

PEDAGOGIA DO ORAL:  
A ELOCUÇÃO FORMAL SOB O PRISMA TEXTUAL-INTERATIVO

POR

WÂNIA MILANEZ *em 50/4 colinas*

UNICAMP — 1992

M59p

16636/BC

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

PEDAGOGIA DO ORAL : A ELOCUÇÃO FORMAL SOB O PRISMA  
TEXTUAL-INTERATIVO

POR

WÂNIA MILANEZ

Tese apresentada à Comissão  
Julgadora Departamento de  
Linguística do Instituto de  
Estudos da Linguagem da Uni-  
versidade Estadual de Campi-  
nas como requisito parcial  
para obtenção do título de  
Doutor em Ciências.

exemplar e a redação final da tese

elaborada por WÂNIA MILANEZ

aprovada pela Comissão Julgadora em

1.01.92.

Ingedore Grunfeld Villaca Koch  
DRA. INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA KOCH

- ORIENTADORA -

CAMPINAS - 1992

A Joaquim,  
pelo que é  
e, sendo, me faz ser.

A Gabriel e Gregório  
pelos frutos que espero  
que colham.

A todos que cultivam a  
esperança de um ensino  
mais digno.

Meus agradecimentos

à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ingedore Grunfeld Villaça Koch

pela sua orientação competente e responsável, pela dedicação e pela paciência, sem o que não seria possível a realização deste trabalho.

A Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me concedeu bolsa de estudos durante o período de março de 1987 a março de 1991.

## SUMÁRIO

Este trabalho propõe a introdução da prática da oralidade no ensino de língua materna, ressaltando-se a importância da elocução formal, que exige do aluno o domínio da variedade lingüística culta. Privilegiando o nível textual-interativo da língua, e, tendo por base Lingüística Textual e as obras do Projeto de Gramática do Português Falado, sugerimos, a partir dos resultados de um corpus representativo, uma reformulação nos critérios de abordagem do texto, sobretudo do oral, e a introdução de atividades que procurem suprir a falta do ensino da variedade oral formal e da conscientização do funcionamento da língua no que se refere às suas diferenciações entre as modalidades oral e escrita.

# ÍNDICE

1. O problema .....	6
2. Objetivos .....	11
3. Condições básicas para o ensino da oralidade em língua materna.....	14
3.1 Determinação dos objetivos da prática da oralidade .....	14
3.2 A especificidade do oral.....	16
3.3 A diversidade do oral .....	17
3.4 O processo interacional da comunicação .....	20
3.5 Outras questões a serem consideradas.....	26
3.5.1 A norma .....	27
3.5.2 O material/artificial em sala de aula.....	28
3.5.3 A motivação.....	30
4. Pressupostos teóricos .....	32
4.1 O conceito de texto .....	35
4.2 Os conceitos de coesão e coerência.....	40
4.2.1 Evolução dos conceitos.....	40
4.2.2 Traços da coesão e coerência.....	44
4.2.3 Como se estabelece a coerência.....	48
4.3 A questão dos registros da língua.....	55
4.3.1 Tipos de comunicação oral .....	55
4.3.2 A elocução formal .....	60
4.3.2.1 Quanto ao ato de produção.....	61
4.3.2.2 Quanto ao processo interacional.....	62
4.3.2.3 Quanto à competência exigida .....	64
4.3.2.4 Quanto aos mecanismos coesivos .....	66
4.3.2.5 Quanto à alusão ao contexto .....	76
4.3.2.6 Quanto à coerência .....	78
4.3.2.7 Quanto à organização do discurso.....	81
4.3.2.8 Quanto às mudanças de tópico .....	93
4.3.2.9 Quanto à estrutura gramatical .....	96
5. Aplicação pedagógica .....	99
5.1 Princípios gerais .....	99
5.1.1 Sobre a questão do texto.....	101
5.1.2 Sobre a questão da coerência.....	103
5.1.3 Sobre a questão dos registro .....	105
5.2 Dificuldades encontradas pelos alunos .....	107
5.2.1 Quanto ao aspecto cognitivo.....	108
5.2.2 Quanto ao registro cognitivo .....	115
5.2.3 Quanto ao aspecto discursivo.....	121
5.2.4 Quanto ao aspecto prosódico .....	129
5.2.5 Considerações sobre as dificuldades dos alunos .....	130

5.3 Algumas sugestões .....	132
5.3.1 Exercício 1 - Reconhecimento de alguns tipos de produção oral .....	137
5.3.2 Exercício 2 - Reconhecimento de alguns tipos de produção escrita .....	149
5.3.3 Exercício 3 - Reconhecimento de recursos da linguagem oral e escrita .....	158
5.3.4 Exercício 4 - Atividades de transposição de textos .....	160
5.3.5 Exercício 5 - Atividades de oralidade formal .....	161
5.3.6 A questão da coerência nos exercícios.....	165
6. Considerações finais .....	168
Bibliografia.....	173
Apêndice .....	176

## 1. O problema

Sabe-se que, no sistema de ensino tradicional, os cursos de língua materna deixam muito a desejar no que diz respeito à preparação do aluno para um desempenho comunicativo eficaz em sociedade. Este fato já foi bastante discutido pelos lingüistas e não cabe aqui discorrer sobre todas as falhas até hoje apontadas.

Uma delas, a que nos interessa, é o fato desse mesmo ensino privilegiar a língua escrita em detrimento da oral. Esta, além de desconsiderada como variedade da língua (desprezam-se os registros orais na descrição do idioma), é desconsiderada, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve, não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens. Sabe-se, no entanto, que a oralidade é condição essencial de existência de uma língua e é, sem dúvida, o mais importante instrumento de comunicação do homem.

Vários estudos lingüísticos, sobretudo os da literatura francesa, desde a década de 70, (como Genouvrier e Peytard (1973), Peytard (1978), Léon (1978), Cicurel (1934), Grancolas (1984), etc), têm apontado para essa falha do ensino tradicional, e já não há dúvidas de que as atividades orais devem ocupar o espaço que lhes foi negado até hoje na prática pedagógica, conscientizando-se o aluno de suas funções, regras próprias e condições de uso, e oferecendo-se-lhe um treinamento que, a partir de sua competência inata,

intuitiva, venha a aprimorar suas habilidades comunicativas em sociedade.

A escrita, sem dúvida, tem seu valor e o seu lugar no processo comunicativo e, certamente, a escola deve investir nela. Porém, o que não deve acontecer é ela usurpar o lugar da linguagem oral nas atividades pedagógicas, cabendo ao professor o papel de saber dosar convenientemente as duas atividades.

O problema de dosagem, no entanto, não é o único; ainda existe a questão da ineficácia da prática da linguagem escrita no ensino tradicional. Isto porque, embora privilegiando a esse tipo modalidade, a escola está longe de oferecer orientação e treinamento escritos convenientes. O ensino tradicional ainda se prende a princípios e conceitos já superados, e este fato, unido ao despreparo de muitos professores, que desconhecem os progressos da Linguística, ocasiona um tipo de orientação desprovida de utilidade prática para o desempenho comunicativo do aluno.

Portanto, a nosso ver, urge reformular o programa de ensino da língua materna nas escolas, no sentido de propiciar ao aluno, além do conhecimento dos diversos tipos de registros orais e escritos aceitáveis em sociedade, uma prática constante da variedade padrão, para que ele possa, paulatinamente, adquirir o domínio efetivo do idioma que usa.

Na verdade, construir a pedagogia do oral é um trabalho difícil devido a dois fatores :

1-) A própria língua oral não foi ainda estudada exaustivamente. Não há, por exemplo, uma descrição básica das variedades sociais e regionais do português e, portanto, até o momento, não temos à nossa disposição uma descrição tipológica dos discursos orais.

2-) O aproveitamento, pela Linguística, de pesquisas das áreas correlatas ao estudo da oralidade (Teoria da Comunicação Humana, Psicologia da Cognição, Sociologia da Comunicação) ainda é incipiente. Mesmo a Pragmática e a Linguística Textual, que apresentam resultados bem mais substanciais para o estudo da língua oral, trabalham com conceitos que ainda despertam controvérsia entre os autores. O texto, por exemplo, que é a unidade básica da língua em uso, o produto imediato do processo comunicativo linguístico, só recentemente começou a ser definido. Os conceitos de coesão e coerência ainda geram polémica e só agora começou-se a admitir uma distinção entre coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral.

Tais dificuldades explicam o fato de os estudos sobre a oralidade no campo pedagógico se encontrarem ainda na fase de balbúcio. Com relação aos linguístas franceses, por exemplo, que são os que mais se dedicam ao assunto, embora haja entre eles grande unanimidade de opinião a respeito das condições básicas para a prática da oralidade na área escolar, não há, até agora, nenhuma proposta extensa que possa ser testada (ou contestada) em sua eficiência. Até o momento, por exemplo, o máximo que encontramos foram artigos esparsos publicados em revistas, que constituem estudos sumários e não sistemáticos sobre o assunto.

A nosso ver, se por um lado é compreensível que os lingüistas que se dedicam à área de ensino não se tenham lançado no campo das propostas pedagógicas para as atividades orais em língua materna, por outro lado, não vemos necessidade de ficar à espera de uma descrição completa da língua oral e de um desenvolvimento maior das disciplinas correlatas, para só então dar início à aplicação desses conhecimentos na área do ensino. Acreditamos que as informações conquistadas ao longo desses últimos anos sobre o funcionamento da língua oral e da linguagem em geral sejam suficientes para dar início a propostas para a prática da oralidade em língua materna em situação escolar, porque, embora provisórias, elas certamente terão maior eficácia que os métodos tradicionais. Sabe-se que os estudos de Lingüística Aplicada sempre acompanharam as descobertas científicas da Lingüística Teórica e, assim, todo e qualquer progresso nesta certamente deverá repercutir naquela.

A idéia de uma pedagogia do oral provém tanto da Lingüística contemporânea, que afirma a já mencionada primazia da língua oral sobre a escrita, como do desenvolvimento da Teoria da Comunicação Humana e Sociologia da Comunicação. A noção de *competência de comunicação*, muito mais ampla que a de *competência lingüística*, conduziu o pedagogo a questionar o seu próprio objeto de estudo — a língua a ensinar; levou-o a pensar, por exemplo, na necessidade de recorrer aos documentos autênticos, tanto orais como escritos. Tal competência de comunicação repousa na combinação de muitos componentes (o lingüístico, o discursivo, o psicológico e o sociocultural), todos intervindo, embora em graus diversos, nos atos de comunicação.

Os autores atuais concluíram que uma pedagogia da

comunicação em língua materna deve visar ao desenvolvimento da habilidade de se comunicar, do *saber-fazer*, e não somente do *saber*. Os conhecimentos sobre a língua devem estar a serviço das habilidades comunicativas, e não o inverso. E, nesse sentido, uma habilidade linguística é compreendida como a capacidade de produzir um discurso adaptado à *intenção de comunicação* e à *situação de comunicação*.

Dentro dessa perspectiva, a língua não é mais encarada como um sistema abstrato que deva ser exclusivamente objeto de estudo, como no ensino tradicional, mas sobretudo como *instrumento de interação*. O que se visa agora é levar o aluno a dominar as habilidades de uso da linguagem, ou seja, desenvolver a capacidade de compreensão e de produção de enunciados adequados às mais diversas situações.

É evidente que se visa conduzir o educando também à reflexão sobre o funcionamento da língua, mas tal estudo estará sempre a serviço do uso efetivo da linguagem.

## 2. Objetivos

Para a elaboração de uma pedagogia do oral em língua materna, consideramos que o ideal seria uma pesquisa de base orientada por um trabalho teórico de conjunto. Tal estudo implicaria, sem dúvida, um exame bastante extensivo, uma vez que a metodologia do oral deve ser progressiva : iniciar-se no primário, quando a criança nem domina ainda totalmente a sua língua, e acompanhar paulatinamente o desenvolvimento natural da sua competência lingüística até o final da adolescência, introduzindo aos poucos a variedade padrão e conscientizando-a dos mecanismos do funcionamento da linguagem.

No entanto, devido às delimitações do nosso trabalho, que é de cunho específico, a nossa pesquisa está restrita a apenas uma faixa escolar : o terceiro ano do 2o. grau. Detivemo-nos nesse momento da vida estudantil para o levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos em suas exposições orais formais, e a partir daí, baseados em teorias lingüísticas pertinentes, desenvolvemos a nossa proposta de trabalho que visa auxiliar o aluno a superar as dificuldades nesse campo e aprimorar sua capacidade comunicativa.

Optamos pelo terceiro ano do segundo grau porque esse momento, para muitos, precede a uma conclusão definitiva da vida escolar e, para outros, a entrada na Universidade. Nesse sentido, o nosso objetivo foi investigar em que a escola colaborou, até aí, para que o

desempenho lingüístico oral desse aluno fosse compatível e adequado às situações comunicativas em sociedade, sobretudo as que demandam o uso do nível formal da língua.

O teste aplicado nos alunos foi em relação à variedade padrão oral, que deveria já ser dominada por estudantes de 3o. ano do 2o. grau, mas que comprovadamente ainda não é, pelos motivos já mencionados, ou seja, falta de atividades orais no ensino tradicional, privilégio da língua escrita, despreparo dos professores, etc.

Portanto, o tipo de exposição escolhida foi a elocução formal, que exige do aluno o conhecimento da variedade culta. Sabe-se que esse tipo de produção lingüística é muito usado em sociedade, sobretudo no âmbito profissional, e que representa um requisito para a ascensão social. Nesse sentido, a escola deve levar em consideração o espaço que o discurso oral formal merece ocupar nas atividades de ensino-aprendizagem da língua materna.

Visto que nos propusemos a trabalhar com um tipo específico de registro lingüístico, fez-se necessário tratar conjuntamente da questão coesão/coerência, uma vez que esses dois fenômenos se estabelecem nos textos de forma distinta, dependendo do tipo de registro da língua: sabe-se, por exemplo, que os recursos coesivos na conversação são normalmente distintos dos da escrita formal, assim como também diferem os mecanismos de construção da coerência nos tipos básicos de registros lingüísticos : o oral informal, o oral formal, a escrita informal e a escrita formal.

A nossa abordagem privilegia o nível textual-interativo da língua, detendo-se, por exemplo, nos aspectos ligados ao processamento da linguagem oral, como por exemplo, os já mencionados processos de coesão e coerência, a organização tópica, as descontinuidades, etc.

Para esse fim, utilizamo-nos basicamente das pesquisas recentes da Linguística Textual, representada por Halliday e Hasan, Beaugrande, Charolles, etc e no Brasil por Marcuschi, Koch, Fávero-Koch, Koch-Travaglia, Hilgert, etc., assim como dos trabalhos que fazem parte do "Projeto de Gramática do Português Falado", que visa à preparação de uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil.

A partir do levantamento das dificuldades encontradas pelos alunos em suas elocuições formais através de um corpus representativo, passamos a sugerir alguns exercícios que procuram suprir, paulatinamente, a falta de uma conscientização do funcionamento da língua em suas modalidades oral e escrita, assim como da prática da variedade oral culta.

É nossa intenção evidenciar, através da descrição dessas dificuldades, a grande lacuna deixada pelo ensino tradicional com relação a língua oral formal e deixar entrever, paralelamente, outros problemas correlacionados, referentes à compreensão, produção e até mesmo de apresentação (oral) de textos.

### 3. Condições básicas para o ensino da oralidade em língua materna

Para o estabelecimento de uma pedagogia da oralidade, cremos ser necessário levar em conta alguns aspectos da língua que constituiriam, a nosso ver, o alicerce de tal pedagogia.

3.1 O primeiro deles é a determinação dos objetivos da prática da oralidade no ensino de língua materna. É preciso estar convicto do porquê de ensinar o oral, caso contrário as atividades ficarão esvaziadas de significação e não terão resultado eficaz.

O objetivo de um curso de português oral não pode ser o de ensinar algo "novo" ao aluno, como acontece com a aprendizagem da escrita e das outras disciplinas. A criança, além de dominar basicamente sua língua quando chega à escola, já tem certas intuições a respeito do funcionamento da mesma, que vão sendo reforçadas com o tempo, independentemente de qualquer orientação a respeito : a percepção da diferença entre a fala dos escolarizados e a dos não escolarizados, entre a fala do professor e a que usa com os colegas, entre enunciados coerentes e incoerentes, etc. Tal percepção da diversidade de registros e das regras de emprego da língua, meramente intuitiva, forma-se a partir da escuta cotidiana e permanente das variedades do idioma em diferentes situações de comunicação.

Parece, portanto, que o trabalho do professor de português oral é basicamente *tornar consciente o que é intuitivo no aluno a respeito da língua oral*, com a finalidade de aprimorar suas habilidades comunicativas em sociedade, usando para isso, estratégias de aprendizagem pertinentes. Tal conscientização seria adquirida através de um processo de reconhecimento das regras que governam a produção apropriada dos atos de linguagem, as quais levam em conta, evidentemente, as relações sociais entre falante e ouvinte. Como bem nos lembra Gnerre (1985),

"todo ser humano tem que agir verbalmente de acordo com tais regras, isto é, tem que "saber" :

a- quando pode falar e quando não pode;

b- que tipo de conteúdos referenciais lhe são consentidos;

c- que tipo de variedade lingüística é oportuno que seja usado."

Segundo Geraldí (1990), a escola deve, se quiser ser bem sucedida, proporcionar a maior diversidade possível de interações, porque é delas que a criança extrairá as diferentes regras de uso da linguagem, pois diferentes são as instâncias. Neste processo, ela não passa de um mundo a outro sem correlacionar o novo ao que aprendera antes.

A conscientização da atividade de produção oral, adquirida através do hábito de observar, analisar e auto-analisar exposições em sala de aula, deve levar o aluno paulatinamente a apresentar uma relativa auto-suficiência para : 1) dominar o conhecimento das regras de uso da linguagem; 2) saber empregar termos e expressões novas, incorporando-as à sua bagagem lingüística; 3) saber reconhecer possíveis desvios no uso

da modalidade padrão, conseguindo corrigi-los.

É evidente que mesmo uma escolarização sem preocupação com a oralização acaba por melhorar em alguma coisa o desempenho oral do estudante; o contacto com os professores, com os meios de comunicação e com a sociedade em geral, sempre acrescenta algo, conscientemente ou não, à sua competência de comunicação. Mas muito diferente é o efeito de um treinamento que apela para a atenção do aluno àquilo que fala e àquilo que ouve; além de tornar bem mais rápido o processo de aperfeiçoamento de suas habilidades comunicativas, ainda desenvolve, com o tempo, a capacidade de poder, mesmo sem a escola, dar continuidade ao processo de evolução de sua linguagem. Tal auto-suficiência deve ser adquirida, a nosso ver, até o último ano do segundo grau. Se a atividade oral for incluída na escola desde o primário, acreditamos ser esse prazo suficiente.

3.2 A segunda condição básica para o ensino da oralidade em língua materna é considerar a especificidade da língua oral, cujo funcionamento se distingue da escrita por uma série de traços e regras próprias.

Desde os primeiros anos escolares, a abordagem da língua é inadequada justamente por não levar em conta a diferença entre essas duas modalidades; a insistência sobre leitura oralizada, paralelamente à falta de outras atividades orais, causa no aluno a impressão de que só se fala a língua, e bem, a partir da escrita. Assim, quando se fala, é com o modelo da escrita, daí a idéia de que só se consegue falar corretamente lendo e escrevendo corretamente. Cabe, pois, à escola levar o aluno a descobrir as peculiaridades de uma e outra modalidade,

Incentivando-o a produzir textos que cumpram os requisitos de cada uma.

O oral funciona de forma específica na prática, no sentido de que ele pré-existe à escola; ou seja, a língua, antes de ser objeto de ensino, é instrumento de comunicação. Assim, enquanto a escrita nasce nos bancos escolares, adquirida por meio de estratégias pedagógicas, a língua oral nasce no berço, via natural, sem esforço. E a criança chega à escola falando, entendendo e sendo entendida. Reside nessa especificidade a causa do oral ter sido sempre relegado a segundo plano; parece fazer mais sentido ensinar algo que ainda não se conhece, daí o privilégio da escrita durante todo o período escolar.

Nessa especificidade também se encontra a causa das dificuldades de estabelecimento de uma "pedagogia do oral" : trata-se da única atividade escolar que exige apenas aperfeiçoamento, e não "aprendizagem". Por conseguinte, os fundamentos do porquê e do como ensiná-la devem diferir substancialmente dos objetivos e estratégias das atividades escritas.

Tendo isso em vista, dedicamos neste trabalho um capítulo exclusivo para a apresentação dessas diferenciações entre as duas modalidades (item 4.2.2. ), onde procuramos expor, de forma mais detalhada, a questão da especificidade da língua oral.

3.3 O terceiro aspecto do oral a ser levado em conta é a sua diversidade, ou seja, o problema da pluricodicidade. Isto equivale a levantar aos alunos a questão do que significa se confrontar, em diversas situações num mesmo dia, com realizações tão diferentes.

Em outras palavras, situar o oral, ou seja, considerar a grande variedade de tipos de produções orais.

Alguns autores, como Peytard (1978), Romlan, Houbine e Nique (1973), apontam para o fato de que, em primeiro lugar, é preciso liberar a palavra em sala de aula. E que, além disso, é preciso ouvir o oral, compreender o que é o discurso oral em seus diferentes registros da língua e em suas diferentes situações de comunicação. Aprender a ouvir como se aprendesse a ler. "Todo o oral é analisável, observável, decifrável", afirma Peytard.

O referido autor sugere que se escute principalmente a fala dos alunos, os quais pertencem a diferentes níveis sociais. Ouvir essas falas equivale, segundo ele, a ouvir o rumor dos discursos ideológicos; e praticar uma análise auditiva das mesmas, através de gravações, e já situá-las socialmente e dirigir a atenção da classe para o contexto sociocultural. Além disso, é preciso, continua Peytard, ouvir também em sala de aula as falas da televisão, do rádio, do disco, etc. Enfim, de uma maneira geral, os variados discursos da sociedade devem estar presentes na classe, devem ser ouvidos.

Na verdade, a diversidade das produções orais pode ser examinada sob muitos aspectos, inclusive o individual. No entanto, para efeitos pedagógicos, sugerimos que se leve o aluno a refletir sobre o assunto sob pelo menos três prismas: 1) quanto aos registros; 2) quanto às funções; 3) quanto à situação de comunicação.

No primeiro caso, trata-se sobretudo de

confrontar textos de nível *informal* (linguagem coloquial, familiar) com os de nível *formal* (linguagem mais refletida, tensa), textos de pessoas não escolarizadas com os de escolarizadas, etc. No segundo caso, é importante que o aluno perceba que o processo de produção varia em função dos objetivos a que ele se destina. Um mesmo tema, por exemplo, pode ser abordado com diferentes funções : referencial, emotiva, poética, conativa , etc. Quanto ao terceiro item, é interessante que o aluno observe como a mudança de situação comunicativa dos interlocutores pode determinar uma grande mudança nas produções orais. Citaremos o exemplo de Peytard (1978:22) no qual a presença/ausência da imagem determina mudanças sintáticas : ouvir a reportagem de um mesmo jogo esportivo, pela televisão (que conta com a imagem) e pelo rádio (que não conta com ela). Segundo ele, o rádio apresenta um discurso extremamente rápido, enquanto que o da televisão é bem mais lento, pausado. Para o mesmo fato, há quase duas vezes mais frases no rádio que na televisão, com muito mais abundância de expansões adjetivais e encaixamento de relativas, isto porque o repórter do rádio tem que suprir a falta da imagem, descrevendo e comentando, enquanto o da TV tem que "indexar" (mostrar e apresentar) a imagem, daí o fato de esta última apresentar muito mais frases nominais e pausas mais longas.

Podemos ainda citar como exemplo as novelas de rádio e TV. Uma mesma novela, apresentada nessas duas mídia, teria textos bem diferentes. Isto porque, enquanto as da TV apresentam enunciados exclusivamente dialogais, contando exclusivamente com os interlocutores-personagens (visto que o contexto é fornecido pela imagem), as do rádio têm que contar com um locutor extra, não-personagem : o narrador, que se encarrega de

fornecer dados do contexto, como o local, o tempo, etc. Além disso, é interessante observar que os diálogos também contêm dados situacionais, que procuram suprir a falta da imagem.

Outro exemplo da diversidade da língua oral em relação à situação em que ela é produzida é o fato de que, muitas vezes, num mesmo dia, relatamos o mesmo fato com registros diferentes exclusivamente em função da diferença de vínculo ou da classe social dos nossos interlocutores. É o caso, por exemplo, da narração de um mesmo acidente automobilístico a um amigo e ao delegado de polícia. É evidente que os registros vão variar, inconscientemente ou não, em função do relacionamento ou da posição social dos interlocutores.

É importante que o aluno reflita sobre essas diferenças, de forma que se sinta, aos poucos, preparado para usar as variedades lingüísticas nas diversas situações em sociedade.

#### 3.4 O processo interacional da comunicação

O conceito de interação, usado atualmente pela Psicolingüística e pela Teoria da Atividade Verbal é recente na didática das línguas e pode ser definido como um processo de interdependência dos comportamentos lingüísticos dos interlocutores em presença e o resultado da influência exercida pelo quadro da comunicação sobre seus enunciados. Nesse sentido, segundo Bange (apud Grancolas, 1984), a interação é um jogo complexo de expectativas recíprocas nas quais os sujeitos constituem suas identidades no (e pelo) sistema interpessoal, e onde a realidade social se constitui na inter-compreensão.

Levar em conta esse aspecto equivale a considerar a função *intersubjetiva* da linguagem, ou seja, considerar a língua do ponto de vista de seu uso e de seus usuários.

*Aprender a usar a língua em situação* é um dos fundamentos da renovação metodológica do ensino. Os lingüistas sentiram os elos fortes e significativos que unem as duas noções : a de comunicação e a de situação, uma vez que a última condiciona a forma e a função dos elementos lingüísticos.

Segundo Moirand (1982), os modelos lingüísticos anteriores (lingüística estrutural e distribucional, gerativa e transformacional) descreviam o funcionamento dos enunciados e construíam modelos teóricos abstratos de produção dos mesmos sob o ângulo de sua gramaticalidade, e não de sua capacidade de transmissão da comunicação, de sua intencionalidade e de seu "efeito" sobre o receptor. A crítica essencial, segundo a autora, repousa no fato de que em momento algum se fez alusão à adequação dos enunciados em relação aos contextos situacionais e socioculturais. No entanto, há que se considerar as regras de emprego (sem as quais as regras gramaticais são inúteis), as quais, conforme já mencionado, regulam a produção e a interpretação dos enunciados na situação em que eles são produzidos.

Esta foi a razão por que foi proposto um alargamento na noção de competência lingüística : a competência de comunicação, que depende de fatores cognitivos, psicológicos e socioculturais, envolvendo não somente o conhecimento gramatical do sistema, mas também o conhecimento de suas regras de emprego e a capacidade de utilizá-las.

Segundo Grancolas (1984), os enunciados interacionais visam estabelecer e manter relações sociais, e são centralizados no interlocutor. A autora salienta que é esse tipo de interação que interessa na situação de ensino : o que visa preparar o aprendiz a se comportar de maneira natural e eficaz nas conversações. Nos trabalhos de Kramsch (1984), que tratam da interação na situação pedagógica, aparece nitidamente um certo tipo de articulação entre *interação, discurso e aprendizagem* de uma língua; a autora acredita que a interação lingüística envolve a ação recíproca de muitos fatores que afetam a comunicação ao longo de três eixos principais :

1) A interação verbal e não verbal entre participantes que são, a cada momento, locutores ou auditores. Tal interação é regida pelo mecanismo de ter o turno da palavra, o controle dos temas de conversação e as estratégias para reparo das falhas de comunicação.

2) A interação entre os interlocutores e o contexto externo e interno de comunicação verbal. O contexto externo é formado de condições espaciais, temporais e sociais da comunicação : o contexto interno ou "esfera de subjetividade" é constituído pelos conhecimentos prévios, percepções e intenções dos participantes no discurso. Isto implica um ajustamento constante dos locutores e auditores às suas necessidades recíprocas.

3) Interação dos diferentes níveis de estrutura das trocas verbais — nível textual das formas lingüísticas, nível interpessoal dos aspectos pragmáticos, nível ideacional dos aspectos semânticos do discurso.

Segundo Kramch, o discurso foi definido nesta perspectiva " *soit comme* " *l'utilisation d' énoncés à des fins communicatives pour l'accomplissement d'actes sociaux* (Widdowson), *soit comme expression, interprétation et négociation de sens entre deux ou plusieurs interlocuteurs* (Breen et Candlin). *La production du discours est inséparable de ses circonstances de production et d'interprétation.*"(pag 58)

Todos os trabalhos recentes indicam, de um forma ou de outra, que uma maior atenção ao processo de interação em sala de aula resultaria num ensino que facilitaria, ao mesmo tempo, aprendizagem, a correção gramatical e a melhor elaboração do discurso.

Embora se reconheça a presença do processo de interação também na comunicação escrita, é no oral que ele aparece de forma mais evidente, sobretudo pelo seu dinamismo : engloba não somente o conjunto de *reações* de uns em relação aos outros, mas também as diferentes formas como uns estabelecem *relações* com os outros, e as diversas *influências* que se exercem entre os membros do grupo.

A prática de uma pedagogia interacional do oral esbarra em dois obstáculos principais, provindos da estrutura metodológica do ensino tradicional :

a) a postura do professor, assumindo quase com exclusividade a palavra;

b) a preocupação com a correção gramatical em detrimento do efeito comunicativo.

Com relação ao item a), o que se observa é que a assimetria, típica do discurso pedagógico, se transforma quase sempre em autoridade, uma vez que a distribuição dos turnos é totalmente controlada pelo professor, e essa desigualdade de interpelações representa para os alunos a perda da liberdade, da iniciativa e da identidade como locutores. O professor se comporta como o patrão da comunicação, tendo sempre, como diz Legrand-Gelber (1988), "a primeira e a última palavra", imbuído de um poder que lhe vem da sua posição na instituição escolar, a qual, por sua vez, determina sua posição no processo interlocutivo.

É por esse motivo que Van Dijk (apud Dabene, 1984) classifica o discurso pedagógico entre os textos fechados, no mesmo nível do interrogatório policial ou da consulta médica, cuja característica é a de confrontar locutores definidos socialmente.

Para Geraldí (1990), a solução não é abolir a assimetria própria desse tipo de discurso, mas *relativizar* as posições que têm sido aprofundadas pela escola. Ele sugere então que a fala do aluno não seja sempre encarada como algo a ser corrigido, mas *expandido*.

Dalgalian (1984) também acredita que na pedagogia deve haver exigências novas: 1) promover os "direitos do aluno" na comunicação; 2) promover uma disponibilidade por parte dos professores de colocar em cena uma comunicação centralizada no aluno.

Segundo Susbielles (1984), o estudo da comunicação, sob a influência da sociolinguística e das pesquisas sobre a análise do discurso, alargou consideravelmente seu campo de ação. Além da dimensão

especificamente lingüística, considera-se a classe como um acontecimento socialmente construído. Todo um elo de interação, largamente ignorado até recentemente, contribui para a aprendizagem. A aula é uma situação de co-produção que pode tomar formas muito variadas, cada uma reveladora das opções educativas do professor.

Quanto ao item b) acima citado, que se refere à preocupação com a forma em detrimento do conteúdo (considerado como a segunda dificuldade a vencer numa abordagem interacional), trata-se de uma posição que caracteriza, de forma marcante, toda a metodologia do ensino tradicional. Este, embora nunca explicitamente claremente seus objetivos, evidencia visar muito mais à correção gramatical do que ao aperfeiçoamento das habilidades comunicativas. O ensino da gramática, que deveria ser um meio, entre outros, de colaborar para o paulatino domínio da língua, torna-se um fim em si mesmo, subordinando-se a ele todas as atividades em sala de aula.

Os estudos atuais, no entanto, têm chamado atenção para essa subversão de valores, considerando muito mais importante do que a correção gramatical a eficácia comunicativa do aluno : como ele estrutura um texto, se é adequado à situação em que foi produzido, sua eficiência pragmática, etc. O que se propõe, agora é ter em vista sobretudo a aptidão textual e a aptidão comunicativa do aluno, o que implica levar sempre em conta o seu interlocutor.

Com relação à prática interacional, trata-se de conscientizar o aluno, desde o primário, do processo de expectativas recíprocas que está em jogo na situação de comunicação oral. Além de cuidar do aspecto lingüístico

em si, ele terá que se preocupar também com os componentes vocais e mímicos, pois todos estarão atuando, simultaneamente, para a compreensão e interpretação dos seus enunciados pelo interlocutor. Assim, por exemplo, nas elocuições formais, além de produzir um texto coeso e coerente, cabe-lhe, ainda, cumprir outros requisitos como altura da voz adequada à situação comunicativa, dicção clara, expressões faciais e gestualidade condizente com a prosódia e com o conteúdo, etc.

Nesse sentido, indagam Fillol e Mouchon (1978), não seria necessário uma aprendizagem da gestualidade, de como ela se articula com os efeitos da fala ? Se é verdade, dizem os autores, que existe um "programa" para cada tomada de palavra, não é absurdo considerar que a gestualidade se organiza a partir das funções da linguagem, tal como são consideradas no esquema global da comunicação.

São questões que merecem ser examinadas pelos estudiosos da língua oral. Aliás, muita pesquisa se faz necessária sobre os resultados, a curto e a longo prazo, de um treinamento interativo em sala de aula.

### 3.5 Outras questões a serem consideradas

Além dessas condições que consideramos básicas para o início de nossa pesquisa, há outros pontos que precisam ser levados em conta também para a elaboração de uma proposta pedagógica referente à prática da oralidade em língua materna.

### 3.5.1 A norma

Com relação ao oral, sabe-se que não se pode falar de uma norma, mas de um conjunto de normas distintas que caracterizam o falar de diferentes categorias sociais. Assim, se a norma não é única e varia em função dos grupos sociais, é necessário considerar, para a pedagogia do oral, as condições de produção dessa oralidade. Nesse sentido, é importante fazer o aluno compreender as restrições que presidem cada tomada de palavra.

Partindo desse princípio, Peytard afirma que toda língua-em-situação é "normatizada" e exemplifica com o jornal da TV onde, em apenas vinte minutos, pode-se ouvir o registro de diferentes linguagens. Ou seja, a experiência que temos da língua é a de registros variados em situações variadas. A missão da escola seria a de mostrar ao educando as diferentes possibilidades lingüísticas e sensibilizá-lo às diferentes normas da língua nas diferentes situações de comunicação. Os autores que tratam do assunto são unânimes em considerar que a postura da escola em relação às variantes sociais deve ser não a de impor uma norma, mas a de mostrar a variedade da linguagem, destacando a relatividade da mesma em relação às situações socioculturais e lingüísticas.

Quanto à atitude normativa (ou não) do professor, François (1978) menciona duas atitudes possíveis dentro da sala de aula : a permissiva (sem correções) a direcional (orientada, onde há correções).

Sem cair nos extremos, consideramos que a melhor atitude pedagógica seria a de conciliar as duas :

permitir ao aluno usar livremente da palavra, sem interrupções ou correções, mas, sempre que possível, sujeitar suas produções à avaliação por parte de seus interlocutores. Considerar toda correção como repressão é, a nosso ver, exagero. A referida autora também nos lembra que, embora o oral seja, sem dúvida, menos estritamente codificado que a escrita e nele se admitam mais livremente as modulações, é preciso não se enganar quanto ao "liberalismo" da expressão oral : trata-se, na verdade, de um pseudo-liberalismo, uma vez que no oral também intervêm *juízos de valor*.

A nosso ver, é sobre tais juízos de valor que o aluno deve ser paulatinamente conscientizado.

### 3.5.2 O natural/artificial em sala de aula

Nas atividades orais, os alunos, além de aprendizes são também atores de situações imaginárias, e esses níveis de comunicação se cruzam constantemente na classe.

Segundo Kramsch (1984), nas atividades explicitamente metalingüísticas (exercícios, análise de textos, etc.) os alunos sabem que estão efetuando um trabalho sobre a língua. Nas atividades de simulação, a consciência metalingüística dos estudantes é mais difusa, porque eles produzem discursos simulados, dos quais eles não são os verdadeiros enunciadores. Para a autora, os alunos não ignoram que a dimensão das "trocas" está no plano do imaginário, e nesse sentido, pode-se qualificar de "não autêntico" esse tipo de comunicação, pois se trata de uma reprodução apenas aproximativa da comunicação que se desenrola fora da classe.

A nosso ver, é verdade que o meio escolar apresenta uma certa artificialidade, mas a experiência já nos comprovou que, dependendo do tipo da estratégia pedagógica utilizada, o aprendiz é capaz de se envolver realmente em determinadas atividades orais a ponto de adquirir naturalidade, sendo capaz inclusive de projetar o objetivo de tais práticas para um nível mais amplo: o da socialização em geral. É o caso, por exemplo, do debate, que é a atividade que mais se aproxima das situações reais. Além disso, com orientação adequada, o aluno vai paulatinamente transpondo a dimensão subjetiva para a coletiva, reconhecendo-se ao mesmo tempo como sujeito e como ser social.

É evidente que um tipo de ensino globalizado, que integrasse algumas disciplinas na prática da oralidade, permitiria reduzir muito do que há de artificial e "fechado" numa aula de português oral, além de reforçar todas as aptidões conquistadas nessa disciplina. Mas, mesmo sem contar com esse reforço, é possível, através de um método dinâmico e adequado ao efetivo funcionamento da linguagem, envolver toda a classe na prática do oral, a ponto de fazer o aluno superar o "programado" e atingir o "criado", o imprevisto, o espontâneo. Tudo vai depender da motivação despertada, pois ela é que garante o interesse e o envolvimento com a atividade, e, por conseguinte, a eficácia dos efeitos. Por essa razão, essa é uma questão que não poderia deixar de ser abordada em nosso trabalho.

### 3.5.3 A motivação

Não podemos nos esquecer de que, no nosso cotidiano, o ato de falar é sempre motivado, sempre tem uma causa e uma função. Assim sendo, o que se propõe agora é que a prática da língua vise a um "saber-fazer" que impulse o aluno a querer fazer. Nesse sentido, a motivação seria a ponte fundamental que integraria, de maneira satisfatória, as estratégias de aprendizagem à produção. E a nosso ver, ela pode ser obtida através dos seguintes meios :

a) Justificativa de cada tipo de atividade oral. É importante que se conscientize o aluno sobre a finalidade dessas atividades, mostrando que todas estão a serviço de objetivos mais abrangentes.

b) Atividades relacionadas aos interesses dos alunos. Os temas de exposição oral devem sempre ser condizentes com os interesses da clientela escolar, ou seja, com a faixa etária, nível social, cultural, etc. O ideal, na verdade, é que a escolha dos temas parta dos próprios alunos, pois é preciso ter o que dizer, estar envolvido com o que se vai dizer, e, sobretudo, dominar o assunto.

c) Diversificação. As atividades orais devem ser constantes, e, por isso mesmo, variadas; a diversificação tende a garantir a imprevisibilidade das situações, o que, por sua vez, mantém a atenção da classe.

d) Orientação. O professor deve acompanhar os alunos no planejamento de suas atividades orais, evitando dessa forma que eles se sintam inseguros (como no ensino tradicional) diante de temas que não dominam, mas sim

encorajados a produzir.

e) Atitude ativa. As atividades orais propiciam ao estudante uma atitude ativa, uma vez que lhe dão oportunidade de trabalhar sobre a língua, emitir opiniões, dar sugestões, auto-avaliar-se e avaliar os colegas, discutir em grupo e analisar dados lingüísticos. Além disso, alguns tipos de participações implicam um planejamento prévio, o que exige pesquisa dentro e fora da escola : leitura de jornais, revistas, enciclopédias, etc. Enfim, o domínio da linguagem é um alvo que o adolescente deve se sentir encorajado a atingir, e, a nosso ver, a atitude ativa é a condição fundamental para se conseguir a motivação.

#### 4. Pressupostos Teóricos

Para elaboração de uma proposta pedagógica de ensino da oralidade em língua materna, tivemos de levar em conta duas áreas de estudo atuais :

a) A Linguística Textual - destacando-se os conceitos de texto, coesão e coerência ;

b) A Sociolinguística - na parte que trata das diferenças entre as modalidades oral e escrita. Nesse campo foram de grande valia os resultados das pesquisas do Projeto da Gramática do Português Falado, que toma como corpus o trabalho PROJETO NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta) de São Paulo-S.P., para o levantamento das características da elocução formal, que é o tipo de registro focalizado em nosso trabalho.

Não é nossa intenção nos aprofundar nessas duas áreas, mas somente fazer um levantamento de alguns pontos que nos pareceram relevantes para a nossa proposta.

A escolha desses dois itens tem por causa um fato que ocorre no ensino tradicional, relacionado à produção e à avaliação de textos : a falta de uma definição, por parte do professor, do que se espera de um texto ocasiona uma grande confusão de critérios no ato de avaliar as produções linguísticas em sala de aula.

Segundo Geraldi (1990), para se produzir um texto é preciso :

- a) ter o que dizer
- b) ter uma razão para dizer o que se tem a dizer
- c) ter alguém para dizer o que se tem a dizer
- d) o locutor se constituir como tal
- e) escolher as estratégias para realizar a, b, c e d.

O autor aponta para o fato de que muitas atividades em sala de aula são esvaziadas de sentido porque, na maioria das vezes, o aluno não tem o que dizer nem tampouco tem uma razão para dizer. Daí textos sem "textura" ou coerência. (pag.219)

O aluno não tem a questão da coerência bem definida porque nem para o professor ela é clara. Os critérios usados para as correções são obscuros porque tampouco é definida a situação de comunicação em que o texto deve ser produzido.

Nesse sentido, já tem sido apontada por alguns linguístas a necessidade de se definir, na situação de ensino-aprendizagem, o conceito de coerência, para que não se perpetuem os equívocos nas atividades de avaliação de textos.

Charolles (1978) questiona : "Por que o professor que aceita um texto como coerente persiste querendo corrigi-lo ?" . A nosso ver, certamente porque exige do aluno a presença das marcas de todas as relações que estão subjacentes ao texto.

Conjuntamente a esse problema, sabe-se que há outro : a omissão por parte dos professores em levar em conta as variantes da língua, sobretudo as diferenças de registro entre a linguagem oral e a escrita.

Essas questões, embora aparentem ser distintas e até mesmo independentes, na verdade, na situação de avaliação de textos, aparecem como intimamente relacionadas, e o cerne dos equívocos nesse tipo de atividade em sala de aula parece estar justamente na confusão que se faz entre coerência e registro linguístico.

Leia-se, por exemplo, o que testemunha Bastos (1985) a respeito de sua pesquisa sobre narrativas escritas produzidas por alunos do 2º ano do segundo grau:

"Há que se distinguir texto oral e texto escrito e suas peculiaridades quanto à coesão e coerência, pois o que pudemos perceber é que para o texto escrito os alunos sentem a necessidade de uma gramática mais complexa, e por outro lado, não conseguem correlacionar norma culta com texto oral."

E conclui :

"Vemos a necessidade de se colocar a distinção coesão oral/coesão escrita na escola visto que esta é, muitas vezes, confundida com questões de formalidade e informalidade da língua, concluindo-se daí uma incapacidade generalizada dos alunos para o uso da língua padrão. E a solução parece estar, pelo menos inicialmente, na definição da situação de interlocução na qual se insere o texto escrito."

Em outras palavras, é preciso definir mais claramente ao aluno o que se espera de um texto oral e o que se espera de um texto escrito em termos de coesão e coerência, mesmo porque ambos vão diferir substancialmente quanto à situação interlocutiva em que

são produzidos e, conseqüentemente, também quanto aos seus recursos.

Por conseguinte, visto que estamos abordando a questão das produções orais em sala de aula, consideramos essencial examinar, antes de qualquer investigação, o conceito de texto. Acreditamos que é a partir dessa definição que se pode começar a preencher essa grande lacuna existente no ensino tradicional, causa de critérios errôneos e nocivos : a omissão em delimitar conceitos que sejam baseados no real funcionamento da língua. O mencionado caráter artificial de certas atividades lingüísticas, que são totalmente deslocadas de contextos autênticos de comunicação e que resultam, conseqüentemente, em produções não menos artificiais, é uma prova evidente do fracasso em que tende a redundar qualquer estratégia pedagógica relativa à linguagem que não leve em conta os princípios da Lingüística Moderna.

Acreditamos que, a partir do conhecimento de tais pressupostos, as propostas pedagógicas tendem a ser naturalmente mais próximas das situações reais de comunicação humana e, conseqüentemente, mais eficazes quanto aos seus efeitos.

#### 4.1 O conceito de texto

A definição do que seja um texto é uma questão muito delicada, que tem provocado polêmica entre lingüistas desde a década de 60; e, embora fundamentadas em princípios básicos comuns, as teorias do texto diferem umas das outras, havendo, no momento, várias correntes dentro da Lingüística Textual.

Não é nossa intenção apresentar aqui essa

diversificação de opiniões, mas, ao contrário, agrupar os principais índices de convergência entre os autores, sobretudo os que nos serão úteis para o nosso objetivo, que é a obtenção de subsídios para a elaboração de nossa proposta pedagógica. Os que mais nos interessaram foram os seguintes :

A) O estudo do texto envolve o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos e orais.  
(Marcuschi,1983: 12\*13).

Esse autor procurou, com essa definição que ele chamou de "provisória", detectar os pontos comuns às diversas vertentes de estudo do texto; e, segundo ele, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, onde estão em jogo os contextos cognitivos, culturais e sociais.

Isto porque a língua é potencialmente sensitiva a todos os contextos onde ela ocorre; e, mais forte do que isso, a língua reflete esses contextos porque ela ajuda a constituir-los.(Schiffrin,1987)

A partir daí, pode-se concluir que o texto não existe fora de sua produção ou de sua recepção.  
(Leontev,1969)

B) Não se pode tratar o texto simplesmente como uma unidade maior do que a sentença, pois ele é uma entidade de outra ordem.

Para Halliday e Hasan (1976), o texto não consiste em sentenças, ele apenas se realiza nelas, sendo que as partes do texto não se integram como as partes de uma sentença. Assim, ele não é o resultado de uma simples união de morfemas, lexemas e sentenças, mas de operações comunicativas em situação comunicativa.

Sabe-se que, se por um lado é possível descrever as sentenças com gramática de frase, tomando-as independentemente, por outro lado, várias sentenças corretamente construídas, quando postas em sequência imediata, podem não formar uma sequência aceitável. (Wunderlich, apud Marcuschi)

A Linguística Textual toma, pois, como objeto de estudo o texto, considerado a unidade básica de manifestação da língua, uma vez que se chegou à conclusão de que nos comunicamos não por palavras ou frases isoladas, mas por textos. Reconhece-se neles a forma específica de manifestação da linguagem, abrangendo tanto a modalidade oral com a escrita.

C) Decorre daí que o texto é mais do que uma unidade lingüística; é uma unidade comunicativa.

Segundo Marcuschi, um texto é sempre situacionalmente condicionado, ao passo que a língua não. A língua, como sistema, dá possibilidades de uso em termos de gênero, número, grau, etc. Mas, dentro de um texto, sempre teremos uma só possibilidade de escolha, devido à especificidade de cada situação comunicativa.

Para Beaugrande (1980), a língua é um sistema virtual, enquanto o texto é um sistema atual, constituído por procedimentos específicos de manipulação desse

sistema virtual e que mostram as opções realizadas por um usuário a partir dessa mesma virtualidade do sistema lingüístico.

Além disso, o texto não é uma simples seqüência coerente de sentenças e sim uma ocorrência comunicativa; nesse sentido ele é mais do que uma unidade lingüística, porque só existe a partir e dentro de uma situação particular de interação comunicativa.

D) Sendo o texto mais do que uma simples seqüência de enunciados, a sua produção e sua compreensão derivam de uma competência específica do falante — a competência textual — que se distingue da competência frasal ou lingüística como a descreve Chomsky, por exemplo. (Fávero e Koch, 1983)

Tal competência é pressuposta como presente em todo aquele que domina uma língua qualquer, uma vez que ele se comunica por textos e não por unidades isoladas. No entanto, essa competência se distingue da frasal porque dela fazem parte elementos que ultrapassam o domínio estritamente lingüístico, tais como : conhecimento de mundo dos indivíduos, capacidade de memorização, domínio intuitivo de um aparato inferencial prático, partilhamento de conhecimentos e outros. (Marcuschi, 1983)

Assim, a Lingüística Textual é uma lingüística dos sentidos e dos processos cognitivos, e não da organização pura e simples dos constituintes de frase.

E) O que distingue um texto de um não-texto é a "textura". (Halliday e Hasan)

Considera-se "textura" (ou "textualidade") a propriedade que faz de uma seqüência lingüística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. Reconhece-se uma determinada seqüência como texto quando o seu interpretador (leitor/ouvinte) é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global.

Atualmente considera-se que é a coerência que dá origem a textualidade. Na década de 70 alguns autores, como Halliday e Hasan (1976), acreditavam que a textura provinha da coesão. Mas hoje já se sabe que isso não é verdade, uma vez que há textos sem coesão e com coerência e textos com coesão e sem coerência. Sobre esse assunto, discorreremos com mais detalhes no item 4.1.1.2 .

Segundo Garrafa (1987), no momento em que o texto passou a ser visto como uma unidade de sentido, a noção de coerência tornou-se fundamental para a compreensão de textos. Esta reorientação na abordagem do texto evidencia a distância entre uma teoria lingüística dos códigos e uma teoria de linguagem enquanto ação. Segundo a autora, dentro de uma teoria lingüística dos códigos, o texto assume as características de produto de uma competência lingüística social e idealizada, o que o torna passível de ser coerente em si e por si, independentemente de fatores externos. Já numa teoria da linguagem enquanto ação, a noção de coerência torna-se uma questão de sentido, uma atividade que envolve a mobilização de elementos lingüísticos por operações argumentativas e processos cognitivos realizados entre os usuários do texto. Supera-se assim a idéia de que a coerência de um

texto possa ser determinada apenas pela sua constituição interna, passando a sua análise a envolver também os efeitos de sentido obtidos pelas atualizações discursivas, considerando-se os aspectos cognitivos e o uso predominantemente argumentativo da linguagem.

Visto que vamos trabalhar com os conceitos de coesão e coerência, passaremos a seguir a examinar mais de perto o assunto.

## 4.2 Os conceitos de coesão e coerência

### 4.2.1. Evolução dos conceitos

Os estudos sobre a coerência datam do início dos anos 70 e decorrem do interesse que um grupo de linguistas (como Petofi, Harweg, Gullich, Van Dick e Dressler), começaram a ter, nessa época, pela gramática de texto, motivados que estavam em estender, para além da frase, o projeto da gramática gerativa de Chomsky.

Anteriormente ao estudo da coerência, já havido surgido o reconhecimento da noção de "coesão" nas produções linguísticas, ou seja, a presença de determinadas marcas de continuidade textual que seriam responsáveis pela interligação entre os enunciados. Seriam as repetições, as retomadas pronominais, os conectivos, etc.

A princípio, a posição dos autores com relação à terminologia e à distinção entre os conceitos de coesão e coerência foi muito diversificada, mas atualmente já se

observam muitos pontos em comum a esse respeito em suas obras.

É interessante notar como a conceituação de coerência foi evoluindo com o tempo, acompanhando o próprio progresso da Linguística.

Num primeiro momento, era confundida com coesão e, portanto, restrita aos limites do texto. Charolles, por exemplo, em 1978, afirmava que não se podia questionar a coerência de um texto sem se levar em conta a ordem de seus elementos constitutivos, relacionando, assim, intimamente, coerência e linearidade textual. E nessa mesma época os gramáticos de texto pensavam de forma semelhante, uma vez que ainda estavam muito presos à idéia de que, saindo do texto, estariam extrapolando os limites da própria Linguística. Consideravam, assim, que a inclusão de fatores extratextuais na análise da língua implicaria um risco de fuga aos princípios científicos.

Por conseguinte, a idéia de que a coerência pudesse envolver também fatores externos ao texto era admitida com timidez. Em outras palavras, a Pragmática, que começava a ser aceita como válida no processo de análise linguística, era colocada em último lugar na escala hierárquica dos níveis de análise da língua. A sintaxe nessa época ainda ocupava o primeiro posto e a semântica o segundo, porque tal posicionamento assegurava aos estudiosos soluções e respostas razoavelmente mais "exatas" do que as fornecidas pela Pragmática, área até então bem pouco explorada.

Só posteriormente é que se passou a integrar a Pragmática para explicar o processo de produção, compreensão e análise linguísticas. E tal reconhecimento teve início quando os psicolinguistas notaram que um

leitor, ao interpretar um texto, tem a capacidade de realizar inferências, levantar hipóteses e fazer predições a respeito de seu conteúdo, baseado não nos dados de superfície do texto, mas em seu conhecimento de mundo e de acordo com sua capacidade cognitiva.

Os autores, a partir daí, passaram a recorrer não só à Pragmática como a outras áreas de conhecimento para chegarem ao esclarecimento desse assunto, e graças a esse impulso pôde-se passar, como diz Garrafa (1987), de uma teoria dos códigos a uma teoria de linguagem enquanto ação, destacando-se a importância de se considerar, nas análises textuais, o processo de interação entre os usuários do texto.

Esta etapa corresponde à segunda fase da evolução do conceito de coerência, fruto do próprio progresso das descobertas lingüísticas. Se, num primeiro momento, ela era encarada como um fenômeno interpretável dentro dos limites do texto, neste segundo momento reconhece-se que, para o estabelecimento da mesma, é preciso recorrer também a fatores externos ao texto, como o universo cognitivo dos participantes, as informações compartilhadas entre eles e, ainda, a situação de comunicação onde o texto foi produzido.

Atualmente o que se nota é uma tendência, por parte da maioria dos autores, de se considerar a coerência como uma propriedade que extrapola o próprio texto. Em outras palavras, esses autores concluíram, a partir de suas pesquisas, que um texto não é em si coerente ou incoerente, porque, na verdade, quem reconhece (ou não) a coerência num texto são seus usuários, em função da possibilidade ou não de construção, por eles, do sentido desse texto. Ou seja,

tudo depende muito da situação e da capacidade de cálculo do receptor.

Charolles (1987 e 1987a), reconsiderando suas idéias sobre coerência de uma década atrás (1978 e 1979), considera-a como um princípio de interpretabilidade do texto, dependente da capacidade dos usuários de calcular o sentido do texto pelo qual interagem.

Segundo ele, toda vez que um autor se arrisca a formular regras ou condições de coerência, aparece um outro (ou o próprio autor) para contestar esses critérios. Diante disso, conclui que é preciso reconhecer que não há, no plano do texto, regras de boa formação que se apliquem em todas as circunstâncias e que, portanto, é impossível se apegar à idéia dos gramáticos de texto, em suas primeiras produções, de que certas seqüências de frases sejam por si mesmas coerentes ou incoerentes.

Para Charolles, todo texto tem certo grau de coerência, cujo cálculo só depende da capacidade de construção do sentido pelo receptor do texto. Tal concepção, que consideramos como uma terceira fase na elaboração do conceito de coerência, é partilhada por autores como Beaugrande e Dressler (1981), Bernardez (1982), Marcuschi (1983), Koch e Travaglia (1989), que defendem a posição de que não existe o texto incoerente em si, mas apenas em função da situação comunicativa em que foi criado.

Nesse sentido, ao dizer que um texto é incoerente, temos que especificar as condições de incoerência, porque sempre alguém poderá projetar um uso em que ele não seja incoerente. (Koch e Travaglia, 1989)

#### 4.2.2. Traços da coesão e da coerência

Tendo ainda em vista os vários pontos em comum entre os autores atuais, procuramos arrolar neste item os traços da coesão e da coerência mais frequentemente apontados pelos lingüistas que tratam do assunto e que, concomitantemente, interessam ao nosso trabalho.

##### a) Coesão e coerência são dois níveis distintos de análise

A coesão é um fenômeno que atua restritamente no texto, dando conta de sua estruturação interna, enquanto a coerência, por sua vez, depende de fatores externos, dando conta do processamento cognitivo do texto e fornecendo as categorias que permitem a análise ao nível mais profundo, envolvendo relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo da linguagem. (Marcuschi, 1983)

Assim, enquanto a coerência se estabelece subjacentemente à superfície textual, de forma não linear e não marcada explicitamente na estrutura de superfície, a coesão, ao contrário, revela-se através de marcas lingüísticas na estrutura superficial, sendo de caráter linear, já que se manifesta na organização sequencial do texto.

Em suma, conforme define Widdowson (1981), a coerência é um fenômeno próprio do desenvolvimento ilocucional, enquanto a coesão restringe-se ao desenvolvimento proposicional.

A coerência tem a ver com a "boa formação" do texto em termos não da gramaticalidade, usada no nível da frase, mas da interlocução comunicativa. (Koch e Travaglia, 1989) Nesse sentido, ela é global, ou seja, refere-se ao texto como um todo, uma vez que ela é que dá a este unidade de sentido, devendo ser vista, conforme propõe Charolles (1987), como um princípio de interpretabilidade do texto.

b) A coerência não depende da coesão

Embora coesão e coerência sejam considerados fenômenos distintos, encontram-se relacionados, e juntos, na maioria das vezes, são responsáveis pela transmissão do significado do discurso. Os autores reconhecem, no entanto, que os dois níveis não são interdependentes, pois em muitos casos a coerência independe dos recursos coesivos.

Em outras palavras, a interpretação de um texto não teria, como condição necessária, as marcas explícitas de coesão entre os enunciados. Assim, é possível haver textos totalmente desprovidos de coesão, mas com textualidade ocorrendo a nível da coerência. Citamos o exemplo de Marcuschi (1983) :

(1) Uma bomba destrói o altar onde o papa ia rezar uma missa. A Argentina teme um novo golpe. O PTB recebe convite para integrar o Governo a nível de Ministério. O BNH dá toda atenção aos mutuários, oferecendo-lhes alternativas. Santos e Flamengo resolvem a primeira etapa. Essas foram algumas das notícias que li no jornal de hoje.

Além disso, reconhece-se ainda que a coesão não é suficiente para dar coerência a um texto, uma vez que pode ocorrer seqüenciamento coesivo de enunciados isolados que não têm condições de formar um texto devido à falta de coerência :

(2) João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Os mísseis também são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria Rimaniana dá conta desse fenômeno.(Marcuschi, idem)

Segundo Carrell(1982), "a coesão não é a causa da coerência; pode-se dizer que é o seu efeito; um texto coerente será provavelmente coeso não por necessidade, mas como resultado dessa coerência".

No entanto, embora se afirme que a coerência não dependa da coesão, é preciso lembrar, como fez Charolles(1986), que a violação dos princípios de uso dos mecanismos coesivos pode comprometer a coerência de um texto. Isto porque os referidos mecanismos possuem, por convenção, funções específicas que não podem ser desrespeitadas. Caso isso ocorra, poderá haver incoerência, já que a mensagem dificilmente será interpretada adequadamente.

Por ser a coerência a responsável pela formação dos sentidos e, portanto, de maior repercussão no processo de compreensão de um texto, está atualmente merecendo mais atenção do que a coesão por parte dos estudiosos, mesmo porque a última já foi exaustivamente estudada.

c) Distinguem-se as manifestações de coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral

Os linguistas admitem que esses dois fenômenos atuam de forma bem diferente, dependendo do tipo de produção textual, porque já se chegou à conclusão de que as produções orais e escritas envolvem competências também distintas.

Assim, a comunicação oral exige uma competência que não é só o conhecimento gramatical do funcionamento da língua, mas também o manejo de elementos não verbais e paralingüísticos simultaneamente. E, portanto, o tipo de coesão utilizada é diferente do que se usa na escrita porque se recorre, sobretudo nos registros informais, ao uso de meios não verbais como tom de voz, entoação, expressão facial, gestos, etc. Já a coesão na escrita é estabelecida através de lexicalizações e de estruturas complexas, geralmente com os conectivos explícitos.

A escrita exige a competência de se reconstruir a realidade do contexto situacional : as relações de simultaneidade e globalidade que caracterizam o oral, a coexistência do verbal e do não verbal. Trata-se, pois de compensar a ausência dos componentes de que ela não é dotada, daí a necessidade, na grande maioria dos casos, de uma maior explicitação e de um número mais extenso de marcas coesivas em seu desenvolvimento.

Com relação à coerência, observa-se que nos registros orais, sobretudo na conversação, ela depende bem mais do contexto situacional do que nos registros escritos, principalmente porque há certos dados do contexto situacional que são apontados no texto e que não

formam sentido senão dentro da própria situação em que foram criados.

#### 4.2.3. Como se estabelece a coerência

Visto que a coerência é reconhecida como um princípio de interpretabilidade do texto, todos os fatores que a envolvem tem a ver com o seu estabelecimento.

Segundo Koch e Travaglia (1990), que fizeram um levantamento do assunto, os estudos atuais são quase unânimes em postular que a construção da coerência decorre de uma multiplicidade de fatores, como os lingüísticos, os discursivos, os cognitivos, os culturais e os interacionais. Dentre esses, os principais, segundo os autores, são :

##### a) Elementos lingüísticos -

Embora se reconheça que o sentido de um texto não depende apenas das palavras que o compõem, não há dúvida de que os elementos lingüísticos são importantes para o estabelecimento da coerência. Eles funcionam, conforme explicam os autores acima citados, como pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto, etc. A ordem de apresentação desses elementos, o modo como se inter-relacionam para veicular sentidos, as marcas usadas para esse fim, as "famílias" de significado a que as palavras pertencem, os recursos que permitem retomar

coisas já ditas e/ou apontar para elementos que serão apresentados posteriormente, enfim, todo o contexto lingüístico — ou o co-texto — vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência.

b) Conhecimento de mundo -

Só este conhecimento é que vai permitir a realização de processos cruciais para a compreensão de um texto. Para haver coerência é preciso que haja correspondência ao menos parcial entre os conhecimentos explicitados no texto e o conhecimento de mundo de seu receptor, caso contrário não há condições de se construir o mundo textual, onde as palavras do texto formam sentido.

c) Conhecimento partilhado -

Emissor e receptor têm que ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade. E é justamente esse grau de partilhamento de conhecimentos que vai permitir a compreensão de determinados textos por seus usuários, os quais podem ser totalmente absurdos para outros. Ex.:

(3) A - Você afinal vai ou não vai à excursão ?

B - Meu pai ainda não chegou de viagem.

A resposta de B no exemplo acima aparentemente nada tem a ver com a pergunta. Mas o texto torna-se coerente se levarmos em conta que ela foi proferida por um adolescente que já havia explicado ao seu interlocutor que só iria à excursão se fosse autorizado pelo pai, o qual estava viajando.

Enfim, o partilhamento de conhecimentos é de fundamental importância para o estabelecimento da coerência e, portanto, para o cálculo do sentido de um texto.

d) Inferências -

São recursos que estabelecem relações, embora não explícitas, entre dois elementos de um texto, com a finalidade de trazer ao conteúdo do mesmo uma continuidade de sentido. Ex.:

- (4) Maria arrumou um emprego.  
 → Maria não estava trabalhando.  
 → Maria está a fim de trabalhar.  
 → Maria não é preguiçosa como certas pessoas...

Geralmente os textos dão margem a muitas inferências nos seus receptores: eles usam um mínimo de coesão formal e presumem determinados conhecimentos partilhados entre os participantes do ato de comunicação. E normalmente os receptores não encontram dificuldade em interpretar, fazer deduções ou completar a informação que aparentemente é incompleta, daí o estabelecimento da coerência.

e) Fatores de contextualização -

São os que "ancoram" o texto em uma determinada situação comunicativa. Marcuschi (1983) os divide em dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos (data, local, assinatura, elementos gráficos, timbre, etc), que ajudam a situar o texto e estabelecer-lhe a coerência, e os perspectivos ou prospectivos (título, autor, início do texto), que avançam expectativas sobre o conteúdo e a

forma do texto.

f) Situacionalidade -

A situação exerce um papel importante na construção da coerência porque um texto que é coerente em dada situação pode parecer incoerente em outra, daí a importância de se procurar adequá-lo à situação comunicativa. Conforme já mencionado, o texto oral, sobretudo nos registros informais, depende muito mais do contexto situacional do que o texto escrito, isto devido às inúmeras menções que se fazem, nas conversações, aos dados da situação onde os interlocutores se comunicam.

g) Informatividade -

É o grau de previsibilidade da informação contida no texto. Quanto mais previsível ou esperada for a informação, menos informativo ele será. E por outro lado, quanto mais inesperada ou imprevisível for a informação de um texto, maior será seu grau de informatividade, podendo, nesse caso à primeira vista, parecer incoerente por exigir do receptor um grande esforço de decodificação. Os exemplos são de Beaugrande e Dressler (apud Koch e Travaglia, 1990):

(5) O oceano é água.

A informação é tão óbvia, previsível e redundante, que o texto chega a parecer desviante. (grau 1)

(6) O oceano é água. Mas ele se compõe, na verdade, de uma solução de gases e sais.

Aqui a segunda frase do exemplo eleva o texto a um grau maior de informatividade. (grau 2)

(7) O oceano não é água. Na verdade, ele é constituído de gases e sais.

O início causa estranheza por conter o grau máximo de informatividade (grau 3), que vai ser "rebaixado" quando prosseguirmos a leitura.

Enfim, (5) e o início de (7) são informacionalmente desestabilizadores porque (5) é excessivamente óbvio e (7) excessivamente informativo. A informatividade exerce, assim, importante papel na seleção de alternativas no texto, podendo facilitar ou dificultar o estabelecimento da coerência.

#### h) Focalização -

A focalização tem a ver com a perspectiva da qual são vistos os componentes do mundo textual. Diferenças de focalização podem causar problemas sérios de compreensão, podendo até mesmo impedir o estabelecimento da coerência. Portanto, a focalização tem relação direta com a questão do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado. É o caso, por exemplo, de um acontecimento atual, como a Guerra no Golfo (Janeiro/91), ser vista por um árabe, um judeu, um padre, um sociólogo, um psicólogo, etc. Certamente serão visões bem distintas, devido às diferenças de focalização.

#### i) Intertextualidade -

É importante para o estabelecimento da coerência na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos.

O conhecimento de vários tipos de textos permitirá ao receptor "enquadrar" o texto em determinado esquema, o que lhe poderá dar pistas importantes para sua interpretação.

Os textos de uma mesma área de conhecimento dialogam necessariamente uns com os outros, seja de forma explícita (através de citações, referências, resumos, retomadas da fala, etc.) ou implícita, ou seja, quando o receptor deverá ter os conhecimentos necessários para recuperar a fonte, caso contrário o texto não lhe fará sentido.

Assim, o reconhecimento do texto-fonte é de grande importância para a construção da coerência de um texto.

#### j) Intencionalidade e aceitabilidade

A intencionalidade e a aceitabilidade são introduzidas para dar conta, respectivamente, das intenções dos emissores e das atitudes dos receptores. Nesse sentido, mesmo que um texto não se apresente, à primeira vista, como perfeitamente coerente e não tenha explícitos os elementos de coesão, o receptor vai tentar estabelecer a sua coerência, dando-lhe a interpretação que lhe pareça adequada, tendo em vista os demais fatores de textualidade. (Princípio Cooperativo de Grice)

Na verdade, a intencionalidade tem relação estreita com a argumentatividade, pois há sempre alguma intenção por parte de quem produz um texto e, além disso, este não é uma cópia da realidade, uma vez que o mundo é "recriado" no texto através da mediação da perspectiva de seu emissor. Por conseguinte, há sempre uma

argumentatividade subjacente ao uso da linguagem.

#### D) Consistência e relevância

Um texto é consistente quando todos os seus enunciados possam ser verdadeiros (isto é, não contraditórios) dentro de um mesmo mundo ou dentro dos mundos representados no texto.

Exemplo de texto inconsistente :

(8) Embora todos os homens sejam imperfeitos, João é perfeito.

A incoerência foi gerada porque o enunciado que se inicia pelo conectivo concessivo não foi sucedido, como se esperava, por outro enunciado que se opusesse a ele. Esse tipo de quebra de expectativa é inaceitável.

O requisito da relevância exige que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, ou seja, que os enunciados sejam interpretáveis como predicando algo sobre um mesmo tema. Atualmente a noção de tópico discursivo é crucial para a compreensão da coerência textual.

Quando um ou alguns dos enunciados de um texto não predicam sobre um mesmo tema, ainda poderá haver coerência se :

1) os vários segmentos textuais estiverem relacionados por um supertópico discursivo subjacente ;

2) os enunciados "desviantes" vierem explicitamente conectados por um marcador de digressão,

como por exemplo : "aliás", "é interessante lembrar", e os característicos da linguagem oral, como por exemplo "desculpe interromper mas...", "lembrei-me agora de...", etc.

Em resumo, não é qualquer tipo de digressão que perturba a coerência de um texto.

#### 4.3. A questão dos registros da língua

A questão dos registros da língua é relevante ao nosso trabalho, em primeiro lugar porque estamos tratando do ensino e treinamento da modalidade oral na situação escolar e, além disso, porque o assunto está relacionado com o da coerência, conforme já explicado anteriormente.

Por conseguinte, examinaremos mais de perto a modalidade oral em suas manifestações básicas e, em especial, o tipo padrão formal, que é o que nos interessa.

##### 4.3.1 Tipos de comunicação oral

Adotando o esquema de Vanoye (1973), podemos distinguir quatro grandes grupos de comunicação oral :

4.3.1.1 Comunicação com intercâmbio, com receptor presente e próximo. É o caso da conversação.

4.3.1.2 Comunicação sem intercâmbio, com receptor presente e próximo. São as aulas expositivas, os discursos, os sermões, etc.

4.3.1.3 Comunicação com intercâmbio, com receptor ausente e distante. É o caso da conversação telefônica.

4.3.1.4 Comunicação sem intercâmbio, com receptor ausente e distante : rádio e televisão.

4.3.1.1 No primeiro caso, que é a conversação, observam-se, resumidamente, as seguintes características:

a) Esse tipo de texto resulta de uma atividade de co-produção, altamente organizada por estratégias de composição e coordenação que não ocorrem por decisão unilateral, mas cooperativamente. (Marcuschi, 1986)

b) Assim, a coerência não vai recair apenas nas produções individuais, mas no conjunto da conversação e, conseqüentemente, a coerência aí é um processo global que implica interpretação mútua, local e coordenada. (Marcuschi, Idem)

c) O processo argumentativo transforma-se, por conseguinte, em co-argumentativo.

d) Embora não sejam incomuns as conversações de natureza formal, a maioria das conversações são informais, mesmo porque se trata da prática social mais comum no nosso dia-a-dia.

e) Grande parte das conversações têm diálogos simétricos, ou seja, os participantes têm supostamente o mesmo direito à auto-escolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo.

4.3.1.2 A comunicação sem intercâmbio (aulas expositivas, palestras, sermões, etc.) será tratada mais detalhadamente no capítulo seguinte; porém, em relação aos outros tipos de comunicação oral, suas características, resumidamente, são :

a) Embora tenha o interlocutor presente e próximo, não é uma co-produção, mas uma produção individual, que independe de turnos para sua formação e que, portanto, tem que valer por si só.

b) A coerência, na grande maioria dos casos, pode ser reconhecida predominantemente no texto apresentado.

c) O tipo de registro usado nesse caso é o formal, que às vezes pode resvalar para o semi-formal.

d) A natureza desse tipo de comunicação é assimétrica, tanto quanto aos papéis, quanto aos direitos de apropriação da palavra.

4.3.1.3 Embora guarde muito das características da conversação normal, a conversação telefônica tem certas peculiaridades e envolve inclusive o conhecimento de algumas técnicas.

Segundo Marcuschi, ela difere das outras manifestações comunicativas orais por três motivos,

basicamente :

a) O canal de contato é puramente lingüístico (excluindo-se, portanto, os recursos paralingüísticos, tão comuns na interação face-a-face);

b) Todos os problemas devem ser resolvidos verbal e explicitamente (a gesticulação, as expressões faciais e corporais não contam);

c) É um tipo de conversação em que se pode detectar o início, o desenvolvimento e a conclusão integralmente. Isto porque, a nosso ver, uma pessoa sempre tem uma razão para telefonar à outra e, a partir daí, têm que ser cumpridos certos requisitos sociais como cumprimentos, explicações, despedidas, etc.

Outras características podem ainda ser observadas :

d) O telefonado é quem fala primeiro.

e) Normalmente, o telefonador identifica o telefonado e se auto-identifica no mesmo turno. A identificação em alguns casos não precisa ser pelo nome da pessoa, pode ser pela voz.

f) A justificativa da chamada deve ser explicada logo após a auto-identificação do telefonador e os cumprimentos.

g) Pode haver desvio do tópico, mas este normalmente é retomado no final, antes da conclusão.

h) A iniciativa de concluir cabe ao telefonador

no caso dos telefonemas particulares, e nos telefonemas a empresas e instituições, a iniciativa pode ser de qualquer dos lados.

1) O fato de os interlocutores não estarem se vendo um ao outro exige a explicitação e descrição dos elementos do contexto situacional referido no discurso.

4.3.1.4. A comunicação sem intercâmbio, com interlocutor ausente e distante distingue-se de todas as outras pelo seguinte motivo : tem mais efeitos comunicativos do que interativos. Isto porque o ouvinte ou o expectador recebe a mensagem, mas não tem oportunidade de demonstrar suas reações ao locutor. Quando isso ocorre, ou seja, quando alguém envia uma carta a uma emissora de rádio ou televisão relatando suas opiniões a respeito de alguma programação apresentada, o grau de interação aumenta, mas ela ainda não é imediata.

Se tivéssemos que estabelecer graus de interação para os quatros tipos de comunicação oral apresentados, teríamos :

Grau 3 - conversação telefônica - há intercâmbio também, direta e imediata, mas o canal de comunicação é exclusivamente lingüístico.

Grau 2 - elocução formal - envolve elementos lingüístico e paralingüístico, mas com interação não imediata. Há que se distinguir, no entanto, as aulas

expositivas dos outros tipos de elocução formal que contam com platéia mais numerosa (conferências, sermões, etc.), uma vez que as primeiras apresentam um índice de interação um pouco maior do que as segundas, conforme será explicado em 4.3.2.2.

Grau 1 - rádio e televisão (sem intercâmbio)

#### 4.3.2 A elocução formal

Como vimos, a elocução formal é um tipo de discurso usado em situações comunicativas específicas, como as profissionais, intelectuais, sociais, etc. É um texto característico das instâncias públicas da linguagem e, por isso mesmo, funciona como requisito de ascensão social.

Para o levantamento das características da elocução formal, procuramos obras que tratassem do assunto, mas não encontramos. Recorremos então a dois grupos de pesquisas : as que abordam as diferenciações entre a língua falada e a escrita, tendo por base o inglês, como Ochs(1977), Chafe(1982, 1985 1986), Perera (1984) e Akinnaso (1982) e as que visam descrever o português oral do Brasil dentro do Projeto da Gramática do Português Falado, especialmente as que tratam dos aspectos textuais- interativos (Koch et alii(1990), Koch e Silva (mimeo), Marcuschi (mimeo).

Examinando-se as obras do primeiro grupo, nota-se que esses autores, embora admitam a existência de quatro tipos básicos de discurso - o oral informal, o oral

formal, o escrito informal e o escrito formal — colheram amostras só dos dois estilos mais distantes entre si, que são o oral informal e o escrito formal. E pelo que observamos em outras obras que tratam do assunto, parece haver uma tendência a restringir as comparações a esses dois tipos de manifestação linguística.

Tendo em vista essa lacuna, procuramos iniciar a descrição da elocução formal a partir do confronto entre os dois exemplares focalizados pelos referidos autores: a conversação coloquial e a prosa expositiva formal, para cujo estudo comparativo é apresentada uma lista extensa de distinções, as quais resumimos em nove itens :

#### 4.3.2.1. Quanto ao ato de produção

A escrita é um trabalho individual, solitário, independente das reações do destinatário, enquanto a conversação é social por natureza, ou seja, uma atividade de co-produção discursiva, com os interlocutores face-a-face.

O discurso oral formal, no entanto, não se enquadra nas mesmas características da conversação, uma vez que ele não é um trabalho que resulte de cooperação discursiva, mas uma produção individual, livre de interferências de seus ouvintes, visto que é usual o orador apresentar sua exposição até o fim, sem interrupções.

Nesse sentido, com relação ao ato de produção, o discurso oral formal encontra-se numa posição limítrofe entre a oralidade e a escrita porque, se, por um lado, os interlocutores estão face-a-face, podendo, após a

apresentação, expressar suas reações, por outro lado, a produção propriamente dita é individual, não coletiva, menos dependente de reações e influências recíprocas, e, nesse ponto, aproxima-se da escrita.

#### 4.3.2.2 Quanto ao processo interacional

No discurso oral informal (conversação), o processo interacional é direto (por ser direcionado a alguém, especificamente) e imediato (por ser formado de turnos de tomada de palavra). Permite, além disso, que a compreensão dos enunciados seja relativamente controlável pelos interlocutores, na medida em que o falante pode observar as reações de seu ouvinte e, assim, adequar a forma e o conteúdo das mensagens à capacidade interpretativa desse ouvinte.

Na escrita, embora a interação exista (uma vez que alguém sempre escreve para alguém), ela não se processa de forma imediata nem direta como na oralidade, pela sua própria natureza "monológica" e pelo fato de o escritor não ter o mesmo controle do processo de compreensão da mensagem pelo leitor, como o falante tem do ouvinte.

Com relação ao discurso oral formal, a interação não se processa de forma tão eficaz e dinâmica como na conversação. Embora locutor e ouvinte estejam face-a-face, há alguns fatores que provocam um distanciamento entre os mesmos, não permitindo que o processo interacional seja tão intenso :

a) O número grande de ouvintes - As elocuções formais são normalmente transmitidas a dezenas de pessoas, e esse fato não permite ao falante um controle do processo de compreensão pelo ouvinte de uma forma tão satisfatória como na conversação. Além disso, é muito difícil atender a todos individualmente devido ao fator tempo e, assim, é comum o fato de muitos ouvintes saírem de palestras, mesas-redondas, aulas, etc. insatisfeitos por não terem tido oportunidade de expressar seus pensamentos ou por não terem podido se estender mais longamente em suas refutações.

b) A ausência de turnos - O fato de o ouvinte só poder expressar suas dúvidas e incompreensões no final da exposição pode gerar problemas a quem, num determinado momento, deixa de compreender algum ponto do discurso que seja importante para a apreensão do todo, pois, a partir daí, quase todo o conteúdo da exposição lhe escapará. Nesse ponto, como veremos, quanto maior o grau de formalidade de uma exposição, maior a possibilidade de haver esse tipo de incompreensão. Na conversação isso é mais difícil de acontecer porque o ouvinte tem a possibilidade de solicitar ao falante um esclarecimento imediato e, desse momento em diante, continuar acompanhando o desenvolvimento das idéias que estão sendo expostas.

Conforme já observado anteriormente, no que se refere ao processo interacional, é preciso distinguir as aulas expositivas dos outros tipos de elocução formal, já que os obstáculos à interação comunicativa aí são menores do que nas outras manifestações da mesma natureza. Isto porque :

— O número de ouvintes é normalmente menor do que o encontrado nas palestras e conferências;

— Locutor e público não só se conhecem mutuamente como também convivem diariamente, o que de certa forma já ameniza o distanciamento entre o expositor e sua platéia.

— O professor precisa ter garantida a compreensão, por parte dos alunos, da matéria ensinada para poder passar ao desenvolvimento de um novo conteúdo de ensino, daí sua "abertura" a quantos turnos de palavra se fizerem necessários, para ter condições de controlar melhor o processo de compreensão.

Tudo isso faz do discurso em sala de aula um texto menos formal do que os apresentados em palestras e conferências.

De qualquer forma, porém, o processo interacional no discurso oral formal, quando comparado ao da escrita, é bem mais acentuado. A presença dos ouvintes é sempre levada em conta, daí o fato de haver cumprimentos, apresentações, agradecimentos, despedidas, etc. e até mesmo a ocorrência de recursos de interpelação, tão comuns na conversação, que são usados para garantir a interação.

#### 4.3.2.3 Quanto à competência exigida

Conforme já tratado em 4.1.1.2., as produções orais e escritas vão diferir também quanto à competência

que exigem de seus autores. Lembramos que a comunicação oral envolve, além do conhecimento do funcionamento da língua, o domínio de elementos não verbais e paralingüísticos simultaneamente. Por outro lado, a escrita exige a capacidade de "reconstrução" do contexto situacional, procurando, assim, compensar a falta dos recursos de que não é dotada.

Isto se explica pelo fato de que, na modalidade oral, a situação de enunciação é dada ao mesmo tempo que o texto — conhecemos a identidade do locutor e a do ouvinte, conhecemos o tempo e o lugar da enunciação e também os objetos aos quais o texto poderá se referir. Já na escrita, apenas o texto é apresentado ao leitor, daí a necessidade de se reconstruir, com recursos lexicais, a situação de enunciação para que o leitor tome conhecimento da mesma.

A habilidade mencionada exigida para a comunicação oral é, sem dúvida, válida para todos os tipos de oralidade. Queremos apenas ressaltar o fato de que, para a atividade de elocução formal, exige-se bem mais em termos de domínio da linguagem do que para a conversação coloquial. E não é difícil imaginar por que :

Em primeiro lugar, a elocução formal exige, de forma bem mais rígida do que a conversação, que o locutor tenha controle do assunto em exposição, porque no ato da apresentação ele está em total evidência, sendo ouvido e avaliado por dezenas de pessoas e, conseqüentemente, o risco de se comprometer devido a alguma falha é maior e mais grave.

Além disso, são exigidos também do expositor : o domínio da variedade culta, conhecimento de mundo em

geral, postura, altura de voz e velocidade de articulação adequadas à situação, distribuição do olhar bem dosada à platéia, boa dicção, expressões faciais e gesticulação condizentes com o assunto, comportamento seguro e equilibrado, etc.

Enfim, por exigir habilidades mais refinadas do que as esperadas na conversação trivial, a elocução formal é um desafio aos falantes de uma língua, implicando um preparo específico do locutor para a sua execução.

#### 4.3.2.4 Quanto aos mecanismos coesivos

Conforme vimos no capítulo precedente, o conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. É considerado por muitos autores como um conceito semântico que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto.

Koch (1989) reconhece dois tipos de coesão : a referencial e a seqüencial.

A referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual. O elemento da referência pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Exemplo :

(9) Era uma vez uma raposa muito esperta que pretendia enganar o leão. A raposa então reuniu os amigos para discutir o assunto .

(10) João partiu ontem. Depois que seus bens foram vendidos, ele resolveu voltar para casa.

(11) Vou atendê-lo agora. Mas só o faço em nome de nossa amizade.

(12) O bebê foi abandonado na porta do convento. O inocentezinho ficou à mercê da sorte.

A seqüencial diz respeito aos diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas que se estabelecem entre segmentos do texto, à medida que se faz o texto progredir. A progressão textual pode fazer-se com ou sem elementos recorrentes. Exemplo :

(13) O trem corria, corria, corria...

(14) Tratarei, em primeiro lugar, da origem do termo; depois, falarei de sua evolução histórica; por fim, mostrarei o emprego que tem atualmente.

(15) Se ele concordar, (então) tudo estará resolvido.

(16) Por ter comido demais, sentiu-se indisposto.

(17) Logo que o presidente entrou, todos se levantaram.

(18) Esses fenômenos podem ocorrer também no inverno, dai a preocupação dos cientistas. Ademais, urge

considerar também seus efeitos colaterais.

Embora esses dois tipos de coesão sejam comuns tanto para a oralidade como para a escrita, é preciso lembrar que os recursos coesivos manifestam-se de forma distinta em uma e outra modalidade. Isto porque apesar de o sistema lingüístico que resulta na construção de frases ser o mesmo para as linguagens oral e escrita, as regras dessa construção, assim como os meios empregados são diferentes, o que acaba por evidenciar produtos também diferenciados. (Marcuschi, 1986)

Sabe-se, por exemplo, que na conversação o processo interacional é altamente organizado e que os conhecimentos partilhados têm um peso significativo na estruturação do texto, sobretudo no que diz respeito aos mecanismos coesivos. Ou seja, não há necessidade, por parte dos participantes, de explicitar o que lhes é conhecido e comum, daí a produção de textos que podem atingir o grau máximo de economia discursiva, desprovidos de coesão, cuja coerência só é reconhecida pelos próprios interlocutores, a nível cognitivo. É o caso do diálogo

(19) " — E então ?

— Amanhã. "

que só tem sentido para as pessoas que partilham das mesmas informações nessa situação comunicativa. As duas sabem do que estão falando e só é relevante, nesse momento, uma informação nova que diz respeito ao tempo de realização de algo que lhes é conhecido. Tudo o mais é dispensável no âmbito da verbalização, uma vez que já está implícito.

Já na escrita, como vimos, o processo

comunicativo se realiza de forma diferente por ser desprovido de intercâmbio entre os participantes, e, portanto, quem escreve na maioria das vezes, precisa explicitar bem mais os elos proposicionais, através de lexicalização e de estruturas complexas, com os conectivos explícitos, exceto nos casos de textos literários e publicitários.

A causa imediata da diferença entre coesão na escrita e coesão no oral reside, por conseguinte, na questão do envolvimento interpessoal. Enquanto na conversação os interlocutores constroem juntos o sentido do discurso, a escrita é uma produção individualizada e, conseqüentemente, não marcada por envolvimento interpessoal.

É evidente que esse envolvimento interpessoal tem influência significativa na estrutura do texto conversacional :

1- A unidade discursiva não pode ser a frase, que é uma unidade sintática. Atualmente considerase o tópico como unidade discursiva, responsável pelo movimento dinâmico da estrutura dialógica, o qual pode assumir uma extensão que vai além do nível sentencial. É o fio condutor responsável pela tessitura e pela coerência na conversação.

2- Nesse sentido, as unidades conversacionais obedecem a princípios comunicativos, e não meramente sintáticos.

3- E os recursos coesivos, na conversação, conseqüentemente, ligam unidades conversacionais e não

simplesmente frases, o que não os impede, no entanto, de acumular funções discursivas e sintáticas num mesmo contexto.

4- A partir daí, Marcuschi (1986) propõe denominar "marcadores conversacionais" todos os recursos de coesão que, no texto dialógico, marcam os limites (início e fim) dos tópicos da conversação.

Segundo o autor, esses marcadores podem ser :

a) **Verbais** - formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência. Podem ser lexicalizadas (como "olha", "veja", "bom", etc) ou não lexicalizadas como "mm", "ahã", etc.

b) **Não Verbais (ou paralingüísticos)** - o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, etc. Estabelecem, mantêm e regulam o contato.

c) **Supra-segmentais** - são de natureza lingüística, mas não de caráter verbal : pausas, entoação, ritmo, tom de voz, etc.

O ritmo, para Fávero(1991), é importante na formação do texto oral porque a duração relativa das sílabas está ligada, de um lado, à posição das pausas, acentos e entoação; do outro, a mudança do tempo pode constituir por si uma função delimitadora ou um realce. Segundo a autora, para que fique clara a função do ritmo na obtenção da coesão (e da coerência também), deve-se entendê-lo como uma sucessão de movimentos num jogo de tensão e distensão; e, nesse sentido, a análise rítmica é indissolúvel da rede complexa de significantes que

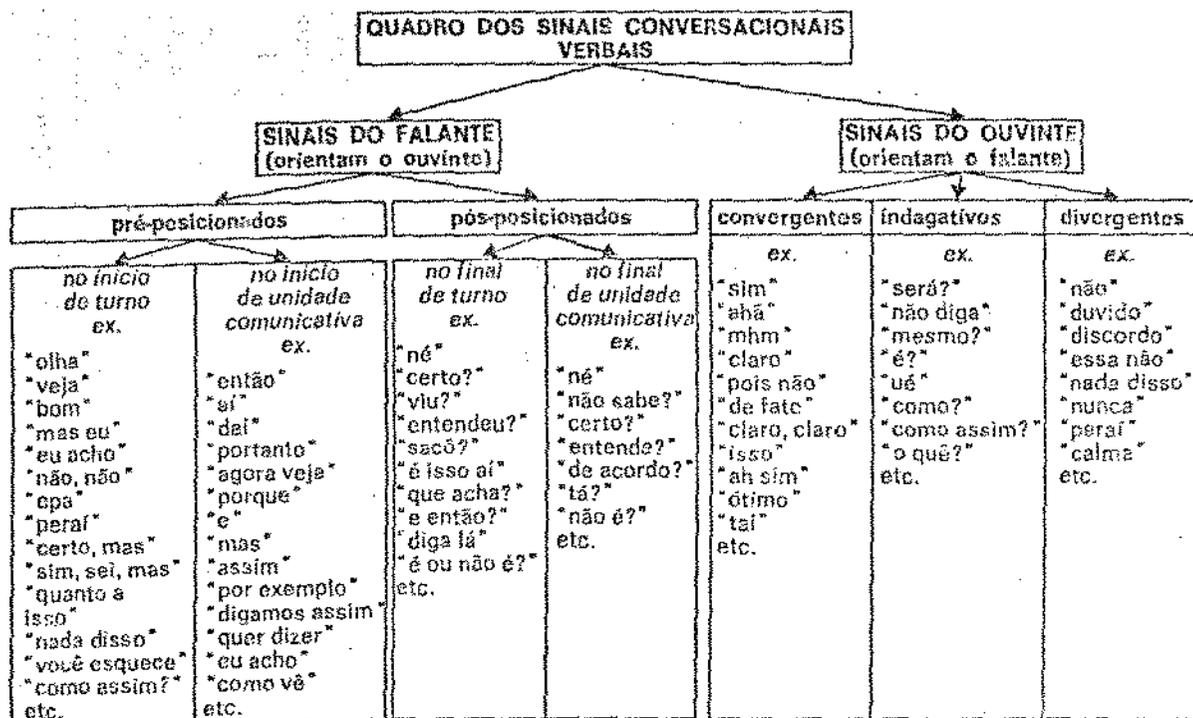
compõem o texto.

A entoação tem função demarcativa porque delimita as porções textuais : observa-se normalmente uma entoação descendente no final de uma seqüência e ascendente no início de outra.

As pausas podem exercer inúmeras funções dentro do processo de coesão : podem marcar o final do texto, indicar que o locutor precisa de tempo para refletir ou que perdeu o interesse em prosseguir seu discurso; indicar desinteresse do locutor em dar uma resposta; indicar silêncio intencional, ameaça (em caso de frases incompletas), etc. (Fávero, idem)

Enfim, a prosódia é uma forma de estocar informações, e a coesão no discurso falado conta muito com ela.

Marcuschi procurou organizar os marcadores conversacionais num quadro ilustrativo, considerando também sua fonte de produção : o falante / o ouvinte.



Voltando ao nosso confronto oralidade/escrita, a primeira observação diz respeito ao tipo de coesão que caracteriza basicamente a modalidade escrita : a verbal. Inclui-se também, embora de forma indireta e não tão nítida, o tipo supra-segmental, uma vez que quando escrevemos procuramos refletir no texto o mecanismo entoativo (reticente, exclamativo, interrogativo) e as pausas da língua oral. Excluem-se, no entanto, os recursos coesivos de natureza paralingüística, pois estes, quando precisam constar do texto escrito, têm que ser descritos lexicalmente.

Com relação à elocução formal, pela observação que fizemos, seus recursos coesivos tendem a assemelhar-se aos da escrita formal. No entanto, não são raras as ocorrências de marcadores conversacionais, cuja frequência é proporcional ao grau de formalidade do discurso. Ou seja, nas salas de aula, onde a interação dos participantes (professor/alunos) é maior, os marcadores são mais frequentes; nas conferências, que são mais formais, eles são bem mais raros.

A título de ilustração, transcrevemos<sup>1</sup> o seguinte exemplo, extraído de uma aula universitária :

(20) " então em Psicologia há modelos::...que  
 ::NÃO aceitam os testes de modo algum  
 porque::...é difícil você ter...a:: medida REal  
 do indivíduo a capacidade ou (realização)...REal  
 do indivíduo...porque o indivíduo no momento pode  
 estar::(ah com problemas)...né ?...pode estar  
 doenn::te pode estar impressiona::do...pode não  
 se sentir BEM::...com o material do tes::te...  
 pode não conhecer certas questões por um motivo  
 qualquer ele simplesmente nunca viu

aquilo...certo ? OU o teste pode estar  
 ahn:...falso ah:...dirigido mais para certos  
 tipos de conhecimento de que ele não tem:...né?  
 ...então a pa/ o próprio limite do instrumento  
 que é o teste... e o limite das condições do  
 indivíduo que são difíceis de se  
 controlar...éh:...não possibilitam que a gente  
 acredite assim CEM por cento nos  
 testes...percebem ?"

Neste texto podemos notar a presença simultânea de recursos coesivos comuns à oralidade e a escrita (as já mencionadas coesões referenciais e sequenciais) e recursos coesivos próprios da conversação, que são: os marcadores conversacionais.

Como exemplos do primeiro caso, temos as formas "então", "porque", "ou", "e". Exemplos de marcadores conversacionais são os grifados no texto : "né ?", "certo ?", "percebem ?". Estes, que na conversação são marcas formais de administração de turnos, funcionam na elocução formal, na maioria das vezes, como marcas intertópicas, ou seja, limitando subtópicos dentro de um supertópico (nível superior dentro da hierarquização tópica, ao qual todos os subtópicos estão ligados). Observe-se, por exemplo, como a primeira ocorrência de "né?" do texto conecta de certa forma, o primeiro subtópico (exposto nas quatro primeiras linhas), que resume o supertópico subjacente, ao subtópico que o segue, onde os "problemas" mencionados anteriormente são descritos em termos de alternativas (ou "pode estar doente" ou "pode estar impressionado", etc).

Em seguida, vemos o conector certo, que fecha

nea de recursos coesivos comuns à oralidade e a escrita (as já mencionadas coesões referenciais e seqüenciais) e recursos coesivos próprios da conversação, que são os marcadores conversacionais.

Como exemplos do primeiro caso, temos no texto, as formas "porque", "ou", "e". Exemplos de marcadores conversacionais (2º caso) são os grifados: "né?", "certo?", "percebem?". Estes, que na conversação são marcas formais de administração de turnos e também sinais de interação com o interlocutor, funcionam na elocução formal, na maioria das vezes, como marcas intertópicas, ou seja, limitando *subtópicos* dentro de um *supertópico* (nível superior dentro da hierarquização tópica, ao qual todos os subtópicos estão ligados). Observe-se, por exemplo, como a primeira ocorrência de "né?" do texto conecta de certa forma, o primeiro subtópico (exposto nas quatro primeiras linhas, que resume o supertópico subjacente) ao subtópico que o segue, onde os "problemas" mencionados anteriormente são descritos em termos de alternativas ( "pode estar doente" ou "pode estar impressionado", etc).

Em seguida, vemos o conector "certo?" que fecha esse subtópico, acompanhado da conjunção "ou", que inicia novo subtópico, diretamente relacionado ao anterior: os problemas dos testes em relação aos indivíduos. Esse subtópico fecha-se com "né?" e em seguida introduz-se um novo subtópico através da conjunção "e", que conclui, a partir dos dois últimos subtópicos, que não dá para confiar cem por cento nos testes. A questão se "encerra" com o marcador conversacional "percebem?", que funciona também como garantidor da interação.

Essa divisão em subtópicos, marcada pelos recursos coesivos, fica mais clara no seguinte quadro:

TEXTO	SUBTÓPICOS DISCURSIVOS
então em Psicologia há modelos::... que não aceitam os testes de modo algum porque::... é difícil você realmente ter...a::medida real do indivíduo a capacidade ou realização... REal do indivíduo...	subtópico 1 - (resumo do supertópico subjacente): dificuldades na obtenção de resultados satisfatórios nos testes de Psicologia.
porque::... o indivíduo pode estar:: ah com problemas... né?... pode estar doente:::te pode estar impressiona:::do... pode não se sentir BEM::... com o material do tes:::te... pode não conhecer certas questões por um motivo qualquer ele simplesmente nunca viu aqui:::lo... certo?	subtópico 2 - os problemas do indivíduo em relação ao testes.
OU o teste pode estar... ahn:: falso ah::... dirigido mais para certos tipos de conhecimento de que ele não tem::... né?	subtópico 3 - os problemas dos testes em relação aos indivíduos.
e::... então a pa/ o próprio limite do instruMENTo que é o texte... e o limite das condições do indivíduo que são difíceis de se controlar... éh... não possibilitam que a gente acredite assim CEM por cento nos testes... percebem?	subtópico 4 - dedução a partir dos subtópicos 2 e 3: a não credibilidade total dos testes.

Vejamos agora um excerto de uma conferência, onde se observa que os marcadores conversacionais ocorrem bem menos do que nas salas de aula por ser uma situação onde o distanciamento entre os participantes é maior :

(21) " e os produtores cinematográficos então não pensaram outra coisa senão... em estimular ao máximo o interesse que o público estava demonstrando pelo cinema falado... aí eles PERDERAM... perderam de vista... o problema dos mercados exteriores tal... e transformaram RAPIDAMENTE todo o cinema... em cinema falado...daí o caos... provocado... aqui... ahn no Brasil.. em que os cinemas não estavam... aparelhados ou muito mal aparelhados coisas improvisadas... para... o cinema... falado... no começo houve uma curiosidade de público... mas logo o público se cansou daquilo... porque é preciso lembrar... que naquele tempo não havia letreiro sobreposto... e também muito menos duBLagem... poucos e os filmes falados... vinham para cá falados de vez em quando [interrompia... o filme... tal... para por uns letreiros... no começo da fita... punha um letreiro maior... mais ou menos contando a história... para( ) de ir ao cinema... para ver a fita numa língua que as pessoas... ahn... não entendiam... o público começou... a se retrair... e essa foi a grande chance que se abriu... para... o cinema brasileiro... o entusiasmo foi... enorme né ?"

É preciso considerar também as diferenças individuais com relação à estruturação de um texto. Isto

porque, comparadas duas conferências (inquéritos 153 (do qual extraímos o trecho acima) e 156), constatamos que, enquanto na primeira houve, em aproximadamente 40 minutos de elocução, 16 ocorrências de marcadores conversacionais, na segunda não houve sequer uma ocorrência, durante o mesmo período. Com relação às aulas, comparadas três elocuições, com duração de aproximadamente 30 minutos (inq. 405, 338 e 377), observamos a ocorrência de 23, 64 e 84 marcadores conversacionais respectivamente, o que comprova dois fatos :

1º) Nas aulas expositivas, a presença dos marcadores é mais freqüente porque, conforme já dito, o processo interacional é mais acentuado e porque é marcante a preocupação didática.

2º) Cada individuo tem seu estilo próprio e, assim, dentro dessas tendências gerais, haverá sempre distinções individuais devido a fatores psicológicos como desinibição e segurança, e a outros como fluência, domínio maior ou menor do assunto, etc.

#### 4.3.2.5 Quanto à alusão ao contexto

A comunicação oral, por colocar os interlocutores num mesmo contexto situacional, traz as marcas do contexto da enunciação, uma vez que os interlocutores estão inseridos no "aqui-agora" do ato interacional, daí a presença dos componentes contextuais, dados do contexto em que os interlocutores se situam, usados de forma alusiva ou implícita para completar a informação.

A escrita, no entanto, tem que descrever o contexto situacional se quiser que ele exerça algum papel, pois o leitor só conta com o texto e nada mais.

A elocução formal, por ser um tipo de comunicação que envolve a presença dos interlocutores face-a-face, traz também marcas do ato da enunciação; porém estas são em número bem menor que as encontradas nos registros informais. Do nosso corpus registramos os seguintes tipos de alusão ao contexto situacional :

a) Temporais :

(22) " então nós vamos começar pela Pré-História...hoje...exatamente pelo período... do paleolítico"

b) Espaciais :

(23) " vou fazer um mapa aqui bastante rude...isto seria a Espanha...e aqui...a França...certo ?"

(24) " então nós vamos terminar aqui hoje...e a aula que vem com a ajuda dos slides...se as cortinas chegarem...estiverem instaladas... vocês vão poder perceber tudo isso que a gente está falando."

c) Referências a participantes :

(25) " então vocês ahn:têm irmãos pequenos ? quem tem irmão pequeno ? Lúcia...você também Valdirio ? "

#### 4.3.2.6 Quanto à coerência

Conforme já explicado em 4.2.1., a coerência, até a década de 80, era encarada como um fenômeno interpretável dentro dos limites do texto, mas sabe-se atualmente que ela é uma propriedade que extrapola o próprio texto, uma vez que se trata de um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto.

Com relação à questão coerência no oral/coerência no escrito, sabe-se também que o texto falado pode usar tipos de pistas linguísticas diferentes daquelas do escrito para que o ouvinte possa perceber o texto como coerente.

No oral, pelo menos num certo sentido, a coerência depende muito mais do contexto situacional do que no escrito, porque na fala os elementos da situação cooperam no estabelecimento das relações entre os elementos do texto em grau mais alto do que no escrito, sobretudo por haver muitas entidades evocadas situacionalmente, e por ser decisiva a influência da situação no cálculo do sentido. (Koch e Travaglia, 1989)

É evidente que no registro formal o contexto aparece de forma bem menos freqüente do que no informal, porque o que está em evidência é um tipo específico de assunto que na maioria das vezes nada tem a ver com a situação propriamente dita em que os interlocutores se encontram. As poucas menções ao contexto situacional encontradas nas elocuções formais foram descritas no item anterior.

Pelo que observamos, nas situações de sala de aula aumentam as referências ao contexto, enquanto que estas escasseiam nas conferências. Isso nos leva a crer que o fator menção à situação interacional encontra-se em estreita relação com a questão da formalidade / informalidade da língua. Ou seja, quanto mais informal o discurso, mais tendente será a referir-se ao contexto situacional e, por conseguinte, o estabelecimento de sua coerência também vai depender do conhecimento que os usuários do texto terão dos dados situacionais. E, por outro lado, quanto mais formal um discurso, menos dependente do contexto situacional e, por conseguinte, menor o grau de dependência de sua coerência relativamente a esse mesmo contexto.

No que se refere à elocução formal, é preciso considerar os fatores que contribuem, como já vimos, para o estabelecimento da coerência :

a) Conhecimento de mundo - Só faz sentido apresentar um texto a uma plateia se há alguma correspondência entre os conhecimentos expostos e o conhecimento de mundo dos receptores. Tanto é que cada palestra tem seu público próprio, motivado e relativamente preparado para acompanhar seu desenvolvimento. Quando, porém, o locutor tem consciência de que algum dado de sua exposição é desconhecido, faz um parêntese e o explica, a fim de garantir a continuidade do processo de compreensão.

b) Conhecimento partilhado - Este item está diretamente ligado ao anterior. Embora o discurso oral formal seja sustentado basicamente por uma grande explicitação de dados, por ser, como a escrita, uma produção individual que tem que valer por si só, o

expositor tem que levar em conta, se quiser ser bem sucedido : o que a platéia (pelo menos a maioria) já sabe e o que a platéia não sabe, para evitar, no primeiro caso, a redundância e, no segundo, a incompreensão.

c) Fatores de contextualização - Esses fatores, ligados à situacionalidade, ajudam a situar o texto no tempo e no espaço e avançam expectativas sobre o conteúdo e a forma da exposição : se o assunto é fruto de uma pesquisa atual ou não, os objetivos, as causas que motivaram a apresentação; enfim, é preciso contextualizar o tema, ou seja, situá-lo e justificá-lo para haver estabelecimento da coerência.

d) Informatividade - Diante do exposto no item anterior, pode-se deduzir que a elocução formal ideal é a que dosa equilibradamente a informação conhecida com a desconhecida e que parte do dado ao novo, sem exigir do receptor, por conseguinte, um grande esforço para construir a coerência textual.

e) Consistência e relevância - A elocução formal, para ser coerente, precisa apresentar sua estruturação temática bem organizada a ponto de seus argumentos não se contradizerem, caso contrário não terá consistência. Quanto à relevância, é preciso que seus diversos tópicos discursivos estejam relacionados com o supertópico discursivo subjacente. As digressões são aceitáveis, desde que iniciadas por um marcador de digressão e desde que não muito longas, uma vez que um dos princípios da fala formal é manter-se fiel ao tema proposto.

#### 4.3.2.7 Quanto à organização do discurso

Tendo em vista todos esses fatores de diferenciação entre a fala conversacional e a escrita apresentados, não é difícil deduzir que os dois tipos vão diferir também quanto à organização discursiva. Para se examinar o assunto, é preciso considerar a questão do planejamento.

Segundo Ochs (1979), um discurso não planejado prescinde de reflexões prévias e preparo organizacional anterior à sua exposição. O planejado é pensado e organizado num momento anterior ao da sua execução. Segundo a autora, a fala conversacional espontânea apresenta características de discurso não planejado, enquanto a escrita, por sua vez, constituiria, na grande maioria dos casos, o tipo-modelo de discurso planejado.

A conversação natural é relativamente não planejável, na medida em que o que será exposto pode ser antecipado apenas para seqüências limitadas, tornando-se difícil predizer, para a seqüência inteira, a forma como os turnos ocorrerão e a direção que o assunto irá tomar. Nesse sentido, o texto falado é planejado apenas localmente devido à sua emergência na própria situação interativa, explicitando um processo contínuo de monitoração e deixando à vista, a cada passo, os procedimentos envolvidos em sua construção. (Koch et alii, mimeo)

Portanto, como se pode concluir, o planejamento na escrita é uma necessidade, porque esse tipo de discurso não envolve as reações e as influências

recíprocas próprias da conversação.

O grau de planejamento de um discurso acarreta conseqüências relevantes à organização do fluxo temático. Koch et alii (1990), que examinaram o assunto através de um corpus de português oral culto coloquial, constataram que, enquanto na escrita o tema flui, em geral, numa seqüencialização contínua (denominada "rematização frástica")<sup>2</sup>, a conversação natural caracteriza-se pela presença de descontinuidades na seqüência temática (rematização parafrástica). Essas descontinuidades provocam um corte do tema em desenvolvimento, obstaculizando o fluxo informacional, ocasionando, assim, um ritmo ralentado à progressão temática. Podem ocorrer devido a hesitações, dificuldades de construção textual, mudanças repentinas de tópico, digressões, etc. Exemplo :

(26) " o que me chama muito atenção ?...ah... é roupas éh:...cenários eu acho uma: a última peça que eu assisti foi da:... foi lá defronte o SESC... no teatro do SESC foi a da:..."

(Inq.234-SP pág.1:22-24)

A descontinuidade é um fenômeno próprio da língua oral porque, no dinamismo do envolvimento interacional em que a atividade verbal oral se desenvolve, o locutor tem que ter a capacidade ativa de planejar momentaneamente sua comunicação, procedendo, de forma estratégica, a inserções e reconstruções na seqüência do seu discurso. (Koch et alii, 1990). O uso dessas estratégias procura criar um mecanismo facilitador da compreensão do ouvinte e atende a certas regras do que se pode chamar de "acordo contratual" entre os participantes. Na base desse acordo estão determinados postulados conversacionais do tipo "não fale nunca o óbvio", "concentre-se no importante e

novo", "seja claro", etc., a partir dos quais podem-se firmar regras de uso como as estabelecidas por Betten, 1976, apud Koch et alii, idem) :

- Assim que você percebe que o ouvinte compreendeu o que queria comunicar, torna-se desnecessária e inadequada a continuação de sua fala em muitas situações.

- Logo que você percebe que o ouvinte não está entendendo o que você fala, interrompa seu discurso, mude o seu planejamento ou introduza uma explicação.

- Logo que você perceber que formulou algo inadequado, interrompa, corrija-se na sequência, etc.

Regras desse tipo podem gerar reformulações, interrupções ou desvios no fluxo do discurso, gerando, por exemplo, a desordenação ou a desarticulação no plano sintático. É justamente essa desordenação que confere à oralidade informal a característica de fragmentariedade, decorrente dessa simultaneidade entre a manifestação verbal e a construção do discurso, e decorrente também do grande envolvimento dos interlocutores, uma vez que o locutor faz concessões ao ouvinte para ser bem compreendido.

Koch et Silva (mimeo), tratando do processo de construção do texto falado, dividem as atividades de composição textual ou formulação "latu sensu" (que visam assegurar a intercompreensão dos enunciados), em dois grupos :

- O de formulação "stricto sensu" (que pode se fluente ou problemática).

- O de reformulação (que pode ser auto-realizada ou heterocondicionada).

A formulação fluente ocorre quando o falante encontra de imediato uma alternativa de construção textual, e a problemática quando ele não encontra de imediato tal alternativa.

A reformulação ocorre quando, após utilizar uma alternativa de construção, o falante recorre, por razões diversas, a outra tentativa de reformulação. A auto-realizada é motivada pela iniciativa do próprio locutor (auto-correções, cortes oracionais, paráfrases, etc.) e a heterocondicionada é motivada pela solicitação do interlocutor.

Os autores constataram, através de um corpus significativo, o número abundante de ocorrências de formulação problemática e de reformulações, as quais refletem o grau reduzido de planejamento do discurso e o envolvimento interacional dos interlocutores.

Marcuschi (mimeo), que examinou a questão das descontinuidades na língua oral sob o prisma do fenômeno da hesitação (que é exclusivo da fala, da língua em uso em contextos interacionais), conclui que todas as hesitações têm a ver com processos de planejamento linguístico ou cognitivo, afirmando com isso que as hesitações estão situadas em momentos de atividades de planejamento (normalmente tidas como codificação e decodificação). Ou seja, o seu alto índice de ocorrência na linguagem oral espontânea — uma a cada cinco segundos de fala, segundo a pesquisa do autor — seria um indicador de que o falante, muitas vezes, ainda não tomou todas as suas decisões lexicais antes de realizar sua

codificação gramatical. Segundo Marcuschi, quanto maior a unidade sintática "programada", tanto maior a probabilidade de ocorrências de hesitação. Além disso, complementa o autor, constata-se um relação muito grande entre hesitação e fatores como tópico, conhecimento de mundo e conhecimento linguístico.

Foram consideradas por ele ocorrências de hesitação : falsos inícios (enunciados incompletos ou auto-interrompidos), repetições não justificadas, pausas preenchidas ("éh", "mm", "äh", etc) e pausas não preenchidas (mais longas do que o normal e sem função comunicativa).

Não se deve concluir, porém, que, por causa disso, o texto conversacional seja um enfileiramento caótico de enunciados. Os estudos atuais procuram mostrar que esse tipo de discurso é bem organizado cognitivamente, sendo que sua notória fragmentariedade ocorre só no plano linear, superficial, pois no plano vertical a seqüência tópica evolui de forma contínua. Nesse sentido, a coerência no texto dialogado se manifesta de forma diferente daquela do texto escrito. (Koch et Silva, mimeo)

Quanto a este último, caracteriza-se, segundo Chafe (1982), por um alto grau de integração sintática e discursiva, por oposição à natureza fragmentária da linguagem oral, apresentando organização linear e cognitiva devido ao escoamento normal e contínuo do tema, salvo nos registros informais, onde se reflete a fala coloquial. Essa integração que caracteriza o texto escrito deve-se sobretudo ao seu alto grau de planejamento prévio, que permite ao autor compô-lo de forma idealizada.

Tendo em vista essas diferenciações sintático-discursivas entre a modalidade coloquial e a escrita (formal), procuramos examinar a elocução formal (EF) sob esses mesmos aspectos apresentados, e essas observações nos levaram a algumas conclusões :

1 - Sendo a EF uma fala previamente planejada e estudada, o locutor tem total controle do rumo temático de seu discurso. Ou seja, visto que o fio condutor do tema já está definido, ele o monitora autonomamente, mesmo porque lhe é assegurada a manutenção do turno por tempo indeterminado, devendo as possíveis intervenções ser por ele autorizadas. É justamente nesse ponto que reside uma das diferenças fundamentais entre as EFs e a conversação coloquial, uma vez que nesta o rumo temático dificilmente poderá ser previsível devido às possíveis e sempre frequentes mudanças de tópico.

É evidente que esse controle temático que caracteriza as EFs é mais rígido quanto mais formal for o ambiente, pois em situação de palestras e conferências os espectadores evitam intervir, enquanto que nas salas de aula as interferências são mais comuns.

2 - Dessa característica resulta um texto próximo das produções escritas no sentido de que o fluxo informacional caminha de forma mais contínua, avançando em dados novos e configurando, assim, o fenômeno da rematização frástica.

3 - No entanto, não se pode dizer que esse tipo de registro seja caracterizado por um alto grau de integração, como a escrita. Há também sinais de fragmentação, se bem que num grau menor de frequência do que na conversação. A partir dos dados da mencionada

pesquisa de Marcuschi, procuramos levantar o número de hesitações que ocorrem nas EFs, através dos mesmos critérios usados pelo autor. Encontramos, em 300 segundos de fala, 22 ocorrências, o que representa, por um lado, três vezes menos do que o número encontrado na conversação (66) mas, por outro lado, uma quantidade significativa, se considerarmos que as EFs são previamente planejadas.

É evidente que esse resultado exige confirmação baseada em pesquisas mais substanciais, mas, conforme diz Marcuschi, deve estar próximo da realidade.

A nosso ver, esse fato explica-se pela própria natureza da EF, que tem características marcadamente intermediárias entre a fala informal e a escrita formal. Ou seja, se por um lado, o planejamento prévio tem um peso relevante em sua estruturação temática, aproximando-a, por isso, do texto escrito, por outro lado, a situação comunicativa onde ela se processa, que implica a presença dos interlocutores face-a-face, exige, à semelhança do que ocorre na conversação, que às vezes os objetivos interacionais superem a importância da organização linear em prol da intercompreensão, o que acaba sacrificando o nível sintático.

Exemplo ilustrativo desse fato são as formulações fluentes em que ocorrem suspensões do tópico em andamento, introduzindo um segmento que pode ter força ilocucional diferente da do trecho suspenso : (os quatro primeiros exemplos são de Koch et alii, extraídos de uma aula expositiva) :

- Função : fazer alusão a um conhecimento prévio, que constitui pré-requisito para o entendimento do tópico :

(27) " o paleolítico é o período período...da pedra lascada...como vocês todos sabem...não ?...e tem uma duração de aproximadamente seiscentos mil anos..."

- Função : estabelecer uma ligação com conteúdos anteriormente ensinados :

(28) " vocês se lembram que naquele primeiro texto que nós vimos aqui a respeito do estilo...há:... havia...três ou quatro citações que faziam referência exatamente a isso...que estilo mudava...com a mudança de vida... "

- Função : fornecer explicações acessórias (mais comumente de origem terminológica) :

(29) " nós vamos fazer uma leitura em nível PRÉ-iconográfico,, nós vamos reconhecer as formas...então que tipos de formas nós vamos reconhecer ?... nós vamos reconhecer bisontes...((vozes))bisonte é o bisavô do touro...tem o touro e o búfalo:e o bisonte mais lá em cima ainda...nós vamos reconhecer ahh:...cavalos...nós vamos reconhecer veados...

- Função - referir uma ação extralingüística em curso :

(30) " e no momento que ele é capaz ...de desenhar...aqui a única coisa que eu sei desenhar é um gato — a hora que ele é capaz ...de desenhar este animal...ele vai ter poder sobre a vida dele..."

- Função : inspecionar a compreensão do conteúdo

(31) "...que no final das contas toda a evolução humana...não deixa de ser exatamente a evolução do domínio que o homem tem sobre a natureza...a possibilidade que ele tem de manipular as coisas em seu próprio proveito...certo ?...está claro até aqui ? ...então ele vai tentar usar essa criação... que ele é capaz de fazer...para garantir a caça..."

Alguns desses tipos de descontinuidade aqui citados como os ex.(27), (28) e (31) podem não ocorrer nas situações mais formais, como as palestras e as conferências, devido a um natural distanciamento entre o expositor e a platéia.

De qualquer forma, tanto as aulas expositivas como as conferências são norteadas por objetivos didáticos, os quais, por serem predominantes, acabam por afetar a organização temática do conteúdo, tornando, assim, as EFs discursos de natureza muito diferente dos conversacionais.

4 - Nesse tipo de situação, observa-se a ocorrência quase exclusiva de inserções auto-realizadas, sendo que as heterocondicionadas são mais comuns nas situações em sala de aula, onde a interação é maior. Do nosso corpus registramos, a título de ilustração, o seguinte exemplo de inserção auto-realizada :

(32) " uma das primeiras obras literárias...que se conhece da humanidade...é a epopéia de Gulgamesh que...foi escrita em língua síria...se não me enganar ou siberiana não sei em que diabo de língua foi escrita...e aliás aliás...até hoje se lê com agrado... (Gassiu)) em que a... Gulgamesh tem um amigo que chama-se... "

(EF/SP - 124:51-58)

5 - A repetição é usada tanto na sua forma idêntica como sob a forma de reparos (repetição retocada) e paráfrases (reelaboração de um enunciado, conservando-se o mesmo conteúdo), porém em quantidade mais reduzida do que na conversação. Pelo que observamos, o uso mais freqüente das repetições é o com finalidade de reforço, de âmbito didático, como no exemplo a seguir :

(33) " a gente quer saber agora quais as razões que levam as pessoas a...demandarem moeda a procurarem moeda a guardarem moeda...a moeda como tal...por que as pessoas retêm moeda ao invés comprar títulos...comprar artigos comprar imóveis" (EF/SP - 338:13-17)

Observe-se outro exemplo, cuja seqüência temática também tem um ritmo ralentado devido às duas ocorrências de paráfrase (duas recorrências de "comércio cinematográfico" e duas de "penetra") :

(34) " o filme brasileiro...foi tradicionalmente considerado pelo comércio cinematográfico...pelos exibidores...pelos donos de filmes...o filme brasileiro foi considerado ... um... penetra... um... intruso... alguma coisa que aparecia... pra: atrapalhar " (EF/SP - 153:4-9)

Registramos também repetições quase idênticas que ocorrem na forma progressiva :

(35) " são filmes que contam a história... a história de um caipira ...de um caipira que chega à cidade...que chega à grande cidade...e das coisas que acontecem com ele...não é ? "  
(EF/SP - 153:323-328)

(36) " dai a utilização da pedra-sabão... a utilização genial da pedra-sabão por um homem genial como o Aleijadinho " (EF/SP - 156:564-567)

Enfim, a repetição na EF, na grande maioria dos casos, não é um indício de hesitação, mas um recurso pragmático usado pelo expositor para manter a atenção da platéia voltada para o assunto.

6 - Embora as repetições, digressões e outros tipos de discontinuidades não sejam raras, as elocuições formais tendem para a economia discursiva, que é própria da escrita, à medida que aumenta o grau de formalidade. Do nosso corpus selecionamos um trecho que consideramos exemplar no sentido de economia discursiva, pois se trata de uma narração, que é o tipo de discurso que mais está sujeito à prolixidade, mas que nesse caso está praticamente isento de rupturas, repetições, digressões, etc.

(37) " o enredo do "Mistério do Dominó Preto"... eram dois estudantes que moravam no mesmo quarto...durante o carnaval...um rapaz chega do baile...abre o armário...e encontra uma mulher fantasiada de dominó preto...morta...bem...o rapaz se convence...e nós público também ficamos convencidos...de que foi o amigo...que...matou a mulher...nessa primeira etapa...o amigo matou a mulher...numa segunda etapa...os dois amigos e nós...ficamos convencidos de que o assassino é um tal tenente...numa terceira etapa...os dois rapazes...o tenente e nós...ficamos convencidos ...de quem matou...a dominó...foi a noiva do tenente...e finalmente na conclusão...é se esclarece...que o verdadeiro assassino...é...o irmão...da noiva...do...tenente...((risos))"

(EF/SP - 153:369-385)

Registramos também um texto que procura descrever a pintura impressionista, o qual também apresenta sinais de economia discursiva :

(38) " ela relevava...a natureza engolida pelas fábricas pela indústria...mas relevava relações perturbadas do homem com a natureza relações perturbadas DO trabalho...o homem tinha perdido...seu domínio sobre as forças da natureza...então para ele o impressionismo foi antes de tudo um movimento DEesperado...no sentido de...que...tentava fixar...o que não tinha possibilidade de ser fixado...tentava reter aquilo que estava desaparecendo que era a natureza natural...a natureza exterior ao homem...tentava reter o instante que é impossível a gente reter..." (EF/SP - 156:355-367)

7 - Como consequência de ser um discurso menos fragmentado do que o informal e também por ser mais econômico na distribuição de informações, o discurso oral formal é naturalmente mais fluente do que o informal, o que denota, sem dúvida, maior domínio do idioma por parte de seus locutores.

#### 4.3.2.8 Quanto às mudanças de tópico

Já foi dito que a conversação não é um enfileiramento caótico de turnos, mas organizada por estratégias de formação e coordenação, sendo que essa coordenação se dá por atividade cooperativa e não por decisão unilateral.

A partir daí, as regras de sua composição são diferentes das do discurso monologal (como por exemplo, da elocução formal), pois a perspectiva do desenvolvimento é múltipla; cada turno pode colocar uma reorientação, mudança ou quebra do tópico em curso. Explica-se assim a dificuldade que um falante tem de assegurar o tema de uma conversação, uma vez que não pode programar o seguimento completo. (Marcuschi, 1986)

Apesar da multiplicidade de tópicos que podem constituir o texto conversacional, os falantes se mantêm perfeitamente engajados no processo interacional, captando os sinais emitidos e orientando suas falas segundo o fio condutor (tópico) responsável pela tessitura e coerência da conversação. (Koch et alii, 1990) Assim, os falantes podem mudar à vontade o tema que está sendo desenvolvido sem que esse fato seja inapropriado, uma vez que essas mudanças se dão também cooperativamente.

Segundo os autores, as mudanças de tópico podem ocorrer de forma contínua ou descontínua.

A continuidade decorre de uma organização sequencial dos segmentos tópicos (unidades discursivas que atualizam as propriedades do tópico), de forma que a abertura de um apenas se dá após o fechamento do outro, precedente. A descontinuidade decorre de uma perturbação da sequencialidade linear, de forma que um tópico introduz-se na linha discursiva antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste, após a interrupção. Nos casos em que há retorno, temos o fenômeno da inserção; nos casos sem retorno, temos a ruptura ou corte.

Com relação à linguagem escrita (formal), as mudanças de tópico não são comuns, uma vez que o material tem que ser cuidadosamente organizado de modo a formar um conjunto unificado e coerente e, nesse sentido, uma mudança de tópico deve ser devidamente justificada.

No caso da elocução formal, é preciso considerar, como fizemos até agora, um certo distanciamento que existe entre as aulas expositivas (que representariam um nível semi-formal) e as situações nitidamente formais, como discursos políticos, conferências, sermões, etc. Isto porque, no primeiro caso, as digressões são bem mais aceitáveis, enquanto que em outras situações formais essas mudanças não são tão comuns, sobretudo pelas expectativas que os interlocutores têm a respeito do conteúdo desse discursos. Assim, os desvios no tema proposto (principalmente os muito longos) podem frustrar as expectativas dos ouvintes, sendo, a partir de então, inaceitáveis.

Atualmente afirma-se que a noção de tópico discursivo é crucial para a compreensão da coerência textual. Examinemos mais de perto essa questão.

Na conversação, as inúmeras mudanças de tópico são aceitáveis dentro de um mesmo discurso porque o que enlaça esses diversos tópicos numa relação de sentido global são basicamente dois fatores : a situacionalidade e a intenção dos participantes em relação ao texto co-produzido. Em outras palavras, por menor que seja a concatenação dos tópicos entre si, eles estão todos ligados à situação interlocutiva e aos objetivos que motivaram a construção do discurso, uma vez que qualquer tipo de conversação tem sempre uma função bem definida, seja a fática, a conativa, a referencial, etc. Por esse motivo é que muitos diálogos que nos parecem incoerentes num primeiro momento, adquirem sentido quando nos inteiramos do tipo de situação comunicativa em que eles ocorreram ou das intenções que motivaram sua construção. Daí decorre o já mencionado fato de que a coerência no texto dialogado quase sempre extrapola o próprio texto, porque o texto conversacional é normalmente consistente num plano não linear, vertical.

Já as elocuições formais apresentam-se com um supertópico definido e específico, que justifica, inclusive, o título do texto, e que se desenvolve através de uma série de subtópicos sistematicamente concatenados entre si e que formam sentido no texto em função desse supertópico subjacente. Nesse tipo de situação, torna-se praticamente um dever para o locutor manter-se fiel ao tema proposto, mesmo porque é ele que motiva a presença dos espectadores.

Em situações desse tipo, embora a coerência esteja também ligada, de certa forma, à situacionalidade

e às intenções dos interlocutores (porque a apresentação de uma EF sempre envolve expectativas, de ambas as partes), ela pode ser reconhecida basicamente dentro do próprio texto, de forma bem mais linear do que acontece no discurso conversacional, devido a essa estreita concatenação dos subtópicos entre si e à dependência dos mesmos ao supertópico.

#### 4.3.2.9 Quanto à estrutura gramatical

Este item está diretamente ligado aos dois anteriores, uma vez que a forma como se processa o fluxo de informações no discurso tem consequências relevantes no plano sintático. Nesse sentido, o presente item já foi de certa forma antecipado quando tratamos da organização discursiva, comparando a natureza fragmentária do discurso oral informal com a do escrito, que é mais integrado sintaticamente e discursivamente. Dissemos também que a elocução formal não se caracteriza nem por um alto grau de integração nem por um alto grau de fragmentação, pois, se por um lado é planejada previamente, apresentando as idéias de forma explícita, organizada e sistemática, por outro lado, apresenta algumas características da fala espontânea, entre as quais já apontamos as hesitações, as repetições e as descontinuidades.

Além dessas, é preciso ainda considerar outras características da linguagem oral informal que podem ocorrer nas EFs :

##### a) Construções de tópico :

(39) " a demanda da moeda então por especulação ela depende...do que as pessoas esperam ganhar no futuro" (EF/SP - 338:)

b) Explicitação redundante sujeitos pronominais

(que na língua escrita são normalmente apagados) :

(40) " só entra na figura aquilo que ele pode concretamente ver no animal então se ele está vendo de uma determinada perspectiva...em que ele não enxerga as duas patas do outro lado...ele vai pintar ahn desenhar o animal só com duas patas porque é só o que ele podia ver...certo ? "

(EF/SP 405 : 325-331)

c) Indeterminação com os pronomes a gente, você e

eu

(41) " mas se a gente está num nível de vida...em que a preocupação principal é se manter vivo...qualquer atividade nossa vais estar relacionada com:: com essa preocupação...então a arte surge não em função::de uma necessidade de auto-expressão...nem em função de uma necessidade de auto-expressão...nem em função de uma necessidade...de::...embelezar o ambiente em que eu vivo..." (EF/SP 405 : 170-177)

Enquanto nas aulas expositivas a ocorrência desses recursos é frequente, nas conferências observa-se a preferência por recursos de indeterminação mais formais, como se, o infinitivo, a forma passiva e principalmente o pronome nós (como efeito generalizador), além do uso restrito de sintagmas nominais, como o indivíduo, as pessoas e o sujeito .

Ainda considerando as diferenças entre as aulas expositivas e as elocuições formais, observa-se que as primeiras apresentam um discurso com características próprias, com uma sintaxe comprometida com os já mencionados objetivos didáticos. Exemplos :

(42) " então qualquer pesquisa que o indivíduo faz ...por exemplo se esc he...é...entrevistar uma pessoa por exemplo...ele parte do princípio de quê ? de que aquele instrumento é válido...e porque é válido? porque ele acredita que...aquilo que ele está perguntando pode ser avaliado através de uma pesquisa " (EF/SP - 377:304-309)

(43) " de repente ele parou embasbacado... ficou olhando...o quê ? um indivíduo subindo num poste elétrico(...) imagine se ele visse pela primeira vez a locomotiva...aquela coisa que se move...com que ele relaciona ? com nada de preciso...a máquina...é um universo estranho a ele ". (EF/SP - 124:260-283)

(44) " na época em que eu era estudante nos Estados Unidos havia um voga muito grande de certas coisas...certas piadas...o que isto ? (mostra alguma coisa) algu m me diz ?

Loc. Acidental :- uma ave...

Inf.: uma ave ?...quem me dá outro palpite? o que isto ? " (EF/SP - 124:303-308)

(45) " este drama não tem fim...porque ele se repete sempre ele é um presente eterno...isto ficou claro ? " (EF/SP - 124:154-156)

Já nas conferências esses recursos são bem mais raros, sendo que os de interpelação (exemplos 44 e 45) não foram encontrados nos nossos textos de conferências.

#### NOTAS DO CAPÍTULO 4

1. Estamos usando os critérios de transcrição do Projeto de Gramática do Português Falado, expostos em Castilho e Pretti (1986).

2. Termo sugerido por Castilho (1989).

## 5. Aplicação Pedagógica

### 5.1 Princípios Gerais

Antes de apresentarmos a nossa proposta, devemos fazer algumas considerações gerais de âmbito didático.

Em primeiro lugar, queremos ressaltar o fato de que nenhuma aplicação pedagógica linguisticamente fundamentada será realmente eficaz se não forem considerados os conhecimentos gerais sobre a língua : seu funcionamento em todos os níveis, suas variedades e suas formas de emprego nas mais diversas situações. Conseqüentemente, é infrutífera a metodologia que se apresenta como "receita" a ser testada esporadicamente, sem a compreensão do todo e sem a devida sistematização.

Além disso, a proposta a ser apresentada não visa a estabelecer, mas tão somente sugerir, descortinar novas possibilidades de trabalho com a língua na situação de ensino. Para isso, estamos propondo uma mudança de base, a qual, com o tempo, deverá evoluir à medida que evoluem também as pesquisas sobre a língua oral.

Em linhas gerais, a metodologia utilizada parte dos seguintes princípios :

a) A reflexão sobre a língua e sua utilização (na produção ou na compreensão) serão dois objetivos integrados : o estudo da língua estará a serviço do saber usá-la. Em outras palavras, o aluno, ao mesmo tempo em que desenvolve suas habilidades comunicativas, vai

compreendendo os mecanismos de funcionamento da língua, e é justamente esse processo de conscientização que favorece os seus progressos lingüísticos. Tal conscientização, lembramos, privilegia o nível textual-interativo da língua e procura ativar e explorar a competência discursiva do estudante.

b) Nesse sentido, antes de solicitarmos qualquer produção oral dos alunos, haverá uma atividade de reconhecimento e análise de características dos textos, que certamente contribuirá para facilitar o posterior desempenho lingüístico.

c) O processo de aprendizagem é o de descoberta por parte do aluno. A metodologia é reflexiva, ou seja, não de recepção passiva de conhecimentos, mas de participação ativa nas análises e conclusões. Tendo isso em vista, trabalharemos quase sempre com o confronto de textos para que a classe chegue ao levantamento das características de cada um (quanto à variedade, quanto às funções, quanto aos níveis de formalidade, etc).

d) As produções orais apresentadas em sala de aula (tanto as dos alunos como outras) são gravadas, transcritas e sempre ouvidas pelos alunos.

e) As palestras, entrevistas, debates, etc. são intercaladas com as produções dos próprios alunos, para escuta e análise.

f) As produções dos alunos são, sempre que possível, sucedidas da respectiva auto-avaliação. Segundo Painchaud e Leblanc (1984), o ato de auto-avaliar-se é de fundamental importância porque leva o aprendiz a assumir todas as etapas do processo de aprendizagem, permitindo-lhe ainda situar-se em seu itinerário em

relação aos objetivos visados. No entanto, esclarecem os referidos autores, ainda estamos em fase inicial nesse domínio. A atividade de auto-avaliação ainda tem que ser explorada, tanto quanto ao grau de otimização como ao tipo de treinamento que exige.

### 5.1.1. Sobre a questão do texto

Desde que a Linguística Aplicada ao Ensino passou a reconhecer no texto a verdadeira unidade da língua, começou-se a apontar para a necessidade de se centralizar no texto o estudo da língua.

Como decorrência do processo de circulação dessas idéias, o ensino começou a mudar, tendo os livros didáticos, por exemplo, passado a usar o texto como ponto de partida para a análise do vocabulário e reflexão gramatical.

Deixando de lado as falhas desses mesmos livros, cujos autores pecam, na grande maioria, por desconhecimento do funcionamento da língua em seus diversos níveis, não se pode negar que, devido a essa maior focalização no texto, houve algum avanço na metodologia tradicional, o que se pode notar pelos exercícios de interpretação textual, análises de vocabulário, estudos de gramática aplicada ao texto, redações baseadas em seu conteúdo e/ou sua forma e até mesmo certas questões sobre as funções da linguagem e sobre os registros da língua.

No entanto, se por um lado é inegável esse progresso, que foi fruto da evolução das pesquisas linguísticas, por outro lado, sabe-se que há muito ainda que mudar no ensino tradicional, sobretudo no que se

refere ao enfoque do texto tanto oral como escrito. Dentre essas mudanças que urge serem feitas, reconhecemos as seguintes, válidas para as duas modalidades da língua :

a) A unidade de estudo da língua não pode ser mais a frase, como foi até hoje. Observe-se, por exemplo, que, nos exercícios de análise textual dos livros didáticos, a cobrança começa pelo vocabulário e pelas informações expressas no conteúdo do texto, como "Onde começa a rua ?" "O que Joãozinho via todos os dias ?", etc. Essa cobrança linear sugere um processo de compreensão de palavra por palavra, via frase, que constitui, na verdade, um verdadeiro exercício de reprodução de enunciados do texto.

Graças aos conhecimentos trazidos pela Linguística Textual, atualmente até os cursos de tradução estão adotando critérios de compreensão global do conteúdo, superando assim o sistema de tradução linear, por considerá-lo nocivo ao estabelecimento da coerência textual.

b) Nesse sentido, no ensino de língua materna, faz-se necessário insistir mais sobre a questão das funções textuais-interativas (quem escreve ? para quem ? para quê ?), privilegiando-se, assim, o sentido global do discurso.

c) Para tanto, é preciso abdicar dos excertos de textos (tão comuns nos manuais didáticos) a favor dos textos completos, para que se torne mais evidente a compreensão do seu funcionamento e da sua função.

d) É também de suma importância que sejam usados textos autênticos, a fim de que o aluno se sinta mais motivado a praticar a modalidade oral padrão e a fim de

que adquira naturalidade dentro do processo de aperfeiçoamento da língua oral.

### 5.1.2 Sobre a questão da coerência

Visto que a coerência, conforme o exposto, não é apenas um propriedade do texto, mas que ela se constrói a partir de um processo interacional entre interlocutores em decorrência de todos os fatores apresentados, (4.2.3) a primeira providência a ser tomada, na situação de ensino de língua materna, é levar em conta esse princípio tanto nas atividades de solicitação de produção de textos como nas de correção.

Tal atitude implica mudar totalmente o rumo da metodologia tradicional, visto que até hoje os professores têm exigido um máximo de marcas de coesão e de coerência nos textos dos alunos, impondo-lhes a explicitação de todas as hipóteses e inferências subjacentes, quando, na verdade, esta não é a situação natural dos textos produzidos em sociedade.

Tal falha metodológica tem como causa o já apontado despreparo de muitos dos professores, os quais, desconhecendo as mais recentes descobertas linguísticas, deixam de encarar a linguagem como interação. Vale a pena lembrar que o reconhecimento de que a coerência é um princípio de interpretabilidade do texto (ou seja, que só se julga a coerência de um texto em função da capacidade de interpretação de seus usuários) nasceu de uma concepção moderna de linguagem, que é a de ser um instrumento de interação, uma vez que o ato ilocucional pressupõe relações e até compromissos entre os interlocutores.

Tal conceito superou a visão da língua como expressão do pensamento (que norteou os estudos tradicionais) e como instrumento de comunicação (a qual considerava a língua um código capaz de transmitir mensagens), passando-se a reconhecer na linguagem um função bem mais dinâmica, que é a de interação.

Explicam-se assim os enfoques atuais da teoria do texto, os quais sugerem que a coerência não seja determinada apenas pela constituição interna do texto, mas que se considere sobretudo a relação entre os interlocutores.

A partir desse novo enfoque, é preciso repensar os critérios de correção textual. Segundo Koch e Travaglia (1990), uma vez que não se aceita que não existe o texto incoerente em si, mas apenas que o texto pode ser incoerente para alguém em determinada situação comunicativa, o professor deve trabalhar a produção de textos buscando sempre deixar bem claro em que situação o texto a ser produzido deve ser encaixado. A avaliação se fará então tendo-se por parâmetro os elementos de adequação a essa situação e não a uma situação que estava na mente do professor, às vezes vagamente, mas que ele não explicitou para os seus alunos.

Dentro dessa mesma perspectiva, é preciso considerar ainda o texto como uma unidade comunicativa interacional, e não exclusivamente como uma unidade lingüística. Isto equivale a :

a) Mostrar ao aluno a inaceitabilidade de textos construídos por eles que são "bem formados" lingüisticamente, mas que pecam por incoerência, devido à violação de um ou mais fatores expostos em 4.2.1.3.

b) Mostrar a importância, nas apresentações, de texto com referências de tempo e/ou espaço, ou seja, sempre "situados" dentro de um contexto.

c) Apontar a inadequação de textos que não levam em conta o partilhamento de conhecimentos entre o aluno expositor e a classe, ou seja, que violam princípios do processo interacional comunicativo.

d) Conscientizá-lo da importância dos fatores que colaboram para o estabelecimento da coerência, como informatividade, consistência, relevância, etc, através de ilustrações significativas.

e) Conscientizá-lo da existência de recursos de coesão textual, levando-o a reconhecer, porém, que esta não é necessária nem suficiente para dar coerência ao texto, embora tais recursos sejam altamente desejáveis em termos de legibilidade (em textos científicos, por exemplo). Por outro lado, não exigir do aluno que componha textos com marcas explícitas de coesão em contextos que as dispensem.

### 5.1.3 Sobre a questão dos registros

Pelo exposto no item anterior a respeito da organização do discurso, observou-se que a hesitação é um fenômeno natural na fala humana, podendo se manifestar até nos discursos mais formais e mais planejados.

Conseqüentemente, não se pode exigir do aluno, que é um simples aprendiz, um desempenho lingüístico oral perfeitamente fluente.

Além disso, vimos que a maioria dos processos de descontinuidade da língua, que muitas vezes subvertem a organização canônica dos constituintes da frase, podem desempenhar funções pragmático-interativas relevantes. Assim, Koch et alii (1990) constataram, através das ocorrências de um corpus, a possibilidade de uma avaliação positiva da maioria desses mecanismos de aparente desestruturação do discurso oral, uma vez que as descontinuidades descritas foram entendidas como "marcas de efetivação de estratégias comunicativas do falante, facilitadoras da compreensão e, portanto, garantidoras da interação comunicativa."

No entanto, os mesmos autores mencionam a ocorrência de rupturas sem função discursiva, decorrentes de "uma perda de controle" da parte do falante sobre a organização de seu enunciado e que, também em termos comunicativos, seriam "negativamente avaliados".

Parece-nos, pois, prudente a busca pelo equilíbrio e bom senso nos critérios de avaliação dos discursos escolares orais formais : nem exigir uma fala artificial, isenta de hesitações e descontinuidades, nem liberá-la totalmente, admitindo-se excessos de rupturas e de interferências da linguagem coloquial.

Nesse sentido, para que se evitem os equívocos no ensino da língua materna, é de suma importância que não se percam de vista os textos autênticos. Eles devem ser o

ponto de partida e, de certa forma, o ponto de chegada das atividades orais em sala de aula, pois o objetivo deve ser sempre a naturalidade e a espontaneidade.

## 5.2 Dificuldades encontradas pelos alunos

A partir de um corpus representativo gravado por nós em sala de aula, constituído de produções de informantes-alunos do terceiro ano do segundo grau escolar, propusemo-nos a examinar, com apenas um mínimo de orientação prévia, quais os tipos de problemas mais comuns nos discursos escolares formais, para que, a partir daí, pudéssemos formular nossa proposta pedagógica de forma mais condizente com o quadro real das necessidades dessa faixa escolar.

Não desconsiderando as diferenças individuais, cremos que os resultados obtidos estejam bem próximos da realidade, devido também às observações que fizemos ao longo de mais de dez anos de magistério com alunos do segundo grau, durante as atividades orais nas aulas de português.

O procedimento usado para a obtenção do corpus foi o seguinte : solicitamos aos estudantes a apresentação de elocuições formais, de tema livre, com possibilidade de terem um ou vários textos escritos como ponto de partida. A maioria da classe optou pelos jornalísticos, por serem os de acesso mais fácil, enquanto outros alunos escolheram os científicos.

Os textos foram preparados em casa pelos alunos, sem discussões prévias em sala de aula. As apresentações foram voluntárias, demonstrando os estudantes um grande

interesse em aprender a falar em público, apesar do constrangimento natural.

O corpus é constituído de 12 elocuições formais produzidas por 12 informantes-alunos. O tempo de exposição foi livre, mas a maioria não chegou a completar dez minutos.

Procuramos examinar as dificuldades encontradas por esses escolares sob 4 aspectos que estão estreitamente relacionados e que serão apresentados separadamente apenas por uma questão metodológica. São eles : o cognitivo, o do registro linguístico, o discursivo e o prosódico. É do que trataremos a seguir.

5.2.1 Quanto ao aspecto cognitivo - abrangem, segundo o nosso critério, os processos mentais e os graus de conhecimento de mundo. Os principais problemas encontrados foram :

5.2.1.1 Falta de domínio do assunto, insuficiência de informações, pouco conhecimento da realidade cultural, desconhecimento de termos específicos. Exemplo :

(46) então a imprensa qué divulga, né ? um acontecimento assim... onde toda a... a alta sociedade participa, né ?... então vamo querê divulga... e começaram a divulga, né ? a Semana da Arte Moderna né ?... e foi o qué ?... a apresentação de... Artes Plásticas né ?... aí eles escolheram o Majestoso... há... aí... tem que lembrar tudo... ah... hum... (pausa longa)... Majestoso Teatro Municipal de São Paulo, né ?... e ficou... e essa começou no dia 13 e acabou no

dia 17, né ? mas esse... essa semana de exposição... teve 3 dias de espetáculo, né ? três dias mais... porque... em torno deles... pra fazê... pra apresenta' as obra dos artistas, os artistas, né ? durante esses dias ficaram expostos os trabalhos de...(pausa longa)... há... como é que é que é o...(pausa longa)... nesse dia 13 foi o Graça Aranha ...

(Texto n° 1)

(47) eles (os professores) acham que aqui é tipo... faculdade... e nós não achamo isso, né ? nós queremos assim... o professor fale bem explicado... como diz a criança... nós queremos sabe é pra gen... pode mexê com as criança, né ? mas eles não fazem isso... há... os presidenciáveis também parece que eles não estão muito preocupados com a situação, né ? eles estão mais é querendo especializ... fazer é... é... ensino... mais particular... é... é... esp... especializar... uma coisa assim... sei lá...

(Texto n° 2)

(48) " e por troca de dinheiro carro pedaço de terra...até os presidiários estão fazendo isso... eles eles vendem o seu rim...äh... por dinheiro ou por... é... é...(pausa longa) fazem com que sua pena diminua..."

(Texto n° 6)

Note-se que em (46) a aluna não domina totalmente as informações que se propôs a transmitir, uma vez que quase se esquece do nome de uma das principais figuras da

Semana de Arte Moderna e o nome do teatro onde as obras ficaram expostas. Em (47) o termo de que ela se esqueceu é "profissionalização", referindo-se às sugestões que alguns presidentiáveis deram, na época (1989), para a melhoria do ensino no Brasil. Já em (48) é notório o desconhecimento, por parte da aluna, do termo "anistia", que acaba acarretando hesitação, pausa longa e descontinuidade na sua fala.

#### 5.2.1.2 Incompreensão do texto de partida

Muitas vezes o aluno não consegue captar a fundo o significado do texto de partida, ou global ou localmente. Isto ocasiona problemas de vários tipos, podendo ocorrer às vezes verdadeiros "bloqueamentos" ou interrupções do fluxo informativo. Observe-se, por exemplo, o que acontece no seguinte trecho do texto n° 1, onde se nota a falta de compreensão efetiva, por parte da aluna, do texto escrito original, que descreve as causas do choque causado pela Semana de Arte Moderna no Brasil :

(49) " mas aí com esses modernistas né ?...eles considerariam com a liberdade de pensamento...faziam críticas...certo ? então uma nova forma...(inaudível)...aí com isso o povo começou a revolta né ? de repente...assim...diante de uma  
...hã...hum...ai... (pausa longa)...ai  
professora não sei...

Prof» - o povo se viu diante de uma novidade...

Inf. - é...de uma novidade...né ? por exemplo hoje eles vêem que...é isso...que foi apoiado desde...antes do século XIX...então era aquela forma... a partir do século XX já é uma outra

mudança né ? então... o que... aquilo causou espanto... ou curiosidade... né ? no público... no dia 15 foi o dia que mais destaque teve..."

(Texto n° 1)

Outro exemplo :

(50) " outra diferença (entre brancos e negros) também está no grau de escolaridade porque há muitas pessoas... as pessoas pensam que o grau de instrução é um grand... grande caminho para a ascensão social... mas não é porque a maioria éh... do... o branco... cerca de 39% dos brancos... dos NEgros não têm instrução... sendo que apenas 20% dos brancos tem uma boa instr... NAO tem uma boa instrução... quer dizer... para cada 100 negros é que consegue... 6 conseguem concluir o primeiro grau... os amarelos então nesse nível tá no quarenta e um por cento... os estrangeiros que visitam aqui não vêem essa diferença assim... olhando pro Brasil não vê essa diferença tão grande assim... isso só pode ser comprovado através das estatísticas né ? anuais do IBGE... "

(Texto n° 4)

Como se constata, o texto acima é confuso e mal estruturado do ponto de vista argumentativo. A aluna conecta a primeira sentença ("outra diferença também está no grau de escolaridade") à segunda ("muitas pessoas pensam que o grau de instrução é um grande caminho para ascensão social") através de um conectivo de causa, o que não faz sentido. Depois, pelas suas próprias palavras e dados estatísticos (os negros não conseguem nem terminar o primeiro grau) cai em contradição, por provar, com isso, que a instrução escolar é sim um caminho

para a ascensão social. Daí talvez possa se deduzir que ela não saiba o que significa "ascensão social" e esteja, por conseguinte, mudando o sentido do texto original.

5.2.1.3 Dificuldade para resumir (e conseqüentemente, discernir dados relevantes do irrelevantes)

A maioria dos textos de partida tiveram que sofrer, por parte dos alunos, algumas reduções, devido à sua extensão e ao fato de que a sua transposição para a oralidade exigiu, evidentemente, certas alterações como por exemplo, períodos mais curtos, exclusão de detalhes e de informações menos importantes, etc. Enfim, tornou-se imprescindível o uso do resumo.

Este tipo de atividade lingüística evidencia, nas operações de redução que lhe são características, as facilidades ou dificuldades encontradas na compreensão do texto original. É nesse momento que aparece, por exemplo, a incapacidade de certos alunos para globalizar uma significação. Assim, as falhas mais comuns normalmente manifestadas nessa operação são : retorno obsessivo às primeiras linhas do texto (sobre as quais o aluno opera reduções superficiais e inapropriadas), acúmulo de detalhes, conservação das mesmas unidades lexicais, desequilíbrio na distribuição do plano, etc.

O resumo está incluso neste item, que trata do nível cognitivo (e, portanto, da questão da compreensão), mas ele envolve também conhecimentos de estrutura textual e de sintaxe. Trata-se, por conseguinte, de um operação complexa que abrange, a um só tempo, diferentes níveis de análise.

Como exemplo de dificuldade dos nossos informantes-alunos para resumir, citamos o seguinte trecho do texto n° 12 :

(51) " dezessete filól..filólogos eles se reuniram no Rio de Janeiro para decidir o que fazer com a nossa língua portuguesa né ?...de acordo..com as estatísticas né ? faladas por 970 milhões de pessoas em todo o mundo mas aqui principalmente no Brasil..aqui no Brasil.. aqui no Brasil foi uma espécie de Assembléia Constituinte né ? eles se reuniram para decidir isso para difundir daqui a uns dois anos né ? "

Outra aluna, diante desse mesmo problema e talvez porque se sentisse despreparada para realizar as alterações necessárias, na parte final de sua exposição, apelou para a leitura propriamente dita do texto de partida, estendendo-se longamente :

(52) " eles são super desiguais sob o ângulo é... sócio-econômico mas são iguaizinhos sob o ponto de vista é... cultural... depois ele fala assim... " na verdade o que salta aos olhos quando delumbramos o lado rico e lado miserável desse país são os argumentos raciais instalados em cada um desse setores.. quando.. quanto à identidade nacional fundamental que assumamos o que realmente somos.. um povo que não assume não se concretiza.. esse país é imensamente negro em seus valores mais legítimos... e a comemoração no 13 de Maio será legítima quando o nosso país for realmente desenvolvido para todos "... onde a democracia racial não seja m... é mera figura de

retórica... o Brasil nunca vai se desenvolver enquanto tiver essa... essa discriminação racial... é... pelo menos no campo no... sócio-económico... porque no cultural nós estamos totalmente negros...totalmente não... ai dona é... só isso..."

(Texto n° 4)

O exemplo (53) é uma amostra da omissão da aluna, na atividade de discurso indireto, em efetuar as devidas mudanças pronominais e verbais. Ele inicia uma Construção sintática própria de discurso indireto (X dizer que) e completa com discurso direto, o que torna a construção inadequada :

(53) " não é pra ir...só só co-colocar no mundo os filhos que você pode cuidar...e dar aquela assistência total...e ainda termina dizendo...que você também culpado...resgate sua dívida...então vamos colaborar...pra não fabricar mais marginais nesse mundo agora "

(Texto n° 11)

O esperado, como se sabe, seria : " e ainda termina dizendo que nós também somos culpados, que devemos resgatar nossa dívida e que devemos colaborar para não fabricarmos mais marginais nesse nosso mundo ".

### 5.2.2 Quanto ao registro linguístico

Pelo exame que fizemos do corpus, observamos a interferência constante da linguagem coloquial que, na verdade, predominou sobre a formal, descaracterizando as exposições dos alunos como "elocução formal".

O que causou essa descaracterização foi o uso de formas lexicais e sintáticas típicas da oralidade informal

a) que são incomuns nas EFs;

b) que podem ser aceitáveis nas EFs em quantidades moderadas, mas que nos discursos escolares ocorreram em grande quantidade;

c) que são inaceitáveis nas EFs.

O primeiro caso distingue-se do terceiro pelo seguinte : uma coisa que é incomum não necessariamente é inaceitável; dependendo do contexto, pode não soar estranha ou desviante do clima de formalidade das EFs. Já o terceiro caso enquadra-se nos parâmetros da agramaticalidade.

Examinaremos a seguir esses três casos.

## 5.2.2.1 Recursos orais informais incomuns nas EFs

Os mais observados foram :

- Uso de pronome reto pelo oblíquo :

(54) " como ela conheceu ele...que foi num congresso...né ? que ela achou ele feio, desajeitado...(...)e ela ajudou muito ele nessa subida..."

(Texto n° 3)

- Uso do discurso direto :

(55) " ficou aquele vai-num-vai e (ele) acabou indo...foi...e acabou assistindo normalmente... todo mundo né ?..."o presidente tá aí" né ? foi uma coisa bem bolada assim..."

(Texto n° 3)

(56) " então a pessoa é rica...ela tem dinheiro ...então ela pode comprar...então ela vai lá... "quanto custa ?" então ela tá precisando então ela paga..."

(Texto n° 6)

- Vocabulário próprio da linguagem informal :

(57) "e separava pra caramba" (Texto n° 3)

(58) "foi uma coisa bem bolada assim" (Texto n°3)

(59) "ser manso não significa você ser praticamente bobo...äh...ser panacas" (Texto n°8)

(60) "pô...eu vou ganhar pouco...mas será que eu não vou realizar muito" (Texto n° 8)

(61) "eu tô aqui fazendo magistério de gaiata" (Texto n° 2)

## 5.2.2.2 Excesso de recursos orais informais

Os dados frequentados foram:

- Marcadores conversacionais:

(62) " aí ele conversando com... com uns amigo dele né ? Graça Aranha né ? que tinha muitos contato com... com a alta sociedade né ?... e com isso né ? ele falou com um... um... apresentou ele né ? ao Paulo Prado né ? que era um europeu... que tinha grandes conhecimentos artistico né ?..."

(Texto n° 1)

(63) " então a pessoa é rica ela tem dinheiro... então ela pode comprar... então ela vai lá "quanto custa ?" então ela tá precisando então ela paga "

(Texto n° 6)

(64) " a vida deles assim como casados né ? era boa né ? só os filhos deles não tiveram muita sorte né ? teve um filho deles né ? que era o menor..."

(Texto n° 3)

- Fragmentação, descontinuidade :

(65) " essa menina veio daonde ?... do subúrbio ? ... aqui do... como eu tava lendo um livro... um livro...(inaudível)... não gente... se eu não tiver... tudo bem... eu vou... não sei... isso não posso falar... que vocês tenham capacidade de fazer isso... porque eu nunca cheguei megeramente aqui... lógico... mas se chegasse... talvez vocês não daria tanta importância..."

(Texto n° 3)

(66) " que do ele chegou à presidência... que ele ganhou tal tal... daí começaram a... daí já entra pra outro livro né?... tô fazendo uma... daí começaram já a planejar..." (Texto n° 3)

(67) " então eu acho que foi um comentário bem... na na verdade eu concordo com ele porque tem... não... não é só assim que nasce um marginal e é marginal... eu acho... dependendo da sociedade que ele vai pre... necessitando ele se torna um marginal... e ele pega... fala muito... é mais um apelo dele né?... esse tema dele aqui... à sociedade... pra tomar cuidado pra... com a... como se... ah...(pausa longa)... esqueci... com a relação familiar..."

(Texto n° 11)

- Uso dos relativos em sua forma "simplificada" :

(68) " 20% são de doadores... são de... de cadáveres... pessoas que morreram e que as famílias autorizaram para a doação de órgãos..."

(Texto n° 6)

(69) " ele fez um buraquinho que dava pra ver assim a cabeça até o ombro do presidente "

(Texto n° 3)

- Envolvimento emotivo do locutor :

(70) " então... é... incorporou-se à arte de curar um terceiro personagem... que não é nem um médico ... nem um paciente... é um doador... nossa esse esse é o que menos tem "

(71) " tem aquele colega que Deus me livre você tem vontade de amassar ele porque ele tem cada frescura...que não sei o quê..." (Texto n° 8)

Além da presença constante desses recursos orais informais, registramos também a alta frequência de disfluência, por falta de treino oral ou por dificuldade de processamento do texto, a qual se manifestou principalmente através de interrupções, hesitação, gaguejamentos, repetições viciosas, etc. Exemplos :

(72) " no...nos...nos Estados Unidos e na Europa ta...ta...os transplantes ocorrem normalmente e tudo bem...mas no Brasil no Brasil...dos 600... dos 600 transplantes realizados...realizados no Brasil...apenas...apenas 80% são de doadores vivos..."

(Texto n° 6)

(73) " não é só assim que nasce um marginal e é marginal...eu acho...dependendo da sociedade que ele vai pre...necessitando ele se torna um marginal "

(Texto n° 11)

(74) " toda a sociedade se viu interessada, né ?...ante ao alto padrão de nível social né?... com Paulo Prado né ? então todos os outros níveis...lá da...de nível social alto né ? se interessaram com isso né ?...aí e quando a...o nível econômico...sócio...o nível alto né?"

(Texto n° 1)

### 5.2.2.3 Uso de construções inaceitáveis nas EPs

Aí temos que considerar dois casos :

- Construções híbridas que resultam de um cruzamento da linguagem informal com a formal;

- Construções que constituem desvios gramaticais, comuns na fala dos não escolarizados.

No primeiro caso, temos o seguinte fato : por não ter o domínio da variedade culta da língua (nem escrita nem oral), o aluno procura incorporar à única variedade que domina, que é a não culta, elementos lexicais e sintáticos da linguagem oral formal, e às vezes o resultado é uma construção estranha, inaceitável.  
Exemplo :

(75) " segundo ele ele diz que..." (Texto n° 6)

Esclarecemos que as duas ocorrências de ele referem-se à mesma pessoa. Mais adiante, a aluna repete a construção :

(76) " segundo esse médico ele gostaria que..."

(Texto n° 6)

(77) " de acordo com as estatísticas faladas por 970 milhões de pessoas "

(Texto n° 7)

(78) " não há...uma...legisl...legislação que  
äh...obrigue...que se obrigue que as pessoas que  
que já foram declaradas mortas que possa se  
retirar um órgão "

(Texto n° 6)

(79) " além de ser consultados esses 17  
filólogos...também eles deveriam ser ouvidos os  
operários...e artífices "

(Texto n° 7)

Com relação aos desvios gramaticais dentre as inúmeras ocorrências, citamos os seguintes exemplos :

(80) " que o estágio seje feito no exterior "  
(Texto n° 9)

(81) " se não gosta dos alunos...não seja professores certo ? "  
(Texto n° 2)

(82) " os grãos pode ser..."  
(Texto n° 10)

(83) " expor os trabalho do Modernismo"  
(Texto n° 1)

(84) " a menina chega e dá uma patada ni você "  
(Texto n° 8)

(85) " deveria haver um pograma "  
(Texto n° 6)

(86) " nós vamos se virar "  
(Texto n° 2)

(87) " talvez vocês não daria tanta importância "  
(Texto n° 8)

### 5.2.3 Quanto ao nível discursivo

Neste caso, focalizaremos duas questões : a coerência textual e o tópico discursivo.

### 5.2.3.1 Sobre a coerência

Os dois fatores apontados como causas das dificuldades dos alunos (falta de conhecimento de mundo e inexperiência no registro culto da língua) não chegaram a afetar, de uma maneira geral, a coerência dos textos. Ou seja, apesar de todos os problemas descritos, não se pode afirmar que esses textos sejam incoerentes. Mas o que se pode dizer é que a maioria sofreu as consequências dessas dificuldades e acabou apresentando, como vimos, diferentes tipos de problemas de linguagem. Além dos já mencionados, observamos também a alta frequência de inadequações, as quais se manifestaram em quase todos os níveis da língua :

- Inadequação lexical (uso indevido de operador argumentativo)

(88) " No Brasil dos 600 transplantes realizados ... realizados no Brasil apenas... apenas 80% são de doadores vivos"

(Texto n° 6)

- Inadequação de tempo verbal :

(89) " Pedro ele... ele nunca foi uma pessoa assim... mansa não... a gente pode falar que é... ele amava muito Cristo tá ?... ele tinha o seu jeito... mas ele era muito preocupado... vivia achando que os fundamentos precisavam saber de tudo... de onde vinha aquilo entendeu ?... ele tudo pra ele era fundamental... mas primeira coisa era ter calma... pra entender o que Cristo queria que ele enten... que ele soubesse... no momento que ele ficar quieto e ouvir o que Cristo queria pra ele... mas vejam bem... aqui... a

gente pra trazer pros nosso dias... "

(Texto n° 8)

(90) " talvez vocês não daria tanta importância... se eu viesse com um sapato alto "

(Texto n° 8)

Observe-se que em (89), além dessa inadequação no uso do tempo verbal, há um outro tipo, que chamarei de "semântica" : a aluna diz que Pedro "vivia achando que os fundamentos precisavam saber de tudo"; em (90) há também uma violação sintática ocasionada pela falta de concordância do verbo dar com o sujeito.

- Inadequação de uso da pessoa verbal :

No exemplo que se segue, a aluna usa, de forma pouco comum, a 1<sup>a</sup> pessoa em lugar da 3<sup>a</sup> indeterminada :

(91) " então a pessoa é rica... ela tem dinheiro... então ela pode comprar (um órgão para transplante)... então ela vai lá "quanto custa?"... então ela tá precisando... então ela paga... agora e o pobre ?... ele fica esperAAANdo ali... tem que esperar até sentado senão vai cansar né ?... espera lá que espera espera há ach... ach... acho que até morre né ?... de tanto ficar esperando... ele fica esperando que uma pessoa morra pra que ele possa receber... o... o... órgão... então eu concordo com esse médico... eu acho que realmente deveria haver um pograma pra que houvesse... que pudesse... sem... sem precisar da autorização do parente pra que eu pudesse retirar o órgão"...

(Texto n° 6)

- Inadequação no uso de recursos coesivos :

Além dos exemplos citados (75),(76),(78) e (79) , citamos ainda o seguinte :

(92) eles (os transplantes)inauguraram um capítulo da medicina... que para salvar um doente ele vai precisar de um outro... então...é...incorporou-se à arte de curar um terceiro personagem... "

(Texto n° 6)

Não fica claro quem é esse ele e esse outro referidos pela aluna, pois os referentes correspondentes não são explicitados no texto.

Outro exemplo é um trecho do texto n° 3 onde a aluna usa o mesmo anafórico ele para designar duas pessoas ao mesmo tempo (o Presidente Abraham Lincoln e seu assassino), obrigando assim o ouvinte a fazer um esforço para concluir, através das predicções feitas sobre as formas referenciais e os referentes, a qual dos dois ela se refere :

(93) " e.. quando ele (o assassino) atirou ele já... o Abraam... a Mary tava conversando com ele e ela viu ele pender a cabeça pro lado... só entendeu direito né ?... depois depois que viu o sangue... quer dizer... ele atirou pulou no camarote do camarote pro palco e saiu correndo... tentaram pegar e daí correram atrás dele mas não conseguiram... ele pegou um cavalo que já tinha planejado isso há muito tempo... e saiu pr'uma cidade vizinha bem desconhecida... ficou escondido lá naquela cidade... daí ele não tinha morrido o Abraham ainda... ele atirou mas ele não

tinha morrido... aí levaram ele pra casa dele..."

(Texto n° 3)

Ocorreram também inadequações a nível interacional, como por exemplo :

- Falta de dados contextuais : o nome do artigo-fonte, autor, local onde foi publicado, etc.

- Referências a coisas ou fatos desconhecidos dos interlocutores :

(94) " o autor disse que foi visto no capítulo IX alguns problemas urbanos "

(Texto n° 5)

O aluno inicia o texto sem mencionar a origem do mesmo e em seguida fala em "Capítulo IX", que é uma referência descontextualizada.

#### 5.2.3.2 Sobre o tópico discursivo

Quanto à distribuição dos tópicos na linearidade discursiva, configurou-se, no nosso corpus, o fenômeno da continuidade, o que sem dúvida não deixa de ser um sinal qualitativamente positivo, uma vez que os desvios nas EFs não são usuais, conforme já foi explicado anteriormente.

Os textos que partiram de artigos jornalísticos (n° 4, 6, 7, 9, 11 e 12) assim como n° 2, que não partiu de nenhum texto escrito, apresentaram, basicamente, o seguinte quadro tópico :

subtópico 1	anúnciação do assunto-identificação do texto de partida e de seu autor.
subtópico 2	o problema
subtópico 3	causas
subtópico 4	efeitos
subtópico 5	possíveis soluções
subtópico 6	encerramento através de alguma observação do autor e ou aluno.

Nesse casos, o primeiro subtópico já determina o supertópico, que deu origem ao nome de cada um desses textos.

Dentre os textos que foram extraídos de livros didáticos (n° 1, 5 e 10) é preciso distinguir o n° 1, que é narrativo-dissertativo, dos dois últimos, que são exclusivamente dissertativos. Disso resultam quadros tópicos distintos para um e outro caso, a saber :

#### Texto n° 1 - SEMANA DA ARTE MODERNA

subtópico 1	a origem da Semana de Arte Moderna - o surgimento da idéia
subtópico 2	a divulgação
subtópico 3	a escolha do local
subtópico 4	a apresentação dos trabalhos
subtópico 5	a justificativa da exposição pelos artistas
subtópico 6	a nova concepção de arte
subtópico 7	a relação Semana c/ os movimentos da Europa
subtópico 8	a influência da Semana na cultura do Brasil

## Textos 5 e 10

subtópico 1	anúnciação do assunto - a questão
subtópico 2	fatores que contribuem para que X ocorra
subtópico 3	primeiro fator
subtópico 4	segundo fator
subtópico 5	terceiro fator
subtópico 6	quarto fator
	etc.

Os dois textos são, portanto, enumerativos e a cada fator apresentado corresponde um novo subtópico. No entanto, falta o encerramento, que constituiria o último subtópico. Esse fato tem, a nosso ver, a seguinte explicação :

Os alunos, de uma maneira geral, estruturaram bem seus textos, ou seja, distribuíram de forma adequada a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, talvez devido ao exemplo do texto de origem, que lhes possibilitou montar suas EFs a partir de um "roteiro" já estabelecido. Quando porém, o texto de partida não é artigo jornalístico, mas excerto de livro didático (de literatura, geografia, biologia, etc), as elocuições formais se apresentam sem conclusão, como é o caso dos textos 5 e 10.

O texto n° 3 é de natureza exclusivamente narrativa, apresentando o seguinte quadro tópico :

subtópico 1	origem do texto : dois livros que contam a história de Abraham Lincoln
subtópico 2	o encontro de A.Lincoln c/ sua mulher
subtópico 3	o casamento
subtópico 4	os filhos
subtópico 5	o início da carreira

subtópico 6	os inimigos
subtópico 7	a chegada à presidência do país
subtópico 8	o planejamento de seu assassinato
subtópico 9	sua ida ao teatro
subtópico 10	o crime
subtópico 11	a fuga do assassino
subtópico 12	o sofrimento da mulher
subtópico 13	a morte do assassino pela polícia
subtópico 14	opinião da aluna

Já o texto n° 8 é dissertativo, de cunho ético-religioso, apresentando o seguinte quadro tópico :

subtópico 1	anunciação do assunto
subtópico 2	o que significa ser manso
subtópico 3	os benefícios de ser manso
subtópico 4	a mansidão de Jesus
subtópico 5	a mansidão no cotidiano
subtópico 6	ser manso é ser paciente
subtópico 7	ser manso é ter bom senso
subtópico 8	ser manso é não ser bobo nem imprudente
subtópico 9	é preciso ser manso para saber se aceitar
subtópico 10	é preciso ser manso para se auto-analisar
subtópico 11	é preciso ser manso para analisar tudo o que nos rodeia.
subtópico 12	a mansidão deve ser buscada dentro de nós mesmos

Conforme mencionamos anteriormente, não se observaram desvios em relação aos tópicos, mas tão somente interrupções causadas por esquecimentos e hesitações.

#### 5.2.4 Quanto ao nível prosódico

De uma maneira geral, os alunos fizeram uma boa apresentação. Foram, no entanto, observadas as seguintes falhas :

- Distribuição inadequada das pausas

Alguns textos foram expostos rápido demais, sem as devidas pausas, e outros apresentaram pausas muito longas, devido a esquecimento, hesitações, nervosismo, etc.

- Altura da voz

Nos primeiros textos foi muito baixa, inaudível aos alunos que sentam no fundo da classe. Posteriormente, devido às queixas dos colegas, a altura da voz foi aumentada e tornou-se adequada.

- Dicção nem sempre clara

Muitas vezes são inaudíveis os finais das palavras e certas expressões encaixadas.

As duas características imediatamente anteriores explicam-se pela postura inibida do aluno que, diante de uma situação nova, que é a de falar em público, tende a apresentar o texto de cabeça baixa, evitando olhar para os colegas.

- Leitura de parte do texto

Em detrimento da exposição dita ao(s)

interlocutor(es) conforme já mencionado, algumas alunas apelaram para o recurso da leitura do texto de partida devido às dificuldades para resumi-lo ou traduzi-lo para a oralidade. Segundo Vanoye (1973) esse recurso é negativo numa exposição oral, porque tem por efeito o não acompanhamento do discurso pelos ouvintes, fato esse que ocorre pelos seguintes motivos:

a) as informações transmitidas por um texto escrito são muito numerosas, enquanto que as transmitidas por um texto falado são diluídas pelas redundâncias, repetições, pausas e, por isso mesmo, tornam-se bem mais acessíveis;

b) a leitura "apaga" a pessoa do orador, que não olha para o público e se distancia dele;

c) a leitura exclui modos de comunicação não verbais, indispensáveis para manter o contato : olhares, gestos, expressão corporal.

Enfim, deduz-se daí que a leitura nas EFs, quando muito prolongada, pode diminuir sensivelmente o grau de interação entre o locutor e os espectadores e por isso mesmo, deve ser evitada.

#### 5.2.5 Considerações sobre as dificuldades dos alunos

Pela descrição de todos esses problemas levantados, podemos chegar a algumas conclusões :

a) Em primeiro lugar, é evidente a necessidade do aluno de receber orientação e treinamento em relação às EFs. Lembramos que se trata de um terceiro ano de um curso profissionalizante, que é o Magistério, e que, nesse sentido, essas informantes-alunas são as futuras professoras do ensino do primeiro grau..

b) Dois fatores parecem ser basicamente os causadores de todas as dificuldades encontradas pelas estudantes : a falta de conhecimento de mundo e a inexperiência na variedade oral culta da língua. Essas lacunas se evidenciam diante do fato de que, os dois requisitos principais para a eficácia de uma EF justamente são : o domínio do assunto e a fluência na língua padrão. Por conseguinte, é preciso tomar providências urgentes para que se supram essas necessidades.

c) Ainda dentro dessa grande carência, observa-se também a inexperiência do aluno em "traduzir" textos : do escrito ao oral, do oral ao escrito. Trata-se de um tipo de exercício praticamente inexistente no ensino do português, mas cuja importância e necessidade se faz notar em situações como a que apresentamos, em que o aluno se sente despreparado para efetuar as devidas alterações no texto escrito ao transpô-lo para a oralidade.

d) Acrescente-se a isso a falta de atividades que estimulem a habilidade de compreender certos tipos de textos argumentativos, como os jornalísticos, que envolvem conhecimento da realidade cultural, críticas e interpretações.

Diante disso, sugerimos :

- Que seja estimulada a aquisição de informações e de conhecimentos de mundo do aluno, de forma paralela às atividades linguísticas, através da leitura em geral e comparecimento a eventos intelectuais e artísticos em geral.

- Que se desenvolvam as atividades orais e escritas em sala de aula de forma integrada, para que o aluno se conscientize paulatinamente dos recursos de uma e outra modalidade.

- Que se dose convenientemente a distribuição dessas atividades, de forma que cada uma tenha o seu espaço conveniente em sala de aula.

Além disso, propomos, a partir do item seguinte, alguns exercícios que estimulem o processo de conscientização e habilidade linguísticas do estudante, os quais serão apresentados na seguinte ordem :

1<sup>a</sup> etapa : confronto escrita/oralidade (reflexões)

- Reconhecimento da diversidade do oral
- Reconhecimento da diversidade da escrita
- Reconhecimento de recursos da língua oral e da escrita

2<sup>a</sup> etapa : treinamento oral (e escrito)

- Atividades de transposição da escrita para a oralidade (vice-versa)
- Atividades orais formais

Antes porém, ainda teceremos algumas observações gerais sobre esses exercícios.

### 5.3 Algumas sugestões

O papel da escola, como vimos, consiste justamente em mostrar ao educando as diferentes variedades linguísticas e, a nosso ver, essa tarefa deve

se iniciar pelo confronto da linguagem escrita com a oral. Desde a 4ª ou 5ª série escolar, o professor já deve ir mostrando aos alunos as diferenças entre essas duas modalidades, diferenças que as crianças, na verdade, já estão assimilando através das próprias experiências cotidianas, embora não de forma totalmente consciente. A partir do 1º ano do segundo grau, esse confronto pode ser aprofundado, de modo que o estudante termine o 3º ano sabendo reconhecer e usar adequadamente os recursos da escrita e da oralidade nas mais diversas situações comunicativas.

Diante disso, cremos ser importante que os alunos fiquem cientes de que :

Há diversos tipos de escrita e de oralidade, cada um com uma função específica, e eles devem saber reconhecer essas funções . Exemplo : um texto de revista científica não pode ter os mesmos objetivos de uma revista de aventuras em quadrinhos nem de um contrato de venda e compra. Assim, também no campo da oralidade, uma conversa telefônica entre amigos difere em suas funções de uma palestra ou de um programa humorístico.

Dessa forma, visando apresentar ao aluno a diversidade das produções linguísticas escritas e orais, o professor estará, concomitantemente, preparando-o para distinguir as diferentes funções da linguagem e relacioná-las.

As modalidades orais e escritas têm um ponto em comum, que é o de serem variadas em suas manifestações,

mas diferem, como vimos, em muitos pontos, e, basicamente, no seguinte : a linguagem oral tem uma função imediatista e utilitária, enquanto a escrita preserva a mensagem através dos tempos. E por esse motivo a última, tem sido reconhecida como uma garantia legal : confia-se mais num contrato, em algo estabelecido no papel do que numa promessa oral. (Vanoye, 1973)

A partir daí, o aluno deve ser levado a concluir que essas distinções nas funções acabam por ocasionar distinções nos recursos das duas modalidades : a escrita, por ser uma produção mais laboriosa e lenta, não imediata como a oralidade, tende, naturalmente, a ser mais organizada na expressão do pensamento. Além disso, conforme já mencionado neste trabalho, a escrita, por não contar com o apoio da situação em que se encontram os interlocutores, só conta com o texto e nada mais, devendo o autor suprir a falta de dados situacionais, o que exige um aprendizado específico.

Para se trabalhar em sala de aula com o confronto de recursos da escrita com os da oralidade, sugerimos, a título de simplificação, que se adote a classificação de Chafe (1982), ou seja, que se considerem, para estudo, 4 grandes grupos de produção linguística : a escrita formal, a escrita informal, a oralidade formal e a oralidade informal. O aluno deve ser levado a perceber que, dentre esses 4 tipos, há dois que são os mais distantes — a escrita formal e a oralidade informal — e os que são os mais próximos : a oralidade informal com a escrita informal, e a oralidade formal com a escrita formal.

Esse trabalho comparativo da escrita com a oralidade pode ser feito através de textos ilustrativos, exercícios de reflexão e tarefas de transposição do oral

ao escrito e do escrito ao oral.

Por outro lado, cabe ao professor estar preparado para orientar os alunos em suas produções orais, uma vez que estas exigem treinamento e avaliação totalmente diferentes das escritas, pelo fato de os interlocutores estarem em presença um(s) do(s) outro(s) e de o processo de comunicação envolver, como vimos, reações, relações e influências recíprocas.

A partir desses princípios metodológicos básicos, passaremos a apresentar os mencionados exercícios, que poderão servir de sugestão para a prática pedagógica da oralidade em língua materna.

Esclarecemos que, nos dois primeiros exercícios, incluímos a questão das funções da linguagem, porque nos pareceu muito difícil tratar de tipos de produção linguística sem falar das funções desses textos, e para esse fim adotamos a classificação de Jakobson (1960). Esta, embora questionada por certos lingüistas, se revela útil para fins didáticos, desde que se entenda que as funções citadas pelo autor podem se acumular num mesmo enunciado.

Portanto, cabe ao professor, num momento anterior ao do exercício, fornecer explicações sobre essa questão (ou rememorá-la, se já tiver sido tratada), através de um quadro simples e sucinto, como o que apresentamos abaixo, acompanhado, naturalmente, de textos ilustrativos :

## FUNÇÕES DA LINGUAGEM

Expressiva	linguagem subjetiva, pessoal, emotiva ou crítica	emissor(eu)
Conativa	linguagem persuasiva, visa provocar um tipo de ação do interlocutor	interlocutor (tu)
Referencial	informativa, objetiva, sem juízos ou comentários	referente (ele, isso)
Fática	instaura e conserva a comunicação	contato (nós)
Metalingüística	linguagem que fala da própria linguagem	código (língua)
Poética	textos literários, poesia (ritmo, sonoridade, imagens)	mensagem

A nosso ver, é importante que se ressaltem, entre outros, os seguintes pontos :

1 - Um texto apresenta normalmente uma função dominante, mas pode apresentar outra(s) complementare(s). Exemplo : uma propaganda que descreva extensivamente um automóvel, tem, nesse caso, uma função referencial :traz informações sobre o seu aspecto, o conforto e a eficiência do mesmo; mas aí há, sem dúvida, a presença da função conativa, pois a intenção é envolver o leitor na mensagem para levá-lo a comprar. (Vanoye, 1973)

2 - A função poética não abrange somente a poesia. No entanto, nesta, a função poética é dominante, ao passo que em outras produções lingüísticas ela é acessória, como por exemplo, em certos tipos de propaganda, de discursos políticos, de discursos religiosos, etc . (Vanoye, idem)

3 - É importante não só conhecer as funções que a linguagem pode ter, mas, sobretudo, o seu funcionamento.

### 5.3.1 Primeira Etapa

#### Exercício 1

#### Reconhecimento de alguns tipos de produção oral

Objetivo : Levar o aluno a aprender a distinguir diferentes tipos de produção oral e suas respectivas funções.

#### Metodologia :

1º) O professor avisa que apresentará 6 textos distintos gravados em diferentes situações de comunicação (e posteriormente transcritos), que os alunos deverão ouvir com atenção fazendo eventuais anotações em seus cadernos.

2º) A gravação é ouvida duas vezes ou mais, de acordo com a necessidade.

3º) O professor pede à classe que escreva individualmente, sem comentários, os tipos de produção oral que ouviu, seguindo-se a ordem em que foram apresentados. Espera-se, portanto, um quadro como o que se segue.

texto I	conversa telefônica entre um corretor de imóveis e um cliente
texto II	aula universitária
texto III	entrevista (Marília Gabriela entrevista Marília Pera pela TV)
texto IV	entrevista (Henri Maksoud entrevista dois médicos) pela TV
texto V	poesia
texto VI	poesia

O professor solicita então aos alunos que caracterizem esses textos de acordo com as funções da linguagem, adotando-se a classificação de Jakobson.

Exemplo :

texto I	conversa telefônica entre um corretor e um cliente	conativa
texto II	aula universitária	metalingüística
texto III	entrevista (Marília Pera)	expressiva
texto IV	entrevista (médicos)	referencial
texto V	poesia	poética
texto VI	poesia	poética

É evidente que na determinação dessas funções cabem alguns comentários explicativos do professor. Para melhor entendimento do vamos sugerir, transcreveremos a seguir os seis textos ouvidos em sala de aula. Esclarecemos que, embora a nossa recomendação seja a de que todos os textos sejam apresentados aos alunos sempre de forma completa, por uma questão de espaço neste trabalho, apresentaremos apenas excertos dos mesmos, os quais, a nosso ver, serão suficientes para ilustrar os exercícios.

#### Texto I - Conversa Telefônica (excerto)

A - O senhor acha... que isso pode... inviabilizar a compra ?

B - Ah com certeza... o melhor seria um outro recurso mais... mais eficaz... por que é que o senhor não tenta uma proposta à vista... com valor mais baixo...

A - Não sei... bom... até pode ser... mas aí eu teria que falar com a Diretoria... mas não descarto essa possibilidade... é uma questão de estudar... vamos fazer o seguinte... hum... eu lhe dou uma resposta... mas não esta semana... segunda-feira... dá pra esperar até segunda-feira ?

B - Dá... claro... tudo bem, eu aguardo um pronunciamento

seu... espero que seja favorável...

A - Bom... nós vamos fazer o possível para chegar... pra chegar num acordo... o senhor sabe... é do nosso interesse...

B - É... eu sei... a única coisa que eu quero que vocês entendam é que é uma oportunidade única... faz anos que o Banco está esperando por esse terreno... não é ?

A - É... realmente... é... só que o problema conforme eu já expliquei pro senhor... não é o interesse... interesse nós temos... o problema é o preço... que está uma exorbitância... preço pra vizinho (risos)...

A - Não, o preço não está tão alto assim... o terreno é que é valorizado mesmo... é região bancária... não pode ser menos que isso... é preço de mercado... vocês vão lucrar com essa compra...

B - Tá bom vamos ver vamos ver... eu ligo então pro senhor na segunda de manhã certo ?

A - Certo, dr. Álvaro... eu aguardo... até segunda e bom fim-de-semana !

B - Obrigado, igualmente... até logo !

A - Até logo !

Sobre esse texto é conveniente o professor tecer alguns comentários, resultantes, obviamente, de prévia discussão e reflexão com os alunos, como por exemplo :

a) Trata-se de um texto com função predominantemente conativa, ou seja, persuasiva : o corretor tenta convencer o banqueiro a comprar, e o banqueiro, por sua vez, tenta convencê-lo de que o preço está muito alto.

b) O "tom" usado pelos interlocutores é o tipicamente profissional, ou seja, objetivo e cordial, visando a um fim prático : no caso, a negociação.

c) É um texto-tipo, ou seja, característico dos ambientes profissionais desse gênero. O nível dos interlocutores, quanto à escolarização, é semelhante, ou seja, ambos estão usando o português padrão (modelo). Identificar, com a classe, o vocabulário, as expressões e as estruturas sintáticas que comprovam isso.

Texto II - Conferência (excerto)

(gravação autêntica, extraída do "corpus" do PROJETO NURC-SP)

"Nós não podemos desenvolver isto muito aqui que este curso é introdutório... eu quero apenas dizer que evidentemente... esta orientação... pode comportar... exageros... eu não acredito... que a língua tenha um papel tão decisivo na formação... de toda a estrutura de percepção... cognição da própria personalidade do indivíduo... que aí nós cairíamos numa dificuldade lógica que eu já tinha falado a vocês... nas primeiras aulas que eu dei... que é a seguinte... se a língua é tão decisiva na formação da mentalidade... como é possível passar-se de um universo lingüístico a outro ?... compreendem ?... eu falo uma língua de derivação indo-européia... possivelmente eu me entendo com um francês... eu me entendo com um alemão... com um russo... um italiano... como eu vou me entender com um árabe ? que tem uma outra estrutura lingüística completamente diversa... ou com um... o judeu que fala só hebraico... quer dizer há língua semitas que têm uma outra estrutura uma estrutura em que há... ahn formas vazias triliterais... são sempre consoantes... e as vogais são representadas por pontos... vocês sabem que ninguém conhece o nome de Deus... diz-se Iavé... Jeová... mas é o correspondente ao... na nossa... no nosso alfabeto a um "i"... ao "h" e a um "v"... como se pronunciava isto... há várias tentativas de reconstrução... vocês sabem que as línguas... têm estruturas muito diferentes eu falei no caraíba das Antilhas que eu cheguei a conhecer um pouco... essa língua polissintéticas aglutinantes... em que a palavra desaparece como palavra-palavra... e inclui aquilo que nós comumente chamamos de verbo... inclui variantes de local... de tempo de privação... ou de adjunção... enfim a palavra é uma frase em si própria"(...)

a) A função do texto é metalingüística, uma vez que seu autor trata da língua (o nome da palestra é "Influência da língua na personalidade do indivíduo").

b) Nota-se também a função fática, pela preocupação do professor em ser compreendido pela classe. (identificar onde)

c) O português usado também é o padrão.  
(identificar os recursos, como no texto precedente)

Texto III - Entrevista (excerto)

(gravação pela TV - Marília Gabriela entrevista Marília Pera)

M.G. - Sônia Braga ?

M.P. - É... Sônia mudou-se pra lá... e ficou um tempo sem trabalhar... e agora ela começou a fazer coisas... eu... Sônia não tem filhos, né ? num... eh... A Sônia é mais nova que eu... a Sônia tem uma cara mais cinematográfica do que a minha... Eu acho sempre que a minha cara é mais de palco... é... de qualquer maneira eu tô sendo convidada agora pra fazer... eh... num sei se ainda no fim desse ano ou no começo do ano que vem... a vida da Cláudia M., que é cantora lírica...

M.G. - Cé vai cantar ?

M.P. - Eu vou dublar a Cláudia... porque é a voz mais linda do mundo... eh... vou cantar quando é a Cláudia fazendo aula de canto...

M.G. - Por exemplo, faz...

M.P. - Um vocalise ?

M.G. - É... faz...

(cantos e risos)

M.G. - Eu adoro ouvir... Você vai fazer... vai fazer quando for um estudo... e o que é ? É uma co-produção é uma produção americana mesmo ?

M.P. - É uma produção... uma co-produção... eh... o roteiro é do Manuel Puig, já tá feito o roteiro do Puig, é muito bonito... porque sabe-se muito pouco sobre a Cláudia M... então Puig fantasiou... é uma história linda... o Fabiano Canosa tá movimentando a produção... se esse filme sair... é um filme interessantíssimo

M.G. - Que vai ser feito... em... você falando inglês ?

M.P. - Em inglês.

M.G. - Porque ela era italiana.

M.P. - Ela era italiana...

M.G. - Ai, você... falando com sotaque... e... tudo bem. É isso ?

M.P. - Tudo bem, porque ela era italiana...

M.G. - Você acabou de fazer um filme aqui no Brasil.

M.P. - Cabei de fazer com Cacá Diegues... "Dias Melhores Virão"

M.G. - A quantas andam, na sua opinião, o cinema nacional ?

- M.P. - Eu acho difícil fazer cinema nacional... o Cacá é um diretor extraordinário... ele é... ele é muito inteligente, ele é muito generoso, ele é democrata... ele... ele sabe o que quer. E... reuniu um elenco muito interessante. Tem o Paulo José fazendo um trabalho lindo... a Zezé Mota...
- M.G. - Cê trabalha muito bem com o Paulo José...
- M.P. - Adoro o Paulo José, adoro trabalhar com ele... a Rita Lee... Aurora Miranda...
- M.G. - Num é irmã da...
- M.P. - irmã da Carmen... ela canta no filme... Antônio Pedro... tem um elenco ótimo... mas é... eu não gosto de ficar esperando no cinema. Espera-se muito no cinema...
- M.G. - Esperando no cinema cê tá dizendo... esperando pra fazer o seu trabalho?... não é isso?
- M.P. - É... porque tem que acordar cinco e meia da manhã... pra cê estar na filmagem... estar lá no estúdio às sete... faz a maquiagem... e tal... conversa com o diretor... o Cacá vinha sempre... conversava... tal... dez dez e meia você começaria... a filmar... é difícil começar nesse horário... porque... problema com o cenário problema com a luz... há... aí você vai começar meio-dia... aí você faz uma ceninha e aí tem o almoço e aí recomeça às três... "

a) A função predominante do texto é a expressiva, uma vez que o centro de interesse do programa é a exposição da atriz sobre sua vida e seu trabalho. Nesse sentido, todo o conteúdo da entrevista é de natureza subjetiva, como comprova o uso da 1<sup>a</sup> pessoa e de expressões que denotam o envolvimento da expositora com o mundo, como "é uma história linda", "é um filme interessantíssimo", "o Cacá é um diretor extraordinário... ele é muito inteligente, ele é muito generoso, ele é muito democrata", "ele reuniu um elenco lindo", "adoro o Paulo José", "não gosto de ficar esperando no cinema", etc.

b) Ao mesmo tempo existe aí, de certa forma, uma função referencial na medida em que se objetiva transmitir ao público essas informações sobre a vida e a obra da atriz.

c) Note-se o tom mais natural, bem mais espontâneo do que o dos dois textos anteriores. (identificar esses recursos)

#### Texto IV - Entrevista

(Henri Maksoud entrevista Dr. Protássio da Luz e Dr. Luiz Decour - gravação pela TV)

H.M. - Estou aqui com o Dr. Luiz Decour e o Dr. Protássio da Luz, dois especialistas em cardiologia... dois pesquisadores com bastante experiência e bastante atualizados... num problema que exige a contínua atualização já que a pesquisa no campo do... do... desses problemas e dos fatores que o cercam... como por exemplo a questão do colesterol... das gorduras... são coisas que vão evoluindo continuamente... esses dois nomes eles... tão bastante atualizados a respeito desse... desse assunto... eu vinha falando há pouco... lembrando o programa de fevereiro que nós fizemos aqui... que muitos jovens soldados do... Vietnã... depois de mortos por algum motivo... até por acidente... eles foram depois eh... examinados e verificaram que... grande parte deles... não é professor ? estavam com problema... de... aterosclerose, quer dizer... uma ateroma é uma deposição de placas de... gordura... colesterol... que em casos mais agudos pode levar ao infarto... mas... eh... comé... que se deu essas coisas no caso do... desses soldados... e pode acontecer com atletas inclusive, não é professor ?

L.D. - É... pode ocorrer em qualquer pessoa... mas eu tenho a impressão, Maksoud, que o fato mais significativo é... a incidência da aterosclerose na criança... nós temos não só essa verificação nos soldados da Coreia... que foram selecionados por serem saudáveis... mas também trabalhos feitos em algumas cidades dos Estados Unidos em que foram feitas verificações muito curiosas... indivíduos que morriam na primeira infância ou até em torno dos 25... 26 anos... apresentavam perturbações nas lípidos, nas gorduras sanguíneas... espessamento das paredes das artérias... portanto fenômenos comprovados na autópsia... revelados na primeira infância, na segunda infância ou na adolescência.

H.M. - Pois não... é... quer dizer que o problema não é um problema da meia-idade ou da idade avançada... não é um problema também do obeso mas é um problema do indivíduo ou seja... você pode tar forte... boa aparência... mas você pode estar... pela boca ingerindo excesso de colesterol... no que pode dar isso Dr. Protássio ?

P.L. - Não... eu queria dizer... Maksoud.. que a aterosclerose é a doença fundamental da humanidade... quer dizer durante algum tempo... as moléstias infecciosas nos países mais civilizados foram a maior causa de morte... e depois do advento dos antibióticos surgiu o predomínio triste do câncer... e as moléstias cancerosas ocuparam o primeiro lugar... agora não... a aterosclerose no mundo civilizado é o mal da humanidade... ela se inicia na primeira infância e vai tornar-se mais grave à medida que a idade vai avançando... (...)

a) A função predominante é, sem dúvida, a referencial, visto que o objetivo da entrevista é fornecer informações ao expectador sobre a doença que aflige a humanidade.

b) Concomitantemente, existe também uma função conativa (persuasiva) porque essas informações servem de alerta e de prevenção contra a referida moléstia.

c) A linguagem é típica dos textos científicos, ou seja, com vocabulário próprio, cuidada, bem elaborada, enquadrando-se no melhor estilo do português padrão. (identificar os recursos)

d) As entrevistas pela TV são sempre planejadas, e nesse sentido é interessante comparar o texto 3 com o 4, pois, embora semelhantes neste aspecto, diferem totalmente quanto ao tipo de linguagem utilizada. (identificar essas distinções)

Textos V e VI - Poesias

V

Já não sei o que vale a nova idéia,  
Quando a vejo nas ruas desgrenhada,  
Torva no aspecto, à luz da barricada,  
Como bacante após lúbrica ceia !

Sanguinolento o olhar se lhe incendeia...  
Aspira fumo e fogo embriaga...  
A deusa de alma vasta e sossegada  
Ei-la presa das fúrias de Medéia !

Um século irritado e truculento  
Chama à epilepsia pensamento,  
Verbo ao estampido de pelouro e obus...

Mas a idéia é num mundo inalterável,  
Num cristalino céu, que vive estável...  
Tu, pensamento, não és fogo, és luz !

(Antero de Quental - Sonetos)

VI

Cidadezinha qualquer

Casas entre bananeiras  
mulheres entre laranjeiras  
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.  
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(Carlos Drummond de Andrade - Antologia Poética)

a) A função dos dois textos é a poética, ou seja, artística.

b) Fazer os alunos observarem que o conceito de "Belo" mudou com o tempo, através da comparação dos dois poemas quanto ao conteúdo e quanto à forma.

c) Determinar quais os recursos poéticos do primeiro poema (uso da 1<sup>a</sup> pessoa, adjetivação, metrificacão, rima, ritmo melódico cadenciado, imagens metafóricas, vocativo, etc) e comparar com o segundo (versos brancos, uso da linguagem simples para transmitir a simplicidade ou a mediocridade, para o autor) da vida numa cidadezinha, frases curtas e quase repetidas, que emitem a monotonia e a rotina do lugar. No primeiro poema, o ritmo melódico visa à eloquência, mas no segundo visa causar monotonia no ouvinte ou no leitor.

Em seguida, tendo em vista as diferenças entre a linguagem formal e a informal (assunto que provavelmente já terá sido ventilado em sala de aula), o professor pedirá aos estudantes que caracterizem os textos de acordo com essa classificação, conforme o quadro a seguir :

Texto 1	conversa telefônica entre um corretor e um cliente	conativa	formal
Texto 2	aula universitária	metalingüística	formal
Texto 3	entrevista (M.Pera)	expressiva	informal
Texto 4	entrevista (médicos)	referencial	formal
Texto 5	poesia	poética	"formal"
Texto 6	poesia	poética	"informal"

A nosso ver, é importante fazer os alunos observarem que :

a) Os recursos dos dois estilos são distintos. O tratamento, por exemplo, é diferente : note-se, no texto I, que os interlocutores tratam-se por "senhor", "doutor", etc; no texto IV, o entrevistador também usa o tratamento respeitoso "professor" e "doutor". Já no texto III que é de natureza informal, as interlocutoras

tratam-se por "você". No texto II, embora encontremos esse mesmo tipo de tratamento (e nem poderia ser diferente pois se trata de um professor dirigindo-se aos alunos), nota-se o "distanciamento" característico das situações formais, presente em I e IV também. Já no texto III predomina o "envolvimento" entre as interlocutoras, como comprovam os risos, o canto no meio da entrevista, as atitudes subjetivas (M. Gabriela, a entrevistadora diz "eu adoro ouvir (você)" etc. Além disso, levantar aos alunos a questão da diferença de uso das pessoas : enquanto nos textos informais é comum o domínio da 1<sup>a</sup>, (observar texto III), nos formais costuma predominar a 3<sup>a</sup> (texto I : "isso pode inviabilizar a compra ?", "o melhor seria um outro recurso mais eficaz", "o preço não está tão alto assim", etc; texto II : "se a língua é tão decisiva", "as vogais são representadas por pontos", etc; texto IV : "a aterosclerose é a doença fundamental da humanidade", "a questão do colesterol, das gorduras são coisas que vão evoluindo", etc; enfim identificar com os alunos todas as ocorrências desse tipo de recurso nos quatro textos apresentados.

b) Comparando-se os três textos formais, é possível notar um certo grau de formalidade entre eles que varia segundo a situação contextual : o mais formal é o VI em seguida vem o III e por último o I, que apresenta menos formalidade, talvez pela motivação dos interlocutores em realizar a negociação, esforçando-se para dar um tom amigável e descontraído à relação : "preço pra vizinho (risos)", "região bancária", "o preço é de mercado", etc. Quanto à aula (Texto II), encontra-se numa situação intermediária em relação aos outros dois porque se, por um lado, os interlocutores são velhos conhecidos (professor e alunos) e esse fato propicia a informalidade, por outro lado, a consciência da gravação, para pessoas que não estão acostumadas, tende a tornar

mais tensa, menos espontânea uma exposição. O texto IV é o mais formal justamente porque o programa se propõe a isso : ser sério, objetivo, científico, rico em informações que podem ser preciosas à saúde e a vida humana. A linguagem é propositadamente "médica", ou seja, específica de um ramo da ciência, e o objetivo é puramente referencial, uma vez que o centro de interesse da entrevista não são os médicos, mas a doença (origens, efeitos, meios de preveni-la, de curá-la, etc). Compare-se, nesse sentido, com a entrevista anterior (texto III, de natureza informal) : o diálogo teria que ser espontâneo, natural, pois Marília Pera é uma atriz, de quem se espera isso tudo, para quem uma gravação pela TV não pode ser motivo de "tensão". Além disso, o fato de ser uma representante da arte (que é uma produção essencialmente subjetiva), parece justificar a natureza subjetiva de sua exposição, por oposição à natureza objetiva dos textos científicos (II e IV). O centro de interesse da entrevista III é a atriz, o seu "eu" daí a função expressiva e o alto grau de subjetividade apresentado.

Quanto aos textos poéticos, embora não seja propício tratarmos de formalidade/informalidade em relação aos mesmos, é interessante observar a evolução da forma poética, que já teve momentos de "preciosismo" linguístico, como na época do Parnasianismo, que usava construções sintáticas complexas, períodos longos com ocorrências de subordinadas, vocabulário erudito e a eloquência da oratória (como o texto V); já a poesia moderna não tem esse tipo de preocupação, apresentando mesmo inúmeros recursos de "informalidade", como a introdução de elementos do cotidiano, expressões coloquiais, mudança de tópico, quebra de expectativas (como em VI), etc.

Para finalizar o exercício, o professor pode ainda formular algumas perguntas do tipo :

1 - Um diálogo comercial apresenta sempre uma linguagem formal, como o n° 1 ?

2 - Cite outros tipos de produção oral com função conativa (persuasiva).

3 - Podemos concluir que os textos informais são normalmente mais objetivos enquanto que os formais são mais subjetivos ? Por quê ?

4 - A poesia pode acumular outras funções, como a conativa, a fática ou a metalingüística ? Ou ainda : a poesia pode ter objetivos sociais, políticos, religiosos ou de outra ordem ?

### 5.3.3 Exercício 2

#### Reconhecimento de alguns tipos de produção escrita

Este exercício é desenvolvido de forma semelhante ao anterior, substituindo-se, porém, a audição pela leitura de cinco textos distintos. São eles :

Texto VII - (excerto do original a ser apresentado em classe)

#### "MANUAL DO PROPRIETÁRIO - PATINS SPEEDO FS"

"Parabéns. Você acaba de adquirir o melhor, o mais sofisticado, o mais resistente e o mais bonito patim do mercado. Um fora-de-série ! E para que ele mantenha sempre as excepcionais características de qualidade com que foi construído, você deve conhecê-lo melhor para saber como conservar sempre inalterado seu alto padrão de

desempenho. Entre na pista. A performance do novo patim Speedo FS vai fazer de você um campeão (...) Speedo FS, para calçar e rolar

#### Texto VIII (excerto idem)

##### Instruções de Operação do Equalizador Gráfico EQ-6060

O Equalizador Gráfico EQ-6060 enquadra-se entre os mais modernos aparelhos de som da atualidade. Este manual lhe dará o conhecimento do manuseio, das características técnicas e dos recursos do seu Equalizador Gráfico EQ-6060.

O Equalizador Gráfico divide a faixa de áudio em bandas e para cada uma prevê um controle que pode diminuir ou aumentar a presença das frequências dessa mesma banda. No EQ a faixa de áudio foi dividida em dez bandas com as seguintes frequências centrais : 31,5, 63, 125, 250, 500, 1000, 2000, 4000, 8000 e 16000 Hz.

Instruções : (...) Ajuste os 10 controles de ganho por oitava do canal esquerdo e do direito para obter a curva de equalização desejada. Levantando qualquer um dos controles de ganho por oitava acima da indicação zero (0), você intensificará os sinais das frequências compreendidas dentro da faixa escolhida. O seu EQ-6060 permite compensar, para cada oitava, variação de -12dB até +12dB.

#### Texto IX

##### Carta a um irmão

"Querido irmão : tudo bem com você ? Faz tanto tempo que a gente não se vê ! Estou com saudades... A Leda só pergunta quando você volta. Olha, não demore muito não que aqui você faz muita falta. E a saúde, como vai ? Livrou-se daquela tosse ? Também pudera, com esse frio de London, London, não há pulmão (tropical) que agüente né ? Estamos contando os dias para a sua chegada. Até festa vai ter, o pessoal vai te preparar mil surpresas. A mãe está armargando a maior saudade de você, mas está bem, obrigado. Forte, ativa e sempre sorridente. Eu terminei a faculdade, já estou trabalhando e estou achando ótimo ter sempre dinheiro no bolso ! Bom, por aqui vou encerrando, pois tenho que dormir (para levantar cedo). Se cuida, arruma logo as malas e volta do carinho do seu lar... Um abraço do mano saudoso

Otávio

### Texto X

#### Fraude no Legislativo

Embora não seja o único, é difícil imaginar fator de maior desgaste para o Poder Legislativo brasileiro do que a ocorrência de fraudes dentro do próprio recinto da instituição parlamentar. Outra vez a Câmara dos Deputados sofreu a ação de "pianista", apelido que se deu aos parlamentares que votam pelo colega ausente, fazendo o nome deste aparecer no painel eletrônico. Diga-se, de antemão, que para haver esse tipo de fraude é necessário que o "pianista" se utilize da senha do colega que faltou. Portanto, a presunção é de que alguém forneceu a um colega a própria senha, propiciando seu uso indevido. Assim, o crime — pois realmente de crime se trata — exige cumplicidade.

A denúncia recaiu sobre o deputado Nilton Balano (PDT - BA), que teria registrado a presença e votado pelo colega João Batista Motta (PSDB - ES) na sessão de segunda-feira. O corregedor da Câmara, deputado Waldir Pires, que propôs à Mesa abertura de inquérito para apurar a denúncia, no exame preliminar do caso já concluiu que "alguém votou pelo deputado João Batista Motta". Que se apure então o caso com todo o rigor, pois tal prática é, para dizer o menos, um grande desrespeito à instituição.

Disse o presidente da Câmara, ao encerrar o ano parlamentar, que "quando se fala em impunidade no País, ninguém pode invocá-la sobre a Casa, que em pouco tempo amputou quatro de seus membros". Embora os afastados tenham dados motivos chocantes e incontornáveis, como o ex-deputado Jabes Rabelo, último a perder o mandato, há que se reconhecer que alguma evolução se registra neste campo — em que pese não sabermos bem o que sofreu o deputado que esmurrou a colega em plenário.

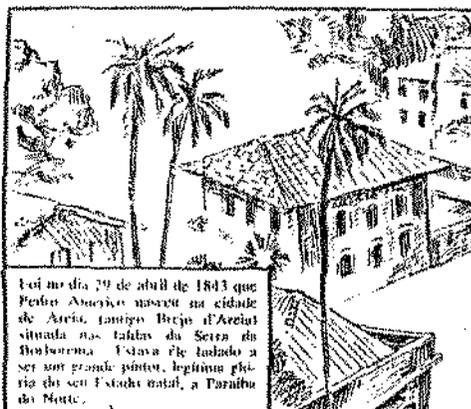
Neste último caso de "pianista", não falou quem jogasse a "culpa" na prensa, como se ela tivesse inventado a fraude no painel eletrônico — aliás, confirmada pelo corregedor. Repetiu-se, assim, a reação da primeira ocasião, em passado não distante, em que surgiu a prática dos "pianistas". Era presidente da Câmara o deputado Ulysses Guimarães que, além de não punir os responsáveis, fez pronunciamento por rede de rádio e televisão contra uma "campanha orquestrada" pela imprensa contra a instituição parlamentar. Queremos crer que o espírito de corpo da Casa Legislativa não se mostre de novo tão exagerado.

Nossa esperança se funda na circunstância de os parlamentares de hoje terem a percepção muito mais clara de que a sociedade brasileira não aceita mais impunidade, tanto como se recusa a itir que o Poder Legislativo, pedra fundamental do Estado de Direito por que nto lutamos, continue a sofrer um processo de desgaste de sua imagem, fato que, em sã consciência, a ninguém aproveita.

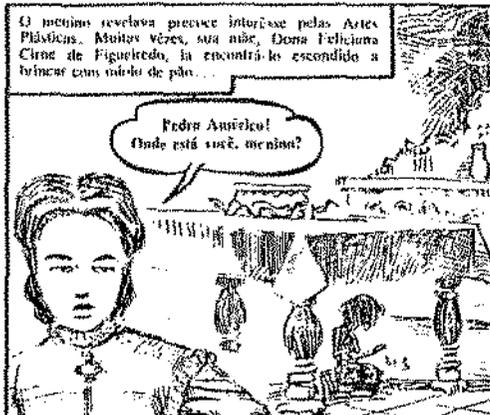
(Folha de São Paulo - 21/12/91)

Texto XI (excerto)

Revista em quadrinhos série "Grandes Figuras"



Foi no dia 29 de abril de 1843 que Pedro Américo nasceu na cidade de Arica, antigo Bico d'Árcel, situada na fahua da Serra do Boqueron. Estava ele destinado a ser um grande pintor, legítimo filho do seu Estado natal, a Paraíba do Norte.



O menino revelava precoce interesse pelas Artes Plásticas. Muitas vezes, sua mãe, Dona Felizina Cirne de Figueiredo, ia encontrá-lo escondido a brincar com o bloco de mármore.

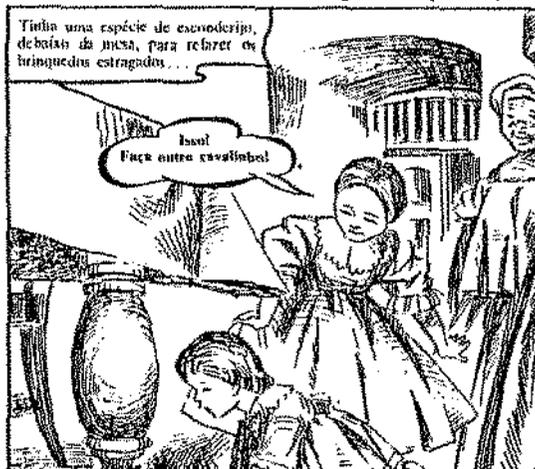
Pedro Américo!  
Onde está você, menino?



Entretinha-se ele em modelar figurinhas, que causavam a admiração dos seus irmãos.

Ele modelou um cavalo, mamãe!

Stabózinha tem jeito, mesmo! Já tão parecido!



Tinha uma espécie de escudeiro, debaixo da mesa, para retirar os brinquedos estragados.

Isso! Faça outro cavalo!



E logo depois, também, o menino exibia o cavalo que, por um período de habilidade, ele conseguia moldar com a maior perfeição. Em geral, todos ficavam admirados.

Este menino é genial!

Cruz, crede! Nunca vi coisa igual!

E mais habilidoso que gente grande!



O gosto pela Arte era uma tradição da família: o pai, Daniel Eduardo de Figueiredo, violonista exímio, era filho do maior compositor de música sacra que já existiu no Norte do país — Manuel de Cristo Gonçalves de Melo. Pedro Américo desde menino foi acostumado ao ambiente de música.

Ouve, meu filho! Esta é a tua viola peralteta!

Como no exercício 1, a primeira tarefa é o reconhecimento dos tipos de produção escrita pelos alunos, de forma silenciosa, ou seja, não comentada, cujos resultados deverão ser apresentados num quadro semelhante ao do exercício anterior :

Texto VII	manual de instruções para o uso de patins
Texto VIII	manual de instruções para o uso de um equalizador gráfico
Texto IX	carta de um irmão ao outro
Texto X	artigo de jornal (crítica)
Texto XI	biografia (em quadrinhos) do pintor Pedro Américo

A 2ª tarefa, como já sabemos, é a caracterização desses textos segundo a classificação de Jakobson sobre as funções da linguagem :

Texto VII	manual de instruções(patins)	referencial-conativa
Texto VIII	manual de instruções(equalizador)	referencial-conativa
Texto IX	carta de irmão a outro	expressiva
Texto X	artigo de jornal	conativa
Texto XI	biografia do pintor Pedro Américo	referencial e poética

Conforme já pudemos notar, essa fase do exercício propicia ao professor analisar com os alunos uma série de fatos, como por exemplo :

a) Embora os textos VII e VIII sejam semelhantes em seus objetivos informativos, uma vez que ambos são manuais de instruções, é interessante observar com a linguagem varia entre eles : o 1º dirige-se ao público jovem, e por isso mesmo, usa o tratamento "você"; além disso, o vocabulário é acessível, procurando inclusive usar termos da gíria e expressões características desse tipo de faixa etária, como "um fora-de-série !", "entre

na pista", "Speed FS, para calçar e rolar", etc. Já o texto VIII usa linguagem tipicamente científica, de literatura especializada, haja vista a ocorrência de expressões só conhecidas para quem domina o assunto : "faixa de áudio", "bandas", "frequências centrais", "curva de equalização", "controle de ganho por oitava", etc.

b) O texto X tem função predominantemente expressiva devido ao alto grau de subjetividade ("estou com saudades", "olhe, não demore muito que aqui você faz muita falta", "estamos contando os dias para sua chegada", etc.), mas tem também alguma função conativa, no sentido de tentar ser persuasivo (convencer o irmão a voltar logo), usando para esse fim, argumentos de ordem emocional : a falta que ele faz, a festa que o espera, a mãe com saudades, o carinho do lar, etc.

c) O texto X, embora apresente um conteúdo informativo, uma vez que descreve a fraude que ocorreu na Câmara dos Deputados, apresenta uma função conativa porque seu objetivo é a crítica ao Poder Legislativo, cujos representantes agem desonestamente. Todo o processo argumentativo do texto se desenvolve em função dessa denúncia, justificada através de fatos como a reincidência, a cumplicidade, a impunidade, etc.

d) O texto XI tem um objetivo indubitavelmente informacional e por isso mesmo, sua função é referencial; no entanto, para atingir esse fim, o autor se utiliza de um conteúdo que tem efeitos poéticos, ou seja, a história é emocionante a ponto de sensibilizar o leitor; na apresentação, por exemplo, que precede a narração, há uma citação do embaixador J. M. Cardoso de Oliveira, que diz: "Dentre aqueles cujos nomes ficarão gravados no livro de ouro das nossas conquistas mais sagradas, ressalta

aureolado o vulto nobre e simpático do Dr. Pedro Américo de Figueiredo e Melo — herói pelo poder da vontade, génio pelo talento, mestre pela sabedoria, modelo pelas virtudes, atleta pelo trabalho."

Em seguida, como no exercício precedente, o professor pedirá aos alunos que classifiquem os 5 textos sob o aspecto formal/informal, completando o quadro inicial :

	tipo de texto	função	formalidade
Texto VII	manual de instruções(patins)	referencial(e conativa)	informal
Texto VIII	manual de instruções (equalizador gráfico)	referencial(e conativa)	formal
Texto IX	artigo de jornal	conativa	formal
Texto X	carta de um irmão a outro	expressiva	informal
Texto XI	biografia (em quadrinhos)	referencial(e conativa)	formal(legenda informal(fala)

Nessa etapa do exercício, é importante fazer os alunos perceberem que :

a) Enquanto o Texto VIII apresenta uma linguagem essencialmente formal por se tratar de literatura especializada(científica), o texto VII tende para a informalidade pelos motivos já observados anteriormente : uso da 2<sup>a</sup> pessoa e de expressões características da faixa etária juvenil, contrastando assim com o VIII que usa, nas instruções, a 3<sup>a</sup> pessoa indeterminada ("ajustar os 10 controles", "levantar qualquer um dos controles", etc) e vocabulário especializado.

b) O Texto IX apresenta linguagem formal por se tratar de artigo jornalístico que visa à crítica. O

vocabulário é próprio do assunto em questão, como "instrução parlamentar", "votação", "senha", "corregedor", "Casa Legislativa", etc. Além disso, observar as expressões "em que pese", "fato que a ninguém aproveita", "para dizer o menos", que constituem recursos característicos de textos altamente formais.

c) O Texto X embora seja escrito, apresenta linguagem caracteristicamente oral, pelo uso de recursos típicos da conversação, como por exemplo :

- interrogações diretas, próprias do diálogo :  
 "Tudo bem com você ?", "e a saúde, como vai ?",  
 "Livrou-se daquela tosse ?", etc., embora sabendo que não haverá respostas imediatas.

- interpelação ao ouvinte : "olhe", "tá ?", "né ?",  
 etc.

- uso do pronome átono no início de sentença :  
 "se cuida"

- alternância de tratamento; ora tu ora você :  
 "olhe (você)", "o pessoal vem te receber", "não se esqueça(você) de escolher", "arruma(tu) logo essas malas", etc.

- mudança de tópico : "aqui você faz muita falta. E a saúde, como vai ?", "não há pulmão(tropical) que agüente, né ? Estamos contando os dias para sua chegada."

d) O texto XI, como a maior parte das histórias em quadrinhos, apresenta dois tipos de linguagem : a da legenda, que é normalmente formal, por ser explicativa, e a do "speech" (fala nos balões), a qual acompanha o nível social e cultural dos personagens. Compare-se, por exemplo, o texto da legenda do 5º quadrinho com o dos "speeches" :

Legenda - "E logo depois, radiante, o menino exibia o cavalinho que, por um prodígio de habilidade, ele conseguira moldar com a maior perfeição. Em torno, todos ficavam admirados :

Speech - da mãe : "Este menino é genial !"  
 - da escrava : "Cruz, credo ! Nunca vi coisa igual !"  
 - de outra escrava (do 3º quadrinho) :  
 "Sinhozinho tem jeito mesmo ! Tá tão parecido !"

É importante que o aluno compreenda que essas falas podem ser formais ou informais, dependendo da situação e da condição dos personagens.

A título de maior exploração do exercício, o professor pode ainda discutir em sala de aula as seguintes questões :

1) Que outras funções podem ter as revistas em quadrinhos ? Dar exemplos.

2) As cartas familiares são sempre informais ? Se não, dê exemplos de cartas familiares formais.

3) As matérias publicadas em jornal são necessariamente formais ? Se não, dar exemplos. Que tipo de função tem a página policial ?

4) Quais as características da linguagem publicitária ?

### 5.3.3 Exercício 3 - Reconhecimento de recursos da linguagem oral e escrita

**Objetivo** : Levar o aluno a saber reconhecer os recursos da língua oral e escrita.

**Metodologia** : O professor apresenta dois textos datilografados : o III (entrevista Marília Pera) e o VIII (manual do equalizador). Em seguida, distribui também um quadro que deverá ser preenchido de acordo com as características dos dois textos. Para efeito de facilidade, chamaremos de A o primeiro texto e de B o segundo.

CARACTERÍSTICAS	(M.Pera) texto A	(equal.) texto B
produção individual(sem interferências dos parceiros)		+
co-produção(o texto é formado por mais de 1 pessoa)	+	
fragmentação(interrupções,hesitações, truncamento)	+	
integração ( fluência, ausência de fragmentação)		+
dependência do contexto situacional para compreensão	+	
repetição de palavras, frases ou idéias	+	
períodos simples, coordenação	+	
períodos compostos, subordinação		+
maior organização na exposição de idéias		+
espontaneidade	+	
interpelação ao interlocutor	+	
distanciamento do interlocutor (ausência de referência a ele)		+
vocabulário próprio		+

Os alunos deverão perceber que os textos A e B representam os estilos mais distantes do "corpus" que foi estudado em sala de aula; mas que esse distanciamento pode ser ainda mais acentuado quando os diálogos informais não são planejados previamente. Em outras palavras, textos totalmente espontâneos podem apresentar um grau maior de fragmentação, de repetições, de interpelações ao interlocutor, etc.

A segunda etapa do exercício é comparar os estilos mais próximos : o oral informal com o escrito informal, e o oral formal com o escrito formal. Para esse fim, sugerimos usar o mesmo quadro para comparar a referida entrevista de Marília Pera com Texto IX do exercício 2 (carta de um irmão), e o manual do equalizador com a entrevista dos médicos (texto VIII do exercício 1), quando então ficará constatado que as características dos textos de cada par são bem semelhantes.

Após todos os confrontos, algumas conclusões devem ficar evidentes aos alunos :

1) A formalidade e a informalidade podem se manifestar tanto na oralidade como na escrita, daí a consideração dos 4 tipos básicos de produção já mencionados : a oralidade informal, a oralidade formal, a escrita informal e a escrita formal. Deve ser incluída, nessa classificação, a existência de um tipo intermediário : o semi-formal.

2) Embora os dois estilos mais próximos (o oral informal/escrita informal) sejam, realmente bem semelhantes, cada um ainda guarda suas características próprias, uma vez que o primeiro é uma co-produção e o segundo é uma produção individual, a qual, por mais

espontânea que seja, não vai apresentar o mesmo grau de fragmentação nem de dependência do contexto da produção oral. O mesmo acontece com os outros dois estilos também próximos (oral formal/escrita formal), os quais, embora, muito semelhantes, conservam suas peculiaridades, pelos motivos já apresentados em 4.3 : o locutor do texto formal, por estar na presença do interlocutor, leva em conta esse fato, daí a presença de cumprimentos, apresentações, agradecimentos, despedidas e dos recursos típicos da conversação, como as interpelações ao ouvinte, que são usadas para garantir a interação.

3) Tanto a escrita como a oralidade podem se apresentar nas mais diversas formas, mas a escolha não é aleatória : depende da situação de seus objetivos; assim não se fazem atualmente declarações de amor em linguagem formal (nem oral nem escrita), como não se escrevem cartas comerciais em linguagem informal. E nesse sentido, a escolha deve obedecer às condições de aceitabilidade social. Todo o trabalho de ilustração de textos e respectiva reflexão a respeito deve conduzir os estudantes para essa conclusão.

4) Além disso, o aluno precisa também compreender que cada uma das quatro modalidades exige uma competência específica para a qual é preciso treinamento específico.

#### 5.3.4. Segunda Etapa

#### Exercício 4 - Atividades de transposição de textos

Objetivo : Prática de uso dos recursos orais e escritos; aprendizagem de "tradução" de uma modalidade à outra.

Metodologia : Os alunos apresentam textos orais individualmente, à classe, os quais serão, posteriormente, submetidos à avaliação. Os exercícios escritos também são feitos individualmente e submetidos à avaliação pelos colegas (através do sistema de troca) e em seguida devolvidos aos respectivos autores para reflexão e talvez até reelaboração. Sugerimos os seguintes exercícios :

1) Do escrito (em quadrinhos) ao oral formal :  
Relatar oralmente a vida do pintor Pedro Américo como se fosse uma pequena palestra.

2) Do escrito em quadrinhos para o escrito formal  
Relatar a vida do pintor Pedro Américo em linguagem escrita formal.

### 5.3.5 Exercício 5 - Atividades orais formais

Tendo em vista os pressupostos anteriormente mencionados de que o aluno, nas atividades de produção textual (oral ou escrita), deva sempre ter o que dizer, ter uma razão para dizer e ter alguém para dizer, sugerimos anteriormente (em 3.5.3.) que as atividades de produções de textos sejam sempre motivadas, o que equivale a dizer que estejam o mais próximo possível da realidade, para garantir o interesse do aluno.

A partir desse princípio, sugerimos :

1 - Que as elocuções formais de cunho descritivo tenham como base a visita dos alunos a locais como museus, zoológicos, bosques, feiras de grande

repercussão, indústrias, etc. Cada aluno (ou cada grupo de alunos) escolhe um determinado local para visitar, anota suas observações a respeito e elabora um texto para ser apresentado oralmente à classe, de acordo com as técnicas da descrição.

2 - Que as elocuições formais de cunho narrativo tenham por base :

- livros de autores nacionais e internacionais
- filmes (preferentemente os históricos)
- excursões, viagens
- fatos históricos (considerados interessantes pelos alunos)

Queremos ressaltar a importância dos relatos de livros, cujos resultados costumam ser bastante produtivos : desenvolvem a prática de resumir e motivam os colegas a lerem a obra em questão.

3 - Que as elocuições formais de natureza argumentativa sejam desenvolvidas através de situações como :

- Debates

Sugerimos que sejam planejados, ou seja, que os temas sejam previamente selecionados, e que o material para discussão seja elaborado através de artigos jornalísticos, livros, revistas, enciclopédias, etc. Escolhido o tema, dois grupos se propõem a debatê-lo : o grupo 1 se encarrega de defender uma tese e o grupo 2 a antítese. Cada aluno do grupo (formado de 3 elementos) tem 3 minutos (ou mais, segundo o critério do coordenador do debate) para expor sua idéia e, em seguida, é a vez do outro grupo, e assim sucessivamente, até todos terem falado pelo menos por duas vezes.

No final, a classe participa também, de forma livre, dando o seu parecer sobre o assunto e sobre o desempenho dos participantes.

- Júri

Dada uma situação cujo julgamento desperta polêmica (fatos da atualidade, enredo de filmes ou livros), simula-se um júri, com defesa, acusação e jurados. O restante da classe atua apenas como platéia, anotando as observações. Dada a sentença, e terminada a sessão, a platéia emite suas opiniões.

- Eleição

Aproveitando-se as oportunidades que surgem na escola de eleições para Grémio Estudantil, representantes de classe, etc., os alunos preparam suas campanhas através de discursos e propagandas, disputando com outros a vaga existente.

- Exposições individuais

A classe é dividida em grupos e cada qual escolhe um tema de exposição e sobre o mesmo levanta uma série de questões que procuram explorá-lo e que, ao mesmo tempo, podem servir de roteiro para uma exposição oral. O professor recolhe esses esquemas e seleciona alguns alunos (de preferência, através do critério de oferecimento voluntário) que apresentarão as EFs. Citamos como exemplo o tema "O Computador", que pode ser desenvolvido através das seguintes perguntas: O que é um computador? para que serve? em que domínios é usado? quais são as suas capacidades? quais são seus limites? por que ele desencadeia reações tão diversas (admiração, confiança, receio, etc.)?

Após a apresentação, o aluno faz uma auto-avaliação e, em seguida, é avaliado pela classe.

As exposições individuais também podem ter como ponto de partida artigos de jornal, de revista, filmes, fatos de atualidade, etc., e justamente a transposição desses fatos para a oralidade é que constitui um exercício importante, que envolve o conhecimento das regras de emprego da língua.

Outro exercício que pode ser usado para a aquisição do domínio da variedade oral culta é o da entrevista. A entrevista é de extrema utilidade para o segundo e terceiros anos do 2º grau, uma vez que os alunos estarão prestes a ter que optar por uma profissão. Eles poderão entrevistar, por exemplo, dez representantes de profissões distintas. A classe se divide em grupos de 3 ou 4 alunos e cada grupo prepara o seu questionário para o profissional que escolheu. Feitas as entrevistas (que devem ser sempre gravadas), pode-se investir nas mesmas da seguinte forma :

1º) Reproduz-se o conteúdo por um aluno, que relata à classe o que o profissional informou. Observe-se que nesse caso terão que ser usadas as técnicas do discurso indireto, fundamental na técnica da comunicação e, além disso, tal reprodução implica também um certo resumo, o que exigirá certamente uma relação dos dados mais relevantes.

2º) Ouve-se o discurso original — para fins de comprovação da adequação feita pelo aluno e também para fins de análise das características da linguagem oral formal.

### 5.3.6. A questão da coerência nos exercícios

Tendo em vista os conceitos de texto e coerência expostos nos itens 4.1 e 4.2 deste trabalho, sugerimos que, nas atividades pedagógicas de análise textual (sobretudo se avaliam as produções orais dos alunos) seja reservado um espaço para a abordagem da questão da coerência sob diversos aspectos: se o texto foi adequado ao contexto situacional, se a ausência de coesão não comprometeu a coerência, se houve mudança de tópico, se foi levado em conta o partilhamento de conhecimentos, etc.

Nesse sentido, é importante que as produções dos alunos sejam gravadas e transcritas, e que a partir da seleção, pelo professor, do material que apresente mais problemas em relação a essa questão, os alunos procurem localizar, através dessas transcrições, as inadequações discursivas dos textos, buscando detectar qual (ou quais) elemento(s) constitutivo(s) da coerência textual (expostos em 4.2.3.) estão omissos ou foram usados de forma inadequada.

Assim, por exemplo, o texto nº 4 do nosso corpus, sobre o racismo, poderia ser sujeito à avaliação para se reconhecer nele a **inconsistência** do trecho em que a aluna cai em contradição, exposto no exemplo (50). Assim também todos os tipos de inadequações encontradas no mesmo corpus e apresentados em 5.2.3. poderiam ser trabalhadas, sempre através de uma metodologia reflexiva, de descoberta por parte do aluno.

Muitas das atividades sugeridas em 5.3.1, 5.3.2, 5.3.3 e 5.3.4 podem se prestar a esse tipo de reflexão: o fator focalização (constitutivo da coerência) pode ser examinado nas situações simuladas de júri, através dos

discursos de defesa e acusação do réu; o fator intertextualidade pode ser analisado através das atividades orais dos alunos que têm por base um outro texto (oral ou escrito) e que tomam como ponto de partida para uma crítica, avaliação, apoio, etc. Nesse caso, é interessante examinar, com a classe, se a relação entre os dois textos foi estabelecida de forma adequada.

Por outro lado, consideramos também importante sujeitar à avaliação dos alunos textos da classe que contenham pontos qualitativamente positivos com relação à questão da coerência e do tópico discursivo. É o caso, por exemplo, do texto número 8 (mansidão) que, embora com problemas de linguagem de vários tipos, apresenta um quadro tópico bem estruturado, sem desvios, e que obedece ao requisito da relevância, ou seja, apresenta todos os sub-tópicos inter-relacionados e relacionados ao supertópico, através de ilustrações significativas, o que não é fácil a um aprendiz, em se tratando de um discurso argumentativo.

Além disso, não se deve perder a oportunidade de ressaltar, através dessas atividades, a relação entre coerência textual e as variedades da língua, já comentada neste trabalho. Assim, por exemplo, é interessante fazer o aluno perceber, através dos textos apresentados nos exercícios, como o fator situacionalidade (também constitutivo da coerência), se manifesta a forma diferente na oralidade e na escrita: nesta, através de dados informacionais descritivos; naquela, por meio de cumprimentos, referências a dados contextuais, enfim, levando-se em conta o tipo de ato ilocucional e a presenças interlocutores.

Resta ainda ao professor, nesse tipo de exercício,

a possibilidade de, além de trabalhar com os textos dos alunos, trabalhar com textos fabricados, que têm a vantagem de cobrir questões que não foram atingidas pelas produções da classe, servindo assim de medida de prevenção contra possíveis falhas de linguagem no aspecto discursivo.

Citamos como exemplo um tipo de exercício que já vem sendo utilizado nos cursos de Português, que é a montagem de textos desmontados, onde o aluno recompõe o texto através dos recursos de coesão (referencial e sequencial) encontrados no início dos parágrafos. O exercício evidencia a importância da coesão no estabelecimento de coerência, além de tornar mais nítidos aos tipos de recursos coesivos usados na língua escrita.

Em seguida, os alunos apresentam oralmente à classe o conteúdo da referida narração, a qual é gravada e transcrita, e a partir daí, localizam-se os recursos coesivos utilizados no discurso oral. Comparam-se, posteriormente, os mecanismos usados no estabelecimento da coesão nas duas modalidades da língua. Diante dessas constatações, o aluno certamente tenderá a ter mais cuidado no ato de montagem de seus textos orais e escritos.

## 6. Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que a aplicação de uma proposta como esta, que leve em conta todos os pressupostos teóricos apresentados, exigiria uma reformulação de base no ensino do português em vários pontos :

### a.) Quanto ao currículo escolar

Introduzir a atividade oral num curso de português implica mudanças no sistema curricular. Afinal até hoje o aluno tem sido avaliado só pelo que escreve e não pelo que fala, fato que tem implícito o imperialismo da escrita.

A distinção entre língua escrita e língua falada também conduz a reconsiderações da aprendizagem da língua materna, porque isso equivale a aprender " duas línguas", como afirmam certos autores. Essa conseqüente ampliação de conteúdo aponta para a necessidade de uma ampliação da carga horária do curso de português no segundo grau, atualmente reduzido a duas aulas semanais.

São questões que envolvem infra-estrutura e que fogem do escopo deste trabalho, mas que devem ser lembradas e consideradas.

### b.) Quanto ao professor.

As reformulações têm sido propostas pela

Linguística Aplicada ao ensino de língua materna evidentemente demandam mais preparo por parte do professor, caso contrário as atividades pedagógicas não terão condições de surtir o efeito esperado. No entanto, como se sabe, há uma série de fatores político-econômicos envolvidos nessa difícil e polêmica questão da educação no Brasil e não há dúvidas de que as mudanças nesse campo tem que ser de base, abrangendo questões de ordens diversas.

Assim, não adianta passar aos professores, como têm sido feito até agora, receitas pedagógicas, sem lhes garantir, por exemplo, o conhecimento do embasamento teórico subjacente que deu origem a tais propostas.

É preciso transmitir uma visão do todo e não de fragmentos, além de uma conscientização de como se processam as descobertas da Ciência da Linguagem ao longo da História, para que os resultados das pesquisas linguísticas não continuem sendo encaradas, por esses professores, como "novidades" de curta duração e, portanto, não dignas de credibilidade.

Nesse sentido, o primeiro obstáculo para aplicação de metodologias propostas pela Linguística Aplicada ao Ensino é a desinformação da maioria dos professores, os quais são, como se sabe, vítimas de um desorientado sistema educacional. O problema da relação entre o fruto da pesquisa científica e o trabalho pedagógico é crucial, na medida em que as solicitações, cobranças e avaliações feitas em sala de aula estão estreitamente ligados à visão-de-mundo e à da linguagem de quem as faz. Observe-se, por exemplo, a questão das elocuições formais neste trabalho, cujo conhecimento, por parte do professor, de como eles se processam nas situações naturais, já direciona, de certa forma, as expectativas

com relação às EFS produzidos pelos alunos.

E o segundo obstáculo é o autoritarismo, característica do ensino tradicional, já comentado neste trabalho. Geraldí (1990) aponta a necessidade de uma mudança de postura do professor, sugerindo que este abandone o território de detentor do saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem. Isto implica mudar muito da metodologia pedagógica existente porque, para tanto, é preciso dar a palavra aos alunos, ouvi-los, refletir em suas perguntas, reelaborar conceitos, etc. Este fato, por sua vez envolve uma mudança de postura no aluno também, e é do que trataremos a seguir.

c.) Quanto ao aluno.

A postura do aluno, numa proposta pedagógica da oralidade é ativa, conforme já foi explicado em 3.5.3. O aluno expõe suas idéias, discute, pesquisa, reflete, conclui, critica, produz, enfim, está sempre numa posição de descoberta de conhecimentos. Em outras palavras, são criadas condições para que ele queira saber e queira fazer.

d.) Quanto ao conceito de "saber falar".

Numa abordagem interacional da língua, "saber falar" (assim como saber escrever) não é só saber expressar o pensamento nem só conseguir ser entendido, mas atingir o objetivo dentro de determinada situação comunicativa. A partir desse princípio, não se considera suficiente, na situação de ensino de língua materna, estimular a competência meramente lingüística do aluno

(como se a língua não passasse de um código), mas estimular e desenvolver, cada vez mais, a sua competência discursiva, que abrange o conhecimento das regras de emprego da língua nas mais diversas situações. É esse conhecimento que dá condições de aluno saber adequar os enunciados à situação comunicativa e poder, assim, cumprir o objetivo interacional proposto.

e.) Quanto ao critério de avaliação.

Como se pode notar, o critério de avaliação sugerido para a correção de textos é bem mais amplo do que a do ensino tradicional porque envolve vários níveis de análise, sobretudo o discursivo. Além disso, a escala de valores dessa nova abordagem é diferente porque privilegia o aspecto comunicativo-interacional das produções Lingüísticas escolares.

Assim, tomando ainda como exemplo o texto n° 8 (Mansidão), já comentado, observamos que a aluna, com sua expressividade natural, conseguiu conservar, por mais de 30 minutos, a atenção de toda a classe, que acompanhou com interesse a exposição, cumprimentando-a no final, o que comprova que ela, nesse ponto, atingiu o objetivo comunicativo-interacional.

Portanto, é preciso levar em conta outros níveis de análise, e não se ater no estreitamento gramatical, pois pode-se cair no erro de desconsiderar, no texto do aluno aspectos qualitativamente positivos a nível discursivo, que são atualmente reconhecidos como mais relevantes no processo interlocutivo do que a correção gramatical.

Enfim, a introdução da prática da oralidade na situação de ensino de língua materna é, sem dúvida um desafio a pesquisadores, administradores do sistema educacional e professores. Porém, a nosso ver, é um desafio que, apesar de todas as mudanças que envolve, merece ser enfrentado, devido à importância e abrangência de uso da língua oral em nossa vida.

Assim, confiamos que este trabalho terá prosseguimento em outras obras cujos autores contemplem, como nós, a introdução do oral no ensino como um sinal de evolução no processo de comunicação e interação humana.

## BIBLIOGRAFIA

- AKINNASO, F. N. (1982). On the differences between spoken and written language. LANGUAGE AND SPEECH n° 25
- BASTOS, L.K. (1985). Coesão e coerência em narrativas escolares escritas Editora da Unicamp - Campinas
- BEAUGRANDE, R. A. (1980). Text, discourse and processes. London/New York, Longman
- BEAUGRANDE, R. A. e DRESSLER, W. U. (1981). Introduction to text Linguistics. London/New York, Longman
- BERNARDEZ, Enrique (1982). Introduction a linguística del texto. Madrid, Espasa Calpe
- CARREL, P. L. (1982). Cohesion is not coherence. TESOL QUATERLY 16(4) : 479 - 488
- CASTILHO, A.T. de e PRETTI, D. (Orgs). (1986) - A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo - Vol. 1 - Elocuções Formais - São Paulo, SP - T.A. Queiroz/FAPESP
- CASTILHO, A.T. de (1989) - Português Culto Falado no Brasil Campinas, Editora da UNICAMP
- CHAFE, W. (1982) - Integration and Envolvement in Speaking, Writing and Oral Literature. IN: Spoken and Wrippen Language: Exploring Orality and Literacy (Organiz. D.Tammen) Norwood, Ablex.
- \_\_\_\_\_ (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing - IN: Literacy, Language and Learning Cambridge; Univers. Press.
- CHAROLLES, M. (1978). Introduction aux problemas de la cohérence des textes. LANGUE FRANCAISE n° 38, Paris, Larousse.
- \_\_\_\_\_ (1979). Données empiriques et modélisation en grammaire de texte. Réflexions à partir du problème de la cohérence discursive. LANGUE ET DISCOURS n° 34., Besançon, março (75 : 97)
- \_\_\_\_\_ (1987) Encontro de leitura e ensino de língua estrangeira. Campinas, Departamento de Linguística Aplicada IEL / Unicamp, 16 a 18 de novembro de 1987.
- \_\_\_\_\_ (1987a.) Les tudes sur la coh rence, la cohesion et la connexit textuelles depuis la fin des ann es 1960. Université de Nancy 2, cópia de inédito , 22 p

- CIGUREL, F. (1984). La construction de l'interaction didactique. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55
- DABENE, L. (1984). Pour une taxinomie des opérations métacomunicatives en classe de langue étrangère. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55
- DALGALIAN, G. (1984). Importance de l'initiative des élèves dans la communication en classe de langue. ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55
- FAVERO, L. L. (1991). Coesão e coerência textuais. Atica e São Paulo
- \_\_\_\_\_ e KOCH, I. G. V. (1983). Linguística Textual ; Introdução. Cortez Editora. São Paulo
- FILLOL, F. (1978). Problématique et enjeu de l'enseignement de l'oral. PRACTIQUES n° 17
- FRANÇOIS, D. (1978). Traits spécifiques d'oralité et pédagogie. PRACTIQUES n° 17
- GARRAFA, L. C. (1987). Coerência e literatura infantil. Tese de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo
- GENOUVRIER, E. e PEYTARD, J. (1973). Linguística e ensino de Português. Tradução de Rodolfo Ilari. Martins Fontes, São Paulo
- GERALDI, W. J. (1990). Linguagem, interação e ensino. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas
- GNERRE, M. (1985). Linguagem, escrita e poder. Martins Fontes, São Paulo
- GRANCOLAS, B. (1984). Voulez-vous converser avec moi ? ESTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55
- HALLIDAY, M. K. e HASAN, R. (1976). Cohesion in English. London, Longmann Group Ltd.
- KOCH, I. G. V. (1989). A Coesão Textual. Contexto, São Paulo
- \_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, L. C. (1989) Texto e Coerência. Cortez Editora, São Paulo
- \_\_\_\_\_ e TRAVAGLIA, L. C. (1990). A coerência textual. Contexto, São Paulo
- \_\_\_\_\_ et alii (mimeo). Organização tópica da Conversação
- \_\_\_\_\_ et Silva (mimeo). Atividades de composição do texto falado
- KRAMSH, G. (1984). Interactions langagières en classe de langue : l'état de la recherche anglophone et germanophone. ESTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55

- LEGRAND-GELBER, R. (1988). "De l'homogénéité du dialogue pédagogique a l'hétérogénéité des interactions didactiques". CAHIER DE LINGUISTIQUE SOCIALE n° 12
- LEONTEV, (1969)
- LÉON, PIERRE (1978). Entretien avec Pierre Léon . PRACTIQUES n° 17
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (1983). Linguística de Texto : o que e como se faz. Série Debates 1 - Recife - Universidade Federal de Pernambuco - 1973
- \_\_\_\_\_ (1991, mimeo). "Formas e Posições da Hesitação como Descontinuidade da Fala". Universidade Federal de Pernambuco, Recife
- \_\_\_\_\_ (1986) Análise da Conversação. Série Princípios, Atica, São Paulo
- MOIRAND, Sophie (1982). Enseigner à communiquer en langue étrangère. Hachette, Paris
- OCHS, E. (1977). Planned and implanned discourse. OCCASIONAL PAPERS IN LINGUISTIS n° 5
- PEYTARD, J. (1978). Entretien avec Jean Peytard. PRACTIQUES n° 17
- PERERA, K. (1984). Some differences between speech and writing. Children's writing and reading . Basil Blackwell, New York
- ROUMIAN,HOUBINE e NIQUE(1973).Entretien.PRACTIQUES n° 17
- SUSBIELLES, N. S.(1984). L'observation-analyse au service de l'enseignant. ESTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE n° 55
- TANNEN, D. (1982). Oral and Literate Strategies in spoken and written narratives . LANGUAGE vol.58 n° 1
- VAN DISK, Teun . Studies in the Pragmatics of Discourse. Mouton Publishers, The Hague Netherlands 1981
- VANOYE (1973). Usos da Linguagem . Tradução e Adaptação Clarisse Sabóia Madureira - 7<sup>ª</sup> edição. Martins Fontes, São paulo
- WIDDOWSON, H. G. (1981). Une approche communicative de l'enseignement des langues. Hatier, Paris

A P E N D I C E

## Texto n° 1

## A Semana de Arte Moderna

A Semana de Arte Moderna começou com Di Cavalcanti, né ?... era uma exposição modesta... na Livraria e Editora de São Paulo né ?... chamada "O Livro" né ?... aí ele conversando com... com uns amigo dele, né ? Graça Aranha, né ? que tinha muitos contato com... com a alta sociedade né ?... e com isso, né ? ele falando com um... um... apresentou ele né ? ao... Paulo Prado né ? que era um europeu... que tinha conhecimentos artistico né ?... aí ele achou interessante essa idéia de fazer uma Semana de Arte Moderna né ? e expor os trabalho do Modernismo né ?... aí com isso né ? a... toda a sociedade se viu interessada né ?... ante ao alto padrão de nível social né ?... com Paulo Prado né ?... então todos os outros níveis... lá da... de nível social alto né ?... se interessaram com isso né ?... aí e quando a... o nível econômico... sócio...(pausa longa)... o nível alto né ? então a imprensa que divulga né ? um acontecimento assim... onde toda a... a alta sociedade participa né ?... então vamo querê divulga... e começaram a divulga né ? a Semana da Arte Moderna né ?... e foi o que ?... a apresentação de... Artes Plásticas né ?... aí eles escolheram o Majestoso... há... aí... tem que l rar tudo... ah... hum...(pausa longa)... Majestoso Teatro Municipal de São Paulo né ?... e ficou... e essa começou no dia 13 e acabou no dia 17 né ? mas esse... essa semana de exposição... teve 3 dias de espetáculo né ? três dias mais... porque... em torno deles... pra fazê ... pra apresentá as obra dos artistas os artistas né ? pra

apresentarem as artes plástica ... nesse dia 13, 15 e 17 foram levados ao público né ?... durante esses dias ficaram expostos os trabalhos de...(pausa longa)... há... como é que é o...(pausa longa)... nesse dia 13 foi o Graça Aranha que ela fez... que ele fez uma palestra e nessa palestra ele demo trava o que eles queriam... qual o objetivo dos trabalhos... que eles estavam alcançando com o Modernismo né ?... que seria o quê ? eles abandonariam né ? aquele... aquele... aquela tradição... que antes o artista era tudo o que eles queriam fazer ou escrever... era dentro do quê ?... de ditames... era bem dentro de um padrão né ? então (inaudível)... mas aí com esses modernistas né ?... eles considerariam com a liberdade de pensamento... faziam criticas certo ?... então uma nova forma...(inaudível)... aí com isso o povo começou a revolta né ? de repente... assim... diante de uma... há... hum... aí...(pausa longa)... aí professora não sei...

Prof. — O povo se viu diante de uma novidade...

É... de uma novidade né ?... por exemplo hoje eles veem que... é isso... que foi apoiado desde... antes do século XIX... então era aquela forma... a partir do séc. XX já é uma outra mudança né ? então... o que... aquilo causou espanto... ou curiosidade né ?... no público... no dia 15 foi o dia que mais destaque teve né ?... não sei se eu me lembro...(inaudível)... Menotti del Picchia ele fez uma palestra né ? onde ele mostrou aos jovens também as tendências artísticas... relacionado tudo ao Modernismo né ?... e no dia 27 encerrou essa exposição né ? com as músicas de Villa Lobos... aí a expansão da Semana da Arte Moderna...(inaudível) como se expandiu... há... assim... começou na Europa... principalmente na França né ? e esse movimento... que muitos... por exemplo... há uma moda feminina né ?... então todo mundo quer seguir porque tá na moda certo?... e isso também aconteceu no Modernismo né ?... como na Europa França tava já assim a Rússia

estava (inaudível) artistas... pra fazer aquilo que tavam (inaudível) trabalho né ? então muitos que eram conservadores... inclusive no Brasil então eles assim... eles copiaram da Europa e da França por isso é que se expandiu... porque há uma repercussão nacional e internacional... não somente nos países... Brasil como Europa... Japão todos conheceram a nível nacional né ?... o objetivo desse... da Semana da Arte Moderna né ?... porque isso né ?... tudo que é de novo assusta então... os organizadores em parte eles conseguiram alcançar o objetivo deles que... era o quê ?... mostrar que agora não havia... havia... mais ar... artistas né ? fazendo como era antes... o século XX era o início de um... de um novo... de um novo padrão né ? que era o quê ?... era o Modernismo... então... e essa escola de Artes... Artes Plásticas... (inaudível)... formas (inaudível) deu um passo decisivo pra evolução do Brasil... essa Semana de Arte Moderna ficou exposta no... Teatro Municipal de... São Paulo né ?... então em parte houve influência na cultura do Brasil... então em parte... os organizadores... como Manuel Bandeira... Mário de Andrade... Paulo Prado... (inaudível) Oswald de Andrade... e Graça Aranha... e outros né ?...ai... é só professora...

## Texto nº 2

## O ensino no Brasil

"Eu vou falar sobre o... ensino... no Brasil né ? e sobre os professores e a greve... durante a greve os professores fizeram três meses... três meses de... paralisação e pediram apoio aos pais... pra colaborar... colaborar não é isso ? mais... ao voltar a greve não se fez... vamos dizer assim... o apoio dos professores (inaudível)... então... eles não tiveram assim... vamos dizer assim... dó... dos alunos porque ficaram seis meses... não retornaram às aulas (inaudível)... eles... acham que... devem dá aula conforme o salário... eles não tão contente com o salário deles... eles acham que... que eles v... que eles tem que chegar aqui na classe e passar a matéria na lousa e nós vamos se virá... eles acham que aqui é tipo... faculdade... e nós não achamo isso, né ? nós queremos assim... o professor fale bem explicado... como diz a criança... nós queremos sabê é pra gen... pode mexê com as criança né ? mas eles não fazem isso... há... os presidenciáveis também parece que eles não estão muito preocupados com a situação, né ? eles estão mais é querendo especializ...(inaudível) fazer é... é... ensino... mais particular... é... é... esp... especializar... uma coisa assim... i... sei lá... eu acho que o presidente... se ele olhasse um pouquinho para o ensino no Brasil... tá muito... tá uma decadência total... os professores não têm aquela motivação de ensinar os aluno... o aluno também não têm mais aquela motivação de estudar... chega ao ponto do professor... chegá na classe e falar que não gosta dos

aluno...(inaudível)... falar... "as menina da classe são chatas", tal... eu acho que não é... se não gosta do magistério... se não gosta dos alunos não seja professores... certo ? porque... eu acredito que isso eu mesma eu... não tô... eu tô aqui fazendo magistério de gaiata... não é o que eu quero... mas se eu for professora eu não vou descontar nos meus aluno tudo aquilo que eu não conseguir sê... é isso que eu... que eu penso."

## Texto n° 3

## A vida de Abraham Lincoln

O livro é simples né ? falando sobre a... estórias de Abraham Lincoln né ?... é... num deles tava o inimigo né ? as pessoas que tavam contra eles... e no outro a vida dele né ? assim... com... a mulher com os filhos e é... muito interessante eu achei muito interessante... bom primeiro que é o... mais romance né ?... é... chama... "O Amor Eterno"... conta a estória de Nancy Lincoln antes de casar... que era Mary (inaudível) o nome dela né ? antes de casá com ele... então conta como ela conheceu ele... que foi num congresso... né ? que ela achou ele feio desajeitado mas que com o tempo ela começou a gostar dele... é... pelo que ele era por dentro né ?... e ele era um advogado... ele morava assim... de aluguel... numa... numa casinha assim bem... num sótão de uma pensão... e daí eles começaram né ? ele começava a se interessar por ela também... só que ela não achava que ele ia gostá... porque ele era feio... ele começou como advogado e foi crescendo né ? lutou bastante pra pra conquistar (inaudível)... e os dois namoram... se casaram né ? e ela ajudô também muito ele nessa subida... ele viajava ficava uma semana fora... um mês fora fazendo palestra é... comício essas coisas... e uma coisa interessante também... que a vida deles assim como casados né ? era boa né ? só que os filhos deles eles não tiveram muita sorte né ?... teve até um filho deles né ? que era menor... que nasceu com problema no olho... e como naquele tempo não tinha assim anestesia estas coisas... ele teve que ser operado a seco... então é a

maior tragédia assim né ? os médicos segurando ele... abrindo o olho dele assim pra cortá o nervinho assim... foi horrível... e morreram eu acho que dois filhos dele... deles né ? e... nisso tudo na companhia... também né ? e separava pra caramba eles né ? mas foram indo indo indo até que chegaram na... a ele ser deputado né ?... já uma grande conquista pra eles... daí...daí... que começaram a aparecer inimigos pra eles né ? é... é... como era a favor da escravidão em certo... em certos aspectos né ? então tinha muitos inimigos né ? e... e... foi muito difícil ele chegar à presidência... foi difícil mesmo... quando ele chegou à presidência... que ele ganhou tal lá... a... daí começaram a... daí já entra pra outro livro... né ?... tô fazendo uma... daí começaram já a planejar o assassinato dele... que ninguém gostava dele não queriam porque... as idéias dele eram todas contrárias e... ele fez a guerra né ?... várias guerras localizadas... umas eles ganhavam outras eles perdiam... separavam os Estados Unidos de norte a sul assim né ?... e... sempre eles tentando matá ele e nunca conseguiram... e... aí quando eles viram que ele tava realmente ganhando a guerra... daí o... esse... eu num me lembro direito o nome dele... esse inimigo que tava há muito tempo querendo matá ele... falou que não passava daquela noite... e justo naquela noite... é... ele combinou com a Mary de i num teatro assisti uma peça... então... enfeitaram o teatro pra receber o Presidente... daí... daí esse... esse inimigo dele ficou sabendo e planejou tudo... daí no... no jantar o filho deles... feliz porque não foi na guerra... o filho deles falou : "ah pai... não vai no teatro não vai... fica com a gente"... "ah não...eu vou té que i... num sei o quê..." aí... ficô aquele vai-num-vai... e acabou indo... foi... e acabou assistindo normalmente... todo mundo né ? "o Presidente tá aí né ?" foi uma coisa bem bolada assim... bem... daí... daí num dos intervalos da peça... ô... o inimigo dele

tinha feito uma buraquinho... aqui tem aquele... onde o Presidente fica assim em cima né ?... no oboro... camarote né ? camarote... e ele fez um buraquinho que dava pra ver assim a cabeça até o ombro do Presidente... ele ficô lá... deu intervalo... ele atirou e... e... quando ele atirô ele já... o Abraham... a Mary tava conversando com ele e ela viu ele pender a cabeça pro lado... só entendeu direito né ?... depois depois que viu o sangue... quer dizer... ele atirô pulô no camarote do camarote pro palco e saiu correndo... tentaram pegá e daí correram atrás dele mas não conseguiram... ele pegô um cavalo que já tinha planejado isso há muito tempo... e saiu pr'uma cidade vizinha bem desconhecida... ficô escondido lá naquela cidade... daí ele não tinha morrido o Abraham ainda... atirô mas ele não tinha morrido... aí levaram ele pra casa dele... não tinha hospital nessa época... foi o médico... tudo... tentaram salvá ele e não conseguiram... e a Mary como já tinha sofrido demais com os filhos... a morte... todos esses problemas dos filhos... agora a morte... enfrentar a morte do marido... foi muito difícil pra ela... no primeiro livro diz que ela ficô... ela saiu pegô as coisas na Casa Branca... do presidente né ? saiu da Casa Branca e não contou mais nada... no segundo diz que ela ficou louca... ela se trancou num quarto escuro e ficô louca lá... morreu porque ela não agüentou né ?... e nisso... o menino que tinha fugido na cidadezinha se escondeu... é numa casa lá... e... ficou sabendo que estavam perseguindo ele... com todas as pessoas que eles pegaram lá conseguiram achá onde ele tava... e... foram atrás dele né ? ele percebeu, tava machucado... acho que ele caiu do cavalo... não sei o que aconteceu com o cavalo... tava machucado... eles viram sangue... viram onde ele tava indo... daí eles falaram né ? "se renda" ele pegou "não!"... daí o soldado... por um buraquinho assim na frestinha da porta... olhô viu o menino de costas assim e pegô e

atirô... foi do mesmo jeito que ele matô Abraham Lincoln  
ele foi morto... eu acho interessante isso... daí  
acabô...

## Texto n° 4

## O Racismo no Brasil

Bom... o texto que eu... sobre o qual eu vou falar... é o... "Brasil"... se chama "Brasil rico só tem brancos"... foi escrito pelo professor Hélio Santos né ? da PUCC de Campinas... presidente do Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra... bom... ele tá falando que... bom foi escrito em Maio né ? éh... em comemoração aos 98 anos da Lei Áurea... ele tá dizendo que... dentro de dois anos é... será comemorado cem anos da Lei Áurea... mas no entanto né ? a subdada... subcidadania continua sendo é... quase que exclusivamente dos negros né ?... quer dizer eles estão mais embaixo... como se essa população tivesse sido abolida só da escravatura mas não do preconceito racial... que continua muito grande no Brasil... eles dizem que no Brasil não há mais racismo... mas é uma grande mentira... a gente não tem conflitos... grandes conflitos raciais como... na Africa do Sul... Estados Unidos... a discriminação assim muito... viva... há uma grande discriminação aqui no Brasil... ele... ele divide o Brasil em dois dois Brasis: um de ricos... na sua maioria são brancos né ?... tem provas aqui de... pesquisas... e no outro Brasil né ? um Brasil secundário... é que está se impondo a maioria dos negros... é... os mais pobres... chô vê... perdi... bom... vou falar sobre as provas desse racismo no Brasil... se encontra principalmente no campo de trabalho né ?... que... na... antigamente quando vieram os escravos pro Brasil... eles vieram exclusivamente pra trabalhá... e hoje em dia o maior problema que os negros

encontram é em conseguir trabalho né ?... a prova está aí numa pesquisa feita... vou ver a pesquisa aqui no texto feita pelo PN... PNAD... Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio... em 1982 ela mostrou que... em cada cem não brancos... quer dizer... pardos amarelos e etc né ?... conseguem trabalho 49... é... recebem por mês até um salário mínimo... para a população branca temos em cada 100 trabalhadores apenas 28 nessa posição... 28 né ? que recebem até um salário mínimo... e naqueles que conseguem receber mais que 5 salários mínimos... para cem não brancos apenas 3 pessoas... e para cada cem... cem brancos temos treze... que representa cerca de 4 brancos para cada... cada negro nessa posição... outra diferença também está no grau de escolaridade porque há muitas pessoas... as pessoas pensam que o grau de instrução é um grande... grande caminho para a ascensão social... mas não é porque a maioria é... do... o branco... cerca de 39% dos brancos... dos negros não têm instrução... sendo que apenas 20% dos brancos tem uma boa instrução... não tem uma boa instrução... quer dizer... para cada 100 negros é que consegue... 6 conseguem concluir o primeiro grau... os amarelos então nesse nível tá no quarenta e um por cento... os estrangeiros que visitam aqui não vêem essa diferença assim... olhando pro Brasil não vê essa diferença tão grande assim... isso só pode ser comprovado através das estatísticas né ? anuais do IBGE... ele também fala que o próprio IBGE é... contribui para esse... essa certa diferenciação social assim... essa divisão... porque eles não classificam assim os brasileiros... é... brancos ou pardos... eles só... é... faz a conta... tantos negros... tantos pardos né ? é... brancos né ?... ainda... divisão... ele acha que o Brasil não é reservado... é nunca vai ser um país desenvolvido enquanto esses dois Brasis né ? aqueles né ?... dos ricos que são a maioria bran... brancos e dos negros não se não se juntam não se confluir né ?... eles são super desiguais sob esse ângulo

é... sócio-econômico... as são iguaizinhos sob o ponto de vista é... cultural... depois ele fala assim... na verdade o que salta aos olhos quando delumbramos o lado rico e lado miserável desse país são os agrupamentos raciais instalados em cada um desse setores... quando... quanto à identidade nacional é fundamental que assumamos o que realmente somos... um povo que não assume não se concretiza... esse país é imensamente negro em seus valores mais legítimos... e a comemoração no 13 de Maio será legítima quando o nosso país for realmente desenvolvido para todos... onde a democracia racial não seja m... é mera figura de retórica..." o Brasil nunca vai se desenvolver enquanto tiver essa... essa discriminação racial..." é... pelo menos no campo no... sócio-econômico... porque no cultural nós... tam... totalmente negros totalmente não... ai dona é... só isso..."

## Texto n° 5

## Problemas Ambientais

"Bom... eu vou falar sobre os problemas ambientais dos grandes centros urbanos... as grandes e as médias cidades elas são sempre mais poluídas que as cidades do interior ou do meio rural... bem elas apresentam problemas de lixo de esgoto de poluição sonora e visual... um dos grandes problemas é a carência de áreas verdes... as grandes cidades geralmente não têm muito espaço... éh... foi determinado... internacionalmente... que é necessário aproximadamente  $16 \text{ m}^2$  de área verde por habitantes... por habitante e... ah... no Brasil isso não acontece... como em algumas cidades européias... em São Paulo... éh... aproximadamente  $4,5 \text{ m}^2$  de áreas verdes por habitante... isso deixa uma margem muito grande ao do que deveria ser... bem... as cidades que atingem esse nível são Copenhague Viena Londres Estocolmo... éh... no Brasil... isso não acontece porque além de ter muito... muitas... eles não deixam muito espaço né ? pra as áreas verdes isso teria áreas de lazer para as pessoas... e eles preferem deixar um terreno baldio valorizando a plantar alguma coisa... éh... o autor disse que foi visto no Capítulo IX alguns problemas urbanos... ele diz que esses problemas como mexem com a qualidade de vida da população... são também problemas ambientais ou ecológicos... bem alguns desses problemas são ... as submoradias... a carência de uma base... urbana né ? as migrações pendulares... as migrações são as essas idas e vindas do trabalho o trânsito... ah...ah... as pessoas utilizam muito mais carros do que os transportes

coletivos... é... os espaços ociosos e a violência urbana... isso tudo mexe com a qualidade de vida da população... o lixo e o esgoto também são problemas urbanos... o lixo é jogado... jogado n... nesses terrenos baldios e ele aumenta muito a quantidade de ratos e insetos... e os esgotos que geralmente são despejados em rios que cortam a cidade acabam matando os mesmos... a poluição sonora e visual... a poluição sonora o barulho do tráfego... de construções de... de máquinas pra asfaltamento... ela... vai provocando neuroses e até surdez... e a poluição visual... que transmite preconceitos contra a mulher... contra negros e também elas... ah... vão colocando nas pessoas... ah... elas fazem muita propaganda sobre coisas inacessíveis à maioria da população... é... iates... carros luxuosos... éh... coisas que realmente não são acessíveis à população... outro problema ambiental muito importante é o micro clima específico da água... isso se deve à... ah... industrialização... o que seria ? o clima ele... é claro... ele... eh... como diria ? ele é causa de massas de ar... da formação da região em que... ah... o lugar em que a região está no planeta... éh... mas às vezes... éh devido... éh... ao local muito industrializado... pode criar um clima urbano... um clima daquela região... um exemplo é São Paulo... que há qua... quarenta anos... ah... de quarenta anos pra cá... ela conseguiu aumentar já dois graus centígrados e a pluviosidade média dela aumentou em nove por cento nesse mesmo período... esse... o micro clima urbano... ele é... de-devido assim a mais ou menos... ah... a água a quantidade de água... a CO<sub>2</sub>... a vegetação... e os lugares muito indus-industrializados são muito quentes e chuvosos que as áreas rurais vizinhas ao mesmo... a elevação das médias térmicas provoca o efeito estufa... que é muito CO<sub>2</sub>... as indústrias vão despejando muita poluição no ar... e isso provoca um clima muito quente... o asfaltamento também... ele não

deixa a água penetrar nas... na terra e provoca muita enchente... as massas de concreto... a pouca vegetação e a limitação dos ventos é... provoca ilhas de calor... ah... o vento não pode ser locomover... o que vai criando um local muito quente... ah... o aumento da chuva, porque éh... com a indústria manda muita poluição pro ar e vai tendo muita poeira e a poeira vai se concentrando... vai formando gotículas em lugar da poeira fazendo com que haja maior pluviosidade."

## Texto n° 6

## Os Transplantes

"Bom... eu vou falar sobre os transplantes... e quem escreveu essa reportagem foi um médico do Instituto de Urologia e Ginecologia de São José do Rio Preto... ele chama Mário Abud Filho... e se... segundo ele... ele diz que os processos da medicina... os processos da medicina estão assim avançados demais né?... e tem... tem tá acontecendo vários tipos de transplantes e... os transplantes n... n... é... eles inauguraram um capítulo da medicina... que para salvar um doente ele vai precisar de um outro... então...é...incorporou-se à arte de curar um terceiro personagem... que não é nem um médico... nem um paciente... é um doador... nossa esse é o que menos tem... o doador... no... nos... nos Estados Unidos e no Brasil aliás n... n... Estados Unidos e na Europa ta... ta... os transplantes ocorrem normalmente e tudo bem... mas no Brasil... no Brasil... dos 600 transplantes realizados... realizados no Brasil... apenas... apenas 80% são de doadores vivos... e 20% de doadores... são de... de cadáveres... pessoas que morreram e que as famílias autorizaram para... a doação dos órgãos... então no Brasil está ocorrendo isso por causa... por causa exatamente das famílias... porque os pacientes morrem e eles não autorizam que se doe um órgão... então... aqui no Brasil não há... uma... legisl... legislação que...äh... obrigue... que as pessoas que que já foram declaradas mortas que possa se retirar um órgão ... e a maior... äh... essa... esse índice de recusa dos parentes se deve vezes por religião ou por... problemas filosóficos ou por ignorância... alguma coisa... äh... tem... e... o pior é que no Brasil há pessoas que estão dispostas a vender um rim ou um outro órgão né?... que se

possa doar a uma pessoa que está viva... e por troca de dinheiro... carro... pedaço de terra... até os presidiários estão fazendo isso... eles eles vendem o seu rim... ah por dinheiro ou por... é... fazem com que sua pena diminua... se ele tem 20 anos.. ele doando o rim ele gostaria que ficasse só dez anos.. ah... e... dependendo da camada social.. ah... hoje um rim custa entre... é... 10 mil ou 100 mil cruzeiros... ah...(pausa longa) então esse... segundo esse médico... ele gostaria que no Brasil houvesse uma implantação de um programa que... que incentivasse... assim que desse informação sobre os transplantes... porque ah... eles tão... ah... tá havendo muito tráfico dos órgãos... então ele gostaria que acabasse com isso... então se houvesse uma implantação de... de... informação... que houvesse uma legislação... que a pessoa já declarada morta se pudesse... pudesse retirar o órgão... então acabaria com esse tráfico... então eu c... concordo com ele.. eu acho que deveria haver um programa de implantação... porque a pessoa morre né? então às vezes a pessoa tem que ficar esperando que... então... se a pessoa é rica.. ela consegue mais fácil.. porque a pessoa que está disposta a doar... a vender aliás o seu órgão... então a pessoa é rica... ela tem dinheiro... então ela pode comprar... então ela vai lá "quanto custa?"... então ela tá precisando... então ela paga... agora e o pobre ?... ele fica esperAAando ali... tem que esperar até sentado senão vai cansar né ?... espera lá que espera espera há ach... ach... achoque até morre né ?... de tanto ficar esperando... ele fica esperando que uma pessoa morra pra que ele possa receber... o... o... órgão... então eu concordo com esse médico... eu acho que realmente deveria haver um programa pra que houvesse... que pudesse... sem... sem precisar da autorização do parente pra que eu pudesse retirar o órgão"...

## Texto n° 7

## Os Transplantes

"Bom... é o mesmo texto... ele fala... sobre o tráfico de rins... ou seja que os rins estão sendo comprados e vendidos... o médico pergunta assim... por que... é... pra curar uma pessoa tem que prejudicar uma outra pessoa... porquê ?... porque os rins que estão sendo transplantes... transplantedos são transplantedos de pessoas vivas... não de pessoas mortas... como é... como acontece nos EEUU e nos outros países... é... isso acontece aqui no Brasil porque há uma lei que fala que os... o órgão de uma pessoa morta só pode ser transplantedo com a permissão da família... isso quase nunca acontece porque a família não quer que seja retirado o órgão da pessoa... outra é a... é a... por causa da cultura das pessoas daqui... também ele conta que estão se... se a gente pegar um jornal a gente acha anúncios de pessoas... "doação de órgãos"... mas se a gente for analisar... a gente vê que aquilo é... é... um negócio mesmo... porque eles tão... tão... vendendo... quer dizer... segundo a pessoa... ele vende ou mais barato ou mais caro... até... são feitos negócios até entre membros da família... é... foi denunciado por um médico uma... que... ele denunciou que aqui nos países do 3° Mundo... na América... nesses países... está havendo um contrabando de rins... e... no Brasil... por exemplo... nada impede que... que isso acabe... quer dizer... continua acho que não vai acabar... prá acabar... tem que ser... a população tem que ser conscientizada... de que é importante... que é melhor doar um órgão de uma pessoa morta do que de uma

peessoa viva... porque de uma pessoa morta... ela não vai ser prejudicada... agora... de uma pessoa viva... é prejudicada por causa do transplante... só isso."

## Texto n° 8

## Mansidão

"Turminha... eu não sou crente nem sou nada de... sou eu mesma... eu vou dar uma idéia aqui... ah... olha... o meu objetivo é só pegar um texto e falar uma coisa interessante tá ?... não tô a fim de converter ninguém aqui nem... coisa nenhuma tá bom ? então eu vou falar sobre a mansidão... que é uma coisa tão importante num dia de tantas tribulações.. tá ? então... ah... o tema é esse... é uma benção é... ser mesmo... tá ?... agora vou falar assim... gente... em primeiro lugar a gente tem que entender... que ser manso não significa você ser praticamente bobo... ah... ser panacas... que mais ? que palavra a gente pode usar ? assim... ser um instrumento na mão das pessoa... entendeu ? não é... manso... significa você... espiritualmente você... dentro... ter um equilíbrio sobre os seus sentimentos... tá bom ?... a mansidão tem vários motivos pra que... a gente... se beneficie por isso tá ?... o primeiro... e hoje... que a gente na nossa vida... é você saber enxergar as coisas com mais clareza tá ?... primeiro... achei... tem muitas partes aqui que o autor cita que ele fala... que... essa aqui é a parte do evangelho né ?... que ele fala de Pedro... Pedro ele... nunca foi uma pessoa assim... mansa não... a gente pode falar que é... ele amava muito Cristo tá ?... ele tinha o seu jeito... mas ele era muito assim preocupado... vivia achando que os fundamentos precisavam de saber de tudo... de onde vinha aquilo entendeu ?... ele tudo pra ele era fundamental... mas primeira coisa era ter calma... pra entender o que Cristo queria que ele

enten... que ele... soubesse... no momento que ele...  
 ficar quieto e ouvir o que Cristo queria pra ele... mas  
 veja bem... aqui... a gente pra trazer pros nossos  
 dias... a gente... consegue ser manso tá ?... no momento  
 que o professor chegá e falá assim pró cé... "turma...  
 prova amanhã... vocês calam a boca tá bom ?"... todo  
 mundo... GRRRRR... arranca a caneta... eu NAO QUERO A  
 PROVA amanhã ... imaGINE... amanhã eu tenho jazz...  
 amanhã eu tenho... tenho minha mãe... vou ter que arrumar  
 a casa... num posso... não é isso gente... se descabelar  
 tudo se pular pela janela afora... não não é isso não...  
 é ser o quê ?... esperar o professor falá tudo o que ele  
 quer e chegá pra ele e falar pra ele e falar assim...  
 professor... afinal porque o senhor quer dar a prova  
 amanhã ?... aí ele vai falar assim... lógico... ele não  
 vai dar prova amanhã sem ter um motivo... entendeu ?  
 então você vai perguntar assim pra ele... e aí...  
 professor... que que aconteceu ?... porque que o senhor  
 vai dar prova amanhã ?... mas não vai todo junto  
 PRALAPRAMLALALA..... professor..... professor...  
 PRALALALALALAPRALALA... por que que o senhor vai dar a  
 prova amanhã ?... o professor fica até com medo... cé  
 pensa que o professor não tem medo ?... tem... lógico...  
 tanto que a gente tem medo de que a prova seja amanhã...  
 aí ele pega e fala assim né ?... não... meu motivo é  
 esse... esse e esse... e se vocês conseguirem... me  
 entender... tudo bem... tá bom cês pode falar... o que  
 que isso tem a ver com a mansidão ?... vocês tiveram o  
 quê ?... a paciência de... ouvir o que o professor  
 falou... agora... se vocês não tivessem pra que isso  
 vocês não ficassem mansinho né ? (inaudível)... é saber o  
 momento de ouvir... o momento de falar... e o momento de  
 trazer aqui tudo o que aconteceu naquele dia... trazer de  
 bom pra você tá ?... tirar o proveito de tudo e não  
 ficar... preocupado que amanhã... meu Deus do Céu... eu  
 vou numa festa... hum... eu tenho que pensar na minha

roupa né ?... então eu fico... abro a janela... guarda-roupa... escancarar tudo.. ah meu Deus... eu não tenho roupa não tenho roupa... então fico olhando... fico olhando pro armário eu não tenho roupa não tenho roupa... nem abriu o olho né ?... pra ver se tinha roupa dentro do guarda-roupa entendeu ?... se você vai pensar vai raciocinar... pera um pouquinho... bom... eu tenho aquela blusa que é cor tal... calça que é cor tal... o sapato da cor tal... ah... minha roupa... tá aí... hum... vai ficar jóinha... lá... bem acabou... agora cé vai escacorar o guarda-roupa... fecha o olho pra achar roupa... não vai achar nunca... então o que que é ?... é você se acalmar... abrir o olho pra enxergar a roupa lógico senão você não vai enxergar e decidir o que você vai vestir... o autor cita passagens bíblicas tá ?... mas eu acho melhor citar coisas do momento... trazendo pra gente tá legal ? vocês estão entendendo o que eu quero dizer de mansidão... já disse bem claro... aí tem um momento de você ser manso com um colega tá bom ?... tem aquele que Deus me livre você tem vontade de amassar ele... porque ele tem cada frescura... que não sei o quê... você tem que ser também manso... paciente pra quê? por que será que aquele colega é daquele jeito ?... ele tem que ter um motivo pra se daquele jeito... ninguém é daquele jeito porque ele nasceu... ninguém nasce falando que... falando... ninguém nasce... ah... todo mundo tem um motivo pra tudo aquilo... a criança chorou porque ela tem um motivo pra chorar né ?... é o mesmo motivo que seu amigo tem pra tudo isso... então você fala assim... a menina chega e dá uma patada ni você... ei porque que você está mexendo aí ?... não mexe aí nas minhas coisas... GRRRRRR... aquelas meninas bem egocêntricas... você olha assim pra menina até assustada... não sabe porque que a menina... por que será que ela não quer que eu mexa lá ?... ela deve ter um motivo... que que você vai fazer ?... vai gritar com ela também ?... você é uma

burra... é uma idiota... um monte de coisas... não...  
 você vai chegar pra ela e falar... ó... não faz isso tá ?  
 ... que que aconteceu com você ?... e menina agora  
 chora... daí você já viu... se a menina chorou... não...  
 o que que é ? ter o quê ?... o bom senso... a mansidão de  
 poder entender tá bom ? você entendeu o que que é... por  
 que será que ele tá daquele jeito ?... sa-saber entender  
 tudo isso né ?... e tem o problema de você ser bobo dos  
 outro meu... às vezes você é bobo dos outros mesmo...  
 FALA a verdade... cê tá assim... você faz faz para a  
 pessoa e a pessoa pega e só dá patada ni você... aí você  
 o que que faz tá ?... você deixa que a pessoa fica dando  
 patada ? você... ah... mas eu tenho que ser manso... ah  
 mas eu tenho que ser manso... por que que você tem que...  
 ah mas eu tenho que ser manso... por que porque e-e-ela  
 me deu patada eu tenho que aceitar sabe... ah não... meu  
 Deus não... ela deu patada... lógico você é ser humano...  
 você tem que ir lá lógico... vai dá uma patada também  
 nela... mas veja... você tem ser... pô... ela me deu uma  
 patada... amanhã ela deu outra... você tem toda razão de  
 estourar... manso não é ser bobo... né ?... manso é  
 aquele que atrave... atravessar a rua devagarinho...  
 mas... vem vindo um carro... não eu tenho que ser  
 manso... vem vindo um carro... não... eu tenho que ser  
 manso... vem vindo um carro... não eu tenho que ser  
 manso... lógico que você vai ser atropelado... então é...  
 é... isso... manso tem que (inaudível) tá bom ?... tem  
 uma coisa aqui que eu adorei meninas... achei  
 excepcional... veja bem... as preocupações que nos  
 cercam... tá ?... todo mundo fica assim... aí meu Deus do  
 Céu eu tenho que... eu tenho que trabalhar... eu tenho  
 que trabalhar pra ganhar dinheiro entendeu ?... aí não  
 não posso... não posso... aí eu vou me formar no  
 magistério... mas pra quê ? vou me formar no magistério  
 mas não vou ganhar nada... vou lá vou receber 1200... ou aí  
 até menos e como ?... fica tudo preocupado lá... meu

Deus mas ninguém parou pra pensar pô... eu vou ganhar pouco mas será que eu não vou realizar muito ?... ser manso é aceitar o que está dentro de você mesmo... pô se eu só... se eu só... se eu nasci pra ser professora por que que eu tô lutando pra não ser ?... por que que eu tô falando assim... pô eu não quero... porque eu tenho que vestir roupa bonita pra mostrar pra outro porque porque sinceramente tem aquele comercial que fala assim... o mundo trata melhor quem se veste bem... até no comercial fala... agora... se eu vier aqui com um sapato furado uma roupa... uma roupa megera... cês vão me tratar bem ? se eu não conquistar vocês... vocês não vão me tratar bem... essa menina veio daonde ?... do subúrbio ? aqui do... como eu tava lendo um livro... um livro... (inaudível)... não gente... se eu não tiver... tudo bem... eu vou... não sei... isso não posso falar... que vocês tenham capacidade de fazer isso... porque eu nunca cheguei megeramente aqui... lógico... mas se eu chegasse... talvez vocês não daria tanta importância... se eu viesse com um sapato alto... um cabelo muito impecavelmente penteado... me tratariam diferente tá ?... essa preocupação... ninguém é manso pra parar e falar assim... pô... cadê o meu interior ?... pô... cadê o meu eu ?... ou cadê o que eu posso dá ?... se eu posso dá, por que não dar ? ser manso é pra se analisar... analisar o outro... analisar o dia-a-dia... analisar por que que o sol levantou... por que não... já pensou gente ?... se eu não for manso... parar e pensar assim... pô... o sol hoje num... agora são... são 7 horas da manhã o sol não apareceu ainda... será que o meu relógio emperrou ?... não... se é 7 horas eu tenho que estar na escola e fica tudo preocupado em chegar aqui... é muito mais importante do que saber se o sol... o que que é isso ? ou não... tem algum problema... tá acontecendo... ninguém pára e analisa o problema atual... gente... eu não sei se eu fui bem clara mas o que eu quero deixar pra vocês o

principal... o fundamento que ele quer falar aqui é que eu procuro a mansidão em mim... a paz não nasce... sozinha... ela parte de mim para o mundo... e do mundo pra mim tá bom ?... a mansidão é isso... muito garantido... "

## Texto n° 9

## O interior precisa de médicos

"O meu é um artigo da Revista VEJA também... e o título é... "O interior precisa de médicos"... escrito por Ivam Nová... ele é um cirur... cirurgião vascular e professor da USP... ele diz que a situação da saúde no Brasil é muito... ele ci... ele diz que é melancólica... porque ele separa em duas partes... o povo pobre... com as doenças de pobre... que ele chama... que seriam verminoses éh... esquistomose e ele dá cifras altíssimas pra essas doenças... e as doenças que ele chama... de ricos né ?... que seriam os problemas de coração... é... agravados pela... pela a... arteriosclerose né ?... e ele diz que o interior tem lugares onde não existe médicos... as pessoas não conseguem uma consulta... e nunca nem viram um médico na frente... e ele... ele disse então que o Brasil existe 130 mil médicos... é mais do que o suficiente pra suprir a demanda né ?... que que seria necessária... mas... existe uma... má distribuição dessa mão de obra... então ele propõe... que... haja uma interiorização do médico... de que forma ?... ele diz que ele... ele... sugere que no programa da Faculdade... seja incluído um... como se fosse um estágio pro estudante né ?... ele teria que fazer um estágio no interior pra pra se... esp... especializar... pra receber o diploma... assim ele estaria levando médico até o interior... né... favorecendo as pessoas que não têm acesso... e depois que ele terminasse este estágio... ele então escolheria... ficar ou no interior ou voltar pra... pra cidade

grande... porque ele diz que a concentração... o médico se forma geralmente... fica nas capitais... em São Paulo e Rio de Janeiro né ? que ele não... não... não escolhe o interior... porque pra ele... porque pra ele... não tem atrativo nenhum pra ele... o interior... mesmo oferecendo um alto salário... ele iria por um determinado tempo... mas depois voltaria pra capital... então ele propõe que se incluía no programa da faculdade um estágio né ?... que o estágio seja feito no interior... como se fosse um projeto Rondon... as pessoas iriam... os médicos iriam fazer o seu estágio no interior d... pra... facilitando assim o acesso às pessoas carentes né ?... e eles também como uma... como uma... um corpo de... de estudo... de experiências pra eles... "

## Texto nº 10

## Os dez mandamentos da beleza

"Bom eu vou falar sobre nutrição... nutrição não... é mais uma dieta que eu vou falar... os dez alimentos da beleza... tem os dez mandamentos... eu vou falar sobre os dez mandamentos da beleza... o importante não é o que eu... o corpo... gordura não é sinal de saúde... então o meu objetivo é ter um corpo magro e saudável... acho que é objetivo de todos... os dez alimentos básicos... os dez alimentos da beleza... co... nós começamos com as fibras... que são os grãos... os grãos pode ser... grão-de-bico... feijão... lentilha... eles possuem muita fibra e ajudam o funcionamento do intestino e mantém a pele jovem... um outro alimento muito bom é o morango... ele é rico em vitamina C mas ele é pobre em calorias... já a laranja a laranja engorda... morango engorda muito menos e é bem... muito rico em vitamina C... e a vitamina C é ótima para deixar a pele firme e jovem... evitar rugas... envelhecimento precoce... o morango... tem também o peru... é super raro nas nos... nossas casas... mas ao invés do peru a gente pode usar o frango... grelhado... assado...o peru ele é ótimo... porque ele con... ele contém proteína... que sem proteína a gente não sobrevive... deixa o cabelo brilhante e unhas fortes... a vitamina D que é ótimo para pele ressecada... e o potássio que é super difícil de ser encontrado nos alimentos... ele dá tonicidade aos músculos... quer dizer... evita a flacidez... o espinafre... quanto mais verde a verdura... melhor... o espinafre por ser uma verdura altamente verde... ele possui... vitaminas A e

C... dentes e pele... o fígado é uma carne não muito saborosa mas é altamente rica em ferro... que é ótimo em glóbulos vermelhos que ox... levam oxigênio ao nosso organismo... ao invés do fígado a gente pode optar pelos ovos também... mas o fígado sai ganhando... na hora de escolher os pães... a gente tem que dar... é preferível que dê preferência aos pães... integrais que eles são mais ricos em... nutritivamente... eles possuem vitamina B... sais minerais... e a vitamina B também é reforçada pela fonte de energia... a brócoli é muito boa em proteí... a brócoli... olha como ela é complexa... ela tem vitamina A... vitamina C... ferro... potássio e cálcio... ajuda o trabalho digestivo e deixa as gengivas saudáveis... a gengiva rosada bonita... o peixe... a pei... o peixe é o... centro de proteína... além de ser grelhado ou feito com água e sal... cozido com água e sal... ele não engorda de maneira alguma... o leite pra finalizar... e a mulher... é... ela necessita muito mais de leite do que o homem... isto porque a mulher cresce mais rápido que o homem... a mulher amamenta... a menopausa e a gravidez... e por esses fatores ela necessita muito mais de leite que o homem... além do leite ser exclusivamente super importante para os ossos e para os dentes... "

Texto nº 11

Ninguém nasce marginal<sup>3</sup>

"Meu texto é o seguinte... "Ninguém nasce marginal"... quem... comentou o texto aqui foi J.J. Calmon de Passos... é advogado e professor de Direito Processual Civil da Universidade Fe-Federal Civil de Brasília... da Bahia... então ele comenta... o... co... que que aconteceu... em Salvador... que tava saindo um... da Imprensa né ? nas ruas tudo... a fotografia de um... menor... com uma faixa preta nos olhos e embaixo estava escrito bem grande... em letras bem grandes mesmo... pra chamar a atenção... DEFEITO DE FABRICAÇÃO... então... e o comentário logo a seguir dizendo que tem criança que nasce pra ser... (pausa) artista... outro pra advogado ou embaixador e infelizmente existe a que já nasce para ser marginal... aí o que... o autor aqui discorda... ele diz que não... uma criança não pode... não nasce pra ser marginal... a sociedade que... faz com que ela se torne um marginal... aí ele ainda comenta que só um... um chefe de estado paranóico causa mais vítimas do que mil delinquentes comum... (lé) "e um único colarinho branco no setor público ou setor privado rouba mais... em termos de quantidade... do que todos os gatunos comuns reunidos" ... então... eu acho que foi um comentário bem... na verdade eu concordo com ele porque tem... não... não é só assim que nasce um marginal e é marginal... eu acho dependendo da sociedade que ele vai pra... necessitando ele se torna um marginal... e... e... ele pega... fala muito... é mais um apelo dele né esse tema dele aqui 'a sociedade... pra... tomar cuidado pra... com a... com a

... como se... ah (pausa longa) esqueci L... com a relação familiar... pra a gente não ir... pondo filhos no mundo aí à toa sem saber se pode criar ou não né ? diz que... o... o... importante dele não é... é o planejamento familiar dele... ele acha que é muito importante... não é pra ir... só só co-colocar no mundo os filhos que você pode pode criar... pode cuidá e dá aquela assistência total... e ainda termina dizendo que você também é culpado... resgate sua dívida... então vamos colaborar e... pra não fabricar mais marginais nesse nosso mundo agora...

## Texto n° 12

"Vou falar sobre a mudança da ortografia.. 17 filól.. filólogos eles se reuniram no Rio de Janeiro para decidir o que fazer... com a nossa língua portuguesa né ? de acordo com as estatísticas né ? faladas por mais de 970 milhões de pessoas em todo o mundo... mas aqui principalmente no Brasil... aqui no Brasil foi uma espécie de Assembléia Constituinte né ?... eles se reuniram para decidir isso para difundir daqui a uns dois anos né ? decidir... é... mudar a nossa ortografia... que nem... palavras como bem-me-quer... super-homem... juntar né?... que antes escreva separado... algumas tirar acentos e traços... o autor... ele não acha certo né ?... é... 17 filósofos é... decidirem como escrever por mais de 100 milhões de pessoas... tirando os analfabetos... ele acha né ? que os donos da ... da escrita devem ser os escritores e poetas né como é o trabalho... é... ele acha que para que essa reforma seja mais democrática... além de ser consultados esses 17 filósofos, também eles deviam ser ouvidos os operários e artífices. Se... eu concordo, né ? eu não concordo com a mudança da ortografia pô... porque eu acho que o português está super difícil... se for mudar mais... acho que vai complicar."