

## SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DO GÊNERO DEBATE ELEITORAL E O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Ana Elisa Jacob<sup>10</sup>Luzia Bueno<sup>11</sup>

**Resumo:** Neste artigo, discorreremos sobre as capacidades de linguagem correspondentes ao gênero debate eleitoral mobilizadas em produções textuais de alunos do Ensino Fundamental II quando implicados em dois processos eleitorais de um Grêmio Estudantil. As produções textuais ocorreram antes e após a implementação de duas sequências didáticas. As discussões fazem parte de uma pesquisa de doutorado, a qual objetivou investigar um processo de elaboração e implementação de um dispositivo didático para o ensino do gênero em questão, tendo em vista o que a Engenharia Didática genebrina propõe para isso (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016). Nesse sentido, este artigo visa ao critério de validação didática proposto por essa metodologia didática e de pesquisa quanto à avaliação do progresso das aprendizagens dos alunos diante das investidas didáticas. Além da Engenharia Didática, respalda-nos teórico-metodologicamente o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). Com as análises, verificou-se que, após as intervenções didáticas, os alunos, durante os debates eleitorais, mobilizaram os saberes relativos aos planos organizacional, enunciativo e não-linguístico do gênero em função do contexto e dos objetivos comunicacionais. Houve o progresso das aprendizagens concernentes ao gênero debate eleitoral e, portanto, o desenvolvimento, pelos alunos, das capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica.

**Palavras-chave:** Debate eleitoral; Sequências didáticas; Capacidades de linguagem.

**Abstract:** This article discusses the language skills related to the genre Leaders' Debate as employed by middle school students in their textual productions, while engaged in two different electoral processes aiming to create a Students' Union. Those productions were developed before and after two didactic sequences were carried out. The discussions presented here were part of our doctoral research, which intended to investigate a process of development and implementation of a didactic device for the learning of the genre considered, according to the Didactic Engineering of Geneve guidelines (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016). Therefore, our article aims to the criterion of didactic

10. Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (Bolsista CAPES). Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (Bolsista CNPq). ana.elisa.jacob@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

11. Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Mestre em Linguística Aplicada pelo IEL-UNICAMP. luzia\_bueno@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1397-1482>

validation proposed by this didactic and researching methodology, considering the assessment of students learning progress face to the didactic advances. In addition to Didactic Engineering, we have also resorted to the theoretical and methodological support of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017). In the analyzes, we could verify that after the didactic interventions the students were able to apply the skills linked to this genre organizational, enunciative, and non-linguistic plans during the debates, according to the context and the communicational objectives. There has been learning progress concerning the leaders' debate genre and, therefore, the development of the abilities for discursive, linguistic-discursive, and multisemiotic action by the students.

Keywords: Leaders' debate; Didactic sequences; Language skills.

## **Introdução**

As discussões presentes neste artigo fazem parte de uma pesquisa de doutorado (JACOB, 2020) cujo objetivo foi investigar um processo de elaboração de um dispositivo didático para o ensino do gênero debate eleitoral a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista dois processos eleitorais de um Grêmio Estudantil de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo, onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa.

Neste artigo, discutiremos sobre as capacidades de linguagem relativas ao gênero em questão depreendidas pelas análises das produções textuais dos alunos anteriores e posteriores à implementação de duas sequências didáticas em dois anos distintos, a turmas de alunos também distintas.

Nossas ações estão alicerçadas nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2007, 2008, 2009; BRONCKART; BULEA-BRONCKART, 2017) e da Engenharia Didática genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016).

O artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, trataremos das discussões teórico-metodológicas, as quais fundamentam nossa compreensão sobre o papel dos gêneros textuais no desenvolvimento linguageiro e sobre a proposta genebrina para a transposição didática desses conhecimentos. Em seguida, apresentaremos os procedimentos metodológicos empenhados para a análise das produções textuais dos alunos. Logo após, os resultados de análise. E, por último, nossas considerações finais.

## **Gêneros textuais: instrumentos para o desenvolvimento linguageiro**

Tanto o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) quanto a Engenharia Didática genebrina tem como teoria basilar a psicologia proposta por Lev Semionovitch Vigotski. Para Vigotski (2001), a linguagem tem o papel essencial no desenvolvimento do pensamento, em outras palavras, das funções de “operação de planejamento, de solução de tarefas que surgem no comportamento” (VIGOTSKI, 2001, p. 136); das funções psicológicas superiores – a atenção voluntária e a memória, por exemplo –, bem como no desenvolvimento social dos indivíduos.

Tal importância é explicada pelo fato de os signos linguageiros mediar esses processos (de pensamento, das funções psíquicas superiores, da interação social). Bronckart (2017), ao retomar os estudos sobre a linguagem de Saussure e de Volóchinov, defende que os gêneros textuais são a verdadeira vida dos signos, visto que a dimensão primeira da linguagem é de ordem praxiológica; portanto, “o valor de um signo só é identificado no quadro do texto/ discurso no qual se insere” (BRONCKART, 2017, p. 40). Os signos são apropriados, desse modo, na relação de articulação com a situação comunicativa de que procedem e das relações que eles estabelecem com as outras genericidades dos textos. Segundo Bronckart (2007), os gêneros textuais são os mecanismos de interação humana que permitem o desenvolvimento linguageiro e psíquico durante toda a vida, pois, através dessas práticas, continuamos a negociar e a construir significações.

Bronckart (2009) nos esclarece que, quando nós nos apropriamos de um gênero textual a fim de agirmos em determinada situação comunicativa, adaptamos os saberes relativos a ele à situação de interação, conforme as restrições linguísticas próprias, bem como às indexações sociais de que é portador. Assim, ao produzirmos textos em determinadas situações comunicativas, nós nos inscrevemos na rede de relações cristalizadas, nos modelos preexistentes, aprendemos a nos situar em relação a eles, propondo variantes derivadas de nossa estilística pessoal e social e, também, restituímos o arquitexto, sendo possível provocar modificações mais ou menos importantes nas características anteriores dos gêneros.

### **A proposta genebrina para a transposição didática dos gêneros textuais**

Tendo em vista a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento psíquico, linguageiro e social dos indivíduos, a Engenharia Didática genebrina (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; DOLZ, 2016) os defende como objetos de ensino, pois, quando ensinados de modo intencional,

sistematizado, notadamente os gêneros formais, os quais são difíceis de serem adquiridos sem uma intervenção didática, são capazes de desenvolver diferentes capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Segundo esses estudiosos, os gêneros textuais são, portanto, megainstrumentos (SCHNEUWLY, 2010).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), a fim de descrever e conceituar os processos envolvidos na aquisição/aprendizagem dos discursos, discorrem sobre três capacidades de linguagem exigidas de um aluno ao produzir textos adaptados a uma dada situação de interação: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva; as quais são objetos de aprendizagem social e “as condições de participação de um agente singular em diferentes atividades” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993. p. 27 – tradução nossa).

A capacidade de ação consiste em sabermos: I. relacionar o gênero a um determinado contexto mais amplo (isto é, à esfera de atividade em que o produtor do texto está atuando); II. reconhecer o valor do texto nessa esfera, o que está em jogo nessa produção; III. adaptar o gênero a uma situação mais particular de comunicação; IV. mobilizar os conhecimentos pertinentes em relação ao gênero e à situação; v. mobilizar os conteúdos a serem verbalizados adequados à situação e ao gênero; VI. mobilizar representações adequadas sobre diferentes elementos da situação de produção que exercem influência sobre o texto: saber construir uma posição de produtor, saber adaptar o texto a um destinatário específico, saber como atingir o efeito que se quer produzir sobre o destinatário. Em relação à capacidade discursiva, consiste: I. no estabelecimento de um plano global para o texto; II. na escolha de um determinado posicionamento enunciativo; III. na seleção de tipos de organização adequadas à situação de comunicação; IV. na opção das conexões mais adequadas; V. na definição do léxico pertinente ao conteúdo temático. Quanto à capacidade linguístico-discursiva corresponde ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas próprias para dar coerência ao texto, em outros termos, no estabelecimento e domínio: I. da coesão para sustentar um posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações, e II. do domínio de mecanismos sintáticos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2007).

A tais capacidades languageiras, Dolz (2015) acrescenta uma quarta referente aos saberes relativos à mobilização de diferentes sistemas semióticos: a capacidade multissemiótica. Melhor dizendo, a capacidade de o aluno mobilizar e implementar em sua ação de linguagem os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. Quanto aos gêneros orais, por exemplo, Dolz, Schneuwly e Haller (2010) elencam os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais,

movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Apesar de haver uma categorização das capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) esclarecem que elas estão em constante interação e dependência mútua quando produzimos os nossos textos.

No que corresponde aos modos de transpor os gêneros textuais disponíveis na sociedade para a escola, Dolz e Schneuwly (2010) propõem fazê-lo através de modelos didáticos e de sequências didáticas (doravante SD). O modelo didático corresponde ao conjunto de saberes teórico-práticos sobre o gênero que se pretende ensinar, de modo a auxiliar na elaboração de SD, de prescrições, de cursos de formação etc. Já as SD são procedimentos que visam a levar o aluno ao domínio do gênero e, conseqüentemente, a produzi-lo. Conforme seus idealizadores, a SD se organiza da seguinte maneira:

Figura 1: Sequência didática dos gêneros textuais.



Fonte: adaptado de DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2010, p. 83).

Na apresentação da situação, o professor expõe aos alunos o projeto comunicacional que justifica o ensino do gênero pretendido, bem como os objetivos perseguidos. Nesse momento, também é possível a apresentação de um exemplar social do gênero para que fiquem compreensíveis as características constituintes. Em seguida, uma produção inicial é requisitada aos alunos para que possam ser evidenciadas as capacidades de linguagem já desenvolvidas e a desenvolver, guiando, desse modo, o próximo passo da SD: os módulos de formação, com suas oficinas, atividades e exercícios visando ao domínio das dimensões do gênero pelo aluno. Por fim, a produção final, momento em que o projeto comunicacional é, enfim, realizado.

A proposta de SD visa a ofertar aos alunos condições para a aprendizagem, em outros termos, para “o aparecimento de certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas” (SCHNEUWLY, 2010, p. 118), ou ainda para a apropriação de instrumentos psicológicos ou semióticos que auxiliem na construção de funções psíquicas superiores. Tais proposituras vão ao encontro da defesa de Vigotski (2001) sobre as aprendizagens serem condições prévias e necessárias para as transformações qualitativas que ocorrem no curso do desenvolvimento humano.

Conforme Vigotski (2001), na idade escolar, a condição para o desenvolvimento são as aprendizagens intencionais que ocorrem em um meio institucional.

Tendo em vista as aplicações das SD em diferentes contextos educacionais e de pesquisa, recentemente, uma segunda geração das SD foi divulgada: os itinerários de ensino, ou sequência didática itinerante (DOLZ, 2019; DOLZ, 2020; COPOLLA; DOLZ, 2020).

As novas proposituras para as SD decorrem do compromisso dos estudiosos genebrinos com a implementação de uma Engenharia Didática (DOLZ, 2016), isto é, de uma metodologia de pesquisa que almeja as inovações didáticas; o desenvolvimento de conhecimentos relativos a determinado objeto, ou ainda sobre determinada área do conhecimento, objetivando, de modo mais amplo, a construção de saberes para sua eficácia (DOLZ, 2016; BONNAL; GARCIA-DEBANC, 2017). A Engenharia Didática interessa-se pela concepção técnica do trabalho de aprender do aluno; pela coordenação das intervenções do trabalho do professor ao elaborar seus dispositivos didáticos; pela adaptação dos saberes para as práticas de ensino; pela concepção de projetos escolares que envolvem a comunicação escrita, oral e audiovisual, bem como de ferramentas para sua realização (DOLZ, 2016).

Os passos metodológicos da Engenharia Didática consistem em: I. conhecer o contexto institucional: regulamentos, prescrições, objetivos e demandas de ensino; II. construir um modelo didático do saber eleito para o ensino (dos gêneros textuais no caso); III. diante das aprendizagens iniciais observadas nas produções textuais dos alunos, conceber, planejar e organizar os dispositivos, as ferramentas e as ações de ensino, as SD; IV. realizar a aplicação da SD e suas análises concomitantes e posteriores para a coordenação técnica, para o acompanhamento das inovações, para o controle dos ajustes aos obstáculos dos alunos e às dificuldades do professor; V. proceder à avaliação do projeto, dos benefícios e limitações da implementação no que corresponde aos tipos de atividades propostas, aos gestos didáticos empenhados, aos conhecimentos de fato ensinados, e VI. implementar novas experimentações.

No caso da pesquisa de doutorado que envolve as discussões deste artigo, buscou-se contemplar os quatro primeiros passos da Engenharia Didática para a proposta de elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral: I. a construção de um modelo didático do gênero debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020); II. a elaboração e a aplicação de duas SD em dois anos distintos a turmas de alunos também distintas; III. a análise das SD quanto às dimensões do gênero de fato ensinadas, aos gestos e às atividades didáticas implementadas (JACOB, 2020), e VI. a análise das produções textuais dos alunos, com a intenção de desvelar as capacidades de linguagem desenvolvidas antes e após a aplicação das SD.

Após a realização e a avaliação de todo o processo, buscamos chegar a considerações sobre a validação dos dispositivos didáticos elaborados e aplicados, das SD, melhor dizendo, à análise *a priori e a posteriori* dos procedimentos estudados (ARTIGUE, 1996). A validação, conforme Dolz (2020), consiste na análise: do engajamento dos alunos e dos professores; da legitimidade, da pertinência e da coerência dos objetos de ensino; do progresso de aprendizado dos alunos; da viabilidade e da adaptação ergonômica em função das restrições didáticas e do perfil do professor.

Neste artigo, preocupamo-nos com as discussões sobre os resultados obtidos com as análises das produções textuais dos alunos, a fim de identificarmos as capacidades de linguagem relativas ao gênero debate eleitoral desenvolvidas pelos alunos antes e após a implementação das duas sequências didáticas nos anos de 2017 e 2018. Buscamos, dessa forma, tecer considerações sobre o progresso das aprendizagens tendo em vista os dispositivos didáticos elaborados e implementados, visando a um dos critérios da validação didática (DOLZ, 2020).

### **Procedimentos Metodológicos**

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a análise dos textos dos alunos.

#### **A seleção do gênero debate eleitoral em função das eleições de um Grêmio Estudantil**

Nossa pesquisa tem como contexto as eleições de um Grêmio Estudantil nos anos de 2017 e 2018, em uma escola pública municipal do interior paulista, onde uma das pesquisadoras atua como professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Para a disputa eleitoral, dentre outras ações, o gênero debate eleitoral foi selecionado pelos alunos, professores e gestores para ser o modo de divulgação, confronto, questionamento, comparação etc das propostas das chapas candidatas à diretoria da agremiação. Apesar de o gênero ser o selecionado, verificou-se que ele não era de domínio dos alunos. Sendo assim, a professora-pesquisadora disponibilizou-se para ensiná-lo, elaborando e implementando as SD.

No ano de 2017, devido ao pouco tempo, a SD foi planejada em conformidade com o modelo didático do gênero debate regrado de Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010). Diante das limitações observadas nesse processo quanto ao dispositivo didático e às produções textuais dos alunos (JACOB; BUENO, 2018), em 2018, um modelo didático do debate eleitoral foi elaborado (JACOB; BUENO, 2020) e outra SD foi planejada para auxiliar os alunos no processo eleitoral. Nesse ano, um professor-voluntário da disciplina de história participou de todo o processo. Esclarecemos que,

antes de iniciarmos nossas ações de pesquisa, obtivemos a autorização e a aprovação do diretor da escola, dos responsáveis legais dos alunos, dos próprios alunos, do Secretário Municipal da Educação e do Comitê de Ética da Universidade São Francisco (CAE 68323417.5.0000.5514).

### **As dimensões ensináveis do gênero debate eleitoral e as capacidades de linguagem: os critérios de análise das produções textuais**

Após a confecção de um modelo didático do gênero debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020), foi possível selecionarmos as características constitutivas que poderiam ser ensinadas, tendo em vista o contexto de ensino e de aprendizagem, bem como os objetivos comunicacionais de um debate entre as chapas candidatas à diretoria de um Grêmio Estudantil de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

No quadro a seguir, expusemos tais características, ou dimensões ensináveis, do debate eleitoral e sua correspondência com as capacidades de linguagem, as quais consistem nos critérios de avaliação das produções textuais dos alunos em análise.

Quadro 1: Dimensões ensináveis do debate eleitoral e as capacidades de linguagem correspondentes: os critérios de avaliação das produções textuais.

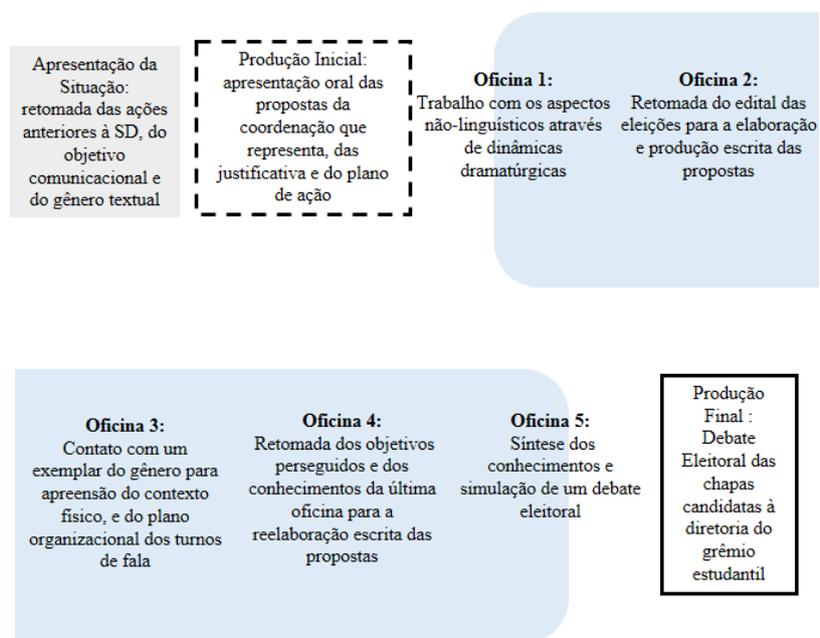
<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>	<b>DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO DEBATE ELEITORAL</b>
<b>DE AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.
	O moderador/ mediador.
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.

<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.
	Plano de ação para a execução das propostas
	Tipos de argumento para a sustentação das propostas apresentadas e para a refutação das propostas alheias: por consequência, causal, causa e consequência, exemplo, antimodelo, modelo, comparação, autoridade, autofagia/retorsão, fato, valor).
	Tipo de discurso interativo: implicação discursiva (uso de expressões de primeira pessoa) e conjunção temporal (formas nominais e verbais situando a fala no tempo presente), a fim de estabelecer a interlocução com os destinatários.
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.
	Respeito ao turno de fala do outro.
	Uso de expressões conectivas.
	Uso de organizadores textuais.
Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	
<b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos, que fazem referência à função social daquele com quem debate.
	Uso da linguagem formal .
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.
	Uso de modalizações.
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.
	Voz com entonação expressiva ou variada
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção , que exprimem as emoções.
	Olhar sustentado, para o domínio do auditório.
Postura corporal apropriada para a ocasião	

## Síntese das sequências didáticas do gênero debate eleitoral

Resumimos a SD de 2017 no esquema abaixo:

Figura 2: Sequência didática do gênero debate eleitoral do ano de 2017.



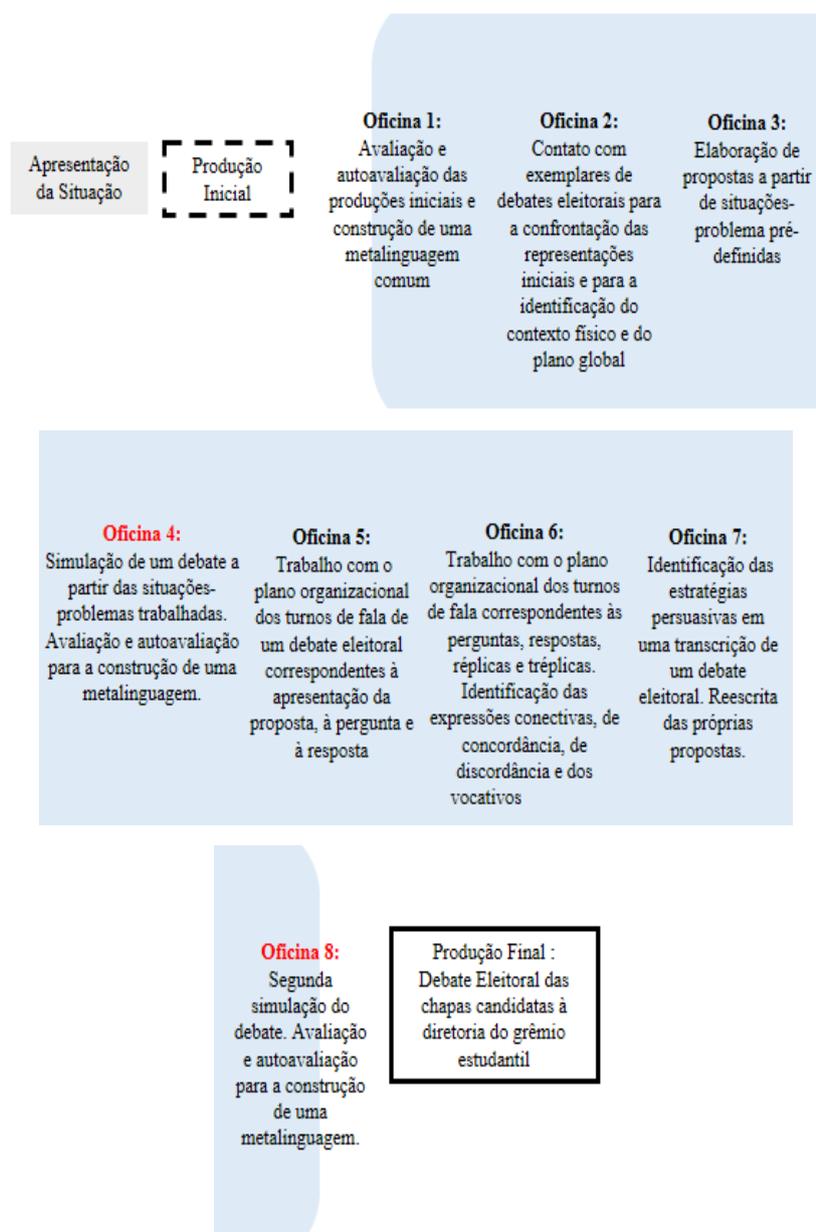
Fonte: acervo das pesquisadoras.

A SD de 2017 foi desenvolvida no decorrer de seis encontros/aulas, após o período regular do turno matutino, contando com a participação de 31 alunos no total. Assim como propõem os didaticistas genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2010), essa SD visou a uma produção inicial e a uma final. A produção inicial consistiu na realização de apenas um bloco temático do debate eleitoral, em outros termos, no momento inicial, na apresentação oral das propostas da coordenação do Grêmio a qual o aluno se candidatava, bem como do plano de ação para a execução e das justificativas que sustentavam as proposições.

Posteriormente, tais produções foram analisadas de modo a depreender as capacidades de linguagem que os alunos demonstravam dominar, as quais se aproximavam ou não daquelas requeridas para a implicação em um debate eleitoral. Após as análises, os módulos da SD foram planejados e implementados visando à construção de situações favoráveis à aprendizagem do gênero textual em questão, bem como à disponibilização de ferramentas que auxiliassem os alunos nesse domínio. Em 2017, o debate eleitoral, a produção final, ocorreu no pátio da escola, em um palco e, na plateia, estavam todos os alunos do período da manhã, professores, gestão e demais funcionários, cerca de 300 ouvintes.

Em 2018, a SD foi implementada em onze encontros/aulas, com a participação de 53 alunos, também após o término do turno matutino. Além das produções iniciais e finais, foram propostas e implementadas produções intermediárias, simulações do gênero, visando à avaliação, pelo aluno e pelo professor, das características do gênero apropriadas ou não no decorrer do processo. Abaixo, segue um esquema síntese da SD de 2018:

Figura 3: Sequência didática do gênero debate eleitoral do ano de 2018.



Fonte: acervo das pesquisadoras.

A produção inicial e os modos de avaliação foram similares aos empenhados no ano de 2017. Já a produção final consistiu em um debate eleitoral videogravado, editado e, em seguida, difundido aos alunos da escola; não houve, portanto, um auditório presente.

## **As produções textuais selecionadas**

Para nossa pesquisa, selecionamos as produções textuais dos alunos, tanto as iniciais quanto as finais, seguindo os seguintes critérios: i. a presença do aluno no dia da apresentação inicial, para que, assim, pudéssemos estabelecer um comparativo de desenvolvimento ao término do processo; ii. a ocorrência de poucas faltas nas aulas, visto que o excesso poderia comprometer nossa investigação; iii. a atuação expressiva no debate eleitoral (na produção final) para que pudéssemos avaliar as capacidades de linguagem mobilizadas, iv. o consentimento formal dos responsáveis e do aluno via Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme requisitado pelo Comitê de Ética da Universidade de São Francisco.

Diante de tais critérios, no ano de 2017, quatro alunos e suas respectivas produções, iniciais e finais, foram selecionados: LR de 14 anos (9º ano), GS de 13 anos (8º ano), IG de 14 anos (8º ano) e RM de 15 anos (9º ano). Já no ano de 2018, seis alunos e suas respectivas produções: IG de 15 anos (9º ano); AB de 13 anos (8º ano); LN de 14 anos (9º ano); RB de 11 anos (6º ano); NP de 11 anos (6º ano); CL de 11 anos (6º ano). Um total, portanto, de vinte produções textuais, entre iniciais e finais. As siglas foram utilizadas para que pudessem ser conservadas as identidades dos participantes, embora os mesmos não tenham se oposto em revelá-las.

## **Os resultados das análises**

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, as análises puderam, então, ser desenvolvidas. A seguir, apresentaremos os resultados obtidos.

### **As capacidades de linguagem observadas nas produções iniciais e finais de 2017**

No quadro a seguir, expusemos os resultados das análises das produções iniciais dos alunos no ano de 2017. Esclarecemos que os espaços preenchidos pela cor cinza escura ( ) representam que o aluno, em sua produção, considerou e implementou a dimensão do gênero em sua produção de modo satisfatório, esperado, tendo em vista o modelo didático (JACOB; BUENO (2020). Já os quadros na cor cinza clara ( ) correspondem ao uso parcial. Na cor branca ( ), o não uso ou o pouco uso.

Quadro 2: Resultados das análises das produções iniciais de 2017.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		L R	I G	G S	R M
<b>AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo.				
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.				
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.				
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.				
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.				
	O moderador/ mediador.				
	Objetivo principal: a conquista de votos.				
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e as imagens alheias.				
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.				
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temáticos e temporais.				
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas				
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.				
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.				
	Plano de ação para a execução das propostas.				
	Tipos de argumento.				
	Discurso interativo.				
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.				
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.				
	Respeito ao turno de fala do outro.				

<b>DISCURSIVA</b>	Uso de expressões conectivas.	■	■	■	■
	Uso de organizadores textuais.	□	□	□	□
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	□	□	□	□
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos, que fazem referência à função social daquele com quem debate.	□	□	□	□
	Uso da linguagem formal.	■	□	□	□
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.	■	□	□	□
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.	■	□	□	□
	Uso de modalizações.	□	□	□	□
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	□	□	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	□	□	□	□
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	□	□	□	□
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.	□	□	□	□
	Voz com entonação expressiva ou variada.	□	□	□	□
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	□	□	□	□
	Olhar sustentado, para o domínio do auditório.	□	□	□	□
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	□	□

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; □ uso parcial; □ não uso.

Com relação aos conhecimentos mobilizados relativos à capacidade de ação, a maioria dos alunos, em suas produções, demonstraram ter compreendido de forma satisfatória: I. o contexto sócio-histórico mais amplo, pois demonstravam conhecer os papéis sociais em jogo, as relações de poder presentes, a perspectiva discente das proposições, e, mesmo que de modo pouco desenvolvido, em suas propostas, constavam ações que poderiam afetar

um coletivo maior de pessoas, os alunos da escola (todos os alunos da escola, ou os alunos do período em que estudavam); II. o lugar social onde a fala se implicava (a escola); III. os destinatários principais (outros alunos); IV. o seu papel social (o de gremistas, propositores de ações para a melhoria das condições escolares).

De modo parcial, verificamos a compreensão do papel do mediador, visto que os alunos direcionavam o olhar para a professora-pesquisadora, ou para o candidato à presidência da chapa, como se pedissem autorização para prosseguir com a fala, e do objetivo de sustentação das propostas apresentadas. Entretanto, nota-se o não domínio dos destinatários secundários (daqueles que não estavam presentes no momento da produção inicial: professores, gestão, demais funcionários etc), do objetivo da conquista do voto, e do próprio intertexto com o qual as propostas poderiam dialogar.

Quanto aos saberes correspondentes à capacidade discursiva, identificamos que, de modo satisfatório, os alunos empenharam um vocabulário adequado ao que era proposto e à situação; houve também um engajamento da fala pelo discurso interativo, e notamos o respeito ao turno de fala do outro, sem interrupções. Como parcial, avaliamos as propostas apresentadas; os tipos de argumento mobilizados, os quais consistiam em argumentos por consequência e ilustração; o uso de conectivos; a coesão, em sua maioria, pela desinência verbal, e a atenção à fala do outro para a composição da própria fala. Estiveram ausentes os organizadores textuais e a conclusão das ideias.

A nosso ver, a novidade situacional de um Grêmio Estudantil, o não domínio do gênero textual e a possível ausência, nas práticas de ensino, do trabalho com os gêneros orais formais argumentativos são fatores que podem ser considerados como justificativas para esse estado das coisas.

No que tange à capacidade linguístico-discursiva, quanto à linguagem empregada, consiste na formal. Não identificamos o uso de vocativos, respeitosos ou não; de expressões de concordância e discordância e de modalizações. Por último, a capacidade multissemiótica é a menos dominada pelos alunos, dificultando, até mesmo, a escuta pelos ouvintes.

Seguimos com os resultados de análise das produções finais:

Quadro 3: Resultados das análises das produções finais de 2017.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		L	I	G	R
		R	G	S	M
AÇÃO	O contexto sócio-histórico mais amplo.				
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.				

<b>AÇÃO</b>	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.				
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.				
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.				
	O moderador/ mediador.				
	Objetivo principal: a conquista de votos.				
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.				
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.				
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais e temáticos.				
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.				
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.				
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.				
	Plano de ação para a execução das propostas.				
	Tipos de argumento.				
	Discurso interativo				
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.				
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.				
	Respeito ao turno de fala do outro.				
	Uso de expressões conectivas.				
	Uso de organizadores textuais.				
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.				
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Uso da linguagem formal.				
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.				
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.				

<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Uso de modalizações.	■	■	■	■
	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	■	■	■	■
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	■	■	■	■
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas	■	■	■	■
	Voz com entonação expressiva ou variada.	■	■	■	■
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	■	■	■	■
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.	■	■	■	■
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	■	■

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; ■ uso parcial; □ não uso.

Diante do exposto, podemos considerar que, após a aplicação da sequência didática, boa parte dos conhecimentos sobre o gênero debate eleitoral foram mobilizados nas produções dos alunos. No que corresponde ao contexto sócio-histórico mais amplo, no caso da produção de LR, nota-se uma avaliação do tipo satisfatória e não mediana como a dos demais. Isso ocorreu, pois, além de os constituintes do contexto sócio-histórico mais amplo servirem como parâmetros para as escolhas e usos das demais dimensões do gênero, ele também emergiu como conteúdo temático. Segue um exemplo:

LR: Obrigado... bom dia... cumprimento a chapa dois... a plateia... todos os presentes... meu nome é LR... como já disse anteriormente... sou candidato a presidente pela chapa um... e começo dizendo que ser estudante é algo muito sério... é quando nossas ideias se formam e pensam no meio de participar das decisões... e tudo que acontece no meu país... na minha cidade... no meu bairro... acontece também comigo... então... eu preciso tomar decisões que interferem na minha vida... a Chapa LUTE liberdade... união e transformação estudantil vem com o objetivo para que... juntos... possamos transformar o meio estudantil em que vivemos... nosso objetivo... então... como chapa... é fazer jus ao nosso nome... queremos transformação e luta estudantil... obrigado... por hora é só.

É notória a mobilização dos saberes relacionados à capacidade discursiva: a implicação em uma situação dialógica, o respeito ao turno de fala do outro, a atenção à fala do outro para compor o próprio discurso, a apresentação de

propostas e planos de ação mais elaborados, a sustentação dessas por variados tipos de argumento, o uso de conectivos e anáforas. Com relação à capacidade linguístico-discursiva, o uso das expressões de concordância e discordância foram empregados apenas por LR.

Chama-nos a atenção o desenvolvimento da capacidade multissemiótica. Nas produções iniciais, os alunos demonstravam não dominar as variadas dimensões não-linguísticas do gênero, mas, como podemos observar no quadro, durante o debate eleitoral, elas foram empenhadas por eles conscientemente, auxiliando na produção dos sentidos pretendidos pelos alunos em busca da adesão, do convencimento e do voto.

### As capacidades de linguagem observadas nas produções iniciais e finais de 2018

As análises das produções iniciais de 2018 permitiram-nos chegar às seguintes constatações:

Quadro 4: Resultados das análises das produções iniciais de 2018.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		I G	A B	L N	R B	N P	C L
AÇÃO	O contexto sócio-histórico mais amplo.						
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.						
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.						
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.						
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.						
	O moderador/ mediador						
	Objetivo principal: a conquista de votos.						
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e a imagem de si. Refutar as propostas e as imagens alheias.						
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.						

<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.								
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.								
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.								
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.								
	Plano de ação para a execução das propostas.								
	Tipos de argumento.								
	Discurso interativo.								
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.								
	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.								
	Respeito ao turno de fala do outro.								
	Uso de expressões conectivas.								
	Uso de organizadores textuais.								
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.								
	<b>LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos que fazem referência à função social daquele com quem debate.							
Uso da linguagem formal.									
Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.									
Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.									
Uso de modalizações.									

MULTISSEMIÓTICA	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Voz com entonação expressiva ou variada.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; ■ uso parcial; □ não uso.

É interessante notar que, em comparação com as produções iniciais de 2017, o contexto de produção é mais explorado, o objetivo de obtenção de voto compreendido e manifestada sua compreensão nas operações languageiras dos alunos. Acreditamos que isso se deva ao fato de eles já terem participado como ouvintes de um debate eleitoral no ano anterior, ou até mesmo, participado dele como debatedor, como no caso de IG. Ademais, também acreditamos que esse domínio maior do contexto se deve às atividades desenvolvidas na apresentação da situação da SD, momentos em que foram explorados: o contexto sócio-histórico das lutas estudantis, a esfera política e político-partidária, lido e discutido o estatuto do Grêmio, bem como propostas de agremiações de outras escolas.

Quanto aos conhecimentos discursivos, verificamos que os alunos apresentam propostas que visam ao contexto escolar, mesmo que de forma prototípica, com o léxico adequado, mas há lacunas na apresentação do plano de ação e na sustentação das propostas por tipos de argumento. Entretanto, pelas falas serem compostas por períodos mais longos, há presença de conectivos e elementos coesivos. Todos se implicam no próprio discurso de modo conjunto ao tempo de fala (discurso interativo). Com relação aos elementos linguístico-discursivos, a linguagem empregada é a formal e não há o uso de modalizações.

Os aspectos não-linguísticos, por sua vez, são empregados de forma mais consciente pelos alunos, se compararmos às produções iniciais do ano de 2017.

Por fim, chegamos ao quadro com os resultados de análise das produções finais no ano de 2018:

Quadro 5: Resultados das análises das produções finais de 2018

CAPACIDADES DE LINGUAGEM E AS RESPECTIVAS DIMENSÕES DO GÊNERO		I G	A B	L N	R B	N P	C L
<b>AÇÃO</b>	O contexto sócio-histórico mais amplo.						
	O lugar social onde o debate eleitoral será realizado: a escola.						
	Os destinatários principais: outros alunos da escola, os eleitores.						
	Os destinatários secundários: professores, gestão, agentes administrativos etc.						
	O enunciador: gremista, representante de uma determinada coordenação.						
	O moderador/ mediador.						
	Objetivo principal: a conquista de voto.						
	Objetivos outros: sustentar e defender as próprias propostas e imagem de si. Refutar as propostas e imagens alheias.						
	O intertexto com o qual as propostas dialogam.						
<b>DISCURSIVA</b>	Plano global dos debates: blocos temporais/temáticos.						
	Dinâmica dialogal: pergunta, resposta, réplica, tréplica e suas configurações internas.						
	Propostas - o conteúdo temático - coerentes à vida estudantil e às possíveis atuações do Grêmio na escola.						
	Uso de um vocabulário pertinente ao conteúdo temático tratado.						
	Plano de ação para a execução das propostas.						
	Tipos de argumento.						
	Discurso interativo.						
	Apresentação da conclusão da ideia defendida.						

<b>DISCURSIVA</b>	Atenção à fala do outro para a elaboração da própria fala.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Respeito ao turno de fala do outro.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões conectivas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de organizadores textuais.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Recursos coesivos (demonstrativos,anáforas, substituição de nomes por um similar) para retomar o que foi dito anteriormente, ou uma atitude anterior.	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>LINGUÍSTICO DISCURSIVA</b>	Vocativos respeitosos que fazem referência à função social daquele com quem debate.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso da linguagem formal.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões de concordância, ou concordância parcial.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de expressões de discordância, ou discordância parcial.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Uso de modalizações.	■	■	■	■	■	■	■	■
<b>MULTISSEMIÓTICA</b>	Articulação da voz de forma flexível e distinta.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Timbre de voz com altura e com intensidade apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Acentos tônicos com ênfases bem distribuídas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Ritmo de voz com fluxo variado e com pausas apropriadas.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Voz com entonação expressiva ou variada.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Mobilização de gestos que apoiam o discurso, que captam a atenção, que exprimem as emoções.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Olhar sustentado para o domínio do auditório.	■	■	■	■	■	■	■	■
	Postura corporal apropriada para a ocasião.	■	■	■	■	■	■	■	■

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Legenda: ■ uso satisfatório; ■ uso parcial; □ não uso.

Verificamos que as dimensões do contexto de produção, exceto o intertexto, serviram de parâmetros para ação linguageira dos alunos. Eles apresentaram suas propostas,

o plano de ação, sustentando-os com diferentes tipos de argumento. Alguns deles concluíram suas ideias. Expressões conectivas variadas foram empregadas. Os recursos coesivos também foram mais explorados.

No que concerne à capacidade linguístico-discursiva, durante o debate, os alunos utilizaram vocativos respeitosos, empenharam a linguagem formal, foram apresentadas expressões de concordância e discordância, e modalizações foram identificadas. Do nosso ponto de vista, a implementação de tais elementos passou a fazer parte dos turnos de fala dos alunos, uma vez que os destinatários principais e secundários passaram a ser considerados no próprio discurso com mais ênfase, assim como compreendidas as estratégias de proteção de face de si e do outro, o que, a nosso ver, auxiliou na construção de relações respeitadas entre os debatedores e na sustentação de uma imagem de si convincente aos eleitores.

Com relação à mobilização dos recursos não-linguísticos, verificamos que o ritmo de voz e os de gestos que apoiam o discurso não foram empenhados de modo adequado. Nossa hipótese para isso é o formato do debate: videogravado. A câmera apontada diretamente para o aluno, com uma proximidade considerável, visto que não era um equipamento profissional, provavelmente, levou-os a titubear, a hesitar, a um certo engessamento dos gestos e da própria voz.

Quando implicados em um debate eleitoral videogravado, os alunos precisam construir representações sobre as reações do público e, a partir delas, reagir, elaborar e reelaborar suas falas. O nível de ficcionalização, digamos, é maior. Já no debate eleitoral com auditório presente no mesmo espaço físico, as reações não precisam ser imaginadas, ficcionalizadas, pois estão diante dos alunos. Todavia, a gestão e controle das emoções sentidas pelos debatedores, diante das ações do grande público, é requisitada com muita frequência.

Ademais, conforme pudemos testemunhar ao longo dos anos letivos de 2017 e de 2018, a diferença do modo de realização dos debates eleitorais desencadeou relações distintas entre os alunos gremistas e os demais alunos da escola. No ano em que houve o debate eleitoral com auditório presente, em 2017, os alunos sentiam-se mais próximos dos gremistas, mais à vontade para apresentar propostas, denunciar, reivindicar, se opor às ações realizadas. Em outros termos, houve o estabelecimento de uma relação de confiança mútua, os alunos sentiam-se representados, passaram a ter modelos de agir.

Já no ano em que o debate eleitoral foi videogravado, em 2018, esse tipo de engajamento não ocorreu. Quando transmitido o debate nas telas das smartvts, ou projetados, os alunos ouvintes não tiveram a oportunidade de questionar, de propor, de falar com os debatedores; suas falas não compuseram as falas dos debatedores. Além de que o

formato de apresentação não destoou do costumeiro: em uma sala de aula, com as carteiras enfileiradas e os alunos, novamente, como ouvintes. Não foi, portanto, inovadora, de uma perspectiva didática.

### Considerações finais

Neste artigo, com os resultados de análises apresentados, ficou-nos evidente que, após a implementação das sequências didáticas, os alunos, em suas produções textuais, desenvolveram as capacidades de linguagem correspondentes ao gênero debate eleitoral. À constatação semelhante, chegaram outros pesquisadores no Brasil e no exterior quando os gêneros textuais foram modelizados didaticamente e proposta uma sistematização intencional de seu ensino, de suas dimensões constitutivas (SUMIYA, 2017; MOURA, 2018; ZANI, 2018; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018; COPPOLA; DOLZ, 2020 etc).

A nosso ver, um dos diferenciais de nosso trabalho é a implicação das ações didáticas na perspectiva da Engenharia Didática. Foi possível, a partir dessa abordagem metodológica, visto que almejamos investigar o processo de elaboração um dispositivo didático eficaz para o ensino do gênero em questão, que analisássemos nossas intervenções a partir de parâmetros de validação bem específicos: do engajamento dos alunos e dos professores; da legitimidade, da pertinência e da coerência dos objetos de ensino; do progresso de aprendizado dos alunos; da viabilidade e da adaptação ergonômica em função das restrições didáticas e do perfil do professor. Em outras palavras, nossa preocupação não incidiu apenas sobre um dos polos do sistema didático (ou do aluno, ou do objeto de ensino, ou do professor), mas levamos em consideração a relação mútua e afetante dessa tríade do trabalho educacional.

A Engenharia Didática empenhada em nossa pesquisa permitiu o desenvolvimento do professor ao poder analisar o trabalho do aluno e o seu próprio, revendo, constantemente, o modelo didático e a sequência didática. Acreditamos que também pudemos contribuir com as reflexões sobre o ensino dos gêneros orais, uma vez que o articulamos a um projeto de ação real e quista pelos alunos. Ademais, foi possível testar diferentes tecnologias identificando suas vantagens, mas também as desvantagens, seus limites e as consequências de implementação.

### REFERÊNCIAS

ARTIGUE, M. Ingénierie didactique. In: BRUN, J. (Org). **Didactique des mathematiques**. Lausanne: Paris. 1996, p. 246-274.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ. 2007.

\_\_\_\_\_. **O Agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras. 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem:** discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E.; **As unidades semióticas em ação:** estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras. 2017.

BONNAL, K.; GARCIA-DEBANC, C. Une ingénierie didactique sur l'accord sujet-verbe pour observer l'orthographe telle qu'elle s'enseigne en fin d'école primaire en France. **La Lettre de l'AIRDF**, nº 62, 2017. p. 33-43.

COPPOLA, A.; DOLZ, J. Ensinar o debate regrado sobre as (des) igualdades entre os sexos no primário: evolução da distribuição da fala entre os (as) participantes. **Revista Linha D'Água** (On Line), v. 33, n. 2, 2020, p. 19-38.

DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. **CENPEC** (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 agosto de 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>>. Acesso em: 02/11/2020.

\_\_\_\_\_. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **Revista Delta**, nº 32, 2016, p. 237-260.

\_\_\_\_\_. Ensinar a língua portuguesa: da sequência didática ao(s) itinerário(s) de ensino. **IV Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo**. Porto Alegre: UNISINOS, 2019.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais orais: inovações para o ensino na educação básica**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8b6qcHC2hIs&t=71s>>. Acesso em 20 out. 2020.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. **Revista Textura**, nº 22, 2020, p. 1-25.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Études de Linguistique Appliquée**. nº 92, 1993, p. 23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de letras, 2010.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. São Paulo: Mercado de Letras. 2012.

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

JACOB, A.E.; BUENO, L.. Dévoiler un processus d'enseignement-apprentissage: la compréhension de la ZPD et les possibilités d'action des enseignants et des apprentis. In: **VII Séminaire Vygotsky**, Genève. 2018.

JACOB, A.E.; BUENO, L. O modelo didático do gênero debate eleitoral. **Revista ReVEL**, nº18, 2020, p. 343-377.

MAGALHÃES, T. G., CRISTÓVÃO. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes Editores. 2018.

MOURA, Flávia Simões de. **O trabalho com o gênero curiosidade científica no 1º ano do ensino fundamental**. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco. 2018.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains**. Armand Colin. 1995.

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras. 2010.

SUMIYA, Aline Hitomi. **O gênero multimodal tutorial em vídeo e suas contribuições no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira por adolescentes**. 174f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa). São Paulo: Universidade de São Paulo. 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2001.

ZANI, Juliana Bacan. **Comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas**. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Itatiba: Universidade São Francisco. 2018.