A clear and comprehensive synthesis of the content was presented, summarizing key points and connecting them coherently. Final considerations, both individual and group-based, were presented thoughtfully, offering insightful reflections and directions for further exploration. A comprehensive set of references was included, and all sources were properly cited according to academic standards. The presentation time was expertly managed, ensuring a balanced distribution of content across the session, with no rushing or omissions. The session was well-opened for discussions, inviting active participation from the audience, fostering engagement, and responding to questions with clarity. () Intermediate Level The group made relevant contributions in the form of reflections and critiques, though some points could have been elaborated further. A synthesis of the content was presented, but it lacked some depth or clarity in connecting the

	key points. Final considerations were offered, but they were somewhat general and lacked the nuance to fully encapsulate the seminar's content. References were included but were inconsistently cited or lacked relevance in some cases. The presentation time was generally managed well, but certain sections were either rushed or overly detailed, impacting the overall pacing. The session was opened for discussion, but the engagement was limited, and the group did not fully encourage audience interaction. () Unsatisfactory Level The group's contributions were vague or unclear, with little to no critical input or reflection. A synthesis of the content was missing or insufficient, leaving key ideas disconnected and the presentation lacking coherence. Final considerations were either absent or lacked depth, with no clear summary or direction for future discussions. Few or no references were included, and those that were presented were poorly cited or irrelevant to the content. Time management was poor, with sections of the presentation either rushed or incomplete. The session was not effectively opened for discussion, and little to no effort was made to foster audience participation, leaving the presentation feeling closed-off and lacking engagement.
(1) Appropriate use of connecting elements was demonstrated; (2) Text organizers were employed coherently; (3) Verb tenses were used correctly; (4) Referential anaphoras were constructed appropriately.	() Full Level The seminar demonstrated appropriate use of verb tenses and connectors, ensuring a well-structured logical sequence and cohesion. Proper use of anaphoric references allowed relationships between the same referent to be established, making the information comprehensible in a coherent way, without disruptions in the discourse flow. () Intermediate Level The seminar used appropriate structures for verb tenses and connectors, but some inconsistencies or cohesion issues were observed. Anaphoric references were applied intermittently, resulting in a structure that, while understandable, could have been more fluid and cohesive. () Unsatisfactory Level The presentation did not employ appropriate verb tenses or connectors, thus demonstrating issues with cohesion and incoherence in the logical sequence of ideas. The application of anaphoric references was imprecise, compromising clarity and the continuity of the discourse, making parts of the presentation harder to understand.
(1) Non-verbal and verbal content was presented intelligibly both visually and orally; (2) Formality was maintained, and appropriate speaking turns were observed in textual construction and audience communication; (3) Intonation and rhythm were clear and intelligible throughout the presentation; (4) The speaker positioned themselves and used gestures effectively without obstructing the presentation, colleagues, or themselves.	() Full Level The group effectively presented both non-verbal and verbal content, ensuring it was intelligible both visually and orally. The presentation was highly structured, with clear, formal language and smooth transitions between speakers. Appropriate speaking turns were respected, allowing for a coherent flow of ideas. Intonation and rhythm were skillfully employed throughout, making the presentation engaging and easy to follow. The speaker's posture and gestures were purposeful, adding clarity to the content without hindering the audience's view or distracting from the presentation, fostering a strong connection with the audience. () Intermediate Level The group presented both non-verbal and verbal content clearly, but there were occasional moments where clarity or coherence could have been improved. Formality was mostly maintained, though some lapses occurred, and speaking turns were somewhat respected, but with occasional overlap or interruptions. Intonation and rhythm were generally clear, but there were moments of inconsistency that could have impacted the overall flow. The speaker's positioning and gestures were mostly effective, but there were times when movement was either distracting or did not fully complement the verbal content, potentially hindering audience engagement.

	() Unsatisfactory Level The group struggled to present non-verbal and verbal content in a clear manner, with several moments where visual or oral communication lacked intelligibility. The presentation did not consistently maintain formality, and speaking turns were frequently disregarded, resulting in confusion or a disjointed presentation. Intonation and rhythm were unclear or inconsistent, making it difficult for the audience to follow the content. The speaker's posture and gestures were ineffective, often obstructing the view or causing distraction, which hindered the audience's ability to engage with the material effectively.

ANEXOS

ANEXO A

Respostas dos(as) alunos(as)-participantes para a tarefa 9 do aspecto *Body Language*, retiradas da atividade realizada em post-its na plataforma Jamboard durante a avaliação diagnóstica

Kinesics Mechanisms

- P1** - Gestures, eye contact, facial expressions.
- P2** - Gestures, eye contact, facial expressions, posture.
- P3** - Facial expressions, direct eye contact, gesticulations, posture, hands should not be touching themselves. They must be free and in movement.
- P4** - Posture, eye contact.
- P5** - Eye contact.
- P6** - Eye contact, gesticulation, facial expressions.
- P7** - Stand up straight (pay attention to your posture).
- P8** - Eye contact, gestures, appropriate dress code, facial expressions.
- P10** - Confidence, eye contact, body language, facial expressions, hand gestures.
- P11** - Confidence, facial expressions, eye contact, posture, gestures.
- P12** - Eye contact, posture, body language, gestures.
- P13** - Eye contact, posture, facial expressions, no fidgeting.
- P14** - Posture, eye contact, gestures.

Paralinguistics Mechanisms

- P1** - Tone of voice, voice pitch, pace of speech, pauses (the breaks in phrases during the speech).
- P2** - Intonation, voice tone, pauses.
- P3** - Intelligibility, presentation's steps, introducing yourself, formal language, clear and objective speech, speak not so fast and not so slow.
- P4** - Formal language, does not read all the time.
- P5** - Tone of voice.
- P6** - Tone and volume of voice, talking clearly and assertively.
- P7** - Articulation, volume and speed of voice.
- P8** - Tone of voice, appropriate vocabulary for the context.
- P10** - Intonation, being articulate, clear speech, tone of voice, speech speed.

P11 - Tone of voice, cadence, intelligibility, flow of presentation.

P12 - Voice intonation, language, speech speed.

P13 - Intonation, Intelligibility, calmness.

P14 - Tone of voice, volume of voice, clear speech.