



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Câmpus de São José do Rio Preto

Francisco Octávio Ferreira Cardoso

**As dimensões linguísticas e multimodais de apresentações
orais em formato de 3MT de licenciandos: contribuições para
o ensino de Divulgação Científica a partir de um modelo
didático**

São José do Rio Preto
2024

Francisco Octávio Ferreira Cardoso

**As dimensões linguísticas e multimodais de apresentações
orais em formato de 3MT de licenciandos:** contribuições para
o ensino de Divulgação Científica a partir de um modelo
didático

Dissertação Acadêmica apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: CAPES – Proc.
88887.693980/2022-00

Orientadora: Profa. Dra. Lília Santos
Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2024

C268d	Cardoso, Francisco Octávio Ferreira As dimensões linguísticas e multimodais de apresentações orais em formato de 3MT de licenciandos: contribuições para o ensino de Divulgação Científica a partir de um modelo didático / Francisco Octávio Ferreira Cardoso. -- São José do Rio Preto, 2024 190 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli 1. Three Minute Thesis. 2. Modelo Didático. 3. Divulgação científica. 4. Multimodalidade. 5. Oralidade e ensino. I. Título.
-------	--

Francisco Octávio Ferreira Cardoso

**As dimensões linguísticas e multimodais de apresentações
orais em formato de 3MT de licenciandos:** contribuições para
o ensino de Divulgação Científica a partir de um modelo
didático

Dissertação Acadêmica apresentada como
requisito para obtenção de título de Mestre
em Estudos Linguísticos, junto ao
Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos do Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
(Orientadora)

Profa. Dra. Solange Aranha
UNESP/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

Profa. Dra. Glaís Sales Cordeiro
UNIGE/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

São José do Rio Preto
23 de outubro de 2024

AGRADECIMENTOS

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

Em primeiro lugar, agradeço às políticas de inserção e de permanência no ensino superior e na pós-graduação públicos, gratuitos e de qualidade, as quais permitiram que eu chegasse até aqui.

Agradeço também à minha orientadora, Lília Santos Abreu-Tardelli, por acompanhar e contribuir com minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional, promovendo a melhoria de todas elas quando eu mesmo não tinha ânimo para fazê-lo.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento desta pesquisa (Proc. 88887.693980/2022-00).

Um agradecimento especial à minha mãe, Neuza, por ser minha base e por fazer tudo dentro e fora de seu alcance para que eu ingressasse e permanecesse nos estudos. Meu muito obrigado.

Ao Augusto, meu companheiro, agradeço a amizade, o apoio e os bons sentimentos que demonstra diariamente nutrir pela pessoa que sou e que venho me tornando. Sem suas palavras de conforto e sem seus esforços psíquicos e materiais para me dar suporte, este trabalho, se chegasse à conclusão, teria tomado um caminho mais tortuoso e aflitivo.

Em segundo lugar, agradeço aos meus amigos:

Caio, João Vinícius, Letícia, Lucas, Maria Carolina, Maria Eduarda, Natália, Osmar, Tamires, Valdecir, entre outros, que acompanharam diferentes pontos de minha trajetória e que tanto contribuíram com seu amparo e acolhimento.

Fábio, Felipe, Giovana, Marcelo, Melanie, Nathália, Pablo e Ubiratã, entre outros, por serem alunos-referência na perseverança e na seriedade acadêmicas.

Émerson Henrique, especialmente, por fazer parte de toda a minha história no IBILCE, onde travamos batalhas fatigantes e firmamos compromissos ambiciosos, enquanto alunos de graduação, de pós-graduação, representantes discentes de colegiados e profissionais em formação inicial. Pelas longas conversas acadêmicas

e não acadêmicas, pelos debates ferrenhos, pelas discordâncias e concordâncias, meu muito obrigado.

Aos meus familiares, agradeço-os em nome de:

Maria Ferreira de Jesus e Maria Tereza Cardoso, avós materna e paterna, por serem minha maior referência de bondade e benevolência.

Silvana, Eva, Reginaldo, tias queridas e tio querido, sempre presentes no seu amor e bondade incomensuráveis.

Célia, Celso, Danilo, Lucilene, Luís, Márcia, Maria de Lurdes, Terezinha, Tim e Zenaide, tios que me apoiaram e me apoiam de diferentes formas, em diferentes momentos.

Marcelo, meu pai, por também acreditar em mim.

Airton Júnior, Eduarda, Jaqueline, João Pedro, Julia e Ludmila, por serem mais que primos, por empenharem-se em ser verdadeiros refúgios.

Por fim, agradeço à direção da UNESP/IBILCE, por possibilitar meu ingresso na licenciatura e, depois, na pós-graduação.

à Seção Técnica de Pós-Graduação e à equipe da Biblioteca, por contribuírem com suas assessorias e orientações técnicas.

ao Prof. Dr. Joaquim Dolz, com quem tive a oportunidade de discutir a pesquisa na ocasião de sua vinda ao Brasil, em fevereiro de 2023.

à Profa. Dra. Sabine Righetti por suas contribuições no debate de meu trabalho, no SELin/2023.

às Profas. Dras. Glaís Sales Cordeiro e Solange Aranha, por comporem, como titulares, as bancas de qualificação e de defesa.

à Profa. Dra. Carla Silva-Hardmeyer e ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo por comporem, como suplentes, as bancas de qualificação e de defesa.

Ao grupo de pesquisa Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa (ALTER-FIP), pelas frutíferas reuniões e debates, fundamentais para meu crescimento acadêmico.

À Jéssica, que acompanhou todo o processo e me ofereceu, sempre que possível, seu ombro amigo.

À Thaís, que, mesmo recém-chegada ao grupo, mostrou-se uma importante colaboradora e amiga.

À Neuraci, pela leitura atenta que buscou sanar problemas de escrita.

Para todas e todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, para a realização deste trabalho, meus mais profundos agradecimentos.

Obrigado!

RESUMO

O objetivo deste estudo é descrever e analisar as dimensões linguísticas e multimodais de apresentações orais em formato de Three Minute Thesis (3MT) visando ao ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura por meio de um modelo didático. O *corpus* é composto por 10 apresentações em formato de 3MT realizadas por alunos de licenciatura de Ciências Biológicas, Física e Letras de uma universidade pública. Os discentes cursaram a disciplina de Prática de Leitura e Produção de Textos II, em que o 3MT foi ensinado com base no modelo proposto por Abreu-Tardelli (2021a; 2021b), e realizaram pesquisas sobre um tema escolhido por eles. Para a análise dos dados e interpretação dos resultados, são utilizados os aportes teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009, 2006), complementados pelas inclusões de Machado e Bronckart (2009); a sua vertente didática, encabeçada pela Equipe de Didática de Línguas de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004), além de propostas para a análise de gêneros da fala pública contemporânea (Rossette-Crake, 2019) e para a transposição didática de gêneros orais e multimodais (Zani; Dolz, 2019). Os procedimentos metodológicos consistem em analisar o contexto sócio-histórico particular (Machado, 2007), o contexto de produção e a arquitetura textual (Bronckart, 2006), os meios não linguísticos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), os gestos (Rossette-Crake, 2019) e categorias elaboradas a partir dos dados, como o slide único e o uso de roteiro na apresentação. Os resultados apontam para uma redefinição do modelo didático desse gênero para o desenvolvimento de capacidades languageiras para a Divulgação Científica em licenciandos, levando em conta o tempo da apresentação, o uso de roteiro físico e a tomada de consciência dos gestos entre as dimensões ensináveis.

Palavras-chave: Three Minute Thesis. Modelo didático. Divulgação Científica. Multimodalidade. Oralidade e ensino.

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the language regularities and multimodal dimensions of oral presentations in the Three Minute Thesis (3MT) format, looking for Scientific Dissemination teaching in undergraduate programs based on a didactic model. The corpus consists of 10 3MT carried out by undergraduate students from Biology, Physics, and Languages and Literatures courses at a public university. The students had taken a course on “Prática de Leitura e Produção de Textos II”, where the 3MT format was taught based on the model proposed by Abreu-Tardelli (2021a; 2021b), and they had conducted research on a topic of their choice. Data analysis and interpretation of results utilize the theoretical and methodological frameworks of sociodiscursive interactionism (Bronckart, 1999/2009, 2006), complemented by inclusions of Machado and Bronckart, (2009); its didactic approach led by the Geneva Language Didactics Team (Schneuwly; Dolz, 2004), as well as contemporary public speaking genre analysis proposals (Rossette-Crake, 2019) and didactic transposition of oral and multimodal genres (Zani; Dolz, 2019). Methodological procedures include analyzing the specific socio-historical context (Machado, 2007), the production context, and textual architecture (Bronckart, 2006), non-linguistic features (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), gestures (Rossette-Crake, 2019), and categories derived from the data, such as the use of a one-slide presentation and physical script in the performance. Results indicate a redefinition of the didactic model for this genre to develop linguistic skills for Scientific Divulcation among undergraduates and graduates, taking into account the length of the presentations, the use of physical scripts, and awareness of gestures among the teachable dimensions.

Keywords: Three Minute Thesis. Didactic Model. Scientific Dissemination. Multimodality. Orality and Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tripolaridade do instrumento	25
Figura 2 - Esquema da transposição didática	26
Figura 3 - Operações de transposição didática no ensino de línguas	28
Figura 4 - O processo de transposição didática e a forma escolar	28
Figura 5 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula	29
Figura 6 - Modelo didático do gênero “Comunicação Oral em Eventos Científicos”	35
Figura 7 – Processo de ensino dos alunos para o 3MT	68
Figura 8 - Slide único (03BIO2022)	89
Figura 9 - Gesto ideacional de sustentação de argumento (03BIO2022).....	90
Figura 10 - Gesto evocativo de localização no slide (03BIO2022)	90
Figura 11 - Slide único (04BIO2022)	97
Figura 12 - Gesto ideacional (04BIO2022).....	97
Figura 13 - Gesto parasitário (04BIO2022)	98
Figura 14 - Gesto evocativo (04BIO2022).....	98
Figura 15 - Gesto evocativo (04BIO2022).....	99
Figura 16 - Gesto evocativo (04BIO2022).....	99
Figura 17 - Gesto ideacional de exemplificação (03FÍS2022).....	106
Figura 18 - Gesto parasitário em início de tópico (03FÍS2022).....	106
Figura 19 - Gesto parasitário em início de tópico (03FÍS2022).....	107
Figura 20 - Slide único (03FÍS2022)	113
Figura 21 - Gesto ideacional de mudança de tópico (03FÍS2022).....	113
Figura 22 - Gesto ideacional de mudança de tópico (03FÍS2022).....	114
Figura 23 - Gesto parasitário (03FÍS2022)	114
Figura 24 - Slide único (06LetLin2023)	121
Figura 25 - Slide único (02LetEd2023)	128
Figura 26 - Gesto ideacional – focalização (02LetEd2023).....	128
Figura 27 - Gesto evocativo – recuperação de imagem no slide (02LetEd2023)	129
Figura 28 - Slide único (04LetLin2023)	136
Figura 29 - Gesto evocativo de recuperação do slide (04LetLin2023).....	136
Figura 30 - Gesto figurativo – representação de “aumentar” (04LetLin2023) ...	137
Figura 31 - Gesto ideacional – movimento de definição de conceito (04LetLin2023)	137
Figura 32 - Slide único (08LetLit2023)	145
Figura 33 - Slide único (09LetLit2023)	152
Figura 34 - Gestos parasitários (09LetLit2023)	153
Figura 35 – Gesto evocativo – ideia contida na imagem do slide (09LetLit2023)	153
Figura 36 - Slide único (03LetEd2024)	161
Figura 37 - Gesto ideacional de mudança de tópico (03LetEd2024).....	161

Figura 38 - Gestos figurativos – números ordinais (03LetEd2024).....	162
Figura 39 - Gesto evocativo – recuperação do slide (03LetEd2024).....	163
Figura 40 – Cadeia da transposição didática do 3MT para o ensino de Divulgação Científica.....	176

Quadro 1 - Critérios de avaliação em competições de 3MT	53
Quadro 2 - Relação entre os temas, os títulos e as áreas/subáreas das apresentações	62
Quadro 3 - Duração das apresentações e da interação com o público	65
Quadro 4 - Temas das seções e questões definitivas do questionário autoavaliativo	71
Quadro 5 - Tipos de Discurso	75
Quadro 6 - Configuração prototípica dos tipos de sequências	76
Quadro 7 - Coerência temática e coerência pragmática.....	77
Quadro 8- Esquema da arquitetura textual.....	78
Quadro 9 - Categorias de análise multimodal	79
Quadro 10 - Plano global da apresentação (03BIO2022)	83
Quadro 11 - Distribuição das modalidades (03BIO2022).....	87
Quadro 12 - Quadro-síntese da análise multimodal (03BIO2022)	88
Quadro 13 - Plano global da apresentação (04BIO2022)	92
Quadro 14 - Distribuição das modalidades (04BIO2022).....	95
Quadro 15 - Quadro-síntese da análise multimodal (04BIO2022)	96
Quadro 16 - Plano global da apresentação (03FÍS2022)	101
Quadro 17 - Distribuição das modalidades (03FÍS2022).....	104
Quadro 18 - Quadro-síntese da análise multimodal (03FÍS2022)	104
Quadro 19 - Plano global da apresentação (03FÍS2022)	108
Quadro 20 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (03FÍS2022)	110
Quadro 21 - Distribuição das modalidades (03FÍS2022).....	111
Quadro 22 - Quadro-síntese da análise multimodal (03FÍS2022)	112
Quadro 23 - Plano global da apresentação (06LetLin2023)	116
Quadro 24 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (06LetLin2023)	118
Quadro 25 - Distribuição das modalidades (06LetLin2023).....	119
Quadro 26 - Quadro-síntese da análise multimodal (06LetLin2023)	119
Quadro 27 - Plano global da apresentação (02LetEd2023)	123
Quadro 28 - Distribuição das modalidades (02LetEd2023).....	126
Quadro 29 - Quadro-síntese da análise multimodal (02LetEd2023)	127
Quadro 30 - Plano global da apresentação (04LetLin2023)	131
Quadro 31 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (04LetLin2023)	133
Quadro 32 - Distribuição das modalidades (04LetLin2023).....	134
Quadro 33 - Quadro-síntese da análise multimodal (04LetLin2023)	134
Quadro 34 - Plano global da apresentação (08LetLit2023)	139
Quadro 35 - Distribuição da coesão verbal (08LetLit2023)	142
Quadro 36 - Distribuição das modalidades (08LetLit2023).....	143
Quadro 37 - Quadro-síntese da análise multimodal (08LetLit2023)	144

Quadro 38 - Plano global da apresentação (09LetLit2023)	147
Quadro 39 - Distribuição das modalizações (09LetLit2023)	150
Quadro 40 - Quadro-síntese da análise multimodal (09LetLit2023)	151
Quadro 41 - Plano global da apresentação (03LetEd2023)	155
Quadro 42 - Cadeias enumerativas - conexão (03LetEd2023)	158
Quadro 43 - Distribuição das modalizações (03LetEd2023)	159
Quadro 44 - Quadro-síntese da análise multimodal (03LetEd2023)	160
Quadro 45 - Distribuição dos tipos de discursos.....	163
Quadro 46 - Distribuição dos tipos de sequências	164
Quadro 47 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	164
Quadro 48 - Distribuição das aparições de vozes	165
Quadro 49 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	165
Quadro 50 - Distribuição das expressões de modalização	166
Quadro 51 - Distribuição da predominância de gestos	166
Quadro 52 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	167
Quadro 53 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	167
Quadro 54 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	168
Quadro 55 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	168
Quadro 56 – Distribuição dos slides	169
Quadro 57 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	169
Quadro 58 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	169
Quadro 59 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo.....	170
Quadro 60 – Comparação com o modelo de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b)	174

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 O interacionismo sociodiscursivo, a proposta da Engenharia Didática da Escola de Genebra e o ensino de gêneros orais	21
2.1.1 O interacionismo sociodiscursivo	21
2.1.2 A proposta da Engenharia Didática da Escola de Genebra.....	24
2.1.3 O ensino de gêneros orais e a multimodalidade.....	34
2.2 O Three Minute Thesis (3MT).....	46
3 METODOLOGIA	60
3.1 Tipo de pesquisa.....	60
3.2. Coleta e seleção dos dados.....	60
3.3 O processo de preparação dos alunos	67
3.4 O questionário autoavaliativo	69
3.5 Instrumentos de análise dos dados	73
3.5.1 Metodologia de análise de textos: a arquitetura textual dos textos (Bronckart, 1999/2009, 2006).....	74
3.5.2 Análise dos elementos não linguísticos.....	78
4 ANÁLISE E RESULTADOS	81
4.1 Análise das apresentações	81
4.1.1 Análise da apresentação 03BIO2022 (Ciências Biológicas/ Ecologia) 81	
4.1.2 Análise da apresentação 04BIO2022 (Ciências Biológicas/Fisiologia)91	
4.1.3 Análise da apresentação 03FIS2022 (Astronomia/Astrofísica do Meio Interestelar)	99
4.1.4 Análise da apresentação 03FÍS2022 (Física/Física Geral).....	107
4.1.5 Análise da apresentação 06LetLin2023 (Linguística/Linguística Aplicada).....	115
4.1.6 Análise da apresentação 02LetEd2023 (Educação/Educação Especial)	121
4.1.7 Análise da apresentação 04LetLin2023 (Linguística/Sociolinguística e Dialetologia).....	129

4.1.8 Análise da apresentação 08LetLit2023 (Literatura/ Literatura Brasileira)	137
4.1.9 Análise da apresentação 09LetLit2023 (Literatura/Literatura Brasileira)	145
4.1.10 Análise da apresentação 03LetEd2023 (Educação/Tópicos Específicos de Educação)	154
4.2 Síntese e interpretação dos resultados	163
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	186

1 INTRODUÇÃO

Em primeiro lugar, é preciso dizer que meu¹ percurso escolar, especificamente no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º a 9º ano), foi um período permeado por algumas dificuldades advindas de minha relação com a escrita. A primeira dessas dificuldades que merece ser mencionada foi a de me sentir tomado por uma sensação de insegurança sempre que a tarefa era redigir um texto, insegurança relacionada à maior ou menor possibilidade de meu texto ser compreendido “como se deve”, segundo minhas crenças à época.

Depois, na graduação em Licenciatura em Letras (UNESP/São José do Rio Preto), tive contato com a complexificação da noção de texto e textualidade, em muito devida a autores influentes na área de Linguística Textual, no Brasil (Koch, 2022; Marcuschi, 1983; Koch; Travaglia, 1990) e no exterior (Beaugrande; Dressler, 1981). A partir do meu encontro com as discussões sobre, respectivamente, a trajetória da Linguística Textual, os fatores de contextualização, a focalização e os princípios de construção textual do sentido, avançava minha compreensão da complexidade que é o ato de ser bem compreendido diante da produção de textos escritos e orais, compreensão ausente de minha formação básica, e, sem dúvidas, essencial para o crescimento de meu interesse em saber mais sobre os estudos linguísticos que se debruçavam sobre as relações entre texto, gênero e ensino.

No período que compreendeu minha formação no Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês (2017-2021), a dificuldade era a de perceber a distância comunicativa entre os pares acadêmicos e os demais interlocutores sem esse conhecimento específico. Essa dificuldade foi particularmente sentida por mim na medida em que percebia uma relação proporcional entre o avanço de minha apropriação dos conhecimentos relativos aos estudos linguísticos (principalmente) no decorrer do curso e a escolha mais rebuscada dos termos e estruturas com os quais eu passei a construir meus textos orais e escritos, mesmo nas situações informais. Nelas, eram meus amigos e familiares os fiéis relatores das transformações por que passava meu “jeito de falar” ao longo da formação e, ao mesmo tempo, da dificuldade que era me compreender. Se o cerne da questão era a escolha dos termos para designar os referentes, ou as estruturas sintáticas mais densamente construídas, ou ainda a presença maior da generalização e da abstração em detrimento de uma contextualização e uma ancoragem cotidiana mais presentes, o fato de perceber a distância entre os detentores de conhecimentos de objetos científicos específicos e o público para o qual se dirigem, que muitas vezes é composto por não detentores desses conhecimentos específicos, ajudou a desenvolver em mim

¹ Esta parte (e apenas ela) será relatada em primeira pessoa do singular devido à pessoalidade dos assuntos tratados.

um incômodo relativo às questões de leitura, escuta e compreensão, assim como no Ensino Fundamental, mas agora com o escopo dos conhecimentos linguísticos que, se são parte da solução, são também parte maior do problema.

Ao longo de 2020/2021, o estágio de Iniciação Científica II, desenvolvido por mim sob orientação da Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli, representou o encontro de uma inquietação e de um embrião de pesquisa que estava em planejamento. A inquietação era minha e, como exposto anteriormente, referia-se à distância da compreensão da fala ou escrita de um estudioso de uma área específica por um par especialista e por um leigo na área do objeto discutido. O embrião de pesquisa era de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), que se interessou inicialmente pelas formas escritas e orais de Divulgação Científica realmente endereçada a um público não especialista na área do tema científico em discussão.

O interesse de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) foi influenciado também pelo contexto pandêmico em que vivíamos, no qual a compreensão de certos temas do conjunto das Ciências da Saúde, como transmissão, prevenção e vacinação, mostraram-se essenciais para diminuir o medo e a ignorância gerais na vida cotidiana e futura das pessoas. Assim, o projeto “Da ciência para a sociedade: um estudo dos gêneros textuais para a divulgação científica”, desenvolvido na UNESP/São José do Rio Preto pela docente, apresenta como justificativa de seu foco o aumento de formas de comunicação nas diferentes mídias, como as lives e os podcasts, produzidos por especialistas, buscando compreender o sucesso de alguns especialistas e as dificuldades de outros ao falar de seu objeto para o público não especialista no assunto (Abreu-Tardelli, 2020).

A divulgação científica como objeto foi investigada por diferentes autores em variadas áreas. Albagli (1996), professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/IBICT-UFRJ), discute o papel social das “atividades de divulgação da ciência e tecnologia”, seus antecedentes históricos e os principais conceitos. Authier-Revuz (1998), na *Análise de Discurso* de linha francesa, define divulgação científica como “prática de reformulação de um discurso-fonte”. Já Bueno (2010), das Ciências da Comunicação, discute as diferenças entre a comunicação e a divulgação científicas com base no perfil do público alvo, o discurso utilizado, os veículos e a intenção em cada prática. Na Linguística, Ferraz (2007) assume a divulgação científica como objeto e concebe-a como prática discursiva entre diferentes esferas da atividade humana, a partir dos estudos bakhtinianos; e Vogt, Cerqueira e Kanashiro (2022) defendem que o objetivo da divulgação da ciência é o de promover uma

cultura científica que habilite os não iniciados na ciência a discutir temas científicos com uma visão crítica.

Entre as pesquisas que tomam como base o interacionismo sociodiscursivo, quadro teórico principal desta pesquisa, o interesse pelos gêneros orais, de um lado, e pela divulgação científica, de outro, não é inédito; contudo, observa-se uma lacuna de trabalhos que se voltam para os gêneros orais e a divulgação científica, temática na qual esta dissertação se situa. Por exemplo, uma síntese do volume da investigação dos gêneros orais enquanto objeto de ensino por pesquisadores dessa e de outras abordagens dos estudos de gêneros é encontrada no portal do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR). Alguns desses trabalhos discutem a parlenda no ensino infantil (Barricelli, 2015), o discurso de formatura (Dolz; Bueno, 2015), o comentário jornalístico e a entrevista oral na rádio escolar (Dolz; Messias, 2015) e a entrevista de emprego para escolas de idiomas (Souza; Cristóvão, 2015), no entanto, não há estudos sobre a divulgação da ciência por meio de gêneros orais.

Com relação à divulgação científica, o tema conta grande relevância. No projeto “Promoção da Literacia Científica”, do grupo “Gramática e Texto”, da Universidade Nova de Lisboa, as publicações estão reunidas em livro que recobre pontos teóricos e práticos importantes para pensar esse tema no ensino, tendo como objeto os gêneros escritos, como é o caso de Leal (2018), com os artigos de divulgação científica; Rosa (2018), que analisa os “textos de divulgação científica”; Teixeira (2018), preocupada com a notícia, a reportagem e a entrevista (escritas), e Ramos (2018), que expõe uma sequência didática baseada, também, nos artigos de divulgação científica.

No âmbito do grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Formação, Intervenção e Pesquisa (ALTER-FIP), grupo no qual este trabalho se desenvolveu, a realização do 3º Encontro FIP, em 2021, realizado em parceria com a Associação de Linguística Aplicada no Brasil (ALAB), teve como tema central “O papel dos gêneros textuais para a divulgação científica” e abordou aspectos da oralidade e gêneros orais na divulgação científica. O evento contou com as entrevistas de Renato Coelho, editor do Podcast UNESP, jornalista da Unesp, sobre o podcast a partir de sua visão como jornalista; e de Ângela Maria Casaril, vencedora do 3MT de 2018, realizado na UFPel, que comentou os aspectos práticos da realização de uma apresentação curta sobre seu objeto de doutorado a um público não especialista na área, que é de Biotecnologia.

Além disso, um aumento das atividades práticas relativas à divulgação da ciência pela oralidade também foi observado no período pandêmico. Um exemplo é o da “Pesquisa em LA”,

promovida pela Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), em 2021, e inserida na campanha Ciência para Todos, da Sociedade Brasileira para o Progresso para a Ciência (SBPC).² Nessa atividade, os pesquisadores inseridos na Linguística Aplicada são desafiados a produzir vídeos curtos sintetizando a pesquisa que vêm conduzindo ou já finalizada e observando os critérios fixados pela ALAB para o envio e a avaliação das produções. O portal da ALAB justifica o empreendimento com base, principalmente, na desvalorização científica sofrida pelo Brasil nos últimos anos. Nessas circunstâncias, percebemos que crescem as demandas para que as ciências da linguagem delimitassem e compreendessem o papel dos gêneros que promovem o compartilhamento de resultados científicos alcançados com públicos indeterminados e variados.

Especificamente sobre os gêneros orais para divulgar ciência, um dos gêneros recortados pelo projeto de Abreu-Tardelli (2020), observando diversas produções em gêneros orais divulgados pela internet, foi o Three-Minute-Thesis (3MT, doravante), formato de apresentação oral de, no máximo, três minutos, realizada por um especialista doutor sobre um objeto de seu conhecimento a um público não especialista, leigo na área do objeto em discussão, para quem, ao lado da fidelidade à verdade científica dos fatos, importa também o apelo a formas mais interativas de apresentação oral para o fortalecimento do engajamento do público, de variadas formas. Sobre o gênero, o tempo de duração nomeia a própria competição acadêmica à qual está ligado e não está sujeita a negociações. Uma definição do exercício de apresentar um 3MT é apresentada por Rossette-Crake (2019) a partir da metáfora científica da “destilação”, que seria a extração do significado essencial de um conjunto de conhecimentos ou de seus mais importantes aspectos. Cabe discutir se essa concepção de destilação se aplica a gêneros de divulgação científica, para os quais uma investida no engajamento e na compreensão do público, a partir de referências e comparações acessíveis, é privilegiada tanto quanto a objetividade científica.

As apresentações orais em geral fazem parte do repertório de gêneros acadêmicos mobilizados para avaliação e comunicação de pesquisas no polo científico, e o Three Minute Thesis (3MT)³ aparece como um desses gêneros, no qual uma ação curta e clara de Divulgação Científica é empreendida por um especialista em direção a um público não especializado. Ao passo que a pesquisa de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) descreveu e modelizou esse gênero para

² Um artigo em que são sintetizados os motivos e a relevância de um projeto como esse é encontrado no portal da Sociedade Brasileira para o Progresso para a Ciência, no link: [Ciência e educação para todos – SBPC \(sbpcnet.org.br\)](https://sbpcnet.org.br). Acesso em: 15 dez. 2023.

³ A sigla é marca registrada dos concursos de 3MT inicialmente realizados pela Universidade de Queensland, Austrália, e designa a própria apresentação realizada.

fins didáticos, o projeto desta dissertação centrou-se na experiência de desenvolvimento das capacidades linguageiras relacionadas à divulgação da ciência, realizada no ano de 2022, na disciplina de “Prática de Leitura e Produção de Textos II”, a partir da inclusão do 3MT no rol de gêneros ensinados nessa disciplina, de um curso de Licenciatura em Letras, em uma universidade pública do noroeste paulista na qual a pesquisadora e orientadora desta pesquisa foi a docente responsável.

Inserido, então, na área de Linguística Aplicada, o presente estudo se situa no grupo Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações - Formação, Intervenção e Pesquisa (ALTER-FIP), coordenado pela Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli na UNESP/São José do Rio Preto. Essa pesquisadora coordenou, nesse grupo, entre 2020 e 2023, o projeto “Da ciência para a sociedade: um estudo dos gêneros textuais para a Divulgação Científica”.

Um dos estudos concluídos foi o de Abreu-Tardelli e Cardoso (2022) sobre as apresentações orais em *live* para a divulgação científica, resultado da Iniciação Científica II do segundo autor. Foram selecionadas para a análise lives de emissor único, com temas relacionados à pandemia a partir de três diferentes áreas, Economia, Virologia e Geologia, e os resultados apontaram a predominância do discurso interativo (Bronckart, 1999/2009), que propicia maior implicação do divulgador e do público na fala, a recorrência de cadeias nominais que recategorizam o objeto científico para maior compreensão dos ouvintes e a importância dos aspectos multimodais para a eficácia dessas apresentações.

Outra contribuição, ainda, foi desenvolvida na forma de uma iniciativa de divulgar informações sobre a pandemia em vídeos de animações em uma linguagem acessível a crianças, no YouTube. Abreu-Tardelli e Aguiar (2024) relatam que o projeto interdisciplinar “Covid-19: informar para prevenir” envolveu, além da coordenadora situada na Linguística Aplicada, mais quatro alunos das Ciências Biológicas e um grupo musical infantil de São José do Rio Preto/SP, os “Kombinados”, que realizaram a animação dos vídeos com bonecos de fantoches. Da análise que realizam de dois dos vídeos publicados, as autoras apontam a adaptação tanto da estrutura quanto da utilização das estratégias do 3MT, descrita por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), e os aspectos da transposição didática dos conteúdos científicos para a compreensão das crianças.

Especificamente, o interesse pelo estudo da divulgação científica pelo prisma da linguagem leva em conta o papel fundamental da própria linguagem e de sua análise para contribuir com a produção de conhecimentos sobre gêneros textuais de ampla utilização e, consequentemente, sobre as práticas sociais reconfiguradas que àqueles estão indexadas. Conforme expõem Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2020), a alta taxa de mobilidade estudantil

tem exigido configurações rápidas e contextualizadas para a comunicação de objetos e resultados de pesquisas, ainda mais na conjuntura digital contemporânea, propulsora de alterações no modo como a pesquisa ao redor do mundo tem sido desenvolvida e relatada, por consequência, exigindo adaptações das produções textuais destinadas a esse fim. O objetivo central deste estudo, portanto, é propor um modelo didático para o ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura, a partir da análise de um gênero textual específico, o 3MT, com base no estudo desse gênero proposto por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) e das regularidades e especificidades das apresentações do *corpus*, realizadas em contexto didático. Os objetivos específicos são os seguintes:

- a. delimitar as regularidades linguísticas das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos, de acordo com o modelo do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009; Machado, 2007; Machado; Bronckart, 2009);
- b. delimitar as regularidades multimodais (Leal, 2018) das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos;
- c. comparar as regularidades linguísticas e multimodais das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos, com o modelo proposto por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) dos 3MT de referência;
- d. verificar se há influências de três diferentes áreas, Ciências Biológicas, Física e Letras, no processo de construção e apresentação do 3MT; e, se sim, de que natureza são.

Com base nesses objetivos, este estudo busca responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais são as regularidades linguísticas das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos, de acordo com o modelo do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009; Machado, 2007; Machado; Bronckart, 2009)?
2. Quais são as regularidades multimodais (Leal, 2018) das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos?
3. O que se apresenta a partir da comparação entre as regularidades linguísticas e multimodais das apresentações orais em formato de 3MT, realizadas por licenciandos, e o modelo proposto por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) dos 3MT de referência?
4. Há influências de três diferentes áreas, Ciências Biológicas, Física e Letras, no processo de construção e apresentação do 3MT? Se sim, de que natureza são?

O caminho que esta dissertação percorrerá é o seguinte: (i) fundamentação teórica, com a exploração das posições epistemológicas do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart *et al.*, 1996; Bronckart, 1999/2009, 2006), seguidos dos conceitos relativos ao ensino, perseguida pelos pesquisadores da Engenharia Didática de Línguas, da Universidade de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004; Bronckart, 2016), dos estudos sobre os gêneros orais, da síntese de trabalhos sobre Divulgação Científica e da literatura sobre o 3MT; (ii) apresentação das orientações teórico-metodológicas do ISD para o recorte e análise do *corpus*; (iii) análise das dimensões linguísticas e multimodais do *corpus* à luz dos autores lidos e (iv) considerações finais, com implicações para o ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção, explicamos nossa filiação à área da Linguística Aplicada e aos pressupostos teóricos privilegiados na pesquisa: os do interacionismo sociodiscursivo e os de sua vertente didática, promovida pela Engenharia Didática, da equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. Abordamos, adiante, publicações e estudos que auxiliam na compreensão da atividade de divulgação científica e, mais especificamente, levantamos trabalhos que tratam do 3MT, tanto da competição quanto do gênero que se popularizou com esse nome.

2.1 O interacionismo sociodiscursivo, a proposta da Engenharia Didática da Escola de Genebra e o ensino de gêneros orais

Nesta subseção, exploramos a teoria do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo; adiante, sintetizamos a proposta para o ensino de gêneros da Engenharia Didática da Escola de Genebra, passando pelo ensino de gêneros orais e, por fim, condensamos estudos que descrevem e enfocam o 3MT.

2.1.1 O interacionismo sociodiscursivo

Este trabalho privilegia os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo, doravante ISD (Bronckart, [1999] 2009, 2006; Bronckart; Bulea-Bronckart, 2017), e de sua vertente didática, a Engenharia Didática da Escola de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004) e seus colaboradores brasileiros, principalmente os que se preocupam com a oralidade e com o ensino (Machado, 2007; Zani, 2018; Bueno; Costa-Hübes, 2015; Abreu-Tardelli, 2021a, 2021b).

Inicialmente, convém assinalar que o nascimento dessa abordagem está atrelado à perspectiva do interacionismo social defendida por Vygotsky no conjunto de sua teoria social do desenvolvimento. A relação entre ambas as perspectivas é exposta com clareza no artigo *Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygotskyana*, assinado por Jean-Paul Bronckart, Alain Clémence, Bernard Schneuwly e Marie-Noëlle Schurmans e publicado no *Swiss Journal of Psychology*, em 1996.⁴ Trata-se de texto no qual os autores aderem à proposta de desenvolvimento vygotskyana, situando o problema da fragmentação da psicologia na fragmentação maior que atinge as ciências humanas e sociais.

⁴ Utiliza-se aqui a versão traduzida por Anne Marie Speyer. A publicação no original pode ser encontrada em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:32525>. Acesso em: 8 out. 2023.

Defendendo a mudança do status da linguagem para considerá-la central no estudo das funções psíquicas superiores, os pesquisadores genebrinos desenvolvem uma crítica severa aos paradigmas dominantes que sumarizam a questão da linguagem em suas propostas para a explicação do desenvolvimento humano:

[Os processos de Skinner e de Piaget] sugerem um esquema de desenvolvimento semelhante: através da interiorização dos significados, produzidos pela interação com o ambiente humano, a capacidade de pensamento é projetada ao primeiro plano [...]. Temos, em ambos os casos, a base social da linguagem (o status arbitrário radical dos signos) sendo subestimada. Nos trabalhos de Skinner e de Piaget, fatos sociais compõem produtos secundários de capacidades psicológicas que — por certo — levam ao postulado da precedência da psicologia sobre as ciências humanas/sociais. (Bronckart *et al.*, 1996, p. 68).

De modo geral, o quadro epistemológico do ISD se apresenta como uma ciência do humano, contestando a divisão das ciências humanas e sociais e apoiando-se, fundamentalmente, no monismo proposto por Baruch Spinoza que descredibiliza o dualismo cartesiano introduzido por Descartes:

O pensamento, assim como qualquer fenômeno qualificado, é apenas o produto de matéria única em atividade contínua. E através dessa reversão completa de perspectiva, que Spinoza também afirma as questões genuínas e paradoxais das ciências humanas/sociais: em que condições pode esse produto da matéria em atividade, que é a mente humana, compreender o mundo do qual procede e compreender a si próprio? (*ibid.*, p. 67).

O comportamento estaria, dessa maneira, “organizado de forma funcional em atividades coletivas práticas, no plano das formações sociais” (*ibid.*, p. 69), e, a partir desse posicionamento, uma das preocupações centrais do ISD vem a ser a atividade linguageira, associada indissolúvelmente às atividades sociais e materializada pelos gêneros textuais a ela conectados. A emergência da linguagem e da história social humana (Bronckart, 2012), assim, é objeto determinante para o estudo da constituição das habilidades psicológicas individuais humanas, tomando a linguagem como atividade, isto é, como uso em um determinado contexto social, uso este que se concretiza sob a forma de textos. É na observação da interação entre as dimensões biológica, psicológica, social e linguística do funcionamento humano, portanto, que o ISD assume o papel central da linguagem no desenvolvimento do ser, pois é fator determinante da condição humana.

Partindo da complexificação das formações sociais e das formas de atividade por elas elaboradas no curso da história, a perspectiva interacionista sociodiscursiva situa as **atividades**

sociais⁵, concebidas enquanto “atividades coletivas práticas, direcionadas à sobrevivência da espécie” (Bronckart *et al.*, 1996, p. 69), na emergência de **atividades de linguagem**, materializadoras de processos “de negociação e de acordo sobre contextos em que a atividade se realiza” (*ibid.*, p. 69). Assim, as análises do ISD, segundo Bronckart (2006, p. 129), voltam-se para: (i) a caracterização dos pré-construídos linguísticos constituídos historicamente e disponíveis na sociedade e sua interação com o meio social, (ii) as formas e instrumentos responsáveis por promover sua apreensão pelos agentes envolvidos nas atividades sociais em mediações formativas, incluindo o sistema educacional e (iii) “os efeitos que essas mediações formativas exercem sobre os indivíduos” para construírem seus conhecimentos de mundo e sua condição de ator dessas interações sociais.

Chamando a atenção para o papel fundamental da linguagem na apropriação desses pré-construídos pelos indivíduos da coletividade, Machado (2009a, 2009b), assinala que a atividade discursiva é responsável pela manutenção das atividades humanas e é fundamental na transformação e apropriação dos pré-construídos nelas mobilizados. Um dos sólidos avanços, então, do ISD em relação ao interacionismo de que é derivado é a adoção do conceito de **gêneros textuais** para as análises das atividades sociais mediadas pelos textos nelas imbricados, tendo em vista a concepção de gêneros textuais enquanto “variedade de formas comunicativas, adaptadas aos motivos e aos interesses das formações sociais” (Bronckart *et al.*, 1996, p. 69). Em *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*, Bronckart (1999/2009) expõe uma definição de gênero que permite com maior clareza situar essa noção em relação à de texto:

Sendo os contextos sociais muito diversos e evolutivos, consequentemente, no curso da história, no quadro de cada comunidade verbal, foram elaborados diferentes “modos de fazer” textos, ou diferentes espécies de textos. Essa noção de espécie de texto [...] designa todo conjunto de textos que apresentam características comuns. (Bronckart, 1999/2009, p. 72)

Em 2006, o autor apresenta outra definição de gênero textual, aprofundando a relação entre gênero e ação de linguagem: “os gêneros de texto são produtos de configurações de escolhas [...] momentaneamente ‘cristalizados’ ou estabilizados pelo uso” (Bronckart, 2006, p. 143). Em 2017, o autor retoma a definição, atribuindo-lhe, junto com a de texto, uma justificativa metodológica para a insistência do termo gênero “de texto” na abordagem do ISD:

⁵ Dada a multiplicidade de conceitos centrais para a abordagem extremamente interdisciplinar do ISD, o grifo é utilizado, como nas obras de referência (cf. Bronckart *et al.*, 1996; Bronckart 1999/2009), para facilitar a leitura e, sobretudo, a conexão entre esses conceitos.

Reservamos, entretanto, de nossa parte, apenas a noção de “gêneros de texto” [...] por razões de ordem metodológica: o que é, de fato, analisado de maneira sistemática nos trabalhos de Adam, Rastier, de Maingueneau etc., como nos nossos, são primeiramente os textos com suas múltiplas propriedades linguísticas internas [...]. (Bronckart, 2017, p. 47-48)

Para o ISD, portanto, os **textos** são compreendidos como a materialização dessas “configurações de escolhas” lexicais e sintáticas efetuadas por um agente em determinada ação de linguagem, recorrendo aos modelos de organização textual e discursiva disponíveis para uso nas práticas sociais, os gêneros textuais. Com base nisso, os gêneros são definidos como “os correspondentes empíricos/linguísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico-linguístico de uma determinada ação de linguagem” (Bronckart, 2006, p. 139). Ou, resumindo o empréstimo que faz Bronckart da definição de texto de Jean-Michel Adam: “o texto é doravante definido como o ‘traço linguageiro de uma interação social, a materialização semiótica de uma ação sócio-histórica de palavra” (Bronckart, 2017, p. 45).

Os posicionamentos desse quadro teórico-metodológico reforçam a importância de se debruçar sobre as representações do agente produtor de um texto sobre a situação de ação em que está envolvido, sobre os gêneros de textos e sobre a língua da sociedade que a utiliza e a modifica no curso do desenvolvimento das atividades de linguagem. Nesta pesquisa, buscamos elucidar os parâmetros contextuais físicos e sociossubjetivos que permeiam a construção e organização de apresentações no formato de 3MT produzidas por alunos de graduação em contexto educacional, confrontando as regularidades estabelecidas entre as produções e os exemplares de 3MT de referência, bem colocados em competições recentes, em modelização empreendida por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), e, sobretudo, apoiando-nos nas dificuldades reveladas pelos alunos.

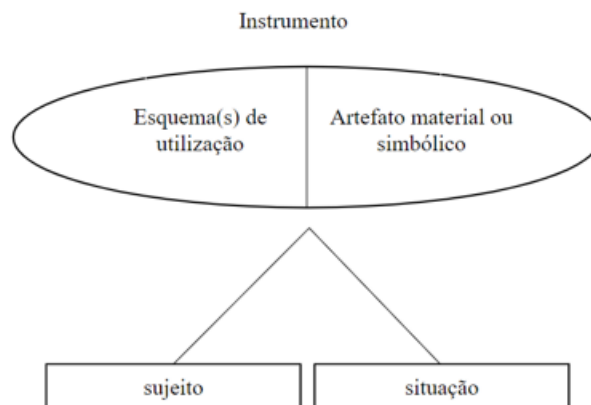
A contribuição teórica em relação ao ISD, dessa forma, reside na construção de conhecimentos sobre o gênero apresentação oral no formato de 3MT de maneira a dialogar com estudiosos de gêneros textuais que já se debruçaram sobre essa temática e com especialistas de outras áreas das Ciências da Linguagem. A seguir, sintetizamos a proposta interacionista sociodiscursiva para o ensino de língua(s) baseado em gêneros textuais.

2.1.2 A proposta da Engenharia Didática da Escola de Genebra

Os pressupostos para o ensino de línguas por meio de gêneros textuais, propostos por Dolz e Schneuwly (2004), têm base também interacionista sociodiscursiva. Para esses autores, situados na equipe de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, Suíça, o gênero textual é definido como “um instrumento

semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (Schneuwly, 2004, p. 24) e, como tal, encontra-se nas atividades humanas “entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (Schneuwly, 2004, p. 21). A noção de instrumento utilizada pelos autores na obra é por eles esquematizada na seguinte imagem:

Figura 1 - Tripolaridade do instrumento



Fonte: Schneuwly (2004, p. 22).

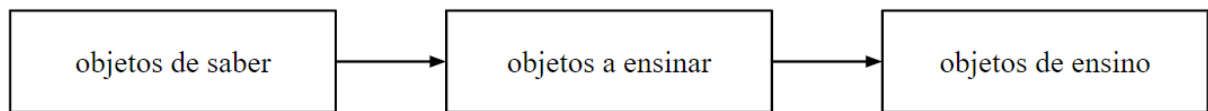
O autor explica, baseado na obra de Rabardel, que o instrumento é concebido como constituído de duas faces: o artefato material ou simbólico e suas regras e esquemas de utilização, das quais o sujeito precisa se apropriar para articular o instrumento às suas possibilidades de utilização nas situações em que se encontra. O autor avança na definição do gênero textual enquanto instrumento e propõe que seja, na verdade, um megainstrumento, pois trata-se de “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos” (Schneuwly, 2004, p. 25), a qual se refere ao tratamento comunicativo, linguístico e de conteúdo que constitui os diferentes níveis de operações estruturadas e guiadas por determinado gênero para sua utilização.

Em outro texto, Schneuwly e Dolz (2004, p. 65) retomam a tese do gênero enquanto megainstrumento em termos de seu uso na aprendizagem, em que o gênero “fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. Os autores falam de um desdobramento do gênero que ocorre no ambiente escolar: de instrumento de comunicação, o gênero se constitui também como objeto de ensino e aprendizagem, motivo pelo qual precisa ser descrito e operacionalizado para a situação de ensino. A operacionalização dos gêneros textuais na escola passa por um processo maior, denominado de transposição didática de um conteúdo de referência até chegar em sua forma efetivamente ensinada.

O termo é desenvolvido por Yves Chevallard (1985) no contexto do ensino de matemática, e recobre o “trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino” (Chevallard, 1985, p. 45). O didaticista explica que todo projeto de ensino e de aprendizagem se constitui dialeticamente com a designação de conteúdos de saber e de conteúdos a ensinar. Enquanto conteúdos de saber a ensinar, continua o autor, esse conjunto de saberes é submetido a transformações adaptativas que tornará possível sua atualização para

Figura 2 - Esquema da transposição didática

objetos de ensino, como é ilustrado na imagem seguinte:



Fonte: Chevallard (1985, p. 39).⁶

Esses conceitos formam a concepção de didática, com a qual as pesquisas em ensino e aprendizagem pela perspectiva genebrina trabalham, e seu objetivo, como define Bronckart e Schneuwly (2016):

É, portanto, definir uma abordagem de ensino coerente e sistemática que esteja firmemente vinculada aos objetivos sociais mais democráticos e que faça o melhor uso possível das habilidades psicológicas dos alunos. (Bronckart; Schneuwly, 2016, p. 84)

A didática é compreendida como disciplina autônoma em função de “sua capacidade de desenvolver um aparelho conceitual coerente e específico” (Bronckart; Schneuwly, 2016, p. 90),⁷ em obra na qual os pesquisadores expõem os conceitos e a justificativa de uma didática de francês língua materna a partir dos estudos da Didática de Línguas da Universidade de Genebra. O objeto da didática é o sistema didático, composto por três polos que serão (re)formulados em termos de subsistemas: o do professor, o do conteúdo e o dos alunos e, principalmente, pelas relações que se estabelecem entre esses polos/subsistemas. Os subsistemas do professor e dos alunos são definidos como “conjuntos organizados de representações sociais, de representações cognitivas, de atitudes, de práticas e são objetos de

⁶ Tradução nossa. Os termos no original são: “objet de savoir”, “objet à enseigner”, “objet d’enseignement”.

⁷ Tradução nossa, do original: “sa capacite de développer unn appareil conceptuel cohérent et épécifique”.

estudos específicos” (p. 91).⁸ Convém observar a definição do objeto essencial desse campo, que é a didática, segundo Silva (2013):

De forma geral, o objeto essencial dos estudos neste campo das ciências humanas é o tratamento do saber no sistema didático que inclui os processos de elaboração dos saberes ensinados, seus modos de apresentação em classe e sua apropriação pelos alunos. A didática das disciplinas se interessa, portanto, ao que se passa entre um professor, os alunos e os saberes particulares. (Silva, 2013, p. 67)

O **sistema didático** é uma “estrutura constituída pelos professores, pelos aprendizes e pelos diferentes conteúdos que são mobilizados” (Dolz; Gagnon; Decândio, 2019, p. 27). No esquema de Machado (2007), por sua vez, esse sistema é inserido em um **sistema de ensino**, dos estabelecimentos de ensino (incluindo os atores que normalmente não entram na sala de aula). Os sistemas de ensino, por sua vez, são organizados pelos **sistemas educacionais**, responsáveis pela constante reformulação das diretrizes oficiais que devem seguir os sistemas de ensino e didático. Esses sistemas posicionam o trabalho do professor “em uma rede múltipla de relações sociais existentes em um determinado contexto sócio-histórico” (Machado, 2007, p. 92).

Um outro conjunto de conceitos da Didática refere-se aos problemas que se estabelecem nos diferentes níveis do sistema didático. Para os pesquisadores genebrinos, a delimitação dos conteúdos de ensino quando da elaboração do currículo é definida como planificação didática e se realiza seguindo o princípio da progressão. Sobre a progressão, cumpre revisitar a avaliação que os autores fazem do papel da progressão na planificação:

A afirmação desse princípio assinala ao mesmo tempo uma necessidade (não se pode ensinar tudo de uma vez) e bom senso elementar (começar pelo que é mais diretamente acessível ao aluno) [...]. (Bronckart; Schneuwly, 2016, p. 92).⁹

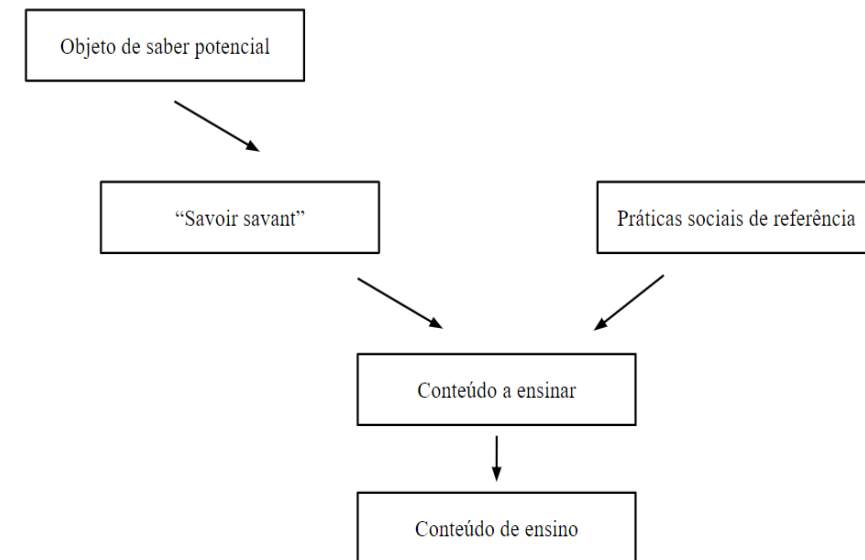
Esses conteúdos, submetidos então ao processo de transposição didática, estabelecem uma rede de relações em situação de ensino, as quais são sistematizadas em imagem abaixo por Bronckart e Schneuwly (2016). Nessa cadeia de transposição, a relação entre o objeto de saber potencial e os saberes acadêmicos, continuam os autores, é a da legitimidade das disciplinas de referência da didática. Os autores explicam que na matemática e nas ciências naturais a relativa estabilização e organização dos corpora de conhecimento, por exemplo, não é constitutiva das

⁸ Tradução nossa, do original: “des ensembles organisés de représentations sociales, de représentations cognitives, d’attitudes, de pratiques, etc., et faire l’objet d’études spécifiques.”

⁹ Tradução nossa, do original: “L’affirmation de ce principe relève à la fois d’une nécessité (on ne peut tout enseigner à la fois) et du bon sens élémentaire (commencer par ce qui est le plus directement accessible à l’élève) [...]”.

ciências humanas, em especial da linguagem, que dispõem de teorizações parciais, contestadas e por vezes concorrentes:

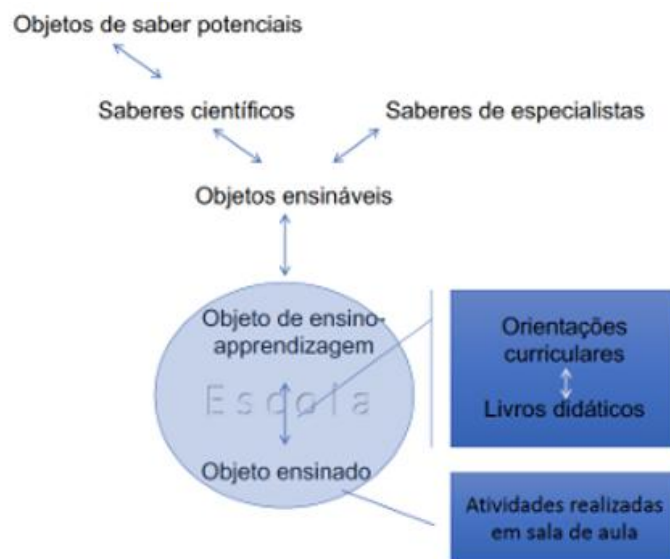
Figura 3 - Operações de transposição didática no ensino de línguas



Fonte: Bronckart; Schneuwly (2016, p. 93).¹⁰

Mais recentemente, Cordeiro e Aeby-Daghé (2020, p. 402) apresentam um esquema da transposição didática em português que complementa o anterior em relação aos objetos de ensino próprios à forma escolar:

Figura 4 - O processo de transposição didática e a forma escolar



¹⁰ Os termos do esquema no original são: “objet de savoir potentiel”, “savoir savant”, “pratiques sociales de référence”, “contenu à enseigner” e “contenu d’enseignement”. Tradução nossa, do original: “Opérations de transposition didactique dans l’enseignement des langues”.

Fonte: Cordeiro; Aeby-Daghé (2020, p. 402).

Nesse esquema, o processo de recriação dos objetos de ensino passa pelo crivo de determinadas teorias e das práticas de especialistas, e as autoras citam como exemplos “um escritor, um ator, um professor” (op. cit., p. 401), situados nas “práticas sociais de referência” no esquema anterior e reclassificados, no atual, como especialistas, evitando, assim, a interpretação de “especialista” vinculada apenas à classe dos saberes científicos na transposição didática.

No Brasil, o grupo ALTER conduz as investigações sobre o trabalho do professor com a reformulação dos parâmetros do sistema didático para possibilitar a análise de representações dos polos do agir docente em sala de aula, como ilustra Machado (2010) no esquema abaixo, conhecido como “triângulo da Machado”:

Figura 5 - Esquema dos elementos constituintes do trabalho do professor em situação de sala de aula



Fonte: Machado (2010, p. 165).

A partir do esquema, explica a autora, o trabalho em geral é compreendido enquanto uma atividade em que um sujeito age sobre o meio, interagindo com diferentes “outros” e servindo-se de artefatos (materiais ou simbólicos) social e historicamente construídos, os quais, ao serem apropriados pelo sujeito que trabalha, são transformados em instrumentos para seu agir e transformam o trabalhador. Especificamente em relação à atividade do professor, Machado (2007) desenvolve que é empenhada por um trabalhador cujas dimensões física, cognitiva, emocional, etc. são todas mobilizadas, o que confere à sua atividade de trabalho um aspecto pessoal. Esse aspecto pessoal, continua, coexiste ao lado de um impessoal, dado que as

ações do professor não podem se dar apenas de forma livre, mas sim e também de forma delimitada pelo aspecto impessoal das prescrições oficiais que configuram seu trabalho, em documentos cujos responsáveis são hierarquicamente superiores ao trabalhador.

Machado (2007) aborda a atividade do professor no quadro maior das atividades de trabalho em geral a partir das contribuições dos trabalhos de Amigues (2004) e de Saujat (2002), na Ergonomia da Atividade, e de Clot (1999), na perspectiva da Clínica da Atividade. Sobre a Ergonomia da Atividade, sua origem é relacionada à oposição aos modelos *taylorista* e *fordista* de trabalho. Inicialmente, a abordagem teve como objetivo analisar os problemas de funcionamento dos trabalhadores humanos e, mais adiante, passou a conceber sua finalidade como sendo “a adaptação do trabalho e de suas condições às propriedades globais dos operadores humanos” (Bronckart, 2008, p. 97),¹¹ estabelecendo, por exemplo, a distância entre trabalho prescrito e trabalho real para a compreensão da efetividade do trabalho, isto é, seus problemas reais, em situações reais, em tempo real (*ibid.*). A respeito da Clínica da Atividade, convém transcrever integralmente a observação de Bronckart (2008) sobre seu lugar na teorização do trabalho baseada na teoria histórico-cultural vygotskyana:

Essa abordagem centra-se na contribuição da atividade do trabalho para a construção permanente das pessoas, em uma extensão do esquema de desenvolvimento de Vygotsky, considerando que as situações de trabalho são lugares coletivos que continuamente geram essas zonas de desenvolvimento proximal em que múltiplas formas de aprendizagem podem se desenvolver. (Bronckart, 2008, p. 100)

Para essa corrente de estudos, o coletivo de trabalho tem lugar privilegiado para a análise da construção permanente do ser na atividade de trabalho, e a premissa é a de que o trabalho real ultrapassa os limites do visível, ao abarcar o que se deixou de fazer, o que se pensou fazer mas não se fez, o que se foi impedido de fazer, etc., aponta Bronckart (2008) baseado no artigo de Clot e Faïta (2000), artigo no qual os pesquisadores franceses expõem problemas teóricos e práticos sobre a análise do trabalho na perspectiva da Clínica da Atividade. Nesses estudos, continua, também são reconfiguradas as noções de gênero e estilo de discurso bakhtinianas, que originam as concepções de gêneros de atividades e os estilos, as formas de fazer do profissional, os quais “permite[m] um retrabalhar contínuo dos gêneros em situação” (Bronckart, 2008, p. 101).

Retornando ao esquema de Machado (2007), baseado, portanto, nas contribuições das teorias do trabalho supracitadas, observa-se, primeiramente, a distinção entre artefatos e

¹¹ Baseado em Ombredane e Faverge (1955).

instrumentos. O grupo ALTER adotou para suas pesquisas no Brasil a compreensão de que os artefatos designam “toda coisa finalizada de origem humana” (Machado, 2007, p. 38), elaborados sócio-historicamente para uma finalidade, e que os instrumentos, por sua vez, são possíveis mediante a apropriação desses artefatos pelo e para o sujeito, com o intermédio dos esquemas de utilização¹² exigidos para isso.

No polo dos instrumentos, artefatos apropriados pelo professor, a noção de transposição didática desenvolvida por Chevallard (1985), em diálogo com a concepção dessa noção por Verret (1975), estabelece um lugar central para o que os autores genebrinos chamariam de modelo didático. O conceito é, segundo De Pietro e Schneuwly (2019, p. 51), “uma das ferramentas-base de trabalho da equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra”¹³ e aparece pela primeira vez no interior da disciplina, conforme exposto em nota pelo tradutor em texto assinado por Dolz e Schneuwly (1998), intitulado *Pour un enseignement de l’oral. Initiation aux genres formels à l’école*. As preocupações dos didatas na origem da noção eram promover instrumentos mais operacionais do que descritivos para o trabalho em sala de aula, defender o oral como objeto a ser ensinado sistematicamente e delimitar quais eram as dimensões ensináveis dos gêneros. Assim, os pesquisadores fixam três princípios basilares para pensar a criação e a utilização dos modelos didáticos (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 70):

1. *Princípio de legitimidade*: refere-se à conformidade em relação aos saberes do gênero articulados por pesquisadores que sobre ele se debruçam;
2. *Princípio de pertinência*: diz respeito às capacidades dos alunos e aos objetivos da escola;
3. *Princípio de solidarização*: avaliar a coerência entre os conhecimentos e os objetivos do ensino.

Primeiramente, continuam De Pietro e Schneuwly (2019, p. 54-55), o modelo didático de um gênero a ensinar é um “instrumento pragmático”, na medida em que é desenvolvido no decorrer de uma prática de engenharia didática, dimensão praxeológica do modelo. No exemplo de modelo da exposição escrita que apresentam,¹⁴ os autores defendem que sua elaboração envolve: i) a referência a gêneros já ensinados (textos enciclopédicos, textos explicativos em obras de vulgarização científica, etc.), evocada como referência de senso comum, ii) a

¹² O termo, segundo os autores, é de Rabardel.

¹³ O capítulo foi traduzido por Adair Vieira Gonçalves (UFGD).

¹⁴ Exemplo recuperado de Chiesa Milar (2001).

referência a descrições linguísticas dos gêneros ou tipos de textos explicativos, iii) a referência às capacidades languageiras dos alunos e iv) a referência a práticas didáticas de objetos ensinados nos usos mais comuns, a “ensinabilidade” de algumas dimensões. Uma definição clara e operacional do conceito é oferecida pelos autores genebrinos, na qual apreendemos também a transformação potencial que o conceito pode promover no planejamento da prática do professor que o tomar como instrumento do trabalho com os gêneros:

O Modelo Didático do gênero a ensinar nos fornece, portanto, objetos potenciais para o ensino: de um lado porque se deve fazer uma seleção em função das capacidades reconhecidas dos que aprendem; de outro, porque não se ensina o modelo como tal, mas antes alguns elementos selecionados através das tarefas e das diversas atividades que os colocam em cena num processo de transposição que os transforma necessariamente. (De Pietro; Schneuwly, 2019, p. 67)

Pensando no polo dos alunos, a problemática é a de caracterizar e avaliar as aptidões dos alunos ao longo de seu desenvolvimento na educação formal (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993/2017, p. 157), tendo em vista o já apontado objeto da didática genebrina, o de analisar o sistema didático formado pelos polos do professor, dos alunos e dos objetos de ensino. Em artigo no qual os autores discutem os conceitos de “competência”, advindo do contexto gerativo chomskiano, e de “capacidade”, pautada nos estudos da psicologia da ação e dos discursos, eles optam pela noção de capacidade para “descrever e conceituar os processos envolvidos na aquisição-aprendizagem dos discursos”. As capacidades languageiras, continuam, são desenvolvidas em movimentos de reprodução, e os mais experientes no ambiente languageiro empreendem ações de linguagem para a apropriação dos modelos de discurso pelos mais jovens. Compreende-se, assim, que os próprios modelos de discurso a serem apropriados pelos iniciantes nas atividades de linguagem são, eles mesmos, “produto[s] histórico[s] da operacionalização das capacidades de linguagem dos membros do grupo” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993/2017, p. 164).

A primeira das capacidades abordadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017) é a capacidade de ação, também chamada por eles de “capacidades de ação verbal ou de linguagem”, e se referem às aptidões do aprendiz em realizar ações de linguagem adaptadas às exigências do meio social. As próximas são as capacidades discursivas, e designam as aptidões para a seleção dos tipos de discurso e dos modelos de discurso disponíveis no ambiente languageiro. Por seu turno, as capacidades linguístico-discursivas abarcam as operações de planificação, de estruturação verbal, de coesão, de conexão e de modalização.

Ainda, de acordo com Dolz, Schneuwly e Haller (2004), as produções textuais orais contam com outros critérios de análise e delimitação, quais sejam, os meios não linguísticos imbricados na performance dos apresentadores. São eles: a) meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, risos, respiração, etc.; b) meios cinésicos: atitudes corporais, olhares, movimentos, gestos, etc.; c) posição dos locutores: ocupação dos lugares, distâncias, espaço pessoal, etc.; d) aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, limpeza, etc.; e) disposição dos lugares: lugares, iluminação, ordem, decoração, etc.

Esses parâmetros explicam a emergência das **capacidades multimodais**, e uma definição clara desta categoria de capacidades é a de que “trata[m]- se não unicamente de diferentes modalidades de comunicação, mas de códigos de signos convencionais que se combinam com os signos linguísticos” (Dolz, Lima, Zani, 2021, p. 269). Na análise de uma experiência envolvendo a representação teatral do gênero fábula, os autores mencionam que as variações de voz, de entonação e de ritmo se organizam de acordo com o papel assumido pelo aluno na teatralização.

Os pesquisadores abordam as expressões corporais, os gestos e sua relação com os atos de fala e salientam que a análise das vestimentas e dos figurinos não foi tida como relevante para o trabalho em questão, embora reconheçamos que este aspecto também deve entrar no desenvolvimento das capacidades multimodais. As pesquisas conduzidas no quadro do ISD também propuseram as **capacidades de significação** (Cristóvão; Stutz, 2011), que se referem à articulação, pelo agente produtor, de conhecimentos sobre práticas sociais advindos do contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc., que envolvem as esferas de atividade humanas e que são necessárias para uma melhor compreensão dos discursos, ao “potencializar a relação entre os indivíduos que se apropriam da linguagem a fim de estabelecer significados ao mundo e às representações que desejam efetivar nele” (Fiorotto, 2022, p. 40).

As noções de transposição didática, modelo didático e capacidades languageiras são aqui privilegiadas como construtos que guiarão o desenvolvimento da versão didática da apresentação oral no formato de 3MT, baseada nas regularidades observadas no *corpus* de 3MT e na análise de apresentações desse gênero consideradas exemplares (Abreu-Tardelli, 2021a, 2021b). Com efeito, esses conceitos têm embasado propostas brasileiras para a instrumentalização dos gêneros orais em sala de aula, como é o caso de Bueno e Costa-Hübes (2015), em livro no qual reúnem trabalhos que abrangem desde a educação infantil, com a parlenda (Barricelli, 2015), até o discurso de formatura (Dolz; Bueno, 2015). Em Lenharo e

Cristóvão (2016) encontra-se, por sua vez, um estudo sobre as interações de professores de inglês em formação continuada com o *podcast* como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, temos a contribuição de Jacob, Bueno e Zani (2021), que discute a oralidade em sala de aula a partir do desempenho de um aluno em contexto de debate para eleição de grêmio estudantil.

De acordo com os postulados do ISD para investigação das atividades sociais pelo prisma das práticas de linguagem em uma via, e com os princípios de transformação de objetos científicos em objetos ensináveis, em outra, portanto, é possível contribuir para o ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura a partir do 3MT. Esse objetivo, se bem-sucedido, é fortemente capaz de auxiliar tanto docentes que queiram desenvolver as capacidades linguageiras em aprendizes em contexto educacional quanto especialistas de quaisquer áreas de investigação interessados em divulgar e comunicar resultados de pesquisa à comunidade científica e ao público leigo por meio de apresentações orais no formato de 3MT.

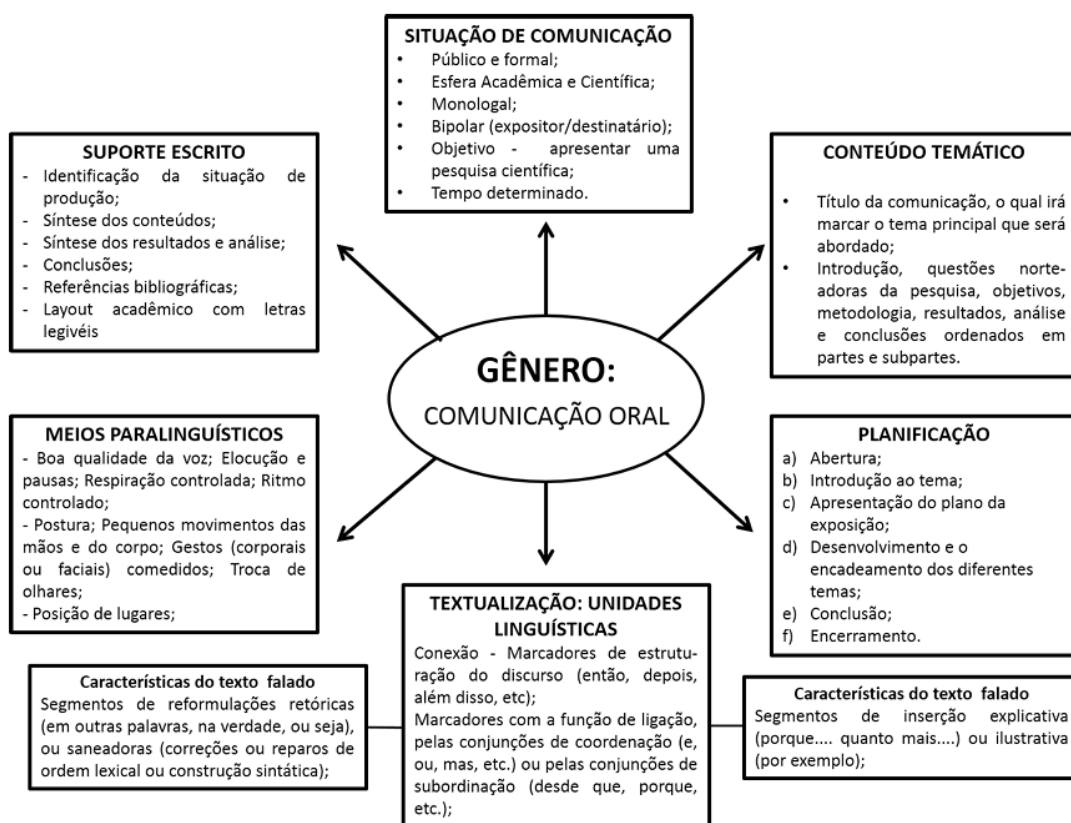
2.1.3 O ensino de gêneros orais e a multimodalidade

Um grande número de pesquisas sobre oralidade e ensino foi empreendido no Brasil. O portal do Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino (LABOR),¹⁵ projeto interinstitucional de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, reúne trabalhos nessa temática visando a implementação de ações para aprimoramento do ensino de gêneros orais e apresenta um extenso levantamento bibliográfico, do qual mencionamos alguns trabalhos, subdivididos pelo portal em: (i) Oralidade, letramento e ensino (Rojo; Schneuwly, 2006; Travaglia, 2013; Tfouni; Assolini; Pereira, 2019), (ii) Oralidade, livros e materiais didáticos (Cavalcanti, 2001; Costa-Maciel; Bilro; Magalhães, 2020), (iii) Oralidade e pesquisa com professores (Bueno, 2009; Costa-Hübes; Swiderski, 2010; Magalhães; Lacerda, 2019), (iv) Oralidade e documentos oficiais (Belintane, 2000; Zani; Bueno, 2012; Jacob; Diolina; Bueno, 2018), (v) Oralidade e práticas educativas (Oliveira, 2003; Innocêncio, 2009; Nonato, 2018), (vi) Gêneros orais (Gonçalves, 2009; Zani; Bueno, 2014; Travaglia, 2017; Abreu-Tardelli; Voltero, 2019) e, finalmente, (vii) Análise da oralidade em diferentes gêneros (Koch, 1997; Negreiros, 2012; Noronha; Forte-Ferreira; Lima-Neto, 2017). Dessas publicações, destacamos a de Zani e Bueno (2014), a qual apresenta uma pesquisa de doutorado, a de Juliana Bacan Zani (2018), cuja finalidade foi elaborar uma ferramenta didática para o ensino do gênero

¹⁵ Disponível em: <https://www2.ufjf.br/labor/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

comunicação oral em eventos científicos, a partir da proposta didática dos estudos do interacionismo sociodiscursivo. A tese de Zani (2018, p. 118), por sua vez, desenvolve uma caracterização do gênero “comunicação oral em eventos científicos”, baseada na definição da “exposição oral” por Dolz *et al.* (2004), salientando que a preferência pelo termo “comunicação oral em eventos científicos” explica-se pelo contexto de produção do gênero que analisam, o qual se configura como uma “esfera acadêmica e científica” e cujas propostas de realização do gênero em eventos acadêmicos utilizam-se do conceito escolhido pelas autoras. Zani (2018) expõe as dimensões ensináveis na comunicação oral em eventos científicos em uma imagem que reproduzimos a seguir:

Figura 6 - Modelo didático do gênero “Comunicação Oral em Eventos Científicos”



Fonte: Zani (2018, p. 119).

Na imagem, o contexto de produção desse gênero é constituído por uma situação de comunicação formal e bipolar, assim como na exposição oral (Dolz *et al.*, 2004), e um expositor-especialista dirige sua produção oral a um auditório heterogêneo, o qual pode reunir “coordenadores, professores, pesquisadores, alunos, entre outros” (Zani, 2018, p. 120).

Entendemos que “entre outros” designa uma heterogeneidade ainda maior do público-alvo dessas produções, no sentido de que abrange diferentes fundos aperceptíveis de compreensão responsiva, relativos aos diferentes segmentos do público que não possuem conhecimento específico na temática da comunicação. Essa perspectiva, acreditamos, corrobora a ideia de que a Divulgação Científica participa também da esfera de produção da ciência e opõe-se à ideia de que a primeira seria um discurso de reformulação da segunda, como defendido por Authier-Revuz (1998).

Retornando ao modelo didático de Zani (2018), o objetivo do emissor ao realizar uma comunicação oral em eventos científicos é o de divulgar conhecimentos, advindos da realização de pesquisas, e contribuir para as comunidades acadêmicas e científicas. Sobre o conteúdo temático, a autora salienta que a fase de planejamento da comunicação implica a escolha de informações para a formação dos argumentos que sustentam a ideia principal e, sobre os meios paralinguísticos, ressalta a importância da respiração, do ritmo e da entonação, além dos meios cinésicos, que podem substituir a fala quando não se quer ou não se pode falar, “regular o fluxo da interação, estabelecer e manter a atenção do interlocutor, dar ênfase” (Zani, 2018, p. 125).

No panorama das pesquisas brasileiras que adotam o ISD como quadro teórico-metodológico central, no âmbito do grupo ALTER-FIP, as conferências de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) caracterizam as apresentações orais em formato de “Three-Minute-Thesis” realizadas por doutores, inicia-se o estudo de Castellan (2024) sobre apresentações orais em contexto pandêmico e este trabalho, sobre o ensino de Divulgação Científica a partir do 3MT. Ainda no ALTER-FIP, é preciso mencionar também os projetos de extensão “Covid-19: informar para prevenir”, em parceria com uma escola municipal, e “NDV: o nome disso é violência”, com a colaboração do Conselho Municipal dos Direitos da Mulher de São José do Rio Preto e o apoio da Comissão Justiça e Paz de São José do Rio Preto.

O primeiro envolveu quatro graduandos, uma professora do curso de Ciências Biológicas, a coordenadora, Lília S. Abreu-Tardelli, na área das Ciências da Linguagem e um grupo musical infantil chamado “Kombinados”, que participou voluntariamente do projeto. Teve como objetivo divulgar conhecimento científico sobre a pandemia de COVID-19 para o público infanto-juvenil, por meio de vídeos curtos de animação (Abreu-Tardelli; Oliveira, 2024). O segundo teve como objetivo produzir podcasts sobre o tema da violência contra a mulher, abordando os tipos e os efeitos dessa violência e divulgando conteúdo científico em linguagem acessível ao público pensado, composto por mulheres pertencentes aos bairros com

os maiores índices de violência contra a mulher na cidade (Abreu-Tardelli, 2023). Ambos os projetos levam em conta o modelo do 3MT para a construção dos produtos de divulgação científica, tanto os vídeos curtos quanto os podcasts, e para a adaptação dos conteúdos científicos para a interlocução com os conhecimentos dos espectadores.

A respeito da multimodalidade, tomamos a acepção de Leal (2018, p. 44) para defini-la como a “presença de diferentes modos semióticos, verbais e não verbais, em contextos reais de comunicação”. A autora discute a noção a partir da preocupação maior com o ensino e a leitura, que põem desafios para a escola em uma atualidade marcada pelo fato de que “as novas tecnologias permitem a convivência de diferentes linguagens num mesmo espaço discursivo”. Com base nos estudos da semiótica social, a pesquisadora sintetiza as preocupações desse campo de estudos que influenciam a pertinência e a justificativa do conceito, a saber, (i) a percepção do papel dos diferentes modos semióticos na produção e na leitura de textos, (ii) a circunscrição das características desses modos nas diferentes culturas de que são fruto, e (iii) a habilitação do leitor para a compreensão da multimodalidade. A combinação, portanto, de diferentes modos de textualização indica que a formação para a leitura e para a escrita na escola básica depende da consideração de suas implicações para cumprir melhor seu objetivo, qual seja o de desenvolver habilidades necessárias para um uso consciente e crítico das linguagens. Nesse raciocínio, os “multiletramentos” exigiriam “capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [das diferentes semioses] para fazer significar” (Vian Jr; Rojo, 2020).

A multimodalidade, portanto, é um conceito necessário para a análise e a compreensão de apresentações orais em formato de 3MT. Tendo em vista que neste estudo as reflexões para o modelo para o ensino de divulgação científica em cursos de licenciatura é construído com base no 3MT, é da conceituação e da caracterização desse gênero que trata o tópico seguinte.

2.2 A Divulgação Científica

Iniciando esta seção, o trabalho de Sarita Albagli (1996, p. 396), professora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI/IBICT-UFRJ), discute o papel social das “atividades de divulgação da ciência e tecnologia” em uma resenha bibliográfica, que parte dos antecedentes históricos e aborda os principais conceitos, as motivações recentes, os meios e os instrumentos que atravessam essas “atividades”, como a autora define. Em relação aos antecedentes históricos, Albagli (1996, p. 396) situa as Revoluções Industriais como propulsoras “da consciência social a respeito das potenciais

aplicações do conhecimento científico para o progresso material”. Além disso, o término da II Guerra Mundial iniciaria uma “transformação na relação entre ciência e sociedade” que, se por um lado serviria de prisma para que uma área do saber pudesse “enxergar” outras e assim desenvolver novas drogas, técnicas de defesa, etc., por outro despertaria a ansiedade sofrida por uma sociedade que se via sem controle dos impactos negativos de intenções científicas maléficas, como o desenvolvimento de armas químicas e exploração de recursos naturais.

No trabalho, Divulgação Científica é definida como “o uso de processos e recursos técnicos para a comunicação da informação científica e tecnológica ao público em geral” (Albagli, 1996, p. 397), e a autora o situa em relação à difusão e à comunicação científica (apud. Bueno, 1984): a difusão seria “todo e qualquer processo usado para a comunicação da informação científica e tecnológica”, visando a um público especializado ou não; já a comunicação seria a “comunicação da informação científica e tecnológica, transcrita em códigos especializados, para um público seletivo formado de especialistas”. Sobre tudo, na seção dedicada a discutir os meios e instrumentos da popularização da informação científica, Albagli (1996) aborda o nascimento do jornalismo científico a partir de seu contexto social nos séculos XVI/XVII e menciona, em seguida, a mudança que essa atividade sofreu três séculos depois:

O papel proeminente da ciência e tecnologia na I Guerra Mundial foi responsável pelo aparecimento de um novo tipo de jornalismo científico. Alguns jornalistas começaram a dedicar-se, quase que integralmente, a assuntos científicos e de medicina, esforçando-se assim por manterem-se informados e atualizados sobre esses temas. (Albagli, 1996, p. 399)

Sob esse pano de fundo se situam, na argumentação da autora, controvérsias sobre o jornalismo científico e sua relação com o público a ele associado. Uma delas é a posição de que o jornalismo científico deve ser realizado por comunicadores sociais, dada sua aptidão para o trabalho linguístico e comunicacional. A posição contrária argumenta que esses profissionais não estariam de acordo com os próprios cientistas em relação aos “critérios utilizados por jornalistas na seleção de notícias e no tipo de abordagem de suas reportagens sobre ciência” (Albagli, 1996, p. 400). Outro ponto de vista repousa na ideia de que o sensacionalismo e o mercantilismo marcam tanto essa quanto a atividade geral de jornalismo; outro, ainda, considera que o jornalismo científico atua na perpetuação de determinadas ideologias dominantes, segundo a autora, como o mito da ciência como um poder supremo e o da neutralidade política, social e cultural da ciência.

Na perspectiva da Análise de Discurso, Authier-Revuz (1998)¹⁶ também aborda conceitos relevantes para a caracterização da DC, trazendo sobre esta a seguinte consideração inicial:

A divulgação científica (doravante D.C.) é classicamente considerada como uma atividade de disseminação, em direção ao exterior, de conhecimentos científicos já produzidos e em circulação no interior de uma comunidade mais restrita; essa disseminação é feita fora da instituição escolar-universitária e não visa à formação de especialistas, isto é, não tem por objetivo estender a comunidade de origem. (Authier-Revuz, 1998, p. 107)¹⁷

Na página seguinte, sobretudo, a autora (1998, p. 108) define o que entende ser o funcionamento da prática de DC: “prática de reformulação de um discurso-fonte em um discurso segundo”, em que se dispõem traduções, resumos, resenhas e textos pedagógicos reescritos em função do “alvo” visado. Para demonstrá-lo, analisa artigos e dossiês das revistas *Science et Vie*, *Science et Avenir* e do caderno “Ciências e Técnicas” do *Le Monde*, recortados no ano de 1981. A relação entre o discurso-fonte e o discurso segundo é, adiante, situada por Authier-Revuz (1998) em termos de uma “dupla estrutura enunciativa”, constitutiva de toda reformulação sob a forma de discurso relatado, em que “A Ciência” e o “público leitor” representam as duas extremidades de um continuum mediado pelo divulgador.

Sobre os exemplos analisados e as categorias utilizadas que Authier-Revuz (1998) aborda no capítulo, mencionamos dois trechos que, a nosso ver, relacionam-se com algumas das categorias de que se utiliza este trabalho, a da mobilização das vozes e a do contexto de produção, oriundas do conceito de “arquitetura textual” de Bronckart (2008). A primeira categoria diz respeito ao “quadro de enunciação” (Authier-Revuz, 1998, p. 110), isto é, dos parâmetros da enunciação, como os interlocutores, objetivos, etc. dos gêneros de D.C. A autora explica que esse quadro, no caso da DC, é responsável por distinguir os gêneros a ela pertencentes de “outros ‘gêneros’ de reformulação”, como a tradução.¹⁸ Uma das características observáveis dessa relação é a menção, no discurso-segundo/gêneros de DC, do discurso-primeiro/discurso científico (grifado), como atestam os Ex. 1 e 2 transcritos integralmente a seguir::

Ex. 1: Recentemente, a Direção Geral da Pesquisa Científica e Tecnológica decidiu organizar, em Touquet, um grande colóquio em que foi convidada a maioria dos cientistas franceses [...]

¹⁶ O texto foi publicado originalmente em 1982, conforme aponta nota explicativa da autora.

¹⁷ Itálicos da autora.

¹⁸ As aspas duplas são nossas.

para levantar [...] um gigantesco balanço dos cinco anos de pesquisas no domínio abundante das neurociências.

Ex. 2: Duas células humanas fundidas em uma só puseram-se a produzir em contínuo uma “vacina” contra o sarampo. É o importante avanço que acaba de ser anunciado pela equipe do virologista H. Koprowski que dirige o Instituto Wistar de Anatomia e Biologia da Filadélfia (Pensilvânia).

Para a autora (1998, p. 110), está claro que a DC tem por missão transmitir os conhecimentos que figuram em um discurso-fonte, o científico, e os exemplos mostram que a menção às instituições científicas relacionadas ao avanço ou descoberta científica faz com que a DC se apoie “explicitamente sobre este discurso D1”.¹⁹ Os exemplos da autora enxergados sob nossa ótica teórica mostram que essas produções textuais de divulgação científica recorrem a diferentes vozes que “visa[m] a ‘fazer visíveis’ as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto” (Bronckart, 2008, p. 149). No caso dos exemplos, a Direção Geral da Pesquisa Científica e Tecnológica e a equipe do virologista H. Koprowski são mobilizadas para atestar as informações científicas articuladas pelas revistas *Science et Vie* e *Science et Avenir*.

Outra categoria mencionada pela pesquisadora é a da manifestação da enunciação do discurso-fonte no discurso-segundo, como pode-se ver, nos exemplos de Authier-Revuz (1998, p. 112-113), pela menção aos interlocutores (Ex. 3) e à própria atividade de reformulação (Ex. 4) nos gêneros de DC. No quadro do ISD, essa manifestação da enunciação do discurso científico relaciona-se à menção ao contexto de produção tanto dos textos analisados quanto dos textos científicos nos quais se baseiam. No Ex. 3, estão representados explicitamente o agente e o destinatário que compõem a situação de comunicação: a revista e seus leitores; no Ex. 4, o agente produtor se utiliza de uma modalização pragmática para interpretar a conduta de um grupo de cientistas sobre o assunto:

Ex. 3: Ciência e Futuro acreditou ser útil, para não dizer indispensável, delegar um de seus redatores para estar, durante quatro dias inteiros, bem atento e relatar aos leitores que gostam de se manter informados, apesar da complexidade do tema, uma profusão de novidades [...].

Ex. 4: Entre os neuropeptídeos [...] há um que abre perspectivas tão extraordinárias que os cientistas, que nesses dois ou três últimos anos publicaram numerosos trabalhos sob este tema, guardaram-se de sequer abrir a boca para a imprensa [...].

Já o artigo de Bueno (2010, p. 2), na Comunicação Social, dedica-se a distinguir a comunicação científica, entendida pelo autor como “transferência de informações científicas [...] aos especialistas em determinadas áreas do conhecimento” e a divulgação científica (DC),

¹⁹ Sigla para discurso-fonte, termo utilizado pela autora.

“utilização de recursos, técnicas [...] para a veiculação de informações científicas, tecnológicas ou associadas a inovações ao público leigo”²⁰ a partir da discussão sobre o perfil do público-alvo, o “nível de discurso”, os veículos e a intenção explícita.

Primeiramente, o autor discute o perfil do público de ambos os processos: se na CC, o público constitui-se de especialistas familiarizados com os conceitos científicos em discussão, na DC, segundo Bueno (2010, p. 2), o público “não tem, obrigatoriamente, formação técnico-científica que lhe permita, sem maior esforço, decodificar um jargão técnico”. Além disso, o público de interesse da DC é vista, pelo autor, como portadora de uma “percepção difusa” que leva a uma série de equívocos, como, continua o autor, o de pensar que, ao invés de um continuum, a progressão da ciência se efetua em saltos e insights. Outro equívoco é o de não reconhecer o caráter coletivo, burocrático e cumulativo da produção científica, o que propicia a atribuição de uma “aura de genialidade” que distancia a compreensão da infraestrutura necessária ao fazer científico. Em seguida, Bueno (2010, p. 3) desenvolve que, na CC, subentende-se que o público-alvo compartilha conceitos e jargões técnicos em sua circulação acadêmica, ao passo que esses mesmos jargões na DC “comprometem drasticamente o processo de compreensão da C&T”.²¹

Cumprir mencionar a observação que o autor faz da natureza heterogênea da divulgação da Ciência & Tecnologia na imprensa. Para ele, na DC situam-se instâncias adicionais de mediação, como o jornalista/divulgador e a estrutura de produção envolvidos na mediação da informação entre o especialista e os espectadores. Os jornalistas não estariam aptos a decodificar apropriadamente o discurso especializado e, em decorrência, a produção jornalística pode “privilegiar a espetacularização da notícia” em detrimento da “completude da informação” (Bueno, 2010, p. 4).

Ainda na perspectiva dos estudos da linguagem, Flávia Ferraz (2007), em sua dissertação de mestrado, intitulada “Gêneros da divulgação científica na internet”, discute as especificidades da prática de Divulgação Científica na internet, com base na análise de um dossiê temático no site de Divulgação Científica “Com Ciência”. Baseada nos pressupostos de gêneros do discurso, esfera social e dialogismo do Círculo de Bakhtin,²² Ferraz (2007) busca responder de que forma o discurso de Divulgação Científica é constituído na internet por meio

²⁰ O autor recupera esta definição de Bueno (2009).

²¹ Sigla de “Ciência & Tecnologia”, empregada pelo autor.

²² Grupo a partir do qual se popularizaram cientificamente textos assinados por Mikhail Bakhtin, Valentin Voloshinov e Pavel Medvedev e sobre o qual paira uma confusão autoral, em torno da centralidade do nome de Bakhtin, nos estudos e publicações “do Círculo” (cf. Bronckart; Bota, 2006).

das relações dialógicas hipertextuais, materializadas pelos *links*. Ela analisa artigos e reportagens dos dossiês sobre energia nuclear (2000), clonagem (2002) e células-tronco (2004), além do *site* de divulgação científica “Com Ciência”.

Ao lado de Bueno (2010) e Authier-Revuz (1998), Ferraz (2007, p. 45-46) também aborda aspectos do público-alvo e da prática de divulgação científica. Sobre o público-alvo, a autora²³ observa que os jornalistas científicos, a quem é reconhecido o dever de traduzir os avanços dos cientistas para as instâncias de imprensa massiva, enfrentam o problema de escrever “a uma entidade fictícia”, entendida como o “leitor-médio” que apenas compreende produções orientadas por um “severo didatismo”. Sobre a prática de divulgação científica, Ferraz (2007) recusa a ideia, da supracitada Authier-Revuz (1998, p. 53), de tratá-la enquanto “reformulação de um discurso-fonte” e assume uma visão de Divulgação Científica como “esfera”, mais precisamente, “uma prática discursiva que transita entre diferentes esferas de atividade humana”.

O trabalho de Nascimento e Rezende Júnior (2010) indica, em pesquisa que envolveu a produção de textos de divulgação científica por alunos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas, que foram encontrados elementos característicos do discurso da divulgação científica nos textos produzidos por esse público, porém existe a necessidade de aprofundamento da discussão em torno da autoria de diversos gêneros textuais na formação inicial de professores de ciências. As categorias pelos autores utilizadas para analisar os elementos de divulgação científica são: o apelo inicial à leitura, a interlocução direta com o leitor, a presença de procedimentos explicativos, de referências a teorias científicas, de terminologia técnica, a recuperação de conhecimentos tácitos, a menção a situações próprias do cotidiano do leitor, a presença de texto imagético e de analogias. Outras duas categorias, ainda, são a presença de abordagem “Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente” (CTSA) *versus* restrição ao conteúdo científico e a presença de problemas conceituais. Esta última categoria nos chama a atenção pelo fato de se impor como (mais um) imperativo para divulgadores de ciência em uma época marcada pela desinformação e pelo desprestígio das instituições científicas. Os autores, assim:²⁴

reconhece[m] a necessidade de aproximação entre o público leigo e a ciência, porém esta, sob seu ponto de vista, não pode ser distorcida. Este é, sem dúvida, um desafio para aqueles que visam tornar inteligível para o público não especialista não apenas determinados conceitos científicos, mas, antes de tudo,

²³ Baseada em Tuffani (2002).

²⁴ Baseados em Martins (1998).

a forma de se ver o mundo com o olhar da ciência. (Nascimento; Rezende Júnior, 2010, p. 17)

Mais recentemente, os estudos desenvolvidos pelo projeto *Promoção da Literacia Científica*, do grupo *Gramática & Texto*, conduzido por Matilde Gonçalves, Antónia Coutinho e colaboradores na Universidade Nova de Lisboa, foram condensados em Gonçalves e Jorge (2018) e oferecem uma rede de conhecimentos sobre o comportamento dos gêneros textuais de divulgação científica na atualidade com o objetivo posterior de promover propostas de ensino que desenvolvam nos alunos capacidades necessárias para entender e produzir textos de divulgação científica na contemporaneidade. Utilizando-se do quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo e da sua vertente didática, a Didática de Línguas genebrina, as organizadoras dividem a publicação resultante do projeto em duas partes.

A primeira parte, intitulada *Parte I – A literacia científica na atualidade – textos para reflexão* recobre elementos teóricos importantes para pensar esse tema orientado por um viés educacional, como transversalidade (Viegas; Nunes, 2018), multimodalidade (Leal, 2018), regularidades textuais e genéricas (Rosa, 2018; Filipe, 2018) e o próprio processo de transposição didática desses textos para o ensino (Gonçalves *et al.*, 2018). Na *Parte II – A literacia científica na aula de Português – Percursos didáticos*, os autores não apenas articulam propostas didáticas com diversos gêneros de divulgação científica (Teixeira, 2018), mas também observam as particularidades que as diferentes áreas do conhecimento atribuem aos gêneros e esses, aos textos empíricos dessa prática social (Ramos, 2018).

Para Silva e Grillo (2019, p. 54), também situadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, a Divulgação Científica é “um movimento de exteriorização da ciência para outras esferas da atividade humana, com a finalidade de criar uma cultura científica no destinatário”, que leva em consideração para isso, segundo as autoras, o fundo perceptível de compreensão responsiva dos interlocutores presumidos. O *corpus* analisado compõe-se de dez vídeos de dois canais - *Nerdologia* (brasileiro) e *SciShow* (americano) - e a análise buscou averiguar os modos de transmissão do discurso alheio empregados nos enunciados.

Para a análise, as pesquisadoras baseiam-se em Volochinov (1929/2017), especificamente nas categorias de discurso direto (preparado ou reificado) e indireto (analítico-objetual ou analítico-verbal) e apontam que o discurso indireto, na modificação analítico-objetual, foi o modo de transmissão do discurso alheio mais utilizado. A interpretação desse fato, segundo as autoras, é a de que, com “a transmissão analítica da composição objetual” (p. 59), expressa-se apenas o conteúdo em um distanciamento entre a palavra do autor e a palavra alheia;

por isso, a predominância do discurso indireto “pode ser justificado por este ser um elemento associado ao *estilo científico* com o qual os enunciados buscam se alinhar” (Silva; Grillo, 2019, p. 66).

O conceito de cultura científica, conforme é possível ver no trabalho precedente, relaciona-se com a finalidade da DC, o que ela busca alcançar. Com efeito, Carlos Vogt, Nereide Cerqueira e Marta Kanashiro, em entrevista concedida ao editorial da revista *ComCiência*,²⁵ (publicada em 2008 e republicada em junho de 2022)²⁶, descrevem o processo de criação da revista, a qual eles denominam como “laboratório de formação acadêmica”. Em seguida, os entrevistados apresentam o conceito difundido de Divulgação Científica, que repousaria na ideia de que, por não possuir o ponto de vista científico dos fatos, o público leigo era deficitário de uma rede de informações confiáveis e científicas e a ele, então, era preciso levar informação, em uma missão jesuítica contemporânea. Após apresentada, os autores rejeitam essa visão de Divulgação Científica em função de uma concepção mais democrática do papel que a DC na sociedade vem assumindo: a de propiciar a cultura científica, que, segundo eles, apresenta uma mudança em relação ao objetivo que se atribuía antes a essa prática. O objetivo, agora na visão democrática, seria o de promover “a formação do cidadão no sentido em que ele possa ter opiniões e uma visão crítica de todo o processo envolvido na produção do conhecimento científico” (Vogt; Cerqueira; Kanashiro, 2022).²⁷

Se o conceito de *cultura científica* se relaciona com a finalidade da Divulgação Científica, a noção de *fundo aperceptível de compreensão responsiva* relaciona-se com o público-alvo ao qual se quer filiada, especificamente os conhecimentos (relativos aos temas) de que o público dispõe para responder criticamente e, assim, constituir (e não consumir) os diálogos entre ciência e variados públicos que não o acadêmico. O conceito é de Bakhtin (1979/2011, p. 320), na *Estética da Criação Verbal*, e aparece em momento no qual desenvolve a tese de que “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém”. O autor desenvolve que toda enunciação e, por consequência, todo enunciado prevê a resposta de seu interlocutor presumido, o que dialeticamente influencia o enunciado ainda não verbalizado, não tornado público; para isso, continua ele, importa levar em conta o fundo aperceptível sob o qual o destinatário apreende o enunciado (estímulo à resposta) para ter condições de realizar a enunciação-resposta. Esse *fundo aperceptível de compreensão responsiva* é assim descrito:

²⁵ Também analisada por Ferraz (2007).

²⁶ Encontra-se no “Dossiê 236 - Comunicação Pública”.

²⁷ Como se trata de artigo em site, não há número de página.

O grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc.; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado. (Bakhtin, 1979/2011, p. 321)

O exemplo fornecido pelo autor (1979/2011, p. 322) é o “gênero de divulgação científica” em que os “textos de conhecimentos especializados” dirigem-se a um determinado leitor; e as “obras de pesquisas especializadas”, a outro. Compreende-se desse excerto que o *continuum* de especialização dos conhecimentos do público-alvo, ou melhor dizendo, o *continuum* presumido desses conhecimentos por parte do público visado pela Divulgação Científica exerce influências no contexto de produção de textos de Divulgação Científica, na medida em que promove certas estratégias temáticas, composicionais, epistêmicas, etc. em detrimento de outras, mediante o contexto físico e social imediato de produção.

A apercepção é discutida também por Jakubinskij (1923/2015) em *Sobre a fala dialogal*, publicado entre os anos de 1920 e 1930 na extinta URSS. O linguista russo discute o conceito de massa aperceptiva enquanto elemento que caracteriza a percepção, pelo destinatário, do enunciado dirigido por alguém:

Podemos dizer que nossa percepção e nossa compreensão da fala de outrem (como toda percepção) são aperceptivas: se elas são bem determinadas por uma estimulação verbal externa, elas o são mais ainda por nossa experiência passada, interna e externa, e, no fim das contas, pelo conteúdo do psiquismo daquele que percebe no momento da própria percepção. Esse conteúdo do psiquismo constitui a “massa aperceptiva” de determinado indivíduo, por intermédio da qual ele assimila uma estimulação externa (Jakubinskij, 1923/2015, p. 87-88).

A tradutora da versão em francês, a pesquisadora Irina Ivanova (Universidade de Lausanne, Suíça), insere uma nota explicativa após o conceito e, dadas as dificuldades de tradução que Ivanova relata especificamente dos termos língua, linguagem e fala na linguística russa dos anos 1920-1930, consideramos importante reproduzi-la:

Massa aperceptiva: Jakubinskij utiliza essa expressão conforme W. James, no sentido de conjunto das experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação social ou de um enunciado. (Jakubinskij, 1923/2015, p. 88)

A massa aperceptiva, então, conduz o destinatário a uma interpretação da fala de alguém a partir dos conhecimentos de que dispõe esse receptor quando em contato com o enunciado. Esses conhecimentos, adiante, serão classificados pelo autor em “constantes e estáveis”, formados pelas influências repetitivas do meio circundante e que são fundamentais; e

“transitórios”, formados segundo as condições de uma determinada situação e que complexificam os conhecimentos estáveis. O conceito, que trata da contraparte do destinatário nas situações de comunicação, se situa em discussão maior sobre as variantes da língua em função dos propósitos comunicativos. O autor opera uma distinção entre o natural, atribuído à forma dialogal por esta ser indispensável à interação verbal, e o artificial, atribuído à forma monologal por ser uma forma social aprendida, regrada. Ao relacionar a massa aperceptiva no quadro geral da percepção no diálogo, o autor esclarece:

Compreendemos e percebemos melhor ainda a fala de outrem em uma conversa quando nossa massa aperceptiva tem muito em comum com aquela de nosso interlocutor [...]. Quanto maior a distância entre as massas aperceptivas dos interlocutores, maior a dificuldade de compreensão. (Jakubinskij, 1923/2015, p. 93)

A questão da percepção do público-alvo sobre os textos de divulgação científica a ele endereçados é cara à investigação sobre os gêneros textuais utilizados para divulgar ciência, como é o caso desta dissertação, pois auxilia a compreender o trabalho de planejamento dos gêneros orais e o papel da consideração, pelos divulgadores científicos, das especificidades dos interlocutores com os quais dialogam para a construção e para a adaptação de seus textos.

2.2 O Three Minute Thesis (3MT)

Segundo o portal da Universidade de Queensland,²⁸ Austrália, o primeiro concurso de 3MT²⁹ realizou-se em 2008 na referida instituição, do qual participaram 160 estudantes de doutorado (Carter-Thomas; Rowley-Jolivet, 2020; Abreu-Tardelli, 2021a). Vários países adotaram, nos anos seguintes, as estratégias envolvidas nessa competição para promoverem sua própria iniciativa e o Brasil é um desses países, com o evento “3MT – Sua tese em 3 minutos”,³⁰ na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), em 2018.³¹ A Faculdade de Engenharia Química (FEQ) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) foi representada por duas alunas em competição de 3MT na China³² e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), também organizaram um evento dessa natureza em 2021.³³ Os critérios estabelecidos pela

²⁸ Disponível em: <https://threeminutethesis.uq.edu.au/higher-degrees-researchstart-your-3mt-journey-here>. Acesso em: 6 abr. 2022.

²⁹ Como bem observam Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2020, p. 3) e demais autores que se debruçam sobre o gênero, a Universidade de Queensland exerce controle sobre a marca “3MT”. Esse fato pode explicar a variação de nomes associada a essas competições em outros países, como “Ma Thèse en 180 Secondes”, na França.

³⁰ Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/enpos/2018/07/27/3mt-sua-tese-em-3-minutos/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

³¹ As apresentações finalistas desta edição do concurso são analisadas por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b).

³² Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/noticias/2018/08/30/alunas-da-engenharia-quimica-representam-brasil-em-competicao-na-china>. Acesso em: 31 jul. 2023.

³³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgpsicologia/edital-three-minute-thesis-2021/>. Acesso em: 31 jul. 2023.

Universidade de Queensland (Abreu-Tardelli, 2021a), para a avaliação das apresentações, dividem-se em “Compreensão e Conteúdo”, com cinco parâmetros de qualificação; e “Envolvimento e Comunicação”, com seis.

A primeira publicação com “Three Minute Thesis” no título é o resumo de Skirbs *et al.* (2010, p. 40) nos anais da 9th *Quality in Postgraduate Research Conference: Educating researchers for the 21st century*, em Adelaide, sul da Austrália. A palestra fez parte das conferências principais do evento, contou com a participação de finalistas da competição (da edição de 2009 na Universidade de Queensland) e focou os benefícios da participação na competição para o desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos alunos participantes. Um dos finalistas, David McDonald (que é coautor do resumo), apresentou em três minutos sua tese, intitulada *A morfologia e o comportamento dos músculos paravertebrais em pessoas com dor lombar crônica recorrente*³⁴ utilizando-se, para isso, de um título menor e mais acessível: “Por que algumas pessoas continuam com dor nas costas?”³⁵. McDonald comenta, em Skirbs *et al.* (2010), que um dos benefícios que a participação na competição lhe proporcionou foi perceber que pessoas externas à sua disciplina e à sua profissão estavam interessadas em seu trabalho, em um momento de psicose doutoral,³⁶ ajudando-lhe a refletir sobre o trabalho que realizava na academia. O resumo de Skirbs *et al.* (2010) ainda menciona os critérios e os prêmios com os quais a competição foi organizada na Universidade de Queensland: entre as regras está a limitação do uso de um slide estático apenas, sem propagandas, com o tempo máximo de três minutos; os prêmios são distribuídos em bolsas de intercâmbio acadêmico, 5 mil dólares para o primeiro colocado, 2 mil para o segundo e mil dólares para o terceiro, que é escolhido pelo auditório.

Em 2018, John Bandler e Erin Kiley, pesquisadores da área de Engenharia Elétrica e Eletrônica com foco nos estudos de micro-ondas (McMaster University - Ontário, Canadá), explicam a realização da primeira competição de 3MT no Simpósio Internacional de Micro-ondas, ocorrida em 2017, no *Hawaii Convention Center*, localizado no Havaí, Estados Unidos, e organizada pela Sociedade de Teoria e Técnicas de Micro-ondas (MTT-S),³⁷ uma sociedade técnica no âmbito do Instituto de Engenheiros Eletricistas e Eletrônicos (IEEE) dedicada ao avanço da teoria e das técnicas nas áreas de micro-ondas. Os pesquisadores relatam a realização do evento, cujo objetivo foi o de romper com as apresentações densamente técnicas, teóricas e detalhadas, desprovidas de engajamento com o público, e promover o reconhecimento dos

³⁴ Tradução nossa, do original: “The Morphology and Behaviour of the Lumbar Paraspinals in People with Chronic Recurrent Low Back Pain”.

³⁵ Tradução nossa, do original: “Why Do Some People Keep Hurting Their Back?”

³⁶ McDonald utiliza o termo “PhD psychosis” (p. 42) no original.

³⁷ Microwave Theory and Techniques Society (MTT-S).

apresentadores por sua brevidade, clareza e compreensibilidade.

Importa mencionar as orientações dadas pelo comitê de organização nos e-mails enviados aos candidatos aprovados na seleção. A orientação sobre os roteiros prescreveu sua adequação ao limite de tempo para apresentação, três minutos ou menos, e sugeriu o número máximo de 350 palavras para começar. O uso de jargões técnicos também é desincentivado, com exceção dos termos imprescindíveis, os quais deveriam ser situados em um contexto mais amplo para compreensão do público. Os candidatos também foram estimulados a conectar suas pesquisas com o cotidiano da população e a construir uma apresentação emocional e memorável, além do caráter de novidade do que é dito. Além disso, houve, por parte da organização, uma preocupação com os gestos das mãos, que não deveriam ficar estagnadas, fixas, mas sim gesticularem abertamente em sintonia com os movimentos dos braços, de modo coordenado (Bandler; Kiley, 2018).

Enquanto o trabalho de Skirbs *et al.* (2010, p. 39) tem por objetivo “introduzir a competição de *Three Minute Thesis*”³⁸ e o de Bandler e Kiley (2018) relata a organização da competição em um evento de engenharia, o capítulo de Rossette-Crake (2019) centra-se nas apresentações de 3MT. O capítulo encontra-se em livro de mesma autoria, intitulado *Public Speaking and the New Oratory: a guide for non-native speakers*, cujo objetivo é o de discutir as principais diretrizes para dirigir-se a um público em inglês e cujo público-alvo são “falantes não nativos”.³⁹ A obra defende a ideia de que no século XXI uma nova era da comunicação oral foi estabelecida a partir da revolução digital, chamada por ela de Nova Oratória e definida como segue:

O termo “Nova Oratória” reúne os novos gêneros da fala pública que se desenvolveram no início deste século e que são diretamente dependentes das tecnologias digitais por meio das quais são disseminados, resultando em uma geração de “oradores digitais” [...]. O “novo” na Nova Oratória destaca as novas funções e significados que, à luz da revolução digital, são agora realizados pela oratória. (Rossette-Crake, 2019, p. 217)⁴⁰

Nesses gêneros, continua a autora, falar em público envolve dimensões como a perda do púlpito em prol da centralidade do enunciador,⁴¹ a linguagem amigável e casual, a espontaneidade

³⁸ Tradução nossa, do original: “to introduce the Three Minute Thesis competition”.

³⁹ A autora utiliza o termo “non-native speakers”.

⁴⁰ Tradução nossa, do original: “As regularly noted throughout this book, the term ‘New Oratory’ groups together the new public speaking genres that have developed from the beginning of this century, and that are directly dependent on the digital technologies through which they are disseminated, resulting in a generation of ‘digital speakers’ [...]. The ‘new’ in New Oratory highlights the new functions and meanings which, in light of the digital revolution, are now realised by oratory”.

⁴¹ Dimensão especial no caso das produções de divulgação científicas produzidas na internet, como é o caso das *lives* (Abreu-Tardelli; Cardoso, 2022).

(simulada), e que a autora situa no quadro da tradição da oratória em língua inglesa. Nesses termos, a autora nomeia o conjunto das características da fala pública contemporânea na tradição anglo-saxã de *Nova Oratória*. O excerto a seguir denota a ênfase que a autora confere à matriz anglo-saxã das características da *Nova Oratória*:

As novas formas de discurso que sustentam a Nova Oratória, todas provêm de países de língua inglesa. Elas são características da cultura de comunicação anglo-saxã, a qual promove particularmente um estilo individualista, pessoal e visual para falar em público. No cenário global, elas estão sendo adotadas ao redor do mundo, algumas vezes no idioma local, mas, no geral, diretamente em inglês. (Rossette-Crake, 2019, p. vii)⁴²

Daí a emergência de novas formas de falar em público, que a autora denomina de “formas de discurso que sustentam a Nova Oratória”⁴³ e fornece como exemplos alguns gêneros como *TEDTalks*, apresentações 3MT e apresentações em formato de *pitch*⁴⁴ para investidores. Para analisá-los, Rossette-Crake (2019) recorre às áreas da Análise de Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional, especificamente, a análise e a modelização que a autora realiza do 3MT baseia-se nas categorias de Maingueneau (2002) de cena englobante, cena genérica e cenografia. Sobre a cena englobante, “determinada pelo contexto institucional e relativo a um setor específico de atividade” (Rossette-Crake, 2019, p. 28),⁴⁵ a autora expõe que o 3MT situa-se entre algumas cenas englobantes ou comunidades de referência, dado que seu público de referência é o não especialista, em oposição às versões escritas de dissertações, teses e seus exames de defesa em que a comunicação é endereçada a acadêmicos pertencentes à mesma disciplina.

Em relação à cena genérica, a autora desenvolve que é formada pelos “papéis específicos dos participantes (de ambos emissor e destinatário), os quais são fortemente relacionados ao propósito da fala” (Rossette-Crake, 2019, p. 29),⁴⁶ e sobre a cenografia, afirma “que não se refere a um cenário estático, mas ao modo escolhido pelos falantes para dirigirem-se ao auditório, para desempenhar sua fala” (Rossette-Crake, 2019, p. 32).⁴⁷ Sobre os participantes e o objetivo, a autora aponta o enunciador, que é um estudante de doutorado ou doutor recém-formado

⁴² Tradução nossa, a partir do original: The new speech forms that underpin the New Oratory all hail from English-speaking countries. They are characteristic of Anglo-Saxon communication culture, which particularly fosters an individualistic, personal and visual style of address. In the global landscape, they are being adopted the world over, sometimes in the local language, but, more generally, directly in English.

⁴³ Tradução nossa, do original: “new speech forms that underpin the New Oratory”.

⁴⁴ Não encontramos termo equivalente em português. A autora define *pitch* com base no dicionário de Oxford como “uma forma de discurso utilizada para persuadir alguém a comprar ou aceitar algo” (p. 239). Tradução nossa, do original: “a form of words used when trying to persuade someone to buy or accept something”.

⁴⁵ Tradução nossa, do original: “determined by the institutional context, and coincides with a specific sector of activity”.

⁴⁶ Tradução nossa, do original: “specific participant roles (for both speaker and addressee) which are closely linked to the purpose of the speech”.

⁴⁷ Tradução nossa, do original: “does not refer to a static scenery, but to the way speakers choose to address the audience, to perform their speech”.

pertencente à comunidade acadêmica, e o destinatário, entendido como “não especialista” na área do 3MT mas pertencente a outras áreas de pesquisa. O objetivo primeiro é o de ganhar a competição, porém, continua a pesquisadora, o 3MT divulga a pesquisa de jovens doutores e os ajuda a prospectar possibilidades de estágios de pós-doutoramento ou de contratações na disciplina de referência.

O espaço das apresentações materializa-se no meio acadêmico, e Rossette-Crake (2019) aponta que, pelo menos na Austrália, as salas de aula utilizadas para esse fim não possuem plataforma elevada, mantendo fisicamente o enunciador e o público no mesmo nível;⁴⁸ além disso, denota também a dispensabilidade do microfone, que, se usado, costuma ser discreto. Assim como em Skirbs *et al.* (2010), a pesquisadora menciona a prescrição relativa ao acompanhamento visual das apresentações: um único slide, projetado durante toda a performance, que foi previamente planejado e que não contém animações ou movimento. O objetivo é o de evitar quaisquer distrações que desviem o foco no que está sendo falado e no enunciador.

Sobre a organização dos conteúdos, a autora (2019, p. 224) utiliza o termo “movimento” (*move*) e estabelece a seguinte fórmula: Geral + Específico [Questionamento + Resposta]⁴⁹ em que o par *questionamento-resposta* justifica, explica o movimento em direção à especificidade e é parte do par *geral-específico*, cumprindo, assim, para a finalidade de posicionar uma pesquisa, desenvolvida em domínios científicos muito restritos e estreitos, em uma perspectiva mais ampla com a qual o público não especialista pode relacionar os tópicos.

A respeito da cenografia adotada pelos apresentadores de 3MT bem-sucedidos, a pesquisadora aponta que a mais recorrente é a das estratégias para adaptação do discurso ao público endereçado, e as categoriza em dois conjuntos: o conjunto da **adaptação dos conteúdos** e o do **engajamento com o público**. Pelo fato de os doutores (formados e em formação) pertencerem a uma área específica do conhecimento e, por isso, possuírem acesso a pressuposições pouco óbvias, Rossette-Crake (2019, p. 225) defende que o maior desafio na adaptação dos conteúdos é o de “adaptar o conteúdo sem ignorar a integridade intelectual ou popularizá-lo demais”⁵⁰ e, dessa forma, enumera as estratégias para superá-lo e para provocar no público interesse e entusiasmo: (i) evitar detalhes, em benefício de um cenário mais amplo que permanecerá ecoando após a fala; (ii) identificar as pressuposições e reservar tempo para lidar com elas; (iii) introduzir um conceito em duas etapas, em que o termo de difícil acesso para o

⁴⁸

⁴⁹ Tradução nossa, do original: General + Specific [Question + Answer].

⁵⁰ Tradução nossa, do original: to tailor the content without forsaking intellectual integrity or over-popularising it.

público encontra-se ao final de um período e no início do período posterior;⁵¹ (iv) ampla utilização de metáforas, analogias e exemplos, que auxiliem na construção de uma relação com o dia a dia do público. A respeito da segunda (não hierarquicamente) prioridade do conjunto de critérios norteadores das realizações de 3MT em Queensland, onde foi idealizado, a pesquisadora (2019, p. 228) aponta que o engajamento com o público é uma pista radical da diferença entre a escrita acadêmica, que prioriza a anonimidade e a objetividade, e o 3MT, focado no enunciador “que coloca um rosto humano - e um corpo – na pesquisa”.⁵² Para essa prioridade, as estratégias apontadas são: (i) apresentar vividamente, mobilizando olhares, expressões faciais e gestos manuais para isso; (ii) utilizar-se de linguagem subjetiva e emocional, como a demonstração de surpresa ao mencionar os achados da pesquisa; (iii) recurso ao humor; (iv) referir-se a si mesmo, na qualidade de quem foi o ator principal e de quem tomou as principais decisões da investigação; (v) envolver o público, na medida em que este for provocado no início da apresentação com uma questão diretamente relativa a um cenário maior em que podem se reconhecer e (iv) apresentar o raciocínio na forma de diálogo, com perguntas do tipo “por quê?... como?...” a serem respondidas em seguida pelo próprio enunciador, por exemplo.

Em conclusão, Rossette-Crake (2019) expõe a análise que realizou da apresentação de 3MT vencedora das finais da competição de 2018 da Ásia-Pacífico, da autoria de Yasmin Mustapha Kamil, sobre sua pesquisa que objetivou desenvolver um sensor mais rápido e potente para o vírus da dengue. Da análise empreendida pela autora, destacamos a introdução feita por Kamil com a seguinte pergunta (e posterior resposta) diretamente endereçada ao dia a dia do público:

Ex. 5: Vocês já foram picados por mosquitos? Literalmente, eles sugam. Eles picam e nos fazem coçar, porém mais que isso, eles transmitem doenças fatais ao redor do mundo, inclusive a dengue. Em um ano, 390 milhões de pessoas foram vítimas de dengue. Isso é quase 16 vezes a população da Austrália hoje. E 70% das mortes causadas pelo vírus são devidas a uma causa: a demora na detecção.”⁵³

A autora destaca a criação de um ritmo acelerado por parte de Kamil, que se utiliza de orações curtas, seguidas do estabelecimento de um cenário mais amplo, o da estatística de comparação, por meio de uma analogia, entre o número de vítimas da dengue e a população da

⁵¹ O exemplo fornecido no texto para ilustrar essa estratégia é o seguinte: “Esta é a realidade diária para as pessoas que sofrem de **arritmia**. **Arritmia** é um tipo de doença cardíaca causada quando o coração perde um ritmo regular”. Tradução e grifos nossos, do original: This is the daily reality for people suffering from arrhythmia. Arrhythmia is a type of heart disease caused when the heart loses a regular rhythm.

⁵² Tradução nossa, do original: who puts a human face – and a body – on the research.

⁵³ Tradução nossa, do original: Have you ever been bitten by mosquitoes? Literally, they suck. And then they bite, they make us itch, but more than that, they transmit deadly diseases across the globe, including dengue. In a year, 390 million people fall victim to dengue. That’s like 16 times the population of Australia today. And 70% of deaths caused by the virus are due to one reason: a delay in detection.

Austrália, e com a introdução do seu problema de pesquisa em duas etapas, ao utilizar a expressão genérica “uma causa” e, logo depois, especificando-a com o sintagma “a demora na detecção”.

O artigo de Carter-Thomas e Rowley-Jolivet, publicado em 2020, trata especificamente das estratégias de recontextualização da pesquisa de doutorado em apresentações de 3MT. Partindo do atual contexto acadêmico em que graduandos e pós-graduandos se inserem, marcado por “um cenário cada vez mais complexo, de rápida mudança e orientado pelo mercado”,⁵⁴ Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2020, p. 2) acentuam as restrições disciplinares e culturais com as quais os estudantes precisam lidar, além do caráter compartilhável de suas pesquisas, e afirmam que as apresentações de 3MT, além de visar o público universitário imediatamente presente nas ocasiões, “estão potencialmente disponíveis via mídias digitais para um (secundário) público global indeterminado”.⁵⁵

Seu objetivo é o de analisar o modo de funcionamento do 3MT em contexto acadêmico, com base em 30 apresentações divididas igualmente entre Ciências Humanas e Ciências Exatas. A caracterização do gênero é feita em termos de movimentos e classifica-se em duas categorias principais: a da **adaptação** dos conteúdos em função do nível de conhecimento do público e a do **engajamento** em função dos interesses e da proximidade com os espectadores. Os organizadores australianos disponibilizam os critérios de avaliação que as autoras mencionam para discutir a impossibilidade de alcançar as “garantias acadêmicas” – termo delas – das apresentações tradicionais: o detalhamento de quadros teóricos, as referências aos autores da área e a ampla utilização de conceitos privilegiados no estudo. Segundo elas, a ausência dessas garantias exacerba a tônica colocada sobre o público das apresentações e também explica os critérios reunidos no quadro abaixo:

⁵⁴ Tradução nossa, do original: an increasingly fast-changing, complex and market-driven landscape.

⁵⁵ Tradução nossa, do original: 3MT talks are also potentially available through online media to a (secondary) indeterminate global audience.

Quadro 1 - Critérios de avaliação em competições de 3MT

Critérios de avaliação	“O apresentador...”
Compreensão	Ajudou o público a entender a pesquisa?
	Esclareceu a natureza e os objetivos da pesquisa?
	Destacou o que é significativo?
	Seguiu uma sequência lógica?
Engajamento	Fez o público querer saber mais?
	Transmitiu entusiasmo pelo seu trabalho?
	Capturou e manteve a atenção do público?
	Não trivializou ou simplificou demais a pesquisa?
Estilo comunicativo	Comunicou-se em linguagem adequada para um público não especializado?
	Usou contato visual suficiente e amplitude vocal?
	Manteve um ritmo constante e uma postura confiante?
	Evitou jargão científico?
	Usou slide claro, legível e conciso?

Fonte: Carter-Thomas; Rowley-Jolivet (2020).

O *corpus* divide-se em 15 apresentações das Ciências Exatas (Biotecnologia, Química, Mecânica, Engenharia, Biologia e Medicina) e 15 das Ciências Sociais e Humanidades (Sociologia, Filosofia, Linguística, Didática, Psicologia, Teologia). As pesquisadoras comentam que todos os participantes desenvolveram suas pesquisas em territórios predominantemente de língua inglesa e suas apresentações foram recolhidas diretamente dos portais das universidades onde ficam disponíveis as gravações de 3MT. O critério de seleção foi o de descrever as apresentações que ficaram em primeiro e segundo lugares, 4 participantes defenderam suas teses no mesmo ano em que competiram, ao lado dos 26 que defenderam posteriormente. Após as transcrições, continuam, notaram que a média de palavras das apresentações nas Ciências Exatas (494 palavras/3 minutos) é levemente mais alta do que a das Ciências Sociais e Humanidades (464 palavras/3 minutos). Além disso, apresentam a seguinte estrutura de movimentos retóricos para o 3MT:⁵⁶ Direcionamento → Justificativa → Modelo teórico → Objetivo → Metodologia → Resultados → Implicações → Conclusão. Os movimentos 3 e 6, relativos ao modelo teórico

⁵⁶ Adaptada, por sua vez, de Hu e Liu (2018), que abordam o gênero a partir da perspectiva de *English for Specific Purposes* (ESP) para a análise de gêneros, desenvolvida por John Swales.

e aos resultados, foram considerados opcionais dada a baixa frequência no corpus, enquanto os demais movimentos ocorrem em 80% das apresentações.

Entre as estratégias de adaptação do conteúdo, as pesquisadoras se debruçam sobre o conteúdo e a estrutura das apresentações, a explicação de conceitos e o uso de cenários e elementos visuais. Especificamente, a construção de cenários (“uma imaginária ainda que possível situação que permita explicar um evento complexo”), segundo elas (Carter-Thomas; Rowley-Jolivet, 2020, p. 7),⁵⁷ é específica do 3MT no universo de gêneros usados para popularizar a ciência. Os apresentadores o fazem por empregar as expressões “Agora imaginem...”, “Imaginem que eu sou uma molécula de água...”, e o acompanhamento visual do slide único se pauta na compreensibilidade, com a maioria dos slides compostos por imagens do mundo ordinário ao invés de gráficos e esquemas acadêmicos. As estratégias de recontextualização da pesquisa de doutorado no 3MT relacionadas ao engajamento do público envolvem o título, o impacto visual dos slides, os índices de personalização, a proposição de questões, o humor e a credibilidade.

Sobre o título, a orientação aos participantes é que seja livre de termos técnicos e que seja compreensível para os avaliadores não especialistas. Comparados aos títulos das respectivas teses, Carter-Thomas e Rowley-Jolivet (2020) comentam que os títulos das apresentações de 3MT por elas analisadas são menores (média de 7.5 palavras/11 palavras) e formados com interrogações e exclamações, além de aliterações, metáforas, quiasmos,⁵⁸ e jogos com as palavras. O trecho abaixo ilustra o trabalho de criação do título pelo anteriormente mencionado David McDonald, finalista da edição de 2009 da competição em Queensland, que comenta a distância entre o nome da apresentação e o da tese:

Ex. 6: Para lhes dar uma ideia dos passos necessários para fazer a transição entre a tese e o 3MT, meu título oficial de tese é "A morfologia e comportamento dos paravertebrais lombares em pessoas com dor lombar crônica recorrente". O título do 3MT que apresentarei agora é "Por que algumas pessoas continuam tendo dor nas costas?".

O impacto visual dos slides, segundo as autoras, constrói-se a partir do slide único e da presença física do apresentador. No *corpus* por elas analisado, a maioria dos slides não continham textos (exceto o título) e eram compostos por imagens marcantes, seja por imagens com referências diretas ao universo sociocultural da audiência, seja por meio das cores, contrastes e

⁵⁷ Tradução nossa, do original: a possible yet imaginary situation that allows them to explain a complex event”

⁵⁸ Figura de linguagem em que se dispõe, de forma cruzada, frases de estrutura parecida para pôr em evidência os sentidos que advêm das trocas de posições das palavras. Um exemplo é a conhecida máxima de John F. Kennedy, ex-presidente dos Estados Unidos: “Não perguntem o que é que o vosso país pode fazer por vocês, perguntem o que é que vocês podem fazer pelo vosso país”.

demais elementos gráficos disponíveis. A presença física do apresentador, por seu turno, ambienta-se em palco livre de distrações, i.e. sem estímulos que ofusquem a imagem do apresentador, com o slide único projetado ao fundo e com movimentos das mãos e da face que auxilie no engajamento pretendido.

Em território britânico, os pesquisadores Ken Hyland e Hang (Joanna) Zou (2021) conduziram investigação na qual analisaram 140 apresentações de 3MT, que se dividem igualmente entre as Ciências Humanas/Sociais e Ciências Exatas.⁵⁹ O objetivo era o de analisar a função que desempenha o posicionamento no discurso oral das apresentações de 3MT, observando as posições avaliativas e interacionais dos enunciadores dessas apresentações. Posicionamento refere-se à expressão, por parte do enunciador, de avaliações epistêmicas, atitudes pessoais e presença textual (Hyland; Zou, 2021).⁶⁰ relaciona-se com o posicionamento, em termos da relação entre o enunciador e o dito, mas também com a proximidade entre o indivíduo e uma comunidade. Assim, buscam responder a três perguntas norteadoras: (i) como apresentadores de 3MT administram a expressão de seu posicionamento?, (ii) quais diferenças há na expressão do posicionamento em relação às diferentes disciplinas?, e (iii) como explicar essas diferenças?. A seleção dos vídeos é feita com base nos seguintes critérios: 1) ter sido apresentado entre 2011 e 2020, visando à atualidade; 2) ter sido apresentado em língua inglesa; 3) ter sido apresentado por estudantes de doutorado; 4) terem as apresentações alcançado a posição de melhores em competições organizadas pelas universidades, visando à consistência e à qualidade.

Hyland e Zou (2021) definem o 3MT como um gênero relativamente novo que captura simultaneamente a atmosfera competitiva, de alta pressão da academia moderna, e o apelo para que as pesquisas ultrapassem os limites do estreito domínio da especialidade em que são desenvolvidas. Segundo eles, há também o ensejo para a correção da ênfase acadêmica sobre a escrita, justificando-o com as diversas atividades nas quais uma apresentação oral é requerida pelo estudante para comunicação científica eficiente: sessões de defesa de TCC, apresentação de painéis, além da divulgação de suas pesquisas para membros da família e de performances orais no mundo do trabalho, durante e após a formação.

⁵⁹ No original, são utilizados pelos autores os termos “social sciences” e “hard sciences”. No mesmo texto, aparece o par “hard sciences/sciences”, especificamente na Tabela 1 (p. 4), e na mesma página, mais tarde, o par “hard sciences/soft sciences”; A flutuação terminológica desses objetos é tanto mais interessante quando se percebe que o item que sofre variação é sempre o componente das ciências humanas, mas raramente o das ciências exatas.

⁶⁰ Tradução própria, do original: “the writer/speaker’s expression of epistemic assessment, personal attitudes, and textual presence”.

As categorias de análise para a investigação da atitude do enunciador perante ao conteúdo nas apresentações de 3MT são: os **atenuadores** (Ex. 7), que abrem um espaço discursivo para interpretações e evitam a confiança exagerada e a arrogância; os **intensificadores** (Ex. 8), que, ao contrário, reforçam a segurança do discurso e neutralizam vozes alternativas; os **marcadores de atitude** (Ex. 9), que marcam a posição do enunciador perante o que enunciam e as **autorreferências** (Ex. 10), responsáveis pela intrusão do enunciador no texto pela utilização, por exemplo, da 1ª pessoa do discurso. Os autores salientam que, juntos, esses recursos revelam como os enunciadores de 3MT elaboram suas posições e projetam uma postura autoral em relação ao seu material e ao público, solicitando apoio, expressando colegialidade e demonstrando competência:

Ex. 7: “Talvez algo que possa produzir o próximo antibiótico ou que possa ser usado na produção de bioenergia” (p. 6).

Ex. 8: “Isso terá um impacto particularmente importante em partes do mundo que não têm acesso fácil à água quente” (p. 7).

Ex. 9: “No entanto, também testemunhei estratégias incrivelmente criativas sendo usadas para enfrentar esses desafios” (p. 8).

Ex. 10: “Eu utilizo imagens ópticas para identificar perturbações na região boreal, possuindo quatro décadas de imagens ópticas coletadas por satélites” (p. 10).⁶¹

A partir da análise das apresentações de 3MT empreendida pelos pesquisadores (Hyland; Zou, 2021, p. 11), a discussão e as considerações finais do artigo restabelecem, de início, o objetivo da investigação, qual foi o de explorar o modo como pesquisadores recém-formados representam seu trabalho e eles mesmos no gênero 3MT, “um novo e cada vez mais popular formato de apresentação de pesquisa acadêmica”.⁶² Os resultados sugerem, segundo eles, que a modalidade oral, o restrito limite de tempo, o público ao vivo, os riscos do contexto e o público leigo e heterogêneo, juntos, encorajam o pesquisador a assumir um discurso denso em termos de posicionamento perante a pesquisa que relata. Além disso, a expressão frequente de evidencialidade (em relação à credibilidade do conhecimento contido nas proposições), de afeto e de presença nesse gênero, continuam, combinam-se para oferecer um estilo de argumentação mais persuasivo e íntimo. Concluem afirmando que essas características permitem aos

⁶¹ Traduções nossas, do original. Grifos dos autores: (1) **Maybe** something that can produce the next antibiotic or that could be used in bioenergy production / (15) This will have a **particularly** important impact on parts of the world that don't have ready access to hot water / (27) However, I also witnessed **incredibly** creative strategies being used to address these challenges / (45) **I** use optical imagery to identify disturbances across the boreal by having four decades of optical imagery collected from satélites.

⁶² Tradução nossa, do original: “a new and increasingly popular format for presenting academic research”.

enunciadores das apresentações demonstrar sensibilidade às diversas visões e aos conhecimentos prévios de seus espectadores e expressar suas convicções e compromissos pessoais ao persuadir ouvintes com seus argumentos.

Finalmente, as conferências de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) são referências centrais para o desenvolvimento desta dissertação e centram-se, como o trabalho de Rossette-Crake (2019), no esforço de realizar uma modelização do gênero 3MT para a instrumentalização de outrem, entretanto, diferenciando-se da proposta da pesquisadora francesa no objetivo, que é o de promover o ensino de divulgação científica por meio de gêneros textuais, e no referencial teórico, pautado nas discussões da Linguística Aplicada e, mais especificamente, nos postulados do interacionismo sociodiscursivo.

Nas conferências, intituladas *Para além da academia: por que, para quem e como divulgar ciência*, concedida à 33ª Semana de Letras na UNESP/Câmpus de São José do Rio Preto em 27 de maio de 2021, e *A divulgação científica como instrumento de valorização das ciências*, no Encontro de Iniciação Científica Integrado (EICI/2021), Abreu-Tardelli contextualiza seu interesse por esse gênero a partir de seu projeto, intitulado *Da ciência para a sociedade: um estudo dos gêneros textuais para a divulgação científica*. Introduz o tema ao relatar que buscou, em contexto pandêmico, saber mais sobre o coronavírus e assuntos correlatos. Chegou, assim, às falas de cientistas que repercutiram nas grandes mídias não entre seus pares acadêmicos da Biologia, Virologia, etc., mas sim entre o público não especialista que também buscava se informar sobre o tema.

O recorte foi o dos gêneros orais, e a pesquisadora analisou, no âmbito do grupo ALTER-FIP, apresentações orais em formato de *live*, podcasts e o 3MT, sendo este último o foco da palestra. Ela analisou as apresentações de 3MT realizadas por três doutoras das áreas de Biotecnologia, Física e Linguística, vencedoras ou finalistas de versões recentes da competição, com base nas categorias da arquitetura textual (Bronckart, 2006) propostas para a análise de textos. A análise apontou a recorrência dos tipos de discurso interativo, maior aproximação com o interlocutor, e discurso teórico, maior distanciamento com esse interlocutor, e também da sequência explicativa como planificação principal das apresentações, a qual inicia-se com a constatação de um fenômeno incontestável, seguida da problematização, explicação e conclusão-avaliação.

Em relação aos mecanismos enunciativos, entram em cena as vozes sociais, como perguntas possíveis dos espectadores ouvintes, e a voz do autor, que se faz presente na inovação e nas implicações da pesquisa divulgada. No plano não linguístico, a movimentação do olhar e

a gesticulação contribuem para o engajamento do público, e o slide único, continua a autora, apresenta imagens conhecidas para contextualizar o tema. Foram observadas também a recorrência de entonação entusiasmada e de mudança de entonação nos casos em que a apresentadora incorporava a voz de alguém para simular uma fala que não era sua, além do uso do humor.

Em síntese, a obra de Fiona Rossette-Crake (2019), na França, situa as competições de 3MT como uma oportunidade para jovens pesquisadores comunicarem suas pesquisas com um público geral e apontam um complexo público secundário dessas apresentações, formado por espectadores que a elas têm acesso pela disponibilização que as instituições fazem na internet. Outra questão discutida em Rossette-Crake (2019) é a concepção de público “não especialista” associada ao 3MT, constituído majoritariamente de especialistas de áreas diferentes, e não de pessoas sem formação acadêmica. Assim, “as competições [de 3MT] geralmente ocorrem no meio acadêmico, no câmpus, diante de um público parcialmente (se não principalmente) composto por outros estudantes de doutorado pertencentes ao mundo acadêmico” (Rossette-Crake, 2019, p. 222).⁶³ Vale mencionar que contribui para a definição do público visado pelas propostas de divulgação científica, em geral, e pelas propostas de 3MT, em específico, a discussão de Bueno (2010), para quem embora o público esteja constituído por especialistas na comunicação científica, há diferenças entre eles no que respeita à sua relação direta com o tema. Ou seja, um doutor em virologia presente em uma comunicação de um objeto das ciências antropológicas, por exemplo, é considerado leigo na área de circulação do conhecimento divulgado, mas com estatuto diferente das pessoas não iniciadas na ciência, o que exige atenção especial à transposição da linguagem científica.

Ainda sobre Rossette-Crake (2019), é importante ressaltar que as referidas discussões são desenvolvidas no livro *Public speaking and the New Oratory: a guide for non-native speakers*, no qual defende, de modo geral, uma nova maneira de performar as apresentações da fala pública na contemporaneidade e analisa retórica, discursiva e linguisticamente, para isso, exemplares de três gêneros unidos pelas características desse fenômeno, intitulados por ela de *New Oratory*, sendo eles: *Investor Pitches*, *Three Minute Thesis* e *TEDTalks*. Nos vários pontos em que se dedica a falar sobre os mecanismos que favorecem o estabelecimento de uma interação com o público, a autora recupera o conceito de *conversationalisation*, desenvolvido por Fairclough (1985), que se refere à simulação de um diálogo com o auditório, e diz que,

⁶³ Tradução nossa, a partir do original: “competitions generally take place in an academic environment, on campus, in front of an audience partly (if not mostly) composed of fellow PhD students and individuals belonging to the academic world”.

embora o recurso seja de uso corrente nos gêneros da fala pública anglo-saxã, ele tem sido mais amplamente apropriado nos últimos anos e de diferentes maneiras: um exemplo, segundo a pesquisadora, é a popularização do uso de microfones que, ao dispensar os locutores de gastarem energia para projetarem a voz e, conseqüentemente, procederem a uma fala pausada e alta, favorece um ritmo e volume mais próximos do estilo conversacional e, na medida em que esse estilo é um efeito planejado, pode-se falar, então, de *conversationalization*. Nas palavras do autor proponente do conceito, a conversacionalização é “a modelagem do discurso público sobre as práticas discursivas da vida comum, práticas ‘conversacionais’ em um sentido amplo” (Fairclough, 1985, p. 235).⁶⁴ No Brasil, a modelização que Abreu-Tardelli (2021a, 2021b, citada) realiza desse gênero observa os critérios essenciais para avaliar produções de 3MT, que são a compreensão (“a apresentação ajudou a audiência a entender a pesquisa?”) e o envolvimento (“a fala deixou a audiência querendo saber mais?”) do público, baseados nas dimensões estabelecidas pela Universidade de Queensland, em 2018. Além disso, a partir de análise que envolveu exemplares de 3MT das áreas da Biotecnologia, Física e Linguística, em duas línguas (português e francês), apresentados no Brasil (UFPel), na Suíça (UNIGE) e na França (Université Bordeaux Montaigne), a pesquisadora aponta o predomínio de sequências explicativas, que é a formatação linguística prototípica da explicação. Além disso, diz também haver a presença de objetivo e método, a utilização de um slide único durante toda a apresentação e a ausência de referências teóricas explícitas, a mobilização frequente de outras vozes, para a responsabilidade do que é dito, e de comparações entre o objeto discutido e um de maior presença no cotidiano de quem ouve a apresentação. Entre os aspectos multimodais, a pesquisadora aponta a referência, no slide suporte da fala, a imagens conhecidas para contextualizar o tema, a entonação entusiasmada, bem como os movimentos e gestos do corpo, como o olhar e as expressões faciais. Tendo em vista esses estudos, são descritos o recorte dos dados e os procedimentos metodológicos a seguir.

⁶⁴ Tradução nossa, do original: “the modelling of public discourse upon the discursive practices of ordinary life, ‘conversational’ practices in a broad sense”.

3 METODOLOGIA

Nesta seção, explicamos a metodologia de análise dos dados. Primeiro, tratamos de definir o tipo de pesquisa e de expor os procedimentos de coleta e seleção dos dados; adiante, expomos a forma de análise dos dados, principalmente fixada pelos conceitos de folhado textual (Bronckart, 1999/2009) e arquitetura textual (Bronckart, 2006) e pelas dimensões não linguísticas da exposição oral (Dolz; Schneuwly, 2004), com incorporação das categorias de gesticulação das mãos de Rossette-Crake (2019); além da preparação dos alunos para executarem a tarefa de apresentar o 3MT, a qual julgamos importante para nosso objetivo; finalmente, abordamos a aplicação de um questionário autoavaliativo aos alunos para melhor conhecimento das condições de realização da tarefa pelos aprendizes.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, o qual assume o propósito geral de compreender um fenômeno social de diferentes maneiras, sendo chamada também de pesquisa interpretativa ou naturalística (Paiva, 2019). Na pesquisa qualitativa, segundo a autora, são realizadas análises de experiências individuais ou coletivas, de interações, de documentos para a melhor compreensão do fenômeno que se quer investigar. A pesquisa também pode ser compreendida como um estudo de caso, tendo em vista que esse último se caracteriza pelo foco em “um acontecimento em ambiente natural, não criado exclusivamente para a pesquisa” (Paiva, 2019, p. 65).

3.2. Coleta e seleção dos dados

Gravamos inicialmente 25 apresentações,⁶⁵ com câmera de filmagem cedida pela equipe de filmagem da instituição onde as apresentações foram realizadas, codificadas com a seguinte legenda: “X[Curso]Ano”, em que X corresponde à posição sequencial da apresentação no conjunto da totalidade das gravações: “01BIO2022”, exemplo de um item do *corpus*, lê-se: apresentação nº 1 das Ciências Biológicas ocorrida em 2022. As apresentações e gravações das Ciências Biológicas aconteceram em 18 de agosto de 2022; as da Física, em 19 de agosto de

⁶⁵ A presente pesquisa teve o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNESP - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/Câmpus de São José do Rio Preto, sob o registro CAAE nº 61332022.9.0000.5466, com a publicação do parecer de aceite em 27 de outubro de 2022, retroagindo seus efeitos, pela própria natureza síncrona das apresentações do *corpus*, ao início do processo de ensino do 3MT na disciplina. Os 41 alunos envolvidos com a atividade nos três cursos assinaram o TCLE.

2022 e as da Letras,⁶⁶ em 24 de janeiro de 2023. As gravações, embora realizadas antes por ocasião do caráter irrepetível dos dados do *corpus*, não foram utilizadas até a data do aceite do Comitê Local de Ética da UNESP/IBILCE e da assinatura dos termos pelos alunos participantes. Depois, as apresentações foram transcritas manualmente em consonância com as regras de transcrição utilizadas pelo ALTER-FIP, que resultam de uma adaptação das normas do Projeto NURC Preti (1999; *apud*. Voltero, 2018).

Obtivemos a gravação de 25 apresentações, sendo 6 das Ciências Biológicas, 6 da Física e 13 da Letras. Sobre a participação dos discentes, 6 alunos das Ciências Biológicas e 6 da Física realizaram a atividade, tendo os demais optado por realizar uma apresentação voltada para os pares-especialistas - seminários. No caso da Letras, os discentes realizaram ambas as formas de apresentação. A realização do 3MT, ao final da disciplina, implicou 25 alunos da turma, sendo cada 3MT apresentado por um discente que representou o resultado do seu respectivo grupo.

Para a classificação e posterior análise das apresentações, observamos os temas escolhidos pelos grupos e o grau de engajamento com que as apresentações contaram, a partir dos turnos de fala executados após as apresentações. Este critério se justifica pela importância da compreensão e do engajamento do público não especialista na concepção desse gênero, em que as estratégias empregadas visam a estabelecer uma interlocução com os conhecimentos compartilhados pelo auditório.

Primeiramente, verificamos o tema de cada apresentação e os relacionamos às subáreas e especialidades definidas pela CAPES,⁶⁷ nas quais o objeto discutido é abordado cientificamente. Da relação entre o objeto de saber potencial e o saber materializado nos *corpora* das disciplinas científicas, e do fato de que ciências humanas, em especial da linguagem, as teorias e teorizações são parciais e concorrentes, conforme discutido por Bronckart e Schneuwly (2016), sentimos a necessidade de categorizar as apresentações com base na classificação de Áreas do Conhecimento da CAPES⁶⁸ e subáreas abrangidas por elas. Lembramos que, para os alunos das Ciências Biológicas e da Física, a docente da disciplina

⁶⁶ A disciplina neste curso é anual.

⁶⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 12 jul. 2024.

⁶⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/instrumentos/documentos-de-apoio/tabela-de-areas-de-conhecimento-avaliacao#:~:text=A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20C3%81reas%20do%20Conhecimento%20na%20tabela,distribuem%20as%2049%20C3%A1reas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20CAPE>. Acesso em: 16 jul. 2024.

ofertou a possibilidade de escolher entre apresentar o 3MT ou uma comunicação oral voltada para os pares; para os da Letras, tanto o seminário (1º semestre) quanto o 3MT (2º semestre) foram atividades obrigatórias:

Quadro 2 - Relação entre os temas, os títulos e as áreas/subáreas das apresentações

Apresentação	Tema	Título do 3MT	Área/Subárea CAPES associada
Ciências Biológicas			
01BIO2022	Consumismo, meio ambiente	Como o consumismo da sociedade afeta a natureza?	Área: Ciências Biológicas Subárea: Ecologia
02BIO2022	Tráfico de animais	Não é apenas um passarinho.	Área: Ciências Biológicas Subárea: Zoologia
03BIO2022	Extinção de espécies	Extinção de espécies animais no Brasil.	Área: Ciências Biológicas Subárea: Ecologia
04BIO2022	Gordura visceral, organismo humano	O peso que não é visto.	Área: Ciências Biológicas Subárea: Fisiologia
05BIO2022	Telômeros, longevidade humana	Não temos todo o tempo do mundo, mas...	Área: Ciências Biológicas Subárea: Genética
06BIO2022	Plástico, poluição, descarte	O plástico na natureza	Área: Ciências Biológicas Subárea: Ecologia
Física			
01FIS2022	História da ciência, mulheres na ciência	Há poucas mulheres na Física? Isso é um problema do Ibilce?	Área: Física Subárea: Física Geral

02FIS2022	Astronomia, ciência e sociedade	(Sem título)	Área: Astronomia Subárea: Movimento da Terra
03FIS2022	História da ciência, ensino da ciência	(Sem título)	Área: Física Subárea: Física Geral
04FIS2022	Ensino da ciência, astronomia	Ensino e astronomia	Área: Astronomia Subárea: Astrofísica do Meio Interestelar
05FIS2022	Astrobiologia, vida extraterrestre	Astrobiologia – seria possível existir vida fora da Terra?	Área: Astronomia Subárea: Astrofísica do Sistema Solar
06FIS2022	Paradoxo de Fermi, vida extraterrestre	(Sem título)	Área: Astronomia Subárea: Galáxias
Letras			
01LetLin2023	Entre a alfabetização e o letramento	Saber ler é saber ler de verdade?	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
02LetEd2023	Inclusão e ensino	A importância de incluir as pessoas autistas na escola regular	Área: Educação Subárea: Educação Especial
03LetEd2023	Educação antirracista	Educação antirracista: em casa, na escola, na vida	Área: Educação Subárea: Tópicos Específicos de Educação
04LetLin2023	Coda e preconceito linguístico	O português tal como uma montanha-russa	Área: Linguística

			Subárea: Sociolinguística e Dialetologia
05LetLin2023	Concepções da gramática normativa	Você sabe o que é “saber português”?	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
06LetLin2023	Digitação ou não no estudo	Escrever VS Digitar	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
07LetLin2023	Engajamento no Twitter	Fale bem ou fale mal, mas, de preferência, fale mal	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
08LetLit2023	Literatura e isolamento social	Como se pode cobrar o isolamento daqueles que vivem na rua?	Área: Literatura Subárea: Literatura Brasileira
09LetLit2023	Literatura de Cordel	Ler, falar e escrever o português da nossa gente	Área: Literatura Subárea: Literatura Brasileira
10LetLit2023	Semana da Arte Moderna	De 22 a 22: Heranças da Semana de Arte Moderna	Área: Literatura Subárea: Teoria Literária
11LetLin2023	Linguística Forense	A linguagem como meio de investigação	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
12LetLin2023	Adaptação de HQs no ensino	Adaptações para quadrinhos na escola?	Área: Linguística Subárea: Linguística Aplicada
13LetEd2023	Sistema apostilado	Uma metodologia de grego	Área: Educação Subárea: Métodos e Técnicas de Ensino

Fonte: elaboração própria

Em segundo lugar, observamos o grau de engajamento com o público de cada apresentador. Isso pôde ser realizado por meio de dois critérios: o tempo de cada sessão de

comentários após as apresentações e o número aproximado de turnos de fala realizados pelo público nas sessões de comentários. O turno de fala é considerado aqui do ponto de vista qualitativo: contamos os comentários avaliativos, e não as réplicas (de afirmação, de apoio, que exercem uma função fática) aos comentários de outrem. O tema e os participantes de cada grupo puderam ser visualizados com base nos dados das disciplinas na plataforma *Google Classroom*. O Quadro 3, adiante, sintetiza esses dados:

Quadro 3 - Duração das apresentações e da interação com o público

Apresentação	Tema	Duração da apresentação	Duração da interação com o público	Comentários avaliativos (aprox.)
Ciências Biológicas				
01BIO2022	Consumismo, meio ambiente	3min16seg	10min23seg	6
02BIO2022	Tráfico de animais	2min42seg	10min30seg	6
03BIO2022	Extinção de espécies	2min31seg	20min2seg	14
04BIO2022	Gordura visceral, organismo humano	2min46seg	4min27seg	4
05BIO2022	Telômeros, longevidade humana	3min20seg	3min38seg	6
06BIO2022	Plástico, poluição, descarte	3min04seg	5min33seg	6
Física				
01FIS2022	História da ciência, mulheres na ciência	3min13seg	8min46seg	8
02FIS2022	Astronomia, ciência e sociedade	2min35seg	9min10seg	8
03FIS2022	História da ciência, ensino da ciência	3min02seg	8min46seg	8
04FIS2022	Ensino da ciência, astronomia	3min19seg	12min5seg	12
05FIS2022	Astrobiologia, vida extraterrestre	3min11seg	19min1seg	12

06FIS2022	Paradoxo de Fermi, vida extraterrestre	3min	9min48seg	8
Letras				
01LetLin2023	Entre a alfabetização e o letramento	3min33seg	5min49seg	6
02LetEd2023	Inclusão e ensino	3min25seg	6min23seg	8
03LetEd2023	Educação antirracista	3min06seg	4min58seg	8
04LetLin2023	Coda e preconceito linguístico	3min13seg	3min51seg	8
05LetLin2023	Concepções da gramática normativa	3min31seg	4min23seg	7
06LetLin2023	Digitação ou não no estudo	3min10seg	7min17seg	9
07LetLin2023	Engajamento no Twitter	4min06seg	5min16seg	9
08LetLit2023	Literatura e isolamento social	3min31seg	4min6seg	10
09LetLit2023	Literatura de Cordel	3min26seg	4min53seg	8
10LetLit2023	Semana da Arte Moderna	3min15seg	2min45seg	5
11LetLin2023	Linguística Forense	3min26seg	1min35seg	3
12LetLin2023	Adaptação de HQs no ensino	4min53seg	4min52seg	8
13LetEd2023	Sistema apostilado	3min39seg	Ø	Ø ⁶⁹

Fonte: elaboração própria

Com base nesses parâmetros, selecionamos para a análise 10 apresentações de modo a abranger um grande número de subáreas de especialidade, tendo em vista que a maior diversidade das disciplinas e das áreas envolvidas nas pesquisas das apresentações permitirá estabelecer regularidades e diferenças entre as produções do mesmo gênero em diferentes áreas. As apresentações analisadas são: 03BIO2022 (Área: Ciências Biológicas/ Subárea: Ecologia),

⁶⁹ Não houve comentários para essa apresentação, devido a um problema ocorrido com o apresentador e ao envio posterior da apresentação por email, de forma assíncrona.

04BIO2022 (Área: Ciências Biológicas/ Subárea: Fisiologia), 03FÍS2022 (Área: Física/Subárea: Física Geral), 05FÍS2022 (Área: Astronomia/ Subárea: Astrofísica do Meio Interestelar), 02LetEd2023 (Área: Educação/Subárea: Educação Especial), 03LetEd2023 (Área: Educação /Subárea: Tópicos Especiais de Educação), 04LetLin2023 (Área: Linguística/Subárea: Sociolinguística e Dialectologia), 06LetLin2023 (Área: Linguística / Subárea: Linguística Aplicada), 08LetLit2023 (Área: Literatura/Subárea: Literatura Brasileira) e 09LetLit2023 (Área: Literatura/Subárea: Literatura Brasileira).

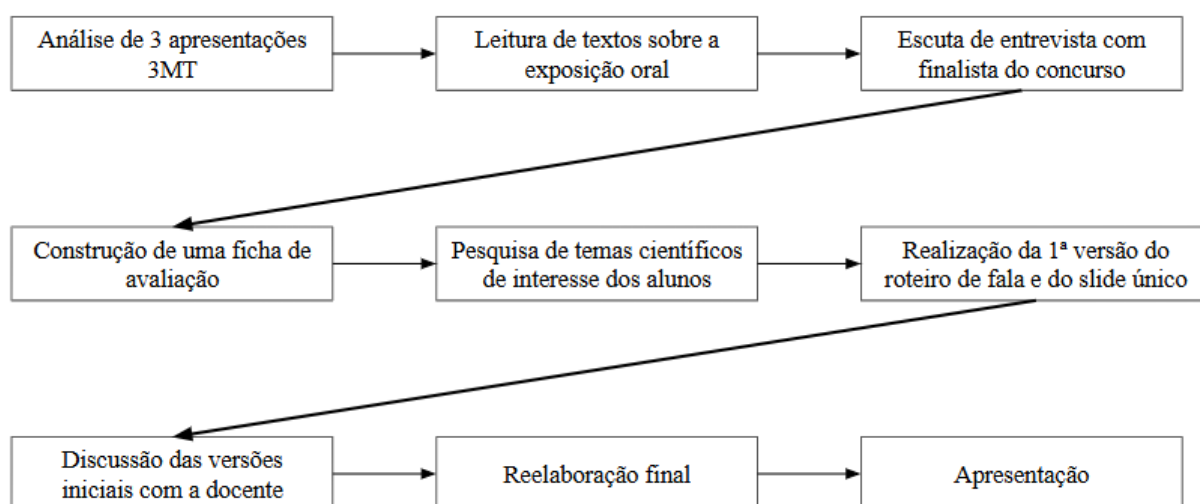
3.3 O processo de preparação dos alunos

Os estudantes dos três cursos foram instruídos no 1º semestre de 2022, ao longo das disciplinas “Prática de Leitura e Produção de Textos”, no caso das Ciências Biológicas e Física (período diurno/30h semestral) e “Prática de Leitura e Produção de Textos II” na Letras (período noturno/60h anual) para executarem o 3MT enquanto gênero oral. No total, 64 alunos (18 das Ciências Biológicas, 11 da Física e 35 da Letras) matricularam-se na disciplina. Desses, 36 alunos (6 das Ciências Biológicas, 6 da Física e 24 da Letras) escolheram apresentar o 3MT no componente da disciplina dedicado ao ensino da exposição oral enquanto gênero acadêmico. Importa mencionar que, no caso dos dois primeiros cursos, foi ofertada pela docente responsável a possibilidade de escolher entre apresentar (i) um seminário de até 15 minutos, a um público especialista ou (ii) um 3MT, voltado a não especialistas na área do objeto divulgado. Na Letras, os alunos tiveram de realizar as duas apresentações, em grupos que se manteriam e que, especificamente no 3MT, deveriam eleger um (único) apresentador que representasse o esforço do grupo no momento da *performance*.

Referente à transposição didática (Bronckart; Schneuwly, 2016) do 3MT para ser ensinado, a docente realizou uma análise prévia de três apresentações pertencentes a diferentes áreas, consideradas exemplares do gênero e as mais bem avaliadas das competições em que se desenvolveram (Abreu-Tardelli 2021a, 2021b). As dimensões do contexto de produção, do roteiro, das escolhas linguísticas e das estratégias multimodais (olhares, gestos, etc.) nortearam o processo de conceber o 3MT enquanto instrumento para divulgar a ciência que os próprios alunos discutem e com a qual trabalham. Inicialmente, os alunos leram e discutiram textos acadêmicos sobre o gênero exposição oral, construindo juntos uma ficha de avaliação desse gênero a partir da abordagem pela docente das partes constituintes da exposição, da preparação dos conteúdos a expor à utilização consciente da face e das mãos para maior compreensão e engajamento do público. Adiante, a docente conduziu a análise conjunta, pela sala, de três

apresentações bem-sucedidas em competições recentes, que envolve também a escuta da entrevista⁷⁰ de Ângela Maria Casaril, 1ª colocada na competição de 3MT da UFPel (RS) de 2018, concedida à comissão do 3º Encontro FIP, em 2021, de organização do ALTER-FIP em parceria com a ALAB. A discussão da entrevista concedida por Casaril nesse contexto didático é importante na medida em que se faz necessário, segundo a proposta interacionista sociodiscursiva, conhecer o ponto de vista dos *experts* em determinada atividade para conhecer a própria atividade e teorizar sobre ela: neste caso específico, a atividade de divulgar ciência a partir do 3MT. A entrevistada elucidou em sua fala pontos relacionados ao nervosismo precedente à apresentação, à escrita e reescrita dos esboços e aos ensaios, dimensões de interesse especial para quem pouco ou nunca tenha se engajado na atividade. A imagem seguinte ilustra o percurso percorrido pelos alunos:

Figura 7 – Processo de ensino dos alunos para o 3MT



Fonte: elaboração própria, a partir dos dados do *Google Classroom*.

Os estudantes pesquisaram em artigos científicos temas de seu interesse para conduzirem uma preparação dos conteúdos de que iriam falar, tendo em vista que não possuem uma tese como prevê o contexto de produção sociossubjetivo dos 3MT de referência. A docente baseou essa etapa da sequência na proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005) para o planejamento da escrita de gêneros acadêmicos. A partir disso, escreveram também uma primeira versão do roteiro da apresentação, sendo orientados a registrarem as falas tal como ocorreriam, incluindo elementos próprios da oralidade, alteração do ritmo, mímicas faciais e gestos que ocorreriam no momento da *performance*. Nesse momento, alguns grupos também

⁷⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AmWklNZ1FgU&ab_channel=ALAB-Associa%C3%A7%C3%A3odeLingu%C3%ADsticaAplicadadoBrasil. Acesso em: 1 abr. 2024.

apresentaram a primeira versão do slide único para discussão. Os roteiros e os slides foram discutidos com a professora, em cada grupo, para a reelaboração final antes da apresentação. Essa reelaboração final foi orientada pelos *feedbacks* da professora em relação à cientificidade do tema e ao engajamento e compreensão do público não especialista. Os alunos chegaram a uma versão final do roteiro e do slide, que sustentaram a fala do representante escolhido em cada grupo para desempenhar a função de orador.

3.4 O questionário autoavaliativo

Após a etapa de planejamento e a de execução do 3MT, sentimos a necessidade, como desenvolvem Machado e Brito (2009) de apreender a voz dos agentes sociais diretamente envolvidos na atividade que queríamos investigar para tentar apreender o modo como aprendizes envolvidos com a produção de um gênero oral relativamente pouco conhecido, o 3MT, resolvem dificuldades no caminho que dificilmente poderiam ser acessadas sem um retorno consciente, pelos próprios alunos, à ação de linguagem que desempenharam. Conforme explicitado em Abreu-Tardelli, Cardoso e Castellan (2023), as dimensões do trabalho propostas pela Clínica da Atividade, abordagem filiada à Ergonomia do Trabalho francesa (Amigues, 2004; Faïta, 2004), nortearam a construção do questionário. Essa abordagem exige a consideração, pelos pesquisadores, da relação entre o trabalho prescrito, o trabalho realizado e o gênero profissional para a análise da atividade de trabalhadores com vistas à intervenção prática que leve ao engrandecimento do coletivo de trabalho e à transformação de suas possibilidades de agir.

Para a adaptação dessas categorias a fim de analisar ações empreendidas por alunos de graduação, partimos dos elementos da atividade docente em sala de aula de Machado e Bronckart (2009), apresentados na Figura 4, considerando o ponto de vista do aluno-apresentador como sendo a do professor. As dimensões privilegiadas que levaram à criação das questões centram-se no envolvimento dos alunos-apresentadores (a) com as orientações prévias, (b) com os outros (alunos e própria docente) e (c) com as concepções que esses alunos têm das tarefas que realizavam (Abreu-Tardelli, Cardoso e Castellan, 2023).

A Clínica da Atividade enquanto disciplina no interior das clínicas do trabalho, como expõe Hernandez-Lima (2020), tem como objetivo a análise da atividade humana de trabalho a partir do desenvolvimento do indivíduo e do coletivo de trabalho visando a uma transformação das situações de trabalho. A disciplina opera com duas distinções importantes: a distinção entre trabalho prescrito e trabalho realizado, e entre trabalho realizado e o real da atividade. A

primeira, segundo Clot *et al.* (2011, p. 131) opõe o trabalho prescrito, que se refere “à tarefa que é confiada aos profissionais, que associa os objetivos aos meios”,⁷¹ ao trabalho realizado, referente “ao que os profissionais realmente fizeram para cumprir a tarefa”.⁷²

Disso decorre a definição de trabalho, por essa perspectiva, enquanto objeto compreendido “como uma arquitetura entre quatro instâncias em tensão” (Clot *et al.* 2011, p. 134).⁷³ A primeira instância, ou dimensão, do trabalho nessa disciplina é a impessoal, advinda da relação do trabalhador com a prescrição e a organização de sua atividade por instâncias a ele superiores; adiante, a dimensão interpessoal situa-se na relação entre o trabalhador e os outros implicados em sua atividade; a dimensão transpessoal é perceptível na memória historicamente construída sobre os modos de fazer e as técnicas que constituem o gênero profissional da atividade em questão e, por último, a dimensão pessoal, que opera no momento em que o trabalhador apreende para si elementos das demais dimensões para transformar a atividade prescrita em atividade realizada, singular.

A segunda distinção diferencia a atividade realizada, que é “o que efetivamente fez o profissional e que é observável por seu resultado” (Clot *et al.*, 2011, p. 131)⁷⁴ e o real da atividade, que designa as possibilidades não realizadas, isto é, o que o profissional não fez, o que tentou fazer e não conseguiu, o que se recusou a fazer, o que pensa que faria se mudassem as condições de seu trabalho, o que faz para não fazer o que se espera que ele faça (*id.*). Como as possibilidades não realizadas também não são acessíveis no produto do trabalho realizado, a clínica adota, a partir de Vygotski, seus métodos indiretos “cuja finalidade seria a retomada da experiência vivida” (Hernandes-Lima, 2020, p. 83) do trabalhador.

As categorias da Clínica da Atividade, adiante, constituem a compreensão da perspectiva interacionista sociodiscursiva do trabalho do professor (Machado, 2007), segundo a qual trata-se de uma atividade: (i) *situada*, pois sofre influência dos contextos imediato e mais amplo; (ii) *prefigurada* pelo trabalhador, a partir da reelaboração que faz das prescrições externas; (iii) *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos; (iv) *interacional*, na medida em que transforma o meio e é por ele transformado ao agir com os instrumentos; (v) *interpessoal*, pois envolve a interação com outros indivíduos presentes ou ausentes na situação de trabalho; (vi) *transpessoal*, guiada pelos gêneros profissionais e pelos modelos do agir; (vii) *conflituosa*, devido às decisões que o trabalhador toma para direcionar seu agir, e (viii)

⁷¹ Tradução nossa, do original: la tâche que l’on conie aux professionnels d’une part et qui associe buts et moyens affectés.

⁷² Tradução nossa, do original: ce que les professionnels font réellement pour répondre à la tâche.

⁷³ Tradução nossa, do original: comme une architecture entre 4 instances en tension.

⁷⁴ Tradução nossa, do original: ce qu’a effectivement fait le professionnel et qui est observable par son résultat.

promotora do *desenvolvimento de capacidades do trabalhador* ou da *fonte de impedimento* desse desenvolvimento no trabalho (Machado, 2007, p. 91-92, *itálicos da autora*).

Organizamos, a partir do exposto, as seções do questionário com as seguintes categorias, visando compreender a observação que os alunos-apresentadores têm de sua atividade realizada, distanciando-se dela rumo a uma reflexão maior sobre os produtos acabados que foram disponibilizados ao público: (a) impessoal, sobre as prescrições do trabalho a ser realizado; (b) interpessoal, sobre a interação entre os alunos responsáveis por realizar o trabalho; (c) pessoal, sobre a incorporação, pelos alunos, do trabalho como uma atividade singular, com um estilo próprio (Hernandes-Lima, 2018). O conceito de real da atividade, por sua vez, orienta as duas questões opcionais finais, as quais têm como tema as possibilidades não realizadas pelos alunos e que, justamente por não terem sido realizadas, não são visíveis nas apresentações. Assim, chegamos ao seguinte questionário:

Quadro 4 - Temas das seções e questões definitivas do questionário autoavaliativo

Tema das seções	Perguntas
1. Questões sobre a proposta e as orientações da docente responsável	1.1. Antes da elaboração das apresentações, quais foram as orientações fornecidas pela professora responsável sobre o gênero textual a ser trabalhado e produzido?
	1.2. Além dessas orientações, quais outras fontes você utilizou para produzir o 3MT?
	1.3. Você teve problemas para compreender o trabalho a ser desenvolvido? Se sim, como se sentiu e como buscou superá-los?
2. Questões sobre o processo de produção e apresentação	2.1. O que levou você a escolher um dos dois contextos de produção (apresentação oral em 15 minutos para um evento científico OU apresentação oral em 3 minutos para Divulgação Científica)?
	2.2. Quais razões, motivos ou impulsos levaram você à escolha do tema apresentado?
	2.3. Você elaborou algum tipo de roteiro para sua apresentação? Se sim, o roteiro ajudou? Por quê?
	2.4. Você ensaiou sua apresentação? Se sim, como (sozinho, com os colegas, uma vez ou várias, etc.)?
	2.5. A interação com outros alunos o auxiliou quando teve dificuldades? Se sim, quais eram essas dificuldades e como você avalia essa interação com os colegas?

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

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

Fonte: Abreu-Tardelli; Cardoso; Castellan (2023).

É digno de nota que a terceira seção do Questionário (“Questões sobre o processo de produção do vídeo”) elege como público possível apenas os alunos que lidam com equipamentos de edição e filmagem em sua produção. Esse contexto se aplica às apresentações assíncronas analisadas na dissertação de Castellan (2024), que se debruçou sobre as apresentações cujo público visado era o especialista na área do objeto divulgado, realizadas pelos alunos da disciplina no ano anterior, em 2021, de forma assíncrona e em vídeo, em meio ao contexto pandêmico. A referida seção, portanto, exclui os que apresentaram na modalidade 3MT e síncrona, por isso foi retirada dos questionários enviados aos participantes desta pesquisa, porém foi mantida tal como aparece para melhor visualização do processo de construção do questionário, que envolveu dois contextos diferentes de proveniência do *corpus* em duas pesquisas distintas no âmbito do grupo ALTER-FIP.

3.5 Instrumentos de análise dos dados

Esta subseção expõe os instrumentos de análise que serão utilizados nesta pesquisa, especificamente a arquitetura textual de Bronckart (1999/2009, 2006) e as categorias dos gestos manuais de Rossette-Crake (2019).

3.5.1 Metodologia de análise de textos: a arquitetura textual dos textos (Bronckart, 1999/2009, 2006)

Sobre os procedimentos de análise, Bronckart ([1999] 2009, p. 80) defende ser necessária uma primeira etapa de leitura inicial centrada na apreensão do conteúdo semântico, das unidades lexicais, de regras gramaticais mobilizadas e de demais elementos não verbais que contribuam para a textualidade da produção. O texto, por seu turno, é um produto empírico da ação de um agente singular sobre um contexto situado no mundo ordinário e sociossubjetivo e é compreendido, nesta perspectiva, como uma trama complexa denominada de arquitetura textual, que pode ser decomposta em três camadas superpostas.

De acordo com a perspectiva do grupo ALTER/CNPQ e de seu filiado ALTER-FIP, em primeiro lugar é necessária a identificação de cinco aspectos do contexto de produção dos textos antes de se proceder à análise propriamente dita (Machado; Bronckart, 2009). São eles, de acordo com os autores: (i) o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, circula e é recebido, (ii) o suporte, (iii) o contexto linguageiro imediato, i. e. os textos que acompanham a produção no suporte em que se apresenta, (iv) o intertexto, a partir da relação com outros textos, e (v) a situação de produção, que conjuga os parâmetros físicos (emissor, receptor, local, tempo, etc.) e sociossubjetivos (papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo) que influenciam a produção textual.

De acordo com Bronckart ([1999] 2009, p. 120), a infraestrutura geral do texto representa a camada mais densa e complexa e comporta, em primeiro lugar, os tipos de discurso, correspondentes às estratégias que um locutor emprega para traduzir os mundos discursivos criados (por ocasião da interação) em tipos linguísticos que possibilitarão a intercompreensão. Sobre esses mundos, Jean-Paul Bronckart (1999/2009) expõe que suas coordenadas de espaço e tempo podem se impor nos mesmos termos das mesmas coordenadas do mundo ordinário onde se desenvolve a ação de linguagem, mas também podem se expressar de forma distanciada, compreendidos, portanto, enquanto parâmetros conjuntos ou disjuntos que entram na construção da textualização. Além disso, as instâncias agentivas responsáveis pelas ações tematizadas nos textos apresentam-se ora como pertencentes ao mundo ordinário da interação, ora como não pertencentes, e por isso uma outra oposição binária se estabelece entre agentes autônomos ou implicados na ação de linguagem.

Um outro par conceitual essencial para a compreensão dos tipos de discurso incide sobre as determinações das ações de linguagem destinadas a comentar o mundo atual ou a narrar o mundo passado. Em Bronckart (1999/2009), essa distinção é realizada, principalmente, com base na análise que realiza Benveniste e Weinrich sobre os tempos verbais (em francês). Para o primeiro autor, a oposição é a do plano da história vs plano do discurso; para o segundo, é a dos tempos do comentário vs tempos da narração: em ambas as propostas, a regularidade do primeiro membro é o distanciamento do locutor em relação ao que enuncia, e, no segundo, sua proximidade. O proponente do ISD resolve, adiante, essas derivas conceituais atribuindo ao polo da proximidade do locutor a configuração enunciativa dos conteúdos temáticos expostos e, ao do distanciamento desse mesmo locutor, a configuração dos conteúdos narrados, que o leva ao par de mundos discursivos do EXPOR e do NARRAR⁷⁵. O quadro a seguir sintetiza as oposições binárias que levam ao estabelecimento de quatro tipos de discurso, que são: Discurso Narração, Discurso Relato Interativo, Discurso Teórico e Discurso Interativo.

Quadro 5 - Tipos de Discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		EXPOR	NARRAR
		Conjunção	Disjunção
		Interativo	Relato Interativo
Relação ao ato de produção	Implicação	Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999/2009).

Em nosso *corpus*, um exemplo como “eu vim falar hoje que a gente não precisa se preocupar tanto com isso...” (04BIO2022) ilustra o discurso interativo, pois implica o público e a aluna (“a gente”), o tempo conjunto ao da enunciação (“vim falar hoje”) e a proximidade que caracteriza a situação (opção por “a gente” em detrimento de “nós” e “vocês”). O discurso teórico mostra-se no seguinte trecho: “um dos maiores estereótipos por trás da ciência... é de que aqueles que fazem parte dela nasceram com um dom” (05FÍS2022), em que a aluna apresentadora complexifica o sintagma referente ao objeto de que fala (“um dos maiores

⁷⁵ Caixa alta empregada pelo autor.

estereótipos por trás da ciência”) e distancia a enunciação a uma generalidade a-histórica, não situada no tempo e no espaço (verbo “ser” na 3ª p. s.), com fins de teorização.

Em relação ao eixo do NARRAR, o trecho ““Omolu mandou a vario/a bexiga negra pra cidade... os ricos lá em cima se vacinaram... a doença então desceu para a cidade dos pobres....” (07LetLit2023) ilustra o discurso narração, em que, ao reproduzir trecho de obra do Jorge Amado, a emissora constrói um mundo onde os agentes são distantes da situação de comunicação e a situação criada no discurso remete ao passado. Em “desde que eu sou criança eu sou alertada dos perigos dos quilinhos a mais...” (04BIO2022), vemos o discurso relato interativo por remeter também a uma situação no passado, porém com os participantes correspondentes aos implicados na situação de comunicação.

O próximo item da infraestrutura é o dos **tipos de sequências**, formas relativamente estabilizadas de planificação dos textos, segundo a intenção comunicativa e a focalização da porção textual em sua relação com o todo do texto. Com relação aos tipos de sequências, Bronckart (1999/2009, p. 237) os define como “modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico” e baseia-se nas sequências textuais prototípicas defendidas por Jean-Michel Adam, para propor que os segmentos de um texto são relativamente regulares quanto às proposições que comportam, têm objetivos relativamente autônomos no âmbito da produção global e se articulam em uma estrutura prototípica, a partir da operação subjacente a cada uma, classificadas como seguem:

Quadro 6 - Configuração prototípica dos tipos de sequências

Tipos de Sequência	Fases	Operações de caráter dialógico
Sequência Narrativa	1. Situação inicial 2. Complicação 3. Ações 4. Resolução 5. Situação final 6. Avaliação 7. Moral	<i>criar uma tensão</i>
Sequência Descritiva	1. Ancoragem 2. Aspectualização 3. Relacionamento	<i>fazer ver</i>
Sequência	1. Premissas 2. Argumentos 3. Contra-argumentos	<i>convencer</i>

Argumentativa	4. Conclusão (ou nova tese)	
Sequência Explicativa	1. Constatação inicial 2. Problematização 3. Resolução 4. Conclusão-avaliação	<i>resolver um problema</i> (interpretativo-conceitual)
Sequência Dialogal	1. Abertura 2. Transação 3. Encerramento	regular a interação entre os interlocutores
Sequência Injuntiva	Fases caracterizadas pelas operações da sequência descritiva. Particulariza-se pela presença de verbos no imperativo e ausência de estrutura hierárquica.	<i>fazer agir</i> (de um determinado modo).

Fonte: elaboração própria a partir de Bronckart (1999/2009, p. 237-238).⁷⁶

O próximo nível é o da coerência temática e diz respeito aos **mecanismos de textualização**, da microsyntaxe aos segmentos temáticos maiores; à coesão verbal, na qual processos desenvolvidos ao longo da ação de linguagem são colocados em interface; e coesão nominal, construindo a cadeia anafórica dos personagens. Por último, a coerência pragmática diz respeito aos **mecanismos enunciativos** pelos quais um locutor assegura a inteligibilidade de sua responsabilidade enunciativa com o texto, o que envolve a gestão das diversas vozes que podem ser mobilizadas e das modalizações, que são expedientes linguísticos que servem às avaliações do locutor delimitadas nas dimensões dos valores sociais, valores morais, valores epistêmicos, etc. Esses componentes também estão sintetizados no quadro que segue:

Quadro 7 - Coerência temática e coerência pragmática

	Conexão	Segmentação Demarcação Empacotamento (Encaixamento/Ligação)
	Coesão nominal	Introdução Retomada

⁷⁶ O autor indica, ainda, outras formas de planificação, os scripts e os roteiros, que não constituem sequências prototípicas.

Coerência temática		(Anáforas nominais/pronominais)
	Coesão verbal	Eixos de referência Duração psicológica (Temporalidade primária/secundária; contraste global/contraste local)
Coerência pragmática	Vozes	Voz de narrador/expositor Voz de personagem Voz de instância social Voz do autor empírico
	Modalizações	Lógicas Deônticas Apreciativas Pragmáticas

Fonte: elaboração própria a partir de Bronckart (1999/2009, p. 237-238).

Vale mencionar, por último, o fato de que a infraestrutura é a camada mais densa da arquitetura textual, no interior da qual as iluminações da análise dos processos isotópicos e do engajamento enunciativo contribuem para o analista melhor compreender as operações envolvidas na construção dos tipos psicológicos e, por consequência, o emprego dos tipos de discurso,. O Quadro 8 restitui essa orientação de “leitura” do folhado, ou arquitetura textual (Bronckart, 2006), e a condensa em esquema mais simples, para síntese das diversas categorias em jogo na análise:

Quadro 8- Esquema da arquitetura textual

Infraestrutura	Coerência temática (processos isotópicos)	Coerência pragmática (engajamento enunciativo)
Tipos de discurso	Conexão	Gestão das vozes
Eventuais sequências	Coesão Nominal	Modalizações
	Coesão verbal	

Fonte: Bronckart (2006, p. 147).

3.5.2 Análise dos elementos não linguísticos

Para a análise dos elementos multimodais, utilizamos, como o fez Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), as categorias de Dolz e Schneuwly (2004) para a abordagem dos fenômenos cinésicos e não linguísticos das apresentações orais, quais sejam: **a) meios paralinguísticos:** qualidade da voz, melodia, risos, respiração, etc.; **b) meios cinestésicos:** atitudes corporais, olhares, movimentos, gestos, etc.; **c) posição dos locutores:** ocupação dos lugares, distâncias, espaço pessoal, etc.; **d) aspecto exterior:** roupas, disfarces, penteado, limpeza, etc. Entre os aspectos exteriores, incluídos o uso de máscara em função da prescrição da instituição onde as apresentações aconteceram, pois, no primeiro semestre de 2022, havia ainda a obrigatoriedade do uso de máscara em locais fechados, principalmente; **e) disposição dos lugares:** lugares, iluminação, ordem, decoração, etc. Era preciso encontrar, entretanto, categorias para a análise de elementos do cenário, como o slide único. A partir de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), que discute o papel das informações verbais e não verbais, bem como das referências a personagens conhecidos pelo grande público, nos slides das apresentações de 3MT que analisa, construímos algumas categorias a partir da observação dos dados: (i) utilização de roteiro físico na apresentação, (ii) construção do slide único, (iii) utilização de máscara devido à pandemia de COVID-19 e (iv) utilização de figuras conhecidas para chamar a atenção do público.

Na leitura do supramencionado trabalho de Rossette-Crake (2019), encontramos uma análise da gesticulação das mãos que a autora constrói com base nos estudos de semioticistas para a abordagem da linguagem corporal. Os gestos realizados pelas mãos nas apresentações orais em geral, e no 3MT em específico, segundo essa autora, são portadores de significação e podem ser assim divididos: **i) gestos figurativos**, os quais mimetizam significados veiculados verbalmente; **ii) gestos evocativos**, que apontam para um objeto recuperável no cenário; **iii) gestos ideacionais**, relativos ao acompanhamento do discurso e sinalizam exemplos, novos pontos de vista, etc.; **iv) gestos parasitários**, envolvidos com o alívio do estresse e da tensão. Devido ao fato de a caracterização dos gestos das mãos representarem uma extensão dos meios cinésicos, canonicamente analisados pela equipe de Didática de Línguas de Genebra, adotamos as quatro categorias de Rossette-Crake (2019) para compor o quadro de análise do 3MT nesta pesquisa. O quadro seguinte sintetiza as categorias de análise dos aspectos multimodais para os quais dedicamos atenção neste trabalho:

Quadro 9 - Categorias de análise multimodal

Meios não linguísticos	Gesticulação	Instrumentos de apoio
	Gestos figurativos: mimesis da linguagem verbal;	Roteiro físico: foi utilizado durante a apresentação?

Meios paralinguísticos: qualidade da voz, melodia, risos, respiração, etc.; Meios cinesicos: atitudes corporais, olhares, movimentos, gestos, etc.; Posição dos locutores: ocupação dos lugares, distâncias, espaço pessoal, etc.; Aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, limpeza, etc.; Disposição dos lugares: lugares, iluminação, ordem, decoração, etc.	Gestos evocativos: recuperação de um objeto no cenário; Gestos ideacionais: acompanhamento do discurso; Gestos parasitários: envolvidos com o estresse e a tensão	Construção do slide único: quais informações verbais e não verbais foram selecionadas? As imagens desempenham qual papel? Utilização do slide único: o slide é utilizado como cenário? É utilizado como suporte para acompanhamento do verbal? Escolha das imagens: há a menção de personagens amplamente conhecidos pela sociedade? Que papel desempenham?
---	---	---

Fonte: elaboração própria com base em Dolz e Schneuwly (2004), Rossette-Crake (2019) e em reunião de grupo de pesquisa (ALTER-FIP) em 17 de maio de 2023.

4 ANÁLISE E RESULTADOS

Nesta seção expomos, primeiro, a análise realizada das apresentações definidas na seção anterior, e, em segundo lugar, uma síntese dos resultados obtidos.

4.1 Análise das apresentações

Nesta subseção, expomos a análise realizada das apresentações, a partir das categorias linguísticas (Bronckart, 1999/2009, 2006), não linguísticas (Dolz; Schneuwly, 2004) e multimodais (Rossette-crake, 2020).

4.1.1 Análise da apresentação 03BIO2022 (Ciências Biológicas/ Ecologia)

A primeira apresentação de 3MT a ser analisada nesta seção é a 03BIO2022, apresentada por Rômulo e pertencente à área de Ciências Biológicas, subárea de Ecologia. A apresentação tem a duração de aproximadamente 2 minutos e 23 segundos e obteve o maior tempo de interação com o público entre as apresentações da área das Ciências Biológicas: foram 20 minutos após a exposição para os turnos de comentários e de avaliações. Ao longo desse período foram realizadas 14 intervenções, o que indica que a apresentação de Rômulo foi a que gerou mais engajamento com os ouvintes. O grupo de Rômulo, ao realizar pesquisa sobre o tema, proposta pela docente na preparação dos alunos para a produção do 3MT, escolheu falar sobre a extinção de espécies selvagens no Brasil, escolhendo como título final “Extinção de espécies animais no Brasil”.

O primeiro parâmetro a ser analisado nessa produção, como exposto na seção de Metodologia, é o do contexto sócio-histórico mais amplo (Machado; Bronckart, 2009) que exerce influência sobre a produção. Na apresentação de Rômulo, a estratégia utilizada pelo apresentador foi a de perguntar ao público sobre seu entusiasmo em acompanhar a realização da Copa do Mundo no Qatar, à época a ser realizada em novembro e dezembro de 2022. Depois disso, o público é remetido ao contexto da realização do evento no Brasil, em 2014, e, mais especificamente, ao mascote Fuleco, nome atribuído ao tatu-bola, animal escolhido anos antes⁷⁷ para representar o Brasil na competição mundial. A partir dessa estratégia de engajamento, o aluno expõe que o tatu-bola se encontrava em estado de ameaça de extinção, à época, e então

⁷⁷ Informação verificável no endereço eletrônico: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2012/11/fuleco-e-o-nome-do-mascote-da-copa-do-mundo-de-2014-no-brasil.html>.

inicia sua exposição sobre o tráfico de animais no Brasil e suas consequências, como é possível ver no roteiro de sua apresentação,⁷⁸ transcrito a seguir:

Transcrição da apresentação 03BIO2022



Bom dia a todos meu nome é Rômulo... e eu queria começar a apresentação hoje fazendo uma simples pergunta...quem aqui tá ansioso pra copa do mundo que vai acontecer esse ano?...bem espero que um pouquinho ansioso todo mundo deve tá né...ma::as tudo bem eu queria que vocês puxassem na memória alguns aninhos atrás quando a gente teve o privilégio/mais especificamente há oito anos atrás... de algumas cidades brasileiras sediarem a copa do mundo... e esse carinho aqui ((faz um gesto de apontar para o slide, em que está a imagem do Fuleco, mascote da Copa)) o primeiro ((em relação à primeira imagem, à esquerda, das quatro que compõem o slide)) o Fuleco foi escolhido como nosso mascote do futebol... acredito que vocês devem ter visto ele em bichinho de pelú::cia... adesivo na TV... de alguma forma porque ele (colou) bastante no Brasil....

((simula uma pergunta do público)) “Mas tá Rômulo oito horas da manhã cê tá aí falando de futebol seu trabalho é sobre.. animais/animais em espécie no Brasil” ((confunde-se enquanto arruma o slide no computador, que saiu inesperadamente))... o que qui/onde cê quer chegar meu filho?... bem gente... o que muitos pensa é que por exemplo o Fuleco foi escolhido por...pra ser o mascote pelo simples motivo que ele é um tatu-bola... e aliás tatu-bola e futebol... tem tudo a ver uma coisa com a outra... mas vai mui::to além disso... desde dois mil e catorze ele já era um animal que per/pertencia a um grupo de risco de extinção... assim como vários outros animais como por exemplo o lobo-guará que agora tá na nossa nota de duzentos reais.... o ararinha azul como a **** já disse ((referência à apresentação de outro grupo))... e isso é um problema que: vem nos assombrando há muitos anos... já que só de animais terrestres a gente tem cerca de cem kilô/seiscentos e noventa e oito espécies que correm o risco e espécies... aquáticas a gente tem cerca de quatrocentas e noventa e cinco espécies... e pois bem... o culpado de tudo isso tá aqui nesse laboratório/nesse auditório na verdade... porque é a gente... poluição de á::gua desmatamento de flores::ta incên::dio... parece meio clichê né que a gente escuta isso a vida inteira... e parece que nunca faz nenhum tipo de diferença... mas bem.

((simula uma pergunta do público)) “Ok Rômulo agora que eu já sei do problema o que que eu um mero universitário que não tenho dinheiro nem pra comprar um RU posso fazer pra mudar isso?”... bem... simplesmente ajudando o meio ambiente... discando cento e oitenta e um contra qualquer tipo de denúncia contra o meio ambiente também... fazendo sua parte em ONG seja de forma direta ou indireta... ((simula uma pergunta do público)) “mas como assim de forma

⁷⁸ Os asteriscos indicam que os nomes de estudantes citados no corpo do texto foram omitidos por questões éticas.

33 *indireta?”... simplesmente compartilhar um post nas redes sociais ou até mesmo fazendo um*
 34 *trabalho como esse pra levar informação... pode ser o necessário... aliás a gente vive na*
 35 *sociedade onde é considerado o amigo do homem o cão mas que o homem... ele mata e destrói*
 36 *a natureza por diversão ou apenas por dinheiro... muito obrigado.*

De acordo com Bronckart (1999/2009, 2006), a infraestrutura geral dos textos é a camada mais densa da produção textual e é composta por três níveis. O primeiro deles é o do plano global, e é neste nível que os conteúdos temáticos mobilizados na produção podem ser sumarizados para melhor visualização de sua progressão. Na apresentação de Rômulo, os conteúdos temáticos se apresentam da seguinte forma:

Quadro 10 - Plano global da apresentação (03BIO2022)

1. Saudação e autoapresentação;
2. Sondagem sobre as expectativas para a Copa do Mundo;
3. Rememoração da Copa sediada no Brasil para introduzir Fuleco;
4. Motivos pela escolha do tatu-bola como mascote;
5. Espécies ameaçadas no Brasil;
6. Contribuição do ser humano para o problema;
7. Meios de reverter o problema;
8. Reflexão sobre a natureza humana;
9. Despedida.

Fonte: elaboração própria.

Podemos ver que a progressão temática da apresentação de Rômulo inicia-se com a estratégia de recuperação de dois fatos de ampla repercussão, que são a Copa do Mundo de 2022, à época a ser sediada no Catar; e a Copa de 2014, sediada no Brasil. A introdução do mascote, Fuleco, vem em seguida para abordar a espécie do tatu-bola, animal ameaçado de extinção que foi escolhido para representar o Brasil no evento de 2014. Depois, o apresentador aborda a questão do tráfico de animais silvestres e de outras ações humanas que contribuem para a extinção de espécies e finaliza com sugestões para reverter o problema.

No nível dos tipos de discurso, encontramos mobilizados 7 segmentos de discurso interativo, que representam a maior parte do plano global. Os segmentos de discurso interativo materializam a abertura da apresentação, a recuperação dos eventos repercutidos nacionalmente, as perguntas na “voz” do público, realizadas para dar continuidade à progressão temática, e a despedida. O que esses segmentos compartilham sob a classificação do discurso interativo é o fato de os agentes que aparecem no discurso corresponderem aos participantes da situação comunicativa em desenvolvimento (grifos nos Ex. 11, 12) e o fato de o tempo e o espaço da

situação comunicativa corresponderem ao tempo e ao espaço do mundo discursivo criado (itálico nos Ex. 11, 12), características que podem ser observadas nas questões colocadas pelo apresentador na “voz” do público:

Ex. 11: “mas tá **** *oito horas da manhã* cê tá aí falando de futebol seu trabalho é sobre.. animais/animais em espécie no Brasil” ((confunde-se enquanto arruma o slide no computador, que saiu inesperadamente))... o que qui/onde cê quer chegar meu filho?..

Ex. 12: “ok **** *agora* que eu já sei do problema o que eu um mero universitário que não tenho dinheiro nem pra comprar um RU posso fazer pra mudar isso?”

Além disso, encontramos 3 segmentos de discurso misto interativo-teórico nos momentos em que há as sugestões de reversão do problema e os fatos científicos que embasam sua fala. O discurso misto interativo-teórico é caracterizado pela ausência de “uma delimitação clara entre discurso interativo e discurso teórico” (Bronckart, 1999/2009, p. 192). Em ambos os exemplos a seguir, observamos a implicação dos agentes na produção oral (grifados), o que é próprio do discurso interativo; mas de forma simultânea com o distanciamento do mundo ordinário, com operadores lógico-argumentativos e com o uso do presente gnômico (atemporal), característicos do discurso teórico (em itálico):

Ex. 13: *isso é* um problema que: vem nos assombrando há muitos anos... *já que* só de animais terrestres a gente tem *cerca de* cem mil/seiscentos e noventa e oito espécies que correm o risco e espécies... aquáticas a gente tem *cerca de* quatrocentas e noventa e cinco espécies..

Ex. 14: *simplesmente* ajudando o meio ambiente... discando cento e oitenta e um contra qualquer tipo de denúncia contra o meio ambiente também... fazendo sua parte em ONG seja de forma direta ou indireta...

É digno de nota que os verbos mobilizados no Ex. 14 apresentam-se sob a forma nominal de gerúndio, o que marca a indexação desse trecho como resposta à questão colocada pelo apresentador na “voz” do público (“o que eu [...] posso fazer para mudar isso?”), e por isso seu valor interativo. Esses mesmos expedientes, ainda, marcam a situacionalidade atemporal do trecho com o presente gnômico, trazendo o valor teórico: um distanciamento crítico do apresentador ao abordar as ações de ajudar o meio ambiente, contatar órgãos competentes e atuar em ONGs na forma de “resposta” aos anseios de alguém que queira ajudar a mudar a situação da extinção de espécies no Brasil, mas não sabe como.

Encontramos um segmento de discurso relato-interativo, cujas coordenadas espaço-temporais do mundo discursivo são colocadas à distância (retroativa) da situação de comunicação em curso (em itálico), porém os agentes do mundo discursivo correspondem aos do mundo ordinário (grifados), como no exemplo a seguir. O relato-interativo é mobilizado pelo

apresentador na fase de estabelecer uma conexão com o público, na estratégia de recuperar um fato de ampla repercussão:

Ex. 15: eu queria que vocês puxassem na memória *alguns aninhos atrás* quando a gente teve o privilégio/mais especificamente *há oito anos atrás...* de *algumas cidades brasileiras* sediarem a copa do mundo... e esse carinho *aqui* [...] o Fuleco *foi escolhido* como nosso mascote do futebol... acredito que vocês devem ter visto ele em bichinho de pelúcia... adesivo na TV... de alguma forma porque ele (colou) bastante *no Brasil*...

Sobre os tipos de sequência, planificadores do conteúdo temático de acordo com a orientação comunicativa do agente produtor, encontramos duas sequências argumentativas. Na primeira sequência (Ex. 16), a premissa é a de que a escolha do mascote da seleção brasileira na Copa de 2014 parte de problemas sociais, e não apenas de questões estéticas; na segunda sequência (Ex. 17), a premissa é a de que cidadãos comuns, e não apenas autoridades relacionadas à área do problema, também têm responsabilidade na diminuição da taxa de animais em extinção:

Ex. 16: Sequência argumentativa

Premissa inicial: o que muitos pensa é que por exemplo o Fuleco foi escolhido por...pra ser o mascote pelo simples motivo que ele é um tatu-bola [...] mas vai mui::to além disso.

Argumento: desde dois mil e catorze ele já era um animal que per/pertencia a um grupo de risco de extinção... assim como vários outros animais [...].

Argumento: isso é um problema que: vem nos assombrando há muitos anos... já que só de animais terrestres a gente tem cerca de cem kilô/seiscentos e noventa e oito espécies que correm o risco e espécies... aquáticas a gente tem cerca de quatrocentas e noventa e cinco espécies.

Argumento: o culpado de tudo isso tá aqui nesse laboratório/nesse auditório na verdade... porque é a gente... poluição de água desmatamento de florestas::ta incêndio::dio...

Ex. 17: Sequência argumentativa

Premissa: “ok **** agora que eu já sei do problema o que que eu um mero universitário que não tenho dinheiro nem pra comprar um RU posso fazer pra mudar isso?” (neste caso, a premissa subentendida é a resposta à pergunta, e poderia ser colocada da seguinte maneira: “eu, um mero universitário, posso contribuir para mudar isso”).

Argumento: discando cento e oitenta e um contra qualquer tipo de denúncia contra o meio ambiente.

Argumento: fazendo sua parte em ONG seja de forma direta ou indireta

Argumento: compartilhar um post nas redes sociais ou até mesmo fazendo um trabalho como esse pra levar informação... pode ser o necessário.

Conclusão: aliás a gente vive na sociedade onde é considerado o amigo do homem o cão mas que o homem... ele mata e destrói a natureza por diversão ou apenas por dinheiro.

Sobre os mecanismos de textualização, observamos principalmente a coesão nominal, especificamente a manutenção dos objetos de discurso abordados por meio de anáforas que se dão tanto por repetição de itens lexicais quanto pela introdução de vocábulos de mesma natureza semântica. Para o objeto de discurso “animais em extinção”, Rômulo o introduz com a expressão “animal que per/pertencia a um grupo de risco de extinção”, depois o retoma com “outros animais”, classifica-os em “animais terrestres” e “espécies aquáticas” e, no final, o retoma com “cão”. Principalmente a respeito do referente “cão”, é possível observar que essa escolha se

relaciona com o discurso interativo adotado pelo apresentador, em que a estratégia é a de aproximar os participantes da interação: “animais em extinção” tem caráter genérico, adequado para o discurso teórico, ao passo que “cão”, de caráter mais específico, contribui para a manutenção do discurso interativo.

Entre os mecanismos enunciativos, cuja função é a de explicitar o posicionamento enunciativo do agente produtor frente à produção que desenvolve, situam-se o gerenciamento das vozes mobilizadas e a disposição das modalizações avaliativas. A voz do autor impera na produção, como a de alguém que observou, recortou e organizou as informações expostas (Ex. 18), mas também aparecem as vozes do senso comum e da ciência: o senso comum é mobilizado nas perguntas (Ex. 19) que o locutor coloca na “voz” do público-alvo, tendo em vista que o público subentendido, por não possuir conhecimento específico na área de conhecimento do objeto, realiza as conexões e interpretações do objeto a partir da visão do senso comum, pelo menos até a apresentação terminar; e na recuperação de um ditado popular brasileiro (Ex. 20). Além disso, há uma voz de personagem (Ex. 21) quando Rômulo menciona a apresentação de outra discente cujo tema relaciona-se com o seu. A voz da ciência é mobilizada em momento no qual o agente produtor aborda estatísticas empiricamente observáveis, advindas de estudos realizados por instituições competentes (Ex. 22):

Ex. 18: o que muitos pensa é que por exemplo o Fuleco foi escolhido por...pra ser o mascote pelo simples motivo que ele é um tatu-bola... [...] mas vai mui::to além disso...

Ex. 19: “mas tá **** oito horas da manhã cê tá aí falando de futebol seu trabalho é sobre.. animais/animais em espécie no Brasil”... o que qui/onde cê quer chegar meu filho?

Ex. 20: “aliás a gente vive na sociedade onde é considerado o amigo do homem o cão mas que o homem... ele mata e destrói a natureza por diversão ou apenas por dinheiro”

Ex. 21: como por exemplo o lobo-guará que agora tá na nossa nota de duzentos reais.... o ararinha azul como a **** já disse.

Ex. 22: só de animais terrestres a gente tem cerca de cem kilô/seiscentos e noventa e oito espécies que correm o risco e espécies... aquáticas a gente tem cerca de quatrocentas e noventa e cinco espécies...

Da análise das modalizações, pistas avaliativas do agente produtor relacionadas aos diversos aspectos dos conteúdos temáticos em voga na produção textual, observamos que são predominantes as modalizações apreciativas, “procedente[s] do mundo subjetivo da voz que é a fonte desse julgamento” (Bronckart, 1999/2009, p. 332): foram 18 ocorrências distribuídas ao longo de todo o plano global. A segunda modalização predominante é a lógica, relacionada ao mundo objetivo das possibilidades, certezas etc., e foram encontradas 3 ocorrências. É interessante notar que as modalizações lógicas são expressas pelo apresentador em momentos

nos quais a conexão com o público é privilegiada: no início, ao abordar a popularidade do Fuleco, ele diz “acreditar que” os espectadores “devem⁷⁹” ter visto o mascote à época; e na parte final, quando enumera as sugestões de enfrentamento do problema e, na última, afirma que “pode ser o necessário”. Não foram encontradas modalizações deônticas ou pragmáticas. O quadro a seguir apresenta as modalizações encontradas:

Quadro 11 - Distribuição das modalizações (03BIO2022)

Modalizações	Apreciativas	• “eu queria começar a apresentação hoje fazendo uma <u>simples</u> pergunta” • “alguns aninhos atrás quando a gente teve <u>o privilégio</u>/mais especificamente há oito anos atrás... de algumas cidades brasileiras sediarem a copa do mundo...” • “o que muitos pensa é que por exemplo o Fuleco foi escolhido por...pra ser o mascote pelo <u>simples</u> motivo que ele é um tatu-bola..” • “e <u>isso é um problema</u> que: <u>vem nos assombrando</u> há muitos anos...” • “<u>o culpado</u> de tudo isso tá aqui nesse laboratório” • “<u>Parece meio clichê</u> né que a gente escuta isso a vida inteira...” • “<u>parece que nunca faz nenhum tipo de diferença</u>...” • “agora que eu já sei do problema o que que eu um <u>mero</u> universitário que não tenho dinheiro nem pra comprar um RU posso fazer pra mudar isso?”.” • “<u>simplesmente</u> ajudando o meio ambiente...” • “<u>simplesmente</u> compartilhar um <i>post</i> nas redes sociais”
	Lógicas	• “acredito que vocês <u>devem</u> ter visto ele em bichinho de pelú::cia...” • “o culpado de tudo isso tá aqui nesse laboratório/nesse auditório <u>na verdade</u>... porque é a gente...” • “compartilhar um post nas redes sociais ou até mesmo fazendo um trabalho como esse pra levar informação... <u>pode ser o necessário</u>”
	Deônticas	∅
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart,1999/2009.

⁷⁹ Embora o verbo modal “dever” expresse valor deôntico frequentemente, colocamo-lo na categoria das modalizações lógicas pelo fato de seu valor avaliativo, no texto, relacionar-se à probabilidade, no mundo objetivo, de o público conhecer o personagem, dada sua popularidade, e não ao mundo das leis sociais.

A respeito dos aspectos multimodais, observamos primeiramente os meios não linguísticos propostos por Schneuwly e Dolz (2004). No plano paralinguístico, a voz de Rômulo é projetada, alta, exibe variações entoacionais e rítmicas, principalmente nas perguntas que coloca na “voz” do público. Essa variação entoacional e rítmica aproximam a apresentação do campo da comédia. No plano cinésico, como é possível ver na Figura 6 (mais à frente), o apresentador mantém conexão visual com o público durante toda a apresentação, o que foi possível pelo fato de o aluno não ter utilizado o roteiro diretamente na performance, mas sim tê-lo deixado sobre a mesa para eventuais consultas. Além disso, realiza expressões faciais com sorrisos que reforçam o tom descontraído da apresentação e movimenta-se pelo palco, utilizando a maior parte do espaço que tem. Sintetizamos a análise dos aspectos multimodais no Quadro 12:

Quadro 12 - Quadro-síntese da análise multimodal (03BIO2022)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - voz alta, velocidade moderada, variações de ênfase via entonação. Meios cinésicos: - postura inquieta, movimentos ordenados com os braços, conexão visual constante com o público. Posição dos locutores: - muita movimentação pelo palco. Aspecto exterior: - não utilização de máscara.	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: 1 ocorrência, apontando para a imagem do Fuleco. Gestos ideacionais: predominantes, principalmente nas exemplificações e enumerações. Gestos parasitários: sem ocorrências expressivas.	Roteiro físico: foi colocado sobre a mesa, mas não foi utilizado Construção do slide único: título + 4 imagens Utilização do slide único: a fala remete diretamente ao slide e recupera seus referentes, como “ararinha-azul”, “nota de duzentos reais” e “Fuleco”. Escolha das imagens: há menção a personagens conhecidos (arara Blue, animal-símbolo da nota de 200 reais e Fuleco) e há a utilização de imagens digitais de araras-azuis, referência a um filme de animação brasileiro.

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

O slide único utilizado por Rômulo apresenta um texto verbal, que materializa o título “Extinção de espécies animais no Brasil”, e 4 imagens, sendo uma fotografia e três imagens digitais retiradas de animações. A fotografia mostra uma nota de 200 reais e é tematizado, na fala, a imagem do lobo-guará que nela vem impressa. O apresentador menciona que esse animal se encontra ameaçado de extinção no Brasil. Duas das imagens de animação mostram um casal de araras-azuis, semelhantes às de um conhecido filme de animação brasileiro, embora deste não haja nenhuma referência explícita; a outra imagem de animação traz o personagem Fuleco, escolhido como mascote da Copa de 2014. Ambos os animais, arara-azul e tatu-bola, são referenciados na fala a partir de sua condição de ameaçados de extinção. Porém Fuleco, o tatu-bola, aparece no início da fala, na estratégia de engajamento inicial, enquanto os casais de araras-azuis aparecem como exemplos no desenvolvimento do tema.

Figura 8 - Slide único (03BIO2022)



Fonte: recortado da apresentação 03BIO2022.⁸⁰

A respeito dos gestos (Rossette-Crake, 2019), observamos a predominância dos gestos ideacionais, que acompanham os movimentos de adicionar um novo ponto, um novo exemplo, etc, “assinalando” (com o movimento das mãos e dos dedos) nuances consideradas importantes ao longo da progressão do discurso, como é o caso da Figura 9, abaixo. No momento da apresentação retratado na imagem, Rômulo sustentava o primeiro argumento de sua sequência argumentativa sobre os motivos socioambientais da escolha do mascote brasileiro na Copa de 2014, que era o dos números conhecidos de espécies em extinção no Brasil:

Ex. 23: e isso é um problema que: vem nos assombrando há muitos anos... já que só de animais terrestres a gente tem cerca de cem mil/seiscentos e noventa e oito espécies que correm o risco e espécies... aquáticas a gente tem cerca de quatrocentas e noventa e cinco espécies...

⁸⁰ A imagem é a captura da tela no arquivo em vídeo da apresentação. Não consta nos dados do Google Classroom o envio do slide pelo aluno, atividade prevista na plataforma, o que justifica a qualidade da imagem.

Especificamente, nos mecanismos de textualização (Bronckart, 1999/2009, 2006), encontram-se os mecanismos de conexão. No Ex 23, o “já que”, grifado, é um organizador textual que marca a progressão temática em direção à sustentação da afirmação que o antecede; e nesse momento ocorre, então, o gesto ideacional (unir as pontas dos dedos para cima) retratado na Figura 9:

Figura 9 - Gesto ideacional de sustentação de argumento (03BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Encontramos também a ocorrência (menor em comparação com o caso anterior) de gestos evocativos, que recuperam, no cenário imediatamente disponível à percepção do apresentador, um objeto que é alvo desse movimento de “apontar”. No caso da apresentação de Rômulo, o aluno “aponta” (virando-se para o slide) para a imagem do mascote Fuleco no slide, em momento no qual introduz o personagem na fala para adentrar na abordagem das espécies brasileiras ameaçadas de extinção:

Figura 10 - Gesto evocativo de localização no slide (03BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.1.2 Análise da apresentação 04BIO2022 (Ciências Biológicas/Fisiologia)

A apresentação seguinte é a 04BIO2022, pertencente às Ciências Biológicas, subárea de Fisiologia. A aluna-apresentadora Luiza inicia sua performance com discurso relato interativo, para recuperar estereótipos relacionados aos corpos gordos e discuti-los em seguida a partir da contribuição científica que pretende dar:

Transcrição da apresentação 04BIO2022

Oi gente bom dia... hoje eu vim falar de uma coisa que pode ser uma insegurança pra maioria das pessoas aqui... que são as nossas gordurinhas... é:: eu não sei vocês mas desde que eu sou criança eu sou alertada dos perigos dos quilinhos a mais... e:: apesar de ser uma questão de expressão/de pressão estética... as gorduras são (penalizadas) também pela comunidade médica... e eu vim falar hoje que a gente não precisa se preocupar tanto com isso porque não são todos os tipos de gordura nem em todas as quantidades... que são maléficas... é:::...



Muito pelo contrário essa camadinha de gordura fofinha que envolve todo nosso corpo ela é muito importante pra nossa sobrevivência né... sem a energia estocada a gente não tem como viver e ia ser como uma indústria colapsando sem energia... se cortasse a energia enfim nada ia funcionar... é:::... e:: estudos dos últimos vinte anos vêm mostrando que... as a/camada de gordura que a gente tem no tecido adiposo... ela tem mais funcionamentos além do/do estoque de energia né... a gente:: produz um hormônio nessa camadinha que ajuda nossa percepção de fome... ajuda a manter a/o sistema fértil o sistema ósseo e... ajuda o sistema imune também... éh:::...

Mas uma coisa que vem sempre encafifando alguns médicos é o porquê de uma pessoa que é um pouco mais gordinha ser mais saudável do que uma pessoa que é considerada magra... e isso faz (---) também com algumas pesquisas que mostraram que o tipo de gordura que a gente tem influencia muito... é:: e como dá pra gente ver aqui ((faz um gesto de apontar para o slide)) tem dois/alguns tipos e a gente/eu tô mostrando aqui dois éh... a amarela é a gordura visceral que aqui cobre os nossos órgãos da barriga ((passa mão na barriga para localizar)) o estômago o intestino entre outros... e:: ela que tá sendo linkada como tipo de gordura que realmente intensifica a ação de alguma/alguns malefícios no nosso corpo... e atrapalha processos metabólicos que afetam como doenças do coração e a diabetes... então éh::... isso não pode ser medido simplesmente por olhar pra pessoa ... isso tem que ser feito o acompanhamento médico e nutricional... e é muito importante que a gente não julgue pessoas só pelo olhar porque isso

- 29 não tem como determinar se a pessoa mais gorda vai ser realmente mais doente só pela/pelo
 30 (concentração) corporal...
- 31 Então eu vim aqui falar que:: a gente não precisa se preocupar tanto com isso que
 32 o importante é fazer o acompanhamento médico... e:: que a questão é um pouco mais complexa
 33 e envolve realmente a nossa composição corporal... então não precisa se sentir tão mal assim
 34 com seu corpo/com as suas gordurinhas porque talvez elas nem façam tão mal assim e elas são
 35 muito importantes para nossa sobrevivência... é isso.

A menção, por parte de Luíza, a falas estereotipadas de sua lembrança no início da performance ancora a apresentação em um contexto contemporâneo de embates discursivos a respeito dos corpos gordos, entre a noção de “saúdável” do senso comum e sua problematização pela comunidade científica. A estratégia de engajamento inicial por recuperação de memória pessoal, portanto, põe foco sobre a pessoa física de Luíza antes do que sobre o papel social de pesquisadora que assume na ocasião; além disso, pelo plano global é possível observar que a apresentadora incluiu momentos de saudação e despedida em sua comunicação:

Quadro 13 - Plano global da apresentação (04BIO2022)

- | | |
|---|---|
| 1 | Saudação; |
| 2 | Introdução ao tema por meio de relato pessoal; |
| 3 | Tese: há tipos de gordura importantes para o corpo; |
| 4 | Comparação para melhor entendimento; |
| 5 | Resultados de estudos sobre esse tipo de gordura; |
| 6 | Necessidade de olhar crítico para a questão; |
| 7 | Recapitulação e consideração final; |
| 8 | Despedida. |

Fonte: elaboração própria.

A maior parte da apresentação é entregue em discurso misto interativo-teórico, em que a situação de comunicação se distancia, no tempo e no espaço, do mundo discursivo criado pela enunciação, porém os agentes implicados na produção são os mesmos que participam da interação. No Ex. 24, abaixo, a apresentadora implica os agentes (“nosso corpo”, “nossa sobrevivência”) em uma consideração teórica sobre a importância do tecido adiposo para as funções corporais humanas. No Ex. 25, também ocorre o discurso misto interativo-teórico em momento exortativo, cuja orientação diretamente orientada para os participantes ali presentes parte de uma consideração ética, teórica, sobre o assunto:

Ex. 24: Muito pelo contrário essa camadinha de gordura fofinha que envolve todo nosso corpo ela é muito importante pra nossa sobrevivência né...

Ex. 25: é muito importante que a gente não julgue pessoas só pelo olhar porque isso não tem como determinar se a pessoa mais gorda vai ser realmente mais doente só pela/pelo (concentração) corporal.

Encontramos um segmento de discurso interativo no supracitado momento inicial, em que Luíza remete o público a uma etapa de sua vida, assemelhando-se a um relato pessoal:

Ex. 26: eu não sei vocês mas desde que eu sou criança eu sou alertada dos perigos dos quilinhos a mais [...]

A respeito das sequências, a apresentação é conduzida por meio de uma grande sequência argumentativa cuja tese central é: não é preciso se preocupar tanto com a gordura corporal. O Ex. 27 visa explicitar a organização lógica da sequência empregada: em primeiro, a aluna verbaliza a premissa; depois, o argumento da importância da camada de gordura para as funções corporais; adiante, vem a salientação dos diferentes tipos de gordura; por fim, a conclusão de natureza exortativa e avaliativa:

Ex. 27: Sequência argumentativa

Premissa: a gente não precisa se preocupar tanto com isso porque não são todos os tipos de gordura nem em todas as quantidades... que são maléficas...

Argumento: essa camadinha de gordura fofinha que envolve todo nosso corpo ela é muito importante pra nossa sobrevivência [...]

Argumento: o tipo de gordura que a gente tem influencia muito [...]

Conclusão-avaliação: então eu vim aqui falar que:: a gente não precisa se preocupar tanto com isso que o importante é fazer o acompanhamento médico... [...] então não precisa se sentir tão mal assim com seu corpo/com as suas gordurinhas

No primeiro argumento da sequência – importância da gordura para as funções vitais humanas – encontramos uma sequência argumentativa, cuja orientação comunicativa é defender a importância da gordura não maléfica:

Ex. 28: Sequência argumentativa

Premissa: Muito pelo contrário essa camadinha de gordura fofinha que envolve todo nosso corpo ela é muito importante pra nossa sobrevivência né...

Argumento: sem a energia estocada a gente não tem como viver e ia ser como uma indústria colapsando sem energia... se cortasse a energia enfim nada ia funcionar... é::...

Argumento: estudos dos últimos vinte anos vêm mostrando que... as a/camada de gordura que a gente tem no tecido adiposo... ela tem mais funcionamentos além do/do estoque de energia né... a gente:: produz um hormônio nessa camadinha que ajuda nossa percepção de fome... ajuda a manter a/o sistema fértil o sistema ósseo e... ajuda o sistema imune também... éh::...

Entre os mecanismos de textualização, foi possível observar a ocorrência de vocábulos para o referente “gordura” formados com o sufixo -inho. -inha, indicador de grau diminutivo. É

possível interpretar esse fato à luz do contexto de produção, levando em consideração que a apresentadora assume o papel de cientista que explica e problematiza, a um público leigo no assunto, um tema da vida humana. Os sufixos são indícios da cautela da aluna em tratar de assuntos que poderiam facilmente causar polêmica se não trazidos de forma séria e científica, como é o caso da gordura.

Ex. 29: Oi gente bom dia... hoje eu vim falar de uma coisa que pode ser uma insegurança pra maioria das pessoas aqui... que são as nossas gordurinhas... é:: eu não sei vocês mas desde que eu sou criança eu sou alertada dos perigos dos quilinhos a mais... e:: apesar de ser uma questão de expressão/de pressão estética... as gorduras são (penalizadas) também pela comunidade médica...

Ex. 30: Muito pelo contrário essa camadinha de gordura fofinha.

Ex. 31: a gente:: produz um hormônio nessa camadinha que ajuda nossa percepção de fome

Especificamente no caso do Ex. 29. Luiza realiza o que Rossette-Crake (2019, p. 146) denomina de “introduzir um tópico em duas etapas”.⁸¹ O primeiro período apresenta o sintagma “uma insegurança”, de natureza genérica e abstrata, que tem sua identidade revelada na oração seguinte “as nossas gordurinhas”. As duas etapas de apresentação do tópico contribuem tanto para a criação de expectativas sobre o que será dito a seguir quanto para a maior facilidade da apresentadora de manter o interesse do público.

Em relação aos mecanismos enunciativos, observamos, no gerenciamento das vozes, que a apresentação se inicia com a voz de autoria (Ex. 32, grifado), através da qual nos deparamos com a experiência pessoal de Luíza. Assumem também a responsabilidade pelo que é dito, as vozes genéricas da comunidade médica (Ex. 33, grifado), em momento no qual a aluna expõe e comenta a contribuição do discurso médico para a concepção do tema; e da ciência (Ex. 34 e 35, grifado), ao mencionar o que dizem os estudos científicos sobre o tema.

Ex. 32: eu não sei vocês mas desde que eu sou criança eu sou alertada dos perigos dos quilinhos a mais.

Ex. 33: as gorduras são (penalizadas) também pela comunidade médica...

Ex. 34: estudos dos últimos vinte anos vêm mostrando que... as a/camada de gordura que a gente tem no tecido adiposo... ela tem mais funcionamentos além do/do estoque de energia né.

Ex. 35: algumas pesquisas que mostraram que o tipo de gordura que a gente tem influencia muito.

⁸¹ Do original: “Introducing a topic in two stages”.

Por sua vez, a predominância das modalizações concentra-se nas apreciativas e nas deônticas. As modalizações apreciativas ocorrem principalmente para avaliar o caráter de importância da gordura para as funções cerebrais; as deônticas ocorrem em momentos nos quais a apresentadora, a partir de seus posicionamentos éticos, adverte o público quanto à preocupação desnecessária com a gordura corporal e quanto aos pré-julgamentos e preconceitos associados ao tratamento do tema:

Quadro 14 - Distribuição das modalizações (04BIO2022)

Modalizações	Apreciativas	• Oi gente bom dia... hoje eu vim falar de uma coisa que pode ser uma insegurança [...] • Muito pelo contrário essa camadinha de gordura fofinha que envolve todo nosso corpo ela é muito importante [...] • é muito importante que a gente não julgue pessoas só pelo olhar • elas são muito importantes para nossa sobrevivência
	Lógicas	• [...] porque talvez elas nem façam tão mal assim
	Deônticas	• e eu vim falar hoje que a gente não precisa se preocupar tanto com isso • isso não pode ser medido simplesmente por olhar pra pessoa • isso não tem como determinar [...] • a gente não precisa se preocupar tanto com isso
	Pragmáticas	Ø

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

Da análise multimodal, observamos que Luíza apresenta uma voz baixa, uma fala de velocidade entre média e baixa e mantém conexão visual com o público, constantemente interrompida pelas consultas ao roteiro escrito sobre a mesa. Apresenta também uma postura inquieta, realizando o movimento de pêndulo entre direita e esquerda com os pés, classificando-se como gestos parasitários. A respeito do cenário, o slide único não apresenta título, apenas 3 imagens em desenho, duas das quais são compostas por partes verbais, como pode ser visto na Figura 11; na apresentação, a aluna remete duas vezes ao slide. Embora, no slide, não haja personagens conhecidos, as imagens são “em desenho”. O Quadro 15 sintetiza essas informações:

Quadro 15 - Quadro-síntese da análise multimodal (04BIO2022)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - postura inquieta, movimento de pêndulo - voz de altura média, em baixa velocidade, sem variações de entonação e ritmo. Meios cinésicos: - conexão visual com o público constantemente interrompida pelas consultas ao roteiro. Posição dos locutores: - não se movimenta pelo palco, com a utilização restrita do espaço	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: 2 ocorrências Gestos ideacionais: algumas ocorrências Gestos parasitários: Ø	Roteiro físico: - coloca o roteiro sobre a mesa, realizando consultas pontuais Construção do slide único: - sem título. - apenas imagens com partes verbais (Figura 11) Utilização do slide único: - aponta para o slide e faz referência explícita a ele. Escolha das imagens: - não há personagens, porém as imagens são em “desenho”.

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

No slide único, estão dispostas três imagens em formato digital em que são retratados corpos com diferentes quantidades de gordura visceral e sua relação com o índice de massa corporal e com a gordura subcutânea. As imagens servem de apoio para a fala tanto na explicação do funcionamento deste tipo de gordura no organismo humano quanto no momento em que a aluna recupera a voz da comunidade médica (Ex. 36, grifado) para abordar o assunto:

Ex. 36: mas uma coisa que vem sempre encafifando alguns médicos é o porquê de uma pessoa que é um pouco mais gordinha ser mais saudável do que uma pessoa que é considerada magra...

e isso faz (---) também com algumas pesquisas que mostraram que o tipo de gordura que a gente tem influencia muito... é:: e como dá pra gente ver aqui ((faz um gesto de apontar para o slide)) [...].

Figura 11 - Slide único (04BIO2022)



Fonte: recortado da apresentação 04BIO2022.

A análise dos gestos apontou a predominância do tipo ideacional, ligado aos movimentos discursivos durante a fala. A Figura 12 captura um desses movimentos, que ocorre na concessão realizada por Luíza a partir do discurso midiático para a consideração do assunto (Ex. 37):

Ex. 37: apesar de ser uma questão de expressão/de pressão estética... as gorduras são (penalizadas) também pela comunidade médica...

Figura 12 - Gesto ideacional (04BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Identificamos também alguns gestos parasitários, como o da Figura 13. Esses gestos dependem da situação psíquica, emocional e intelectual do apresentador e podem ocorrer em qualquer momento da apresentação.

Figura 13 - Gesto parasitário (04BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Em terceiro lugar, a ocorrência de gestos evocativos configura-se de duas maneiras diferentes: a primeira (Figura 14) recupera uma porção visual do slide para complementação da fala, sem haver, na própria fala, referência explícita ao slide, como “aqui podemos ver”, por exemplo (Ex. 38); na segunda (Figura 15), o gesto é acompanhado por referência explícita ao slide na fala (Ex. 39). Há também uma terceira ocorrência de gesto evocativo (Figura 16), também com referência explícita na fala (Ex. 40), porém o objeto da recuperação é o próprio corpo:

Figura 14 - Gesto evocativo (04BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ex. 38: Mas uma coisa que vem sempre encaifando alguns médicos é o porquê de uma pessoa que é um pouco mais gordinha ser mais saudável [...].

Figura 15 - Gesto evocativo (04BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ex. 39: como dá pra gente ver aqui tem dois/alguns tipos e a gente/eu tô mostrando aqui dois [...].

Figura 16 - Gesto evocativo (04BIO2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Ex. 40: a amarela é a gordura visceral que aqui cobre os nossos órgãos da barriga.

4.1.3 Análise da apresentação 03FIS2022 (Astronomia/Astrofísica do Meio Interestelar)

A próxima apresentação analisada é do curso de Física, apresentada por Emília, codificada como 03FIS2022 e classificada na área de Astronomia, subárea de Astrofísica do Meio Interestelar. O contexto mais amplo ao qual a apresentação se relaciona é o de uma sociedade marcada pelo interesse em eventos astronômicos, especialmente o da especulação sobre a vida extraterrestre, como é possível ver no início da apresentação, em que Emília recupera um fato de ampla repercussão social, mas, diferentemente de Rômulo, não realiza um recuo temporal, ancorando sua fala no momento presente (l. 2 – l. 5).

Transcrição da apresentação 03FÍS2022

Bom quando a gente pensa... em vida em outro lugar do planeta... éh a gente sempre normalmente a gente pensa em ETs em invasões alienígenas em: discos voadores... e:: esse tema... é algo que gera bastante curiosidade pra gente porque afinal... será que existe vida em outro lugar do universo?... éh:

A astrobiologia ela é uma ciência que procura responder esse tipo de pergunta... mas a gente ainda não tem uma resposta de/definitiva pra isso... a astrobiologia ela procura vida em outros lugares do planeta... ela::... procura planetas que a gente possa talvez algum dia habitar... éh:: o maior foco da astrobiologia é... micro-organismos que são organismos muito pequenos como as bactérias por exemplo... a bactéria é um organismo pequeno é um organismo resistente e é um organismo que existem há bilhões de anos então é um/uma ótima área pra estudar... éh... a astrobiologia também ela concentra no nosso sistema solar porque a gente também não tem tecnologia suficiente pra... buscar vida em outro sistema solar né porque... éh isso a Terra ela é um grande instrumento que a gente tem na astrobiologia porque...é conhecida como o grande laboratório assim da astrobiologia porque na Terra a gente pode entender como a vida começou por exemplo... éh::... a Terra nos dá informações muito valiosas assim... éh::... como os organismos aqui conseguiram se adaptar e como talvez eles possam se adaptar em outros lugares/como pode ter começado em outros lugares né... éh::...

Mas a Terra ela tem uma particularidade que os outros planetas do nosso sistema solar não têm... que é sua localização... a Terra ela está localizada num lugar que a gente chama de zona habitável... esse lugar não é nem tão perto do Sol e também não é tão distante então não é tão quente mas também não é um/um:: planeta congelado... isso quer dizer que a Terra tem água líquida na sua superfície que é o:: elemento mais importante assim pra existir vida... éh:: setenta por cento do nosso corpo é feito de água setenta por cento do nosso planeta é água... é a água que dá origem aos oceanos aos mares e é esse o lugar que mais tem vida aqui no nosso planeta...éh:



28 *Então a astrobiologia procura estudar bastante as zonas/éh:: planetas em zonas*
 29 *habitáveis porque... se a gente encontra um planeta numa zona habitável é possível que esse*
 30 *planeta possa ter água e se pode ter água pode ter vida... éh então a astrobiologia é essa ciência*
 31 *que estuda o universo em conexão com o ambiente astronômico... éh:: ela tenta explicar como*
 32 *a vida se originou aqui na Terra... e como é possível existir vida em outro planeta.*

Observamos, primeiramente, que o plano global da apresentação de Emília não inicia com autoapresentação e tampouco termina com despedida, ausências marcadas pelo símbolo Ø.

Quadro 16 - Plano global da apresentação (03FÍS2022)

1. Saudação Ø;
2. Proposição de uma reflexão sobre a possibilidade de existência de vida fora da Terra;
3. Apresentação da área e dos objetivos da Astrobiologia;
4. A Terra e a zona habitável para a Astrobiologia;
5. Recapitulação;
6. Despedida Ø.

Fonte: elaboração própria.

A estratégia de conexão inicial com o público é materializada na observação de um fenômeno de amplo conhecimento, o do interesse das pessoas pelos eventos astronômicos de que são espectadores e consumidores de informação. A apresentadora explicita essa ancoragem nos conhecimentos socioculturais que mobiliza de seu contexto quando afirma ser a especulação da vida extraterrestre “algo que gera bastante curiosidade”, no início da apresentação.

No nível do discurso, encontramos 4 segmentos de discurso misto interativo-teórico, mais distante da situação, com aspecto generalizante, porém com os agentes da situação comunicativa implicados na fala, e este tipo de discurso é predominante nessa apresentação. Os elementos que caracterizam a generalização teórica são, principalmente, os verbos utilizados no presente genérico (itálico); os elementos do discurso interativo são os sintagmas nominais que implicam os participantes da situação comunicativa (grifados). No exemplo a seguir, a consideração teórica sobre o interesse acadêmico da astrobiologia implica o sujeito sintático “a gente”, empregado por Emília, o qual pode incluir os pesquisadores da área e todos os demais consumidores de informação que também buscam saber mais sobre a possibilidade de haver vida fora do planeta Terra.

Ex. 41: *será que existe vida em outro lugar do universo?... éh:: a astrobiologia ela é uma ciência que procura responder esse tipo de pergunta... mas a gente ainda não tem uma resposta*

de/definitiva pra isso... a astrobiologia ela *procura* vida em outros lugares do planeta... ela:... *procura* planetas que a gente possa talvez algum dia habitar...

Também encontramos um segmento de discurso interativo, o do início da apresentação, em que a apresentadora recupera um fato de amplo conhecimento para contribuir com o engajamento do público:

Ex. 42: Bom quando a gente pensa... em vida em outro lugar do planeta... éh a gente sempre normalmente a gente pensa em ETs em invasões alienígenas em: discos voadores.

Além disso, há a ocorrência de dois segmentos de discurso teórico (distanciamento da situação de comunicação em jogo e dos participantes) em momentos nos quais uma maior precisão teórica é efetuada por Emília: no Ex. 43, em que ela define o foco da astrobiologia, e no Ex. 44, no qual a apresentadora define o conceito de zona habitável:

Ex. 43: o maior foco da astrobiologia é... micro-organismos que são organismos muito pequenos como as bactérias por exemplo... a bactéria é um organismo pequeno é um organismo resistente e é um organismo que existem há bilhões de anos então é um/uma ótima área pra estudar...

Ex. 44: esse lugar não é nem tão perto do Sol e também não é tão distante então não é tão quente mas também não é um/um:: planeta congelado... isso quer dizer que a Terra tem água líquida na sua superfície que é o:: elemento mais importante assim pra existir vida.

Sobre as sequências, encontramos uma grande sequência explicativa sobre o interesse da astrobiologia enquanto ciência:

Ex. 45: Sequência explicativa

Constatação inicial: a astrobiologia ela é uma ciência que procura responder esse tipo de pergunta...

Resolução: o maior foco da astrobiologia é... micro-organismos que são organismos muito pequenos [...] a astrobiologia também ela concentra no nosso sistema solar porque a gente também não tem tecnologia suficiente pra... buscar vida em outro sistema solar [...] mas a Terra ela tem uma particularidade que os outros planetas do nosso sistema solar não têm... a Terra ela está localizada num lugar que a gente chama de zona habitável [...]

Conclusão: então a astrobiologia é essa ciência que estuda o universo em conexão com o ambiente astronômico... éh:: ela tenta explicar como a vida se originou aqui na Terra... e como é possível existir vida em outro planeta.

No interior dessa sequência, encontramos uma sequência explicativa menor evocada para definir o conceito de zona habitável, que parece ser de imprescindível menção para o tratamento do tema:

Ex. 46: Sequência explicativa

Constatação inicial: a Terra ela está localizada num lugar que a gente chama de zona habitável
Resolução: esse lugar não é nem tão perto do Sol e também não é tão distante então não é tão quente mas também não é um/um:: planeta congelado... isso quer dizer que a Terra tem água líquida na sua superfície que é o:: elemento mais importante assim pra existir vida... éh:: setenta por cento do nosso corpo é feito de água setenta por cento do nosso planeta é água... é a água que dá origem aos oceanos aos mares e é esse o lugar que mais tem vida aqui no nosso planeta
Conclusão: então a astrobiologia é essa ciência que estuda o universo em conexão com o ambiente astronômico... éh:: ela tenta explicar como a vida se originou aqui na Terra... e como é possível existir vida em outro planeta.

Entre os mecanismos de textualização, encontramos principalmente a repetição como realização principal da manutenção do referente discursivo por toda a fala. A referência à área científica é realizada 7 vezes com o vocábulo “astrobiologia”, 2 vezes com o vocábulo “ciência” na função de predicativo e 1 vez com o pronome pessoal “ela”. Os tempos verbais do presente do indicativo com valor genérico mostram-se predominantes em todo o texto, o que atribui o aspecto generalizante, estabilizado dos conteúdos apresentados.

Sobre os mecanismos enunciativos, há a ocorrência predominante tanto das modalizações lógicas quanto das apreciativas. As modalizações lógicas ocorrem em momentos mais caracterizados pelo discurso interativo: no início, quando a apresentadora afirma que as pessoas “normalmente” associam a vida extraterrestre aos alienígenas; e, no fim, quando aponta que os cientistas, abrangendo a sociedade humana, por meio da astrobiologia, “podem” encontrar os elementos essenciais ao surgimento da vida em outros lugares do universo. Por seu turno, as modalizações apreciativas são empregadas para avaliar qualitativamente um ou outro aspecto da explicação sobre o interesse da astrobiologia: ao dizer que as bactérias são representativas do foco da astrobiologia, atribuindo-lhes a qualidade “ótima”; ao afirmar que a Terra é “um grande instrumento”, ou seja, tem boas condições para a compreensão, por parte dos cientistas dessa área, dos requisitos para o surgimento da vida; ao apontar que a água é o elemento “mais importante” para a existência da vida (Quadro 16).

Sobre as vozes mobilizadas, toda a produção é organizada a partir da voz de autoria, sem implicação do “eu” na textualização, porém evidente nos momentos em que avalia certos aspectos do conteúdo temático como “ótimo”, “importante”, etc. Há a evocação da voz social da ciência quando a apresentadora menciona que “a Terra é conhecida como o grande laboratório da astrobiologia”, tendo em vista que o agente da passiva subentendido da construção passiva realizada pelo particípio “conhecida”, neste caso, requer circulação acadêmica e posse dos conhecimentos mínimos dessa área. E com relação às modalizações, dividiram a predominância as apreciativas e as lógicas:

Quadro 17 - Distribuição das modalizações (03FÍS2022)

Modalizações	Apreciativas	ótima área grande instrumento mais importante
	Lógicas	normalmente é possível que X pode ter X (2 ocorrências)
	Deônticas	∅
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

A respeito dos aspectos multimodais, especificamente no plano paralinguístico, observamos que a voz de Emília não apresenta grandes variações entoacionais e rítmicas; além disso, tem uma velocidade média, e essas características auxiliam na compreensão auditiva de sua fala. No plano cinésico, apresenta uma movimentação pouco regular dos braços e das pernas, gestos caracterizados como parasitários por relacionarem-se ao alívio do estresse e da tensão, visivelmente presentes na performance de Emília. A utilização da máscara impede a observação das expressões faciais, mas os olhos se mantêm em constante conexão com o público. Em relação ao cenário, a apresentadora movimenta-se pouco pelo palco, ocupando o mesmo lugar por longos períodos da performance. O slide não é retomado diretamente na fala da aluna, porém as imagens o são, a partir dos referentes “ETs” e “sistema solar”. Sintetizamos a análise dos aspectos multimodais no Quadro 18:

Quadro 18 - Quadro-síntese da análise multimodal (03FÍS2022)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos:	Gestos figurativos: ∅ Gestos evocativos: ∅ Gestos ideacionais: várias ocorrências, principalmente nas exemplificações.	Roteiro físico: foi colocado sobre a mesa, para consultas pontuais Construção do slide único: título + 3 imagens

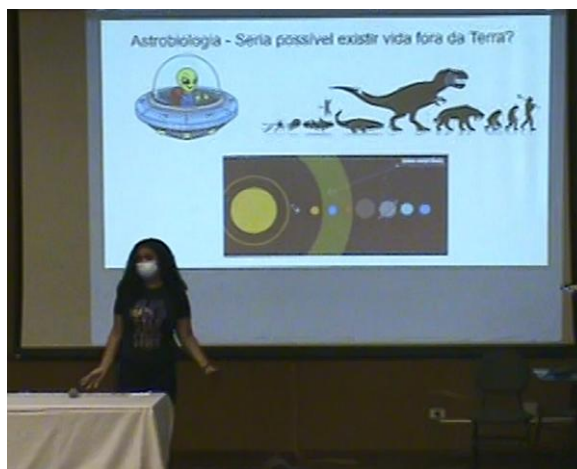
- voz de altura média, velocidade moderada, poucas variações de ênfase. Meios cinésicos: - postura inquieta, movimentos pouco ordenados com os braços, conexão visual constante com o público. Posição dos locutores: - pouca movimentação pelo palco. Aspecto exterior: - utilização de máscara.	Gestos parasitários: predominantes	 Utilização do slide único: a fala não remete diretamente ao slide, mas recupera seus referentes, como “ETs” e “sistema solar”. Escolha das imagens: não há menção a personagens conhecidos, mas há o desenho de uma nave extraterrestre no slide.
--	--	---

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

A respeito dos gestos, Emília realizou predominantemente os gestos ideacionais, relacionados ao acompanhamento discursivo (exemplos, ênfase, etc.), e os parasitários, relacionados ao alívio da tensão. Sobre os primeiros, ocorrem principalmente nos momentos de exemplificação, que é o caso da Figura 17: Emília exemplifica um dos motivos pelos quais o estudo das condições de vida no planeta Terra é produtivo para a astrobiologia, e o grifo no Ex. 30 pontua o momento em que o gesto (afastar as mãos) foi realizado:

Ex. 47: a Terra [...] é conhecida como o grande laboratório assim da astrobiologia porque aqui na Terra a gente pode entender como a vida começou por exemplo.

Figura 17 - Gesto ideacional de exemplificação (03FÍS2022)

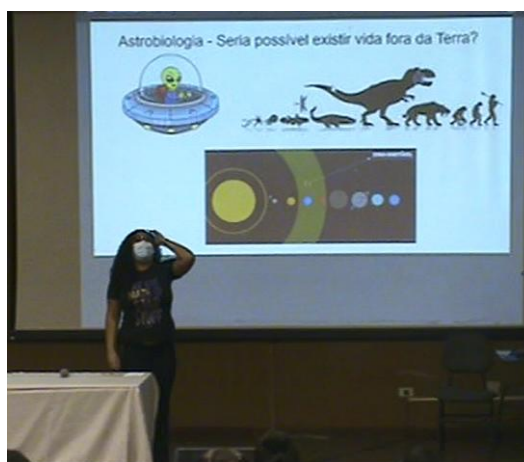


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Os gestos parasitários, também predominantes na apresentação, ocorrem em variados momentos da performance. Uma regularidade, todavia, pode ser observada em dois momentos nos quais Emília inicia um novo tópico: no primeiro (Ex. 48 e Figura 18), em que ela introduz o interesse da astrobiologia no sistema solar (passa a mão no cabelo); e no segundo (Ex. 47 e Figura 19), em que Emília aborda especificamente o interesse da área pelo planeta Terra (ajusta a camiseta):

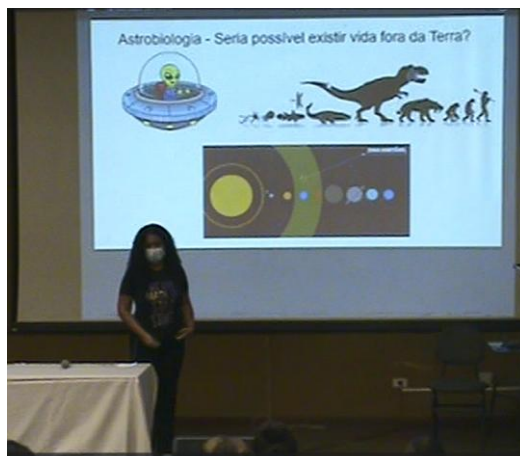
Ex. 48: éh... a astrobiologia também ela concentra no nosso sistema solar porque a gente também não tem tecnologia suficiente pra... buscar vida em outro sistema solar né porque...

Figura 18 - Gesto parasitário em início de tópico (03FÍS2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Figura 19 - Gesto parasitário em início de tópico (03FÍS2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.1.4 Análise da apresentação 03FÍS2022 (Física/Física Geral)

A próxima apresentação analisada é a 03FÍS2022, conduzida por Tatiana e pertencente à área da Física, subárea de Física Geral. A apresentadora, escolhe como tema a história da ciência e essa escolha se relaciona com o fato de o público ser constituído de professores em formação inicial. A estratégia de engajamento inicial que observamos é a de um questionamento de natureza concreta ao público, isto é, uma pergunta cuja resposta é um fato concreto, no caso, o interesse (ou não) em ler/ouvir histórias; além disso, Tatiana não inclui momentos de saudação e despedida em sua performance, apenas indica o término da apresentação:

Transcrição da apresentação 03FÍS2022

Quem aqui gosta de ver ou ouvir uma boa história um bom livro um bom filme acredito que todo mundo né... histórias como Chapeuzinho Vermelho Harry Potter e Cinderela fizeram parte da nossa vida quando a gente era criança e outras fazem parte da nossa vida até hoje... “ok **** mas o que isso tem a ver?” (imitando uma provável pergunta do público))... se eu perguntasse agora pra vocês a história da Cinderela por exemplo vocês não saberiam me contar exatamente como é no livro mas a gente sabe a história da Cinderela... a gente sabe da (--) da madrasta das irmãs malvadas da fada madrinha... do sapatinho e do príncipe encantado... mas se eu perguntasse pra vocês agora a respeito da história da ida do homem pra Lua... a gente sabe que o homem foi pra Lua mas algumas pessoas que já passaram pela escola e algumas delas que ainda estão lá não sabem contar a história pra gente mesmo já tendo estudado ela... elas não sabem nos contar o contexto em que ela aconteceu... e eles também não sabem a importância dela pro mundo...



A história por trás da ciência que a gente estuda na escola é tão importante pra gente quanto essas histórias que a gente ouviu quando a gente era criança... um dos maiores estereótipos por trás da ciência... é de que aqueles que fazem parte dela nasceram com um dom pra fazer descobertas... alguns até pensam que eles fazem de olhos fechados... a gente sabe que a ciência não nasceu do dia pra noite e esse fato tá presente no dia a dia do ensino de ciências... mas às vezes... ele fica mascarado no meio de tantas fórmulas e números que acabam fazendo com que os alunos achem que a ciência se limita a isso...

Inserir a história da ciência no ensino de ciências é mostrar pros alunos que a ciência de fato não se fez do dia pra noite e que aqueles envolvidos no deserol/no desenrolamento dela ((risada de nervosismo))... pensaram muito para chegar em suas descobertas... eles não tiveram um insight do dia pra noite e falaram “ok é isso” ((simulando a suposta fala do cientista idealizado))... ela/éh/o ensino de ciências com a história... inserida de maneira adequada faria com que os nossos alunos tivessem uma visão um pouco diferente dos cientistas e da ciência em si... quebrando muito estereótipos... e ela se faz importante porque na formação inicial as histórias que a gente escuta... éh::... de quadrinho de filme são importantes pra formação das crianças... mas a história da ciência ela é importante pra formação dos jovens e adultos enquanto cidadãos... e acabou.

A estratégia de engajamento inicial empregada por Tatiana assemelha-se à empregada por Rômulo (03BIO2022), qual seja, a de questionar o público sobre sua animação para a Copa do Mundo. Como sintetiza o Quadro 19, Tatiana explica ao público a conexão entre o questionamento e o tema da performance: a importância da história no ensino de ciências, além dos gostos pessoais:

Quadro 19 - Plano global da apresentação (03FÍS2022)

1. Saudação Ø;
2. Proposição de um questionamento sobre o apreço do público por ouvir/ler histórias;
3. Relação do questionamento com a realidade;
4. Importância da história da ciência para a compreensão adequada dessa área;
5. Importância da história da ciência no ensino;
6. Encerramento;
7. Despedida Ø.

Fonte: elaboração própria.

No nível dos tipos de discursos, encontramos 2 segmentos de discurso misto interativo-teórico. O primeiro (Ex. 49) ocorre na justificativa para a afirmação de que a história por trás da ciência é importante, que é a de desfazer estereótipos associados aos procedimentos

científicos; o segundo (Ex. 50), para abordar a benfeitoria que a inclusão da história no ensino de ciência traria aos alunos:

Ex. 49: a gente sabe que a ciência não nasceu do dia pra noite e esse fato tá presente no dia a dia do ensino de ciências...

Ex. 50: o ensino de ciências com a história... inserida de maneira adequada faria com que os nossos alunos tivessem uma visão um pouco diferente dos cientistas e da ciência em si.

O primeiro parágrafo da transcrição evidencia que todo o início da apresentação foi entregue em discurso interativo (1 segmento), implicando, a todo momento, os participantes da interação e os parâmetros do mundo ordinário no qual eles e a apresentadora se situam:

Ex. 51: Quem aqui gosta de ver ou ouvir uma boa história um bom livro um bom filme acredito que todo mundo né... histórias como Chapeuzinho Vermelho Harry Potter e Cinderela fizeram parte da nossa vida quando a gente era criança e outras fazem parte da nossa vida até hoje [...]

O único segmento de discurso teórico é observado no apontamento de um estereótipo específico relacionado ao perfil do pesquisador:

Ex. 52: um dos maiores estereótipos por trás da ciência... é de que aqueles que fazem parte dela nasceram com um dom pra fazer descobertas [...]

No nível das sequências, identificamos apenas uma grande sequência argumentativa, cuja orientação comunicativa é a de convencer os espectadores da importância da história da ciência. A premissa, a importância da história da ciência, é depois sustentada por 2 argumentos principais, quais sejam, o de que sua observação pode trazer mais consciência sobre os procedimentos metodológicos científicos, e o de que o ensino da história da ciência ajudaria no combate a muitos estereótipos relacionados à ciência. O Ex. 53, a seguir, recorta a sequência na íntegra:

Ex. 53 – Sequência argumentativa

Premissa: A história por trás da ciência que a gente estuda na escola é tão importante pra gente quanto essas histórias que a gente ouviu quando a gente era criança.

Argumento: um dos maiores estereótipos por trás da ciência... é de que aqueles que fazem parte dela nasceram com um dom pra fazer descobertas... alguns até pensam que eles fazem de olhos fechados... a gente sabe que a ciência não nasceu do dia pra noite e esse fato tá presente no dia a dia do ensino de ciências... mas às vezes... ele fica mascarado no meio de tantas fórmulas e números que acabam fazendo com que os alunos achem que a ciência se limita a isso... Inserir a história da ciência no ensino de ciências é mostrar pros alunos que a ciência de fato não se fez do dia pra noite e que aqueles envolvidos no desenrol/no desenrolamento dela ((risada de nervosismo))... penaram muito para chegar em suas descobertas... eles não tiveram

um insight do dia pra noite e falaram “ok é isso” ((simulando a suposta fala do cientista idealizado))...

Argumento: o ensino de ciências com a história... inserida de maneira adequada faria com que os nossos alunos tivessem uma visão um pouco diferente dos cientistas e da ciência em si... quebrando muito estereótipos... e ela se faz importante porque na formação inicial as histórias que a gente escuta... éh::... de quadrinho de filme são importantes pra formação das crianças... mas a história da ciência ela é importante pra formação dos jovens e adultos enquanto cidadãos... e acabou.

Nos mecanismos de textualização, a retomada anafórica de “história” por repetição é predominante, estabelecendo-se, à semelhança de Maurício (06LetLin2023, sobre escrita à mão e digitação), uma distribuição polarizada das expressões empregadas, especificamente as locuções adjetivas, que ora remetem ao conjunto das histórias para diversão e fruição estética; ora, ao conjunto das histórias “sérias”, relacionadas à ciência:

Quadro 20 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (03FÍS2022)

Campos semânticos		Expressões relacionadas
	Histórias para diversão	• Chapeuzinho Vermelho • Harry Potter • Cinderela • história da Cinderela • histórias que a gente ouviu quando a gente era criança • as histórias que a gente escuta
	Histórias para compreensão da ciência	• história da ida do homem à Lua • história por trás da ciência • história da ciência (2 ocorrências) • história

Fonte: elaboração própria

A pergunta “ok, ****, mas o que isso tem a ver?”, colocada por Tatiana na voz do público, relaciona o trecho anterior, da sondagem da apresentadora sobre o interesse dos espectadores em histórias; e o seguinte, que aborda o desconhecimento geral das condições históricas em que se deram grandes experimentos e avanços científicos. A pergunta estabelece, portanto, uma conexão entre a introdução e a investida no tópico “história da ciência”, desempenhando função coesiva na progressão temática.

Em relação aos mecanismos enunciativos, observamos que o gerenciamento das vozes se concentra na voz de autoria e na voz do senso comum. A voz de autoria pode ser observada no início da fala, quando, ao questionar o público sobre seu interesse por histórias, diz acreditar

que todo mundo goste (l. 1-2). A voz do senso comum aparece na recuperação de um estereótipo relacionado ao fazer científico:

Ex. 54: um dos maiores estereótipos por trás da ciência... é de que aqueles que fazem parte dela nasceram com um dom pra fazer descobertas... alguns até pensam que eles fazem de olhos fechados...

Interessa observar que esse estereótipo vem seguido de uma consideração sobre o trabalho acadêmico, cuja responsabilidade é da autora, considerando o fato de que, na situação comunicativa em curso, ela assume o papel de especialista cujo conhecimento abarca também os procedimentos metodológicos da ciência.

Ex. 55: a gente sabe que a ciência não nasceu do dia pra noite e esse fato tá presente no dia a dia do ensino de ciências... mas às vezes... ele fica mascarado no meio de tantas fórmulas e números que acabam fazendo com que os alunos achem que a ciência se limita a isso...

Nos exemplos acima, também podemos observar a distribuição das modalizações, que se concentram na segunda metade da fala, quando a sequência argumentativa, de defesa da importância da história no ensino de ciências, tem início. A predominância se observa nas modalizações apreciativas, havendo uma menor aparição das modalizações lógicas, ocorrências pontuais. As modalizações apreciativas ocorrem em momentos nos quais Tatiana avalia o objeto a partir de seus valores de importante, necessário, preciso, etc; as de tipo lógico reforçam a avaliação negativa da apresentadora frente às concepções equivocadas do fazer científico. O Quadro 21 sintetiza essas informações:

Quadro 21 - Distribuição das modalizações (03FÍS2022)

Modalizações	Apreciativas	- A história por trás da ciência que a gente estuda na escola é <u>tão importante</u> pra gente [...]. - o ensino de ciências com a história [...] se faz <u>importante</u> porque na formação inicial as histórias que a gente escuta... éh:... de quadrinho de filme <u>são importantes</u> pra formação das crianças... mas a história da ciência ela é <u>importante</u> pra formação dos jovens e adultos enquanto cidadãos.
	Lógicas	mostrar pros alunos que a ciência <u>de fato não se fez</u> do dia pra noite [...].
	Deônticas	∅
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

Na análise dos aspectos multimodais, especificamente dos meios não linguísticos, observamos que Tatiana apresenta uma voz de altura e velocidade médias, com algumas variações de altura e entonação em momentos de ênfase, pergunta retórica e tonalidade ascendente de pergunta. A aluna manteve contato visual com o público e apresentou movimento de pêndulo com os pés no início da apresentação, neutralizando-o depois; além disso, utilizou-se de máscara facial durante toda a performance. Tatiana não se utiliza de roteiro físico durante a apresentação, e o slide único foi construído apenas com imagens, sem texto verbal, tendo seu conteúdo imagético retomado de forma indireta pela fala da aluna; durante a apresentação, Tatiana não aponta ou refere-se ao slide em nenhum momento.

Quadro 22 - Quadro-síntese da análise multimodal (03FÍS2022)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
- voz de altura média, velocidade média, com variações de ênfase. - contato visual constante com o público. - postura inquieta, movimento de pêndulo com os pés (no início da apresentação, Figura 20). - utiliza o palco de maneira restrita, permanecendo em um mesmo lugar durante longos períodos. - A aluna utilizou máscara durante toda a apresentação, dada a prescrição sobre lugares fechados na pandemia.	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: Ø Gestos ideacionais: múltiplas ocorrências Gestos parasitários: 1 ocorrência	Roteiro físico: - não o utiliza na apresentação Construção do slide único: - sem título. - slide composto por várias imagens. Utilização do slide único: - a apresentadora faz referência aos personagens retratados nas imagens, mas sem se referir ao slide verbalmente. Escolha das imagens: - imagens de vários personagens conhecidos, como Harry Potter, Cinderela e Pinóquio.

especificamente no fim de uma comparação e no início da conexão da comparação com o tema central. O gesto em si, neste caso, consiste no movimento de passar a mão de um lado ao outro:

Ex. 56: se eu perguntasse agora pra vocês a história da Cinderela por exemplo vocês não saberiam me contar exatamente como é no livro mas a gente sabe a história da Cinderela [...] mas se eu perguntasse pra vocês agora a respeito da história da ida do homem pra Lua.

Figura 22 - Gesto ideacional de mudança de tópico (03FÍS2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Encontramos também uma ocorrência de gesto parasitário (arrumar o cabelo), que ocorre precisamente no momento em que Tatiana realiza a transição (Ex. 57) da abordagem do estereótipo relacionado ao fazer científico para a da história da ciência enquanto aliada para combatê-lo:

Ex. 57: [...] ele fica mascarado no meio de tantas fórmulas e números que acabam fazendo com que os alunos achem que a ciência se limita a isso... [o gesto acontece neste momento] inserir a história da ciência no ensino de ciências é mostrar pros alunos que a ciência de fato não se fez do dia pra noite.

Figura 23 - Gesto parasitário (03FÍS2022)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.1.5 Análise da apresentação 06LetLin2023 (Linguística/Linguística Aplicada)

A apresentação de Maurício (06LetLin2023), analisada a seguir, pertence ao grupo da Letras, e situa-se na área de Linguística, subárea de Linguística Aplicada por abordar as práticas de escrita para fins de estudo na era digital. O contexto sócio-histórico mais amplo que parece ser recuperado, inclusive pelo título “Escrever vs Digital”, é o de uma atualidade marcada pelo avanço tecnológico sobre as práticas sociais e pela influência das tecnologias da informação e da comunicação sobre a escrita e a leitura na aprendizagem. O contexto de produção, especificamente o público, manifesta-se também na escolha do título e do tema; embora o tema tenha sido escolhido para atividade anterior de apresentação de seminário acadêmico, em ambos os casos os espectadores assumem o papel social de ouvintes de uma apresentação curta de divulgação científica enquanto são, no mundo objetivo, estudantes de um curso de graduação imersos em práticas de escrita e leitura.

Transcrição da apresentação 06LetLin2023

Boa noite a todos... o nosso cérebro foi feito para ter ideias e não para armazenar ideias (-)... sabendo disso é óbvio que tudo o que a gente é é ideia/aliás o que a gente tem ou o que alguém capacitado ensina pra gente vai ser mandado pra algum lugar... e:: agora vem a pergunta... dentre nós aqui com certeza tem quem prefira usar alguma coisa um celular um (--) um notebook pra anotar as suas coisas e aí vem a pergunta “será que esse meu colega que tá anotando aqui/ tá anotando será que ele vai ter mais sucesso do que eu anotando com a mão? será que ele tá se saindo melhor anotando em um meio tecnológico do que eu paralelamente?”... essa é uma pergunta...

Agora... hm como que eu faço?... segundo duas pesquisas feitas na universidade de (--) na Califórnia... o que acontece? as pessoas que usam computador ou celular pra digitar o que quer que seja digitam mais rápido... do que se escreve então tudo o que é digitado tem a tendência de ser transcrito literalmente o que a pessoa disse ou o que ela escreveu... e isso não ajuda muito na hora de treinar sua memória se você tá escrevendo à mão porque escrevendo à mão você é forçado a sintetizar o que você tá fazendo... então você precisa saber o que você tá escrevendo e não qualquer coisa sem filtro sem nada... então o que acontece... quem anota/quem digita grava mais mas será que lembra depois mais?...

Aí vem outra pergunta “será que durante uma aula se a gente anotar tudo no meio tecnológico a gente vai conseguir se sair bem nessa hora? na hora que me colocar em prova na hora que eu tiver um desafio?... será que eu tô me saindo melhor do que aquele que tá fazendo no caderno?... é uma coisa... tecnologia já faz parte do nosso dia a dia já faz muito tempo e a cada vez conquista mais espaços... já conquistou as salas de aula (--) em faculdade

- 23 *em escolas de cursos (--)ação e (--)ação... então por outro lado... pra aqueles que escrevem à*
 24 *mão o que acontece?... eles produzem frases mais parafraseadas não é literal... ou seja eu penso*
 25 *no que eu estou fazendo não tô fazendo inconscientemente... então isso é muito melhor pro*
 26 *nosso cérebro porque a gente coloca imagens pode desenhar tem uma liberdade muito maior*
 27 *no caderno e uma caneta do que uma tela...*
 28 *Então com isso a gente pode chegar numa conclusão... de acordo com os estudos... mesmo*
 29 *que você opte por ter mais conteúdo pra estudar sendo tecnológico ou mais conteúdo-chave*
 30 *pra estudar... não vai adiantar de nada se você tiver anotado e não revisar... se você revisar*
 31 *pra uma prova que você vai ser cobrado pra um exercício que você vai fazer o que quer que*
 32 *seja... se você não estudar/se você não revisar o trabalho que você fez você praticamente perdeu*
 33 *mais de cinquenta por cento do que você fez (porque) a nossa memória funciona assim... ok?...*
 34 *então se você ach/o que você achou importante e você entendeu você anotou?... ótimo... anotou*
 35 *no tablet ótimo anotou no caderno ótimo... mas o importante é você revisar antes de fazer esse*
 36 *(exame) ok?*

A apresentação de Maurício inicia-se com uma saudação genérica e a ela não se segue uma autoapresentação; além disso, assim como Emília, Maurício não realizou despedida:

Quadro 23 - Plano global da apresentação (06LetLin2023)

- | | |
|---|---|
| 2 | Saudação; |
| 3 | Contextualização por explicação e questionamento; |
| 4 | Síntese de pesquisas sobre o tema; |
| 5 | Argumentação sobre escrita à mão; |
| 6 | Recapitulação e conclusão; |
| 7 | Despedida Ø. |

Fonte: elaboração própria.

A estratégia inicial de engajamento com o público foi a de uma contextualização a partir de premissas que darão sustentação ao que vem a seguir. As premissas (l. 2 – l.4) sobre a limitação da memória e sobre a necessidade do registo das ideias abrem caminho para as perguntas que implicam a opinião do público:

Ex. 58: “será que esse meu colega que tá anotando aqui/ tá anotando será que ele vai ter mais sucesso do que eu anotando com a mão? será que ele tá se saindo melhor anotando em um meio tecnológico do que eu paralelamente?”

No nível do discurso, encontramos 3 segmentos de discurso misto interativo-teórico. Essa ocorrência de tipo de discurso representa limites pouco reconhecíveis entre discurso teórico e discurso interativo, como é possível ver no Ex. 59:

Ex. 59: o nosso cérebro *foi feito* para ter ideias e não para armazenar ideias (--)... sabendo disso é óbvio que *tudo* o que a gente é ideia/aliás o que a gente tem ou o que alguém capacitado ensina pra gente *vai ser* mandado pra *algum* lugar...

Nos vocábulos grifados, existe uma aproximação do mundo discurso criado e do mundo ordinário sede da situação comunicativa, implicando diretamente os participantes, portanto representativos do discurso interativo; ao passo que os termos em itálico denotam a generalização do discurso teórico, como as locuções verbais “foi feito” e “vai ser”, sem inscrição histórica aparente, e os pronomes indefinidos “tudo” e “algum”. Encontramos também 3 segmentos de discurso interativo, nos quais os elementos de aproximação entre público e produção textual são mais abundantes e representam um esforço maior de implicar esse mesmo público no que está sendo dito:

Ex. 60: dentre nós aqui com certeza tem quem prefira usar alguma coisa um celular um um notebook pra anotar as suas coisas e aí vem a pergunta “será que esse meu colega que tá anotando aqui/ tá anotando será que ele vai ter mais sucesso do que eu anotando com a mão? será que ele tá se saindo melhor anotando em um meio tecnológico do que eu paralelamente?”

Encontramos apenas um segmento de discurso teórico, recortado no Ex. 61; embora neste segmento haja um índice de implicação dos participantes da situação comunicativa (“nosso”), todo o mundo discurso criado encontra-se distante e com alto teor generalizante. Em relação ao plano global, este segmento materializa a afirmação de um conhecimento dado e percebido socialmente, o da influência da tecnologia no cotidiano:

Ex. 61: tecnologia já faz parte do nosso dia a dia já faz muito tempo e a cada vez conquista mais espaços... já conquistou as salas de aula (--) em faculdade em escolas de cursos (--)ação e (--)ação...

No nível das sequências, encontramos duas sequências argumentativas, as quais respondem duas perguntas colocadas pelo apresentador na voz do público:

Ex. 62: Sequência argumentativa

Premissa: “será que esse meu colega que tá anotando aqui/ tá anotando será que ele vai ter mais sucesso do que eu anotando com a mão?”

Argumento: as pessoas que usam computador ou celular pra digitar o que quer que seja digitam mais rápido... do que se escreve... isso não ajuda muito na hora de treinar sua memória...escrevendo à mão você é forçado a sintetizar o que você tá fazendo

Conclusão: então o que acontece... quem anota quem digita grava mais mas será que lembra depois mais?

Ex. 63: Sequência argumentativa

Premissa: “será que durante uma aula se a gente anotar tudo no meio tecnológico a gente vai conseguir se sair bem nessa hora?” [A dúvida sobre qual o meio mais vantajoso, trazida na voz do público pelo apresentador]

Argumento: tecnologia já faz parte do nosso dia a dia já faz muito tempo e a cada vez conquista mais espaços... pra aqueles que escrevem à mão [...] eles produzem frases mais parafraseadas não é literal... ou seja eu penso no que eu estou fazendo não tô fazendo inconscientemente

Conclusão: então isso [escrever à mão] é muito melhor pro nosso cérebro porque a gente coloca imagens pode desenhar tem uma liberdade muito maior no caderno e uma caneta do que uma tela...

A respeito dos mecanismos de textualização, as retomadas anafóricas distribuem-se em dois polos seguindo a dinâmica da oposição colocada no título. Os campos semânticos do processo de escrever e do processo de digitar organizam os referentes de acordo com a orientação argumentativa do texto, e situam-se de acordo com o Quadro 24:

Quadro 24 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (06LetLin2023)

Campos semânticos		Vocábulos relacionados
	Escrever	a mão à mão (2 ocorrências) (n)o caderno (3 ocorrências) uma caneta conteúdo-chave para estudar
	Digitar	(um) celular (2 ocorrências) um notebook meio tecnológico (2 ocorrências) computador tecnologia uma tela

Fonte: elaboração própria.

A respeito dos mecanismos enunciativos, há um gerenciamento de vozes por toda a arquitetura textual. A voz mais presente é a do autor, inferível tanto pelas diversas modalizações apreciativas que qualificam o conteúdo temático, como “muito melhor” ou “o importante” a partir dos valores deste apresentador, quanto pelas implicações do autor no texto mostradas por vocábulos como “nosso cérebro”, “a gente” e “eu”. A voz social do senso comum assume a responsabilidade das perguntas que o apresentador coloca na “voz” do público que o assiste. O distanciamento entre a voz do autor e a voz social são visivelmente implicadas no Ex. 64 a seguir, em que a indeterminação da fonte da pergunta mencionada (grifado) encontra, na pergunta, a expressão “a gente” designativa de um ente genérico (itálico):

Ex. 64: “aí vem outra pergunta “será que durante uma aula se a gente anotar tudo no meio tecnológico *a gente* vai conseguir se sair bem nessa hora?”

A voz social da ciência também aparece, materializada de forma específica “Universidade de [...] na Califórnia”, quando “responde” à pergunta sobre o meio mais eficiente ser o digital ou manuscrito, ocasião na qual funciona como parâmetro de autoridade para a afirmação de que a maior velocidade é observada cientificamente na escrita digital:

Ex. 65: como que eu faço?... segundo duas pesquisas feitas na universidade de (--) na Califórnia... o que acontece? as pessoas que usam computador ou celular pra digitar o que quer que seja digitam mais rápido...

As modalizações mostram-se predominantemente apreciativas e algumas poucas lógicas. A forte expressão das modalizações apreciativas acentua a projeção da imagem do pesquisador capaz de avaliar os fatos diante dos quais está exposto:

Quadro 25 - Distribuição das modalizações (06LetLin2023)

Modalizações	Apreciativas	• isso não ajuda muito • eu penso no que estou escrevendo • não tô fazendo inconscientemente • isso é muito melhor • não vai adiantar de nada • ótimo (2 ocorrências) • o importante é [...]
	Lógicas	• é óbvio que [...] • com certeza
	Deônticas	∅
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart,1999/2009.

Nos aspectos multimodais, especificamente os meios não linguísticos, a altura e a velocidade da voz de Maurício são baixas, com poucas variações entoacionais para ênfase. Exibe uma postura quieta, com nenhuma movimentação dos membros posteriores e com contato visual constante com o público. Em relação ao cenário, Maurício posiciona-se ao lado esquerdo da frente da sala, ao lado do slide.

Quadro 26 - Quadro-síntese da análise multimodal (06LetLin2023)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
---	---	------------------------------

Meios paralinguísticos: - voz de altura baixa, velocidade moderada, poucas variações de ênfase. Meios cinésicos: - postura quieta, movimentos apenas dos membros posteriores, conexão visual constante com o público. Posição dos locutores: - pouca movimentação do apresentador pelo espaço; posiciona-se ao lado esquerdo do slide durante todo o tempo.	Gestos figurativos: predominantes Gestos evocativos: algumas ocorrências Gestos ideacionais: algumas ocorrências Gestos parasitários: algumas ocorrências	Roteiro físico: utiliza-o tanto sobre a mesa quanto portando-o em mãos. Construção do slide único: - texto (predominante) + 4 imagens (Figura 24). Utilização do slide único: - aponta para o slide, virando-se para ele. Escolha das imagens: não há referência a personagens conhecidos e a maioria são fotografias, não desenhos.
--	---	---

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

O slide único construído por Maurício apresenta cinco imagens, sendo quatro fotografias e uma imagem criada em ambiente virtual. As cinco imagens mostram: (i) uma mão utilizando um smartphone, (ii) uma mão escrevendo em papel, (iii) um homem digitando em um notebook, (iv) um bebê usando óculos sobre um livro e (v) o desenho de uma lâmpada acesa sob um cérebro. O texto verbal traz a voz da ciência (“Segundo as pesquisas realizadas”) para realizar uma afirmação (o que importa é estudar), o que se relaciona com a parte teórica da apresentação, além de uma pergunta na voz do autor “Qual seria a solução?”.

Figura 24 - Slide único (06LetLin2023)



Fonte: recortado da apresentação 06LetLin2023.

A análise dos gestos apontou a predominância de gestos figurativos, que imitam o que está sendo dito: em alguns deles, as mãos simulam alguém escrevendo com caneta em papel; em outros, elas simulam o movimento dos dedos na digitação em computador. As imitações simulam ora o ato de digitar, ora o ato de escrever à mão, regularidade que vai de encontro às apresentações anteriores, cujos gestos predominantes são os ideacionais, relacionados com a pontuação enfática do discurso.⁸² Observamos também alguns gestos evocativos, que recuperam indiretamente o conteúdo do slide. A recuperação se dá de forma indireta, pois o slide não é mencionado. Em um desses gestos, o aluno recupera as pesquisas mencionadas para a confiabilidade das opiniões defendidas.

4.1.6 Análise da apresentação 02LetEd2023 (Educação/Educação Especial)

A apresentação seguinte foi conduzida por Augusto e foi denominada 02LetEd2023, pertencente à área de Educação, subárea de Educação Especial. Como faz ver a estratégia inicial de engajamento empregada por Augusto, o contexto sócio-histórico mais amplo (Machado; Bronckart, 2009) ao qual a produção se relacionou é o da luta pela manutenção e pelo avanço dos direitos das pessoas autistas à escola, e o aluno introduz o tema por uma notícia:

⁸² A ausência de imagens referentes aos gestos do aluno se justifica pela forma de participação escolhida na pesquisa: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido oferecia a possibilidade de participar com ou sem a exploração das imagens dos alunos envolvidos, e este aluno preferiu participar mediante a preservação de sua imagem.

2 Pra começar... eu trago uma notícia lá do Espírito Santo... onde um aluno
 3 autista tentou suicídio depois de ingerir quarenta e cinco comprimidos de/
 4 um remédio... por causa do bullying que ele sofria na escola... infelizmente
 5 isso acontece e muito ainda... e:: inclusive parte/isso parte muitas vezes dos
 6 próprios professores por causa da falta de capacitação também né e o meu
 7 objetivo hoje é informar vocês sobre isso... Então em primeiro lugar o que
 8 que é o autismo?... éh... o Transtorno do Espectro Autista ou TEA... é um
 9 transtorno do neurodesenvolvimento... mas o que que isso significa?... a gente sabe que cada
 10 pessoa se desenvolve em um tempo diferente e isso tem a ver com o cérebro... no caso do autista
 11 esse tempo de desenvolvimento cerebral tende a ser mais lento... tá e o autismo também ele é
 12 muito variável tá... éh::... vocês já devem ter ouvido fal/frases né... como “autista não fala”
 13 “autista não olha nos olhos” “autista não tem empatia” mas elas não são regra... todas essas
 14 frases são estereótipos que mascaram a diversidade do espectro... e é por isso que a gente
 15 chama de espectro... porque o autismo ele é como se fosse um arco-íris mesmo né inclusive esse
 16 é um dos símbolos usados pra identificar o autismo... mesmo assim... existem características
 17 em comum... quais são elas?... no geral são problemas de interação social... nisso entra
 18 dificuldades de se expressar... dificuldades de entender as emoções dos outros... e também um
 19 interesse intenso em temas muito específicos como física quântica por exemplo né...



20 Beleza mas como que isso se manifesta na escola?... isso se manifesta na dificuldade dos
 21 professores porque... os autistas têm dificuldade de aprender aquilo que tá fora do interesse
 22 deles... né... além do fato também:... da:: sensibilidade sensorial né... que... éh:: dentro da sala
 23 eles têm dificuldade de e/eles têm crise né éh de cho::/de choro e de raiva éh por causa do
 24 barulho da sala de aula tá... éh:: e isso gera a:: o pensamento de que... a escola não é um lugar
 25 de autista... mas isso é um equívoco... porque a Constituição garante o direito do autista de
 26 frequentar a escola... e aí cabe à escola e o professor conversar com os responsáveis pra saber
 27 a/as dificuldades e as necessidades daquele aluno... né...

28 Beleza é um direito.... mas por que que é importante incluir o autista na escola?... tem uma
 29 pesquisa da UFPB que fala que a interação social com colegas e professores... éh auxilia no
 30 desenvolvimento comunicativo dos autistas... além também de ensi/de ensinar os colegas a
 31 conviver com a diversidade... tá... e aí beleza como fazer essa inclusão... né?... no caso do
 32 professor... ele pode usar materiais né éh/prá estimular os sentidos éh:: do aluno... e tornar o
 33 conteúdo mais concreto então... na educação infantil por exemplo ele pode usar massi::nha ele
 34 pode usar... jogos né pra poder tornar esse conteúdo mais concreto... e na escola?... a escola
 35 tem que adequar o espaço físico dela pra tornar o dia a dia do aluno mais previsível... então
 36 né por exemplo a gente pode usar fitas coloridas no chão... pra indicar o caminho de cada
 37 lugar... então é basicamente isso né... uma coisa que vocês têm que lembrar é que o espectro

38 *ele é muito variável... e por isso a gente tem sempre que estar conversando com um dos*
 39 *responsáveis pra saber... do que que aquele aluno precisa né gente... e:: assim a gente consegue*
 40 *garantir o direito do autista éh de/de acessar a escola como prega a Constituição... então é isso*
 41 *obrigado.*

A estratégia de engajamento inicial por recuperação de notícia aproxima-se da estratégia utilizada por Rômulo (03BIO2022), a de remeter o público ao contexto da Copa do Mundo de 2014 e da escolha de Fuleco como mascote. A aproximação entre ambas as formas de introdução reside no tipo de discurso relato-interativo empregado nesse momento: o tempo e o espaço da notícia e da rememoração da Copa distanciam-se do tempo e espaço das apresentações, entretanto os agentes estão implicados na produção, pois pertencem ao mundo ordinário onde ambas as ocorrências se deram.

Quadro 27 - Plano global da apresentação (02LetEd2023)

- | | |
|---|--|
| 1 | Saudação Ø; |
| 2 | Contextualização por episódio recente; |
| 3 | Objetivo; |
| 4 | Caracterização do TEA; |
| 5 | Autismo na escola; |
| 6 | Conclusão; |
| 7 | Despedida. |

Fonte: elaboração própria.

Os tipos de discurso empregados por Augusto concentram-se no tipo teórico (5 segmentos), caracterizado pela disjunção entre o mundo ordinário e o discursivo e pela autonomia dos agentes tematizados no discurso em relação aos da situação de comunicação (grifados). O Ex. 66 recorta o primeiro desses segmentos, cujo tema é as características comuns do espectro autista, e no Ex. 67 é tematizada a manifestação das características do espectro na escola:

Ex. 66: no geral são problemas de interação social... nisso entra dificuldades de se expressar... dificuldades de entender as emoções dos outros... e também um interesse intenso em temas muito específicos como física quântica por exemplo né..

Ex. 67: isso se manifesta na dificuldade dos professores porque... os autistas têm dificuldade de aprender aquilo que tá fora do interesse deles... né... além do fato também:... da:: sensibilidade sensorial né... que... éh:: dentro da sala eles têm dificuldade de e/e/eles têm crise né éh de cho::/de choro e de raiva éh por causa do barulho da sala de aula tá.

Ex. 68: e o autismo também ele é muito variável tá... éh::... vocês já devem ter ouvido fal/frases né... como “autista não fala” “autista não olha nos olhos” “autista não tem empatia” [...] todas essas frases são estereótipos que mascaram a diversidade do espectro... e é por isso que a gente chama de espectro... porque o autismo ele é como se fosse um arco-íris mesmo né.

Ex. 69: uma coisa que vocês têm que lembrar é que o espectro ele é muito variável... e por isso a gente tem sempre que estar conversando com um dos responsáveis pra saber... do que que aquele aluno precisa né gente... e:: assim a gente consegue garantir o direito do autista éh de/de acessar a escola como prega a Constituição.

Com relação às sequências textuais, encontramos 2 sequências explicativas e uma argumentativa. A primeira sequência explicativa (Ex. 70) inicia-se após a primeira pergunta colocada pelo autor na voz do público (l. 6); a segunda sequência explicativa visa responder “como isso se manifesta na escola” (Ex. 71). A sequência argumentativa responde à pergunta “por que é importante incluir o autista na escola” (Ex. 72):

Ex. 70: Sequência explicativa

Fato incontestável: o Transtorno do Espectro Autista ou TEA... é um transtorno do neurodesenvolvimento

Resolução: a gente sabe que cada pessoa se desenvolve em um tempo diferente e isso tem a ver com o cérebro... no caso do autista esse tempo de desenvolvimento cerebral tende a ser mais lento

Resolução: e o autismo também ele é muito variável tá... éh::... vocês já devem ter ouvido fal/frases né... como “autista não fala” “autista não olha nos olhos” “autista não tem empatia” mas elas não são regra... todas essas frases são estereótipos que mascaram a diversidade do espectro

Conclusão: é por isso que a gente chama de espectro... porque o autismo ele é como se fosse um arco-íris mesmo né inclusive esse é um dos símbolos usados pra identificar o autismo.

Ex. 71: Sequência explicativa

Fato incontestável: isso se manifesta na dificuldade dos professores

Resolução: porque... os autistas têm dificuldade de aprender aquilo que tá fora do interesse deles... né... além do fato também::... da:: sensibilidade sensorial né... que... éh::: dentro da sala eles têm dificuldade de e/e/eles têm crise né éh de cho::/de choro e de raiva éh por causa do barulho da sala de aula tá...

Conclusão-avaliação: e isso gera a::/o pensamento de que... a escola não é um lugar de autista

Ex. 72: Sequência argumentativa

Premissa: mas por que que é importante incluir o autista na escola? [subentende-se: é importante incluir o autista na escola]

Argumento: tem uma pesquisa da UFPB que fala que a interação social com colegas e professores... éh auxilia no desenvolvimento comunicativo dos autistas... além também de ensi/de ensinar os colegas a conviver com a diversidade.

Conclusão: Ø.

Na contramão das apresentações anteriores, a de Augusto emprega uma sequência descritiva, cujo propósito comunicativo ao ser empregada é o de fazer ver em detalhes; a sequência é empregada para descrever as características comuns que as pessoas que apresentam o transtorno do espectro autista têm:

Ex. 73: Sequência descritiva

Ancoragem: existem características [do espectro] em comum

Aspectualização: no geral são problemas de interação social... nisso entra dificuldades de se expressar... dificuldades de entender as emoções dos outros... e também um interesse intenso em temas muito específicos como física quântica por exemplo

Na textualização, a apresentação exhibe várias repetições de itens lexicais: para o referente “autista”, encontramos “aluno autista” (1 ocorrência), autista (10 ocorrências), “aluno (2 ocorrências); para o referente “autismo”, encontramos “Transtorno do Espectro Autista” (1 ocorrência), “TEA” (1 ocorrência), “transtorno do neurodesenvolvimento” (1 ocorrência), “espectro” (2 ocorrências), “autismo” (2 ocorrências). Interessa notar que a posição dos itens lexicais utilizados para recuperar o nome do transtorno (Ex. 74, grifados) indica o movimento de transposição de termos pertencentes à linguagem especializada, da área da Psicologia (em negrito), em vocábulos mais facilmente recuperáveis a partir de conhecimentos não especializados (grifados):

Ex. 74: o que que é o autismo?... éh... o **Transtorno do Espectro Autista** ou **TEA**... é um **transtorno do neurodesenvolvimento**... mas o que que isso significa?... a gente sabe que cada pessoa se desenvolve em um tempo diferente e isso tem a ver com o cérebro... no caso do autista esse tempo de desenvolvimento cerebral tende a ser mais lento... [...] porque o autismo ele é como se fosse um arco-íris [...].

Além disso, as porções temáticas do conteúdo desenvolvido são regidas em resposta às perguntas que são colocadas pelo autor na voz do público, em uma simulação de sequência dialogal, de pares pergunta-resposta:

Ex. 75: em primeiro lugar o que que é o autismo?

Ex. 76: mas o que que isso significa?

Ex. 77: existem características em comum... quais são elas?

Ex. 78: mas como que isso se manifesta na escola?

Ex. 79: mas por que que é importante incluir o autista na escola?

Entre os mecanismos enunciativos, a mobilização das vozes do senso comum (Ex. 80) e da ciência, de forma específica (Ex. 81), ocorrem em momentos de visível polaridade argumentativa do apresentador, em que o polo “positivo” situa o que é dito sob responsabilidade da voz da academia e o polo “negativo”, o que é atribuído ao senso comum. A voz do judiciário também é mobilizada, em momento no qual Augusto rebate uma fala do senso comum (Ex. 82):

Ex. 80: vocês já devem ter ouvido fal/frases né... como “autista não fala”, “autista não olha nos olhos” “autista não tem empatia” mas elas não são regra... todas essas frases são estereótipos que mascaram a diversidade do espectro...

Ex. 81: mas por que que é importante incluir o autista na escola?... tem uma pesquisa da UFPB que fala que a interação social com colegas e professores... éh auxilia no desenvolvimento comunicativo dos autistas... além também de ensi/de ensinar os colegas a conviver com a diversidade.

Ex. 82: e isso gera a:: o pensamento de que... a escola não é um lugar de autista... mas isso é um equívoco... porque a Constituição garante o direito do autista de frequentar a escola...

Da análise das modalizações, observamos que se concentram nas lógicas e nas deônticas. A maioria das modalizações ocorrem na segunda metade da apresentação, em que os conteúdos temáticos focalizam a escola como lugar de inclusão dos alunos autistas:

Quadro 28 - Distribuição das modalizações (02LetEd2023)

Modalizações	Apreciativas	• <i>infelizmente</i> • <i>isso é um equívoco</i>
	Lógicas	• no caso do professor... ele <i>pode</i> usar materiais [...] • ele <i>pode</i> usar massi::nha • ele <i>pode</i> usar... jogos • a gente <i>pode</i> usar fitas
	Deônticas	• <i>cabe</i> à escola e o professor conversar com os responsáveis • a escola <i>tem que</i> adequar o espaço físico dela • vocês <i>têm que</i> lembrar é que o espectro ele é muito variável • a gente <i>tem sempre que</i> estar conversando com um dos responsáveis pra saber [...]
	Pragmáticas	Ø

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

Da análise multimodal, especificamente no que tange aos meios não linguísticos, observamos uma postura séria de Augusto, diferente de Rômulo (03BIO2022), o qual adota uma postura descontraída, aproximando-se do cômico. Essa ocorrência pode se relacionar com o fato de que as apresentações dos cursos das Ciências Biológicas e da Física terem acontecido em auditório, enquanto as da Letras, em sala de aula. Os movimentos de Augusto concentram-se nos membros superiores, e o contato visual com o público é constante. O aluno mantém-se, durante toda a apresentação, no mesmo ponto do cenário; além disso, coloca o roteiro sobre a mesa, com poucas consultas durante a apresentação. Sobre o slide, Augusto o constrói com uma parte verbal (título e parte de algumas imagens) e outra imagética. O Quadro 29 sintetiza essas informações:

Quadro 29 - Quadro-síntese da análise multimodal (02LetEd2023)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - voz de altura média e de ritmo médio com algumas variações de entonação. Meios cinésicos: - conexão visual constante com o público. - postura quieta, séria Posição dos locutores: - não se movimenta pelo palco	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: 1 ocorrência Gestos ideacionais: predominantes Gestos parasitários: Ø	Roteiro físico: - deixa o roteiro sobre a mesa, sem, contudo, consultar o conteúdo. Construção do slide único: - texto (título) + 5 imagens (Figura 25). Escolha das imagens: - não há referência a personagens, mas há a utilização de imagens de “desenho”.

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

O slide único utilizado por Augusto é composto por 5 imagens, das quais 2 possuem texto escrito, e pelo título da apresentação. As imagens mostram: (i) uma notícia digital, (ii) o símbolo do TEA, (iii) um megafone ao lado de uma menina chorando, (iv) uma família, um símbolo + e uma mulher mais velha e uma mais nova realizando, provavelmente, uma atividade didática ou psicológica. Não há personagens conhecidos entre as imagens, porém há o recurso

às imagens digitais em desenho para aproximar o público e o tema discutido. A imagem da notícia é referenciada no início da fala, na estratégia de recuperar uma notícia recente sobre o tema, e as demais imagens se relacionam com os diferentes argumentos levantados pelo apresentador quanto à importância da inclusão de pessoas do TEA na escola:

Figura 25 - Slide único (02LetEd2023)



Fonte: recortado da apresentação (02LetEd2023)

Especificamente no que tange aos gestos, Augusto concentra-se nos ideacionais, que acompanham os movimentos discursivos de exemplificação, ênfase, concessão, etc. A Figura 26 captura o momento em que Augusto realiza um gesto ideacional de pontuar, enfaticamente, que existem características do TEA compartilhadas por todas as pessoas que o apresentam (Ex. 83, grifado), depois de o aluno ter apontado que o espectro é variável em cada caso:

Ex. 83: mesmo assim... existem características em comum... quais são elas?...

Figura 26 - Gesto ideacional – focalização (02LetEd2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

Encontramos também uma ocorrência de gesto evocativo (Figura 27), que aponta, no cenário, para um objeto. Nesse caso, o gesto recupera o símbolo do infinito no slide (Exemplo 84, grifado), em momento no qual realiza a comparação do espectro com um arco-íris:

Ex. 84: porque o autismo ele é como se fosse um arco-íris mesmo né inclusive esse é um dos símbolos usados pra identificar o autismo...

Figura 27 - Gesto evocativo – recuperação de imagem no slide (02LetEd2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

4.1.7 Análise da apresentação 04LetLin2023 (Linguística/Sociolinguística e Dialetoлогия)

A próxima apresentação a ser analisada foi conduzida por Vânia, denomina-se 04LetLin2023 e pertence à área de Linguística, subárea de Sociolinguística e Dialetoлогия. Na transcrição da fala de Vânia, o tema escolhido, estudo da coda fonética e preconceito linguístico, acena para o contexto de questionamentos de posturas e valores lidos como conservadores por alguns extratos sociais, em prol de uma abertura para a ressignificação do debate sobre privilégios e estigmas perpetuados na e pela linguagem:

1 Transcrição da apresentação 04LetLin2023

2 *Boa noite pessoal... você sabia que o sabiá sabia assubiá? ((lendo o*
 3 *enunciado do slide))... bom todo mundo já deve ter ouvido esse ditado*
 4 *popular alguma vez na vida né? ... esse ditado popular com a ausência do*
 5 *“r” ((fazendo um gesto de apontar para o slide)) aqui no final da palavra*
 6 *é um bom exemplo do fenômeno linguístico que a gente estudou durante*
 7 *todo esse semestre...*

8 *É de conhecimento geral que na língua portuguesa... os sons é formado pela variedade/a/as*
 9 *palavras são formadas pela variedade dos sons... e o conjunto desses sons formam as sílabas*



como as – so – vi – ar... e o conjunto dessas sílabas formam as palavras... como assoviar... e o que que estuda esse som na língua portuguesa?... o que estuda esse som na língua portuguesa é a fonética... a fonética mostra pra gente que os sons aumentam e diminuem... tal como uma montanha-russa... onde o ponto aqui mais alto ((fazendo um gesto de apontar para o slide)) a gente precisa de elevar um pouco a força e entonar um pouco mais a voz... e representam também as vogais como “a” “e” “i” “ó” e “u”...e o ponto mais baixo representa as consoantes então a gente diminui um pouco a força na hora de expressar.... representado também pelo “l” o “s” e o “p”... tá e o que/esse abafamento do som... essa parte que abafa ela também pode se chamar de coda... a coda no caso da nossa pesquisa a gente estudou a ausência da coda “r” no final das/das frases e dos verbos... principalmente os verbos no infinitivo que representam os verbos terminados em “ar” “er” “ir”... e “ór”...

Esse abafamento do som ser considerado como um erro é um preconceito linguístico ou seja... é uma discriminação social pela forma que a pessoa se comunica seja na fala ou na escrita... isso porque se relaciona também a uma... uma::... uma linguagem/(com) o estereótipo da linguagem caipira... também é associado com o personagem do Chico Bento aquele famoso personagem dos gibis... criado pelo Maurício de Sousa e também apresenta no final de suas palavras... essa ausência do “r” uma linguagem mais simples... mas essa linguagem simples é a nossa linguagem é a linguagem do cotidiano... a gente usa diariamente... logo a gente tá sujeito a esse preconceito e essa discriminação social todos os dias...

Tá e o que que a gente faz pra acabar com esse preconceito linguístico e essa discriminação social?... primeiro de tudo a gente precisa entender... e perceber a existência desse preconceito... feito isso a gente precisa colocar em prática a pedagogia da variação... que consiste em expor e explicar para as demais pessoas e indivíduos que não existe certo e errado na língua portuguesa... e sim contextos adequados para cada tipo de situação comunicativa... e por fim nas escolas os professores alunos nós... podemos usar esse mesmo exemplo do Chico Bento ((fazendo um gesto de apontar para o slide))... não pra indicar como um erro e sim como uma outra forma de expressar a língua portuguesa... sendo assim “assoviar” ou “assubiá” é correto na fala... porque a sociolinguística valida a::/essas variações de linguagem da língua portuguesa... sendo assim... muito obrigada

Ainda sobre a influência do contexto, percebemos, no início, que ao introduzir o conceito de coda em duas etapas (Ex. 85, em negrito), a implicação dos interlocutores pela expressão “a gente” (grifado) recupera o cenário de um público formado por estudantes que passaram pelo mesmo processo de formação, e esse fato, portanto, desempenharia papel importante para a escolha do conteúdo dessa formação que se tornaria tema da apresentação:

Ex. 85: esse ditado popular com a **ausência do “r” aqui no final da palavra** é um bom exemplo **do fenômeno linguístico** que a gente estudou durante todo esse semestre...

Adiante, a observação do plano global da fala de Vânia aponta que a aluna incluiu momentos de saudação e despedida nos momentos inicial e final da performance. A aluna também dedica uma parte da apresentação a orientar o público quanto a possíveis meios de reverter o problema associado ao tema tratado; nesse caso, o preconceito linguístico associado à variação da língua em diferentes regiões. A abordagem dos meios para reverter o problema é uma regularidade apresentada na maioria das apresentações analisadas até o presente momento.

Quadro 30 - Plano global da apresentação (04LetLin2023)

- | | |
|---|---|
| 1 | Saudação; |
| 2 | Contextualização por ditado popular; |
| 3 | O estudo da linguagem pela fonética; |
| 4 | Definição e notas sobre coda; |
| 5 | Coda e preconceito linguístico; |
| 6 | Meios de reverter o problema e conclusão; |
| 7 | Despedida. |

Fonte: elaboração própria.

No nível dos tipos de discurso, observamos uma dupla predominância do discurso misto interativo-teórico (2 segmentos) e do discurso interativo (2 segmentos). O discurso interativo aparece nos momentos inicial (Ex. 86) e final (Ex. 87) da apresentação, representando momentos nos quais o mundo discursivo e o mundo ordinário atingem ponto máximo de imbricação, bem como os participantes na situação de comunicação em curso são os mesmos tematizados na produção. De maneira mais evidente, o segmento final da fala consiste em exortações diretas ao público para a diminuição do problema:

Ex. 86: Boa noite pessoal... você sabia que o sabiá sabia assubiá? ((lendo o enunciado do slide))... bom todo mundo já deve ter ouvido esse ditado popular alguma vez na vida né?... esse ditado popular com a ausência do “r” ((fazendo um gesto de apontar para o slide)) aqui no final da palavra é um bom exemplo do fenômeno linguístico que a gente estudou durante todo esse semestre...

Ex. 87: Tá e o que que a gente faz pra acabar com esse preconceito linguístico e essa discriminação social?... primeiro de tudo a gente precisa entender... e perceber a existência desse preconceito... feito isso a gente precisa colocar em prática a pedagogia da variação [...].

Os segmentos de discurso misto interativo-teórico ocorrem nos momentos de definição teórica de conceitos e áreas científicas, no caso, a explicação de “fonética” (Ex. 88), “coda” (Ex. 89) e “preconceito linguístico” (Ex. 90), em que o distanciamento dos mundos discursivo e

ordinário não acompanha a implicação dos agentes (grifados) da situação de comunicação na produção:

Ex. 88: a fonética mostra pra gente que os sons aumentam e diminuem... tal como uma montanha-russa... onde o ponto aqui mais alto ((fazendo um gesto de apontar para o slide)) a gente precisa de elevar um pouco a força e entonar um pouco mais a voz.

Ex. 89: esse abafamento do som... essa parte que abafa ela também pode se chamar de coda... a coda no caso da nossa pesquisa a gente estudou a ausência da coda “r” no final das/das frases e dos verbos.

Ex. 90: Esse abafamento do som ser considerado como um erro é um preconceito linguístico ou seja... é uma discriminação social pela forma que a pessoa se comunica seja na fala ou na escrita... [...] mas essa linguagem simples é a nossa linguagem é a linguagem do cotidiano... a gente usa diariamente... logo a gente tá sujeito a esse preconceito e essa discriminação social todos os dias...

O único segmento de discurso teórico observado (Ex. 91) situa-se no início da explicação de “fonética”, e captura a evocação, por parte da apresentadora, de “conhecimentos gerais” para introduzir um conceito científico:

Ex. 91: É de conhecimento geral que na língua portuguesa... os sons é formado pela variedade/a/as palavras são formadas pela variedade dos sons... e o conjunto desses sons formam as sílabas [...] e o conjunto dessas sílabas formam as palavras... [...] e o que que estuda esse som na língua portuguesa?... o que estuda esse som na língua portuguesa é a fonética.

Em relação aos tipos de sequências, encontramos uma sequência argumentativa, com a qual a aluna defende a tese de que o preconceito linguístico, ao privilegiar uma variante como correta, posiciona as demais no lugar do erro que precisa ser corrigido:

Ex. 92: Sequência argumentativa

Premissa: Esse abafamento do som ser considerado como um erro é um preconceito linguístico ou seja... é uma discriminação social pela forma que a pessoa se comunica seja na fala ou na escrita...

Argumento: isso porque se relaciona também a uma ... uma::... uma linguagem/(com) o estereótipo da linguagem caipira... também é associado com o personagem do Chico Bento aquele famoso personagem dos gibis... criado pelo Maurício de Sousa e também apresenta no final de suas palavras... essa ausência do “r” uma linguagem mais simples...

Argumento: mas essa linguagem simples é a nossa linguagem é a linguagem do cotidiano... a gente usa diariamente...

Conclusão: logo a gente tá sujeito a esse preconceito e essa discriminação social todos os dias...

Encontramos, também, uma sequência injuntiva (Ex. 93), cujo objetivo é o de “fazer agir o destinatário de um certo modo” (Bronckart, 1999/2009, p. 237). O segmento encontra-se ao final da apresentação, em que são abordadas pela aluna sugestões para combater o

preconceito linguístico; as locuções verbais com auxiliares modais (“precisa entender”, “podemos usar”), a ausência de hierarquia entre uma exortação e outra e a própria localização (final) da sequência em relação ao plano global caracterizam a sequência como injuntiva, que visa a fazer agir de determinado modo, e não descritiva, que visa a fazer ver em detalhes.

Ex. 93: Tá e o que que a gente faz pra acabar com esse preconceito linguístico e essa discriminação social?... primeiro de tudo a gente precisa entender [...] feito isso a gente precisa colocar em prática [...] e por fim nas escolas os professores alunos nós... podemos usar [...].

No nível dos mecanismos de textualização, a retomada anafórica dos termos centrais é realizada a partir da escolha de novos vocábulos, e não a partir da repetição, como o é em apresentações anteriormente analisadas; nessa escolha, o termo acadêmico é empregado e a ele segue uma expressão equivalente, cujas palavras componentes são mais próximas do cotidiano:

Quadro 31 - Distribuição das anáforas/Coesão nominal (04LetLin2023)

Circulação do termo/expressão		Expressões relacionadas
	Academia	• fenômeno linguístico • coda • preconceito linguístico
	Cotidiano	• ausência do “r” • abafamento do som • erro • discriminação social • montanha-russa

Fonte: elaboração própria

A aluna-apresentadora também coloca uma pergunta (Ex. 94) que funciona como mecanismo de conexão entre o tema precedente e o que se segue, mas não necessariamente a pergunta é colocada na voz do público, como em apresentações anteriores:

Ex. 94: e o que que estuda esse som na língua portuguesa?... o que estuda esse som na língua portuguesa é a fonética...

Entre os mecanismos enunciativos, observamos que a voz da ciência (Ex. 95) é convocada a assumir a responsabilidade do que é dito na abordagem da coda linguística; e a voz do senso comum (Ex. 96) é observada na verbalização do preconceito contra variantes linguísticas não privilegiadas:

Ex. 95: a fonética mostra pra gente que os sons aumentam e diminuem... tal como uma montanha-russa.

Ex. 96: Esse abafamento do som ser considerado como um erro é um preconceito linguístico ou seja... é uma discriminação social [...].

No tocante às modalizações, há a dupla predominância de modalizações lógicas e deônticas. As lógicas ocorrem em momentos nos quais a aluna aborda um fato científico ou sugere ações didáticas para o combate ao problema na escola; as deônticas concentram-se na sequência injuntiva, de orientações aos espectadores, em que uma avaliação de ordem social de precisão, necessidade moral e ética é colocada sobre as ações para enfrentamento do problema:

Quadro 32 - Distribuição das modalizações (04LetLin2023)

Modalizações	Apreciativas	essa ausência do “r” uma linguagem <u>mais simples</u>.
	Lógicas	- que consiste em expor e explicar para as demais pessoas e indivíduos que <u>não existe</u> certo e errado na língua portuguesa e <u>sim</u> contextos adequados... - por fim nas escolas os professores alunos nós... <u>podemos</u> usar esse mesmo exemplo do Chico Bento [...]
	Deônticas	primeiro de tudo a gente <u>precisa</u> entender... e perceber a existência desse preconceito... feito isso a gente <u>precisa</u> colocar em prática a pedagogia da variação.
	Pragmáticas	Ø

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

Na análise multimodal, especificamente nos meios não linguísticos, observamos que Vânia apresenta uma voz de altura entre média e baixa, velocidade também entre média e baixa, poucas variações de entonação para ênfase ou outro movimento discursivo. A aluna mantém uma postura sem inquietações, permanecendo na mesma posição por longos períodos da apresentação; além disso, ocupa praticamente o mesmo espaço desde o início da fala. O Quadro 33 sintetiza essas informações:

Quadro 33 - Quadro-síntese da análise multimodal (04LetLin2023)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
---	---	------------------------------

Meios paralinguísticos: - voz de altura entre média e baixa, velocidade baixa. Meios cinésicos: - postura quieta, conexão visual constante com o público. Posição dos locutores: - ocupa o mesmo espaço durante toda a apresentação, utilizando de modo restrito o espaço disponível.	Gestos figurativos: algumas ocorrências Gestos evocativos: muitas ocorrências Gestos ideacionais: algumas ocorrências Gestos parasitários: raras ocorrências	Roteiro físico: - mantém nas mãos, porém realiza poucas e pontuais consultas Construção do slide único: - texto verbal + 5 imagens (Figura 28) Utilização do slide único: - aponta para o slide várias vezes, recuperando, nas imagens, algo que está sendo desenvolvido na fala Escolha das imagens: - há a personagem Chico Bento, amplamente conhecido por sua variante linguística.
---	--	---

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

Sobre o cenário, é composto pelo slide único, construído, por sua vez, a partir de texto verbal e imagético. O texto verbal divide-se entre a materialização do título “O português tal como uma montanha-russa” e a transcrição da frase “Você sabia que o sabiá sabia assubiá”, utilizada na estratégia de engajamento inicial. As imagens mostram: (i) a representação fonética de uma palavra decomposta em sílabas, (ii) uma montanha-russa, (iii) o personagem Chico Bento, (iv) uma imagem em desenho que representa uma ação de preconceito e (v) um símbolo de proibição com o texto “preconceito linguístico” como objeto da proibição. Na Figura 28 observamos que a comparação entre a coda e o caminho percorrido pela montanha-russa é materializada também por imagem. A imagem da palavra decomposta em sílabas e da montanha-russa relacionam-se à parte teórica de explicação do conceito de coda, ao passo que as demais imagens relacionam-se com a argumentação contrária à perpetuação do preconceito linguístico contra variantes menos prestigiadas socialmente. A referência ao Chico Bento materializa o apelo a um personagem conhecido amplamente:

Figura 28 - Slide único (04LetLin2023)



Fonte: recortado da apresentação 04LetLin2023.

A respeito dos gestos, encontramos muitas ocorrências de gestos evocativos, que apontam algo no cenário diretamente recuperável pelo público. No caso de Vânia, os gestos evocativos apontavam para o slide, como captura a Figura 29. O gesto ocorre quando a aluna aborda o ditado popular (Ex. 97) e aponta para o slide para localizar a representação gráfica do fenômeno (a ausência do “r”) no ditado. O termo grifado indica o exato momento em que o gesto ocorre:

Ex. 97: esse ditado popular com a ausência do “r”...

Figura 29 - Gesto evocativo de recuperação do slide (04LetLin2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Encontramos também muitos gestos figurativos, que mimetizam algum tema abordado na fala. Na Figura 30, o gesto imita o movimento de subida para o referente verbal “aumenta” (Ex. 98). O termo grifado indica o exato momento em que o gesto ocorre:

Ex. 98: a fonética mostra pra gente que os sons aumentam e diminuem.

Figura 30 - Gesto figurativo – representação de “aumentar” (04LetLin2023)

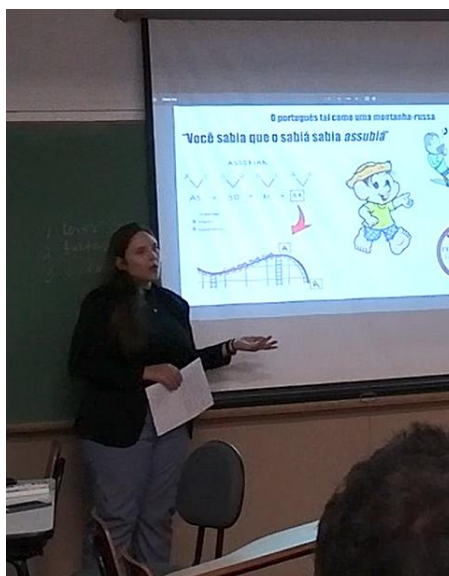


Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Em menor incidência encontramos alguns gestos ideacionais, relacionados aos movimentos de discurso. Na Figura 31, o gesto é realizado no início da definição de “pedagogia da variação” (Ex. 99), que é realizada logo após a verbalização do conceito. O termo grifado indica o exato momento em que o gesto ocorre:

Ex. 99: a gente precisa colocar em prática a pedagogia da variação... que consiste em [...]

Figura 31 - Gesto ideacional – movimento de definição de conceito (04LetLin2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.1.8 Análise da apresentação 08LetLit2023 (Literatura/ Literatura Brasileira)

A apresentação seguinte, denominada 08LetLit2023 e conduzida por Vanice, pertence à área de Literatura e à subárea de Literatura Brasileira. Observamos, inicialmente, tanto a recuperação do contexto particular da aluna, a partir da rememoração de um trabalho acadêmico realizado pela turma e relacionado ao tema que é tratado na performance, quanto a recuperação do contexto sócio-histórico maior de transição do período pandêmico para o pós-pandêmico. Essa transição se mostra também na utilização de máscara pela aluna, mesmo em 2023, quando os protocolos sanitários paulistas e nacionais flexibilizaram o uso de máscara e outras providências emergenciais até então vigentes.

Transcrição da apresentação 08LetLit2023

Olá boa noite... bom não sei se todos lembram mas a gente fez o seminário passado sobre Capitães da Areia e (o paralelismo) das críticas/ que continham nas cartas de introdução ao livro... e pra trazer esse tema (–) a qualidade a gente vai falar... como pode se cobrar isolamento de pessoas que moram nas ruas ou o paralelismo que existe entre a epidemia da varíola... que ocorre em Capitães da Areia... e o COVID que a gente passou a pandemia isolado...

Bom vou começar com a notícia... que diz “Brasil tem (em média) cento e vinte e oito mortes total passa de seiscentos e noventa e seis mil”... essa notícia é do dia dezenove desse mês desse ano... então é uma notícia recente mostrando como a doença ainda é uma questão pertinente pro que a gente tá passando e tá vivendo... tanto dentro da universidade e dentro do nosso convívio mas ainda mais pras pessoas que permanecem na rua... bom passou dois anos ou um pouco mais de isolamento completo foi uma coisa assustadora pra todos nós... a gente ficou escondido de uma doença que a gente não via... vendo apenas os números de mortes crescendo e crescendo... e seguindo ao máximo que a gente podia de:: pre/prevenção da doença... uma delas foi o ficar em casa... mas como se cobra ficar em casa... de pessoas que permanecem nas ruas?... pois se pressupõe que pra você ficar em casa logo você tenha onde morar...

Bom... em mil novecentos e trinta e sete o Jorge Amado escreveu Capitães da Areia que conta basicamente a história sobre as crianças de ruas que viviam num trapiche à margem da sociedade na Bahia... e:: um dos capítulos que mais marca essa desigualdade social (com todos) os acontecimentos dramáticos e pesados do livro é o capítulo Alastrim que fala sobre a epidemia de varíola... ou bexiga... que assolou à época... bom o capítulo se introduz da seguinte forma... dizendo “Omolu mandou a vario/a bexiga negra pra cidade... os ricos lá em cima se vacinaram... a doença então desceu para a cidade dos pobres... e botou gente doente... botou negro cheio de chaga em cima da cama”... então vinha o sistema de saúde público... colocava os doentes em sacolas levava pra uma área distante e nunca mais eram vistos... bom esse capítulo tem como objetivo introduzir... e gerar uma reflexão em torno de como as políticas de

saúde e o sistema político no geral... aplica a prevenção e os cuidados de doença a pessoas que não têm condições... no geral o:: capítulo/a parte mais marcante do capítulo é quando um dos personagens... da equipe dos meninos... morre da doença e ele nunca mais é visto... ele simplesmente é retirado do trapiche pra evitar infectar a grande totalidade das crianças... por ser uma doença contagiosa e ele some...

Jorge Amado então... numa época de oitenta mais ou menos anos atrás... já escrevia uma coisa que ficou escancarada durante a época do COVID... que basicamente envolve falar o quanto o nosso sistema público de saúde não está preparado... pra controlar e expor as formas de/as formas de contenção de uma doença a todos que vivem... já que depois da pandemia a população só cre/a população de rua apenas crescia... então a ideia é trazer esse/o motivo de trazer esse paralelismo é mostrar como as obras elas se reciclam em seus acontecimentos... e como as mesmas problemáticas que aconteciam há várias e várias décadas atrás permaneceram até hoje numa coisa que nós ainda estamos vivendo.

Assim como Vânia na apresentação anterior, Vanice recupera, no início, um trabalho realizado pela turma e que é relacionado ao tema de que a aluna trata na apresentação, utilizando, portanto, uma estratégia de engajamento inicial de relacionar o tema discutido com um momento particular na trajetória em comum dos espectadores. Além disso, a aluna inclui um momento de saudação ao público, no início da fala, mas não inclui um para despedida. O Quadro 34, abaixo, sintetiza o plano global da apresentação de Vanice:

Quadro 34 - Plano global da apresentação (08LetLit2023)

- 1 Saudação;
- 2 Introdução por referência à apresentação anterior;
- 3 Objetivo;
- 4 Contextualização da pandemia e suas restrições;
- 5 Contextualização, síntese e notas sobre Capitães de Areia, de Jorge Amado;
- 6 Relação entre o contexto da obra e a realidade pandêmica;
- 7 Recapitulação e conclusão;
- 8 Despedida Ø.

Fonte: elaboração própria.

A respeito dos tipos de discurso, encontramos a predominância do discurso interativo, com 4 segmentos que ocorrem na apresentação do tema (Ex. 100), na contextualização do tema (Ex. 101), na interpretação, pela aluna, do capítulo literário abordado (Ex. 102) e na conclusão (Ex. 103):

Ex. 100: pra trazer esse tema (–) a qualidade a gente vai falar... como pode se cobrar isolamento de pessoas que moram nas ruas ou o paralelismo que existe entre a epidemia da varíola... que ocorre em Capitães da Areia... e o COVID que a gente passou a pandemia isolado.

Ex. 101: Bom vou começar com a notícia... que diz “Brasil tem (em média) cento e vinte e oito mortes total passa de seiscentos e noventa e seis mil”... [...] é uma notícia recente mostrando como a doença ainda é uma questão pertinente pro que a gente tá passando e tá vivendo.

Ex. 102: bom esse capítulo tem como objetivo introduzir... e gerar uma reflexão em torno de como as políticas de saúde e o sistema político no geral... aplica a prevenção e os cuidados de doença a pessoas que não têm condições...

Ex. 103: então a ideia é trazer esse/o motivo de trazer esse paralelismo é mostrar como as obras elas se reciclam em seus acontecimentos... e como as mesmas problemáticas que aconteciam há várias e várias décadas atrás permaneceram até hoje numa coisa que nós ainda estamos vivendo

Em menor incidência, encontramos 2 segmentos de discurso relato-interativo, que remete a um tempo e a um espaço distantes da situação de comunicação em curso, porém com a implicação dos participantes da interação na produção. O primeiro segmento (Ex. 104) encontra-se no início, quando Vanice menciona o trabalho acadêmico realizado pela turma anteriormente; o segundo, após a leitura da manchete da notícia, em que a aluna relembra a evolução da pandemia no Brasil e os sentimentos vivenciados à época (Ex. 105)

Ex. 104: bom não sei se todos lembram mas a gente fez o seminário passado sobre Capitães da Areia e (o paralelismo) das críticas/ que continham nas cartas de introdução ao livro.

Ex. 105: bom passou dois anos ou um pouco mais de isolamento completo foi uma coisa assustadora pra todos nós... a gente ficou escondido de uma doença que a gente não via... vendo apenas os números de mortes crescendo e crescendo... e seguindo ao máximo que a gente podia de:: pre/prevenção da doença... uma delas foi o ficar em casa...

Em dois segmentos (Ex. 106 e 107) o tipo de discurso narração é predominante, em momentos nos quais a aluna resume ou discute passagens da obra literária abordada. Por esta razão, o mundo discursivo da apresentação, nesses momentos, implica os personagens (em negrito) e os acontecimentos de Capitães da Areia, além das ações codificadas pelos verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito (grifados), característicos das produções de linguagem que orbitam o mundo do narrar. No caso do Ex. 107, embora as ações realizadas pelos personagens sejam traduzidas, por Vanice, por verbos no presente do indicativo (em itálico), a coesão verbal deste trecho da produção estabelece a anterioridade do segmento em relação ao enredo maior de que é parte e ao próprio momento da enunciação de Vanice:

Ex. 106: bom o capítulo se introduz da seguinte forma... dizendo “**Omolu** mandou a vario/a bexiga negra pra cidade... **os ricos** lá em cima se vacinaram... a doença então desceu para **a cidade dos pobres**... e botou gente doente... botou negro cheio de chaga em cima da cama”... então vinha o sistema de saúde público... colocava **os doentes** em sacolas levava pra uma área distante e nunca mais eram vistos.

Ex. 107: a parte mais marcante do capítulo é quando **um dos personagens...** da equipe dos meninos... morre da doença e **ele** nunca mais é visto... **ele** simplesmente é retirado do trapiche pra evitar infectar a grande totalidade das crianças... por ser uma doença contagiosa e **ele** some...

No nível das sequências, identificamos uma sequência argumentativa global, orientada pela tese de que há um paralelismo entre a epidemia relatada em Capitães da Areia e a recente pandemia de COVID-19:

Ex. 108: Sequência argumentativa:

Premissa: a gente vai falar... como pode se cobrar isolamento de pessoas que moram nas ruas ou o paralelismo que existe entre a epidemia da varíola... que ocorre em Capitães da Areia... e o COVID que a gente passou a pandemia isolado...

Argumento: Bom vou começar com a notícia... que diz “Brasil tem (em média) cento e vinte e oito mortes total passa de seiscentos e noventa e seis mil”... essa notícia é do dia dezenove desse mês desse ano... então é uma notícia recente mostrando como a doença ainda é uma questão pertinente pro que a gente tá passando e tá vivendo..

Argumento: Bom... em mil novecentos e trinta e sete o Jorge Amado escreveu Capitães da Areia que conta basicamente a história sobre as crianças de ruas que viviam num trapiche à margem da sociedade na Bahia... um dos capítulos que mais marca essa desigualdade social (com todos) os acontecimentos dramáticos e pesados do livro é o capítulo Alastrim que fala sobre a epidemia de varíola... ou bexiga... que assolou à época...

Argumento: Jorge Amado então... numa época de oitenta mais ou menos anos atrás... já escrevia uma coisa que ficou escancarada durante a época do COVID...

Conclusão: então a ideia é trazer esse/o motivo de trazer esse paralelismo é mostrar como as obras elas se reciclam em seus acontecimentos... e como as mesmas problemáticas que aconteciam há várias e várias décadas atrás permaneceram até hoje numa coisa que nós ainda estamos vivendo

No início de cada fase de argumento, no Ex. 108, há a expressão de uma sequência descritiva: no primeiro caso (Ex. 109), a sequência textualiza a descrição (subjativa) do período de isolamento social no Brasil; no segundo (Ex. 110), a aluna descreve a obra literária utilizada para a defesa do paralelismo:

Ex. 109: Sequência descritiva

Ancoragem: isolamento completo foi uma coisa assustadora pra todos nós

Aspectualização: a gente ficou escondido de uma doença que a gente não via... vendo apenas os números de mortes crescendo e crescendo... e seguindo ao máximo que a gente podia de:: pre/prevenção da doença... uma delas foi o ficar em casa.

Ex. 110: Sequência descritiva

Ancoragem: em mil novecentos e trinta e sete o Jorge Amado escreveu Capitães da Areia

Aspectualização: conta basicamente a história sobre as crianças de ruas que viviam num trapiche à margem da sociedade na Bahia...

Aspectualização: um dos capítulos que mais marca essa desigualdade social (com todos) os acontecimentos dramáticos e pesados do livro é o capítulo Alastrim que fala sobre a epidemia de varíola... ou bexiga... que assolou à época... bom o capítulo se introduz da seguinte forma... dizendo “Omolu mandou a vario/a bexiga negra pra cidade... os ricos lá em cima se vacinaram... a doença então desceu para a cidade dos pobres... e botou gente doente... botou negro cheio de chaga em cima da cama”...

Relacionamento: bom esse capítulo tem como objetivo introduzir... e gerar uma reflexão em torno de como as políticas de saúde e o sistema político no geral... aplica a prevenção e os cuidados de doença a pessoas que não têm condições...

Em relação aos mecanismos de textualização, a apresentação de Vanice conjuga 2 sistemas de localização temporal a partir da coesão verbal estabelecida ora pelos tempos verbais do presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo, nos trechos que focalizam a pandemia recente de COVID-19; ora pelos tempos do pretérito perfeito, imperfeito e presente do indicativo nos trechos focados na obra de Jorge Amado:

Quadro 35 - Distribuição da coesão verbal (08LetLit2023)

Temporalidade	Localização temporal simultânea	Expressões relacionadas
		- Bom <u>vou começar</u> com a notícia... que <u>diz</u> “Brasil <u>tem</u> (em média) cento e vinte e oito mortes total <u>passa de</u> seiscentos e noventa e seis mil”... - Essa notícia <u>é</u> do dia dezenove desse mês <u>desse ano</u>... então <u>é</u> uma notícia recente mostrando como a doença <u>ainda é</u> uma questão pertinente pro que a gente <u>tá passando</u> e <u>tá vivendo</u> - bom <u>passou</u> dois anos ou um pouco mais de isolamento completo <u>foi</u> uma coisa assustadora pra todos nós...
Temporalidade	Localização temporal anterior	- em mil novecentos e trinta e sete o Jorge Amado <u>escreveu</u> Capitães da Areia - que <u>conta</u> basicamente a história sobre as crianças de ruas que <u>viviam</u> num trapiche à margem da sociedade na Bahia... - o capítulo Alastrim que <u>fala</u> sobre a epidemia de varíola... ou bexiga... que <u>assolou</u> à época..

Fonte: elaboração própria

Entre os mecanismos enunciativos, especificamente o gerenciamento das vozes, observamos que na maior parte da produção é a voz de autoria a predominante, o que pode ser verificado pelas marcas de implicação da aluna nas anáforas pessoais realizadas no Quadro 34, na parte de localização temporal simultânea. As expressões “vou começar”, “a gente”, “desse ano” sinalizam a presença da voz de Vanice, quem vivenciou os fenômenos abordados e consegue, sobre eles, tecer comentários com certa autoridade. Vozes de personagens também

são tematizadas na produção, nos momentos em que a aluna comenta a obra Capitães da Areia. Tanto a voz do autor Jorge Amado quanto as vozes dos personagens nas falas do livro descritas pela aluna (Ex. 110) assumem a responsabilidade pelo que é dito nestes trechos da apresentação.

Em relação às modalizações, observamos poucas ocorrências, as quais se concentram nas apreciativas. A maioria das ocorrências concretizam a avaliação da aluna sobre o contexto pandêmico recente, em termos dos valores que ela atribui:

Quadro 36 - Distribuição das modalizações (08LetLit2023)

Modalizações	Apreciativas	- então é uma notícia recente mostrando como a doença ainda é uma questão <u>pertinente</u> pro que a gente tá passando [...]. - isolamento completo foi <u>uma coisa assustadora</u> pra todos nós. - Jorge Amado então... numa época de oitenta mais ou menos anos atrás... já escrevia uma coisa que ficou <u>escancarada</u> durante a época do COVID... - que basicamente envolve falar <u>o quanto o nosso sistema público de saúde não está preparado</u>...
	Lógicas	∅
	Deônticas	∅
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

A respeito dos aspectos multimodais, especificamente dos meios não linguísticos, observamos que Vanice apresenta uma voz não muito alta, mas com certa altura, com uma velocidade média e com poucas variações de entonação e ritmo, para ênfase, por exemplo. Entre os meios cinésicos, a aluna mantém contato visual constante com o público, com algumas interrupções para olhar para o slide, sem, entretanto, apontar para ele. Sobre a posição dos locutores, a aluna apresenta uma postura inquieta, com alguns gestos parasitários com os pés (movimento de vai e vem) e permanece no mesmo lugar durante toda a apresentação, com consequente utilização restrita do espaço disponível para a performance. O Quadro 37 sintetiza essas informações:

Quadro 37 - Quadro-síntese da análise multimodal (08LetLit2023)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - voz de altura entre média e alta, velocidade também média, com poucas variações de entonação e ritmo. Meios cinésicos: - contato visual constante com o público, com poucas interrupções para olhar para o slide. Posição dos locutores: - postura inquieta, com movimentos repetitivos dos pés. - utilização restrita do cenário, permanecendo no mesmo lugar por toda a apresentação.	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: Ø Gestos ideacionais: predominantes Gestos parasitários: algumas ocorrências	Roteiro físico: - não houve a utilização de nenhuma forma. Construção do slide único: - título + imagens, que por sua vez também contém texto (Figura 32) Utilização do slide único: - o slide único funciona apenas como cenário para a performance, pois não observamos nenhuma referência explícita a ele, apenas ao conteúdo. Escolha das imagens: - não há referência a personagens conhecidos, mas há uma charge.

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

O slide único utilizado é composto pelo título e por mais 5 imagens: (i) uma charge, (ii) uma fotografia, (iii) uma manchete digital, (iv) uma propaganda institucional relacionada ao estado de infecção da doença (COVID-19) e (v) uma imagem de uma versão impressa do livro *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. O fato de cada imagem representar um gênero textual diferente relaciona-se com sua argumentação de que a discussão sobre os efeitos maléficos da pandemia era, ainda, pertinente, sendo reportada, portanto, em diferentes meios de comunicação

que chegavam aos que ficaram “escondidos em casa”. Não há referência a personagens conhecidos, porém há uma charge, cujo formato em desenho aproxima o público do tema discutido.

Figura 32 - Slide único (08LetLit2023)



Fonte: recortado da apresentação 08LetLit2023.

A respeito dos gestos, observamos uma predominância de gestos ideacionais, relacionados aos movimentos de discurso. Um desses gestos ocorre em momento no qual a aluna, na abordagem da obra literária, destaca (Ex. 110, grifado) um capítulo como sendo o mais marcante, em sua leitura, sobre o tema discutido na apresentação, a desigualdade social:

Ex. 110: e:: um dos capítulos que mais marca essa desigualdade social (com todos) os acontecimentos dramáticos e pesados do livro é o capítulo Alastrim que fala sobre a epidemia de varíola... ou bexiga... que assolou à época.

Outro gesto ideacional realizado pela aluna é registrado em momento no qual Vanice focaliza, no termo “todos”, uma crítica social relativa ao enfrentamento da pandemia. O grifo no Ex. 111 registra o momento em que o gesto coincide com a fala:

Ex. 111: que basicamente envolve falar o quanto o nosso sistema público de saúde não está preparado... pra controlar e expor as formas de/as formas de contenção de uma doença a todos que vivem

4.1.9 Análise da apresentação 09LetLit2023 (Literatura/Literatura Brasileira)

A próxima apresentação, 09LetLit2023, é conduzida por Evandro e tem como tema a literatura de cordel, motivo pelo qual situamos a apresentação na área de Literatura, subárea de Literatura Brasileira. O aluno não inclui momento de saudação; na despedida, porém, faz um agradecimento. A partir da leitura da transcrição abaixo, é possível observar que Evandro recupera o contexto particular de produção: o público a quem o apresentador se dirige está em processo de formação inicial em Letras, cujos conteúdos incluem as literaturas brasileiras; além disso, esse público tem a pretensão de obter um diploma que o qualifica como um público de futuros professores, para quem a abordagem do cordel no ensino de língua portuguesa é cara:

Transcrição da apresentação 09LetLit2023

“A informática chegou com a globalização com antenas parabólicas espalhadas no sertão mas o folheto garante boa comunicação agora na educação o folheto faz (figura) as escolas descobriram que o cordel é cultura para/parabéns à nossa popular literatura”... éh:: o cordel que eu acabei de recitar foi escrito por José João dos Santos... que é mais conhecido como Mestre Azulão... nesse cordel Azulão fala da importância do cordel éh... de ensinar o cordel nas escolas... mas antes de falar sobre o cordel... éh:: nas escolas eu quero fazer uma pergunta... vocês já ouviram falar sobre o cordel?... éh::

Os cordéis são poemas escritos em folhetins que são pequenas cartinhas essas cartinhas éh:: normalmente ficam pendurados em varais... ah:: são histórias que o povo do nordeste conta... é uma forma típica de representar a cultura nordestina... essas histórias podem falar sobre:: situações do cotidiano sobre política e sem deixar de lado o tom engraçado é muito comum ter um certo tom de humor nos cordéis... prestem atenção nesse cordel ((fazendo um gesto de apontar para o slide))... “muito antes do dilúvio... era muito diferente... os bichos todos falavam... melhor que muita gente... que passaram (toda) a vida... trabalhando honestamente”... éh:: nesse primeiro trecho podemos ver algumas das características mais marcantes do cordel... a primeira delas é a rima... a rima acontece quando duas éh:: o final do verso tem sílabas iguais ou com o mesmo tom... como por exemplo em “diferente” em “gente” e em “honestamente” ((fazendo um gesto de apontar para o slide))... éh:: além da rima também:: ah:: podemos perceber um marco da cultura nordestina no que diz respeito à religiosidade... no exemplo que eu trouxe eles falaram sob/o cordel falou sobre o dilúvio... que é um evento narrado na bíblia...

Agora vocês devem estar se perguntando “onde que o professor de língua portuguesa entra nessa história?” ((simulando uma provável pergunta do público))... bom recentemente os cordéis estão sendo utilizados em sala de aula... éh:: as pesquisas demonstram que:: pesquisas



27 realizadas em escolas públicas que os alunos têm bom *éh::* desenvolvimento no nível de
 28 aprendizagem quando utilizados os cordéis... *seja por causa da rima ou do:: tom engraçado*
 29 *do/éh:: que contém nos cordéis os alunos.. eles mostram um certo interesse eles gostam de*
 30 *estudar o cordel... éh:::... é que nos dias de hoje o ensino da língua portuguesa não está somente*
 31 *fazendo os alunos decorarem regras... mas também ah::: em como eles vão praticar isso no dia*
 32 *a dia... seja através da fala... da escrita... ou éh: da leitura... éh:... pra utilizar o cordel em sala*
 33 *de aula o professor de língua portuguesa tem que:: escolher o mais adequado... dessa forma*
 34 *ele consegue trabalhar éh: vários temas e habilidades... como por exemplo a própria rima que*
 35 *é trazida... ah:: os poemas a cultura entre outros temas desde que bem escolhidos... porém*
 36 *professor cuidado... escute o que eu vou dizer... nem todo folheto serve... tem que saber*
 37 *escolher... observe com atenção... métrica rima e oração... todo cordel deve ter” ((lendo um*
 38 *trecho escrito no roteiro))... obrigado.*

A estratégia de engajamento inicial utilizada por Evandro foi a de recitar um trecho do gênero literário sobre o qual o alunoalaria adiante. Embora a apresentação anterior, de Vanice, também se baseie em uma obra literária (Capitães da Areia), a estratégia inicial da aluna foi a de interrogar o público sobre um acontecimento, especificamente, um trabalho anterior realizado pela turma (“Olá boa noite... bom não sei se todos lembram mas a gente fez o seminário passado sobre Capitães da Areia”). No caso de Evandro, o engajamento com o público vem depois de recitar o trecho.

Quadro 38 - Plano global da apresentação (09LetLit2023)

1.	Saudação Ø;
2.	Contextualização por citação direta;
3.	Definição de cordel;
4.	Análise de um texto do gênero;
5.	O cordel no ensino;
6.	Conclusão por citação direta;
7.	Despedida.

Fonte: elaboração própria.

A respeito dos tipos de discursos, encontramos uma distribuição regular dos tipos interativo (2 segmentos), teórico (2 segmentos) e misto interativo-teórico (2 segmentos). Nos Ex. 112 e 113, os trechos representam os segmentos interativos: o primeiro ocorre no início da apresentação, com a leitura do trecho e seu relacionamento com a proposta de Evandro; o segundo finaliza a produção, com a leitura de outro trecho cujo tom é exortativo:

Ex. 112: o cordel que eu acabei de recitar foi escrito por José João dos Santos... que é mais conhecido como Mestre Azulão... nesse cordel Azulão fala da importância do cordel éh... de ensinar o cordel nas escolas...

Ex. 113: porém professor cuidado... escute o que eu vou dizer... nem todo folheto serve... tem que saber escolher [...]

Os segmentos de discurso teórico aparecem em momentos nos quais o aluno generaliza uma observação para fins de informação, como na definição de cordel (Ex. 114) e no panorama de ensino de língua portuguesa atual (Ex. 115):

Ex. 114: Os cordéis são poemas escritos em folhetins que são pequenas cartinhas essas cartinhas éh:: normalmente ficam pendurados em varais.

Ex. 115: os dias de hoje o ensino da língua portuguesa não está somente fazendo os alunos decorarem regras... mas também ah::: em como eles vão praticar isso no dia a dia.

Os segmentos de discurso misto interativo-teórico também aparecem em momentos de generalização, porém implicando o público: no primeiro caso (Ex. 116), o segmento organiza a descrição das características do cordel; no segundo (Ex. 117), organiza a defesa da importância desse gênero para o professor:

Ex. 116: nesse primeiro trecho podemos ver algumas das características mais marcantes do cordel... a primeira delas é a rima [...].

Ex. 117: agora vocês devem estar se perguntando “onde que o professor de língua portuguesa entra nessa história?”... bom recentemente os cordéis estão sendo utilizados em sala de aula [...].

O único segmento de discurso narração encontrado materializa a leitura de um trecho do cordel de Mestre Azulão (Ex. 118). Em Bronckart (1999/2009, p. 179), o pesquisador delimita que neste tipo de discurso há a ausência de expedientes linguísticos “que remetem diretamente ou ao agente-produtor do texto ou a seus destinatários” e, portanto, traduz-se em um distanciamento relativo ao mundo de conhecimento tácito do público-alvo, exatamente na contramão do objetivo do discurso interativo.

Ex. 118: prestem atenção nesse cordel ((fazendo um gesto de apontar para o slide))... “muito antes do dilúvio... era muito diferente... os bichos todos falavam... melhor que muita gente... que passaram (toda) a vida... trabalhando honestamente”.

No nível das sequências, encontramos 2 sequências descritivas, cujo objeto maior é o cordel selecionado para exploração na apresentação:

Ex. 119: Sequência descritiva – descrição de “cordel”

Ancoragem: vocês já ouviram falar sobre o cordel?...

Aspectualização: Os cordéis são poemas escritos em folhetins que são pequenas cartinhas essas cartinhas éh:: normalmente ficam pendurados em varais... ah:: são histórias que o povo do nordeste conta... é uma forma típica de representar a cultura nordestina... essas histórias podem

falar sobre:: situações do cotidiano sobre política e sem deixar de lado o tom engraçado é muito comum ter um certo tom de humor nos cordéis..

Ex. 120: Sequência descritiva - descrição de “rima” à luz do trecho lido

Ancoragem: nesse primeiro trecho podemos ver algumas das características mais marcantes do cordel... a primeira delas é a rima...

Aspectualização: a rima acontece quando duas éh:: o final do verso tem sílabas iguais ou com o mesmo tom... como por exemplo em “diferente” em “gente” e em “honestamente”

Uma sequência explicativa (Ex. 121, abaixo) é identificada no entorno da última sequência descritiva (Ex. 120). Ambas se diferenciam pelo fato de serem as “operações que visam resolver um problema” as subjacentes à planificação do conteúdo temático na explicativa; e as “operações destinadas a fazer ver” para as descritivas (Bronckart, 1999/2009, p. 237-238).

Ex. 121: Sequência explicativa – características “mais marcantes” do cordel

Premissa inicial: nesse primeiro trecho podemos ver algumas das características mais marcantes do cordel...

Resolução: a primeira delas é a rima... a rima acontece quando duas éh:: o final do verso tem sílabas iguais ou com o mesmo tom... como por exemplo em “diferente” em “gente” e em “honestamente”.

Resolução: além da rima também:: ah:: podemos perceber um marco da cultura nordestina no que diz respeito à religiosidade... no exemplo que eu trouxe eles falaram sob/o cordel falou sobre o dilúvio... que é um evento narrado na bíblia.

No nível dos mecanismos de textualização, a retomada do objeto “cordel” ocorre predominantemente sob a forma de repetição, do mesmo termo, com 17 utilizações de “o cordel” ou “cordel”, apenas. Uma retomada a partir da escolha de outro item lexical é realizada no trecho abaixo, em que o aluno seleciona, na explicação do conceito “cordel”, dois conceitos mais próximos do cotidiano:

Ex. 122: vocês já ouviram falar sobre o cordel?... os cordéis são poemas escritos em folhetins que são pequenas cartinhas essas cartinhas éh:: normalmente ficam pendurados em varais... ah:: são histórias que o povo do nordeste conta..

A mesma estratégia ocorre quando da utilização de um termo cujo campo semântico de proveniência é o religioso e, por isso, poderia encontrar desconhecimento no público ouvinte:

Ex. 123: no exemplo que eu trouxe eles falaram sob/o cordel falou sobre o dilúvio... que é um evento narrado na bíblia.

Importa mencionar que Evandro introduz um conceito técnico, a rima, em duas etapas. Na primeira etapa, a rima é apresentada enquanto uma das características do cordel; na segunda, a caracterização da rima é privilegiada (Ex. 120, acima). Segundo Rossette-Crake (2019), a

estratégia de introdução de um conceito em duas etapas evita a sobrecarga cognitiva do interlocutor ao lidar com a manutenção de muitos tópicos.

A respeito dos mecanismos enunciativos, especificamente o gerenciamento das vozes, a voz de autoria se mostra presente, principalmente nos dêiticos pessoais de 1ª pessoa (Ex. 124). A qualidade da resposta, dada pelo aluno, à questão “onde o professor de língua portuguesa entra nessa história?” é balizada pela voz da ciência que assume a responsabilidade pelo que é dito em seguida (Ex. 125). Uma voz de personagem aparece na fonte dos trechos de cordéis lidos por Evandro, o cordelista Mestre Azulão (Ex. 126):

Ex. 124: mas antes de falar sobre o cordel... éh:: nas escolas eu quero fazer uma pergunta...

Ex. 125: as pesquisas demonstram que::/pesquisas realizadas em escolas públicas [...].

Ex. 126: o cordel que eu acabei de recitar foi escrito por José João dos Santos... que é mais conhecido como Mestre Azulão...

As modalizações mostram-se predominantemente lógicas, relacionadas ao mundo objetivo dos conteúdos mobilizados da produção, e expressam a análise de Evandro sobre as condições de verdade (certeza, possibilidade, etc.) de certas afirmações. Por seu turno, a modalização apreciativa observada materializa a avaliação qualitativa de Evandro sobre uma característica específica do cordel entre as demais características possíveis, e a deôntica materializa uma crítica social ao planejamento do professor ao utilizar-se desse gênero. Por fim, a modalização pragmática marca a responsabilidade de um personagem ou instituição mobilizada “em relação às ações de que é o agente” (Bronckart, 1999/2009, p. 332). Nesse caso, “os alunos” assumem a ação de serem instruídos a partir do gênero cordel, e a valorização apreciativa dessa ação por Evandro (“eles gostam”) representa sua interpretação do agir desse agente. O Quadro 39 ilustra essas informações:

Quadro 39 - Distribuição das modalizações (09LetLit2023)

Modalizações	Apreciativas	podemos ver algumas das características <u>mais marcantes</u> do cordel.
	Lógicas	- é <u>muito comum</u> ter um certo tom de humor nos cordéis... - além da rima também <u>podemos</u> perceber um marco da cultura nordestina [...]. - Agora vocês <u>devem</u> estar se perguntando [...]. - dessa forma ele <u>consegue</u> trabalhar éh: vários temas e habilidades...
		pra utilizar o cordel em sala de aula o professor de

	Deônticas	língua portuguesa <u>tem que</u> escolher o mais adequado [...].
	Pragmáticas	os alunos.. <u>eles mostram</u> um certo interesse <u>eles gostam</u> de estudar o cordel...

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

Em relação aos meios não linguísticos, observamos uma voz de velocidade média e altura elevada, além de ritmo e entonação sem grandes variações (para ênfase, por ex.). A conexão visual entre Evandro e o público é inconstante, com várias interrupções, por parte do apresentador, para olhar para o slide ou para o *tablet*. Em relação ao cenário, o aluno utilizou-se de modo restrito do espaço disponível para a apresentação, exibindo poucos gestos de movimentação. O Quadro 40, abaixo, sintetiza essas informações.

Quadro 40 - Quadro-síntese da análise multimodal (09LetLit2023)

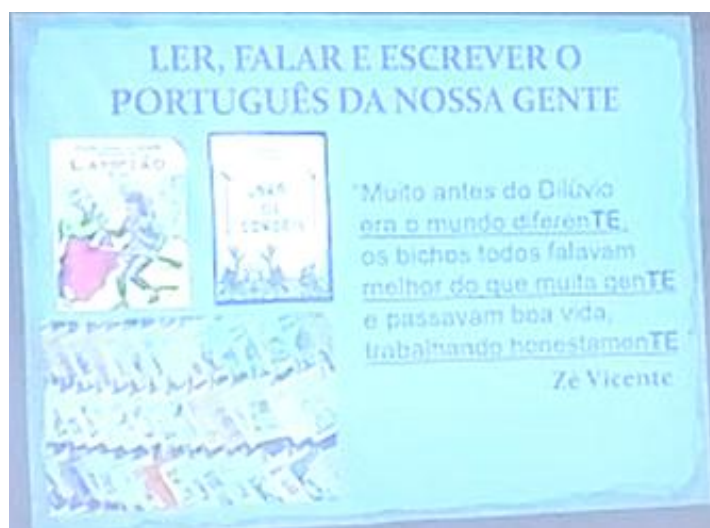
Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - voz alta, com velocidade média. - entonação e ritmo sem grandes variações (ênfase, etc.). Meios cinésicos: - contato visual inconstante com o público Posição dos locutores: - utilização restrita do espaço.	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: algumas ocorrências Gestos ideacionais: algumas ocorrências Gestos parasitários: predominantes	Roteiro físico: - utiliza-o em formato digital, por meio de tablet. - o tablet permanece em mãos durante toda a apresentação. Construção do slide único: - texto + 3 imagens (Figura 33) Utilização do slide único: - aponta e recupera visualmente o slide no cenário algumas vezes. Escolha das imagens: - o slide não apresenta referência a personagens conhecidos.

- poucos movimentos superiores ou inferiores.		
---	--	--

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

A respeito do slide único (Figura 32), é constituído por 3 imagens e por uma parte de texto verbal, incluindo o título “Ler, falar e escrever o português da nossa gente”. As imagens mostram: (i) dois cordéis e (ii) varais nos quais vários cordéis estão pendurados, e se relacionam, principalmente a imagem dos varais, à parte teórica condensada na pesquisa do aluno sobre as características do gênero cordel. O texto verbal reproduz o trecho da obra do cordelista Zé Vicente que participou da estratégia inicial do aluno: “Muito antes do dilúvio / era o mundo diferente / os bichos todos falavam / melhor do que muita gente / e passavam toda vida / trabalhando honestamente”. O aluno não se utilizou de referências a personagens conhecidos e, durante a fala, recupera o conteúdo do slide com os olhos e com as mãos de forma recorrente.

Figura 33 - Slide único (09LetLit2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).⁸³

Os gestos, por sua vez, mostraram-se predominantemente parasitários. Interessa observar que o *tablet* “gerenciou” os gestos parasitários das mãos, que ora seguravam-no ambas, ora o fazia apenas uma das mãos, como ilustra a Figura 34. Seja o *tablet*, os cabelos ou alguma parte da roupa, os gestos parasitários parecem ser os únicos que implicam outro objeto físico para sua realização; embora os gestos evocativos apontem para algo físico do cenário, a

⁸³ A imagem é a captura da tela no arquivo em vídeo da apresentação. Não consta nos dados do Google Classroom o envio do slide pelo aluno, atividade prevista na plataforma, o que justifica a qualidade da imagem.

relação com a fala pode ser abstrata, no caso, por exemplo, em que a ideia contida no texto do slide, e não o próprio texto, é recuperada pelo gesto evocativo.

Figura 34 - Gestos parasitários (09LetLit2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Em menor incidência, encontramos também gestos evocativos, que recuperam algo no cenário; nesse caso, uma ideia foi recuperada na imagem trazida no slide. A Figura 35 captura o momento em que, no início da sequência explicativa sobre as características do cordel, o aluno compara os cordéis a “cartinhas”, cuja imagem ele recupera com o gesto. O grifo no Ex. 127 indica o exato momento da realização do gesto:

Ex. 127: os cordéis são poemas escritos em folhetins que são pequenas cartinhas essas cartinhas éh:: normalmente ficam pendurados em varais [...].

Figura 35 – Gesto evocativo – ideia contida na imagem do slide (09LetLit2023)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

4.1.10 Análise da apresentação 03LetEd2023 (Educação/Tópicos Específicos de Educação)

A última apresentação, 03LetEd2023, pertence ao curso de Letras e a situamos na área de Educação, subárea de Tópicos Específicos de Educação. A apresentadora é Juliana e o contexto ao qual a aluna faz referência é o de produção, especificamente o parâmetro do papel social do destinatário: uma turma de professores em formação, para os quais, independentemente da área de conhecimento, a educação antirracista faz parte da profissão. A influência desse parâmetro do contexto de produção no texto aparece quando Juliana diz que “os futuros professores” (grifado na transcrição) precisam ter em mente a educação antirracista, fazendo referência aos espectadores.

Transcrição da apresentação 03LetEd2023

Boa noite gente eu sou a *** e espero que vocês estejam bem... eu gostaria de c/começar fazendo uma perguntinha pra vocês... vocês já escutaram a expressão “a educação vem de berço”?... é uma expressão muito comum e muito usada também porque significa que a educação e os princípios de uma pessoa... começa dentro de casa... então pensando nisso né como que os pais eles podem criar um filho antirracista...



Primeiro é muito importante deixar claro né a importância da luta contra o racismo... e deixar/e também ter uma conversa com os filhos né antes deles entrarem na escola... deixar claro pra eles que ao entrar na escolinha eles vão éh:: lidar com crianças diferentes com cores diferentes com cabe::los diferentes e eles precisam respeitar essas diferenças... sempre deixar claro gente que o racismo ele não é uma brincadeira muito menos uma piada... ele é um crime... e como é um crime ele tem consequências como qualquer outro tá... então é muito importante deixar isso porque eu acredito que ninguém aqui queira criar um filho criminoso em casa... então:: é muito importante ter essa conversa com a criança antes dela entrar na escola e também deixar claro né o/a/a/como que... o racismo prejudica a vida de uma criança negra e um adulto negro também...

O segundo ponto é:: a educação dentro de sala de aula... então como que os professores eles podem dar uma educação antirracista em sala de aula... é muito importante que os professores né e os futuros professores tenham em mente os três pilares da educação antirracista né... o primeiro pilar é reconhecer o racismo e não tratar como uma brincadeira... o segundo pilar é você acolher a criança que sofreu o racismo e não menosprezar a dor dela... o terceiro lugar é advertir a criança mas essa advertência não é (pra você) levar pra diretoria e brigar com a criança não... é você ter uma conversa

23 *com ela de um jeito que ela entenda éh:: onde foi que ela errou né e fazer com que ela reflita... tá...*
 24 *uma coisa muito importante que os professores eles podem fazer em sala de aula... é:: trazer mais*
 25 *artistas negros escritores negros também né... cantores como Milton Nascimento Gilberto Gil éh*
 26 *escritores como Conceição Evaristo e figuras públicas né da política... como a Marielle Franco é*
 27 *muito importante porque:: o aluno ele vai ter outras perspectivas e também outras realidades...*
 28 *Então com tudo isso a criança né ela já vai ter aquela bagagem de ter uma educação*
 29 *antirracista dentro de casa ela vai fortalecer isso dentro da escola... e aí ela vai pra vida adulta ela*
 30 *vai ser inserida dentro da sociedade... então é muito importante que... éh o aluno reconheça o seu*
 31 *lugar social o seu lugar de fala... “mas *** o que que é um lugar de fala?” ((sugerindo uma provável*
 32 *pergunta do público))... um lugar de fala ele é éh::: um lugar onde você tá inserido dentro da*
 33 *sociedade tá... então você tem que saber de onde que você tá falando se você tá falando do lugar do*
 34 *opressor ou se você tá falando do lugar do oprimido então é muito importante que nós reconheçamos*
 35 *o nosso lugar... sempre deixando claro gente que o racismo a luta contra o racismo não é de um grupo*
 36 *é de todos tá... como dizia Angela Davis né uma escritora “não basta ser racista tem que ser*
 37 *antirracista” ((recitando as palavras da autora mencionada))... muito obrigada.*

Observamos, inicialmente, que Juliana inclui momentos de saudação e despedida em sua produção; no momento de saudação, inclusive, a aluna se apresenta, o que foi observado apenas em sua apresentação. Como estratégia de engajamento inicial, a aluna realiza um questionamento para o qual a resposta exigida é concreta, implicando o mundo ordinário do público.

Quadro 41 - Plano global da apresentação (03LetEd2023)

1.	Saudação;
2.	Proposição de um questionamento;
3.	Educação antirracista em casa;
4.	Educação antirracista no ensino formal
5.	Educação antirracista na vida adulta;
6.	Despedida.

Fonte: elaboração própria.

No nível dos tipos de discurso, identificamos uma dupla predominância de discurso misto interativo-teórico (2 segmentos) e discurso teórico (1 segmento). Os segmentos de discurso misto interativo-teórico ocorrem em momentos nos quais Juliana defende a importância da luta contra o racismo (Ex. 128) e define o conceito teórico de lugar de fala (Ex. 129). Importa recuperar a especificidade do tipo de discurso misto interativo-teórico, qual seja, a de uma disjunção dos parâmetros físicos da situação de linguagem, observando, na produção, um tempo e um espaço diferentes do momento atual de Juliana e do público, materializados por

sintagmas nominais genéricos no caso das referências espaciais (grifados) e pelo presente genérico no caso das referências verbais (em negrito); mas a essa disjunção, própria do discurso teórico, relaciona-se a implicação dos agentes (em itálico) da situação comunicativa na produção, o que é próprio do discurso interativo:

Ex. 128: Primeiro **é** muito importante deixar claro né a importância da luta contra o racismo... e deixar/e também ter uma conversa com os filhos né antes deles entrarem na escola [...] então **é** muito importante deixar isso porque *eu acredito* que *ninguém aqui* queira criar um filho criminoso em casa [...] o racismo **prejudica** a vida de uma criança negra e um adulto negro também...

Ex. 129: um lugar de fala ele **é** éh::: um lugar onde você⁸⁴ tá inserido dentro da sociedade tá... então você **tem que** saber de onde que você tá falando se você tá falando do lugar do opressor ou se você tá falando do lugar do oprimido então **é** muito importante que *nós* reconheçamos o nosso lugar... sempre deixando claro gente que o racismo a luta contra o racismo não **é** de um grupo **é** de todos tá...

O segmento de discurso teórico organiza toda a subdivisão “Educação antirracista no ensino formal” do plano global da apresentação e é a maior das subdivisões. Importa ressaltar, nesse segmento, o caráter generalizante e exortativo a partir das ações (grifadas) e dos agentes (em itálico) tematizados:

Ex. 130: O segundo ponto é:: a educação dentro de sala de aula... então como que *os professores eles* podem dar uma educação antirracista em sala de aula... **é** muito importante que *os professores* né e os futuros professores tenham em mente os três pilares da educação antirracista né [...] uma coisa muito importante que *os professores eles* podem fazer em sala de aula... é:: trazer mais artistas negros escritores negros também né [...].

No nível das sequências textuais, encontramos uma sequência argumentativa, uma sequência descritiva e uma sequência explicativa. A sequência argumentativa (Ex. 131) textualiza a defesa da tese de Juliana de que, partindo da premissa de que a educação e os princípios são aprendidos em casa, no âmbito familiar, os pais poderiam e deveriam criar um filho antirracista. Os argumentos têm a orientação comunicativa de convencer os espectadores

⁸⁴ Sobre o Ex. 128, observamos que os empregos do pronome “você” não remetem ao destinatário concreto da interação, no caso, o público imediatamente presente na apresentação, e por este motivo esses empregos não vêm sinalizados com itálico. Com efeito, os referidos empregos do pronome “você” remetem a uma segunda pessoa genérica sempre presente no polo dialógico do destinatário em qualquer interação, à semelhança do “a gente” para o polo dialógico do enunciador e que não corresponde aos emissores concretos. Bronckart (1999/2009, p. 172) observa esse emprego dos pronomes de primeira e segunda pessoa e aponta-lhes a referência ao caráter *in fine* dialógico de “qualquer tipo de discurso”, mencionando Bakhtin como teórico que observou anteriormente essa questão.

de que os motivos pelos quais essa atribuição é feita aos pais podem ser confirmados no dia a dia:

Ex. 131: Sequência argumentativa

Premissa inicial: [...] a educação e os princípios de uma pessoa... começa dentro de casa... então pensando nisso né como que os pais eles podem criar um filho antirracista.

Argumento: primeiro é muito importante deixar claro né a importância da luta contra o racismo... e deixar/e também ter uma conversa com os filhos né antes deles entrarem na escola... deixar claro pra eles que ao entrar na escolinha eles vão éh:: lidar com crianças diferentes com cores diferentes com cabe::los diferentes e eles precisam respeitar essas diferenças... sempre deixar claro gente que o racismo ele não é uma brincadeira muito menos uma piada... ele é um crime... e como é um crime ele tem consequências como qualquer outro tá... então é muito importante deixar isso porque eu acredito que ninguém aqui queira criar um filho criminoso em casa..

Conclusão: então:: é muito importante ter essa conversa com a criança antes dela entrar na escola e também deixar claro né o/a/a/como que... o racismo prejudica a vida de uma criança negra e um adulto negro também.

A sequência descritiva (Ex. 132) ocorre em momento no qual Juliana descreve “os três pilares da educação antirracista” no segmento destinado às orientações da educação antirracista no ambiente escolar.

Ex. 132: Sequência descritiva

Ancoragem: é muito importante que os professores né e os futuros professores tenham em mente os três pilares da educação antirracista né [...]

Aspectualização: o primeiro pilar é reconhecer o racismo e não tratar como uma brincadeira... o segundo pilar é você acolher a criança que sofreu o racismo e não menosprezar a dor dela... o terceiro lugar é advertir a criança mas essa advertência não é (pra você) levar pra diretoria e brigar com a criança não... é você ter uma conversa com ela de um jeito que ela entenda éh:: onde foi que ela errou né e fazer com que ela reflita.

A sequência explicativa (Ex. 133), por sua vez, ocorre nos momentos finais da apresentação, em momento orientado a definir e a explicar o conceito teórico de “lugar de fala”, e a orientação comunicativa de resolver um problema conceitual é realizada com o emprego de “você” (grifado) enquanto referência a um destinatário dialógico geral e não materializado na situação comunicativa em andamento, o que reforça o caráter generalizante e teórico da explicação:

Ex. 133: Sequência explicativa

Fato incontestável: “mas *** o que que é um lugar de fala?”

Problematização: um lugar de fala ele é éh:: um lugar onde você tá inserido dentro da sociedade tá

Resolução: então você tem que saber de onde que você tá falando se você tá falando do lugar do opressor ou se você tá falando do lugar do oprimido

Conclusão: então é muito importante que nós reconheçamos o nosso lugar... sempre deixando claro gente que o racismo a luta contra o racismo não é de um grupo é de todos tá [...].

No nível dos mecanismos de textualização, especialmente na conexão, observamos a disposição de enumerações a partir de determinantes numerais ordinais (grifados) nos sintagmas a serviço do encadeamento dos diferentes segmentos do conteúdo temático. Uma cadeia enumerativa é observada entre a segunda (“Proposição de um questionamento”) e a terceira subdivisão do plano global da apresentação (“Educação antirracista em casa”) e organiza a transição entre essas diferentes fases temáticas da apresentação; também entre a terceira e a quarta (“Educação antirracista no ensino formal”), a qual organiza a fase de aspectualização da sequência descritiva empregada para a descrição dos “três pilares da educação antirracista”. O Quadro 42, abaixo, ilustra essas informações:

Quadro 42 - Cadeias enumerativas - conexão (03LetEd2023)

Conexão	Cadeira enumerativa de transição temática	• <u>Primeiro</u> é muito importante deixar claro né a importância da luta contra o racismo. • O <u>segundo</u> ponto é:: a educação dentro de sala de aula... então como que os professores eles podem dar uma educação antirracista em sala de aula...
	Cadeira enumerativa de organização sequencial	• o <u>primeiro</u> pilar é reconhecer o racismo e não tratar como uma brincadeira... • o <u>segundo</u> pilar é você acolher a criança que sofreu o racismo e não menosprezar a dor dela. • o <u>terceiro</u> lugar é advertir a criança mas essa advertência não é (pra você) levar pra diretoria e brigar com a criança

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

No nível dos mecanismos enunciativos, a voz da autora assumiu a responsabilidade por toda a argumentação sobre a importância da educação antirracista, observável nos empregos de pronomes de primeira pessoa (grifado) que recuperam o ponto de vista do emissor sobre o que está sendo dito (Ex. 134). Uma voz de personagem é mobilizada em momento no qual a aluna encerra a apresentação, dando voz a uma autora reconhecida na discussão sobre a luta antirracista (Ex. 135):

Ex. 134: eu sou a *** e espero que vocês estejam bem... eu gostaria de c/começar fazendo uma perguntinha pra vocês [...] eu acredito que ninguém aqui queira criar um filho criminoso em casa.

Ex. 135: como dizia Angela Davis né uma escritora “não basta ser racista tem que ser antirracista” ((recitando as palavras da autora mencionada))... muito obrigada.

As modalizações apresentam uma predominância do tipo apreciativo, cujos usos estão associados ao grau de importância atribuído pela aluna aos diferentes tópicos abordados no conjunto da exposição sobre a luta antirracista. Em menor incidência, encontramos algumas modalizações deônticas, que traduzem as avaliações sociais de Juliana sobre alguns aspectos dos tópicos abordados. O Quadro 43, abaixo, ilustra essas informações:

Quadro 43 - Distribuição das modalizações (03LetEd2023)

Modalizações	Apreciativas	- é uma expressão <u>muito comum</u> e <u>muito usada</u> [...] - Primeiro é <u>muito importante</u> deixar claro né a importância da luta contra o racismo... - então é <u>muito importante</u> deixar isso porque eu acredito que ninguém aqui queira criar um filho criminoso em casa... então:: é <u>muito importante</u> ter essa conversa com a criança. - é <u>muito importante</u> que os professores [...] - uma coisa <u>muito importante</u> que os professores eles podem fazer em sala de aula... - é <u>muito importante</u> porque:: o aluno ele vai ter outras perspectivas e também outras realidades... - então é <u>muito importante</u> que... éh o aluno reconheça o seu lugar social o seu lugar de fala...
	Lógicas	∅
	Deônticas	- o primeiro pilar é reconhecer o racismo e <u>não</u> tratar como uma brincadeira... - você <u>tem que</u> saber de onde que você tá falando - a luta contra o racismo <u>não</u> é de um grupo é de todos tá...
	Pragmáticas	∅

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Bronckart, 1999/2009.

A respeito dos aspectos multimodais, especificamente os meios não linguísticos, observamos que Juliana apresenta uma voz relativamente alta, com velocidade entre média e baixa, e também variações leves de entonação, em momentos de ênfase ou focalização. Além

disso, a apresentadora mantém contato visual constante com o público e utiliza-se do espaço de modo restrito, permanecendo no mesmo lugar durante toda a apresentação.

Quadro 44 - Quadro-síntese da análise multimodal (03LetEd2023)

Meios não linguísticos (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004)	Gestos (Rossette-Crake, 2019)	Instrumentos de apoio
Meios paralinguísticos: - voz alta, com velocidade entre média e baixa; - variações leves de entonação, em momentos de ênfase ou focalização. Meios cinésicos: - contato visual constante com o público Posição dos locutores: - postura quieta, sem movimentos pelo cenário; - utilização restrita do espaço disponível, permanecendo no mesmo lugar	Gestos figurativos: Ø Gestos evocativos: algumas ocorrências Gestos ideacionais: predominantes Gestos parasitários: Ø	Roteiro físico: - não utiliza em nenhum momento da apresentação. Construção do slide único: - texto verbal + 4 imagens (Figura 36). Utilização do slide único: - faz referências ao conteúdo do slide, apontando para ele. Escolha das imagens: - disposição de fotografias de figuras públicas brasileiras negras, conhecidas na mídia.

Fonte: elaboração própria, a partir das categorias de Dolz, Schneuwly e Haller (2004), de Rossette-Crake (2019) e de categorias articuladas em reunião do grupo ALTER-FIP.

A respeito do slide único, a aluna dispõe um texto verbal, que materializa o título “Educação antirracista: em casa, na escola, na vida” na parte superior central do slide; o restante do espaço é preenchido por 4 imagens. Elas mostram: (i) uma criança negra lendo ao lado de uma adulta branca, seguidos do símbolo de proibição com o texto “racismo” no interior, (ii) uma pirâmide de comparação, (iii) uma caricatura de Angela Davis, (iv) o conjunto de personalidades conhecidas formado por Conceição Evaristo, Gilberto Gil, Marielle Franco e Milton Nascimento. As três primeiras imagens são digitais, em desenho, ao passo que a última é uma colagem de imagens fotografadas das celebridades. Há três figuras semelhantes a etiquetas que separam as imagens segundo a organização da fala que, primeiro, centrou-se sobre

a educação antirracista na educação familiar, depois na formal e, por fim, no convívio em sociedade como um todo. A Figura 36, na próxima página, materializa o slide do grupo:

Figura 36 - Slide único (03LetEd2024)



Fonte: recortado da apresentação 10LetEd2024.

A respeito dos gestos, observamos a predominância dos gestos ideacionais, pelos quais a aluna pontua os movimentos discursivos que realiza. A Figura 37 captura um desses gestos, em momento no qual a aluna inicia o tópico “Educação antirracista no ensino formal” e o gesto pontua a mudança de foco, que passa do ambiente familiar para o pedagógico. O grifo no Ex. 136 marca o momento exato de realização do gesto:

Ex. 136: O segundo ponto é:: a educação dentro de sala de aula [...].

Figura 37 - Gesto ideacional de mudança de tópico (03LetEd2024)



Fonte elaborado pelo autor (2024).

Encontramos alguns gestos figurativos, cuja função é a de “imitar” objetos de discurso verbalizados, e a função exercida pelos gestos observados foi a de simbolizar os números ordinais da enumeração realizada na fala. Os grifos no Ex. 137 marcam os exatos momentos de realização dos gestos:

Ex. 137: o primeiro pilar é reconhecer o racismo e não tratar como uma brincadeira... o segundo pilar é você acolher a criança que sofreu o racismo e não menosprezar a dor dela [...].

Figura 38 - Gestos figurativos – números ordinais (03LetEd2024)



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Finalmente, encontramos 4 ocorrências de gestos evocativos, cujo alvo de recuperação foi as imagens dos artistas e ativistas negros, cujos nomes foram verbalizados. Os grifos no Ex. 138 marcam os exatos momentos de realização dos gestos.

Ex. 138: trazer mais artistas negros escritores negros também né... cantores como Milton Nascimento Gilberto Gil éh escritores como Conceição Evaristo e figuras públicas né da política... como a Marielle Franco [...].

Figura 39 - Gesto evocativo – recuperação do slide (03LetEd2024)



Fonte: elaborado pelo autor (2024)

4.2 Síntese e interpretação dos resultados

Esta subseção resume as principais regularidades encontradas, a fim de construir um modelo didático para o ensino de Divulgação Científica nas licenciaturas a partir do 3MT.

Entre os aspectos linguísticos, identificamos 21 segmentos de discurso misto interativo-teórico nas apresentações, a maior predominância entre os tipos de discurso. O discurso interativo, com 19 segmentos, predomina em segundo lugar; adiante, os 12 segmentos de discurso teórico ficam na terceira posição e o discurso narração e relato-interativo, com três segmentos cada um. Todos os segmentos de discurso narração aparecem nas apresentações da Letras, o que se relaciona ao fato de, apenas nesse curso, os apresentadores terem se utilizado de histórias populares para construírem sua fala. Em relação ao discurso interativo, em termos de proporção, a maior aparição encontra-se nas apresentações das Ciências Biológicas, com 8 segmentos nas duas apresentações.

Quadro 45 - Distribuição dos tipos de discursos

Tipos de discurso/Cursos	Ciências Biológicas	Física	Letras	Total de segmentos
Interativo	9	2	8	19
Teórico	Ø	2	10	12
Relato-interativo	1	Ø	2	3
Narração	Ø	Ø	3	3
Misto interativo-teórico	6	6	9	21

Fonte: elaboração própria a partir das categorias de Bronckart (1999/2009).

Sobre os tipos de sequências, a sequência argumentativa foi a predominante, com 11 segmentos. Depois, vêm as sequências explicativas e descritivas, com 6 segmentos em cada categoria, e 1 sequência injuntiva apenas. As sequências argumentativas distribuem-se entre todos os cursos de modo relativamente proporcional, o que indica que o protótipo textual da argumentação (e não o da explicação) estruturou a maior parte das falas, ao contrário de nossa hipótese, que seria a da predominância das sequências explicativas, apontada por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) na análise dos 3MT de referência.

Quadro 46 - Distribuição dos tipos de sequências

Tipos de sequências/Cursos	Ciências Biológicas	Física	Letras	Total de segmentos
Narrativa	Ø	Ø	Ø	Ø
Descritiva	Ø	Ø	6	6
Argumentativa	4	1	6	11
Explicativa	Ø	2	4	6
Dialogal	Ø	Ø	Ø	Ø
Injuntiva	Ø	Ø	1	1

Fonte: elaboração própria a partir das categorias de Bronckart (1999/2009).

No questionário autoavaliativo que aplicamos, um dos alunos respondeu, à pergunta sobre as escolhas linguísticas, que seguiu a mesma orientação de planejamento que segue para suas aulas na educação básica (Quadro 47). A comparação realizada pelo aluno indica que, para ele, em ambos os contextos, o público determina a escolha de estratégias, pelo professor/divulgador, para abordar com mais clareza e mais “eloquência” o objeto de que se fala, evitando cair na incompreensão devido a jargões técnicos e impessoalidade na performance:

Quadro 47 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Ao organizar sua fala, isto é, em suas escolhas linguísticas (gramática, vocabulário, nível de formalidade, etc.), você levou em consideração o contexto de produção escolhido (público, tempo, espaço etc.)?
Respondente	Eu construí minhas falas da mesma forma que teria construído pras minhas aulas no EM, um vocabulário mais simples e com eloquência.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Nos mecanismos enunciativos, encontramos a voz da ciência, ora de modo específico (instituições, pesquisadores etc.), ora de modo genérico (“a ciência”, “pesquisas mostram...”) como fator de autoridade para os argumentos levantados nas sequências argumentativas. A área

da Física não apresentou nenhuma informação que continha textualmente a voz da ciência para embasá-la, ao passo que a maioria das aparições da voz das instituições científicas e pesquisadores concentra-se nas apresentações da Letras. Em todos os cursos, houve muita recorrência à voz do senso comum, geralmente nos empréstimos dos apresentadores ao universo de conhecimentos populares que, embora reverberados e populares, não apresentam conformidade com as pesquisas que tratam desses mesmos conhecimentos. Há também a voz de autoria, geralmente utilizada para ancorar a fala nas experiências pessoais dos divulgadores, em estratégia de aproximar a figura do divulgador, que detém conhecimento científico, da do público que não o detém.

Quadro 48 - Distribuição das aparições de vozes

Tipos de vozes		Ciências Biológicas	Física	Letras	Total de aparições encontradas
Social	Ciência	3 (42,8%)	1 (25%)	3 (21,4%)	7
	Senso comum	1 (14,2%)	1 (25%)	3 (21,4%)	5
	Leis			1 (7,1%)	1
Personagem		1 (14,2%)		3 (21,4%)	4
Autoria		2 (28,5%)	2 (50%)	4 (28,5%)	8

Fonte: elaboração própria a partir das categorias de Bronckart (1999/2009).

A respeito do planejamento, uma das apresentadoras que responderam ao questionário disseram que consultou fontes além dos textos escritos para produzir a apresentação, o que indica a observação, pela aluna, da importância de se pensar dimensões multimodais a partir de sua observação empírica:

Quadro 49 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Além dessas orientações [as fornecidas pela professora], quais outras fontes você utilizou para produzir o 3MT?
Respondente	Apresentações desse gênero de outros autores no youtube.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Ainda nos mecanismos enunciativos, as modalizações são predominantemente apreciativas, com maior concentração nas Ciências Biológicas e na Física e menor na Letras. As modalizações lógicas vêm em segundo lugar e as deônticas, em terceiro. As modalizações deônticas estão ausentes das apresentações da Física, o que indica uma menor incidência de

avaliações do ponto de vista das leis sociais pelos apresentadores. Nas apresentações da Letras, as modalizações lógicas são predominantes.

Quadro 50 - Distribuição das expressões de modalização

Tipos de modalização	Ciências Biológicas	Física	Letras	Total de expressões encontradas
Apreciativa	14 (66,3%)	5 (55,5%)	22 (50%)	41
Lógica	4 (18,1%)	4 (44,4%)	12 (27,2%)	20
Deontica	4 (18,1%)		9 (20,4%)	9
Pragmática			1 (2,2%)	1

Fonte: elaboração própria a partir das categorias de Bronckart (1999/2009).

Nos aspectos multimodais, observamos primeiro os meios não linguísticos (Dolz; Schneuwly, 2004). A altura e a velocidade da voz (física) dos apresentadores se mantêm média (nem alta, nem baixa) em todos os cursos, sinalizando um cenário auditivo favorável ao acompanhamento, pelo público, das falas. Em todos os cursos, também, os apresentadores exibem uma postura inquieta, realizando pequenos movimentos com o corpo (para o lado, para frente etc.), entretanto utilizando-se de modo restrito do espaço que têm disponível para a apresentação. Alguns alunos utilizaram máscara facial, devido às prescrições da instituição sobre a adoção dessa medida em espaços fechados, o que, além de mostrar a influência do contexto sócio-histórico nas produções, tornou parcial o acesso do público às expressões faciais realizadas por esses apresentadores.

Em relação aos gestos (Rossette-Crake, 2019), foram mais realizados os gestos ideacionais, que acompanham os movimentos de discurso, como podemos ver no Quadro 51:

Quadro 51 - Distribuição da predominância de gestos

Tipos de gestos	Ciências Biológicas	Física	Letras	Apresentações com predominância
Evocativos			1	1
Figurativos			2	2
Ideacionais	2	2	3	7
Parasitários		1	1	2

Fonte: elaboração própria a partir das categorias de Rossette-Crake (2019).

Os gestos parasitários foram a segunda categoria mais visível nas apresentações. Os alunos tinham diante de si a tarefa de realizar uma apresentação em três minutos não sobre uma

tese, mas sobre um tema, o qual pesquisaram a partir de suas vivências acadêmicas e de interesses próprios (observando o contexto de produção), a partir da prescrição da docente responsável pela disciplina. O grau de nervosismo e insegurança, dado esse contexto, pode explicar a alta aparição de gestos parasitários, embora nas apresentações orais acadêmicas em geral se observe gestos dessa natureza (mexer no cabelo, por exemplo) sem, necessariamente, indicar aspectos relacionados à tensão. Sobre isso, uma aluna declara ter sido o limite de três minutos o fator de nervosismo que influenciou sua percepção do trabalho apresentado:

Quadro 52 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Você teve problemas como nervosismo, reação ao público, interação com o slide, etc.? Se sim, como buscou resolver essas tensões?
Respondente	Sim, tive problemas com nervosismo em relação ao tempo.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Outra resposta, de aluno do curso da Letras, no qual o 3MT era atividade obrigatória no 2º semestre, indicou que seu fator de nervosismo foi a dimensão multimodal, os movimentos corporais, e aponta memória recente do seminário apresentado no 1º semestre que o auxiliou na superação de seus obstáculos, o que chama a atenção para o papel do planejamento na progressão das capacidades que se quer desenvolver; nesse caso específico, trata-se da progressão entre o seminário de 15 minutos e o 3MT posteriormente elaborado:

Quadro 53 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Você teve problemas como nervosismo, reação ao público, interação com o slide, etc.? Se sim, como buscou resolver essas tensões?
Respondente	Sim, tive muito nervosismo e não consegui interagir muito com o slide, muito porque a consciência corporal aumenta muito durante as apresentações, e eu fico nervoso de fazer algum movimento errado e estragar a apresentação. Houve um momento no seminário que eu virei de costas para mostrar uma coisa no slide, então no 3MT não tive quase nenhuma interação com o slide por medo de repetir o mesmo erro.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

É digna de nota a resposta de um aluno, do curso de Física, a essa mesma pergunta, na qual declarou que, para ultrapassar obstáculos psicológicos relacionados ao planejamento e ao momento da apresentação, utiliza-se de técnica também psicológica:

Quadro 54 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Você teve problemas como nervosismo, reação ao público, interação com o slide, etc.? Se sim, como buscou resolver essas tensões?
Respondente	Antes da apresentação sim, pra resolver eu sempre penso que meu público não sabe nada do que eu to falando e mesmo se eu falar algo errado, não tem problema, o importante é falar com convicção.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Sobre os instrumentos de apoio, nos cursos de Ciências Biológicas e Física, a maioria (proporcional) dos apresentadores utilizaram-se de roteiro físico no momento da apresentação, em detrimento da turma de Letras. No questionário, especificamente na pergunta relacionada à elaboração de roteiros, uma apresentadora do curso da Biologia declarou que (re)elaborou três versões de seu roteiro, os quais auxiliaram a aluna a guiar-se pelos tópicos de conteúdo ao longo da apresentação:

Quadro 55 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Você elaborou algum tipo de roteiro para sua apresentação? Se sim, o roteiro ajudou? Por quê?
Respondente	Sim, elaborei cerca de três roteiros até chegar ao final. Eles ajudaram, pois foi como eu tive a oportunidade de corrigir o meu texto para se encaixar no gênero escolhido. Além disso, me guiou durante a apresentação.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Em todos os cursos, os slides únicos são predominantemente construídos com textos verbais e imagens, com exceção da apresentação de Tatiana (sobre a história da ciência), em que não havia texto verbal. Entre as imagens, a maioria dos apresentadores optou por utilizar-se de imagens digitais (de animações, por exemplo) e não de fotografias. Nas imagens, ainda, houve significativa recorrência a personagens fictícios e personalidades reais de grande conhecimento geral, para aproximação da fala à massa aperceptiva dos ouvintes. No curso da Letras, proporcionalmente, houve menor incidência de alusão a personagens conhecidos do que nos outros cursos, como podemos ver no Quadro 56.

Quadro 56 – Distribuição dos slides

Composição dos slides	Ciências Biológicas	Física	Letras	Apresentações
Imagens de animação ou fotografias <u>sem</u> personalidades conhecidas	1	1 (03FÍS2022 – apenas animação)	4	6
Imagens de personalidades conhecidas	0	0	0	0
Ambas as categorias	1	1	2	4

Fonte: elaborado pelo autor.

São diversos os critérios eleitos pelos apresentadores para a escolha do que comporia o slide de suas apresentações. Um dos respondentes do questionário declarou ter sido o engajamento com o público o critério de escolha dos textos e imagens:

Quadro 57 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Quais critérios você utilizou para a seleção dos textos e das imagens para o slide único?
Respondente	Escolhi elementos que chamassem mais a atenção do público

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Outra aluna respondeu que o critério foi a ilustração dos conceitos que se situam na parte teórica do conjunto da apresentação:

Quadro 58 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Quais critérios você utilizou para a seleção dos textos e das imagens para o slide único?
Respondente	Selecionei imagens que destacavam os principais conceitos que eu iria utilizar, de forma que a apresentação ficasse mais didática.

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

Uma terceira resposta indica que a orientação para essa escolha foi as metáforas utilizadas como estratégia para aproximar o conteúdo e o público, e o conjunto dessas

motivações chamam a atenção para o fato de que as escolhas de imagens e textos a compõem o slide único se relacionam a diferentes aspectos da apresentação, seja a conexão com o público, seja a clareza da exposição teórica:

Quadro 59 - Resposta à questão do questionário autoavaliativo

Questão	Quais critérios você utilizou para a seleção dos textos e das imagens para o slide único?
Respondente	Utilizamos apenas imagens que estavam presentes nas metáforas que fizemos durante a apresentação, bem como: o cavalo de tróia, a escola, o material apostilado...

Fonte: recortado das respostas ao questionário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou descrever e analisar as dimensões linguísticas e multimodais de apresentações orais em formato de Three Minute Thesis (3MT), visando ao ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura por meio de um modelo didático. As 10 apresentações em formato de 3MT realizadas pelos alunos de Ciências Biológicas, Física e Letras de uma universidade pública fizeram parte da disciplina “Prática de Leitura e Produção de Textos II”, em que o 3MT foi ensinado com base no modelo proposto por Abreu-Tardelli (2021a; 2021b).

Os pressupostos teóricos que guiaram a análise das apresentações são principalmente os do interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 1999/2009, 2006). A partir da noção de gênero enquanto correspondente empírico-linguístico de uma atividade de linguagem, e da de texto como materialização das escolhas efetuadas em uma ação de linguagem por agentes singulares (Bronckart, 2017), pudemos analisar as regularidades nas apresentações em formato de 3MT efetuadas pelos alunos de três cursos de licenciatura, que é fruto de um trabalho didático da docente da disciplina sobre esse gênero, descrito por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) a partir da análise de apresentações realizadas por especialistas e das prescrições para realizá-las.

A metodologia de análise envolveu a consideração dos parâmetros do contexto de produção, entre eles o contexto sócio-histórico mais amplo, o contexto imediato e os suportes. Para a análise linguística, baseamo-nos no conceito de arquitetura textual (Bronckart, 2006), para o qual o texto é uma trama que se constitui de três camadas superpostas, quais sejam, a da infraestrutura geral, com os tipos de discurso e os tipos de sequência; a da coerência temática, com os mecanismos de textualização, e a da coerência pragmática, organizada pela mobilização de vozes e pelas modalizações.

Da perspectiva de ensino de línguas da Equipe de Didática de Línguas de Genebra (Schneuwly; Dolz, 2004), apoiamo-nos principalmente na concepção de gênero como instrumento para o ensino, a partir da qual o 3MT, além de gênero utilizado para a comunicação e divulgação científicas dentro e fora da academia, também se desdobra em instrumento para o ensino de capacidades necessárias à tomada de consciência das propriedades dos gêneros utilizados para divulgar ciência. A noção de transposição didática, que recobre o processo por meio do qual um objeto de saber se transforma em objeto de ensino, auxiliou-nos a compreender a inclusão do 3MT no rol de gêneros a serem ensinados na disciplina de “Prática de Leitura e Produção de Textos”, em que a docente responsável delimitou as dimensões ensináveis do gênero; mas também envolve o decurso da (re)elaboração dos conhecimentos científicos que

os alunos tematizaram em suas produções, visto que realizaram pesquisas em artigos e livros e precisaram adaptá-las ao público não especialista ao qual se endereça o 3MT.

A proposta para a análise de gêneros da fala pública contemporânea, de Rossette-Crake (2019), forneceu-nos a visão de um conjunto de características que, segundo a autora, marcariam a atividade de falar em público no século XXI, tais como a perda de púlpito em prol da centralidade do orador, o engajamento para o estabelecimento da interação com o público e a organização linguística e não linguística dos recursos para a adaptação do conteúdo científico. Dessa proposta são formuladas quatro categorias de gestos realizados com as mãos em apresentações orais, que se relacionam com os objetos do cenário (gestos evocativos), com os movimentos discursivos (gestos ideacionais), com a mimese da fala (gestos figurativos) e com o alívio da tensão e do nervosismo (gestos parasitários). Na presente pesquisa, utilizamos a referida classificação de gestos como complemento dos meios não linguísticos das apresentações orais formulados por Dolz, Schneuwly e Haller (2004), especificamente na subcategoria dos meios cinésicos, que não previa uma subclassificação dos gestos, mas apenas sua situação em relação a outros meios de mesma natureza (focalização dos olhos, deslocamentos corporais etc.).

Com relação à primeira pergunta de pesquisa “Quais são as regularidades linguísticas das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos, de acordo com o modelo do interacionismo sociodiscursivo?”, as análises mostraram a predominância do discurso misto interativo-teórico e das sequências argumentativas, que conjugam o aspecto interativo, necessário ao engajamento do público por esse gênero, e o aspecto teórico, característico das pesquisas que são transpostas nessas apresentações. Além disso, as vozes do senso comum e da ciência são mobilizadas para discutir conhecimentos populares que não são corroborados pelas investigações científicas. As modalizações apreciativas, predominantes, avaliam o conteúdo que é discutido em termos dos valores pessoais dos apresentadores, aproximando a figura do cientista-divulgador da do público que não possui os mesmos conhecimentos.

Adiante, para a segunda pergunta “Quais são as regularidades multimodais das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos?”, observamos que a altura e a velocidade média da voz mostraram-se favoráveis ao acompanhamento das performances pelo público, para o qual as estratégias de engajamento pelos meios paralinguísticos precisam também serem pensados no planejamento das falas. Reconhecemos, contudo, a necessidade de aprofundar as análises de natureza fonética e fonológica para uma melhor compreensão desses

aspectos. Sobre o espaço físico da apresentação, os alunos não realizam, pelo cenário, movimentos que chamem mais a atenção para a figura do apresentador do que para os conteúdos verbalizados e tendem a utilizar-se de modo restrito do espaço disponível para a apresentação. Os gestos ideacionais, predominantes, auxiliam o discurso a aproximar-se da conversação, na qual esses gestos são mais perceptíveis, e a ampla recorrência a personagens conhecidos, principalmente recortados de animações (em formato digital), contribui também para a comunidade de massas aperceptivas do público e dos apresentadores.

Para a terceira pergunta “O que se apresenta a partir da comparação entre as regularidades linguísticas e multimodais das apresentações orais em formato de 3MT realizadas por licenciandos, e o modelo proposto por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b) dos 3MT de referência?” observamos que o modelo de Abreu-Tardelli apontou predominância do discurso interativo, a recorrência de sequências explicativas, a presença de objetivo e método entre os conteúdos temáticos, a utilização de um slide único durante toda a apresentação (prescrito pelas orientações oficiais) e a ausência de referências teóricas explícitas. A pesquisadora apontou também a mobilização frequente de outras vozes e de comparações entre o objeto discutido e um objeto de maior presença no cotidiano de quem ouve a apresentação. Com relação aos aspectos multimodais, a autora aponta a referência a imagens conhecidas para contextualizar o tema e em referência ao método, a entonação entusiasmada, os movimentos e gestos corporais, como o olhar, as expressões faciais e a recorrência ao humor.

Na presente pesquisa, encontramos, por outro lado, a predominância do discurso misto interativo-teórico, que conjuga as coordenadas espaço-temporais disjuntas em relação à situação de comunicação e os agentes dessa mesma situação implicados no conteúdo temático. Em relação aos tipos de sequências, encontramos a recorrência maior de sequências argumentativas, cuja orientação comunicativa é a de convencer o destinatário. Entre os mecanismos enunciativos, a mobilização das vozes da ciência e do senso comum assemelha-se à encontrada por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), além da voz de autoria. Observamos, ainda, a predominância das modalizações apreciativas, relacionada aos juízos de valor próprios de cada emissor. No plano multimodal, observamos que apenas Rômulo (03BIO2022 – Extinção de espécies no Brasil) se utilizou de um estilo despojado, semelhante a um mediador televisivo, que lembra o humor; os demais, de todos os cursos, apresentaram uma postura facial séria, com semblante sem sorrisos ou mecanismos de descontração. O quadro seguinte sintetiza essa comparação:

Quadro 60 – Comparação com o modelo de Abreu-Tardelli (2021a, 2021b)

Abreu-Tardelli (2021a 2021b)	Esta pesquisa
a. Sequência explicativa	Sequências <u>argumentativas</u> , descritivas e explicativas
b. Presença de objetivo e método na resolução da sequência explicativa	Presença de objetivo no engajamento inicial, além de saudação e despedida
c. Aproximação entre a situação de comunicação e a audiência: introdução e conclusões. Distanciamento entre a situação de comunicação e a audiência: definição e parte da metodologia	Discurso misto interativo-teórico: aproximação com o público mesmo em momentos de explicação e definição
d. Ausência de referências teóricas explícitas	Ausência de referências teóricas explícitas
e. Presença de vozes sociais e do próprio autor	Vozes sociais: ciência e senso comum / Vozes de personagens
f. Presença de modalizações apreciativas	Modalizações <u>apreciativas</u> , lógicas e deônticas
g. Presença de comparações com objetos e fenômenos conhecidos e observáveis	Além de comparações a objetos observáveis, há recuperação de contextos sócio-históricos repercutidos
h. Presença de exemplos, sinônimos e explicações	Introdução de conceito em duas etapas (Ex. “esse <u>abafamento do som</u> ... essa parte que abafa ela também pode se chamar de <u>coda</u> ... [04LetLin2023])
i. Slide: referência a imagens conhecidas e ao método da pesquisa	Uso de imagens retiradas de animação, realizadas em ambiente digital, além de “desenhos”
j. Entonação entusiasmada	Entonação e ritmo sem muitas variações
k. Mudança de entonação conforme a voz incorporada ao discurso	Pouca variação de entonação
l. Movimento do corpo, do olhar e expressões faciais	Movimentação restrita pelo espaço, conexão visual interrompida por consultas ao roteiro e gestos ideacionais (movimentos de discurso) e parasitários (incluindo o movimento dos pés)
m. Presença de humor	Humor presente em apenas uma apresentação

Fonte: elaboração própria.

A última pergunta de pesquisa refere-se às influências de três diferentes cursos, iluminados por suas respectivas áreas, Ciências Biológicas, Física e Letras, no processo de construção e apresentação do 3MT.. Em primeiro lugar, as apresentações do curso de Letras exibem segmentos de discurso narração, devido ao fato de apenas nesse curso os apresentadores terem se utilizado de histórias (Cordel, Capitães de Areia) como parte do conteúdo temático. Uma possível explicação é a de que nesse curso os aprendizes têm contato sistematizado com a literatura como objeto de estudo, a partir da qual transformaram os objetos literários em objetos de transposição para divulgar ciência. Ainda no nível dos tipos de discurso, o discurso interativo se mostrou mais fortemente nas apresentações das Ciências Biológicas em proporção, ao que atribuímos o fato de as discussões dessa área terem sido exponencialmente reverberadas em decorrência da experiência pandêmica recente.

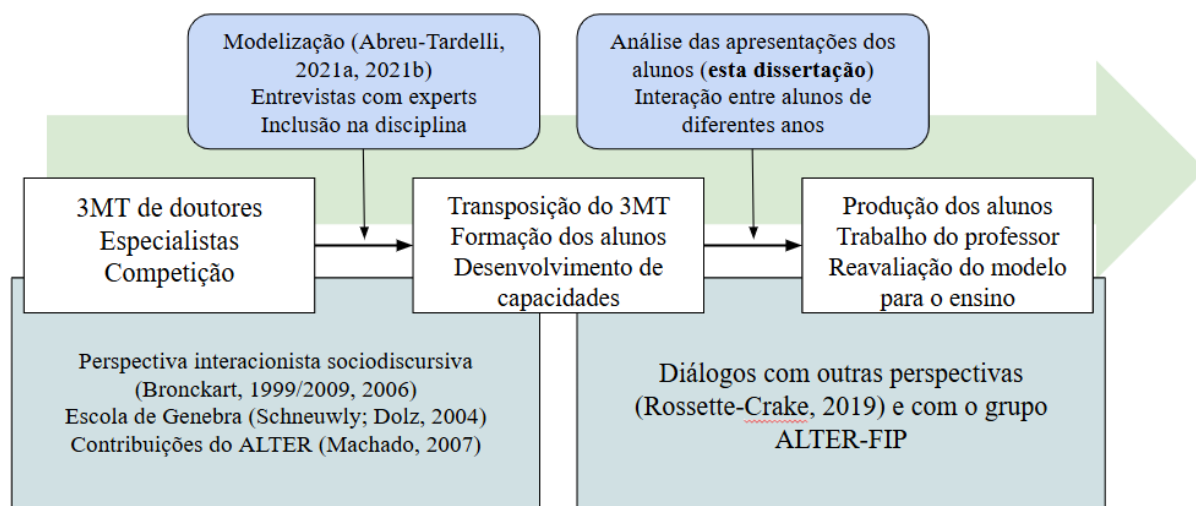
No nível dos tipos de sequência, encontramos a distribuição das sequências argumentativas por todos os cursos, o que aponta para a organização prototípica da argumentação como condutora de grande parte dos objetos discutidos; e a mobilização da voz da ciência, para embasar os argumentos, foi predominante no curso de Letras. Também na Letras ocorre a menor expressão das modalizações apreciativas, predominantes entre as demais modalizações em todos os cursos, ao que associamos a busca pela objetividade, simultânea à voz de autoridade trazida nos argumentos.

Sobre os aspectos multimodais, os apresentadores dos cursos de Ciências Biológicas e Física utilizaram-se em maior número do roteiro físico no momento da apresentação, ao contrário da Letras, em que apenas um apresentador exibiu o roteiro. Acreditamos que o fato de, no curso de Letras, os alunos terem realizado primeiro o seminário acadêmico e depois o 3MT, dado que ambas as atividades eram obrigatórias, a partir do mesmo tema possa ter favorecido, por meio da reelaboração das falas, a fixação e a maior segurança em relação aos conteúdos discutidos, ao contrário das Ciências Biológicas e da Física, em que os alunos deveriam escolher uma das duas possibilidades de apresentação oral e, por isso, não terem conduzido uma reelaboração das falas para outro contexto. Nas imagens dos slides, a recorrência a personagens conhecidos foi menor na Letras.

As regularidades e diferenças entre diferentes cursos podem balizar a avaliação do modelo utilizado na preparação dos alunos para o 3MT. Além disso, podem auxiliar na reorganização das etapas ou dos passos seguidos em cada uma para o alcance de cada objetivo didático, como a apreciação de 3MT de experts, a construção de uma ficha de avaliação para o

gênero, a realização de pesquisa sobre um tema científico, etc. O esquema seguinte ilustra a contribuição desta dissertação nesse sentido:

Figura 40 – Cadeia da transposição didática do 3MT para o ensino de Divulgação Científica



Fonte: elaboração própria.

Reconhecemos, assim, ter sido profícua a complementação da categoria dos aspectos cinésicos, entre os meios não linguísticos (Dolz; Schneuwly; Haller, 2004), com a proposta da análise dos gestos (Rossette-Crake, 2019), que fornece uma classificação de quatro tipos para os gestos realizados com as mãos, os quais podem também ser complementados em estudo posterior. Além disso, desenvolvemos a análise da dimensão multimodal do 3MT para fins didáticos, dimensão referida por Abreu-Tardelli (2021a, 2021b), mas não desenvolvida. Uma maior atenção dispensada aos aspectos multimodais, assim, é fundamental na delimitação das dimensões ensináveis do 3MT que se referem especificamente ao suporte corporal das apresentações orais.

Acreditamos que o *Three Minute Thesis*, um gênero textual cujas regularidades contextuais, linguísticas e multimodais podem e devem ser dimensionadas para o ensino, figura no rol de gêneros que têm sido utilizados por especialistas para divulgarem seu objeto a um público cada vez mais heterogêneo, característica intensificada pela disponibilização dessas apresentações a um público amplo na internet, de forma gravada e assíncrona. A análise das realizações empíricas desse gênero por alunos de licenciatura lança luz à necessidade de se formar pesquisadores engajados não apenas com a comunicação científica intrapares, mas também com a divulgação científica em prol ao fortalecimento de uma cultura científica na sociedade não especializada, com o qual o avanço mais compartilhado e conhecido das próprias pesquisas nas universidades pode contar.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. **Da ciência para a sociedade**: um estudo dos gêneros textuais para a divulgação científica. Projeto de pesquisa. São José do Rio Preto, 2020.

ABREU-TARDELLI, L. S. **Gêneros textuais orais (e escritos) para divulgar ciência por diferentes mídias**: reflexões teórico-metodológicas. Projeto de pesquisa. São José do Rio Preto, 2023.

ABREU-TARDELLI, L. S.; OLIVEIRA, G. A. Descrição e análise de um projeto interdisciplinar sobre a Covid-19: uma proposta de divulgação científica a partir do gênero 3MT. **Linha D'Água**, v. 37, n. 2, p. 161-183, 2024. Disponível em: <https://www.periodicos.usp.br/linhadagua/article/view/218337>. Acesso em: 19 set. 2024.

ABREU-TARDELLI, L. S.; CARDOSO, F. A apresentação oral em live para a divulgação científica: o modelo didático de um gênero. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/37923>. Acesso em: 12 out. 2023.

ABREU-TARDELLI, L. S.; CARDOSO, F. O. F.; CASTELLAN, J. O questionário autoavaliativo como instrumento para reavaliar uma sequência didática do gênero apresentação oral. **Entreletras**, Araguaína, v. 14, n. 1, jan./abr. 2023, p. 169-190. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/16458>. Acesso em: 12 out. 2023.

ABREU-TARDELLI, L. S.; VOLTERO, K. M. O papel da ficha de avaliação e da escuta no ensino do gênero seminário. Londrina, **Revista Entretextos**. vol. 19, 2019.

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da informação**, v. 25, n. 3, 1996.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-54.

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: **Palavras incertas: as não coincidências do dizer**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011, p.261-306.

BANDLER, J. W.; KILEY, E. M. J. W. Moving Forward with Clarity: The Second IMS 3MT Competition. In: IEEE **Microwave Magazine**, v. 19, n. 3, p. 59-67, 2018.

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

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Einführung in die Textlinguistik**. Tübingen: Niemeyer, 1981.

BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempo de redes. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, 2000.

BORGES, L. F. **O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a formação de leitores em língua inglesa: uma análise dos Cadernos do ensino médio da rede pública de São Paulo**. 2015. 290f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/138442>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRONCKART, J. P. A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano. In: WITTKE, C. I. (org.). Gêneros textuais: perspectivas teóricas e práticas/**Caderno de Letras**, 2012, n. 18, p. 33-53. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/cadernodeletras/files/2014/01/Caderno-de-Letras-18-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matêncio (org. e trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: EDUC, 1999/2009.

BRONCKART, J. P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. In: BRONCKART, J. P.; BULEA-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Eliane Lousada, Luzia Bueno e Ana Maria de Mattos Guimarães (trad.). Campinas, SP: Mercado de Letras. 2017, p. 37-50.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Anna Rachel Machado, Maria de lourdes Meirelles Matêncio (org.). Campinas/P: Mercado de letras, 2008.

BRONCKART, J. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In: BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Anna Rachel Machado, Maria de lourdes Meirelles Matêncio (org.). Campinas/P: Mercado de letras, 2008, p. 93-108.

BRONCKART, J. P. **Pourquoi et comment devenir didacticien?**. Presses Univ. Septentrion, 2016.

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

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. In: BRONCKART, J. P. **Pourquoi et comment devenir didacticien?**. Presses Univ. Septentrion, 2016, p. 81-102.

BRONCKART, J. P. et al. Manifesto. Reshaping Humanities and Social Sciences: A Vygostkyan Perspective. **Psychologie**, v. 55, n. 2-3, p. 74-83, 1996.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho feito. **Revista Instrumento**, v. 11, n. 1, 2009.

BUENO; L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **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**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 1500–1524, 2022. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1936>. Acesso em: 19 set. 2024.

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, p. 1-12, 2010.

CARDOSO, F. O. F. **A construção de um modelo didático para o ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura a partir do 3MT**. Dissertação - em fase de elaboração (Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). 2023.

CARDOSO, F. O. F. **Da ciência para a sociedade**: um estudo dos gêneros textuais para a Divulgação Científica. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Acesso restrito. 2021.

CARTER-THOMAS, S.; ROWLEY-JOLIVET, E. Three minute thesis presentations: Recontextualisation strategies in doctoral research. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 48, 2020.

CASTELLAN, J. C. **Um estudo sobre apresentações orais assíncronas produzidas em contexto pandêmico**. Dissertação Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”). 2024.

CAVALCANTE, M. C. B. Oralidade no livro didático de língua portuguesa: erros e acertos. **Boletim da ABRALIN**, 2001, Fortaleza, v. 1, 2001.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savat au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

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

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

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Gêneros e estilos em análise do trabalho: conceitos e métodos. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 33–60, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9555>. Acesso em: 19 set. 2024.

CLOT, Y. *et al.* L’Horizon incertain de la transformation en clinique de l’activité: une intervention dans le champ de l’éducation surveillée. **Activités**, Paris, v.8, p. 129-144, 2011.

“**Comunicação da Ciência | Paulo Nussenzveig**”. Conferência por Paulo Nussenzveig. Publicado pelo canal “USP Talks”. 10 jul. 2020. 1 vídeo (13min 14seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-gyAPVnBVpM>. Acesso em: 28 jul. 2023.

“**Comunicação da Ciência | Sabine Righetti**”. Conferência por Sabine Righetti. Publicado pelo canal “USP Talks”. 10 jul. 2020. 1 vídeo (12min 8seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTPwaIK1IJ8>. Acesso em: 28 jul. 2023.

“**CONFERÊNCIA | Para além da academia: por que, para quem e como divulgar ciência**”. Conferência por Lília Santos Abreu-Tardelli. Publicado pelo canal “Semana de Letras UNESP/IBILCE”. 27 mai. 2021a. 1 vídeo (1h 30min 27seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rjADLFzHcJE>. Acesso em: 22 jul. 2022.

CORDEIRO, G. S. & AEBY-DAGHÉ, S. Perspectivas para uma pesquisa participativa em didática do francês como língua de escolarização: uma pesquisa de engenharia didática em colaboração. **ReVEL**, v. 18, n. 17, 399-417.

COSTA-HÜBES, T. C. SWIDERSKI, R. M. S. Gêneros discursivos orais: uma proposta de estudo sobre a formação de professores e metodologias de ensino. **II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem**. UNIOESTE, 2010.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. **Revista Letras**, Especial, 2020.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. 2011. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (org.). **Linguística aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da Engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 3. ed. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

DOLZ, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 117-137.

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

DOLZ-MESTRE, J., LIMA, G., ZANI, J. B. Representação teatral do gênero fábula: uma experiência de formação continuada no âmbito de um minicurso. In: **Oralidade e gêneros orais**: experiências na formação docente. São Paulo: Tuxped Serviços Editoriais, 2021. p. 253-276.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? *Nonada: Letras em Revista*, n. 28, 1993/2017. Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:109841>. Acesso em: 19 set. 2024.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Pour un enseignement de l’oral**: initiation aux genres formels à l’école. Paris: ESF, 1998.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J. F.; ZAHND, G. A exposição oral. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro (org.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec**, v. 5, p. 44-67, 2015.

DOMENE, G. M. **Um estudo de podcasts**: de ferramenta tecnológica a instrumento de ensino. Relatório de Iniciação Científica - em fase de elaboração. Acesso restrito. 2023.

“**EICI 2021 - Encontro de Iniciação Científica Integrado**”. Conferência por Lília Santos Abreu-Trdelli. Publicado pelo canal “FAPEPE - UNIESP”. 3 nov., 2021b. 1 vídeo (1h 52min 5seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o0cZSJwY6c&t=2901s>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FAIRCLOUGH, N. Conversationalization of public discourse and the authority of the consumer. In: KEAT, R.; WHITELEY, N.; ABERCROMBIE, N. (org.). **The Authority of the Consumer**. London: Routledge, 1985, p. 235-249.

FERRAZ, F. S. M. **Gêneros da divulgação científica na internet**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-01112007-140734/pt-br.php>. Acesso em: 28 mar. 2022.

FILIPE, L. O artigo de divulgação científica - algumas marcas de gênero. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 79-89. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cientifica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

FIOROTTO, J. **O debate regrado : uma análise das capacidades linguageiras em atividades de produção textual oral em uma coleção de livros para o ensino médio**. 2022. 84f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/234626?show=full>. Acesso em: 28 jul. 2023.

GONÇALVES, A. V. O gênero seminário como objeto de ensino aprendizagem: modelo didático. **Anais do SIGET**, 2009.

GONÇALVES *et al.* Textos de divulgação científica - das práticas sociais à aula de Português. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 90-102. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cientifica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cientifica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco**: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento. Araraquara: Letraria, 2020.

HERNANDES-LIMA, A. **A influência do outrem no trabalho do professor: conflitos e poder de (não)agir**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192832>. Acesso em: 12 out. 2023.

HU, G.; LIU, Y. Three minute thesis presentations as an academic genre: A cross-disciplinary study of genre moves. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 35, 16-30, 2018.

HYLAND, K.; ZOU, H. J. "I believe the findings are fascinating": stance in three-minute-thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, v. 50, 2021. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1475158521000175?via%3Dihub>. Acesso em: 12 out. 2023.

INNOCÊNCIO, M. T. A cultura oral na escola escrita. **ANPAE**. 2009.

JACOB, A. E.; BUENO, L.; ZANI, J. B. Oralidade e gêneros orais: argumentos, voz e corpo no debate eleitoral de um grêmio estudantil. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 42, p. 115–132, 2022. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27288>. Acesso em: 12 out. 2023.

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, 2018.

JAKUBINSKI, L. **Sobre a fala dialogal**. Dóris de Arruda C. Carneiro, Suzana Leite Cortez (trad.). 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

KOCH, I. V. Interferências da oralidade na aquisição da escrita. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, p. 31-38, Jul/Dez. 1997.

KOCH, I. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2022.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990.

LEAL, A. Multimodalidade e multiliteracia: elementos verbais e não verbais nos textos de divulgação científica. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 43-54. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cientifica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L.. *Podcast*, participação social e desenvolvimento. **Educação em Revista**, v. 32, n. 1, p. 307–335, jan. 2016.

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

LOUSADA, E. G.; ROCHA, S. M.; GUIMARÃES-SANTOS, L. Gêneros orais, projetos didáticos de gêneros e mobilidade estudantil: perspectivas para ensinar a agir em francês como língua estrangeira. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015, p. 321-356.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu

trabalho. In: Silvana Serrani (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Silvana Serrani (Org.) Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (org.); posfácio de Joaquim Dolz. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009a.

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (org.); posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

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

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. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Lília Santos Abreu-Tardelli, Vera Lúcia Lopes Cristóvão (org.); posfácio de Jean-Paul Bronckart. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, D. An academic genre. **Discourse Studies**, 4(3), p. 319-342, 2002.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, v. 37, p. 1-23, 2019.

MARANDINO, M. *et al.* A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz. **Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências**, 2004. Disponível em:
<https://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/encontros/enpec/ivenpec/Arquivos/Orais/ORAL009.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2022.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Série Debates 1, 1983.

MOITA LOPES, L. P. D. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: Moita Lopes, L. P. D. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo Editorial: Parábola, 105, p. 85-105, 2006.

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE JÚNIOR, M. F. A produção de textos de divulgação científica na formação inicial de licenciandos em ciências naturais. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 10, n. 1, 2010, [s. p.]. Disponível em:
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/3987/2551>. Acesso em: 15 mai. 2023.

NEGREIROS, G. R. C. O discurso oral no texto poético a oralidade em poemas de Manuel Bandeira. **Revista eletrônica**, 2012.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de Língua Portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Caderno Cedes**, v. 38, maio-ago, 2018.

NORONHA, L. A.; FORTE-FERREIRA, E. C.; LIMA-NETO, V. Traços da oralidade em gêneros discursivos na/web. **Revista de Linguística**, v. 7, n. 1, Fortaleza, 2017.

OLIVEIRA, E. P. A oralidade e o ensino-aprendizagem do português língua materna. **Revista Moara – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 19, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, G. A. **Da ciência para a sociedade**: o processo de transposição didática sobre informações da COVID-19. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Acesso restrito. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RAMOS, I. Entre o Português, a História e a Biologia - da leitura analítica à construção de grelhas de análise textual. In: In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 164-176. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

ROSSETTE-CRAKE, F. **Public speaking and the New Oratory**: a guide for non-native speakers. Nanterre, França: Palgrave Macmillan, 2019.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROJO, R. SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso – LemD, Tubarão**, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

ROSA, R. *A ordem do expor e a ordem do narrar* nos textos de divulgação científica. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 55-69. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. Tese (Ciências da Educação). Marselha: Université d’Aix-Marseille I.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 19 - 34.

SILVA, C. M. R. O agir didático do professor de língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). 384f. 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/13673/1/Carla%20Messias%20Ribeiro%20da%2>

[OSilva.pdf](#). Acesso em: 19 set. 2024.

SILVA, B. A. A. E.; GRILLO, S. V. C. Novos percursos da ciência: as modificações da divulgação científica no meio digital a partir de uma análise contrastiva. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, v. 14, p. 51-73, 2019.

SKIRBS, Z.; MACDONALD, D.; MISCAMBLE, T.; TUSTIN, C.; STODDART, C.; KILEY, M. The three minute thesis (3MT). Paper presented at the **9th Qquality in postgraduate Research: Educating researchers for the 21st century**, Adelaide, Australia, 2010.

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

TEIXEIRA, C. Géneros de divulgação científica (notícia, reportagem, entrevista) - do contexto de produção ao texto. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 147-163. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E. P.; PEREIRA, A. C. Letramento: é possível uma escrita despida de oralidade? **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019.

TRAVAGLIA, L. C. Esquete: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros. **Revista Olhares e Trilhas**, vol. 19, n. 2, 2017.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VERRET, M. **Le temps des études**. 2. v. Paris: Librairie Honoré Champion, 1975.

VIAN JR, O.; ROJO, R. Letramento multimodal e ensino de línguas: a Linguística Aplicada e suas epistemologias na cultura das mídias. **Raído**, v. 14, n. 36, p. 216-232, 2020.

VIEGAS, F.; NUNES, F. Literacia científica e transversalidade da língua portuguesa. In: GONÇALVES, M.; JORGE, N. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH - CLUNL, 2018, p. 7-13. Disponível em: https://issuu.com/matildegoncalves5/docs/literacia_cient_fica_na_escola. Acesso em: 12 out. 2023.

VOGT, C.; CERQUEIRA, N.; KANASHIRO, M. **Divulgação e cultura científica**. ComCiência, [s. l.], 27 mai. 2022. Dossiê 236 - Editorial. Disponível em: <https://www.comciencia.br/divulgacao-e-cultura-cientifica/>. Acesso em: 2 out. 2023.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. S. Grillo e E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 1929/2009.

VOLTERO, Kelli Mileni. **Os conflitos de uma professora de Língua Portuguesa em início**

de carreira pública reconfigurados em duas entrevistas. 2018. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto, SP, 2018.

WARDLE, C.; DERAKHSHAN, H. Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making. Strasbourg: Council of Europe, 2017. Disponível em: <https://edoc.coe.int/en/media/7495-information-disorder-toward-an-interdisciplinaryframework-for-research-and-policy-making.html#>. Acesso em: 12 out. 2023.

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

ZANI, J. B.; BUENO, L. O gênero grande reportagem: uma análise possibilitada pelo diálogo entre o ISD e aportes teóricos dos textos orais. **Eutomia**, Recife, v. 13, n.1, 2014

ZANI, J. B.; BUENO, L. Os gêneros orais no Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, 2012.

ZANI, J. B.; DOLZ, J. Letramento digital e o desenvolvimento das capacidades multimodais em gêneros textuais orais. In: Anais do VI Seminário Web Currículo: Educação e Humanismo. São Paulo: e-book Puc-São Paulo, 2019. p. 229-236. Disponível em: <https://www.pucsp.br/webcurriculo-2019/anais>. Acesso em: 6 abr. 2022.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A construção de um Modelo Didático para o ensino de Divulgação Científica em cursos de licenciatura a partir do 3MT” sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Francisco Octávio Ferreira Cardoso. O objetivo deste projeto é selecionar, delimitar e analisar apresentações orais síncronas produzidas por alunos de graduação dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Letras de uma universidade pública estadual de São Paulo, nos anos de 2021 a 2023, a fim de estudar seus aspectos linguísticos e multimodais (oralidade, gestualidade, etc.) para a atualização de seu modelo didático, importante para uma instrumentalização adequada desse gênero. A proposta de execução da pesquisa envolve riscos mínimos à saúde, não havendo periculosidade nem na produção dos dados, nem em sua coleta, análise e possível exposição de imagens em eventos científicos e didáticos.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa, nem custos pessoais. Você tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a instrumentalização desse gênero para a prática da Divulgação Científica na graduação e fora dela, e subsídios para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a produção dessa e de outras apresentações orais acadêmicas.

É importante ressaltar que os vídeos das apresentações orais analisadas também poderão ser reproduzidos em reuniões e eventos científicos e didáticos diversos (como

seminários, congressos, simpósios, curso, etc.), de modo a divulgar a pesquisa e, assim, contribuir para a comunidade científica.

Pensando no possível desconforto e constrangimento que podem surgir, principalmente no caso da exposição da imagem dos participantes nos eventos citados, você poderá optar por uma das formas de participação: (a) participação voluntária, em que há autorização para a utilização da apresentação oral em vídeo para coleta de dados, transcrição, análise e descrição, mediante preservação de imagem, isto é, sem a exposição do vídeo, e de acordo com os objetivos da pesquisa em questão; OU (b) participação voluntária em que há autorização para a utilização da apresentação oral em vídeo para coleta de dados, transcrição, análise e descrição, bem como autorização para a exposição de imagem mediante reprodução do vídeo em eventos para fins científicos e didáticos, de acordo com os objetivos da pesquisa em questão. Assim, há o compromisso de divulgar o nome e as imagens dos participantes, bem como quaisquer outros dados provenientes desta pesquisa, em trabalhos científicos, revistas, reuniões e eventos científicos e didáticos de modo ético, para fins exclusivamente científicos e didáticos. Desse modo, este trabalho compromete-se a cumprir as disposições da resolução n. 510/2016 no que tange à ética em pesquisas realizadas em Ciências Humanas e Sociais.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados, coloque sua assinatura e escolha uma forma de participação a seguir:

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 2022.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador(a)
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

() Autorizo a utilização da minha apresentação oral em vídeo para coleta de dados, transcrição, análise e descrição, mediante preservação da minha imagem, isto é, sem a exposição do meu vídeo, de acordo com os objetivos da pesquisa em questão.

() Autorizo a utilização da minha apresentação oral em vídeo para coleta de dados, transcrição, análise e descrição, bem como autorizo a exposição da minha imagem mediante reprodução do meu vídeo para fins científicos e didáticos, de acordo com os objetivos da pesquisa em questão.

Nome Pesquisador(a): Francisco Octávio Ferreira Cardoso	Cargo/Função: Mestrando em Estudos Linguísticos
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP)	
Endereço: Rua Constantino Cherubini, 401	
Telefone: 19 983050739	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	