

**CLÁUDIA GOULART**

**AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA: O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE  
ENSINO**

**UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2005**

**CLÁUDIA GOULART**

**AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA: O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE  
ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de concentração: Sociolinguística

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anna Christina Bentes da Silva

UNICAMP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

G729p

Goulart, Cláudia.

As Práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino / Cláudia Goulart. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador: Anna Christina Bentes da Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua Portuguesa. 2. Linguagem e educação. 3. Comunicação oral. 4. Seminários. I. Silva, Anna Christina Bentes da. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Oral practices in school: the seminar as teaching object.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Portuguese Language; Language and education; Oral communication; Seminars.

Área de concentração: Sociolinguística.

Titulação: Mestrado.

Banca examinadora: Profa. Dra. Anna Christina Bentes, Profa. Dra. Edwiges Maria Morato, Profa. Dra. Roxane Rojo e Profa. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto (suplente).

Data da defesa: 25/07/2005.

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anna Christina Bentes da Silva (UNICAMP)  
orientadora

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Edwiges Maria Morato (UNICAMP)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roxane Helena Rodrigues Rojo (PUC – SP)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosana do Carmo Novaes Pinto (UNICAMP)  
suplente

Dedico este trabalho a Pierre, Pedro Henrique, João Vítor e José Eduardo, os quatro principais capítulos de minha vida.

A minha mãe, sempre, pelo estímulo, carinho, força e amor.

À memória de meu pai, Divaldo, que nos deixou um exemplo de vida e por ter me ensinado que a nossa profissão deve estar respaldada no que nos dá alegria.

“Não há nada morto de maneira absoluta”.(Bakhtin)

Quem trabalha no magistério, sentindo as agruras e os percalços do dia a dia, leva sempre consigo a esperança. Quem trabalha no magistério, olhando sensivelmente para o semblante e para as necessidades dos educandos, leva sempre consigo a confiança. Quem trabalha no magistério, vivendo um rol imenso de dificuldades, leva consigo a idéia de luta e de conquista. (Ezequiel Theodoro da Silva, 1998)

## AGRADECIMENTOS

Sempre que empreendemos uma longa jornada, muitas pessoas tornam-se essenciais à realização do trabalho empreendido, graças à cooperação, ao apoio, à compreensão, à paciência e ao incentivo dispensados. Por isso, muitos são os agradecimentos. Entretanto, temendo esquecer de citar alguém - vez ou outra a memória nos prega peças – externo aqui meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

✓ De início, meu agradecimento a Deus, que me permitiu viver esta experiência ímpar, com saúde.

✓ Depois, devo agradecer a meus pais, Edna e Divaldo (*in memoriam*) que sempre me apoiaram em todos os projetos que abracei e me deram a ajuda incondicional para que eu pudesse conciliar as atribuições de mãe, professora e aluna do Mestrado.

✓ Ao Pierre, pelo amor, carinho, companheirismo, pelo jeitinho paciente com que lida com minhas impaciências e inquietações e, especialmente, por compreender a importância dos meus projetos para nossas vidas. Aos meus tesouros: Pedro Henrique, por deixar o computador a meu dispor, João Vítor, que nunca compreendeu direito o porquê das minhas viagens e de minha constante ausência e ao pequeno José Eduardo, que entrou em nossas vidas sem pedir licença e, agora, não podemos mais viver sem ele. A todos eles, minha eterna gratidão.

✓ Meu agradecimento especial à Márcia Helena Malaquias dos Reis, pessoa abençoada que há dez anos cuida de minha casa e dos meus filhos com zelo, carinho e competência.

✓ Não posso deixar de agradecer aos meus irmãos Solange e Renato pelo incentivo, pela ajuda, pelos momentos de descontração e por cuidarem tão bem de meus filhos na minha ausência e aos sobrinhos Laís, Wanessinha e Rafael, pedaços de mim.

✓ Quero deixar meu agradecimento à Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia que, abrindo suas portas, permitiu que eu estivesse com os alunos.

✓ Um agradecimento especial aos alunos das 8ª séries A e B da ESEBA, pois sem a ajuda e o envolvimento deles eu não teria alavancado este estudo.

✓ Meu fraterno agradecimento a Neli Edite por termos nos tornado amigas no curso desta trajetória. Assim que travamos amizade, quando começamos a viajar juntas para Campinas, ela se revelou uma excelente amiga, calma, atenciosa, conselheira, que sempre, nos meus momentos mais difíceis, me dizia: “*É tudo uma questão de manter a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo...*”

✓ Agradeço, especialmente, às minhas amigas Fátima Pádua e Hosana Salete por me incluírem em suas preces, darem-me forças e por se preocuparem sempre comigo.

- ✓ Agradeço, ainda, à minha amiga e colega incansável de ensino, Vilma Aparecida, pelas longas conversas sobre todos os assuntos, pelas risadas e pela intensa troca de conhecimentos.
- ✓ Agradecimento especial ao meu colega da ESEBA, Professor Eduardo Macedo, pela atenção dispensada nos momentos em que solicitei sua ajuda.
- ✓ A todos os professores do IEL com os quais aprendi a desvendar um pouco mais as teorias lingüísticas e que me arrebataram, ainda mais, para os caminhos do conhecimento: Anna Christina, Tânia Alkmim, Ingedore Koch, Suzi Lagazzi, Ângela Kleiman e Inês Signorini.
- ✓ Agradeço, ainda, à Clê, minha colega da Área de Língua Portuguesa da ESEBA, que abriu as portas de sua sala de aula e me recebeu como pesquisadora, contribuindo para que a pesquisa tivesse êxito.
- ✓ Meu obrigado especial à Luciana Lucente, colega da graduação em Lingüística da Unicamp, por ter me ajudado a fazer tratamento adequado dos dados relativos à prosódia, construindo os espectogramas e dando dicas supervaliosas em relação aos recursos prosódicos dos alunos.
- ✓ A todos aqueles que cruzaram meus caminhos em Campinas – Jorge, Edvânia, Marinalva, Juan, Simone, Clécio, Daniel, Kassandra, Renato, Marco (Goiano) e tantos outros pela alegria constante, pelos “papos sadios” que mantivemos e que tornaram minha estada em Campinas mais agradável, cheia de vida e menos solitária.
- ✓ Agradeço a minha conterrânea Ivana, pessoa que se tornou especial para mim nesse final de percurso pelo apoio, amizade e pelas longas conversas que me desviavam completamente o pensamento das teorias lingüísticas e me transportavam para outras esferas.
- ✓ Não poderia deixar de agradecer a minha colega da Área e Língua Portuguesa da ESEBA, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Eliana Dias, pela cuidadosa revisão desta dissertação.
- ✓ Faço, também, um agradecimento especial às professoras doutoras Roxane Rojo e Edwiges Morato por terem aceitado fazer parte da banca, pelas valiosas contribuições dadas no exame de qualificação e por tornarem esse evento um momento inesquecível de trocas frutíferas e de aprendizado.
- ✓ E, finalmente, meu muito obrigado, especial e de coração, à Professora Dra. Anna Christina Bentes, orientadora querida, que se entrega totalmente ao trabalho junto com seus orientandos, pela dedicação incansável com que orientou esse trabalho e o alimentou com sugestões e discussões riquíssimas e que, sobretudo, estendeu-me as mãos e acolheu-me. Obrigada por seu zelo e rigor acadêmico.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b>	xiii
<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>CAPÍTULO 1 – ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA INTERACIONAL</b>	
1.1 Primeiras contribuições teóricas pertinentes	9
1.2 Sobre a noção de competência: em que essa noção poderia contribuir para os estudos lingüísticos na esfera escolar?	16
1.3 O significado dos enquadres comunicativos no interior da atividade Seminário na escola de nível fundamental	24
1.4 Sobre a noção de Padrão Comunicativo	27
1.4.1 A questão dos padrões comunicativos no interior da escola	30
1.5 O tratamento das práticas de linguagem oral e a necessidade de um trabalho sistemático com essas práticas na escola	35
1.6. Os meios não-verbais da comunicação: a cinésica, a prosódia e a paralinguagem	39
1.6.1 Algumas conclusões	48
<b>CAPÍTULO 2 – ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NA ESCOLA</b>	
2.1 Gênero e ensino: suportes teóricos e práticas sócio-históricas	51
2.2 Os gêneros orais formais públicos: um objeto de ensino importante	57
2.2.1 As práticas orais do texto: a leitura em voz alta	59
2.3 As instâncias de uso da linguagem	61
2.4 Os gêneros orais como <i>locus</i> de investigação e de reflexão na escola	64
2.5 Gêneros orais formais: objetos de ensino autônomos	73
2.6 Os PCNs e o trabalho com o gênero exposição oral na escola	75
2.7 O seminário na escola: lugar de tomada da palavra	79
<b>CAPÍTULO 3 – O PERCURSO EMPREENDIDO: OBJETIVOS, MÉTODO E ALCANCE DESTA PESQUISA</b>	
3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa	83
3.2 Aspectos gerais da metodologia	85
3.3 A abordagem etnográfica de natureza colaborativa na sala de aula	86
	ix

3.4 O contexto situacional	
3.4.1 A escola	91
3.4.2 As professoras participantes	94
3.4.3 O processo de coleta de dados e a composição do <i>corpus</i>	96
3.4.4 O perfil dos alunos sujeitos da primeira fase da pesquisa	97
3.5 Construindo o objeto de análise: as situações comunicativas	101
3.5.1 A primeira fase da pesquisa – o primeiro contato com os alunos	105
3.5.2 O contato com a professora – a preparação para o seminário	107
3.6 A segunda fase da pesquisa	
3.6.1 As discussões com a professora e a preparação das intervenções didáticas	110
3.6.2 Os procedimentos adotados durante as intervenções didáticas	115
3.7 A constituição do segundo seminário	120
3.8 Perfil dos alunos sujeitos da segunda fase da pesquisa	125

#### **CAPÍTULO 4 – ANALISANDO AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA: O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO**

4.1 Introdução	129
4.2 O primeiro seminário	
4.2.1 Descrição geral dos enquadres comunicativos – resultado da primeira apresentação de seminário	130
4.2.1.1 Análise do enquadre A	133
4.2.1.2 Analisando o enquadre B	153
4.2.1.3 Analisando o enquadre C	158
4.2.1.4 Análise dos recursos prosódicos dos enquadres A, B e C	169
4.3 A segunda etapa da pesquisa: analisando o segundo seminário	176

#### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

#### **ANEXOS**

## TABELAS, GRÁFICOS, MAPAS, QUADROS E IMAGENS

Mapa 1	92
Imagem 1	93
Gráfico 1	99
Gráfico 2	100
Quadro 1	125
Quadro 2	127
Quadro 3	132
Imagem 2	134
Imagem 3	134
Imagem 4	134
Imagem 5	135
Imagem 6	136
Imagem 7	139
Imagem 8	140
Imagem 9	154
Imagem 10	154
Imagem 11	154
Imagem 12	154
Imagem 13	155
Imagem 14	160
Imagem 15	160
Imagem 16	161
Imagem 17	163
Quadro 4	170
Quadro 5	171
Quadro 6	172
Quadro 7	173
Quadro 8	174
Quadro 9	175
Quadro 10	176

Imagem 18	177
Imagem 19	178
Imagem 20	179
Imagem 21	179
Imagem 22	180
Imagem 23	185
Imagem 24	185
Quadro 11	186
Quadro 12	186

## RESUMO

Este trabalho tem como foco de estudo as práticas orais na escola de Ensino Fundamental, mais especificamente, a atividade de seminário e o gênero exposição oral nas aulas de Língua Portuguesa. A motivação para esta pesquisa surgiu ao longo de nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa, em escolas públicas, ao observarmos a falta de planejamento e de sistematização das atividades relacionadas à exposição oral na escola, especialmente em atividades como seminários.

Começamos, então, a observar em que momentos privilegiava-se o trabalho com esse gênero e verificamos que, na esfera escolar, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa apropriadas ao domínio do expor era restrito, limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas. Percebemos, neste trabalho, que o processo de reflexão sobre a tomada da palavra publicamente pelos alunos como locutores – e não apenas como interlocutores nas diversas práticas sociais – é ainda pouco considerado pela escola e pelo sistema educacional como um todo, porque a prática da exposição oral em seminário não é concebida como um *locus* que demande reflexão, sistematização e avaliação didática por parte do professor de língua e dos alunos. Isso acontece, provavelmente, devido à antiga tradição de ensino e aprendizagem de língua materna, em que a leitura e a produção de textos escritos eram – e ainda são – consideradas as principais atividades necessárias para o desenvolvimento das competências lingüística e comunicativa dos alunos.

Essas reflexões nos possibilitam formular a hipótese de que a exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola. Embora os aprendizes passem, em média, oito anos no Ensino Fundamental, a maioria deles - apesar de estar ao longo do processo escolar produzindo a exposição oral em seminários ou debates - não demonstra ter desenvolvido, ao final desse nível, uma competência em relação a esse gênero. A abordagem teórico-metodológica que sustenta a nossa análise está inscrita na sociolingüística interacional, especialmente o conceito de enquadre comunicativo e no sociointeracionismo, sobretudo aquele empreendido pelo Grupo de Genebra, e nas discussões sobre interação, comunicação e práticas de linguagem, na perspectiva de Vion (1992), Bronckart (1997), Dolz & Schneuwly (1996) e Schneuwly & Dolz (1997). Esses conceitos são especialmente importantes quando se trata de estudar as ações de linguagem realizadas por sujeitos inscritos dentro de um quadro social mais amplo e mediadas por uma situação comunicativa específica. Ainda neste estudo, é nosso objetivo examinar como os alunos mobilizam os elementos não-verbais (paralingüísticos e cinésicos) e prosódicos no curso das apresentações de seminário. Esses elementos são

essenciais quando se estudam as práticas de linguagem oral, dada sua natureza multimodal. Constatamos, nas análises, que as aulas de Língua Portuguesa não são planejadas com a intenção de desenvolver habilidades relacionadas ao exercício da exposição oral. Por isso, na primeira apresentação de seminário por parte dos alunos, foram constatados três tipos de enquadres comunicativos. O primeiro deles, o Enquadre A, reflete a forma mais comum de realização de seminários na escola hoje, a saber, a leitura em voz alta dos textos resultantes da pesquisa, sem a exploração de outros recursos, tais como o contato visual com a platéia, introdução e fechamento, gestualidade apropriada, texto expositivo que consiga prender a atenção da platéia. O Enquadre B também consistiu de leitura do material escrito da pesquisa, no entanto, apresentou características um pouco diferenciadas, porque os alunos enunciaram textos de introdução e/ou de conclusão, porque houve a mobilização de recursos gestuais e porque houve uma interação mais direta com a audiência por meio do olhar e da expressão facial. Apesar de alguns alunos olharem timidamente para a platéia (na maioria das vezes, desviando os olhos dos colegas), o contato visual com a audiência aconteceu mais vezes do que nas apresentações do enquadre A. O terceiro enquadre (Enquadre C) – muito diferenciado dos dois anteriores – foi produzido por um número restrito de alunas (03 dos 41 alunos), que tentaram assumir o *ethos* de expositoras, mobilizando a atenção e a participação da platéia para a qual elas estavam expondo. Houve presença de falas de conclusão, as falas foram mais fluentes, com o uso do texto escrito como apoio. As alunas desse enquadre usaram recursos paralingüísticos (risos) para captar a atenção da platéia, recursos cinésicos (gestualidade e olhar) e recursos prosódicos (tom de voz, altura e boa qualidade de voz) de forma mais consciente.

No segundo momento, após as intervenções, verificamos que os alunos mobilizaram com mais naturalidade os recursos não-verbais e prosódicos para travar uma interação mais efetiva com a platéia. As principais diferenças entre este momento e o anterior são: (i) a seleção dos conteúdos efetuada pelos alunos consegue produzir uma exposição sobre o tema escolhido com um sentido global. (ii) a emergência dos papéis sociais do expositor e da platéia; (iii) a estruturação composicional da exposição oral, que revela uma progressão textual mais adequada, resultando um número bem menor de incoerências locais. Com isso, fica evidenciado o papel central que as intervenções didáticas e as discussões avaliativas podem ter na construção de uma mudança significativa das práticas de linguagem oral na escola.

Palavras-chaves: 1. Língua Portuguesa; 2. Linguagem e educação; 3. Comunicação oral; 4. Seminários.

## ABSTRACT

This work has as study focus the oral practices in Basic Education School, more specifically, on the seminar activity and the oral exposition genre in the classes of Portuguese Language. The motivation for this research appeared along our path as teacher of Portuguese in public schools. We've observed the lack of planning and systemization of the activities related to the oral exposition in school, especially in activities such as seminars. We start, then, to observe in what moments the work with that genre was privileged and we verified that, in the pertaining to scholar sphere, the space dedicated to the development of linguistics, textual and communicative abilities appropriate to the domain of oral exposition was restricted, limited to activities such as reading aloud and informal discussions on themes related to the contents of the various disciplines.

We noticed, in this work, that the reflection process on the taking of public word for the students as announcers - and we don't just mean interlocutors, but speakers in several social practices - is still little considered by the school and by the educational system as a whole because the practice of oral exposition in a seminar is not conceived as a *locus* that demands reflection, systemization and didactic evaluation on the part of the language teacher and of the students. That happens, probably, due to the old teaching tradition and learning of mother tongue, in that the reading and the production of writing texts were - and they are still - considered the main activities necessary for the development of linguistics and communicative competence of the students. These reflections made it possible for us to formulate the hypothesis that the oral exposition is an important and necessary instrument in school, because it works as a fundamental mediator in the development of reading abilities, writing and speech production in formal contexts inside and out of school. Although the students spend, on average, eight years in Basic Education, most of them - in spite of being, during the school process, producing oral exposition in seminars or debates - do not demonstrate having developed, at the end of this level, a competence in relation to that genre. The theoretical-methodological approach that sustains our analysis is enrolled in the interactional sociolinguistics, especially the concept of communicative frames (on the perspective of Goffman, 1979) and in the sociointeracionism, over all that one undertaken by the Group of Geneva, and in the discussions on interaction, communication and language practices, in the perspective of Vion (1992), Bronckart (1997), Dolz & Schneuwly (1996) and Schneuwly & Dolz (1997). These concepts are especially important when we are studying language actions accomplished by subjects enrolled inside a wider social picture and mediated by a specific communicative situation.

Still, in this study, it is our objective to examine how students mobilize the non-verbal elements (paralinguistics and kinesics) and prosodic elements in the course of seminar presentations. These elements are essential when oral language practices are studied, considering its multimodal nature. In the

analysis we verified that the classes of Portuguese are not planned with the intention of developing abilities related to the exercise of the verbal exposition. Therefore, when we analyzed the data of this research, in the first seminar presentation on the part of the students, three types of communicative frames had been evidenced. The first of them, we called Frame A, reflects the more common form of accomplishment of seminars in school today, that is, the reading aloud of the resulting texts of the information looked for by students on a certain subject, without the exploration of other resources, such as visual contact with the audience, introduction and conclusion, appropriate gestures, expository texts that arrest the attention of the audience. The second frame, we called Frame B. It also consisted of reading the writing material of the research made by the pupils; however, it presented characteristics a little differentiated, because the students had enunciated introduction and/or conclusion texts, and because they had mobilized gesture resources and they had more direct interaction with the audience through the glance and facial expression. Although some students look timidly at the audience (most of the time, avoiding friends' eyes), the visual contact with the audience happened more times than in the presentations of the first frame (A). The third party frame (called Frame C) – was much different from the previous two – it was produced by a restricted number of students (03 of the 41 students). In this frame, we noticed that the students tried to assume the *ethos* of expositors, mobilizing the attention and the participation of the audience for whom they were exposing. There was the presence of conclusions; the speeches were fluent, with the use of written text as support. The students of that frame used paralinguistic resources (laughter) to capture the attention of the audience, kinesic resources (gestures and glances) and prosodic resources (voice tone, height and good voice quality) in a more conscious way. In the second moment of this research, after the interventions that were made with the teacher and the students, we verified that the students mobilized with more naturalness the non-verbal and prosodic resources to obtain a more effective interaction with the audience.

The analysis of the data allows us to conclude that the main differences between this moment and the previous one are: (i) the selection of the contents made by the students get to produce an exhibition on the chosen theme with a global sense. (ii) the emergence of the social papers of the expositor and of the audience; (iii) the compositional structure of the oral exposition, that reveals a more appropriate textual progression, resulting in a much smaller number of local incoherencies. With that, the central role that the didactic interventions and the evaluating discussions can have in the construction of a significant change of the oral language practices in the school is evidenced.

Keywords: 1. Portuguese Language; 2. Language and education; 3. Oral communication; 4. Seminars.

## INTRODUÇÃO

A motivação original para a efetivação desta pesquisa surgiu durante a nossa trajetória como professora de Língua Portuguesa da rede pública de ensino. Causava-nos preocupação a falta de sistematização didática das atividades relacionadas ao gênero exposição oral na escola, especialmente, em atividades como seminários. Começamos, então, a observar em que momentos privilegiava-se o trabalho com esse gênero e verificamos que, na esfera de atividade escolar, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa apropriadas ao domínio do expor<sup>1</sup> (Bronckart, 1997) era restrito.

Esse espaço era limitado a atividades como leituras em voz alta e discussões informais sobre temas relacionados aos conteúdos das diversas disciplinas; no entanto, os professores dessas disciplinas não têm por objetivo propiciar o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa dos alunos, pois, para eles, o essencial é verificar o domínio do conteúdo escolar apresentado. Segundo esses professores, a responsabilidade de desenvolver a linguagem dos alunos é do professor de Língua Materna (LM).

Por outro lado, os professores de LM desenvolvem poucas atividades orientadas para as práticas de linguagem oral, ou seja, não se realiza um trabalho de reflexão didática<sup>2</sup>, de forma a

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que Bronckart (1997, p. 218 e ss) baseou-se na teoria fundamental das **seqüências textuais** que, segundo J. -M. Adam (1990, 1991a, 1991b, 1992 *apud* Bronckart, 1997), restringem-se a cinco tipos básicos: as seqüências narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais. Para o estudo que vimos propondo aqui, o domínio do expor está relacionado às seqüências narrativas, descritivas e explicativas próprias da exposição oral. Esse autor ainda acrescenta que “essas diferentes seqüências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (...) e é da diversidade das seqüências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos”.

<sup>2</sup> No ensino de língua materna, podemos entender como reflexão didática a elaboração e adoção de princípios e dispositivos metodológicos necessários para a mobilização de determinados saberes e competências relacionados ao desenvolvimento de habilidades lingüísticas, discursivas e comunicativas dos alunos.

possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades em relação aos gêneros orais ou ainda às formas legitimadas de falar sobre os textos (cf Kleiman, 1999).

No que tange a esse trabalho de reflexão não estamos sugerindo que se deva interromper o aluno durante sua apresentação para que se realizem comentários ou correções sobre a linguagem e/ou sobre os recursos comunicativos mobilizados pelos alunos no curso da atividade (Morais, 2004). Acreditamos que, a partir da observação da maneira pela qual os alunos se apropriam da estrutura composicional, do conteúdo temático e do estilo próprios do gênero exposição oral, é possível pensar e planejar atividades que contribuam para a elaboração consciente e reflexiva de enunciados nesse gênero e para o desenvolvimento de novos enquadres<sup>3</sup> para as práticas de linguagem realizadas na escola.

Pode ser que esse processo de reflexão sobre a tomada da palavra publicamente pelos alunos como locutores – e não apenas como interlocutores nas diversas práticas sociais – não seja ainda considerado pela escola e pelo sistema educacional como um todo, porque a exposição oral não é concebida como um *locus* que demande reflexão e avaliação didática por parte do professor de língua e dos alunos. Isso acontece, provavelmente, devido à antiga tradição de ensino e aprendizagem de LM, em que a leitura e a produção de textos escritos eram – e ainda são – consideradas as principais atividades necessárias para o desenvolvimento da competência lingüística e comunicativa dos alunos.

---

<sup>3</sup> Estamos considerando o enquadre nesta pesquisa da perspectiva de Goffman (1979), a partir de seu aprofundado estudo intitulado *Frame Analysis (Análise de enquadres)*. Nesse estudo, o autor assevera que os falantes em interação em qualquer contexto comunicativo produzem outras formas de falar nas quais se assume uma mudança nos quadros interacionais em que as elocuições são produzidas e recepcionadas. Para esse autor, os enquadres podem ser entendidos como macro-representações sociais vinculadas à organização ritualizada das interações. Neste estudo, a noção de enquadre será utilizada para analisar as formas de falar dos alunos durante a exposição oral em seminários e será discutida no capítulo 1, seção 1.3, página 24, deste estudo.

Halliday (1987, p.55), em seu artigo *Spoken and written modes of meaning*, apresenta argumentos que enfatizam, em certa medida, o que declaramos acima, quando diz que:

A própria palavra linguagem era dificilmente usada em contextos educacionais. Na escola primária, havia leitura e escrita; na escola secundária, havia a disciplina Inglês que englobava literatura e composição. Isso não quer dizer que a sala de aula fosse um templo de silêncio; mas o tipo de linguagem falada que prevalecia, uma vez que os alunos tinham concluído a escola infantil, era a fala preparada: leitura em voz alta, drama e debate - linguagem que foi escrita para ser falada.<sup>4</sup>

Na escola brasileira, em geral, também é prática comum os professores darem ênfase à linguagem escrita e desconsiderarem a prática da linguagem oral como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Schneuwly (1997) revela que a linguagem oral “é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar” (p. 133), por isso, os professores acabam tomando como objeto de ensino apenas a leitura e a produção de textos escritos.

Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Brasileiros) abordem a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso<sup>5</sup>, incluindo aí aqueles relacionados ao domínio oral, nos programas de ensino divulgados pelas Secretarias de Educação, o gênero exposição oral ainda não é tratado como um objeto de ensino. Uma das possíveis razões para não se desenvolver atividades planejadas e sistematizadas com os variados gêneros orais – da forma como são desenvolvidas atividades com os diversos gêneros escritos – é, e continua sendo, a convicção de que a escola é o lugar de se ensinar gêneros escritos. Para os professores da maioria das escolas brasileiras, esta parece ser uma crença fortemente desenhada durante a formação profissional e

---

<sup>4</sup> O texto original de Halliday (1987) é o que se segue: “*The word language itself was hardly used in educational contexts. In the primary school, there was reading and writing; in the secondary school there was English, which meant literature and composition. Not that a classroom was a temple of silence; but the kind of spoken language that had a place, once a pupil had got beyond the infant school, was prepared speech: reading aloud, drama, debating – language that was written in order to be spoken*”.

<sup>5</sup> Nos PCNs, embora não haja referência direta sobre a questão dos gêneros do discurso, os conceitos que subjazem a esse documento estão calcados na teoria de Bakhtin e em Schneuwly e Dolz. Segundo Rojo (2002, p. 34), “os gêneros discursivos ou textuais são tomados como *objetos de ensino* nos PCNs e são, portanto, responsáveis pela seleção dos *textos* a serem trabalhados como *unidades de ensino*” (grifos da autora).

reflete a necessidade de se iniciar um processo de discussão sobre uma política lingüística para a escola brasileira, sobretudo, no que se refere ao trabalho com as práticas orais da linguagem.

Dessa forma, algumas atividades orais sistematizadas previamente poderiam propiciar ao aluno a oportunidade de apropriar-se de maneira eficiente dos recursos lingüísticos, textuais e comunicativos mais adequados às práticas orais na escola e fora dela. Para isso, é necessário: (i) fazer uma reflexão sistemática sobre as características lingüísticas, textuais, discursivas e comunicativas do domínio do expor, (ii) desenvolver uma metodologia que possibilite uma reflexão sobre as produções orais dos alunos e que os leve a um domínio progressivo dos recursos necessários para a realização de uma exposição oral consistente e (iii) assumir explicitamente a exposição oral na escola como sendo um dos gêneros que promovem a inserção do aluno em contextos mais formais de uso da língua, preparando-o para o exercício da cidadania, como prática social, em contextos institucionais, sendo a escola um deles.

Essas primeiras reflexões nos possibilitam formular a hipótese de que a exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola. Embora os aprendizes passem, em média, oito anos no Ensino Fundamental, a maioria deles - apesar de estar ao longo do processo escolar praticando a exposição oral em seminários ou debates - não demonstra ter desenvolvido, ao final desse nível, uma competência em relação a esse gênero.

Levando-se em consideração o arrazoado acima exposto, elegemos como objetivos gerais deste trabalho: (i) realizar uma discussão mostrando a importância do trabalho com a exposição oral e a necessidade de transformá-la num objeto de ensino; (ii) apresentar uma proposta de

intervenção didática realizada com alunos de 8ª série em uma escola pública federal de Uberlândia/MG sobre a exposição oral realizada durante seminários e, (iii) apresentar os resultados obtidos a partir das análises da situação observada, antes e depois das reflexões realizadas.

Apresentamos, também, como objetivos específicos:

- descrever (i) alguns elementos não-verbais (paralingüísticos e cinésicos) da comunicação, tais como os risos, a gestualidade, o olhar e a postura corporal dos alunos durante as apresentações de seminário em dois momentos: antes e depois das intervenções realizadas e (ii) os recursos supra-segmentais (as pausas, o tom de voz e a qualidade da voz) dos alunos, também nesses dois momentos;
- analisar, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição oral realizada pelos alunos, como se dá a organização da estrutura textual interna da exposição (fase de abertura, fase de introdução, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento/encadeamento do tema, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento da exposição);
- descrever alguns mecanismos de articulação textual presentes/ausentes nos textos produzidos pelos alunos durante os seminários, antes e depois das intervenções realizadas (coesão seqüencial, progressão tópica e coerência global).

Com o intuito de sistematizar este estudo, propomo-nos responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- quais os enquadres comunicativos mobilizados pelos alunos nos momentos de exposição oral?

- de que maneira os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais de fala produzidos na e pela escola antes e depois das intervenções?
- como se dá a produção lingüística, textual e não-verbal dos alunos?

No capítulo 1, abordamos conceitos importantes quando se trata de analisar as práticas de linguagem oral em determinados contextos sócio-comunicativos, sendo a escola um deles, tais como a noção de comunicação, interação e práticas de linguagem na perspectiva de Vion (1992), Bronckart (1997), Dolz & Schneuwly (1996) e Schneuwly & Dolz (1997). Esses conceitos são especialmente importantes quando se trata de estudar as ações de linguagem realizadas por sujeitos inscritos dentro de um quadro social mais amplo e mediadas por uma situação comunicativa específica. Ainda nesse capítulo, discutimos um pouco sobre a importância de se examinar como os alunos mobilizam os elementos não-verbais (paralingüísticos e cinésicos) e supra-segmentais (prosódicos) da comunicação que, como afirmamos adiante, são essenciais quando se estuda a comunicação não-verbal.

Na seqüência, apresentamos uma discussão mostrando a necessidade de se construir uma ponte, nos estudos relativos à prática da linguagem expositiva oral, entre as propriedades lingüísticas e não lingüísticas da comunicação oral, com o objetivo de ampliar a análise de características semânticas, expressivas, prosódicas, paralingüísticas e cinésicas do comportamento que envolvem a apresentação oral de alunos em interação durante as atividades de seminário na escola. Essa discussão tem o respaldo teórico de autores como Rector (1986), Steinberg (1988), Goffman (1964, 1979, 1985), Guiraud (1991), Dolz, Schneuwly & Haller (1998) e Dolz *et al* (1998).

Ainda nesse capítulo, discorreremos (com base em Goffman, 1974 e em Tannen e Wallat, 1987) sobre o conceito de enquadre comunicativo. Esse conceito, especialmente, parece-nos central à investigação sociointeracionista das práticas de linguagem oral que acontecem na escola, sobretudo quando a proposta é analisar, no quadro mais amplo das interações, quais são os enquadres comunicativos apresentados pelos alunos-sujeitos durante a exposição oral em seminários.

Em seguida, no capítulo 2, apresentamos uma discussão situando a exposição oral como um gênero da comunicação pública formal que deveria receber da escola o *status* de “saber escolar”, na medida em que para assumir seu papel de inclusão social e formação cidadã dos alunos, a escola deveria fazer com que os educandos se tornassem sujeitos do maior número possível de práticas lingüísticas orais e escritas. Isso, de certa forma, proporcionaria aos alunos terem a consciência de que essas práticas serão, fora da escola, avaliadas socialmente e que o domínio efetivo e empírico dessas práticas lhes permitiria atuar sobre a sociedade de maneira mais ativa. Além disso, apresentamos, também, uma discussão sobre a noção de gênero que embasa este estudo.

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos que situam esta pesquisa no quadro dos estudos de cunho etnográfico de base colaborativa.

No capítulo 4, apresentamos a análise dos aspectos constitutivos da exposição oral nos dois momentos distintos que compõem este estudo: antes das intervenções didáticas e após a realização das intervenções. Nessa perspectiva, nosso objetivo é descrever e analisar os enquadres comunicativos apresentados pelos alunos no curso da atividade de seminário, considerando três níveis. O primeiro nível diz respeito à análise dos recursos não-verbais ou

cinésicos: a gestualidade, a expressão facial e o olhar mobilizados pelos alunos nos dois momentos de apresentação de seminário, antes e depois das intervenções realizadas.

O segundo nível de análise está dividido em dois aspectos: o primeiro está relacionado à organização dos textos proferidos pelos alunos no curso das apresentações de seminário. O segundo aspecto contempla a análise de alguns mecanismos de articulação textual presentes nos textos produzidos pelos alunos durante as apresentações de seminários, tais como: a coesão seqüencial, a progressão tópica e a coerência global.

No terceiro nível de análise, analisamos os recursos prosódicos dos alunos envolvidos nesta pesquisa, durante as apresentações de seminário.

# CAPÍTULO 1

## ARTICULAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO CAMPO DA LINGÜÍSTICA INTERACIONAL

Primeiramente, convém dizer que qualquer trabalho, teórico ou prático, sobre a linguagem pressupõe inevitavelmente um conceito de comunicação e de interação. Assim, como nosso objeto de estudo é a exposição oral, o primeiro ponto nodal deste trabalho é considerar a comunicação oral como processo dialógico, realizado por meio de interações.

As discussões sobre as noções de interação, contexto e práticas de linguagem presentes neste trabalho derivam de Goffman (1985), Vion (1992), Dolz & Schneuwly (1996), Bronckart (1997), Morato (2001), Morato & Koch (2003), dentre outros.

Os pressupostos teóricos que embasam as análises dos enquadres apresentados pelos alunos durante as apresentações de seminário derivam da sociologia interacional e da antropologia cultural propostas por Goffman (1964, 1985), Gumperz (1982) e Tannen & Wallat (1987). Também temos como embasamento teórico o viés sócio-discursivo, desenvolvido, sobretudo, pelos autores do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998 e Dolz *et al*, 1998).

### **1.1 Primeiras contribuições teóricas pertinentes**

Para Vion (1992, p. 95), comunicar implica assumir que os sujeitos falam de diferentes posições sociais e dão vida a seus papéis, na medida em que não se pode falar sem estar a fazê-lo de um lugar e assumir que o outro está num lugar simétrico ou complementar. Assim, qualquer interação edifica-se a partir de lugares que dão visibilidade, de forma efetiva, à relação social

entre dois indivíduos. Nesse quadro, a interação pode ser definida, então, como um fenômeno sociocultural.

Assim, acreditamos que as relações que se estabelecem entre os sujeitos, no caso desta pesquisa, entre professora e alunos de 8ª série de uma escola pública e entre alunos de uma mesma e de diferentes séries no interior de uma determinada situação de comunicação, a saber, as apresentações de seminários, constituem-se como interações.

Na mesma direção de Vion, Morato (2001, p. 290) afirma que a interação “indica que toda empreitada ou ação do sujeito no mundo se inscreve num quadro cultural e submete-se às regras pragmáticas que são garantidas por gestão social”. Ainda, segundo essa autora, tal afirmação vai ao encontro do pensamento bakhtiniano que aponta para a direção de que “toda conduta humana procede de interação”.

Nesse sentido, concordamos com Vion ao considerarmos que a interação é então o lugar onde se constrói e se reconstrói indefinidamente os sujeitos e o social (Vion, 1992, p. 93).

A respeito das diferentes posições sociais ou lugares sociais assumidos pelos sujeitos, Goffman (1985, p. 74) afirma que tais lugares ou posições sociais “não são coisas materiais que são possuídas e, em seguida, exibidas; são um modelo de conduta apropriado, coerente, adequado e bem articulado”. Sendo assim, se a interação está diretamente ligada ao processo de comunicação, ela está diretamente relacionada, também, com a construção de sentidos; por isso, a produção de sentido exige um trabalho interativo constante (Vion, 1992, p. 94).

As práticas interativas produzidas no campo escolar são objetos constantes de pesquisas e investigação. Morato (2001), remetendo-se à pesquisa empreendida por Laplane (2000), questiona qual o sentido das interações produzidas na sala de aula num contexto educacional

marcado tanto pelo discurso da competência (interacional e comunicativa) quanto pelo da ineficiência da escola tradicional. Para a autora, ao se levar em consideração os limites e os alcances da escola, o que se espera é que a qualidade das interações produzidas na e pela instituição escolar possa, de fato, possibilitar o uso da linguagem enquanto prática social. Embora o discurso da escola ainda seja o de favorecer a mudança social, podemos perceber a discrepância que existe entre esse discurso e a prática logocêntrica efetivada pela escola.

Esse fato pôde ser verificado empiricamente, no momento da pesquisa de campo, quando a professora regente, sujeito desta pesquisa, tentava deixar os alunos à vontade para se expressarem e assumirem a palavra nos momentos de exposição oral.

A observação desse fato, especificamente, reflete o logocentrismo que orienta as atividades propostas na e pela escola, perceptível nas práticas correntes de transmissão de conhecimentos e de conteúdos. Considerando que os alunos da presente pesquisa estão acostumados a apresentar seminários nas aulas de História, Geografia e Ciências, é importante ressaltar que o que é visado no trabalho com as práticas orais, nessas disciplinas, é o domínio dos conhecimentos relativos ao tema em questão e não a maneira como esse conhecimento é transmitido à platéia.

Em função disso, a prática da linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa, que deveria pressupor um trabalho mais reflexivo e articulado em relação à tomada da palavra para que os alunos pudessem exercer mais adequadamente o papel de expositores - e não mais só de leitores ou só de ouvintes do que o professor tem a dizer -, acaba não se concretizando de maneira bem sucedida. Dessa forma, o aluno acaba por concentrar-se apenas na transmissão de conteúdos nos momentos de prática oral dentro das aulas de Língua Portuguesa, repetindo, assim, a mesma

atitude logocêntrica dos professores de outras áreas.

Nessa perspectiva, revela Morato, “a relevância da interação enquanto categoria de análise reside não apenas no fato de que ela é capaz de colocar em relação dois sujeitos ou mais, mas porque há em seu interior uma dimensão discursiva que a caracteriza como uma qualidade propriamente humana, ideológica, social, histórica, afetiva” (Morato, 2001, p. 2).

Na escola, o quadro interativo é emoldurado pela situação de ensino e envolve professor e alunos que mantêm entre si uma relação especialmente assimétrica. A sala de aula, concebida sob essa perspectiva, representa, então, um espaço dialógico, de interação, de troca de experiências e de desenvolvimento de competências. No entanto, Laplane (2000, p. 55) considera, também, o espaço da sala de aula:

como um lugar que nem todo mundo troca idéias, fala, lê, escreve, e debate. Vários fatores concorrem para esse “mau funcionamento”: carência de recursos materiais e humanos, falta de formação e qualificação dos docentes, origem social e cultural dos alunos, falta de adequação dos conteúdos e formas de ensinar ao público que a escola atende etc.

Diante desse fato, se formos pensar no quadro interacional estabelecido por meio de uma atividade de linguagem oral na escola, aquela em que os alunos apresentam um seminário para os próprios colegas de sala, podemos assumir que tal atividade representa uma estratégia de ensino que deveria favorecer a interação entre os alunos e, assim, contribuir para a aprendizagem.

Verificamos que o tipo de interação que se estabelece dentro de tal atividade entre professor-aluno e alunos-alunos acrescenta uma nova dimensão à aprendizagem de língua materna, na medida em que a comunicação deixa de ser fruto de simulações – que acontecem no espaço do “como se” (Schneuwly & Dolz, 1997), tendo em vista as práticas de linguagem fictícias voltadas apenas para a aprendizagem – e passa a fornecer contextos de interações reais

que ultrapassam os muros da sala de aula.

Ampliando essa discussão, Trager (1964) argumenta que a interação não acontece mediada apenas pelos elementos lingüísticos verbais. Esse autor é da opinião que para se compreender a língua é preciso levar em consideração os elementos não-verbais, ou seja, elementos estreitamente ligados à interação comunicativa tão ou mais importantes que o léxico, a morfologia e a sintaxe.

Dessa forma, a comunicação acontece quando há uma mescla entre os elementos verbais e não-verbais. Esse autor ainda destaca dois elementos não-verbais que ele considera extremamente importantes de serem descritos e analisados, quando se trata de estudar a interação comunicativa dos falantes: (i) os elementos **paralingüísticos**, que são aqueles que se associam à cadeia da fala nos atos de comunicação e que são, de alguma forma, aceitos no interior de determinada sociedade e (ii) os elementos **cinésicos** que são aqueles que consideram o estudo dos gestos e dos movimentos corporais significativos, conforme se discutirá na seção 1.6 deste capítulo.

Outra noção relevante para os estudos relacionados às práticas de linguagem na escola e que deve ser pensada aqui é a de contexto. Geralmente, o contexto ocupa uma posição de destaque no quadro de análise de processos lingüísticos (verbais e não-verbais). Assim, entendemos que este se constitui numa noção “fundamental para as atividades de comunicação e de compreensão dos sujeitos” (Morato & Koch, 2003, p. 85).

Dessa forma, a noção de contexto também recebe tratamento diferenciado em função da perspectiva que se assume. Para falar do contexto e de suas variadas concepções, Koch (2002) parte dos estudos realizados por Malinowski (1923). Segundo esse autor, “um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro de seu contexto de situação” (Malinowski, 1923 *apud*

Koch, 2002, p. 21). Assim, continua esse autor, a noção de contexto está ligada à questão da situação (contexto de situação) e do sistema lingüístico, ou seja, tal noção “deve ultrapassar os limites da mera lingüística e ser alçada à análise das condições gerais sob as quais uma língua é falada”.

Mais tarde, o pensamento de Malinowski encontra ressonância nos estudos de Hymes (1972) e Goffman (1981). Este assume o contexto como categoria socialmente situada. Aquele, também propôs análises baseadas no “contexto de situação”, e traçou uma matriz etnográfica que permitiu caracterizar o contexto a partir dos seguintes elementos básicos: situação, participantes, fins (propósitos, resultados), forma da mensagem, código, instrumentos, normas de interação e de interpretação e gêneros - chamado esquema SPEAKING, que permitia dar visibilidade ao contexto.

Ainda em relação ao binômio contexto-interação, Tannen & Wallat (1987) afirmam que

quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: em um contexto específico. (Tannen & Wallat, 1987, *apud* Ribeiro e Garcez, 1998, p. 122)

Para Erickson e Shultz (1981), a noção de contexto também é importante porque considera a interação como pano de fundo para que o falante saiba produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente adequadas, mas também apropriadas para a situação comunicativa.

Goodwin & Duranti (1992 *apud* Koch, 2002, p.23) entendem que se deve tomar como ponto de partida para a análise do contexto os seguintes elementos: (a) cenário, (b) entorno sociocultural, (c) a própria linguagem como contexto – ou seja – “o modo como a fala mesma simultaneamente invoca contexto e fornece contexto para outra fala – a própria fala constitui um

recurso dos mais importantes para a organização do contexto” (p. 23), (d) conhecimentos prévios e (e) contexto como uma *práxis* constituída interativamente.

Gumperz (1982), por sua vez, assevera que é por meio da constelação de traços presentes no momento da interação que os falantes sinalizam e compreendem que “tipo de atividade de fala”<sup>6</sup> está acontecendo no contexto em questão. Tais traços são chamados de “pistas de contextualização”. Por pistas de contextualização, Gumperz estava se referindo aos sinais verbais e não-verbais utilizados pelos falantes em interação numa determinada situação de comunicação. Tais pistas são traços lingüísticos e extralingüísticos empregados com o objetivo de verificar as pressuposições contextuais que os falantes sinalizam para “manter o envolvimento conversacional e ter acesso ao sentido pretendido” (Koch, 2002, p. 32). Dentre essas pistas, podemos enumerar as seguintes: a prosódia (entonação, intensidade da fala, qualidade da voz), o repertório verbal, os marcadores conversacionais, os sinais paralingüísticos (risos) e os sinais cinésicos (a gestualidade, o movimento do corpo e as expressões faciais) que garantem a interação entre os falantes e que vão produzindo os ajustes necessários para sua continuidade.

Partindo do pressuposto de que o contexto pode ser considerado como um “inventário” de fatores que constituem as condições de uso efetivo da linguagem, entendemos que as interações podem ser efetivadas no interior de diversos contextos, se levarmos em consideração como os falantes definem suas pressuposições em relação ao que está acontecendo. Em outras palavras, o contexto somente constitui fundamentalmente as ações praticadas pela linguagem se também considerarmos, de alguma maneira, os saberes e as representações dos participantes sobre o que vai acontecer (em termos interacionais, textuais e lingüísticos). Acreditamos que, para as análises a serem desenvolvidas neste trabalho, faz-se necessário que, além dos conceitos até agora

---

<sup>6</sup> Gumperz (1982 *apud* Ribeiro e Garcez, 1998, p. 99) cunhou o termo “*tipo de atividade de fala*” para designar a “unidade básica de interação socialmente relevante”.

discutidos, seja ainda apresentado o conceito de competência, dada a sua importância no campo de estudos da linguagem.

Este conceito nos interessa pelo fato de termos, ao longo do trabalho de campo, elaborado e aplicado, junto com a professora das turmas pesquisadas, um conjunto de intervenções didáticas que tinham por objetivo desenvolver uma consciência e um monitoramento dos sujeitos em relação ao tipo de linguagem a ser mobilizada e em relação aos seus comportamentos (verbais e não verbais) durante as atividades de seminário.

Assim, compreender os conceitos de competência desenvolvidos por Hymes (1974), Fishman (1974) e Gumperz (1991) é o nosso próximo passo para que seja possível, mais adiante, descrever e analisar o comportamento sócio-comunicativo dos alunos durante os seminários, nosso objeto de investigação.

## **1.2 Sobre a noção de competência: em que essa noção poderia contribuir para os estudos lingüísticos na esfera escolar?**

As discussões e teorizações em relação à noção de competência podem não surtir o efeito desejado, especialmente nos estudos da linguagem no interior da esfera escolar, se os pesquisadores não enfrentarem a questão: o que a noção de competência é capaz de explicar e para que ela serve?

É bem verdade que o termo competência se presta a vários sentidos, conforme as tradições lingüística, social, psicológica e antropológica a que se recorra. Mas, a despeito dessa diversidade de significados, sempre há um arrazoado teórico que o justifique. Nesta seção, procuramos demonstrar a importância das noções de *competência* e de *padrão comunicativo* para os estudos

da linguagem e a necessidade de a escola estar atenta a tais noções tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania.

Em artigo apresentado à revista *Horizontes*, Morato & Bentes (2002) discutem a noção de competência e revelam os diferentes pontos de vista que existem em relação a tal noção. As autoras afirmam que “é preciso reconhecer de antemão que o termo competência ganha sentido sempre dentro do discurso no qual ele é proferido” (2002, p. 37). Ainda para essas autoras:

A construção do sentido de competência em campos tão diversos quanto os da Linguística, da Sociologia ou da Psicologia não deixa de manter uma idéia geral que o relaciona com situações práticas onde o conceito pode ser empiricamente aferido, como ambientes profissionais, contextos da vida cotidiana, situações de uso social da linguagem etc. (Morato & Bentes, 2002, p. 37).

No campo lingüístico, a noção de competência foi desenvolvida por Chomsky, em sua obra *Aspects of the theory of syntax* (1965). No entanto, o que nos interessa neste trabalho é o conceito de competência comunicativa a partir da perspectiva construída por Hymes (1971).

Em seu artigo *On Communicative Competence*, Hymes (1971) faz crer que a questão da competência e do desempenho lingüístico está relacionada ao estudo da linguagem a partir de uma perspectiva social e ligada diretamente às diversas situações de interação.

Nessa perspectiva, Hymes postula que o termo “competência comunicativa” demonstra que os falantes, ao interagirem, fazem mais do que produzir e compreender sentenças gramaticalmente corretas e reconhece que o conceito de competência deve considerar não apenas as regras de comunicação (lingüísticas e sociolingüísticas) ou de interação, mas também as regras culturais e sociais, que são as bases para o contexto e para o conteúdo dos eventos comunicativos e dos processos de interação.

Daí a importância de a escola estar atenta ao desenvolvimento não só da competência

comunicativa, mas também da social e discursiva por meio da inserção dos alunos em situações concretas de uso da língua. Essas considerações podem ser fundamentadas a partir do que assevera Baltar (2004, p. 36):

Competência de comunicação deveria, então, ser entendida como competência NA comunicação e PARA a comunicação. A comunicação não é apenas um objetivo da linguagem, mas um atributo. Toda utilização da língua coloca em jogo esse atributo (grifos do autor).

Em outras palavras, a inserção do sujeito-aluno nas diversas práticas de linguagem se dá por meio da convivência com outros sujeitos que participam de redes sociais também diversificadas. Dessa forma, aprendemos, desde cedo com a família, quando podemos ou devemos dizer algo a alguém de determinada maneira e quando devemos ou podemos dizer de outro modo. Por isso, Fishman (1974, p. 29) afirma que qualquer sujeito inserido em uma determinada comunidade adquire “lenta e inconscientemente as competências comunicativa e sociolingüística, com respeito ao uso apropriado da língua”.

Com isso, fica claro que o engajamento entre sujeito, língua(gem) e sociedade apresenta positivos e produtivos aspectos, na medida em que os fenômenos lingüísticos podem ser descritos e analisados à luz das condições sociais, culturais e históricas mais amplas em que se situam os sujeitos.

Em função disso, Hymes (1971, p. 278) afirma que a competência lingüística abrange, também, a competência social devido ao fato de que o seu desenvolvimento é, obviamente, alimentado pelas experiências sociais, pelas necessidades comunicativas dos sujeitos e pelos assuntos que motivam os falantes a buscarem na interação outros motivos, outras necessidades e experiências.

Assim, entendemos que a capacidade do falante de compreender os contextos

comunicativos deve fazer parte da competência social e sociolingüística, na medida em que é necessário que o sujeito avalie quando um contexto se efetiva e delimite qual sua natureza específica.

Baltar<sup>7</sup> (2004), em seu livro “Competências Discursivas e Gêneros Textuais”, assim comenta a teoria proposta por Hymes:

Hymes analisa a questão da competência e da performance de Chomsky como uso criativo da linguagem, refutando essa idéia e afirmando que onde Chomsky diz *competência*, deve-se ler gramática; onde diz *performance*, deve-se ler realização psicológica, e onde diz *criatividade*, deve-se ler produtividade sintática. Ainda acrescenta que onde diz apropriação – adequação –, há um problema, pois a apropriação – adequação – da linguagem implica, na sua visão, analisar o contexto social, o que Chomsky não faz (Baltar, 2004, p. 31).

Por outro lado, Gumperz (1991) esclarece que a noção de competência comunicativa:

foi desenvolvida para aprofundar a resposta teórica às complexidades e à variedade de opções comunicativas que os falantes utilizam para assinalar o que pretendem transmitir. Assim, parece particularmente relevante para o campo educacional. O que o trabalho sobre a competência comunicativa faz é questionar a concepção comum de que as regularidades lingüísticas devem ser estudadas através da análise ao nível da sentença, concepção essa que no passado moldou a maior parte das pesquisas em educação (Gumperz, 1991, p. 69).

De acordo com a teoria até aqui exposta, fica evidenciado o papel central que a noção de competência comunicativa oferece ao estudo do uso da linguagem em sala de aula, na medida em que tal noção torna-se eficiente para explicar o fato de que em ambientes de interação social, os interactantes dependem de um conhecimento que é governado pela “cultura, subcultura e normas específicas de contexto” (Gumperz, 1991, p. 67).

Portanto, a competência comunicativa revela um conhecimento que vai além do domínio lexical, fonológico e gramatical da língua. Em outras palavras, competência comunicativa refere-

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que encontramos em Baltar (2004) uma apresentação sobre as diversas competências (lingüística, comunicativa, social, individual, sociolingüística e discursiva) realizada de maneira didática e que nos fornece um quadro geral dos estudos sobre competência desenvolvidos por estudiosos da linguagem desde a década de 1970 até hoje.

se ao que um falante imerso em determinada comunidade sabe – ou seja, suas capacidades inerentes ou habilidades – e à maneira como tal falante se comporta em situações particulares de uso da língua.

Gumperz ressalta, ainda, que ao aprendermos a falar, não só adquirimos a competência gramatical, como também aprendemos os diferentes registros e as maneiras apropriadas de usar os recursos lingüísticos de acordo com o contexto sociocultural no qual estamos inseridos. Dessa forma, o conceito de competência comunicativa refere-se tanto à aquisição da competência lingüística, quanto à “competência prática” exercida nas interações sociais e que envolve, dentre outros, os seguintes componentes: **(i)** os componentes sociolingüísticos que nos permitem reconhecer um contexto comunicativo, distingui-lo de outros e, portanto, selecionar normas apropriadas de comportamento comunicativo e variedades adequadas ao contexto; **(ii)** os componentes discursivos que nos permitem construir enunciados coesos e coerentes ao interagirmos com outros interlocutores e **(iii)** os componentes estratégicos, graças aos quais somos capazes de identificar possíveis conflitos comunicativos, procurando saná-los de forma a efetivar uma interação eficiente.

Em função do exposto, podemos afirmar que o simples fato de o falante dominar as regras gramaticais de determinada língua não se configura em condição suficiente para que ele desenvolva um repertório comunicativo mais ampliado. Para tanto, é necessário que o falante saiba não apenas a estrutura da língua, mas também que ele demonstre domínio dos padrões comunicativos e dos recursos lingüísticos e discursivos adequados às várias esferas de atividade social que o ajudarão a efetivar a interação comunicativa no universo discursivo dentro do qual acontece a comunicação.

Os etnógrafos da comunicação, por seu turno, entendem que a competência comunicativa pressupõe um conjunto de normas que são adquiridas ao longo do processo de socialização/enculturação e que, portanto, está socioculturalmente condicionada. A esse respeito Saville-Troike (1982, p. 21) explica que:

A competência comunicativa compreende o conhecimento e a expectativa de quem pode ou não falar em certos contextos, quando falar e quando permanecer calado, para quem a pessoa pode falar, como se pode falar com interlocutores de *status* diferentes e os diferentes papéis que cada uma deve assumir, que comportamentos não-verbais são apropriados aos vários contextos, quais são os rituais de tomada de turno em uma conversação, como perguntar e dar informação, como pedir, como oferecer ou recusar ajuda ou cooperação, como dar comandos, como reforçar disciplina, e outros - em resumo, tudo que envolve o uso da linguagem e outras dimensões comunicativas em contextos sociais específicos.<sup>8</sup>

Essa autora ressalta que descrever a competência comunicativa de um falante levando-se em consideração somente a língua oral é reduzir o âmbito de tal competência, porque a etnografia da comunicação pressupõe analisar uma ampla gama de comportamentos comunicativos, além dos componentes lingüísticos, como mencionado acima.

A autora, citando Von Raffler-Engel and Rea (1978), afirma que muitos elementos da interação entre adultos e crianças (aí incluídos professores e alunos) dizem respeito aos elementos não verbais – paralingüísticos e cinésicos – e prosódicos da interação (risos, tom de voz, gestos, olhares, movimentos corporais, etc), na medida em que os aprendizes sempre confirmam ou refutam alguma informação por meio de olhares, grunhidos, expressões faciais, acenos de cabeça, movimentos corporais e gestuais. Tais elementos também são essenciais no processo de

---

<sup>8</sup> Tradução nossa para o trecho de Saville-Troike (1982): “*Communicative competence extends to both knowledge and expectation of who may or may not speak in certain settings, when to speak and when to remain silent, whom one may speak to, how one may talk to persons of different statuses and roles, what appropriate nonverbal behaviors are in various contexts, what the routine for turn-taking are in conversation, how to ask for and give information, how to request, how to offer or decline assistance or cooperation, how to give commands, how to enforce discipline, and the like – in short, everything involving the use of language and other communicative dimensions in particular social settings*”.

comunicação e também sugerem a necessidade de ampliar os estudos no âmbito dos fenômenos semióticos constitutivos das interações.

Pesquisas lingüísticas e antropológicas têm demonstrado que as regras<sup>9</sup> comunicativas variam de cultura para cultura, de um grupo social para outro (jovens, mulheres, homens, crianças, idosos etc) e de uma comunidade para outra. À medida que as pessoas se relacionam com outras, em contextos diversificados, vão descobrindo e se apropriando de regras e de padrões comunicativos também diversificados, que podem ser utilizados nos múltiplos domínios discursivos existentes nas variadas esferas sociais.

A noção de competência comunicativa transcende, assim, o sentido restrito do conhecimento do código lingüístico para ser constituída, sobretudo, pela capacidade de saber dizer algo a alguém, como e quando dizer (Fishman, 1974).

Ao tomarmos como objeto de estudo a esfera escolar, verificamos que os alunos, ao ingressarem na escola, já apresentam uma competência comunicativa adquirida no meio social onde circulam e que, com o tempo, tal competência é alimentada pelas experiências sociais, pelas necessidades de interação constantes, pelos motivos comunicativos e pelas ações que são constantemente demandadas dos sujeitos para que haja comunicação. Porém, os alunos *per se* não conseguem ultrapassar as formas de produção oral cotidianas, improvisadas, imediatas e, nesse sentido, não conseguem produzir gêneros orais que demandem preparação e conhecimento de recursos lingüísticos, textuais e comunicativos mais formais e padronizados.

A partir da reflexão teórica articulada até aqui, uma questão pode ser feita sem que, no entanto, tenhamos a intenção de respondê-la completamente ao longo deste trabalho: que

---

<sup>9</sup> Entendemos por regras comunicativas o conjunto de convenções sociais e culturais que guia e controla as possibilidades de ação comunicativa.

competências o professor deveria eleger como mais importantes para que os alunos pudessem tomar a palavra de maneira mais autônoma no curso das interações específicas?

Em nosso trabalho de campo, constatamos que as aulas de Língua Portuguesa não são planejadas para desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua e, por causa disso, poucos alunos conseguem demonstrar “controle mais ou menos consciente e voluntário” (cf. Dolz e Schneuwly, 1996) do próprio padrão de comportamento lingüístico e de domínio de gêneros orais formais, como a exposição oral.

Assim, quando se fala em competência comunicativa na escola, está-se considerando, inclusive, sob a perspectiva dos PCNs de Ensino Fundamental e Médio, a habilidade do aluno em participar das práticas escolares como um sujeito capaz de interagir e de comunicar com seus pares e de estender essa capacidade para as situações sociais, fora dos limites da escola, em que é demandado o uso da linguagem.

Com isso, acreditamos que o desenvolvimento da competência comunicativa somente pode se dar, conforme o arcabouço teórico até aqui mobilizado, nas (e pelas) práticas de linguagem. Também acreditamos que não é possível falar em prática de linguagem oral na escola sem correlacioná-la à questão do desenvolvimento das competências comunicativa e social. Isso porque, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, é importante considerar a possibilidade de construção de estratégias comunicativas e lingüísticas a serem enfocadas e trabalhadas sistematicamente com os alunos.

Relacionando, portanto, as perspectivas teóricas de autores como Hymes (1971), Fishman (1974) e Gumperz (1991), podemos dizer que, em qualquer situação de uso da língua, quanto mais os alunos se deparam com “atividades legítimas” de uso da linguagem, mais possibilidades

terão de desenvolver certas capacidades e habilidades lingüísticas de produção textual (oral e escrita), mais adequadas aos variados ambientes discursivos e às expectativas de seus interlocutores no tocante a sua produção textual. Portanto, as diversas competências desenvolvidas pelos sujeitos ao longo de suas experiências constituem as práticas sociais e são por elas constituídas.

Assim, a noção de competência que tentamos defender neste trabalho não é aquela entendida como uma faculdade ou uma atividade mental. Dessa forma, tal noção pode ser analisada empiricamente porque é uma prática e imbrica atos de linguagem e ações sociais.

Na próxima seção, discutimos a questão do enquadre como um princípio fundamental para a análise das interações, especialmente aquelas que se dão no interior da comunicação oral.

### **1.3 O significado dos enquadres comunicativos no interior da atividade Seminário na escola de nível fundamental**

O conceito de enquadre tornou-se um princípio básico para se analisar e compreender como se processa a interação entre falantes num determinado contexto comunicativo. Esse conceito foi desenvolvido por Goffman (1974) para tentar explicar como os falantes em interação estão constantemente construindo enquadres que organizam o discurso e orientam os participantes em relação ao contexto interacional.

Do ponto de vista de sua natureza social, podemos dizer que os enquadres organizam os eventos comunicativos de tal forma que o falante produz interpretações das ações dos sujeitos em situações de fala. Assim, segundo Goffman (1974, p. 10), os enquadres podem ser descritos como macro-representações sociais expressas na organização ritualizada das interações.

Para Tannen & Wallat (1987, *apud* Ribeiro e Garcez, 1998, p. 123), “a noção interativa de enquadre se refere à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução (ou movimento ou gesto) poderia ser interpretada”.

A noção de enquadre, nesta pesquisa é, de fato, uma categoria de análise interessante porque nos possibilita perscrutar como acontecem as práticas da linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa na escola pesquisada. Assim, tomar o conceito de enquadre como categoria de análise é buscar entender as práticas orais de linguagem enquanto “práticas significantes”, isto é, compreender que as mesmas não podem ser tomadas como eventos por meio dos quais (só) se transmitem conteúdos (logocentrismo), mas como um espaço no qual diferentes atores desempenham diferentes papéis, produzindo o sentido em conjunto.

Nessa perspectiva, a produção de textos orais e a recepção desses textos têm um papel contextualmente produtivo, na medida em que os falantes e ouvintes em interação não são tidos mais como objetos de um processo, mas como parte integrante das práticas comunicativas.

Assim, de acordo com a noção inicial de enquadre proposta por Bateson (1972), “nenhum enunciado do discurso pode ser compreendido sem uma referência à metalinguagem do enquadre” (Quental *apud* Ribeiro & Garcez, 1998, p. 57) porque este contém um bloco de instruções, para que os sujeitos possam entender uma dada mensagem, e indica para onde o ouvinte deve dirigir o seu olhar, emoldurado pela situação de interação comunicativa. Em outras palavras, a noção de enquadre nos ajuda a compreender que o sistema de interação entre falantes e ouvintes é realizado dentro de determinados parâmetros que só se efetivam quando ocorre o entendimento de certas regras implícitas, que, por sua vez, estão sujeitas a mudanças.

Para Martins (2002, p. 6), que discute diferentes perspectivas sobre as noções de contexto,

comunicação e significado, a partir dos trabalhos de Bateson e Goffman, representados na obra de Gumperz, a noção de enquadre na perspectiva de Bateson (1972) demonstrou que:

qualquer situação comunicativa só pode ser entendida à luz de uma "metamensagem" sobre como categorizar e interpretar a situação e as ações componentes. A esta metamensagem, Bateson denominou "enquadre" ("*frame*"). O enquadre define o conjunto de mensagens incluídas no mesmo e fornece instruções ao receptor sobre como entendê-las.

Na mesma linha de Bateson, Goffman (1974: 10) afirma que o significado das ações sociais é definido em função de princípios – os enquadres – que governam e organizam os eventos sociais.

Ainda para Bateson (1972), o enquadre pode ser considerado como uma bateria de instruções que facilitam o entendimento sobre o que o falante está dizendo naquela situação específica de comunicação, como se fosse uma moldura em torno de um quadro representando um conjunto de orientações que indicam para onde o observador deve dirigir o olhar para conseguir entender determinada mensagem.

Segundo Goffman (1979), a consideração da noção de enquadre é fundamental para analisar o significado de enunciados específicos. Assim, indagações como “onde se situa esta interação?” e “o que está acontecendo aqui e agora?” são questões básicas do ponto de vista interacional se assumirmos com este autor que, em qualquer evento face a face, os falantes mantêm ou introduzem, constantemente, os enquadres que organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional.

Sendo assim, para entendermos como se dá, dentro do contexto escolar, a produção de práticas orais de linguagem, mais especificamente, o seminário, produzido por alunos do Ensino Fundamental, primeiramente, temos que assumir a idéia de que o processo de interação, que se instaura entre os dois lados – os alunos expositores e a platéia –, está relacionado com as práticas sociais de uso da língua, especialmente com a tomada da palavra em público. Nossa tese,

portanto, está ligada ao fato de que, por meio de tais práticas, efetivam-se as competências: social, comunicativa, (socio)lingüística, resultantes dos saberes, das habilidades, das capacidades, dos enquadramentos e das experiências dos falantes.

#### **1.4 Sobre a noção de Padrão Comunicativo**

Em todos os contextos em que uma atividade humana acontece, e é mediada pela linguagem, pressupomos existirem padrões comunicativos que modelam os gêneros existentes. Do ponto de vista da etnografia da comunicação, entende-se que, de uma maneira geral, os padrões comunicativos moldam as formas de falar (*ways of speaking*), estruturando-as em enunciados.

Por exemplo, pode-se dizer que os padrões comunicativos esperados de duas pessoas próximas conversando, sejam completamente diferentes dos possíveis padrões comunicativos apresentados por duas pessoas expostas à situação “entrevista de emprego”. Isso porque são duas esferas de comunicação diferentes e que implicam usos de recursos lingüísticos e comunicativos específicos. Com respeito à primeira situação comunicativa, poder-se-ia esperar que os falantes formulassem enunciados moldados no estilo informal, cujas escolhas léxico-gramaticais deveriam ser diferentes das utilizadas pelos falantes no domínio social da entrevista de emprego.

Além disso, os interlocutores da conversa poderiam apresentar um comportamento lingüístico descontraído por meio do uso de gírias ou mesmo de certos códigos lingüísticos que teriam entre outras funções a de tentar confundir ou despistar um ouvinte não convidado a participar da conversa. Tais interlocutores, também, poderiam exhibir uma variedade de gestos faciais e corporais, característica desse tipo de interação mais informal.

Por outro lado, a situação “entrevista de emprego” pressupõe enunciados elaborados no estilo formal, que marcam os papéis previamente delimitados dos participantes desse tipo de interação. Em outras palavras, o estilo formal (por exemplo, uso de formas de tratamento, tomada de turnos organizadamente marcada, uso de jargão) presente em ambas as falas marcaria a relação assimétrica entre o entrevistador e o entrevistado. Em função disso, podemos dizer que o padrão de formalidade ou informalidade característico dos enunciados produzidos em uma ou outra esfera de atividade, depende do lugar social da comunicação, ou seja, está diretamente ligado às exigências da esfera na qual a comunicação se realiza (escola, universidade, família, igreja, empresa etc.).

Considerando o que Geraldi (2002) chama de instâncias públicas e privadas de uso da linguagem, podemos afirmar que, para cada uma das esferas de utilização da língua, os falantes moldam as formas de falar dependendo da situação comunicativa na qual estão inseridos. A respeito das formas como os enunciados se estruturam, ele defende o fato de que as regras de interação mudam e, por isso, mudam, também, as regras de utilização dessa língua.

Para tomar um exemplo simples, enquanto na sala de jantar de sua própria família nenhum dos convivas precisa levantar a mão para pedir a palavra, mas interfere na conversação no momento em que julga oportuno, disputando com os outros o turno da fala, numa assembléia ou numa reunião formal, cada falante inscreve-se para falar, tem sua oportunidade de fala segundo a ordem de sua inscrição, um tempo determinado para falar etc. (Geraldi, 2002, p. 55)

Ainda em relação a esse assunto, Saville-Troike (1982, p. 21) argumenta que um padrão comunicativo inadequado em determinado contexto demonstra a falta de conhecimento do falante a respeito das regras sociais e culturais de determinada comunidade. A autora afirma que quem

usa uma expressão inadequada em público e causa embaraço, demonstra não ter adquirido certas regras de conduta social no uso da língua<sup>10</sup>.

Por isso, ao se analisar os padrões comunicativos dos falantes inseridos em uma determinada esfera de utilização da língua, é importante verificar o amplo contexto social e cultural no interior do qual se situa determinada comunicação. Esse fato é necessário para que se possa avaliar, na perspectiva de Gumperz (1970), a significância das normas que governam a escolha lingüística e, porque não dizer, dos elementos não lingüísticos mobilizados pelos falantes que estão inseridos em determinada situação comunicativa.

É importante ressaltar que existem padrões diferenciados para cada nível de comunicação: social, grupal e individual. No nível social, a linguagem serve para muitas funções e a comunicação se padroniza, geralmente, em termos dessas funções, no sentido de criar/reforçar barreiras, unificar os falantes como membros de uma comunidade específica e reforçar a estratificação social. Além disso, a padronização pode ocorrer, ainda, segundo as atitudes e as concepções que se constroem sobre os falantes. Esses aspectos serviriam para caracterizar uma determinada sociedade.

No nível grupal, a comunicação também sofre padronização de acordo com os diferentes grupos existentes dentro da sociedade, dependendo da ocupação, do *status* social, da idade, do sexo, do nível educacional, da região geográfica, do local (rural/urbano) e de outros traços da organização social e cultural do falante.

No nível individual, são considerados, entre outros, os aspectos da expressão e interpretação da personalidade, bem como os fatores emocionais que apresentam um efeito

---

<sup>10</sup> Tradução nossa para o trecho em inglês de Saville-Troike (1982, p. 21): “*who uses a taboo expression in public and causes embarrassment is said not to ‘know better’, i.e. not to have acquired certain rules for social conduct in the use of language*”.

psicológico no mecanismo vocal. Mesmo esses fatores (como o nervosismo, a alteração e o volume da voz, o sentimento de raiva ou de medo etc) não sendo considerados parte da comunicação, devem ser levados em conta, pois – como afirma Saville-Troike (1982, p. 13) – são elementos convencionais que fazem parte dos padrões comunicativos dos falantes em muitos domínios discursivos, especialmente naqueles em que o sujeito sofre pressões externas do ambiente. A seguir, passamos a discutir como o problema dos padrões comunicativos vem sendo tratado no âmbito das reflexões sobre o ensino de língua materna.

#### **1.4.1 A questão dos padrões comunicativos no interior da escola**

Entendemos que é responsabilidade da escola o desenvolvimento da consciência sobre como as práticas de linguagem constituem as (e são constituídas pelas) diversas esferas sociais e sobre como os padrões comunicativos dos sujeitos expostos às atividades de linguagem no contexto escolar, num determinado domínio discursivo, devem ser trabalhados para que possam ser transformados em objetos de reflexão por parte dos aprendizes.

Acreditamos que se constitui em um grande problema para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e de aprendizagem mais significativas o fato de certas categorias de análise, tais como a de “padrão comunicativo” e a de “gênero do discurso”, não serem suficientemente consideradas e incorporadas ao trabalho desenvolvido pelo professor de língua. A escola brasileira deveria procurar vencer esta dificuldade, a fim de traçar estratégias de intervenção e elaborar subsídios metodológicos adequados para que as práticas escolares atuais consigam, de fato, dar a possibilidade ao aluno de um exercício significativo e consciente das práticas de linguagem.

As constantes afirmações de que na esfera escolar a maioria dos alunos não demonstra fazer uso da linguagem oral de maneira adequada ainda são freqüentes. As apreciações sobre o desempenho lingüístico da maioria dos alunos matriculados nas instituições oficiais de ensino são desfavoráveis, porque os textos – tanto orais quanto escritos – produzidos por eles durante as atividades de linguagem na escola ainda são considerados “pouco criativos”, “incorretos”, “incoerentes” e as seqüências textuais, “fragmentadas” e “pobres”<sup>11</sup>.

Estes comentários, sem dúvida, parecem norteados por um espírito normativo que nos incomoda, principalmente porque o ensino de gramática na escola, para a maioria das pessoas (a despeito das reflexões desenvolvidas sobre este tema nas últimas décadas do século passado) ainda tem a função de ensinar os alunos a falar e escrever corretamente.

Segundo pesquisas realizadas nas décadas de sessenta e setenta (cf. Bernstein, 1971, 1972 e outros), os fatores responsáveis por este tipo de uso que as crianças fariam da linguagem vão desde a postulação de que elas sofreriam de privação cultural e apresentariam um *déficit* lingüístico, até formulações que alegam que o empecilho maior em relação ao ensino de língua materna está no currículo antiquado que contempla programas desmotivadores, sobretudo no tocante à modalidade oral da língua.

No Brasil, no final da década de noventa, foram apresentados os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – documento este que apresenta uma proposta de ensino embasada por teorias lingüísticas e discursivas recentes e pressupõe a necessária expansão de um ensino mais centrado nos usos da linguagem por meio da inserção do aluno em contextos significativos

---

<sup>11</sup> Esta afirmação, apesar de não estar apoiada em uma pesquisa sistemática sobre os julgamentos que os diferentes grupos fazem a respeito do desempenho lingüístico esperado de crianças, jovens e adultos que freqüentam a escola, encontra respaldo na observação informal desse tipo de julgamento realizada ao longo de nossa experiência como professora de Ensino Fundamental nos últimos 11 anos.

de fala e escrita, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros orais. Temos nos PCNs (1998, pp. 24-5) a seguinte afirmação em relação à prática da linguagem oral na escola:

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (...)

Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal de fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

As postulações acima nos instigam a dizer que toda prática de linguagem oral para, de fato, constituir-se em uma atividade de aprendizagem, deve ser sistematizada, planejada e dirigida com o objetivo de garantir a ampliação da competência comunicativa e a construção de padrões comunicativos apropriados às diversas esferas da atividade humana.

Estudos mais recentes também apontam para a necessidade de se trabalhar os gêneros orais do ponto de vista da comunicação e não da estrutura lingüística (Marcuschi, 2000; Rojo, 2000, Barbosa, 2001; Dionísio, Machado e Bezerra, 2002, para citar alguns autores brasileiros que tratam da questão do gênero no interior das práticas de linguagem na escola).

A pesquisa de campo desenvolvida no período de fevereiro a julho de 2003 no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU) possibilitou-nos verificar que, embora haja alguns esforços empreendidos pelas professoras de Língua Portuguesa, ao longo das oito séries do Ensino Fundamental, no que tange ao trabalho com a modalidade oral da língua, estamos bastante distantes do desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas, no que

diz respeito ao domínio de práticas e de gêneros orais formais públicos.

Verificamos, também, que as atividades desenvolvidas que propiciam a emergência da exposição oral resumem-se, na maioria das vezes, a momentos de oralização de textos escritos com o objetivo de levar os alunos à compreensão desses mesmos textos. Além disso, observamos que as propostas de práticas de linguagem oral não contemplam nenhum tipo de trabalho mais sistemático em relação aos aspectos constitutivos de gêneros orais formais – como a exposição oral – tais como em atividades de debate ou de seminário.

Portanto, podemos dizer que predomina na escola brasileira a compreensão de que as práticas de linguagem orais não pressupõem uma competência comunicativa específica. Por exemplo, sem um trabalho sistemático sobre a atividade como um todo e sobre o gênero oral público específico demandado, fica difícil dar conta dos problemas apresentados pelos alunos durante atividades como o seminário, sobretudo no que diz respeito à construção de padrões comunicativos adequados ao domínio da linguagem expositiva, necessários para a elaboração e apresentação dessas atividades.

Em entrevista realizada na escola onde coletamos os dados, as professoras de Língua Portuguesa disseram que perseguem, dentre outros, os seguintes objetivos no tocante à prática de linguagem oral: (i) “a evolução do aluno no que diz respeito à oralidade, para que ele possa, futuramente, apresentar uma linguagem mais bem elaborada, de acordo com os padrões da norma culta”; (ii) “o trabalho com textos que estejam voltados para o interesse do aluno, porque, assim, eles poderão apresentar um nível, um padrão de oralidade mais desenvolvido, porque eles falam com mais tranquilidade, com mais firmeza sobre aquilo que eles mais conhecem”; (iii) “o favorecimento da desinibição do aluno ao falar em público”.

A partir de agora, apontamos alguns problemas decorrentes dos objetivos acima elencados por essas professoras. Para comentar o primeiro objetivo, apresentamos uma citação do artigo *online* de Andrade (2000), para quem a norma culta:

é uma abstração lingüística que não se manifesta na oralidade, nem do mais culto falante; ela é muito mais útil para a escrita por definir padrões lingüísticos, principalmente para um país tão grande como o nosso. Por isso, não "devemos" saber a norma culta, mas, sim, obter o maior número de recursos lingüísticos para os diferentes gêneros textuais e suas respectivas conveniências sociais (Andrade, José Armando de. *Oralidade nos Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries: Problemas, Enfeites, Descanso e Perspectivas*. 2000. Disponível em: <http://marcosbagnu.com.br> Acessado em 30 jun. 2003).

O segundo problema detectado a partir da enunciação dos objetivos elencados pelas professoras está relacionado ao ensino dos gêneros orais a partir da priorização dos gêneros escritos. Acreditamos que é papel da escola ensinar a escrita. Mas não apenas ela. Dentro desse contexto, seria ingênuo afirmar que a fala não pode se constituir em objeto de estudo e de relevância pedagógica.

Priorizar apenas os gêneros escritos da língua como objetos do aprendizado escolar seria ignorar o fato de que as atividades humanas de interação acontecem em sua grande maioria por meio de manifestações orais que estão cada vez mais freqüentes nas novas mídias pertencentes à cultura eletrônica: videoconferências, teleconferências e etc. No entanto, quando a escola ousa tocar no assunto, o faz de maneira preconceituosa, em geral, desenvolvendo atividades que apenas contemplam o reconhecimento da variação lingüística, transformando aquilo que deveria ser uma perspectiva a nortear o trabalho com as práticas de linguagem – por exemplo, a sociolingüística – em conteúdo escolar.

Tais equívocos demonstram uma concepção de língua normativa (tradicional/prescritiva) e deixam transparecer que o trabalho com os gêneros orais da língua deve ser aquele realizado

sob o viés de uma visão sobre as práticas e os gêneros orais ainda bastante prescritivos e tendo certas escritas (principalmente a literária) como modelo.

Dos objetivos para o ensino dos gêneros orais na escola, citados pelas professoras entrevistadas, o que nos parece mais coerente é o de favorecer a desinibição do aluno ao falar em público. Porém, sem se proceder a um trabalho sistemático e organizado em relação ao conjunto de recursos lingüísticos e comunicativos que o aluno precisa conhecer para dominar os gêneros orais – sobretudo os recursos adequados à exposição oral – não se estará avançando no ensino de língua materna.

Assim, de forma geral, a consideração e a articulação dos conceitos acima discutidos (principalmente o de padrão comunicativo e o de competência comunicativa) apresentam-se como necessidades quando se trata de sistematizar o trabalho com a exposição oral, especialmente porque não há um único padrão comunicativo considerado o mais adequado e correto e que, portanto, deve ser aprendido e repetido pelos alunos.

Com base nesses aspectos, acreditamos que o domínio de gêneros orais produzidos em instâncias públicas de fala está relacionado ao exercício de uma prática de linguagem que deveria estar sob constante processo de reflexão por parte de quem as exerce. Dessa questão, tratamos mais especificamente a seguir.

### **1.5 O tratamento das práticas de linguagem oral e a necessidade de um trabalho sistemático com essas práticas na escola**

Uma das questões que atualmente merece atenção de lingüistas e educadores está relacionada ao julgamento do desempenho verbal não satisfatório de alunos do Ensino

Fundamental das escolas brasileiras. Pais e professores das diversas disciplinas alegam, constantemente, que o aluno não sabe falar e que, ao fazê-lo, resulta numa “fala pobre e inexpressiva, desprovida de conteúdo verbal e esvaziada de sentido”.

Geraldi (1997, p. 117) diz que “na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas” e esse modelo de ensino produz como resultado uma falsa preocupação de ensinar a língua “viva” tendo por base “os idiomas extintos, dos quais só pelos livros se pode adquirir o cabedal”. Nessa perspectiva, o sistema de ensino que atualmente vigora nas escolas brasileiras é aquele que assume o ensino de língua atrelado ao estudo da Gramática, cujas regras são extraídas de textos literários considerados como “modelos” de bem falar e escrever.

Porém, de acordo com Preti, vêm acontecendo transformações na prática pedagógica que apontam positivamente para o fato de que:

a presença da linguagem oral comum, até em contextos de ensino, demonstra uma nova atitude lingüística, em que está implícita a rejeição do caráter normativo inflexível da tradição gramatical e a aceitação do caráter normal do uso vigente (Preti, 1999, p. 24, grifos do autor).

Embora o ensino de Língua Portuguesa esteja passando por significativas transformações<sup>12</sup> que resultam em práticas de linguagem diferenciadas, ainda há a necessidade de empenhar esforços cada vez maiores no que tange ao trabalho com os gêneros orais da linguagem. Apesar de já existirem propostas que enfatizam o trabalho com a prática da língua falada em sala de aula, na medida em que esta modalidade apresenta muito dos “processos de

---

<sup>12</sup> Os estudos sobre a língua materna começaram a sinalizar uma substancial mudança a partir de 1978, com a elaboração dos "Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau" e dos "Subsídios Metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa no 1º grau – 5ª a 8ª séries", ambos do Estado de São Paulo. Estes documentos, assim como os "Parâmetros Curriculares Nacionais" (PCNs), elaborados em 1998, têm a finalidade de constituir-se em referência para as discussões curriculares de Língua Portuguesa, a fim de ampliar a visão de conteúdos, reformular e intervir nas práticas de ensino de língua materna, para além das práticas que pressupõem as noções e prescrições da doutrina gramatical tradicional encontradas na grande maioria das salas de aula das escolas brasileiras.

constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita” (Castilho, 1990, p. 121), há, até o momento, poucos trabalhos de pesquisa sistemáticos sobre como desenvolver no aluno a capacidade de produção de enunciados orais adequados às mais diversas situações de comunicação, especialmente aquelas relacionadas às esferas mais formais de uso da língua.

Assim, pensar a prática da linguagem oral na escola significa não apenas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno inserir-se em situações significativas de uso da linguagem, mas também – e principalmente – desenvolver um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a maneira como ocorrem as práticas de linguagem oral em sala de aula.

Nessa perspectiva, inspiramo-nos em Dolz e Schneuwly (1996) para assumir, neste estudo, que a noção de prática de linguagem é aquela associada ao funcionamento da linguagem no interior das práticas sociais. Isto quer dizer, tomando emprestadas as palavras desses autores, que as práticas de linguagem são, “a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social” (1996, p. 51). Com isso, podemos sugerir que os eventos comunicativos mediados pelas atividades de linguagem<sup>13</sup> constituem os lugares onde se materializam as práticas de linguagem por meio de entidades empíricas que são os textos. Assim, “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 75) no interior das atividades sociais. Para Habermas (1987, p. 37 *apud* Vion, 1992, p. 27): “a atividade social pressupõe a comunicação por meio da linguagem”.

---

<sup>13</sup> A noção de atividade de linguagem, segundo Bronckart (1997) remete ao que Habermas (1987) chamou de “agir comunicativo”, ou seja “verdadeiras interações verbais” constituídas socialmente. Para Bronckart (1997, p. 34), a atividade de linguagem é “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”.

Por outro lado, a noção de práticas de linguagem recebe uma conceituação diferente segundo Bautier (1995 *apud* Schneuwly & Dolz, 1997). Estes autores esclarecem que, para Bautier:

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. Neste sentido, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1997, pp. 72-3).

Bronckart (1997, p. 34) vem corroborar o postulado acima, quando assinala que as práticas de linguagem humana se realizam como produtos interativos associados às atividades sociais.

Desse ponto de vista, tais práticas pressupõem o contato dos alunos com uma diversidade de gêneros textuais, sobretudo de gêneros orais que constituem a esfera pública da linguagem, como a exposição oral, dando-lhes possibilidades outras de tomada pública da palavra. Trata-se, neste caso, de tentar deslocar os alunos daquelas situações de comunicação que dão margem às formas de produção oral hetero-reguladas, que acontecem na “imediatez” da interação cotidiana, para outras que implicam “um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento lingüístico para dominá-las” (Schneuwly, 1997, p. 143). Esse deslocamento, entretanto, não exclui, evidentemente, o processo de ensino das outras práticas de linguagem oral e escrita, que devem acontecer de maneira paralela.

Sendo assim, estamos assumindo neste estudo que os seminários realizados na instituição escolar constituem-se em atividades produzidas com muita freqüência, mas sem que o professor, especialmente o de Língua Portuguesa, se preocupe em realizar com os alunos uma reflexão e uma avaliação que, de fato, possam levá-los ao controle voluntário e mais consciente do

comportamento lingüístico, textual e discursivo dos quais fala Schneuwly (1997).

A partir do que foi exposto até agora, pode-se pensar a exposição oral como um gênero que os alunos não dominam, por ser um gênero escolar pertencente à esfera pública de uso da linguagem. Por esse motivo, deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas. Tais estratégias poderiam fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles soubessem (i) quais conteúdos temáticos podem/devem ser articulados no interior de um seminário, (ii) sua forma de organização ou composição e (iii) o estilo possível de ser adotado para dizer o que se tem a dizer.

A esse respeito, Geraldi (1991) confirma que o falar depende não só de um saber prévio de recursos lingüísticos e verbais disponíveis, mas depende, também, de outros recursos que colaboram para a construção de sentidos no próprio momento da interlocução.

Assim, considerando a multimodalidade da linguagem oral, as aulas de Língua Portuguesa deveriam se constituir em laboratório de desenvolvimento de competências e habilidades. Aliado ao desenvolvimento das competências lingüística, discursiva e comunicativa, e das habilidades narrativas, expositivas e argumentativas dos alunos, o professor de língua materna, ao propiciar atividades que possibilitem a emergência de gêneros orais deveria atentar, também, para outros recursos além dos verbais, ou seja, considerar importantes no processo de ensino e aprendizagem, os recursos não-verbais constitutivos das práticas de linguagem oral e das interações face-a-face.

### **1.6 Os meios não-verbais da comunicação: a cinésica, a prosódia e a paralinguagem**

Definir comunicação não-verbal não tem sido tarefa fácil, sobretudo porque os códigos não-verbais estão associados a uma vasta gama de fenômenos culturais e sociais e vão desde a expressão facial e os gestos até a moda; desde a dança e o teatro até a música e a mímica, desde a

disposição dos falantes num evento específico até o protocolo dos diplomatas e, finalmente, desde a altura e a intensidade exagerada da voz de um falante durante a interação até o silêncio.

Parafraseando Dolz, Schneuwly & Haller (1998, p. 159), assumir a palavra está em relação íntima com o corpo. Por isso, os códigos não-verbais de comunicação transmitem muitas vezes intenções que as palavras não chegam a expressar. Sendo assim, um sorriso ou um silêncio em determinadas situações pode comunicar mais facilmente o que sentimos, do que a emissão vocal de palavras.

Ainda a esse respeito, esses autores consideram que :

a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não lingüísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação lingüística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.( Dolz, Schneuwly & Haller, 1998, p.160).

E acrescentam: “a comunicação oral se desenvolve não somente no plano verbal e vocal, mas também no plano gestual” (1998, p.162). Dessa forma, o inventário de signos não verbais utilizados pelos falantes numa situação de interação tem valor de mensagem, ou seja, é impossível não levá-los em consideração.

Na interação verbal, a compreensão do significado das enunciações também pode ser realizada por meio de outros recursos não-verbais a partir das informações lingüísticas, textuais, paralingüísticas e daquelas expressas por meio da gestualidade, do olhar e da expressividade corporal. É o que se convencionou chamar de **cinésica**.

#### **a) a cinésica**

Na verdade, não há ato de fala sem que se tenha algum tipo de acompanhamento gestual ou mímico. Assim, a cinésica é uma espécie de condimento que enriquece o sabor (Davis, 1976)

do ato de fala. Nessa perspectiva, a exposição oral realizada pelos alunos-sujeitos desta pesquisa não poderia ser apropriadamente analisada sem que se levasse em consideração os elementos gestuais.

Podemos, assim, entender a comunicação não-verbal como toda a comunicação que acontece além das palavras, que apresenta pouco controle consciente por parte dos falantes e que sofre variação em função dos padrões culturais do grupo no qual o falante se insere.

### **b) a prosódia**

A palavra “prosódia”, numa acepção ampla, diz respeito ao “estudo das regras relativas à métrica greco-latina, definida por variações de quantidade (breve ou longa), de altura (grave ou aguda) e de intensidade (acentuada e não acentuada)” da voz (Guiraud, 1991, p.88) abrangendo, assim, o ritmo e a musicalidade da língua. A prosódia ou estudo das entonações e variações da voz se efetiva por meio da expressão dos sentimentos e intenções dos interlocutores.

Para Dolz, Schneuwly & Haller (1998, p.155),

não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isto é, **a entonação, a acentuação e o ritmo**. Já que os fatos da prosódia são fatos sonoros, podemos analisá-los em termos quantificáveis de altura, intensidade e duração. Dimensões essenciais de toda produção oral, seu domínio consciente ganha particular importância quando **a voz está colocada a serviço de textos escritos** (grifos nossos).

Acreditamos que, para tomar a linguagem oral como objeto sistemático de intervenções, ou seja, para elevá-la ao estatuto de “objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar”, é preciso lembrar, com base no que Dolz, Schneuwly & Haller (1998) apresentam, que a linguagem falada é realizada graças à produção e à propagação dos sons que ressoam das cavidades do aparelho fonador humano. A realização desses sons se dá por meio da voz que, segundo esses autores, é o suporte acústico da fala. Nesse sentido, a voz não produz apenas vogais e consoantes,

mas um fluxo verbal orquestrado pelas dimensões rítmicas e musicais da entoação, da acentuação e do ritmo da fala dos sujeitos.

Outro estudo concernente à prosódia foi realizado por Guiraud (1991). Esse autor acrescenta que se podem distinguir três principais funções prosódicas: distintiva, demarcativa e culminativa. De acordo com esse autor, a função *distintiva* constitui a altura, a quantidade ou a intensidade da voz utilizada pelos sujeitos durante a interação comunicativa e possibilita distinguir as unidades significativas verbais, o que representa importante papel na interação comunicativa entre os falantes. Em relação à função *demarcativa*, o acento tônico desempenha papel importante, na medida em que indica os limites da palavra e do sintagma. E, por fim, a função *culminativa* que permite ao sujeito “acentuar” aqueles segmentos da fala que precisam ser ressaltados a fim de atrair a atenção do interlocutor para seu valor crítico ou semântico.

No momento da interação comunicativa, esses três ingredientes citados acima são usados pelos sujeitos falantes em proporções complexas e difíceis de serem identificadas e medidas e constituem o que se chama de “curva prosódica” (Guiraud, 1991, p.89).

Assim, interessa-nos, neste estudo, identificar essas funções prosódicas, de que trata Guiraud, nas apresentações dos alunos nos dois momentos desta pesquisa: antes das intervenções didáticas e após a realização dessas intervenções.

Neste sentido, podemos dizer que todo o fluxo verbal em sua complexa natureza (elementos segmentais/ supra-segmentais, sintaticamente organizados ou não, apresentando diferentes funções semântico-pragmáticas) é, sem dúvida alguma, de extrema importância tanto para a compreensão dos gêneros orais como para o ensino desses mesmos gêneros.

Para finalizar, Marcuschi (1991, pp. 62-3) nos esclarece que ao se analisar eventos de fala

não se pode empregar as mesmas unidades analíticas que são usadas para analisar a língua escrita, na medida em que a linguagem oral está subordinada a princípios comunicativos que a caracterizam e não a princípios "meramente sintáticos".

### **c) a paralinguagem**

O destaque dado aos elementos não-verbais da comunicação não é campo exclusivo de estudiosos da psicologia, da psiquiatria, da sociologia, da filosofia e da antropologia. Atualmente, lingüistas e educadores também fazem parte do grupo de pesquisadores que se interessam pelo estudo de tais elementos situados em diferentes contextos.

Trager (1964) explica que os elementos paralingüísticos representam tudo aquilo que acompanha a linguagem e traz, de alguma forma, alguma contribuição à construção do sentido do enunciado. Com base na caracterização proposta por esse autor, os traços paralingüísticos são constituídos pela qualidade vocal e pelas vocalizações (ou postura vocal). Por qualidade vocal, Trager entende o tipo de controle dos lábios ou da glote, o peso ou a leveza da respiração, a ressonância, o tempo ou a duração do som.

Steinberg (1988, p. 4), por sua vez, entende por paralinguagem “qualquer som produzido pelo aparelho fonador” que é colocado em uso no momento da interação comunicativa, “sem fazer parte do sistema sonoro da língua que está sendo usada, bem como as modificações dos sons que dela fazem parte”.

A autora esclarece que o estudo dos elementos paralingüísticos data de antes de Cristo, embora tenha sido estudado pioneira e sistematicamente no mundo ocidental por Grimm, em 1819 e também por Saussure – que se interessou pelo tema – e, mais recentemente, por Austin (1978).

Este último, por sua vez, ao estudar os elementos paralingüísticos, dividiu-os em “qualificadores”, “modificadores da voz” e “segregadores”. Austin (1978, *apud* Steinberg, 1988) assevera que os qualificadores vocais, tais como o tempo, o tom e a intensidade da fala, e os modificadores – oral, lingual, faríngeo e laríngeo – são usados simultaneamente com os elementos verbais da comunicação. Ainda, segundo esse autor, os segregadores se constituem em “ruídos” produzidos entre uma fala e outra durante a interação. Esses ruídos são o que se convencionou chamar de “vogais de hesitação”, geralmente transcritas ortograficamente como *ah*, *er*, *uh*, *hm*. Segundo Castilho (1998), tais vogais são chamadas de itens pré-lexicais. Além desses traços paralingüísticos, Austin ainda considera outros, tais como gritar, cochichar, rir, chorar, bocejar e suspirar (Austin, 1978 *apud* Steinberg, 1988, p. 5).

Para Rector e Trinta (1986), a paralinguagem está presente em toda interação comunicativa não-verbal e acompanha os elementos verbais numa dada situação comunicativa. De acordo com esses autores, os elementos paralingüísticos não são “fenômenos idiossincráticos e individuais, pois são determinados culturalmente e diferem de um grupo social a outro” (Rector e Trinta, 1986, p. 50). Esses autores ainda acrescentam que os recursos paralingüísticos remetem a uma “série de ocorrências na linguagem, mas que não fazem parte da língua” (p.51), como por exemplo: (i) as variações de altura e intensidade da voz; (ii) as pausas, tanto as não preenchidas (silêncio), como as preenchidas (*ahn*, *humm* etc) e (iii) os sons que não fazem parte da língua como o riso e o suspiro.

Vale ressaltar que, de acordo com os autores citados, os traços paralingüísticos são, arbitrariamente, identificados de diferentes maneiras quando estão ortograficamente escritos. Sendo assim, os dados de pesquisas realizadas a partir de gravação de *corpus* oral precisam ser transcritos, considerando-se, principalmente, a multimodalidade da fala para que sejam

analisados de forma adequada.

Por exemplo, de uma maneira geral, verificamos por meio da transcrição dos dados colhidos em situação de apresentação de seminário pelos alunos pesquisados, que a elevação do tom de voz pode demonstrar a tensão dos alunos, sua empolgação com o tema, sua intenção de chamar a atenção da platéia ou de fazer prevalecer o seu turno de fala. Tal elevação da voz está codificada por letras maiúsculas; as reticências, por outro lado, indicam as pausas efetuadas pelo sujeito, conforme notação do NURC<sup>14</sup>.

Duncan (1977 *apud* Rector e Trinta, 1986, p. 52) propõe outra classificação para os elementos paralingüísticos: (i) intensidade; (ii) altura vocal; (iii) extensão (comprimento ou brevidade das sílabas); (iv) tempo (velocidade na pronúncia de sílabas); (v) pausas; (vi) inalações audíveis e exalações; (vii) riso, choro, cochilo e similares e (viii) ressonância.

Isso significa dizer que, ao nos comunicarmos, fazemos uso de uma infinidade de linguagens, sendo uma sintaticamente estruturada, e outras sem estrutura sintática definida; no entanto, semanticamente ricas.

Em se tratando de compreender como a exposição oral, concebida como um gênero que pode (e deve) ser ensinado na escola, Dolz, Schneuwly & Haller (1998) propõem, basicamente, dois tipos de elementos importantes para pensarmos e organizarmos o ensino dos gêneros orais: os elementos verbais e os elementos paralingüísticos. Esses últimos incluem: a postura corporal dos falantes, os gestos mobilizados por eles, a entonação, a qualidade da voz, os risos, dentre outros elementos. Vejamos como os autores organizam o quadro:

---

<sup>14</sup> O trabalho de transcrição empreendido neste estudo tem por base o que propõe Marcuschi (1991) em seu livro *Análise da Conversação*.

## MEIOS NÃO-LINGÜÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL

MEIOS PARA-LINGÜÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz* melodia* elocução e pausas* respiração risos suspiros	atitudes corporais movimentos gestos troca de olhares mímicas faciais	ocupação de lugares espaço pessoal distâncias contato físico	roupas disfarces penteado óculos limpeza	Lugares disposição iluminação disposição das cadeiras ordem ventilação decoração

Fonte: Dolz, Schneuwly & Haller, 1998, p. 160.

No nosso entendimento, o quadro acima esboçado, pelos estudiosos que figuram no relevo de pesquisadores da Didática da Língua Francesa, apresenta um principal problema: o agrupamento de elementos não-verbais e de elementos prosódicos (destacados por um \*) sob a mesma categoria: meios paralingüísticos. A nosso ver, cada um dos elementos destacados que compõe os meios paralingüísticos tem escopos diferentes dentro da ecologia da comunicação.

Segundo Couto, em artigo publicado *online* (no *site* <http://www.unb.br/il/let/crioul/contato04.htm>, acessado dia 02 de julho de 2004), dada a indefinição do termo “paralingüístico”, a amplitude da questão e o fato de que há poucos estudos que realmente considerem em suas análises esses elementos como constitutivos das práticas orais de linguagem, em geral, ocorre uma ampliação do componente paralingüístico, incluindo-se nele todos aqueles elementos que não pertencem ao nível segmental.

Como se pode perceber pela literatura exposta até aqui, embora o conceito de paralinguagem, por um lado, tenha auxiliado os pesquisadores a investigar e compreender um pouco mais sobre o significado da comunicação não-verbal, deve-se registrar que há, efetivamente, divergências no que diz respeito aos elementos pertencentes ao componente paralingüístico. A maioria dos autores aqui mencionados (Trager, 1964; Duncan, 1977; Rector e

Trinta, 1986; Steinberg, 1987 e Dolz, Schneuwly e Haller, 1998) concebe como paralingüísticos alguns elementos que podem ser considerados separadamente, como os elementos prosódicos e os elementos cinésicos. Sendo assim, os principais problemas apresentados pelas diversas categorizações são a concepção de não-verbal e o entendimento de que os elementos prosódicos são extra ou paralingüísticos.

Em função dos problemas apontados acima, devemos concordar com Guiraud (1991) e com Marcuschi (1991) que os recursos prosódicos são de natureza lingüística, porque são significativos e desempenham importantes funções no curso da interação, porém, não são verbais. Sendo assim, a análise de gêneros orais deve desenvolver dispositivos teóricos e metodológicos que dêem conta de sua complexidade e de sua natureza multimodal.

Uma outra proposta de agrupamento é feita por Marcuschi (1991, p. 62-3) que distingue as classes de marcadores em: *recursos verbais*, *recursos não-verbais* e *recursos supra-segmentais*. Para esse autor, os recursos verbais operam como marcadores bastante comuns no curso da comunicação. Austin (1978) denomina esses marcadores de “ruídos” e Castilho (1998) os chama de “itens pré-lexicais”, porque não são sequer lexicalizados, por exemplo, *ah*, *er*, *uh*, *hm*, *mm*, *ué* e outros.

Os recursos não-verbais ou paralingüísticos são aqueles que “têm papel fundamental na interação face a face”, pois, “estabelecem, mantêm e regulam o contato” (Marcuschi, 1991, p.63) entre os falantes em interação. Já os recursos supra-segmentais são aqueles marcadores de natureza lingüística, mas não verbal. Os que mais nos interessam neste estudo são as pausas, o tom de voz e a qualidade da voz dos alunos durante as apresentações de seminário.

É com base nesta divisão produzida por Marcuschi (1991) que propomos, a seguir, uma

reformulação do quadro de Dolz, Schneuwly e Haller (1998, p. 160) apresentado acima. Vejamos o quadro proposto:

**RECURSOS DE LINGUAGEM MOBILIZADOS PELOS ALUNOS DURANTE OS SEMINÁRIOS**

Recursos verbais		Recursos Supra-segmentais	Recursos Não verbais	
Lingüístico	Textual	Prosódia	Cinésicos	Paralingüísticos
Variedade padrão/ não padrão	Estrutura composicional	Pausas	Gestualidade	Risos
Marcadores conversacionais		Tom de voz	Olhar	Sussurros
Repertório verbal		Qualidade da voz	Expressão facial	Suspiros

O quadro acima não pretende apresentar todos os recursos das práticas orais de linguagem passíveis de serem analisados. Nosso objetivo é destacar quais recursos devem ser considerados no momento de ensinar o oral na escola. Sendo assim, os recursos supra-segmentais e os não-verbais merecem investigações mais aprofundadas, já que co-ocorrem na grande maioria das situações de comunicação oral.

Nesta pesquisa, procuramos observar em nossas análises as diferentes funções que desempenham alguns recursos verbais, supra-segmentais e não-verbais na elaboração da exposição oral e o impacto que sua manipulação provoca na atividade de seminário como um todo.

**1.6.1. Algumas conclusões**

Acreditamos que a utilização da língua para fins comunicativos pressupõe a realização de ações lingüísticas conjuntas (ou pressupõe o agir comunicativo, conforme nos aponta Habermas, 1987 *apud* Bronckart, 1997 p.32), ou de atividades cooperativas (cf. Bronckart, 1997) dos falantes numa dada situação comunicativa, o que pressupõe a mobilização de recursos não

verbais, tais como a gestualidade, a expressão corporal, o movimento do olhar e outros elementos ligados aos componentes cinésicos da comunicação.

Com base nessa abordagem, a sala de aula passa a ser um local de interação por excelência, porque não se pode conceber o processo de ensino e aprendizagem sem a emergência de semioses co-ocorrentes. Alunos e professores não usam a linguagem (ou a língua) de forma simplificada, somente para codificar e decodificar frases, transmitir informações, ou para traduzir um pensamento e exteriorizá-lo, mas sobretudo para realizar ações, construir e produzir sentidos por meio de interações verbais emolduradas socialmente.

Nessa concepção, importa investigar qual o comportamento comunicativo desse aluno em uma determinada situação e não apenas qual o seu domínio de regras e formas lingüísticas.

Do ponto de vista do aluno, a exposição a variadas atividades e gêneros, como o seminário e a exposição oral – nossos objetos de investigação – significa a possibilidade de exercitar e desenvolver sua competência comunicativa e suas habilidades narrativa e expositiva, além de, obviamente, aprender a utilizar, de forma adequada, os recursos não-verbais e prosódicos e materiais necessários para a comunicação.

Decorre da abordagem até aqui desenvolvida que, ao se privilegiar, na esfera escolar, o trabalho com a exposição oral é importante que o professor de língua materna tenha ciência de que se deve privilegiar, no processo de ensino-aprendizagem, a construção de uma nova relação com a linguagem e isso implica em se ensinar o oral de maneira sistematizada, levando-se em consideração os recursos extralingüísticos (postura, gestos, risos, silêncios) e prosódicos que constituem, como afirmam Dolz, Schneuwly & Haller (1998, p. 162) “uma perspectiva central do ensino do oral”. Ainda segundo esses autores,

é essencial lembrar aqui que, se os recursos utilizados para a comunicação humana são, ao que parece, universais (a saber, a capacidade de codificar uma mensagem tanto nos planos lingüístico, prosódico, paralingüístico, como extralingüístico), as diferentes modalidades de expressão desses códigos são uma infinita diversidade, tanto no tempo como no espaço (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998, p. 149).

Sendo assim, não resta dúvida de que a prática da linguagem oral em sala de aula deve privilegiar a dimensão comunicativa e interacional da língua e garantir a ampliação da competência comunicativa do aluno. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário instaurar atividades que possibilitem a emergência dos diversos gêneros que circulam na sociedade, construindo um espaço de emergência e de trabalho dos/sobre os gêneros orais formais públicos, para que os alunos possam ampliar sua competência comunicativa, refinar os padrões comunicativos e moldá-los aos diferentes domínios discursivos, com o objetivo mais geral de promoção do exercício da cidadania.

## CAPÍTULO 2

### ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NA ESCOLA

Este capítulo busca explicitar sucintamente o conceito de gênero, principalmente sob a perspectiva dos teóricos da chamada Escola de Genebra (Schneuwly, 1994; Schneuwly & Dolz, 1997). Além disso, procuramos construir algumas aproximações entre autores que têm como base a tradição bakhtiniana de estudos de gênero e autores da escola anglo-saxã. Em seguida, são abordadas questões pertinentes às instâncias públicas e privadas de uso da língua, conforme Geraldi (2002), em relação ao trabalho com o gênero exposição oral e com a atividade seminário na escola, com base no que propõem Dolz *et al* (1998) e Dolz, Schneuwly & Haller (1998).

#### **2.1 Gênero e ensino: suportes teóricos e práticas sócio-históricas**

Historicamente, temos assistido ao desenvolvimento de diferentes tipos de atividades sociais que geram diferentes gêneros, denominados por Bakhtin (1953/2000, p. 279) como gêneros do discurso, ou seja, *tipos relativamente estáveis de enunciados* (orais e escritos), compostos por um conteúdo temático, pelo estilo verbal e pela construção composicional específicos de uma determinada esfera de utilização da língua.

Na verdade, os gêneros possibilitam ordenamentos textuais-discursivos que servem como parâmetros para falantes e/ou escritores. A esse respeito, Bakhtin (1953/2000, pp. 301-2) assevera que:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e juntamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas do enunciado, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência juntamente e sem que sua estreita relação seja rompida.

Assim, para esse autor, a linguagem é concebida como um fenômeno social, histórico e ideológico e os gêneros são tipos de enunciados que existem no interior das diversificadas esferas da atividade humana.

Considerando o arcabouço teórico formulado por Bakhtin (1953/2000), mas propondo uma outra abordagem, Marcuschi (2002, p.19) afirma que os gêneros textuais são fenômenos históricos ligados à vida cultural e social dos sujeitos e, por isso, são considerados como eventos textuais “altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” e, portanto, criativos. Dada essa visão, a concepção que subjaz este trabalho é a de que a língua não é um bloco monolítico pertencente a uma estrutura estática, pronta e acabada, mas em constante construção na interação e no próprio processo de planejamento e verbalização. Por outro lado, como nos lembra Schneuwly (1994, p. 26), “mesmo sendo mutáveis, flexíveis” os gêneros possuem uma certa estabilidade: “eles definem o que é dizível (e, inversamente, o que deve ser dito define a escolha de um gênero)” e são caracterizados por um plano comunicacional.

Ainda segundo Marcuschi (2002, p. 29), os gêneros textuais “são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se enquanto atividades sócio-discursivas”, o que significa dizer que os gêneros podem ser considerados - em alguns contextos - como “formas de legitimação discursiva”, já que são frutos do trabalho coletivo e vinculados à vida social e cultural dos sujeitos.

Outra discussão sobre gêneros foi proposta por Bhatia (1997). Esse autor enfatiza que os gêneros podem ser vistos como o resultado das práticas de linguagem convencionadas e institucionalizadas que acontecem dentro de comunidades discursivas específicas. Para esse autor, ao se analisar um gênero, é preciso identificar o(s) propósito(s) comunicativo(s) mutuamente compartilhado(s) pelos participantes de uma determinada comunidade discursiva. Assim, ainda para o autor (Bhatia, 1997. p. 2), a noção de propósito comunicativo é central à teoria dos gêneros, “por um lado, por estar inserida em contextos retóricos específicos e, por outro lado, por determinar, invariavelmente, escolhas específicas de formas estruturais e léxico-gramaticais”. Por contexto retórico ou situação retórica, esse autor entende o contexto mais imediato da produção de determinado gênero, ou seja, quem fala para quem e como.

Vale mencionar aqui a noção de gênero de Swales (1992) que, assim como Bhatia, ressalta a importância do conceito de propósito comunicativo partilhado pelos membros de uma comunidade discursiva específica. Dessa forma, os gêneros compreendem não apenas o sujeito e o discurso por ele proferido, mas sobretudo em que condições esse discurso foi produzido, levando-se em consideração a expectativa da audiência e as condições culturais e históricas de produção desse discurso, conforme nos aponta, também, Marcuschi (2002).

Dessa forma, Swales, Bhatia e Marcuschi sugerem que os gêneros são eventos comunicativos utilizados para se atingir objetivos específicos dentro de um determinado contexto sócio-cultural; por isso, para se constituir como gênero, este deve pressupor “um certo conjunto partilhado de propósitos comunicativos”.

No contexto da didática de línguas, Schneuwly (1994, p. 28) considera os gêneros como instrumentos, ou “megainstrumentos, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas

semióticos (sobretudo lingüísticos e paralingüísticos)” que permitem “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Esse autor afirma que os instrumentos (ou “megainstrumentos”) podem ser um fator de desenvolvimento das capacidades individuais. Em primeira instância, afirma Schneuwly, os gêneros encontram-se no espaço intermediário entre o indivíduo, que está inserido em alguma situação comunicativa, e o objeto sobre o qual ele age, guiando-o, afinando e diferenciando a percepção desse indivíduo a respeito da situação na qual ele é levado a agir, determinando e, por conseguinte, transformando as maneiras dos sujeitos se comportarem frente a uma determinada situação.

Outra perspectiva teórica foi articulada por Rabardel (1993 *apud* Schneuwly, 1994, p. 24). Esse autor também concebe os gêneros como “instrumentos mediadores” e revela que esses instrumentos definem “as classes de ações possíveis, através das finalidades que se pode atingir graças a eles”; além disso, - acrescenta o autor - eles ainda guiam e controlam a ação discursiva durante seu próprio desenvolvimento. Assim, a escolha do gênero acontece em função da “definição dos parâmetros da situação”, ou seja, da articulação do “gênero à base de orientação discursiva” (Schneuwly, 1994, p. 27).

Schneuwly & Dolz (1997) sugerem que os gêneros são introduzidos em nossa experiência e em nossa consciência por meio de três fatores, a saber: (i) as *práticas de linguagem*, (ii) as *capacidades de linguagem* e (iii) as *estratégias de ensino*. Conforme já discutido anteriormente, as práticas de linguagem estão relacionadas ao funcionamento da linguagem no interior das práticas sociais, ou seja, são os instrumentos indispensáveis à interação social. As capacidades de linguagem são as aptidões necessárias requeridas dos sujeitos (alunos) para a produção de um

gênero numa dada situação comunicativa e estratégias de ensino são os “instrumentos” por meio dos quais os alunos progressivamente apropriam-se dos gêneros.

Assim, a operacionalização do ensino de determinado gênero – a saber, a exposição oral – se daria por meio de intervenções didáticas, ou seja, de interações mediadas e reguladas pelos professores a fim de “ajudar os alunos a assimilarem as novidades” (Dolz & Schneuwly, 1996, *apud* Dolz & Schneuwly, 2004, p. 48) e progredirem.

Com base nos construtos teóricos acima apresentados, Pinto (2002, p. 49) esclarece que:

É por meio das *práticas sociais*, ou seja, das mediações comunicativas que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente construídas. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que dispõem as formas gramaticais. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvirmos o outro, sabemos pressentir-lhe o gênero (...)

Durante uma determinada situação de interação, as *capacidades de linguagem* evocam as aptidões requeridas pelo interactante não só para adaptar-se às características do contexto e do referente como para mobilizar modelos discursivos, dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

É por meio da interação que os aprendizes conscientizam-se das habilidades e dos tipos de compreensão usados nos contextos sociais internalizando-os gradualmente, estruturando e regulando suas próprias *estratégias de aprendizagem*.

Para Schneuwly (1997, p. 29), observar a apropriação dos gêneros por parte dos alunos na escola é importante porque se pode acompanhar o processo de desenvolvimento e de reestruturação do sistema de produção de linguagem do aluno, na medida em que tal processo se efetiva por meio de diferentes estágios ao longo do período de escolaridade. Dessa forma, para se pensar a produção de gêneros na escola, é importante levar em consideração os conceitos de gêneros primários e gêneros secundários.

Na esfera escolar, os conceitos de gêneros primários e de gêneros secundários são importantes para estruturar o processo de desenvolvimento da produção de linguagem do aluno. Quando a criança entra na escola, comunica-se de forma espontânea e imediata em algumas

esferas sociais. Em certa medida, podemos dizer que “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem” (Schneuwly, 1994, p. 30) e, mais ainda, que “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.(p.35)

Nessa perspectiva, Rojo (1999) revela que:

Pela definição bakhtiniana de gêneros primários e secundários, a interação em sala de aula constitui um espaço discursivo difícil de situar. Se ela, por um lado, se dá à maneira do diálogo e mais ligada às situações de interação face à face - características, segundo Bakhtin (1979a), dos gêneros primários -; por outro lado, ela já se desenrola em esferas públicas (ou relativamente públicas) de interação social, muitas vezes é mediada por ou media a escrita e apresenta largos trechos cuja forma composicional já é monologizada – características atribuídas por Bakhtin aos gêneros secundários.

A autora ainda afirma que a sala de aula constitui-se em uma “primeira aproximação da criança nas esferas públicas de interação social”, onde a interação é estabelecida por um número restrito de atores (professora e demais alunos da classe). Em contato com esse “público restrito”, a exposição a “outras audiências menos conhecidas (como outros grupos classe, o diretor, os grêmios, as situações mais coletivas da instituição)” (Rojo, 1999, p.3) não chega a ser vivenciada pelos alunos, ou, quando chega a ser vivenciada, não se realiza um trabalho sistemático com algumas práticas de linguagem que poderiam garantir, por exemplo, a formação da cidadania desses alunos, tais como a inserção deles em situações expositivas – a exposição oral, a mesa-redonda, a conferência – e argumentativas – o debate, o júri simulado etc.

Nesse sentido, como os alunos poderiam operar mudanças no processo de desenvolvimento do sistema de produção de linguagem se não foram confrontados com outras práticas de linguagem formais que demandam um controle mais consciente e voluntário do discurso? Uma possível explicação para esse questionamento seria, conforme nos aponta Rojo (1999, p.3), o aspecto “intermediário da situação de produção escolar de discursos – entre o

público e o privado – o responsável pelos aspectos composicionais ‘intermediários’ de suas formas de gênero - entre o primário e o secundário”.

Assim, uma das razões pelas quais a escola deveria priorizar o trabalho com os gêneros orais mais formais está ligada ao fato de que os alunos dominam, mais ou menos com certa desenvoltura, as formas cotidianas de produção oral. Nesta perspectiva, o papel da escola seria, então, o de levar os alunos a aprender a moldar as formas cotidianas de produção oral a outras esferas mais formais de utilização da língua.

Ao longo deste trabalho, portanto, procuramos mostrar em que medida esta pesquisa contribuiu para o desenvolvimento de estratégias de ensino do oral e para a elaboração de intervenções didáticas pontuais que levassem os alunos a uma reflexão sobre suas práticas de linguagem e sobre a maneira como podem e devem apropriar-se de um tipo de gênero oral público, a saber, a exposição oral.

## **2.2 Os gêneros orais formais públicos: um objeto de ensino importante**

Para Schneuwly (1997), dado o imperialismo da escrita, tomada como “unidade homogênea”, ou ainda como “forma perfeita da língua e, logo, da expressão da realidade e do pensamento” (p. 133), pode-se pensar a linguagem oral sob duas vertentes. A primeira que concebe o oral como representação da escrita, “fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal” (Schneuwly, 1997, p.133) e a segunda que assume o oral como o lugar da tomada da palavra espontaneamente.

Para Dolz, Schneuwly & Haller (1998), o oral não é um objeto de trabalho escolar bem compreendido pelos professores. Segundo uma pesquisa empreendida por De Pietro e Wirthner

(1996, *apud* Dolz, Schneuwly & Haller, 1998, p. 166) sobre as práticas dos professores em relação ao oral, a constatação foi a de que o ensino do oral ainda é incompreendido, exceto quando este se atrela ao texto escrito. Nessa perspectiva, nossa posição sobre a subordinação do trabalho com o oral ao trabalho com a escrita verificada também entre nossos colegas é reforçada pelas postulações dos autores acima mencionados. Essa subordinação é claramente observada nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores de língua materna nas escolas brasileiras e evidenciam que: (i) o oral é tido como passagem obrigatória para a aprendizagem da escrita; (ii) os professores avaliam o oral a partir da escrita e que (iii) o oral é bastante utilizado em sala de aula, “mas nas variantes e ‘normas’ escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua” (Schneuwly, 1997, p.167). Além disso, concordamos com esse autor quando ele afirma que a leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais freqüente na prática (70% dos professores entrevistados).

É válido ressaltar que, ao se adotar uma perspectiva de trabalho com a modalidade oral da linguagem, com vistas a formar alunos para o exercício da cidadania, estar-se-ia contemplando a diversidade de situações comunicativas e, assim, os gêneros orais seriam tomados como instrumentos semióticos para o ensino. Schneuwly (1997, p. 135) aponta três princípios fundamentais para o ensino do oral nas escolas:

- possibilitar aos alunos atividades que os insiram em situações comunicativas as mais diversas como meio de conhecimento e domínio cada vez maior da língua;
- confrontar os alunos com situações de uso público da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento lingüístico-comunicativo, a fim de motivar as capacidades de escrever

e de falar;

- conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deve se dar por meio da inserção deles em situações cada vez mais complexas e, por isso, é um trabalho lento e em constante elaboração.

Considerando que não existe um gênero oral, mas uma constelação de gêneros orais, como proceder para selecionar aqueles gêneros que são, de fato, importantes para que os alunos progridam constantemente? Sabemos que os alunos, geralmente, demonstram domínio das formas cotidianas de produção oral; assim, é papel da escola priorizar o ensino dos gêneros, orais e escritos, que se fazem necessários para que os alunos possam resolver com relativa desenvoltura os problemas existentes na esfera social e burocrática da vida pública (exposição oral e escrita, relatórios, entrevistas, debates, discussões, testemunho, negociação etc). Com isso, acreditamos que a escola deveria dar a devida atenção para os gêneros orais públicos.

### **2.2.1 As práticas orais do texto: a leitura em voz alta**

De acordo com pesquisas realizadas na França por estudiosos do ensino da língua oral, a leitura em voz alta é uma das atividades mais realizadas na escola. No entanto, essa leitura para os outros pressupõe a compreensão. A esse respeito, Bajard (1994, p. 35) nos esclarece que “só se profere bem aquilo que se entendeu bem”. E acrescenta: “*ler* e *dizer* são duas atividades diferentes” (p. 76), porque o dizer não resulta de um conhecimento “de cor” do texto, mas reflete por parte de quem expõe o assunto um conhecimento e uma segurança ao se apresentar.

Na modalidade oral, o texto é produzido à medida que é enunciado, e como ele é

elaborado *on line*, são comuns as pausas, as hesitações, os truncamentos, as retomadas que fazem o locutor ganhar tempo, enquanto busca outros recursos para auxiliá-lo na tarefa de enunciar. Em se tratando de gêneros orais formais, a tomada da palavra pressupõe um certo conhecimento prévio do assunto sobre o qual se vai falar. Além disso, “o exercício do oral pressupõe um auditório e uma produção sonora” (Dolz & Schneuwly, 1998, *apud* Dolz & Schneuwly, 2004, p. 20).

É importante ressaltar que, quando se expõe um texto em voz alta, deve-se realizá-lo de modo a favorecer uma boa compreensão do texto quando lido. É comum, também, os expositores escreverem um esquema que servirá de suporte e aliarem à exposição recursos prosódicos e cinésicos para chamar a atenção da platéia (entonação, pausas, gestualidade etc) e a utilização de recursos materiais (retroprojeter, *datashow*, transparências) como suportes de memória.

Uma pesquisa feita por Goffman (1987, p. 178 *apud* Dolz *et al*, 1998, p. 224) a respeito da conferência, “distingue três maneiras de dar vida às palavras pronunciadas: a memorização, a leitura em voz alta (...) e a fala espontânea”. Para esses autores, a tomada da palavra de forma espontânea é o que se chama de “ideal”. Porém, na maioria das vezes, o que se tem é uma “ilusão” de que a palavra é espontânea. Para Goffman (1987, p. 199, *apud* Dolz *et al*, 1998, p. 224), “escrever um texto em prosa falada e depois lê-lo de maneira proficiente é, pois, gerar a impressão de algo como a fala espontânea”.

Nessa perspectiva, quais os aspectos que deveriam ser priorizados ao se desenvolver um trabalho com o oral? O aluno seria levado a “ler de maneira proficiente, criando a ilusão de uma fala espontânea”? – como nos aponta Goffman, ou tomar a palavra de forma espontânea, com a colaboração de um esquema de notas como apoio? Segundo Dolz *et al* (1998), se estivermos

focando apenas objetivos didáticos relacionados ao trabalho com o oral, nada se pode concluir a respeito desses questionamentos, porque são ainda incipientes as pesquisas direcionadas às práticas de linguagem oral.

Dolz, Schneuwly & Haller (1998) citam três atividades, além da leitura em voz alta, que são muito comuns na escola e que também desempenham um papel importante na realidade escolar e extra-escolar. São elas: a recitação de poemas, a *performance* teatral em suas múltiplas formas e a leitura para os outros. Essas três atividades, comparadas à produção do gênero exposição oral, segundo os autores, constituem modos de produção e de recepção diferentes e, conseqüentemente, não podem ser colocados na mesma categoria, em condição de igualdade.

Isso acontece porque, enquanto na exposição oral “há unicidade de tempo e lugar do processo de fabricação do texto ouvido pela audiência, sendo que os locutores o realizam em todas as suas dimensões de uma só vez”, na recitação, no teatro e na leitura para os outros, a produção do texto proferido se faz em dois tempos: “o produtor pode ser o mesmo, se ele lê seu próprio texto - produção do texto escrito, por um lado, e oralização, por outro -, ou diferente, quando ele declama La Fontaine: a voz é emprestada a um texto produzido alhures, num outro momento, freqüentemente por outra pessoa” (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998, p. 173).

### **2.3 As instâncias<sup>15</sup> de uso da linguagem**

A escola constitui-se como uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos diferenciam-se das conversas freqüentemente travadas nos domínios da vida

---

<sup>15</sup> Segundo Geraldi (2002, 42), “as instâncias correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho lingüístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho lingüístico que neles ocorre caracteriza-se diferenciadamente”.

privada (grupo de amigos, família, bairro etc.). O aluno, ao chegar à escola, demonstra que a língua que domina é aquela apreendida nos processos interlocutivos dos quais participa em casa com a família e com o grupo social do qual faz parte.

Porém, para que os alunos produzam discursos demandados pela instituição escolar, é importante abrir novas possibilidades de inserção significativa dos alunos nas variadas instâncias públicas e formais de uso da linguagem.

Obviamente, outras instituições sociais das quais os alunos, enquanto sujeitos, participam, oportunizam-lhes o contato com outros processos interlocutivos. Porém, é a escola que, de uma forma ou de outra, lhes assegura, mais sistematicamente, tais possibilidades de interação. No entanto, essas interações apresentam uma natureza diferente daquelas com as quais os alunos estão acostumados a lidar nas instâncias privadas. As instâncias públicas de linguagem, segundo Geraldi (2002, p.39), “implicam diferentes estratégias e implicam também a presença de outras variedades lingüísticas, uma vez que as interações não se darão mais somente no interior do mesmo grupo social, mas também com sujeitos de outros grupos sociais”.

Sendo assim, é sobretudo na escola que o aluno deveria ser levado a perceber que existem exigências distintas quanto às regras de uso da língua, aos diferentes registros adequados às situações comunicativas, aos dialetos que circulam nas diferentes instituições e aos padrões comunicativos adequados a cada uma das esferas de utilização da língua.

Segundo esse autor:

O reconhecimento destas diferentes instâncias, o aluno traz para dentro da sala de aula. Uma de suas dificuldades, no entanto, é que a escola e a sala de aula se caracterizam como “instância pública” de uso da linguagem e nem sempre os alunos, em suas experiências vividas anteriormente, estiveram em situação de produzir textos (orais) em instâncias públicas. Frequentaram cultos, reuniões públicas etc., mas neles não eram locutores e sim interlocutores. Neles aprenderam a compreender tais falas e suas regras, mas ainda não as praticaram enquanto falantes. Esta é uma de suas primeiras dificuldades ao se tornarem “alunos” e muitas das “indisciplinas” não são nada mais do

que o não-domínio das regras de uso da linguagem em situações como as de sala de aula (Geraldi, 2002, p. 56).

Em geral, quando se fala em proporcionar uma maior diversidade de interações em sala de aula, está-se querendo dizer que os professores devem levar o aluno a assumir-se como um locutor nesta instância pública de linguagem e isso só será possível se a escola possibilitar o desenvolvimento de atividades sistematizadas com os gêneros orais, especialmente a exposição oral que emerge no interior de atividades como o seminário.

Dessa forma, podemos dizer que o ensino do oral não pode deixar de considerar as diferentes instâncias sociais, na medida em que os processos interlocutivos acontecem no interior das múltiplas e complexas instituições.

Embora a escola tenha dado abertura a práticas de linguagem orais e escritas diferenciadas, possibilitando a seus alunos interlocuções na esfera pública de uso da linguagem, ao realizar atividades pressupondo o exercício de uma linguagem adequada à exposição oral, verifica-se que o aluno não consegue apresentar-se como um locutor capaz de mobilizar a atenção dos colegas de sala para quem vai falar.

Observando atividades como o seminário, podemos dizer que é prática recorrente do aluno realizar exposições orais por meio da leitura de um determinado texto escrito, geralmente lido em voz baixa e sem entonação adequada. Isso ocorre porque, provavelmente, o aluno ainda não se apropriou das regras de uso da linguagem nas instâncias públicas de fala e nessa instância específica. Para que ele possa assumir o papel de porta-voz legítimo de seu discurso, faz-se necessário que, entre outras alternativas, o texto escrito desempenhe o papel de suporte de memória e de organizador da fala.

As atividades de seminário, tais como hoje são desenvolvidas em sala de aula, não

possibilitam a apropriação por parte do aluno dessa posição enunciativa a partir da qual ele deve falar como um “especialista” (cf. Dolz *et al*, 1998) no assunto a ser exposto para uma determinada audiência que não lhe é próxima. Acreditamos que isto somente ocorrerá, se houver, como já assumimos anteriormente, intervenções didáticas sobre a maneira como os alunos desenvolvem sua exposição oral, o que necessariamente leva à transformação dessa prática em um objeto de reflexão por parte dos alunos.

#### **2.4 Os gêneros orais como *locus* de investigação e de reflexão na escola**

Um das questões que, ultimamente, tem nos chamado a atenção – sobretudo no que se refere à produção de conhecimentos relevantes que visam à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos gêneros que circulam na esfera escolar – reside no fato de que é comum os estudos teórico-metodológicos sobre os gêneros priorizarem discussões relacionadas exclusivamente à modalidade escrita da língua.

Muitos pesquisadores desenvolveram estudos e investigações acerca da produção dos gêneros escritos, porém, muito pouco se tem debatido e investigado sobre os gêneros orais mais formais que são demandados dos sujeitos nos diferentes domínios sociais (instâncias públicas de uso da linguagem), principalmente no interior da instituição escolar. Outros autores, entretanto, dão ênfase aos estudos das práticas de linguagem em que, tanto a produção dos gêneros escritos (cartas, romances, bilhetes, receita culinária, listas de compras e uma infinidade de outros gêneros), quanto a produção dos gêneros orais (aula expositiva, exposição oral, debate informal, conversas em sala de aula etc.) é central e necessária para o desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes, haja vista a inter-relação dessas duas práticas nos diversos eventos

comunicativos que acontecem nas inúmeras esferas de atividade humana, em especial, na esfera escolar.

À medida que avançam as discussões teóricas e práticas sobre a questão dos gêneros – especialmente os orais – no interior das práticas de linguagem efetivadas na escola, novos desafios surgem. Ao se eleger os gêneros orais como ponto de partida e de chegada para o ensino-aprendizagem da produção de linguagem na escola, é necessário perguntar: como é possível que os alunos dominem os gêneros orais mais formais sem que haja reflexão sistemática sobre os recursos necessários para um uso consistente desses gêneros? Mais do que isso é necessário perguntar: é comum que os alunos aprendam espontânea e intuitivamente os gêneros mais formais da língua, sem se proceder a um trabalho de reflexão e avaliação sobre a maneira como eles exercem as práticas de linguagem oral na escola?

Nas observações empíricas realizadas em contextos institucionalizados, pudemos constatar que é senso comum os professores de língua materna assumirem explicitamente a modalidade oral como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. O propósito, neste caso, é fazer das práticas de linguagem oral um mote para se atingir positivamente o processo de produção dos gêneros escritos. O mesmo propósito pressupõe os trabalhos de Milanez (1993), Ramos (1997), Castilho (1998), Bortoni-Ricardo (2004) e outros autores que tratam a questão da linguagem oral voltada para a variação lingüística, com o intuito de preparar o aluno para a escrita. Neste caso, o oral que se pretende ensinar é a oralização da escrita e não a tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas idéias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar. Ou seja, o ensino da língua tal como abordado por esses autores não pressupõe que se incentive os

alunos a tomarem a palavra publicamente.

Dentre as propostas para se trabalhar com a linguagem oral na escola brasileira, podemos citar a pesquisa realizada por Milanez (1993). A investigação realizada por essa autora apresenta catorze sugestões de inclusão de atividades orais no ensino de língua materna. Dessas sugestões, algumas contemplam o confronto entre as modalidades oral e escrita, outras priorizam o trabalho com a oralidade, sem atrelá-la à escrita. Um dos objetivos principais da autora foi examinar em que medida a escola colaborou no processo de desenvolvimento das habilidades lingüísticas orais em alunos que passaram, praticamente, onze anos em contato com a escola.

Dessa forma, ela optou por desenvolver a pesquisa com alunos pertencentes ao último ano do Ensino Médio de uma escola estadual. Nesse estudo, esperava-se que esses alunos apresentassem um desempenho lingüístico satisfatório por se tratar de estudantes do terceiro ano do Ensino Médio prestes a concluírem a vida escolar e darem início à vida profissional e à carreira universitária.

Outro objetivo dessa autora foi examinar, por meio da aplicação de testes sobre o conhecimento dos alunos em relação à variedade padrão oral da língua, como se davam as elocuições formais desses alunos.

A conclusão a que Milanez chegou com esse estudo foi a de que os alunos, ao tomarem a palavra publicamente e ao utilizarem a variedade padrão oral formal, apresentaram dificuldades de diversas ordens, dentre elas a lingüística, a discursiva e a prosódica. Isso reflete, segundo a autora, “a falta de atividades orais no ensino tradicional, [o] privilégio da língua escrita, [o] despreparo dos professores, etc.” (Milanez, 1993, p.20)

Milanez acrescenta que a introdução de atividades orais na escola de forma a surtir o efeito esperado só vai acontecer se houver uma reformulação de base no ensino de língua portuguesa, sobretudo quanto: (i) ao currículo escolar, na medida em que “até hoje o aluno tem sido avaliado só pelo que escreve e não pelo que fala, fato que tem implícito o imperialismo da escrita” (1993, p.205); (ii) à postura do professor na sala de aula, que deveria deixar de ser autoritária para visar à construção de reflexões e de conhecimentos. Isso, por sua vez, deveria levar à mudança de postura no aluno também, porque ao se criar condições para que ele aprenda a fazer uso dessa modalidade nas diversas situações comunicativas, o aluno poderia expor suas idéias, discutir, pesquisar, refletir, concluir, criticar, enfim, produzir seu próprio conhecimento a respeito da linguagem que deve ser mobilizada nas diferentes esferas de utilização da língua.

Segundo a autora, também o conceito de “saber falar” se modificaria porque passaria a pressupor outros aspectos como, por exemplo, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Por fim, os critérios de avaliação também poderiam ser mais amplos que os critérios tradicionalmente adotados, porque envolveriam vários níveis de análise. Nesse caso, a avaliação deveria também levar em consideração outros aspectos que não apenas os gramaticais na fala do aluno, de modo a evidenciar a importância do aspecto comunicativo-interacional nas produções orais escolares.

Além dessa autora, outros pesquisadores investiram no estudo da modalidade oral, porém, a tônica é utilizar a oralidade como instrumento para se atingir a modalidade escrita. Dentre esses trabalhos está o de Ramos (1997). Essa autora apresenta em seu livro “O espaço da oralidade na sala de aula” uma proposta de trabalho “a favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino da língua materna” (p. ix). Segundo essa autora, a proposta apresentada possui como suporte três diretrizes: Em primeiro lugar, diz a autora, é preciso levar

em consideração o que o aprendiz já domina: “a produção e a utilização de textos falados em situações normais de interação”.

A segunda diretriz proposta é a utilização de um material novo: o texto falado como pretexto para se desenvolver atividades relacionadas às diferenças dialetais, porque, conforme pondera a autora (op. cit: x), “como se sabe, a descrição da norma culta em sua modalidade oral tem mostrado traços que surpreendem até especialistas”. E acrescenta: “o recurso da utilização de textos falados vazados no dialeto culto, pode contribuir para melhorar a produção escrita dos alunos” (Ramos, 1997, p. 29). O objetivo dessa diretriz é minimizar o impacto repressivo que a escola tem em relação àqueles alunos falantes do dialeto não-padrão, o que leva ao emudecimento ou ao silenciamento uma grande parcela de alunos e à “indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado” (p. xi).

Na terceira diretriz, a autora sugere tomar o binômio fala/escrita como um gradiente. Esse aspecto, especialmente, teria a vantagem de levar os alunos a usar e, ao mesmo tempo, refletir sobre a linguagem em uso nas diferentes situações de comunicação. Ao longo do livro, a autora vai apresentando sugestões de atividades que poderiam ser desenvolvidas com alunos do Ensino Fundamental e Médio a fim de se realizar um “treinamento oral” com vistas à utilização de diferentes estilos (coloquial/cuidado), de acordo com as situações em que as interações lingüísticas se efetivam. Esse “treinamento”, de acordo com a autora, seria eficaz na medida em que “problemas decorrentes do estilo necessitam de prática oral e prática escrita para serem minimizados” (p. 11).

Em relação ao uso da norma culta na modalidade escrita, Ramos apresenta um conjunto de atividades de produção de texto utilizando como material de leitura os seguintes textos: (a)

peças de teatro, (b) notícias de jornal e (c) textos injuntivos – instruções de uso em manuais e bulas de remédio. Essas atividades teriam por objetivo propiciar aos alunos a oportunidade de elaborar novos textos (orais e escritos), a partir daqueles apresentados pela professora, tornando o “aluno um usuário do padrão culto oral e escrito” (1997, p. 41).

Por fim, Ramos trata de oito “erros” recorrentes em redações de alunos – tanto de Ensino Fundamental quanto de Ensino Médio – (concordância, pontuação, acentuação, ortografia, coesão, coerência, regência e vocabulário) e apresenta sugestões sobre como tratar os problemas de descrição e análise lingüística dos textos. O objetivo almejado com essas atividades é, mais uma vez, levar os alunos a dominarem a língua padrão.

Uma outra proposta que leva em consideração as peculiaridades da língua falada é apresentada por Castilho (1998) que propõe uma “renovação do ensino de gramática a partir de uma reflexão sobre a língua falada” (p.9). A partir da explicitação das crises que envolvem o ensino (a crise social, a crise científica e a crise do magistério), esse autor afirma que as diretrizes da prática escolar devem ser definidas pelo professor, levando-se em consideração os problemas desencadeados por essas crises. Segundo esse autor, “não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa” (p.13) e acrescenta:

Ora, se a disciplina [Língua Portuguesa] se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada mesmo para a aquisição da língua escrita. (Castilho, 1998, p. 13)

Com base nesse pressuposto, Castilho (1998) justifica a inclusão da reflexão sobre a língua falada nas práticas escolares. Para ele, a escola deveria valorizar os hábitos culturais dos alunos; para isso, propõe que se reflita sobre a língua falada, inicialmente, partindo de gravações

de diálogos ou de conversações, ou seja, do conhecimento lingüístico que os alunos já apresentam quando chegam à escola, para se chegar à observação do conhecimento lingüístico “do outro”, “expresso nos textos escritos de interesse prático (jornais, revistas de atualidades) e nos textos literários” (p. 21). O objetivo visado com tal procedimento é o de mostrar aos alunos as variedades sócio-culturais da língua sem, contudo, discriminar ou tachar a fala vernácula do aluno. A ênfase desta proposta é construir o estudo da gramática como uma prática reflexiva, uma prática de debate sobre a língua, por meio da elaboração de “projetinhos de pesquisa, movimentados pela liderança do professor” (p.22).

Com isso, os alunos seriam considerados “pequenos lingüistas” e as aulas de gramática, a princípio desmotivadoras e acríicas, transformar-se-iam em descobertas científicas. Com o tempo, o aluno entenderia que para cada situação comunicativa “se requer uma variedade lingüística, e será, assim, iniciado no padrão culto, caso já não o tenha trazido de casa” (Castilho, 1998, p. 21).

É importante ressaltar que a proposta de Castilho (1998) é válida no sentido de mostrar aos alunos as características particulares da língua oral, a fim de que eles entendam que a produção de textos orais é construída na interação face a face e que, por isso, possui mecanismos de produção bastante específicos e diferenciados se comparados aos mecanismos de produção de textos escritos.

Nesse sentido, levar os alunos a prestar atenção nas peculiaridades da língua oral – a saber, os alongamentos vocálicos e consonantais, as pausas, as hesitações, os truncamentos, a mudança do tom de voz dos falantes, a superposição de vozes, os marcadores conversacionais e outras – é levá-los a entender um pouco a própria língua que eles falam, nas situações mais

diversas.

Essa proposta de trabalho na escola, de fato, poderia levar os alunos a desenvolverem maior consciência sobre o próprio comportamento lingüístico, já que o estudo desses comportamentos poderia fornecer-lhes instrumentos para maximizar suas habilidades de falar e, conseqüentemente, de escrever. No entanto, é um truísmo afirmar que somente com o tempo os alunos transformarão sua prática oral. Para que haja, de fato, mudanças na maneira como os alunos exercitam a linguagem oral, é imprescindível que o professor realize intervenções didáticas críticas que os levem a refletir sobre a modalidade oral mobilizada por eles nos momentos de interação, sobretudo quando estão no espaço ficcionalizado (cf. Schneuwly, 1997) pela escola para se confrontarem com as instâncias públicas de uso da linguagem.

Portanto, do ponto de vista do ensino da linguagem oral, a proposta de Castilho também parte da reflexão sobre a língua oral para atingir o texto escrito. Dessa forma, o oral que se pretende ensinar é aquele que fundamentalmente prepara o aluno para uma reflexão sobre as diferenças entre as variedades e as modalidades da língua.

Embora os trabalhos propostos por esses e por outros lingüistas, que se debruçaram sobre o estudo da linguagem oral e escrita no contexto da sala de aula, sejam trabalhos de fôlego, a prática dos gêneros orais formais ainda não foi reconhecida como um *locus* que demanda sistematização e intervenções didáticas. É preciso, pois, compreender que a linguagem oral e a produção de gêneros orais formais públicos devem ter seu lugar reconhecido pela instituição escolar, assim como são reconhecidos os trabalhos constantes em relação à produção escrita, à gramática e à literatura.

Tomada sob a perspectiva das propostas acima citadas, a prática da linguagem oral vai

estar sempre em desvantagem no contexto escolar, dada a visão canônica de que o domínio das práticas escritas formais é mais importante do que o domínio das práticas orais formais.

No entanto, a escola, ao favorecer a abertura de espaços institucionalizados de tomada da palavra publicamente, nos quais os alunos se organizam em grupos para debater democraticamente algum conflito ou para tomar decisões de forma coletiva, ou mesmo para apresentar uma exposição sobre determinado conteúdo estudado, tem possibilitado preencher um *gap* existente entre a escola e a vida fora dos muros da escola.

Dessa forma, Iakoubinski (1923/1977 *apud* Schneuwly, 1997, p. 143) ressaltou que o papel da escola deveria ser o de possibilitar aos alunos uma progressão que vai do diálogo “natural” ao monólogo “artificial”, ou seja, a escola deveria incentivar a “monologização do diálogo” e deveria “levar os alunos às formas de expressão oral que implicam vontade e consciência” (Schneuwly, 1997, p. 143). Com isso, poderia haver por parte destes últimos, finalmente, a tomada da palavra por atrevimento, por direito à voz e pelo jogo democrático e não apenas com o objetivo de se realizar uma tarefa escolar.

É preciso também esclarecer que a maioria das atividades de linguagem oral desenvolvida na e pela escola supõem uma ficcionalização, ou seja, uma ritualização, uma encenação cognitiva da situação de interação que se pretende realizar. Para isso, Schneuwly (1997, p. 144) sugere que a ficcionalização nos gêneros complexos a serem trabalhados em sala de aula se dê por meio de quatro parâmetros de produção: a) enunciador; b) destinatário; c) finalidade ou objetivo e d) lugar social. E acrescenta: “os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero” (Schneuwly, 1997, p. 145).

Assim, para que sejam construídas com os alunos novas habilidades de produção de

linguagem oral e de determinados gêneros orais na escola, a ficcionalização deve ser respaldada pelo contexto interacional em que os sujeitos estão inseridos e mediada por outros recursos como os cinésicos, os prosódicos e os lingüísticos.

Se tomarmos como exemplo a exposição oral, temos aí um caso em que a finalidade do aluno que se desloca para o lugar social do expositor não pode ser somente a de transmitir um conhecimento a uma platéia, mas também a de colocar-se como locutor que tem o que dizer a um público que também quer ouvir.

## **2.5 Gêneros orais formais: objetos de ensino autônomos**

Para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos. (Dolz & Schneuwly, Gêneros Orais e Escritos na escola)

Mais recentemente, temos assistido a uma virada no enfoque das pesquisas direcionadas às práticas de linguagem na escola. Dois autores têm despontado no relevo de pesquisadores que tratam da questão de gênero e ensino de língua materna: Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. Esses pesquisadores têm canalizado pesquisas e discussões no que tange ao ensino escolar de gêneros orais, com ênfase maior nos gêneros orais formais públicos. Para esses autores (1998, p. 149), a linguagem oral não é ensinada “a não ser incidentalmente, durante atividades pouco controladas”, embora os documentos oficiais afirmem a necessidade de se trabalhar não só com gêneros escritos, mas, sobretudo, com os gêneros orais formais públicos.

Esses autores ainda acrescentam que “ao longo do Ensino Fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 150). No entanto,

para que o ensino do oral seja tomado como prioridade na escola, é necessário delimitar as características da linguagem oral que se quer ensinar, ou seja, é preciso “conferir ao oral legitimidade e pertinência em relação aos saberes de referência, às expectativas sociais e às potencialidades dos alunos” (p. 151).

Nessa perspectiva, não se trata de ensinar o aluno a falar, mas desenvolver certos enquadres comunicativos, a fim de levá-los a se tornarem locutores e não apenas interlocutores na sala de aula.

Assim, ao se eleger a exposição oral como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, estar-se-ia possibilitando aos alunos condições para um efetivo uso e uma necessária reflexão que poderia levá-los a “perder o medo de falar em público” e que poderia contribuir para que a tomada da palavra fosse um momento de assunção dos alunos de um determinado lugar de enunciação, a saber, aquele que tem algo a dizer para uma platéia que está interessada em ouvi-lo.

Dentro dessa discussão, podemos pensar nos motivos que nos levam a eleger como objetos de ensino alguns gêneros pertencentes à esfera da comunicação pública formal, tais como o debate, a entrevista jornalística, a exposição oral, a conferência e outros gêneros. Como já discutimos anteriormente, não se trata de ensinar gramática normativo-prescritiva aos alunos, nem partir para o ensino da norma padrão, mas “levar os alunos a ultrapassar as formas de produção cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 175).

Ainda para esses autores,

Os gêneros formais públicos constituem as formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las. São, em grande parte, predefinidos, “pré-codificados” por convenções que os regulam e que definem seu sentido institucional. (Dolz & Schneuwly, 1998, *apud* Dolz & Schneuwly, 2004, p. 175)

Dessa forma, o discurso que se enuncia no momento da produção de determinado gênero oral implica, necessariamente, na mobilização de outras habilidades, tais como a leitura, a seleção das informações que se pretende apresentar, a formulação de um texto, enfim, a preparação do que se vai falar. Portanto, a produção de gêneros orais formais não pode acontecer na base da improvisação.

## **2.6 Os PCNs e o trabalho com o gênero exposição oral na escola**

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. (PCNs de Língua Portuguesa, 1997, p. 33)

Iniciamos esta seção trazendo em epígrafe uma citação dos PCNs a fim de demonstrar a tese, sustentada por Schneuwly (1997) e que tomamos também como um parâmetro para sustentar esta pesquisa, de que “o ensino do oral na escola, em língua materna, pode se dar segundo um caminho – aliás, não o único – que implica a construção de uma relação nova com a linguagem” (p. 129).

Isso significa dizer que a abordagem didático-pedagógica necessária é aquela que enfoca a linguagem oral em sua dimensão comunicativa, ou seja, naquela dimensão que visa levar o aluno a tomar consciência da finalidade, do destinatário, das interações entre os interlocutores e da importância do contexto social onde se dão as interações.

Ao se postular que os gêneros textuais são importantes para organizar o trabalho de ensino

e aprendizagem da linguagem oral nas práticas comunicativas, deve-se deixar claro que estamos considerando, nesta pesquisa, a exposição oral como sendo um gênero público, pertencente às esferas formais de uso da língua, e o seminário como sendo uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero.

A exposição oral é um gênero oral que envolve preparação prévia, tais como leitura de textos relativos ao tema a ser apresentado, triagem das informações disponíveis e preparação de um planejamento textual da exposição a ser feita. Para Dolz & Schneuwly (1998 *apud* Dolz & Schneuwly, 2004), a exposição oral, por estar inserida num quadro interacional, deve pressupor um planejamento prévio, no qual os alunos deverão demonstrar a capacidade de elaboração de um texto oral relativamente longo, relacionado com o tema e o conteúdo da pesquisa, além de demonstrar, também, a capacidade de utilizar alguns recursos lingüísticos (verbais e não-verbais) e discursivos apropriados a esse gênero oral.

Segundo esses autores, a exposição oral é um gênero cujo “discurso se realiza numa situação específica que poderíamos chamar de *bipolar*, reunindo o orador ou expositor e seu auditório” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 217).

Uma das razões pelas quais a escola deveria priorizar o trabalho com os gêneros orais mais formais está ligada ao fato de que os alunos dominam, mais ou menos com certa desenvoltura, as formas cotidianas de produção oral. Nesta perspectiva, o papel da escola seria, então, o de levar os alunos a aprender a moldar as formas cotidianas de produção oral a outras esferas mais formais de utilização da língua.

A esse respeito, Marcuschi (2000) faz uma crítica aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) – documento produzido por encomenda do Ministério da

Educação (MEC) que propõe um conjunto de orientações para o ensino de língua, particularmente no Ensino Fundamental.

Segundo esse autor, os PCNLP contêm aspectos positivos que podem ser ressaltados sob o ponto de vista teórico; tal teoria, presente nesses documentos, forma, segundo o autor, uma espécie de “ideário” pelo qual o ensino de língua é voltado mais para a produção e compreensão de textos visando a permitir a ampliação das possibilidades de uso da linguagem relacionadas às “*quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever*” (MEC-Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998). Porém, o que se observa na esfera escolar é uma preocupação quase que, exclusivamente, em relação à escrita e à leitura. O falar e o escutar ainda não receberam das escolas o “estatuto de objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou a literatura”. (Dolz, Schneuwly e Haler, 1998, p. 151)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 35):

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em **situações de uso público da linguagem**, levando em conta o contexto de produção dos discursos (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação; lugar e momento da produção) e as características dos gêneros e suportes, operando com a dimensão semântica e gramatical da língua. (grifo original)

Com base nesse trecho, Marcuschi alega que no tocante ao ensino da modalidade oral da língua os PCNLP não indicam a “dimensão exata que o trabalho com a oralidade pode assumir” (p. 28).

Para compreendermos a dimensão exata do trabalho com as práticas orais de linguagem na escola é necessário proceder a uma observação mais cuidadosa das práticas orais formais privilegiadas no contexto escolar.

Estamos enfatizando que as esferas de utilização dos gêneros primários e dos gêneros

secundários são diferentes, pois os primeiros estão intimamente ligados à experiência pessoal do sujeito e, por assim dizer, vinculados ao contexto privado de comunicação, e a escola é pública, portanto, pertencente ao contexto secundário de comunicação. Naquela esfera de utilização da língua, os sujeitos não têm um compromisso com a reflexão sobre os padrões comunicativos assumidos durante as interações verbais.

Por outro lado, os gêneros secundários não são espontâneos. A apropriação destes gêneros por parte do aluno implica a apropriação de habilidades que não são desenvolvidas sem uma reflexão e uma avaliação didática.

É importante reafirmar que uma escola comprometida de fato com a formação de cidadãos deveria empenhar-se em sistematizar essas intervenções para que à linguagem oral cotidiana que os alunos trazem das calçadas onde brincam (e onde exercitam o domínio dos gêneros primários), seja acrescida uma outra, uma linguagem mais planejada, mais formal e mais pública.

Portanto, trabalhar com o gênero exposição oral na escola possibilita aos alunos apropriarem-se de padrões comunicativos e de recursos lingüísticos-textuais e discursivos adequados a uma das esferas de comunicação complexa a qual se referiu Bakhtin, a saber, a instituição escolar.

Nessa perspectiva, é provável, portanto, que a passagem das esferas privadas de utilização da linguagem para as esferas públicas de utilização de linguagem, processo este resultante do trabalho de reflexão, os alunos apresentem uma fala formatada por um estilo híbrido, que apresenta características tanto dos gêneros primários (a coloquialidade, a espontaneidade, a postura corporal pouco treinada para a assunção desta nova posição enunciativa) como dos gêneros secundários (a formalidade, o alto grau de planejamento, a necessária relação com os

gêneros escritos).

Esse formato que o gênero exposição oral adquire é resultado do trabalho desenvolvido conjuntamente (professor e alunos), para que os alunos passem a ter o domínio de gêneros vinculados às instâncias públicas de linguagem.

As descrições e análises que desenvolveremos nos capítulos 3 e 4 focarão justamente o momento em que os alunos passam a ter uma maior consciência das possibilidades de ocuparem lugares nestas instâncias públicas de produção de linguagem. Acreditamos que nosso trabalho constitui-se em um ponto de partida para se rediscutir com os alunos os processos de desenvolvimento e apropriação dos padrões comunicativos e dos recursos lingüísticos, textuais e discursivos próprios do gênero exposição oral.

## **2.7 O seminário na escola: lugar de tomada da palavra**

Muitos professores queixam-se da dificuldade que grande parte dos alunos demonstram no momento de tomar a palavra em público, seja para expor um conteúdo, um ponto de vista, seja para discutir sobre determinado problema. Mas como organizar um ensino que privilegie o trabalho com o oral?

O seminário constitui-se como sendo uma atividade escolar que não está diretamente ligada à esfera das experiências pessoais dos alunos, mas sim, a um outro universo mais complexo e do qual ele deve se inteirar por meio da leitura e da apropriação de novos conteúdos e de novas formas de expressão para que ele possa ser capaz de se colocar como sujeito enunciator desse/nesse evento comunicativo.

Se tomarmos a palavra seminário e suas respectivas acepções no Novo Dicionário Aurélio

(1996, p. 1285), observamos que um dos sentidos dessa palavra está ligado a um grupo de estudos em que cada um dos participantes debate a matéria aprendida. Nessa perspectiva, reafirmando a discussão já realizada na seção 1.1 deste estudo, a própria noção etimológica do termo traz em seu bojo o logocentrismo que subjaz às práticas de linguagem propostas na (e pela) escola.

O que estamos propondo neste trabalho, no entanto, é uma abordagem diferente da prática escolar de seminário que atualmente considera muito mais as propriedades retóricas e pedagógicas dessa atividade do que suas propriedades discursivas.

Essa atividade caracteriza-se preponderantemente pelo envolvimento entre professor, alunos expositores e audiência. Assim, ao sugerir um tema para ser apresentado sob a forma de seminário, o professor deve ter clareza de que está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre alunos expositores e a platéia.

O que está em jogo, neste caso, não é apenas um tema que serviu de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos, mas, sobretudo, o processo de apropriação de um gênero secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem. Nesse processo de apropriação, os alunos deveriam ser levados a refletir sobre o próprio lugar de enunciação que o expositor deve ocupar. Isso significa dizer que a atividade de seminário, tal como propomos, deve motivar nos alunos a autonomia com relação à tomada da palavra.

Assim, o trabalho sistematizado com a exposição oral em atividades como o seminário deveria considerar também como objeto de ensino e aprendizagem as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção do texto a ser proferido, para que os alunos pudessem assumir, com relativa desenvoltura, o *ethos* de expositor demandado pelo gênero exposição oral.

Segundo Dolz *et al* (1998), ao se trabalhar com a prática do seminário em sala de aula, alguns aspectos devem ser observados e sistematizados, tais como: (i) despertar no aluno expositor a preocupação com a platéia; (ii) levá-lo a realizar uma seleção das fontes de pesquisa; (iii) escrever um texto contendo as informações mais importantes, que servirá de apoio<sup>16</sup> no momento da apresentação; (iv) escolher as estratégias de apresentação do seminário e (v) ficar atento ao estilo, pois mesmo o aluno adotando um estilo coloquial de exposição, ele deve demonstrar competência para expor o assunto para uma platéia que também deve adotar uma postura de recepção ativa e atenta. Rojo (2004) afirma que é esse conjunto de elementos que vai levar a bons resultados, ou seja, à divulgação clara e objetiva dos conhecimentos pretendidos, de forma a mobilizar a criatividade de quem produz e o interesse de quem assiste.

Se for uma atividade desenvolvida de forma sistemática, acompanhada de intervenções didáticas que favoreçam a apropriação do gênero exposição oral, o seminário pode deixar de ser uma atividade por meio da qual se avalia apenas o conteúdo apreendido pelo aluno para tornar-se uma atividade que pode possibilitar a apropriação de uma competência comunicativa específica.

Dolz & Schneuwly (1996, p. 53) afirmam que:

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para se progredir. (...) as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

Assim, pensar a produção de gêneros orais no interior da escola, sobretudo no que se refere à atividade escolar denominada “seminário” e suas respectivas relações com outras atividades (leituras de livros e de outros materiais, realização de pesquisas bibliográficas para

---

<sup>16</sup> Os alunos expositores precisarão de apoios de memória, o que significa recorrer a outros suportes de fala, como ilustrações, *slides*, retroprojetores e imagens para facilitar a exposição das idéias e criar uma atitude responsiva ativa na platéia.

preparar a exposição do seminário, escrita de resumos e anotações sobre o tema que se está investigando) e utilização de recursos outros, tais como o retroprojetor, a transparência, o *datashow*, é possibilitar a emergência de práticas que evidenciam relações de intersecção e interpenetração entre o oral e o escrito.

Portanto, para os alunos poderem adquirir a habilidade de fazer uma exposição oral no interior desse evento escolar denominado “seminário”, de forma adequada, eles vão ter que, necessariamente, produzir o seu texto a partir das leituras realizadas. Porém, no momento da apresentação oral, os alunos deverão demonstrar que se apropriaram do conteúdo temático estudado e que sabem moldar sua fala às formas composicionais e estilísticas adequadas a esse tipo de situação comunicativa e ao gênero demandado pela instituição escolar.

## CAPÍTULO 3

### O PERCURSO EMPREENDIDO – OBJETIVOS, MÉTODOS E ALCANCE

#### DESTA PESQUISA

Estes dois lados da questão - aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos - devem ser olhados como inseparáveis (Schön, 1992, p. 87).

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos metodológicos que orientam esta pesquisa. Retomaremos, primeiramente, os objetivos e as perguntas de pesquisa para dar maior visibilidade ao nosso objeto de investigação. Em seguida, descrevemos o contexto onde a pesquisa se realizou, caracterizaremos os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta de dados e, por fim, explicitamos, detalhadamente, as duas etapas que constituem esta pesquisa.

#### 3.1 Objetivos e perguntas de pesquisa

Conforme apresentamos na parte introdutória deste trabalho, a motivação para a realização desta pesquisa surgiu em função da nossa preocupação, como professoras de língua materna, com a falta de sistematização e de intervenções didáticas nas atividades relacionadas às práticas de linguagem oral na escola de nível fundamental. Ao observarmos que os alunos não faziam uso da palavra de maneira autônoma durante apresentações de seminários, mas sim, que as apresentações se davam por meio de leitura de textos retirados de *sites* da internet ou de páginas de enciclopédias, constatamos que as atividades relacionadas ao gênero exposição oral na escola, especialmente a atividade de seminário, não se constituíam em objeto de saber escolar.

Em função dessa constatação, verificamos que, na esfera de atividade escolar, o espaço dedicado ao desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa próprias tanto

do domínio do narrar quanto do domínio do expor era restrito. Assim, detectado o problema, nosso objetivo foi verificar como isso, de fato, estava acontecendo na escola.

Após assistirmos a uma apresentação de seminário na aula de Língua Portuguesa por alunos de 8ª série de uma escola pública, optamos por fazer, juntamente com a professora regente da série e os respectivos alunos, algumas reflexões de forma a favorecer uma mudança (i) na compreensão do enquadre comunicativo pressuposto pela atividade de seminário e (ii) na maneira como os alunos estavam produzindo o gênero exposição oral no curso dos seminários.

Com isso, elegemos como objetivos gerais deste trabalho: (i) realizar uma discussão mostrando a importância do trabalho com a exposição oral e a necessidade de transformá-la num objeto de ensino; (ii) contribuir com elementos teórico-metodológicos para uma possível sistematização do ensino dos gêneros orais públicos e, (iii) apresentar os resultados obtidos a partir das análises da situação observada, antes e depois das reflexões realizadas com alunos e professora-regente de 8ª série da ESEBA.

Além desses objetivos, ainda delimitamos como objetivos específicos:

- descrever: (i) alguns elementos não-verbais (paralingüísticos e cinésicos) da comunicação, tais como os risos, a gestualidade, o olhar e a postura corporal dos alunos durante as apresentações de seminário em dois momentos: antes e depois das intervenções realizadas e (ii) os recursos supra-segmentais (as pausas, o tom de voz e a qualidade de voz) dos alunos, também nesses dois momentos;
- analisar, a partir da transcrição dos dados relativos à exposição oral realizada pelos alunos, como se dá a organização da estrutura textual interna da exposição (fase de abertura,

fase de introdução, apresentação do plano da exposição, desenvolvimento/encadeamento do tema, recapitulação e síntese, conclusão e encerramento da exposição);

- descrever alguns mecanismos de articulação textual presentes/ ausentes nos textos produzidos pelos alunos durante os seminários, antes e depois das intervenções realizadas (coesão seqüencial, progressão tópica, coerência global).

Para alcançarmos esses objetivos, algumas perguntas de pesquisas foram formuladas:

- quais os enquadres comunicativos mobilizados pelos alunos nos momentos de exposição oral?
- de que maneira os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais de fala produzidos na e pela escola antes e depois das intervenções?
- como se dá a produção lingüística, textual e não-verbal dos alunos?

A seguir, explicitamos alguns aspectos gerais da metodologia.

### **3.2 Aspectos gerais da metodologia**

As recentes pesquisas no campo da Lingüística, Lingüística Aplicada e da Antropologia, em sua grande maioria, têm sido acompanhadas por uma forte ênfase na aplicação de seus resultados, especialmente, no que se refere aos problemas sociais. Dessa forma, a escola<sup>18</sup> tem

---

<sup>18</sup> O termo *escola*, no dizer de Maingueneau (1989: 63), remete a um só tempo a uma instituição, a práticas e a lugares; por isso, acreditamos que a escola representa um *locus* interessante para se realizar pesquisas interdisciplinares e etnográficas.

sido eleita pelos lingüistas, psicólogos educacionais, educadores e antropólogos como um *locus* privilegiado de trabalho, dada a diversidade de manifestações culturais, sociais e lingüísticas ali existentes.

Nossa pesquisa, portanto, está inscrita no grupo de trabalhos de cunho etnográfico, qualitativo, interpretativo, notadamente de natureza colaborativa.

### **3.3 A abordagem etnográfica de natureza colaborativa na sala de aula**

A etnografia não se constitui numa disciplina isolada; ao contrário, é um campo multidisciplinar no qual a lingüística é indispensável, mas também outras disciplinas são fundamentais, tais como a sociologia, a antropologia e a educação. Os dados coletados pelo etnógrafo devem ser analisados levando-se em consideração o contexto comunicativo no qual determinado evento acontece, investigando-se as atividades comunicativas como um todo, inclusive, percebendo a rede de relações e de papéis entre os falantes e examinando, na macroestrutura, os valores culturais e sociais, ou seja, a ecologia da comunidade estudada.

A escolha da abordagem etnográfica justifica-se pelo fato desta constituir-se na abordagem que, apropriadamente, possibilitou a inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa, a sala de aula, com o objetivo de observar e descrever em colaboração com os informantes (professora e alunos) como têm sido efetivadas as práticas de linguagem oral institucionalizadas na/pela escola. Essa abordagem também favoreceu a observação participante e a elaboração de um diário de campo, no qual encontram-se registradas todas as observações e acontecimentos importantes que ocorreram durante a coleta de dados.

Para Moita-Lopes (1996), a abordagem etnográfica em sala de aula ocupa-se em descrever, narrativamente, o *modus operandi* das práticas de linguagem dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de língua, na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender uma determinada língua. Para esse autor, atualmente há uma tendência em se privilegiar a etnografia em sala de aula, especialmente aquela na qual o “professor deixa seu papel de cliente/consumidor de pesquisa, realizada por pesquisadores externos, para assumir o papel de pesquisador envolvido com a investigação crítica de sua própria prática” (Moita-Lopes, 1996, p. 89).

Essa pesquisa é também conhecida por pesquisa de natureza colaborativa e pode, segundo esse autor, ser entendida de duas maneiras: “(a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem”, porque está situado dentro desse contexto e “(b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho” (Moita-Lopes, 1996, p. 89).

A investigação etnográfica que respalda este trabalho é, pois, aquela que se preocupa em perscrutar os sujeitos (professora e alunos de uma escola pública) inseridos em uma determinada esfera socialmente definida (a sala de aula), a fim de investigar como estão sendo efetivadas as práticas de linguagem oral e como esses alunos estão fazendo uso da palavra durante as apresentações de seminário nas aulas de Língua Portuguesa.

A pesquisa etnográfica de base colaborativa e sua respectiva aplicação envolvem o compartilhamento de conhecimento e representam uma via de mão dupla, ou seja, o pesquisador ao coletar os dados e analisá-los, à luz das teorias, tem por objetivo contribuir cientificamente para elucidar o fenômeno observado.

Os participantes, por sua vez, provêm o investigador de dados relativos ao conhecimento, às particularidades da comunidade que está sendo investigada e também ajudam a construir o conhecimento científico por meio de reflexões sistemáticas feitas sobre o fenômeno observado. Por isso, os estudos etnográficos são holísticos por natureza, na medida em que tentam descrever o problema investigado levando em conta outros aspectos que ajudam a dar visibilidade à totalidade do objeto pesquisado.

Assim, nesta pesquisa, alunos e professora regente não são tomados como meros informantes ou sujeitos passivos de uma investigação, mas como co-autores das atividades de pesquisa e das intervenções realizadas; por isso, seus valores, concepções, saberes e fazeres são devidamente respeitados e valorizados. Além disso, as vozes desses atores sociais estão presentes neste trabalho e podemos dizer que, sem elas, grande parte dele não seria possível.

Nessa perspectiva, o pesquisador-etnógrafo deve iniciar seus estudos tomando por base os sujeitos inseridos em uma determinada esfera socialmente definida, levando em conta tanto os aspectos lingüísticos quanto os extralingüísticos e investigando o repertório comunicativo dos falantes. Em outras palavras, o pesquisador, que tem como ponto de partida a sala de aula, deve investigar como acontece a utilização, a organização e a estruturação dos recursos verbais e não-verbais mobilizados pelos sujeitos dentro de tais esferas e em que medida esses recursos funcionam como elementos padronizadores dos eventos comunicativos.

Tais estudos etnográficos incluem muito mais elementos do conjunto do comportamento lingüístico-comunicativo e interacional do falante do que meramente a fala desse sujeito. Isso significa dizer que este estudo não pretende tratar da fala do aluno propriamente dita, mas sim

descrever o comportamento lingüístico-comunicativo do aprendiz dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e interativas e dos gêneros discursivos.

Estes são essencialmente os componentes da comunicação que se leva em conta no momento de estudo e descrição etnográfica: elementos verbais que estão disponíveis para transmissão cultural e fenômenos não verbais que têm significado convencional em cada esfera social e que, por isso, acompanham a cadeia da fala nos atos de comunicação e são de alguma forma socialmente aceitos.

Além disso, nesta pesquisa, ainda estamos interessados em descrever aspectos importantes dos eventos comunicativos, entre eles, a maneira como os alunos organizam os enquadres comunicativos, como eles padronizam as formas de falar (*ways of speaking*) e como esses enquadres se inter-relacionam de um modo sistemático com (e derivando sentido de) outros aspectos da cultura escolar.

Por isso, o estudo das práticas de linguagem no contexto escolar deve pressupor um certo conhecimento do sistema cultural da língua, no qual tais práticas encontram-se inseridas, ao mesmo tempo em que tal estudo deve estar relacionado à organização social, aos papéis sociais, aos valores e crenças e a outros padrões de comportamento dos falantes que são transmitidos no processo de socialização/enculturação.

O antropólogo educacional Splinder (1982, p.27) nos alerta para o fato de que a etnografia na sala de aula apresenta dificuldade em disseminar os resultados da pesquisa de tal forma que tais resultados possam penetrar na rede complexa da cultura educacional e fazer com que o familiar na esfera escolar torne-se estranho e cause, de fato, algum efeito. Em nossa pesquisa, esse estranhamento de que fala o antropólogo pode ser exemplificado pelo primeiro contato dos

alunos com a fita de vídeo na qual estavam gravadas as apresentações do primeiro seminário realizado por eles. A forma como os alunos vinham realizando seminários era tão familiar, tão deliberadamente normal para eles que, ao serem levados a refletir sobre o próprio comportamento lingüístico (verbal e não-verbal) e avaliar a maneira como eles vinham tomando a palavra publicamente durante as atividades orais em sala de aula, fez com que percebessem, quase que imediatamente, que a apresentação de seminários não poderia ser feita da forma como eles vinham fazendo.

Por outro lado, o fato de o professor estar familiarizado com a prática docente e com o ambiente institucional de ensino-aprendizagem também é outro motivo que o leva a não estranhar um fato que pode estar sinalizando para um problema latente na sala de aula. Portanto, tomar como objeto de pesquisa a diversidade e dinamicidade das práticas de linguagem no interior da escola requer um necessário distanciamento por parte do professor-pesquisador e pressupõe uma abordagem que considere a compreensão daquilo que “nos é estranho e tende a continuar a sê-lo” (Geertz, 2001, *apud* Bentes, 2003, p.1).

Ainda, na perspectiva de Splinder (1982, p. 27), a sala de aula, especialmente durante as atividades de prática de linguagem expositiva oral, em seminários, é o lugar mais saudável para a transmissão e difusão de material para estudo de caso etnográfico. Isso porque durante a exposição oral do aluno em sala de aula, o etnógrafo depara-se com um *locus* diversificado que lhe oferece um leque de aspectos lingüísticos e extralingüísticos a serem investigados. Assim, a sala de aula não seria apenas um *locus* de aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de reflexão sobre a prática da linguagem oral e sobre possíveis mudanças.

Com esta investigação chamamos a atenção dos professores para a necessidade de se trabalhar na escola de maneira sistematizada com os gêneros orais formais a fim de que os alunos passem (i) a se apropriar desses gêneros de forma consistente e (ii) a fazer uso consciente dos códigos adequados às instâncias públicas da linguagem.

Esta pesquisa, portanto, não pretende generalizar os resultados aqui apurados. No entanto, acreditamos que tais resultados poderão servir de mote para se discutir outros contextos em que a prática da linguagem oral seja, de fato, vista como um *locus* que demanda sistematização e intervenções na escola.

A proposta de analisar, no campo da produção oral, os elementos verbais, prosódicos e não-verbais da comunicação mobilizados pelos alunos em contextos formais de uso da língua, a saber, durante a apresentação de dois seminários distintos, e de analisar questões relacionadas à elaboração do texto oral devem levar em consideração a descrição dos seguintes componentes dos eventos comunicativos: **a)** *o contexto situacional mais amplo*, ou seja, a escola, a professora participante e os alunos envolvidos na produção da exposição oral e **b)** *a situação comunicativa em si*, ou seja, a atividade seminário, nosso objeto de investigação, em dois momentos: antes e depois das reflexões e das avaliações realizadas com os alunos envolvidos nesta pesquisa.

### **3.4. O contexto situacional**

#### **3.4.1 A escola**

Os dados desta pesquisa foram coletados na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU. A ESEBA foi inaugurada em março de

1977 e constituída, a princípio, para ser uma escola-benefício voltada para os filhos dos docentes e servidores da UFU. Porém, em 1988, o Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia (CONSUN) propôs a revisão dos objetivos dessa escola e, a partir de então, a Escola de Educação Básica da UFU passou a oferecer suas vagas por meio de sorteio público à comunidade interessada.

A ESEBA é uma escola de Ensino Fundamental inserida no contexto de uma Universidade Federal, subordinada ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), através da Secretaria de Ensino Superior – SESU – e faz parte de uma categoria de escolas denominadas “Colégio de Aplicação”. Localiza-se na zona urbana central do município de Uberlândia, cidade pólo-industrial localizada na região nordeste do Triângulo Mineiro, Estado de Minas Gerais.



**Mapa 1.** Localização da cidade de Uberlândia/MG.

**Fonte:** [http://www2.uol.com.br/uberlandia/aspectos\\_udi.html](http://www2.uol.com.br/uberlandia/aspectos_udi.html)

Sendo a ESEBA uma escola cuja proposta é centrar-se prioritariamente na formação pessoal do aluno, ficou estabelecido que, para que essa instituição pudesse firmar-se como uma Escola de Aplicação no âmbito de uma universidade, seria necessário que ela se tornasse um local privilegiado para reflexão sobre a prática escolar, bem como um espaço de formulação e

experimentação de alternativas que viabilizassem tanto a preparação de recursos humanos para a Escola Básica quanto o desenvolvimento de práticas pedagógicas compatíveis com as necessidades das crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, essa escola seria considerada uma “escola-laboratório”, constituindo-se em campo de experimentação e pesquisa na área de ensino e aprendizagem, a fim de estimular a melhoria do ensino, além de constituir-se, também, em campo de estágio para graduandos dos cursos de licenciatura da UFU.



**Imagem 1:** Fachada da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU)  
(Disponível no *site*: <http://www.eseba.ufu.br> )

Essa escola atende a alunos do primeiro período – Educação Infantil – à oitava série do Ensino Fundamental pertencentes a diferentes classes sociais, provenientes de diferentes bairros da cidade, e que ingressam na escola por meio de sorteio público de vagas. Assim, com a abertura de vagas à comunidade, a população de alunos da escola se diversificou bastante e as salas de aula tornaram-se heterogêneas. Entretanto, essa diversidade é pouco explorada nas práticas de linguagem tanto oral quanto escrita.

Pelo histórico de envolvimento dos profissionais dessa instituição em cursos de extensão, elaboração de material didático e outras atividades relacionadas ao ensino e à formação de

professores, a ESEBA é considerada uma escola-referência e, portanto, tida como uma instituição com boa qualidade de ensino.

Na ESEBA, os espaços de aprendizagem são bastante variados. Os alunos transitam entre a sala de aula e a biblioteca, a sala de vídeo, os laboratórios de Ciências, História, Geografia, Matemática, Informática, de acordo com a atividade que está sendo desenvolvida pelo professor.

Além disso, a escola propicia a seus alunos outros momentos importantes nos quais eles são estimulados a utilizar a modalidade oral para se expressarem, exporem ou argumentarem sobre determinado assunto, tais como os Fóruns de Classe, O Grêmio Escolar e as Oficinas de Linguagem. Estes são momentos em que o uso da fala pública deveria ser eleito como objeto de aprendizagem, a fim de que os alunos fossem ensinados a tomar a palavra como locutores nessas instâncias.

### **3.4.2 As professoras participantes**

Das duas professoras de Língua Portuguesa de 8ª série da ESEBA, que inicialmente participaram das discussões sobre a construção do objeto de investigação desta pesquisa, apenas a professora das turmas A e B (doravante, professora P.) planejou e executou, em parceria com a pesquisadora, as atividades de seminário e o processo de reflexão e de intervenção didática efetuado sobre a maneira como os alunos se apresentavam como locutores em atividades de seminário. A outra professora, da 8ª C, também trabalhou com a prática de linguagem oral, mas optou por desenvolver atividades orais relacionadas ao debate com seus alunos, ao invés de atividades de seminário. Assim, nossa parceria foi firmada apenas com a professora P.

A professora P. é graduada em Letras pela Universidade Federal de Uberlândia, formada em 1982 e com, aproximadamente, 20 anos de efetiva atuação como professora de Língua Portuguesa em escolas da rede pública de ensino. Fez o curso de especialização em Lingüística Aplicada ao Ensino de Língua Materna na Universidade Federal de Uberlândia e concluiu em 1998, também nessa instituição, o curso de pós-graduação em nível de mestrado em Lingüística Aplicada. Atualmente participa de um grupo de pesquisa que desenvolve estudos e investigações relacionadas à Lingüística Textual.

Essa professora faz parte do quadro efetivo de professores da escola e desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão em regime de 40 horas com dedicação exclusiva na instituição. No ano de 2003, a professora P. trabalhou com duas turmas de 8ª série (A e B).

Nas observações de campo, verificamos que as aulas da professora P. privilegiaram as práticas de leitura e de produção de texto escrito e abordaram também questões relacionadas à gramática. No entanto, pudemos observar que nenhuma atividade mais específica relacionada à prática da linguagem oral, em nenhum dos gêneros orais existentes e que poderiam ser utilizados em sala de aula para desenvolver habilidades de fala, tanto em contexto formais como informais, constituiu-se em objeto de ensino escolar sistematizado pela professora.

Em uma das várias conversas travadas com a pesquisadora, durante os planejamentos realizados, a professora P. disse que, no que tange ao trabalho com os gêneros orais, ela prioriza “a exposição de conteúdos estudados, pesquisados e atividades em que o aluno tenha que expor sua opinião sobre determinados temas polêmicos”. Além disso, ela acrescenta: “também é meu objetivo desenvolver no aluno a competência de ouvir o outro”. Quando essa professora foi perguntada sobre as dificuldades enfrentadas ao se trabalhar com a questão da produção oral dos

alunos, ficou patente que a falta de sistematização e de reflexões na maneira como os alunos se apresentam como locutores constituem alguns dos problemas enfrentados. Ela alega que “o planejamento de atividades com esses gêneros demanda mais tempo, pois o professor precisa ter clareza de que competência quer desenvolver, para avaliar se seu objetivo foi alcançado”. E finaliza dizendo que “o ensino da produção oral precisa ser melhor pensado, planejado para alcançar seus fins.”

### **3.4.3 O processo de coleta de dados e a composição do *corpus***

A coleta de dados foi realizada em dois momentos: em um primeiro momento (que abrange a apresentação de um seminário inicial), ocorrido antes de se realizar qualquer tipo de reflexão e de discussão sobre o modo como os alunos de 8ª série se apresentaram como expositores dentro do evento “seminário”; e em um segundo momento (que abrange a apresentação de dois outros seminários), depois que foram realizadas reflexões e avaliações sobre o modo como os alunos se apresentaram no primeiro seminário.

No primeiro momento, todos os alunos das 8ª séries A e B participaram, ou seja, quarenta e um alunos. No segundo momento, uma amostragem de seis alunos se elegeu, de forma voluntária, para realizar as outras apresentações de seminário.

As comparações entre esses dois momentos são importantes, porque pudemos avaliar as competências e habilidades dos alunos em relação a esse gênero e em relação às situações de comunicação que lhes correspondem.

O *corpus* deste trabalho foi constituído por gravações transcritas de quatro eventos distintos de apresentação de seminários, perfazendo um total de, aproximadamente, cinco horas

de filmagem. Nas seções abaixo, descrevemos o perfil dos alunos participantes da primeira etapa da pesquisa e, em seguida, como aconteceu cada uma das etapas de constituição do nosso objeto de investigação, a atividade de seminário estruturada por meio do gênero exposição oral.

#### **3.4.4 O perfil dos alunos sujeitos da primeira fase da pesquisa**

O público alvo desta pesquisa são alunos da faixa etária entre 13 e 15 anos, estudantes do último ano do ensino fundamental de uma escola pública (colégio de aplicação). Por ser este estudo de base investigativa acerca dos recursos lingüísticos e textuais e dos elementos não verbais mobilizados pelos alunos em momentos de apresentação pública, inseridos no contexto escolar, foi necessário solicitar dos alunos participantes permissão para usar as imagens e os textos gravados em vídeo.

Assim, a escola permitiu que a pesquisadora enviasse aos pais uma carta esclarecendo os objetivos e métodos do estudo, juntamente com o pedido de consentimento a ser assinado, com base nas orientações para a preparação de Protocolos de Pesquisa elaborados pelo Comitê de Ética da Unicamp<sup>19</sup>. Segundo o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, o protocolo “não pode ser encarado como mera exigência burocrática”, porque se caracteriza como um “contrato de parceria com os sujeitos da pesquisa”, a fim de que esses sujeitos concordem em participar do estudo. Esse termo foi prontamente assinado pelos pais dos alunos e encontra-se no conjunto de documentos anexos deste estudo (Anexo 1).

---

<sup>19</sup> O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/FCM-UNICAMP) tem por objetivo disciplinar os procedimentos de pesquisa com base na garantia do sigilo e que assegure aos sujeitos envolvidos a privacidade quanto aos dados confidenciais. O regimento e outras informações sobre o CEP podem ser visualizados no *site*: <http://www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/ReqMinProjetosCEP.doc>

Os alunos foram advertidos, também, para o fato de que todas as apresentações orais em sala de aula seriam objeto de filmagem e gravação. No entanto, esse fato não os intimidou mais do que o normal, haja vista ser essa instituição uma escola que recebe, semestralmente, um fluxo muito grande de estagiários dos vários cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia e de professores-pesquisadores da própria instituição de ensino.

No período da coleta de dados, os alunos das 8<sup>a</sup> séries estudavam no turno matutino e encontravam-se na faixa etária dos 14 aos 16 anos de idade - apenas cinco deles estavam fora da idade considerada padrão para a série. A maioria deles estudava na ESEBA desde a pré-escola e as turmas de alunos quase sempre continuavam as mesmas e, por isso, o nível de intimidade entre eles era alto.

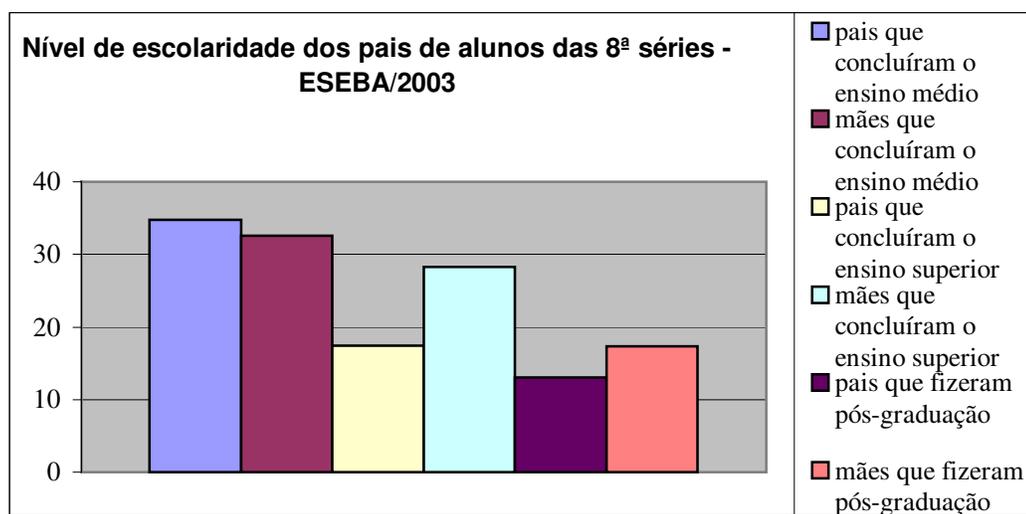
Com o intuito de esboçar o perfil socioeconômico dos sujeitos participantes, elaboramos um questionário (Anexo 2) e solicitamos que os alunos das turmas A e B o respondessem. Do questionário socioeconômico aplicado aos quarenta e um alunos das 8<sup>a</sup> séries A e B da ESEBA, um percentual de 65%, aproximadamente, devolveu-o preenchido à pesquisadora. Esse instrumento contemplou três indicadores.

O primeiro abordou aspectos gerais dos alunos e das famílias, tais como: o período de tempo em que os alunos estudam na ESEBA, o bairro em que moram, a ocupação dos pais e o grau de instrução dos mesmos. O segundo indicador contemplou aspectos econômicos como renda familiar e habitação. O terceiro e último indicador apontou aspectos ligados ao acesso dos alunos aos meios de informação e de comunicação e das suas redes de interação com a comunidade.

Ao analisarmos esses questionários e tabularmos os dados, verificamos que os alunos das 8ª séries provêm de diferentes bairros da cidade e, embora o nível de renda familiar da maioria dos alunos gire em torno de 1 a 5 salários mínimos, há, em contrapartida, um número bastante representativo de famílias cuja renda familiar fica na faixa salarial de 6 a 10 salários mínimos (22%) e acima dos 11 salários (26%) (ver gráfico 2), o que nos leva a concluir que existe uma heterogeneidade social no interior da turma.

Em relação ao grau de instrução familiar, a maioria dos pais e das mães possui formação de nível médio, seguida imediatamente pelo nível superior de ensino. Dos questionários respondidos e entregues, pudemos verificar um percentual de 34,78% de pais que concluíram o ensino médio, enquanto que 32,6% das mães o fizeram. Quanto ao ensino superior e pós-graduação, os dados demonstraram uma mudança significativa: as mães dos alunos apresentaram um percentual de 28,28 % de nível superior de instrução, contra 17,39% dos pais. As mães que possuem pós-graduação também se sobressaíram em relação aos pais; foram 17,3% contra 13,04% dos pais com mestrado ou doutorado, conforme discriminado no gráfico 1 a seguir:

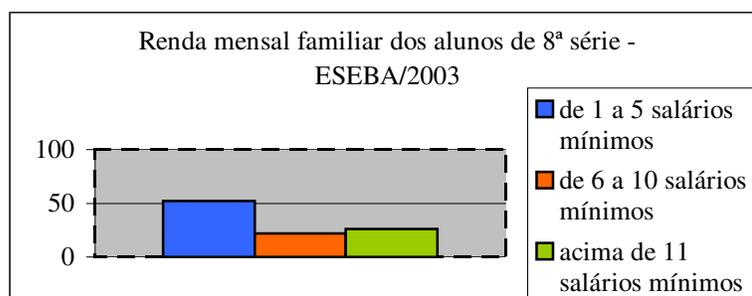
Gráfico 1



Fonte: Questionário respondido pelos alunos das 8ª séries envolvidos na pesquisa – ESEBA – 2003.

Conforme já adiantamos, a maioria dos pais encontrava-se empregado e 52% deles ganhavam de 1 a 5 salários mínimos, enquanto 22% tinham uma renda mensal de 6 a 10 salários mínimos; 26% recebiam proventos superiores a 11 salários mínimos, conforme demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2:



Fonte: Questionário respondido pelos alunos envolvidos na pesquisa. ESEBA/2003

Na época da coleta de dados, verificamos que um pai de aluno da série pesquisada encontrava-se desempregado, conforme foi constatado pelo questionário respondido pelos alunos envolvidos na pesquisa. A maioria deles possui casa própria, plano de saúde, transporte, possibilidade de realizar cursos extracurriculares. Os alunos também não exercem qualquer atividade fora de casa.

Além desses aspectos, constatamos por meio da análise dos questionários, que 56% dos alunos das 8ª séries da ESEBA fazem curso particular de língua estrangeira (principalmente Inglês) e 43% deles realizam dois ou mais cursos extracurriculares simultaneamente (informática, teatro, redação, esportes variados, balé, desenho e música).

Uma média de 56% desses alunos está também envolvida em atividades voluntárias na comunidade, tais como em igrejas católicas, evangélicas e centros espíritas; 17,5% deles desenvolvem atividades culturais, tais como shows beneficentes em paróquias e escolas das

comunidades onde moram e participam de Grupos de Trabalho Voluntários – Movimento de Adolescentes Brasileiros e Grupo Adolescência Prazer de Crescer. Um total de 10% desses alunos desenvolve atividades voluntárias dentro da escola, tais como no Grêmio Estudantil e na Ong SOAR<sup>20</sup>.

### **3.5 Construindo o objeto de análise: as situações comunicativas**

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito, nem ensinado, mas aprendido pela prática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. (Schneuwly & Dolz, 1997)

Esta pesquisa foi dividida em duas fases. A primeira fase abrange o intervalo entre o primeiro contato da pesquisadora com a Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e a filmagem do 1º seminário realizado por alunos de 8ª série dessa instituição. Essa primeira fase aconteceu antes das reflexões e das intervenções didáticas.

A segunda fase refere-se: (i) às reflexões e às intervenções didáticas realizadas entre pesquisadora, professora regente e alunos sobre a maneira como os alunos mobilizaram os recursos verbais (lingüísticos e textuais), os recursos não-verbais (cinésicos e paralingüísticos) e os recursos prosódicos durante as apresentações do primeiro seminário; e (ii) à constituição do segundo seminário.

---

<sup>20</sup> A SOAR – Sonhos, Ação e Reação é uma organização não governamental idealizada por alunos das 7ª séries em 2001, nas aulas de Geografia da ESEBA, quando se trabalhava o conteúdo sobre as diferentes formas de organização política no mundo. O objetivo dessa Ong é desenvolver ações que possam contribuir com outros jovens e com a sociedade de forma voluntária. Os alunos que trabalham nessa organização promoveram, juntamente com a ONG Moradia e Cidadania de Uberlândia, uma campanha no final do ano de 2002 com o intuito de arrecadar alimentos, brinquedos e agasalhos para as comunidades carentes e creches da cidade, no Programa "Natal pela Vida". Além dessas atividades, os alunos também desenvolvem na escola, em horário extraclasse, monitorias, que são aulas de reforço e atendimento a alunos com dificuldade de aprendizagem. Essas monitorias são realizadas no espaço da ESEBA, em dias e horários determinados pelos professores.

Antes de procedermos à descrição de cada uma das fases que constituem as situações comunicativas, seria conveniente narrar aqui como fomos construindo o percurso que antecedeu a coleta inicial de dados, propriamente dita.

Em dezembro de 2002, quando terminaram as atividades do período letivo no Instituto de Estudos da Linguagem, onde havíamos terminado de cursar as disciplinas do Mestrado em Lingüística, voltamos para Uberlândia, local onde situa a ESEBA, e dirigimo-nos a essa escola com a intenção de iniciar em fevereiro de 2003 a coleta de dados para realizar esta pesquisa.

Malinowski (1922, p.89), citando Benjamin D. Paul (1953), em sua obra *Argonauts of the western pacific*, afirma que “ao se realizar investigações em comunidades modernas, descobriu-se que é oportuno, e algumas vezes até mesmo essencial, fazer os contatos iniciais com as pessoas que controlam a comunidade”. Assim, procuramos a diretora da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia para colocá-la a par do estudo que estávamos nos propondo empreender e solicitar permissão para iniciar nossa empreitada. Por ser essa instituição nosso local de trabalho (embora a pesquisadora se encontrasse afastada para realizar este estudo), não houve restrições em relação a nossa entrada na escola como pesquisadora. A diretora solicitou que procurássemos as professoras da série eleita para este estudo a fim de acertarmos os detalhes e iniciarmos o trabalho.

Procuramos, então, a área de Língua Portuguesa e apresentamos às professoras regentes de 8ª série da ESEBA o projeto de pesquisa a fim de que elas se inteirassem do objeto de investigação e, a partir das discussões realizadas por nós, fosse explicitado o ponto de partida a partir do qual toda a coleta de dados se alicerçaria.

Assim, com o nosso compromisso já pré-estabelecido, voltamos à escola na primeira semana de fevereiro de 2003 e retomamos com as professoras as discussões sobre o objeto desta pesquisa: a prática do seminário na escola, que pressupõe a emergência da exposição oral.

Dada a falta de sistematização em relação ao trabalho com os gêneros orais da língua na esfera escolar, especialmente com aqueles relacionados aos contextos mais formais de fala, como o gênero exposição oral, foi necessário que desenvolvêssemos algumas reflexões prévias com a professora regente envolvida na pesquisa. Essas reflexões produzidas junto com a professora regente possibilitaram que as atividades de seminário pudessem ter um espaço nas aulas com aquela turma e pudessem ser filmadas.

O acompanhamento etnográfico das duas turmas de oitava séries aconteceu ao longo do 1º semestre de 2003, de fevereiro a julho. Foram registradas aproximadamente 30 horas/aulas. Além dessas aulas, foram feitos registros de 5 horas/aulas de planejamento com a professora P.

Para a realização desta pesquisa foram efetuadas quatro gravações em vídeo que ocorreram em dois momentos distintos:

- primeiro momento: nesta primeira etapa da pesquisa foram gravadas duas apresentações de seminários realizadas por alunos das 8ª séries, turmas A e B. Nesse momento, a professora e a pesquisadora discutiram a importância do trabalho reflexivo sobre esta atividade, mas ainda não haviam compartilhado essas reflexões com os alunos, que apresentaram seminários sem orientação prévia específica.

- segundo momento: Nesta segunda etapa da pesquisa, foram gravados outros dois momentos resultantes das intervenções didáticas da professora e da pesquisadora e das discussões avaliativas entre alunos e professora-regente.

Para as gravações, utilizamos uma câmera filmadora que ficava no meio da sala de aula de maneira a captar todas as imagens e sons que transitavam dentro desse espaço. A primeira filmagem foi realizada por um cinegrafista da Universidade Federal de Uberlândia e as outras, pela pesquisadora. Elaboramos um diário de campo das aulas assistidas, onde foram registradas anotações relativas ao comportamento lingüístico e comunicativo dos alunos durante as apresentações, aos recursos lingüísticos verbais e não-verbais mobilizados pelos alunos no curso dos seminários, ao conteúdo textual das apresentações, à organização das idéias e outros comentários que possivelmente poderiam constituir pontos de interesse para a análise.

Após a realização das filmagens, realizamos a transcrição do material gravado com base na técnica de transcrição multimodal, cujo sistema notacional considera relevante não só a representação da materialidade fônica, mas também – e sobretudo – a representação das semioses não-verbais, tais como os movimentos corporais, a gestualidade, o olhar e o contexto no qual as apresentações dos alunos aconteceram mediadas pelas práticas sociais e de linguagem. A esse respeito, Erickson e Shultz (*apud* Ribeiro e Garcez, 1998, p.145) sugerem que “a natureza multimodal da comunicação gera redundância de modalidade entre o canal verbal e o não verbal” e, por isso, ao se analisar as interações torna-se emergente a necessidade de se estabelecer uma ponte entre os elementos verbais e os não-verbais constitutivos das situações comunicativas.

### 3.5.1 A primeira fase da pesquisa – o primeiro contato com os alunos

Eu acho importante desenvolver a parte oral, SIM... A. C. F. M., aluna da 8ª A, 15 anos.

Nosso primeiro contato com os alunos foi propiciado pela professora P., regente de Língua Portuguesa de duas turmas de 8ª série da ESEBA (turmas A e B) – descrita acima – que nos apresentou à turma e pediu-nos que falássemos um pouco sobre a nossa presença em sala de aula durante o primeiro semestre de 2003.

É válido ressaltar aqui que a nossa presença em sala não causou nenhuma reação diferenciada por parte dos alunos. Talvez porque muitos deles já haviam sido alunos da pesquisadora em série anteriores.

Durante nosso contato com os alunos, tentamos explicitar, em linhas gerais, o que pretendíamos realizar com as gravações que seriam feitas em sala de aula. Essa conversa foi travada com o intuito de explicar-lhes os objetivos da pesquisa, preparando-os para os trabalhos e as respectivas filmagens que seriam realizadas em sala de aula durante o semestre. Ao entenderem a natureza da pesquisa, a maioria dos alunos sentiu-se motivada a realizar um trabalho com a exposição oral, alegando que gostaria de poder falar em público sem medo ou ansiedade. Para eles, esse trabalho seria uma motivação para *“aprender a dominar a fala em momentos de pressão... como numa entrevista de emprego... ou mesmo na escola... quando a gente precisa apresentar trabalhos nas outras matérias”* (BHR – aluno da 8ª C, 14 anos).

Os alunos afirmaram, também, que ao realizarem exposições orais, tanto nas aulas de língua portuguesa quanto nas aulas dos outros conteúdos, sentiam-se tímidos e retraídos, mesmo sabendo que estavam falando para colegas de sala que conheciam e com quem conviviam há muito tempo. Um aspecto positivo apontado por eles em relação ao trabalho com esse gênero é

que essa experiência poderia desenvolver neles a naturalidade, a espontaneidade e a desenvoltura necessárias nesses momentos de desafio de falar em público. Segundo J. G., 14 anos, aluno da 8ª B,

é importante a escola ter um projeto de trabalho com a linguagem oral porque ajuda... tipo assim...ajuda a... desinibir as pessoas, assim, pra... pra conversar com as outras pessoas que:...á... pra melhorar o diálogo entre as pessoas.

Outra aluna da mesma série, A.H., acrescentou que:

esse tipo de trabalho é importante assim... porque acho que a maioria das escolas estaduais... e até mesmo as particulares não têm... e... eu acho importante o trabalho pra todo mundo melhorar a maneira como fala... assim... falar mais abertamente sobre os assuntos... sem medo de errar... sem ter vergonha... (14 anos, 8ªA)

Muitos outros alunos também se manifestaram em relação à necessidade de se *“desenvolver trabalhos voltados para o oral, porque falar assim pra um grupo de pessoas conhecidas já é difícil, e complica ainda mais quando o grupo é estranho”* (B.F. 15 anos, 8ªA).

É possível observar pelas falas dos alunos-participantes que eles entendem o trabalho com a modalidade oral na escola como sendo algo ligado à esfera privada de uso da língua, cujo objetivo é minimizar a timidez e melhorar de alguma forma a interação face a face dos sujeitos, conforme se pode perceber pela fala do aluno J.G. Segundo a outra aluna (A.H.), a relação do uso da língua com o contexto social é mais evidenciada, na medida em que, para se falar corretamente, deve-se ter noção das normas que regem o bem falar em, assim, o sujeito que domina tais regras fala melhor, “sem medo de errar”.

Sobre a importância desse trabalho para o desenvolvimento de competências relacionadas ao domínio escolar e também ao domínio social, uma aluna alegou que:

eu acho interessante... sim... porque eu já ouvi dizer que em outras escolas... isso já faz parte do currículo... porque o trabalho ORAL tem a ver com a NOSSA vida... com a procura de empregos... entrevistas e você tem que aprender a ter essa habilidade... de conversar... então... é... mesmo que eu seja inteligente... TAL... se eu for tímida... eu... eu não vou falar o que eu SEI e não vou mostrar as minhas qualidades...então eu acho importante... SIM... (A.C. 14 anos, 8ªA)

Durante a nossa exposição sobre a importância da pesquisa a ser realizada, perguntamos se os alunos monitoravam seu estilo de fala e um aluno alegou:

não observo o meu próprio padrão comunicativo... mas políco e crítico a maneira como os outros falam... acho que isso acontece com todo mundo, porque:: assim... quando a gente fala a gente fica muito exposto e não tem como as pessoas não notarem quando a gente erra... (F.N. 8ªA)

Por isso, a maioria dos alunos disse que respeita e ouve mais “um professor que fala bem”, porque o comportamento lingüístico e comunicativo do professor na sala “*deve servir de modelo para os alunos*” (B.S.R. – aluno da 8ªA, 14 anos).

### **3.5.2 O contato com a professora – a preparação para o seminário**

O ensino da produção oral precisa ser melhor pensado, planejado, para alcançar seus fins. Professora P. – Língua Portuguesa – ESEBA.

Durante o período da coleta de dados foram realizadas várias conversas com a professora P., regente de Língua Portuguesa das turmas A e B de 8ª série da ESEBA, em relação à produção de um evento de linguagem que possibilitasse a emergência do gênero exposição oral. Finalmente concordamos que a prática de linguagem oral a ser trabalhada seria o seminário, que seria apresentado pelos alunos para os próprios colegas da sala. Assim, a partir desse momento, delimitamos o foco de atenção sobre as turmas A e B da professora P. Os alunos dessas turmas desenvolveriam as atividades de seminário, totalizando, nesta primeira etapa da pesquisa, 41 alunos-participantes.

O planejamento inicial da professora não contemplava nenhum trabalho com o gênero oral, especialmente com a exposição oral; no entanto, o interesse pelo tema da pesquisa e o engajamento dessa professora com o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos

propiciaram uma discussão interessante sobre a importância de se trabalhar reflexivamente com o gênero exposição oral na escola, sobretudo com alunos da última série do ensino fundamental.

Essas discussões foram de fundamental importância para que essa professora se conscientizasse da necessidade de se desenvolver um trabalho mais sistemático envolvendo a atividade de seminário e o gênero exposição oral. Após essas discussões, o espaço para o desenvolvimento de atividades didáticas que contribuíssem para o aprimoramento da tarefa de produzir um gênero oral formal público (a exposição oral) foi finalmente concedido.

A proposta inicial planejada pela professora P. para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual consistiu na realização de um trabalho com a obra literária “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego. Assim, para que os alunos se inteirassem do contexto socioeconômico, político e cultural da época do Brasil colônia, foi solicitado que eles realizassem, primeiramente, uma pesquisa sobre o tema “O ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia”. O objetivo dessa pesquisa era levar os alunos a conhecerem e compreenderem o ambiente socioeconômico e cultural do Brasil Colônia para que eles pudessem entender o enredo do livro que seria lido e trabalhado no 1º bimestre de 2003.

Em relação à parte didático-pedagógica da atividade de pesquisa, cabe aqui esclarecer que não foram realizadas perguntas de pesquisa para que os grupos de alunos se empenhassem em buscar informações relacionadas aos vários aspectos do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia, o que levou os alunos a realizarem praticamente os mesmos recortes sobre o mesmo tema. Os impactos sobre a elaboração do gênero e a configuração da atividade propiciados por esta postura tradicional serão analisados no capítulo 4.

Assim, a preparação do seminário não envolvia atividades que levassem os alunos a refletirem sistematicamente sobre seu desempenho oral e que lhes possibilitassem apropriar-se dos recursos lingüísticos, textuais e comunicativos necessários para um desempenho eficaz em relação às suas ações verbais e não-verbais.

Nosso principal objetivo, ao propor à professora P. a abertura de um espaço para o trabalho com o seminário nas aulas de Língua Portuguesa, era o de verificar como os alunos de 8ª série estavam se comportando lingüística, textual e comunicativamente frente às exigências de uso da língua em contextos formais de fala – sendo o seminário um deles – e, a partir daí, realizar a descrição (i) dos recursos não verbais da comunicação, tais como a postura corporal e a gestualidade, mobilizados por eles nesses momentos de apresentações e (ii) das características lingüísticas, prosódicas e textuais das exposições orais realizadas pelos alunos durante o seminário.

O seminário foi proposto, então, como uma atividade que conjugaria tanto o interesse da pesquisadora, a saber, o de favorecer a emergência de uma exposição oral durante aquele período de trabalho com os alunos, como o interesse da professora, que pretendia levar os alunos a descobrir um pouco mais sobre a história do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil e a entender o que era um engenho de cana-de-açúcar, quais atividades eram desenvolvidas naquele lugar e como se davam as relações entre senhor de engenho e escravos.

Evidentemente, o objetivo principal da professora era apenas o de transmitir um conteúdo, ou seja, de levar os alunos a se informarem e a esclarecerem os próprios colegas sobre os conhecimentos acerca de um determinado assunto. Foi dado o prazo de uma semana para que os alunos realizassem o trabalho de pesquisa temática. Na semana seguinte, os alunos apresentariam

o resultado de sua pesquisa para a classe. Essa atividade seria avaliada pela professora e pontos relativos à nota seriam atribuídos.

É válido ressaltar que a primeira apresentação de seminário foi filmada sem que tivesse ocorrido uma discussão sistematizada sobre como os alunos deveriam proceder lingüística, textual e comunicativamente para desenvolver essa atividade. Portanto, a filmagem mostra a atividade tal como ela foi planejada e realizada pela professora e pelos alunos.

Na seção seguinte, tratamos da segunda fase da pesquisa que visa a descrever como aconteceram (i) as intervenções didáticas realizadas com os alunos a partir da primeira apresentação de seminário e (ii) as apresentações do segundo seminário realizado após a efetivação das reflexões e avaliações realizadas.

### **3.6 A segunda fase da pesquisa**

#### **3.6.1 As discussões com a professora e a preparação das intervenções didáticas**

Após a filmagem do primeiro seminário apresentado, editamos a fita de vídeo com a apresentação dos alunos das 8<sup>a</sup> séries A e B e retornamos à escola. Juntas, eu e a professora P., assistimos à *performance* dos alunos.

Para a professora regente das turmas A e B, a fita gravada do seminário mostrou que, de fato, os alunos não tinham claramente definidas as características do gênero exposição oral e entendiam a atividade de seminário como um momento de leitura em voz alta.

Para Dolz, Schneuwly & Haller (1998), a noção de gênero precisa ser trabalhada com os alunos a fim de que se possa articular o objetivo de aprender a comunicar juntamente com o aprendizado dos outros recursos (lingüísticos e não lingüísticos) próprios das situações que tornam a comunicação possível. Dessa forma, a sala de aula é um lugar social de produção de discursos e de sentidos e os alunos (enunciadores), no momento de apresentação de seminário, desempenham papéis institucionais distintos: de um lado, temos o aluno expositor e do outro, a platéia. Esses dois atores são, no dizer de Dolz *et al* (1998), condição indispensável para se constituir um enquadramento possível para a realização da exposição oral durante um seminário.

Ao longo das discussões realizadas com a professora, tentamos frisar o fato de que o papel da escola, durante as aulas de Língua Portuguesa, é também o de propiciar aos alunos a oportunidade de eles próprios transporem as barreiras que separam as formas de produção oral constitutivas do contato cotidiano deles com seus pares dentro das instâncias particulares de uso da língua e passarem a refletir sobre as formas de linguagem produzidas em contextos institucionais e realizadas por meio de gêneros orais formais públicos.

Muito embora os gêneros orais aconteçam, no dizer de Bakhtin, na “imediatez” da situação de comunicação, a exposição oral é um gênero que exige preparação antecipada do que se vai dizer, aliada à utilização de semioses não verbais como, por exemplo, a postura corporal e a gestualidade – graças aos quais o falante vai construindo, juntamente com a palavra, uma representação da situação comunicativa específica – e da utilização de recursos de apoio, como o retroprojetor, imagens, gráficos, notas escritas etc, a fim de deixar delimitadas as particularidades da situação comunicativa e das práticas de linguagem oral.

A situação de comunicação inicialmente proposta pela pesquisadora e pela professora regente – a exposição oral no curso do seminário – visou expor os alunos a uma primeira tentativa de realização desse gênero. No entanto, ficaram visíveis os problemas (em vários níveis) apresentados pelos alunos em relação à exposição oral durante a apresentação de seminário.

Uma das maneiras de se trabalhar com os gêneros orais de forma progressiva foi proposta por Dolz & Schneuwly (1996). Para esses autores, o ensino da linguagem oral pode ser feito por meio das *seqüências didáticas*, que são módulos de ensino organizados para possibilitar o desenvolvimento de determinada prática de linguagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, p.97) explicam que uma “‘seqüência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”.

Assim, frente aos problemas recorrentes apresentados pelos alunos durante a apresentação oral, propusemos à professora P. que elegêssemos alguns elementos-chave sobre os quais desenvolveríamos algumas reflexões e intervenções didáticas junto aos alunos.

Sem recorrer às seqüências didáticas, propostas por Dolz e Schneuwly para se ensinar o gênero exposição oral, a pesquisadora negociou com a professora regente a abertura de um espaço durante as aulas de Língua Portuguesa para que fossem possíveis as avaliações e as propostas de intervenção didática sobre a maneira como os alunos tinham se apresentado como expositores nas atividades orais dentro da escola.

Privilegiamos a emergência de uma discussão entre os alunos e, posteriormente, uma auto-avaliação deles mesmos em torno de seu comportamento lingüístico e comunicativo durante as apresentações orais. Nesta perspectiva, os elementos eleitos para o trabalho de reflexão e de

sensibilização para o gênero exposição oral foram: (i) os recursos não-verbais na constituição do gênero exposição oral, (ii) o planejamento textual e (iii) a utilização de recursos materiais.

Em relação ao fato de o gênero exposição oral possuir uma natureza multimodal, por ser necessariamente constituído por recursos não verbais, prosódicos e cinésicos, achamos relevante discutir com os alunos a importância desses recursos para a efetivação da comunicação, tais como a entonação da voz, o olhar, a postura corporal e a gestualidade frente a um auditório. Tais aspectos são constitutivos de todo tipo de comunicação face a face, mas extremamente necessários em momentos de exposição oral.

Outro aspecto selecionado para discussão com os alunos foi a questão do planejamento textual. Ficou claro para nós que, após a realização da pesquisa e da leitura desse material pesquisado, os aprendizes deveriam ter realizado uma triagem das informações pertinentes à exposição, hierarquizando-as a fim de que eles próprios pudessem ser capazes de elaborar um texto que apresentasse um sentido global. Foi importante eleger esse aspecto, sobretudo porque seria possível ressaltar para os alunos a necessidade da construção de um lugar de enunciação especial, o de expositor ou locutor, ou ainda na terminologia adotada por Dolz, Schneuwly *et al* (1998, p. 216), de “especialista”<sup>21</sup>. Em relação a esse papel, esses autores sugerem que

a exposição permite construir e exercer o papel de ‘especialista’, condição indispensável para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido (...) e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório.

---

<sup>21</sup> O termo “especialista” é, a nosso ver, inadequado para o contexto de exposição oral na esfera escolar porque, etimologicamente, esse termo designa alguém que dedicou muito tempo de estudo e reflexão a determinado assunto e está amplamente capacitado a discorrer sobre ele. Portanto, esse não é o caso de alunos do Ensino Fundamental que estão iniciando o processo de aprendizagem desse tipo de gênero. Assim, optamos por utilizar os termos locutores ou expositores para substituir a noção de “especialista” proposta por Dolz *et al* (1998). Os autores, por utilizarem esse termo entre aspas, também demonstram, em certo sentido, que não o acham adequado.

Um terceiro aspecto eleito para a intervenção foi a utilização de recursos materiais para apoiar e enriquecer a exposição das idéias. A importância desse aspecto reside no fato de que a exposição oral é um tipo de gênero que permite ao expositor, além da utilização de meios lingüísticos verbais e não-verbais na realização da comunicação oral, o uso de recursos materiais, tais como transparências, ilustrações, cartazes como suporte de memória que auxiliam na emergência e na produção desse gênero oral.

O trabalho desenvolvido conjuntamente com a professora procurou pautar-se pela informalidade e pela busca de uma simetria na relação entre pesquisadora e professora regente. Esse trabalho conjunto resultou na elaboração de intervenções didáticas que consistiram na eleição das três questões acima mencionadas: (i) a mobilização de recursos não-verbais, (ii) de tecnologias e (iii) a necessidade de um planejamento textual. Essas questões seriam levantadas com os alunos de forma a dar conta dos objetivos a que nos propusemos, a saber, o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre o gênero e sobre a atividade como um todo e o progressivo domínio tanto da situação comunicativa quanto do gênero em questão.

Em função da escolha de uma abordagem etnográfica e, ao mesmo tempo, colaborativa, não seria adequado propor à professora a elaboração de uma “seqüência didática” (cf. Dolz *et al*, 1998). Além disso, nosso objetivo primeiro sempre foi o de descrever o que estava acontecendo nos momentos de seminário e construir com os sujeitos envolvidos reflexões e ações que possibilitassem as mudanças necessárias ao exercício da linguagem no interior de esferas públicas formais.

### 3.6.2 Os procedimentos adotados durante as intervenções didáticas

eu acho que o primeiro momento foi bom... porque a gente aprendeu... viu onde a gente estava errando... os professores ajudaram a gente...(A.H., 8ª A, 15 anos)

Após procedermos ao levantamento dos problemas e dos aspectos que seriam objetos de discussão e de avaliação por parte dos alunos, a professora P e a pesquisadora voltaram à sala de aula e convidaram os alunos da 8ª B – e, no horário seguinte, os alunos da turma A – a assistirem na sala de vídeo da escola a fita com a primeira apresentação realizada por eles. Em meio a muitas conversas e brincadeiras, eles próprios constataram, após assistirem à própria *performance*, que não haviam se saído bem durante a exposição oral. Do turbilhão de vozes que enchia a sala de aula, pudemos anotar algumas falas que exteriorizaram o sentimento de que a produção oral deles não havia sido satisfatória. Eles disseram: “*gente ... eu não tirei os olhos do papel...*”, “*nossa... a R. tá parecendo um dois de paus ...*” , “*o D. até que apresentou bem... ele olhou pro público ... não ficou preso ao papel...*” “*ô, J., tá parecendo que cê tá dormindo ... ficou só encostada no quadro...*”. “*No:::;, foi mal...*”

A discussão travada em torno das exposições realizadas por eles durou dois horários de uma hora cada. Durante a primeira aula, em que foi mostrado o vídeo com as exposições orais realizadas, a professora P. iniciou o processo de intervenção, instigando os alunos a fazerem uma auto-avaliação das apresentações. Essa foi uma aula bastante dialogada, interativa, na qual a professora intermediou as reflexões de forma a possibilitar a participação de todos os alunos. Assim, a professora desempenhou um papel importante de animadora, de informadora e avaliadora de todo o processo.

Em contrapartida, a participação dos alunos foi maciça. Alguns deles tomaram a palavra para criticar as exposições realizadas e chamar a atenção dos colegas para as “falhas” cometidas

ao longo das apresentações. Foi o momento também de os alunos criticarem o tema “o ciclo da cana-de-açúcar” e a própria metodologia utilizada pela professora ao propor a pesquisa como pano de fundo para a exposição oral. Além disso, a maioria dos alunos disse que o próprio tema do seminário não lhes proporcionou atrativo e que todos os alunos realizaram a mesma pesquisa e isso tornou as exposições “*cansativas*”, “*repetitivas*” e “*sem graça*” porque “*todo mundo pesquisou a mesma coisa*”.

Diante de tal avaliação por parte da maioria dos alunos, a professora procurou dar um direcionamento às críticas produzidas pelos alunos, iniciando uma intervenção didática que teve por objetivo esclarecer os alunos sobre a natureza do gênero exposição oral. A professora disse que a exposição oral “não é apenas a verbalização de informações sobre determinado assunto”. Ela ainda acrescentou que é importante aliar a transmissão de informações a outros elementos que constituem uma situação de comunicação, tais como alguns elementos não-verbais como o tom de voz, a gestualidade e a postura corporal do expositor.

Em relação ao uso de recursos prosódicos, a professora explicou aos alunos que o tom de voz é de suma importância para quem vai apresentar-se como locutor. Uma entonação “fraca e mal articulada”, segundo a professora, pode deslocar o foco de atenção da platéia para outros aspectos e causar, em última instância, o desinteresse pela apresentação. Este desinteresse é o responsável pelas conversas paralelas que acontecem durante a exposição do colega.

A professora deixou transparecer sua compreensão sobre a importância da voz, que para Dolz, Schneuwly & Haller (1998, p. 152) é um “suporte acústico da fala”, sendo que se torna impossível pensar a produção oral sem se levar em consideração a entonação, a acentuação e o ritmo do fluxo verbal.

A professora, então, para reforçar o aprendizado do uso de recursos não verbais durante as apresentações, voltou às exposições gravadas em vídeo para mostrar aos alunos como eles deveriam ter usado a voz a serviço da exposição oral. Dando continuidade ao trabalho com os elementos não verbais, a professora iniciou uma discussão a respeito dos aspectos cinésicos (olhar, movimento corporal e gestual) mobilizados pelos alunos.

A interação entre os alunos durante esse tópico foi bastante intensa e a professora interveio procurando ajustar a participação da turma como um todo. Muitas críticas a esses aspectos foram tecidas pelos alunos que começaram a falar de uma só vez, tamanho o entusiasmo. Foi necessário que a professora fizesse nova tentativa de ajuste dos alunos para finalizar essa parte das intervenções didáticas previamente planejadas.

Na seqüência, a professora P. deu prosseguimento às intervenções, abordando os outros elementos eleitos para as discussões e avaliações com os alunos: o planejamento textual e a utilização de recursos materiais.

Em relação ao planejamento textual, a professora P. trabalhou, fundamentalmente, a macroestrutura textual. Por meio de aula dialogada, na qual também houve muita interação entre professora e alunos, ela explicou-lhes que, “ao realizar a exposição oral, o expositor precisa ordenar, mesmo que mentalmente, as fases que compõem a estrutura interna do texto”. Para a professora, é necessário que o texto de apresentação da exposição contenha as seguintes partes: uma parte introdutória, o desenvolvimento e a conclusão.

Dolz *et al* (1998, p.220-21) também afirmam que a exposição oral “deverá ser ordenada em partes e subpartes, que permitam distinguir as fases sucessivas de sua construção interna”.

Assim, na perspectiva do ensino da exposição oral na escola, isso significa dizer que o texto oral pode apresentar as seguintes partes:

- a) *Uma fase de abertura*, na qual o apresentador trava contato com o público e apresenta-se como expositor. Esta fase é altamente ritualizada e, portanto, bastante importante para que o aluno tome consciência de seu papel de “especialista”.

Conforme nos apontam Dolz *et al* (1998, p. 220),

no contexto escolar, provavelmente em razão do caráter evidente ou imposto das tarefas e dos papéis, esta fase reduz-se, com frequência, a uma interpelação do professor (*Antônio, venha para a frente da turma...*). É lamentável a pouca atenção dispensada a esta fase, pois ela desempenha uma função importante na definição da situação, dos papéis e das finalidades da exposição que se seguirá.

- b) *Uma fase de introdução ao tema*, ou seja, uma etapa em que o aluno apresenta o assunto a ser tratado de modo a instigar no ouvinte a atenção e a curiosidade sobre o que será exposto.
- c) *O desenvolvimento do tema*, que consiste no encadeamento dos subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser exposto.
- d) *A conclusão*, quando o expositor tenta transmitir um parecer final sobre as questões tratadas na exposição.
- e) *O encerramento*, que constitui, de certo modo, uma etapa simétrica à primeira (fase de abertura) e que podemos dizer, tratar-se de uma fase também bastante ritualizada por sua “configuração interacional” (Dolz *et al*, 1998), pois não consiste, esta fase, em transmitir informações, mas em interagir, estando o expositor no papel de apresentador para um público ouvinte.

No modelo didático apresentado por Dolz *et al* (1998, p.234), faz parte do objetivo didático de ensino da exposição oral “ensinar os alunos a planejar sua exposição de maneira, a um só tempo, coerente e explícita”. Esse trabalho é realizado por meio de oficinas nas quais o grau de complexidade em relação ao trabalho com o gênero vai se graduando à medida que os módulos das seqüências didáticas vão sendo desenvolvidos com os alunos.

Embora a professora P. não tenha realizado com os alunos nenhum exercício mais específico que contemplasse as necessárias fases de construção de um texto oral, a professora advertiu-os sobre o fato de que eles, nas próximas exposições orais, deveriam preparar suas exposições de forma que elas apresentassem essas fases.

Outro aspecto enfatizado pela professora foi a necessidade de utilização de recursos materiais, como por exemplo, *slides*, transparências, retroprojeter como suporte e enriquecimento da exposição oral. A professora explicou que a utilização de recursos visuais pode auxiliá-los no processo de apresentação da exposição oral, facilitando a explanação do conteúdo e viabilizando a integração da platéia. O uso desses recursos também propicia uma maior dinamização do trabalho e incentiva nos alunos o espírito de cooperação mútua: enquanto um grupo está expondo utilizando os recursos audiovisuais, os alunos que constituem a platéia, ou os ouvintes ratificados, prestam mais atenção, constituindo o que Brait (1993, p. 206) chama de “atividade cooperativa”.

É válido ressaltar que essas aulas de intervenção foram desenvolvidas durante três dias, cada um com duas horas de duração, em aulas geminadas. Essas ações só foram possíveis ser realizadas porque a professora P. disponibilizou em seu horário de trabalho cinco horas/aulas para o planejamento das intervenções e para as discussões sobre as reflexões que seriam desenvolvidas com os alunos a respeito da exposição oral em seminário.

### **3.7 A constituição do segundo seminário**

Após a realização das discussões avaliativas e das reflexões sobre a maneira como os alunos vinham se apresentando durante as atividades de exposição oral, passaremos a descrever como foi organizada a segunda atividade de seminário.

Como já dissemos alhures, as intervenções realizadas pela professora em parceria com a pesquisadora, tiveram como objetivos não só promover uma discussão e uma reflexão acerca do comportamento lingüístico e comunicativo dos alunos durante a exposição oral em seminário, como também realizar uma avaliação sobre a utilização dos recursos verbais e não-verbais no momento inicial de apresentação oral.

A apreciação da professora em relação aos trabalhos de intervenção e de reflexão foi bastante positiva, porque ela afirma ter ficado “satisfeita com a participação e interesse dos alunos”. Em seguida, discutimos, conjuntamente com a professora-regente, sobre a possibilidade de realizarmos uma outra atividade de seminário para verificarmos em que medida as reflexões produzidas pelos alunos sob a orientação da professora seriam por eles incorporadas em um outro momento de apresentação de seminário.

Antes de descrevermos sistematicamente como se deu o segundo seminário, lembramos, mais uma vez, que o espaço dedicado às atividades de prática de linguagem oral na escola é bastante limitado. Em função disso, já prevíamos que ao sugerir à professora outro seminário, abordando um tema diferente, para podermos verificar em que medida teria havido algum progresso por parte dos alunos em relação ao domínio do gênero exposição oral, esbarraríamos em outro problema: o tempo que essa outra atividade ocuparia das aulas de Língua Portuguesa.

A professora P. alegou que “um seminário abrangendo outro assunto demandaria mais tempo para o planejamento e para a realização e isso poderia comprometer o planejamento global do conteúdo programado para a 8ª série”.

Assim, em função do pouco tempo que dispúnhamos para que houvesse uma reconfiguração da situação comunicativa, foi estabelecido pela professora regente, e acatado pela pesquisadora, que os alunos se reorganizariam para uma segunda apresentação do seminário sobre o mesmo tema, o ciclo da cana-de-açúcar, com base nas discussões e reflexões realizadas com eles em sala de aula.

De volta à sala de aula, a professora propôs aos alunos a preparação de outro seminário com o mesmo tema (o ciclo da cana-de-açúcar), para verificar se as intervenções e as reflexões realizadas alcançaram os objetivos propostos, a saber, a mudança no padrão comunicativo dos alunos, na representação que eles tinham da situação comunicativa e na incorporação por parte deles de recursos lingüísticos, textuais e comunicativos mais eficientes para a construção de suas imagens como expositores.

A princípio, os alunos ficaram bastante aborrecidos com a idéia de assumirem de novo o papel de expositores, especialmente porque não haveria mudança no tema do seminário. Alguns deles se negaram a realizar a atividade, afirmando: *“ah... não... fessora... essa coisa de apresentar seminário é muito chato... eu prefiro fazer uma redação...”*, *“uai... a gente vai ter que apresentar o mesmo tema? Esse assunto já deu o que tinha que dar... ninguém mais agüenta ouvir falar desse tal de ciclo da cana-de-açúcar...”*; outros alunos disseram que era para a professora mudar a metodologia e dar atividades “mais legais”. Vale ressaltar que todos os

comentários foram feitos simultaneamente, o que gerou muitas conversas e atitudes de aborrecimento por parte dos alunos.

Em meio a uma acirrada discussão sobre a preparação de um outro seminário com o mesmo tema, a fala de uma aluna nos causou satisfação, porque pudemos perceber o amadurecimento dessa aluna em relação à reflexão anteriormente desenvolvida. A aluna, tomando a palavra, fez a seguinte observação:

(...) o interessante nesse caso é fecharmos o seminário com SEIS alunos apresentadores e escolher uma platéia diferente da que estamos apresentando os trabalhos... acho mais VIÁVEL porque o tema pode ser novo e chamar mais a atenção do PÚBLICO que ainda não entrou em contato:: com o contexto:: e o enredo do livro menino de engenho... (A.C.F.M. aluna da 8ª A)

Outra aluna acrescentou que:

seria legal se nós puDÉssemos apresentar o seminário num lugar difeRENte da sala de aula... e como é uma apresentação mais forMAL... podíamos apresenTAR no anfiteatro da escola... né::? (A.H., aluna da 8ª A).

Vale ressaltar que, nos dois casos acima citados, a tomada da palavra pelas alunas para tentar resolver o problema da apresentação de um novo seminário constitui o que Dolz *et al* (1998) chamam de “especialista”. A proposição de encaminhamentos possíveis para agilizar o trabalho e dar uma nova configuração à atividade permitiu `as alunas a construção do *ethos* de expositoras, porque elas estão, na verdade, transmitindo um conhecimento prático sobre uma atividade que foi alvo de intervenções e de reflexões: o seminário.

Os encaminhamentos sugeridos por essas alunas tiveram aprovação imediata por parte da turma. Instaurou-se nesse momento uma discussão em torno do novo local e da série que poderia constituir-se em um público interlocutor para a apresentação do novo grupo de alunos. Assim, por sugestão dos próprios alunos, ficou determinado que o segundo seminário seria apresentado por um grupo menor de alunos. A professora regente e a pesquisadora intermediaram as

discussões e estimularam os alunos a fim de que eles fossem dando o contorno da nova situação. Além disso, a professora não escolheria ninguém: as inscrições estavam abertas para quem quisesse ser expositor no novo evento.

Embora muitos alunos tivessem se apresentado como voluntários nas duas turmas, aqueles alunos mais participativos, que tomaram a iniciativa nas discussões e aceitaram a empreitada, argumentaram que, a título de igualdade entre as turmas, o correto seria delimitar o número de alunos participantes por turma. Assim, após algumas discussões entre professora e alunos na sala de aula da 8<sup>a</sup> A, três alunos dessa sala se elegeram voluntários para a segunda apresentação e, na turma B, mais três alunos se dispuseram a realizar o trabalho.

A escolha do público para assistir a apresentação no anfiteatro também foi conduzida por esse grupo menor de alunos que se propôs a participar do evento. Esses alunos retornaram à escola no período da tarde e, monitorados pela professora regente, realizaram uma pequena discussão para levantarem o perfil da platéia que eles achavam “ideal” para ouvi-los. Optaram pelos alunos das 7<sup>a</sup> séries, porque esses alunos entenderiam melhor o assunto que seria exposto e poderiam contribuir com a discussão fazendo perguntas e comentários. Assim, no dia seguinte, o grupo percorreu as salas de aula da 7<sup>a</sup> série da ESEBA convidando os colegas para assistirem ao seminário.

Das três turmas convidadas, duas salas estavam em momento de avaliação e não puderam participar; somente uma das turmas pôde participar do evento. Os alunos se empenharam em organizar o seminário e nós (pesquisadora e professora regente) também concordamos com o encaminhamento dado pelos alunos sobre a reestruturação do evento (a delimitação do número de alunos expositores e a eleição de um outro público e local de apresentação).

Dessa forma, estava organizado o segundo seminário, objeto de filmagem da segunda fase da pesquisa. A partir de nossa pequena experiência como pesquisadora dentro dessa comunidade - que não nos era estranha devido ao nosso longo contato profissional com esses alunos - podemos afirmar que, após a organização desse segundo momento, poderíamos nos dar por satisfeitas, pois os dados pareciam estar completos para a tarefa de transcrição e análise. No entanto, um acontecimento interessante ocorreu quando os alunos das 8ª séries preparavam o segundo seminário, surpreendendo-os e a nós também.

Os alunos da 6ª série C da referida escola, movidos pelo interesse no trabalho que estava sendo desenvolvido pelos colegas de 8ª série e incentivados pela professora de português, solicitaram que o seminário também fosse apresentado para eles na sala de aula. Assim, os alunos participantes – que se mostravam cada dia mais engajados nesta pesquisa e empenhados em dominar o gênero exposição oral – solicitaram que lhes fosse concedida outra oportunidade de apresentação de seminário para esses outros alunos. A professora da referida série, gentilmente, cedeu espaço para que o evento acontecesse nessa turma e, por conseguinte, para a respectiva filmagem desse evento.

Cabe aqui ressaltar que a descrição detalhada de todos os acontecimentos passados durante a pesquisa de campo, não se constitui em um elenco de detalhes meramente ilustrativos, mas o resultado de um processo coletivo (i) de elaboração de um conhecimento sobre um determinado gênero e (ii) de desenvolvimento de determinadas habilidades a ele relativas. A “descrição densa” (cf. Geertz, 2001) de como as etapas desta pesquisa foram sendo edificadas é importante para dar visibilidade acerca da construção do objeto de pesquisa – a prática do seminário na escola. Esse material empírico não poderia ter sido obtido sem uma interação constante com os sujeitos participantes deste estudo (pesquisadora, professora regente e alunos).

Malinowski (1922: 50) afirma que “a coleta de dados concretos sobre uma grande variedade de fatos constitui, portanto, um dos principais pontos do método de campo”. Dessa forma, graças à configuração do terceiro momento da gravação, que não havia sido planejado, foi possível registrar mais material para respaldar a análise que nos propusemos a realizar.

Resumindo, criamos um quadro sinóptico que traduz os segundo e terceiro seminários observados e filmados, para melhor visualização de como aconteceu cada um deles, conforme descrito no quadro a seguir:

**Quadro 1: Descrição do segundo e do terceiro seminários**

<b>Segundo seminário</b>	<b>Terceiro seminário</b>
<b>Tema:</b> o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia e aspectos antropológicos da obra Menino de Engenho (José Lins do Rego)	<b>Tema:</b> o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia e aspectos antropológicos da obra Menino de Engenho (José Lins do Rego)
<b>Local:</b> Anfiteatro da ESEBA	<b>Local:</b> Sala de aula
<b>Data:</b> 27 de junho de 2003	<b>Data:</b> 30 de junho de 2003
<b>Público:</b> alunos da 7ª série C	<b>Público:</b> alunos da 6ª série C
<b>Sujeitos participantes:</b> um aluno (DAS) e duas alunas (GCD e AH).	<b>Sujeitos participantes:</b> dois alunos (JGL e RS) e duas alunas (ACFM e AH). Obs.: uma das alunas (AH) participou do segundo e terceiro seminários.

Na seção a seguir, descrevemos o perfil dos alunos participantes da segunda etapa desta pesquisa.

### **3.8 Perfil dos alunos sujeitos da segunda fase da pesquisa**

a outra apresentação que fiz na sala da 6ª série eu percebi que eu falo muito tipo assim...é tipo ... eu acho que eu falo muito tipo assim... meio que para pensar um pouquinho... pra dar uma pausa e pensar sobre o que eu tô falando ... é... eu acho que isso chama bastante a atenção porque quando eu tava apresentando lá ... muita gente riu da minha cara... J.G.L., 8ª B, 15 anos.

Dos quarenta e um alunos participantes da primeira etapa da coleta de dados desta pesquisa, um total de seis sujeitos inscreveu-se para a etapa seguinte. Dos seis alunos, três são do sexo masculino e três do sexo feminino. Todos tinham, na época, quinze anos de idade. Dentre esses alunos, três são filhos de professores universitários que dão aula na UFU e um é filho de funcionário técnico-administrativo da mesma universidade e desempenha a função de digitador. Os outros alunos são filhos de comerciários e de contador/tesoureiro. Desses alunos, dois são de família com renda mensal em torno de um a cinco salários mínimos, um alegou renda familiar entre seis e dez salários mínimos e três deles são de família que declarou possuir renda média mensal de mais de onze salários mínimos.

Em relação ao grau de escolaridade dos pais, os dados mostraram que um aluno não respondeu a este indicador, dois pais concluíram pós-graduação, um não concluiu o 3º grau, um concluiu o 2º grau e um não concluiu o 1º grau; duas mães concluíram pós-graduação, duas concluíram o 3º grau, uma possui o 3º grau incompleto e uma concluiu o 2º grau. Todos os seis alunos possuem assinatura de revistas em casa, no entanto, apenas cinco deles declararam ler alguma coisa das revistas assinadas pelos pais (Nova Escola, Super Interessante, Mundo Estranho, Veja e Seleções); somente um aluno tem em casa assinatura do jornal O Estado de São Paulo, mas alegou ler a coluna de esportes e “uma ou outra seção mais interessante”. Cinco deles também afirmaram possuir em casa acesso à rede mundial de computadores (Internet). Do grupo de alunos participantes desta pesquisa, quatro deles nunca estudaram inglês nem outra língua estrangeira e apenas dois disseram já ter estudado ou estarem estudando inglês em cursinhos particulares. Somente dois alunos informaram ter feito outros cursos paralelos às aulas de Ensino Fundamental, como vôlei, computação, aulas de bateria e de basquete.

Em relação à pergunta se eles participam de alguma atividade comunitária na comunidade onde residem, cinco alunos afirmaram que estavam envolvidos em atividades voluntárias na igreja do bairro, fazendo shows gratuitos em escolas e igrejas e arrecadando alimentos para instituições de caridade. Uma das alunas sujeito da segunda etapa deste estudo, a aluna A.C.F.M, é fundadora e voluntária da ONG Soar da ESEBA; apenas um aluno alegou não participar de nenhuma atividade extra-escolar. Apresentamos a seguir o quadro para melhor visualização dos sujeitos desta segunda etapa da pesquisa:

**Quadro 2: Perfil dos sujeitos da segunda etapa da pesquisa**

Sujeitos	Sexo	Idade	Renda	Instrução	Internet	Revistas	Jornais	Cursos extras	Rede de
				dos pais					Interação
1(DAS)	M	15	6 a 10 Salários	Não informou	Sim	Sim	Não	Não	Atividades na igreja do bairro
2(AH)	F	15	+ de 11 Salários	Ambos c/ pós-grad.	Sim	Sim	Não	Sim	Atividades na igreja do bairro
3(GCD)	F	15	+ de 11 Salários	Pai: E.S. incompleto Mãe: Ens Sup. Completo	Sim	Sim	Não	Não	Ajuda instituições de caridade
4(ACFM)	F	15	1 a 5 salários	Pai: Ens.Fund .incomp. Mãe:E.Sup.	Sim	Sim	Não	Não	Ong Soar na escola.
5(JGL)	M	15	+de 11 salários	Pai/mãe: Ensino Superior completo	Sim	Sim	Não	Sim	Faz shows em escolas
6(RS)	M	15	1 a 5 salários	Pai: E. Fund. incompleto Mãe: Ens.Méd.com pleto	Não	Sim	Sim	Não	Não participa de nada

Esses dados socioeconômicos demonstram, portanto, que existem algumas diferenças entre os alunos sujeitos dessa segunda etapa da pesquisa; no entanto, a heterogeneidade dos alunos, principalmente no que diz respeito à renda familiar e ao grau de instrução dos pais, não se constituiu uma variável importante. Uma variável que merece destaque são as redes sociais de interação. Quanto mais o aluno pertence a (e transita em) outros lugares (família, clube, grupo religioso, escola, cursinhos especializados etc), mais redes de interação formará. Isso contribui,

de alguma forma, para que o aluno tenha mais autonomia e independência para assumir seu *ethos* de expositor frente a uma platéia.

Considerando a *performance* desses alunos no segundo momento desta pesquisa, podemos dizer que o único aluno que não se destacou no curso da apresentação do seminário foi o aluno R.S., exatamente por não se filiar a outros lugares sociais que poderiam possibilitar-lhe a chance de exercer com mais consistência seu papel de locutor. Além disso, esse aluno não possui internet em casa, não faz cursos extracurriculares e não está engajado em nenhuma atividade voluntária, enfim, esse aluno “não participa de nada”.

Com base nisso, podemos dizer que a aluna A.C.F.M. é uma aluna que, embora pertença a uma família de baixa renda; não faça cursos extras e nem tenha assinatura de jornal ou de revista em casa, é uma aluna que está engajada em outros lugares, outras redes sociais e de atividades. A sua bem sucedida participação, tanto na primeira quanto na segunda exposição de seminários contraria, assim, as teorias que defendem a tese da privação cultural e lingüística de alunos pertencentes às camadas “menos favorecidas”.

Sendo assim, para alcançarmos os objetivos eleitos para este estudo, assistimos, novamente, aos vídeos com as apresentações de seminário realizadas pelos alunos, a fim de mapearmos os recursos verbais e não-verbais aos quais os alunos recorreram para se apresentarem como expositores nessa atividade.

Ao fazermos as transcrições e as análises das apresentações, nosso interesse final era contribuir com elementos teórico-metodológicos para uma possível mudança no quadro didático-pedagógico em relação ao gênero exposição oral na escola produzido durante as atividades de seminário. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados da análise dos dados.

## **CAPÍTULO 4**

### **ANALISANDO AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA: O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO**

#### **4.1 Introdução**

O objetivo deste capítulo é analisar os enquadres comunicativos apresentados pelos alunos no curso da atividade de seminário, considerando três níveis. O primeiro nível diz respeito à análise dos recursos não-verbais ou cinésicos: a gestualidade, a expressão facial e o olhar mobilizados pelos alunos nos dois momentos de apresentação de seminário, antes e depois das intervenções realizadas.

O segundo nível de análise está relacionado aos recursos verbais. Em um primeiro momento, analisamos a organização do texto oral dos alunos sujeitos desta pesquisa. Nessa análise, verificamos a estrutura composicional dos textos orais proferidos pelos alunos durante as exposições orais a fim de analisarmos se eles apresentam: a) uma fase de abertura, b) uma fase de introdução ao tema, c) o desenvolvimento do tema, d) a conclusão e e) o encerramento.

Ainda em relação aos recursos verbais, analisamos algumas características lingüísticas dos textos expositivos produzidos pelos alunos durante as apresentações de seminários, antes e depois das reflexões realizadas, quais sejam: (i) a coesão seqüencial; (ii) a progressão tópica; (iii) a coerência global; (iv) e o uso de marcadores conversacionais.

Essa análise visa comparar os textos orais dos alunos nos dois momentos distintos já referidos acima com o objetivo de mostrar como é possível desenvolver um trabalho reflexivo sobre os gêneros orais produzidos em esferas públicas. Além disso, mostramos também que os procedimentos de intervenção educativa adotados surtiram um efeito quase que imediato na

reestruturação tanto da situação comunicativa em si quanto do padrão comunicativo assumido pelos alunos no segundo momento de apresentação de seminário. A comparação entre os dois momentos deste estudo possibilitou-nos a percepção de mudanças bastante significativas entre um momento e outro.

No terceiro nível de análise, propomo-nos analisar os recursos supra-segmentais (prosódicos) dos alunos envolvidos nesta pesquisa. Os recursos prosódicos que serão objeto de análise são: as pausas, o tom de voz e a qualidade da voz dos alunos no curso das apresentações de seminário nos dois momentos supracitados: o antes e o depois da realização das intervenções didáticas.

## **4.2 O primeiro seminário**

### **4.2.1 Descrição geral dos enquadres comunicativos – resultado da primeira apresentação de seminário**

se o aluno ficar por conta própria ele não vai aprender ... não vai dar conta de fazer a apresentação ... sem o trabalho de preparação é muito difícil o aluno conseguir [realizar uma exposição oral] aí o público...ele não vai saber do que você está falando e não vai te escutar... J. G.L., 8ª A, 15 anos.

Nesta seção, realizamos a análise dos dados procurando responder aos aspectos relacionados na primeira e na segunda perguntas de pesquisa, quais sejam:

1. quais os enquadres comunicativos construídos pelos alunos expositores no curso da realização do seminário?
2. de que maneira os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais de fala produzidos na e pela escola antes das intervenções?

Nessa primeira investida, constatamos que as aulas de Língua Portuguesa parecem não ser planejadas com a intenção de desenvolver habilidades relacionadas ao exercício da exposição oral. Nas conversas travadas com a professora P., ficou resolvido que os alunos seriam levados a se engajar na atividade “seminário” e que os destinatários seriam os próprios colegas de sala que tinham pesquisado sobre o mesmo tema.

Assim, o seminário foi pensado como uma atividade que pudesse conjugar o objetivo da professora, que era o de realizar uma pesquisa sobre o ciclo da cana-de-açúcar no período Brasil Colônia - para que os alunos pudessem entrar em contato com o contexto sociocultural e econômico da época - com o objetivo da pesquisadora, que era o de favorecer a emergência da exposição oral durante aquele período de trabalho com os alunos.

A primeira produção de seminário por parte dos alunos das turmas A e B das 8<sup>a</sup> séries da ESEBA foi realizada dia 18 de março de 2003, na própria sala de aula, onde se encontravam presentes os alunos, a professora P. e a professora-pesquisadora. A primeira apresentação foi dos alunos da 8<sup>a</sup> B, das 9h às 10 h e a segunda foi dos alunos da turma A, das 10h15min às 11h15min.

A primeira gravação constou de apresentações de seis grupos de alunos da 8<sup>a</sup> série B, sendo treze alunos e treze alunas. Na 8<sup>a</sup> série A, o total foi de seis grupos de apresentadores, sendo que oito eram alunos e sete eram alunas, perfazendo um total de quinze alunos nessa turma. No cômputo geral, na primeira fase da pesquisa, 41 alunos se apresentaram como expositores na atividade de seminário.

Do total de apresentações realizadas pelas duas turmas, emergiram três enquadres. O primeiro enquadre (Enquadre A), produzido pela maioria dos alunos (28 dos 41 alunos) pode ser fundamentalmente caracterizado pela leitura em voz alta dos textos da pesquisa, sem a

mobilização de outros recursos verbais e não-verbais para interagir com a platéia. O segundo enquadre (Enquadre B), produzido por alguns alunos (10 dos 41 alunos), é um pouco diferenciado do primeiro: os alunos realizaram a leitura do texto fonte da pesquisa, mas elaboraram uma pequena introdução e/ou uma pequena conclusão a respeito do tema da exposição (cana-de-açúcar) com o objetivo de fechar a apresentação. Nesses rápidos momentos de abertura e/ou fechamento, travaram um breve contato visual com a platéia. O terceiro enquadre (Enquadre C) – muito diferenciado dos dois anteriores – foi produzido por um número restrito de alunas (03 dos 41 alunos) – que tentaram assumir o *ethos* de expositoras, mobilizando a atenção e a participação da platéia para a qual elas estavam expondo.

O quadro a seguir oferece uma visão geral dos tipos de enquadre gerados pela atividade escolar “seminário” e serve de subsídio para a elaboração de estratégias metodológicas que venham a contribuir para a efetiva apropriação por parte dos alunos das capacidades e habilidades necessárias para a produção dos gêneros orais vinculados às esferas públicas e formais de comunicação.

**Quadro 3 – Características dos enquadres comunicativos apresentados pelos alunos no curso da atividade de seminário na primeira etapa desta pesquisa.**

ENQUADRE A (28 alunos)	ENQUADRE B (10 alunos)	ENQUADRE C (03 alunas)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não presença de uma introdução e/ou apresentação</li> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Pouco (ou nenhum) contato visual com a platéia</li> <li>• Predominância do tom baixo de voz</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de uma introdução e/ou conclusão breves</li> <li>• Leitura em voz alta</li> <li>• Algum contato visual com a platéia durante as falas de introdução e conclusão</li> <li>• Oscilação na qualidade da voz (tom de voz ou alto ou bem baixo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presença de falas de abertura e de conclusão</li> <li>• Fala fluente com o uso do texto escrito como apoio</li> <li>• Uso de recursos paralingüísticos (risos), cinésicos (gestualidade e olhar) e prosódicos de forma mais consciente</li> </ul>

#### 4.2.1.1 Análise do enquadre A

Passando à análise dos enquadres mobilizados pelos alunos durante a primeira apresentação de seminário para os colegas de sala, é importante ressaltar que o Enquadre A parece refletir a forma mais comum de realização de seminários na escola hoje, a saber, a leitura em voz alta sem a exploração de outros recursos, tais como o contato visual com a platéia, uma organização textual que apresente uma “introdução” e um “fechamento” e gestualidade apropriada e o uso de recursos não-verbais no curso da interação.

Para alguns autores (Rector, 1986; Steinberg, 1988; Guiraud, 1991, para citar apenas alguns estudiosos que se debruçaram sobre os estudos dos signos não-verbais da comunicação), o corpo humano é uma fonte de informações e, por isso, há toda uma simbologia do corpo e da voz que traduz os diferentes tipos de códigos corporais e vocais. Segundo esses autores, os sujeitos falam, expressam-se por meio de um sistema estruturado e organizado de recursos paralingüísticos, cinésicos e prosódicos utilizados durante uma determinada interação.

Como bem observa Geraldi (1991), o falar não depende só de um saber prévio de recursos lingüísticos e verbais disponíveis. Também são importantes outros recursos que co-ocorrem com os lingüísticos e colaboram para a construção de sentidos e da interação. Por isso, nas aulas de Língua Portuguesa, ao se desenvolver atividades voltadas para as práticas de linguagem oral, é necessário levar em consideração a multimodalidade da linguagem oral: o uso de recursos lingüísticos e de estratégias de construção do texto falado, a prosódia, a cinésica (olhares, gestualidade e postura corporal) e a paralinguagem (risos e sussurros), ou seja, o verbal e o não-verbal.

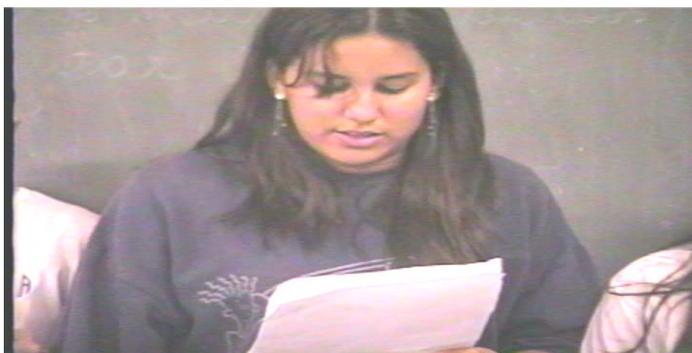
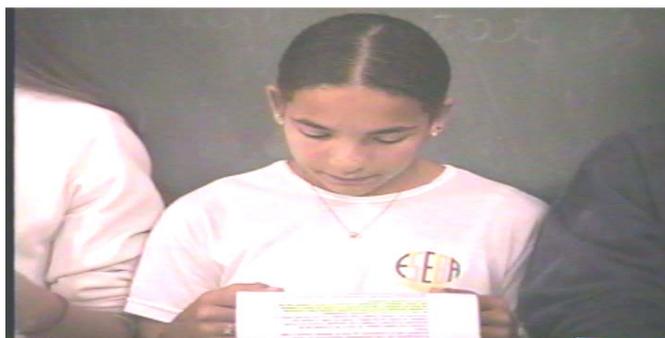
Um dos elementos relacionados ao aspecto multimodal presentes nas práticas de linguagem oral são os chamados elementos cinésicos. Ao observarmos as imagens apresentadas a

seguir, verificamos que os alunos que fazem parte do enquadre A realizam a apresentação do seminário por meio da leitura sem mobilizar outro tipo de acompanhamento gestual ou mímico ou mesmo sem manter contato visual com a platéia. Vale dizer que as imagens que ilustram este trabalho foram retiradas das fitas em VHS que foram gravadas durante o período de coleta de dados e compõem o *corpus* de pesquisa. Os dados gravados passaram pelo processo de digitalização dos *frames* (cada um dos quadros que compõem um movimento) e originaram cada uma das imagens aqui apresentadas.



**Imagem 2:** Aluna C.A.S., à direita, representante do enquadre A.

**Imagem 3:** Aluna F.C.S. realizando leitura do texto resultante da pesquisa durante apresentação de seminário antes das intervenções didáticas.



**Imagem 4:** Aluna G.C.D. realizando leitura em voz alta do texto da pesquisa

**Imagem 5:** M.R., aluno da 8ªB em apresentação inicial de seminário, antes das intervenções didáticas.



No enquadre A, pudemos observar que os alunos falaram, mas não tiveram voz, ou seja, não conseguiram assumir, perante a platéia, o *ethos* de expositor (ou de “especialista”, conforme Dolz *et al*, 1998), porque, em primeiro lugar, não foram alertados para o fato de que para assumir a palavra publicamente, o sujeito-expositor, entre outras coisas, precisa estabelecer alguma interação visual e gestual com a platéia.

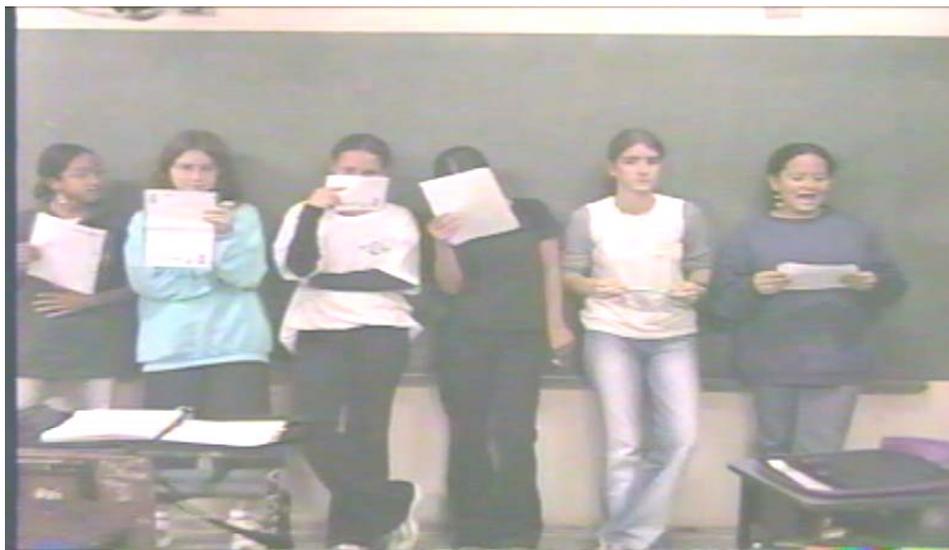
Uma das explicações para a emergência deste enquadre comunicativo (os alunos expositores lendo o material de cabeça baixa ou tampando o próprio rosto com o texto que traziam em mãos ou com a aba do boné) diz respeito a uma possível timidez e/ou vergonha, características do comportamento de adolescentes, que, em geral, não querem “dar vexame”<sup>22</sup> na frente dos colegas.

Uma outra explicação para este comportamento da maioria dos jovens pesquisados reside no fato de que a exposição oral não foi ainda alçada a objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Isto gerou a não “tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição, de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário etc” (Dolz *et al*, 1998, p. 226). A imagem abaixo ilustra este momento em que cada aluna, mesmo

---

<sup>22</sup> Uma expressão que substituí “dar vexame” no linguajar jovem é “pagar mico”, ou seja, passar por uma situação embaraçosa, sentir vergonha de algo.

durante a apresentação de uma colega do grupo, está mais interessada em ler silenciosamente o material recolhido, preparando-se para a sua entrada, do que em estabelecer qualquer tipo de contato com sua audiência:



**Imagem 6:** Grupo de alunas da 8ª A em apresentação de seminário antes das intervenções didáticas. Nesta foto, a aluna da direita é quem está apresentando. As participantes são, da direita para a esquerda: M.B.F., T.A. P., R.F.S., J.F.S., A.C.M. e F.T.A.S.

A não tomada de consciência por parte dos alunos da situação de comunicação levou-os a realizarem uma leitura centrada no papel, sem contato visual com a platéia, sem uma postura corporal e gestual próprias do gênero exposição oral. Para Dolz *et al* (1998, p. 226), a “tomada de consciência da situação de comunicação” e a “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” são “os principais objetivos que permitem o acesso a um domínio da exposição oral”. De uma forma geral, podemos dizer que um dos principais motivos que impediu a maioria dos alunos de assumir o *ethos* de expositor ou de locutor foi o fato de o seminário não ser uma atividade significativa para eles.

Em relação ao enquadre A, é válido ressaltar que um percentual de 68,3% de alunos, aproximadamente, realizou leitura em voz alta do texto fonte, retirado de *sites* da internet e de

enciclopédias, sem mobilizar outros recursos verbais e não-verbais para captar a atenção da platéia. O principal procedimento adotado pelos alunos inseridos nesse enquadre foi o de dirigir-se à frente dos colegas na sala de aula e, ao chegar a vez de cada um expor o assunto, eles o fizeram por meio da leitura em voz alta (nem sempre tão alta) do texto pesquisado.

Assim, a exposição oral feita dessa maneira, por meio de leitura literal de textos, acaba pondo em risco a própria atividade de seminário que, na opinião de um aluno, “não teve utilidade nenhuma, porque os alunos começaram a ler os textos e isso não trouxe nenhuma informação nova. Todo mundo ficou repetindo a mesma coisa” (R.S., aluno da 8ª B).

Cabe ressaltar que, além de perceberem a inadequação da forma como a leitura em voz alta foi feita durante o seminário, os alunos das duas turmas observadas também perceberam, durante as discussões feitas, que os conteúdos se repetiam. Neste sentido, a atividade de “seminário”, tal como se encontra atualmente delineada, é muito desinteressante para quem assiste, tanto em termos interacionais como em termos comunicativos, já que os expositores mal olham para a platéia, estabelecendo pouco ou nenhum contato com seus interlocutores e já que os alunos ficam repetindo os mesmos conteúdos uns para os outros.

Se pensarmos na atividade de seminário no interior da sala de aula como uma atividade que propicia a tomada da palavra, ou seja, como uma atividade que dá oportunidade ao aluno de apropriar-se do lugar social no qual deve estar inserido como alguém que tem o que dizer para alguém que esteja interessado, tal atividade poderia não ser considerada pelos aprendizes como uma “tarefa escolar para a professora”. Assim, a adequação à situação comunicativa aliada à questão das práticas de linguagem tomadas como reflexo e como instrumento de interação social provavelmente possibilitariam a assunção da palavra de maneira mais democrática e mais participativa por parte dos alunos.

Quando Goffman (1987 *apud* Dolz *et al*, 1998) apresenta três maneiras de “dar vida às palavras pronunciadas”, a leitura em voz alta está incluída. No entanto, diz o autor, ao se ler um texto de maneira “proficiente” procura-se produzir a “ilusão” de que a palavra é espontânea. Numa conferência, por exemplo, em que a comunidade de prática, de um modo genérico, compartilha objetivos, interesses e experiências comuns, num processo dinâmico de interação, é aceitável que o conferencista leia o texto em voz alta e consiga, da platéia, um envolvimento e uma participação efetiva. Entretanto, a principal diferença entre um texto lido em voz alta no interior de um seminário na escola de nível fundamental e um texto de conferência está relacionada à questão da autoria do texto; na escola de nível fundamental, os alunos, na maioria das vezes, reproduzem apenas trechos da internet e/ou de enciclopédias colados entre si, sem os necessários elos de coesão, o que pode produzir um alto índice de incoerências locais (Charrolles, 1987 *apud* Koch & Travaglia, 1989, p. 34); já um conferencista é autor de seu próprio texto, construído de forma a possibilitar a apreensão de um sentido global por parte da platéia.

Em relação à exposição oral, dizem Dolz *et al* (1998, p. 225), “a oralização deve, em primeiro lugar, favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto e dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto”. Nesse tipo de atividade, a voz do sujeito é um aspecto importante, porque é associada a um enunciador que tenta, de alguma forma, atestar aquilo que é dito. A esse respeito, Maingueneau (1989, p. 45 *apud* Rezende, 2005, p. 73) nos revela que “o discurso é inseparável daquilo que poderíamos designar muito grosseiramente de uma ‘voz’” e acrescenta: “O que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis”.

Essas reflexões reafirmam a importância da retórica textual durante a oralização: captar a atenção da audiência por meio da variação do tom de voz, particularmente quando a voz marca uma mudança de nível textual e do gerenciamento do suspense (cf. Dolz *et al*, 1998, p. 225).

Analisando outro recurso não-verbal utilizado pelos alunos do enquadre A, observamos que um elemento paralingüístico frequentemente utilizado durante as apresentações orais foi a vocalização ou os chamados caracterizadores vocais, como o riso (para citar apenas um caracterizador que causou efeitos bem específicos na audiência).

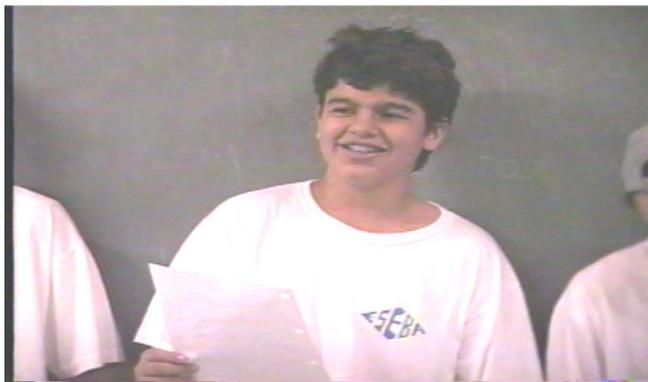
O riso é o caracterizador vocal que mais apareceu nas situações de exposição oral dentro do enquadre A, talvez com a função de camuflar o nervosismo e a falta de controle sobre os movimentos corporais e sobre o processamento da fala. As imagens e o fragmento abaixo ilustram esses momentos de riso:



**Imagem 7:** Alunos T.G., A.C.S., J.L.G.M. representantes do enquadre A em momento de riso.

Na imagem (6), podemos observar o momento em que a aluna A.C.S. termina a leitura da parte de seu texto, sendo que o próximo aluno a apresentar-se, ou seja, seu próprio colega do grupo, não havia conseguido localizar no texto o trecho correspondente a sua fala. Flagrando essa desatenção por parte de J.L.G.M., todos (os apresentadores e a platéia) começaram a rir. A aluna A.C.S., enquanto ria, apontava o trecho que J.L.G.M. deveria ler.

Não estamos querendo dizer que o riso seja necessariamente um elemento negativo durante as apresentações de seminário. Ele pode ser considerado um elemento importante no curso desse tipo de interação. Nas apresentações de seminário, por exemplo, o expositor pode utilizar o riso como recurso para descontrair ou chamar a atenção da platéia e para desfazer a formalidade do evento. Porém, como manifestação emocional, o riso, durante uma atividade tal como a anteriormente descrita (leitura em voz alta, sem o uso de recursos cinésicos que ajudam a construir um sentido global para o texto), pode indicar descontrole e falta de preparo. Vejamos agora a imagem abaixo que retrata outro momento em que o riso está presente:



**Imagem 8:** Aluno J.G.L. em apresentação de seminário antes das intervenções.

**Fragmento 1**

**J.G.L.:** quando os os portugueses acabaram com o pau de açúcar pão... eh:: pão do brasil ...

**Platéia:** pau BRASIL ... ((risos))

**J.G.L.:** eh:: ((acenando positivamente com a cabeça)) pau brasil ((risos))...

Essa imagem indica o momento em que o aluno J.G.L. se atrapalha no processamento de seu texto oral, quando tenta explicar o tipo de solo favorável ao plantio da cana-de-açúcar. Ele faz uma troca de ditongos constitutivos de certas palavras no texto (**pau** brasil e **pão** de açúcar, por “**pau** de açúcar” e “**pão** do brasil”), gerando uma situação de riso e de correção por parte da platéia (“pau-BRASIL”), com a qual J.G.L. concorda (acenando positivamente com a cabeça), rindo, em seguida, de forma acanhada, de seu próprio erro.

Em ambas as situações, o riso provém de “erros” cometidos pelos apresentadores. Nesse caso, esse caracterizador vocal funciona de maneira a encobrir e avaliar negativamente as ações dos apresentadores.

Em relação à terceira pergunta de pesquisa, a saber, como se dá a produção lingüística, textual e não-verbal dos alunos, podemos afirmar que, ao observarmos a estrutura textual interna da exposição oral dos alunos pertencentes ao enquadre A - que, como já afirmamos, deu-se por meio da leitura em voz alta do texto resultante da pesquisa - podemos perceber que os textos proferidos pelos alunos não apresentaram a ordenação canônica proposta por Dolz *et al* (1998): uma fase de abertura, uma fase de introdução ao tema, o desenvolvimento do tema, a conclusão e o encerramento.

Os alunos do enquadre A iniciaram a apresentação oral sem atentar para a necessidade de proceder às etapas iniciais de abertura e introdução ao tema. Assim, o procedimento foi realizar, de imediato, a leitura do texto, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

### **Fragmento 2**

F.O.L.: ((iniciando a leitura muito rapidamente)) “(...) a grande revolução do mer/ca/do açucareiro ocorreu com a produção das ( ) do atlântico cuja distribuição na Europa foi dada a Holanda que assim quebrOU o monopólio veneziano é nesse contexto que irá se dar a produção brasileira primeiramente o gado era utilizado como força de tração e transporte... tração nos engenhos ... tramites e transportes... de lenhas... para os FORnos e:: das CARGas de açÚcar até os locais de emBARque...”

### **Fragmento 3**

L.F.V.((sem se dirigir à platéia, iniciou a leitura literal do texto)) eh: “o açÚcar é de origem indiana na época das cruzadas ele foi introduzido na Europa e chegou a ser produzido emBOra ( ) na Sicília sul da Itália trazido da Índia o açúcar era distribuído por Veneza devido a sua raridade e ao seu elevado preço o açúcar era cobrado em pequenas quantidAdes an... o engenho de moer (cana de) açúcar pode ser movido por animais... vento...água ou vapor mais... o serviço dos animais é o mais demorado e mais custoso que qualquer outro...”

O início da apresentação do seminário revelou para nós a representação que os alunos têm dessa atividade considerada por eles como uma “atividade escolar para a professora” e que deveria ser executada por meio de leitura em voz alta. Dolz *et al* (1998) sugerem que, para se

realizar uma apresentação de seminário, é recomendável que o professor de língua desenvolva com os alunos uma conscientização a respeito da estruturação de uma exposição.

Isso necessariamente passa por alguns procedimentos, como a triagem das informações a respeito do tema que vai ser exposto para, em seguida, proceder-se a uma organização das idéias e ao planejamento de um texto que possa desempenhar a função de suporte de memória no momento da exposição. É aconselhável que esse texto seja ordenado em partes e subpartes que permitam distinguir as fases da estruturação interna já mencionadas acima. No entanto, advertem esses autores, essas operações precisam ser objeto de atividade em sala de aula para que o professor monitore cada uma dessas etapas e faça intervenções a fim de ajudar os alunos a progredirem.

Nesse primeiro momento (de apresentação de seminário antes das intervenções didáticas), entretanto, tais pressupostos não foram considerados quando se solicitou aos alunos que produzissem um seminário. Isso gerou a não assunção do papel de expositor, sendo esse um dos principais motivos que levou os alunos a não conseguirem informar, porque o texto proferido por eles não pode ser considerado como um objeto produzido dialogicamente, com vistas a uma interação.

Os alunos desse enquadre, em função do fato de terem realizado a apresentação por meio da leitura de textos, também não realizaram a conclusão e o encerramento da exposição. A seguir, comentamos a respeito dos mecanismos de articulação presentes/ausentes nos textos proferidos pelos alunos desse enquadre.

A produção textual (oral e escrita), segundo Koch (2002), é entendida como uma dinâmica de natureza lingüística e social que demanda a participação de sujeitos inseridos num determinado contexto sociocultural.

Atualmente, o estudo do texto falado, que envolve questões de ordem sociocognitiva e interacional, tem ganhado terreno nos estudos da Lingüística Textual (especialmente os trabalhos conduzidos por Koch 1989, 1993, 1997, 2002, 2004 e Koch e Travaglia 1989, 1996, para citar apenas alguns) e da Análise da Conversação, cujos projetos brasileiros estão voltados para a descrição da modalidade oral da língua (como é o caso do Projeto de Gramática do Português Falado, coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho, do Projeto NURC/SP, coordenado por Dino Preti e do Núcleo de Estudos Lingüísticos sobre Fala e Escrita/UFPE, coordenado por Luiz Antônio Marcuschi).

Assim, a partir de agora, analisamos alguns dos textos proferidos pelos alunos do enquadre A com o objetivo de mostrar que o que impediu a interação entre os alunos não foi somente o fato de eles terem realizado leitura dos textos, mas, sobretudo porque nos interessa analisar que o que foi proferido por eles no curso desse seminário carece, muitas vezes, de um sentido global.

A partir dessas perspectivas, centramos, em primeiro lugar, nossa atenção em alguns mecanismos de articulação textual que dizem respeito, notadamente, à coesão seqüencial, ou seja, àqueles procedimentos lingüísticos que dizem respeito ao estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que o texto progride (cf. Koch, 1989, p. 49) e nos marcadores discursivos que operam o “amarramento” (Koch, 2004) dos textos lidos pelos alunos do enquadre A. O nosso objetivo é comprovarmos a hipótese de que nesse primeiro momento de apresentação de seminário os alunos estavam, fundamentalmente, empenhados em executar uma tarefa tal como eles a conheciam na escola: a leitura em voz alta. O visado não era o desenvolvimento de habilidades textuais e lingüísticas próprias da exposição oral no curso da atividade de seminário.

Em relação à coesão sequencial, falamos em primeiro lugar da progressão textual, mais especificamente: (a) da forma como se deu a progressão tópica e (b) da presença de (in) coerência(s) local (is). Jubran *et al* (1992 *apud* Koch, 2004, pp. 97 e ss) afirmam que um texto é composto por segmentos tópicos, direta ou indiretamente relacionados com o tema geral e que podem ocorrer de maneira contínua – quando, após o fechamento de uma seqüência tópica, tem-se a continuidade do tópico em andamento – ou descontínua. – quando há uma quebra ou ruptura no fechamento do próprio tópico em questão.

A importância da progressão da topicalidade reside no fato de que “aquilo de que se fala” não pode ser visto separado do “como se fala”. Para Jubran *et al* (*idem*) três tipos de traços podem ser caracterizados quanto à progressão do tópico: (a) centração; (b) organicidade; (c) continuidade. A centração pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos:

- (i) **concernência** – relação de interdependência semântica entre os enunciados pela qual acontece a integração de referentes explícitos ou inferíveis;
- (ii) **relevância** – proeminência desse conjunto de referentes em determinado segmento tópico ou textual;
- (iii) **pontualização ou delimitabilidade** – possibilidade de localização desse conjunto por meio das marcas lingüístico-discursivas (Koch, 2004, p.109).

A organicidade é um aspecto da estruturação textual responsável pela constituição de uma estrutura passível de ser identificada e analisada. Já a continuidade pode ser classificada em (i) continuidade referencial; (ii) continuidade temática e (iii) continuidade tópica. Nos fragmentos abaixo, analisamos mais detidamente algumas dessas estratégias de produção textual. Vejamos:

#### Fragmento 4

G.C.D.: ((interrompendo a fala da colega V.F. e iniciando a leitura tão rapidamente que o início da exposição torna-se incompreensível)) “(...) ( ) dos produtores era encontrado no meio das plantações de cana e compreendiam casa grande onde moravam o senhor de engenho e seus familiares e serviÇAIS ... caPEla...senZAla... onde ficava guardado os negros e esCRAVos... e o próprio engenho com diVERsas construções destiNAdas a várias fases de processamento do açÚcar ... o senhor do engenho também era na maior parte dos CASos dono das Terras que eram arren/ arrenDADAS a outros ou cultivadas e forneciam matéria-prima para a produção do Açúcar ...os proprietários de Terra que não possuíam enGENho eram obrigados a moer a cana do enGENho mais próximo e recebiam meTAdo do que era fabri/fabricado ... isto é... cinquenta por CENto do ( ) obtido do processamento da Cana...” aí aqui a gente fez um desenho aí sobre o engenho e vai passar aí pro pesso... ((dirigindo-se à platéia com um tom de voz bastante baixo e sem olhar para a platéia))

Nesse fragmento, existem três segmentos tópicos. O segmento em vermelho introduz o primeiro tópico apresentado pela aluna G.C.D., a saber, as instalações que existiam no engenho e que incluíam a casa grande, a capela, a senzala e o próprio engenho. Em seguida, o segmento em azul informa que na época do Brasil colônia, os proprietários de engenhos eram, na maioria das vezes, donos de terras que eram arrendadas a outros produtores interessados na plantação de cana-de-açúcar. Já o segmento em verde apresenta outro tópico, ou seja, havia, naquela época, dois tipos de donos de propriedades: os que possuíam engenho e os que não possuíam engenho e isso indicava o percentual de lucro dos proprietários, donos de engenho, que processavam a cana.

Koch (1992), tratando da questão da progressão tópica, assevera que uma interação comunicativa envolve mais de um assunto, passíveis de serem delimitáveis num texto, mas que são, ao final, facilmente enumerados pelos ouvintes/leitores. Porém, considerando o modo como os alunos organizaram a exposição oral e a maneira como o texto foi proferido por eles, podemos dizer que ao término da leitura desse fragmento, se os alunos ouvintes fossem solicitados a enumerar os tópicos abordados pela colega, provavelmente, poderiam ter dificuldades em fazê-lo por, pelo menos, dois motivos: o primeiro, diz respeito ao modo como essa leitura foi realizada (esse aspecto será analisado detalhadamente mais adiante); o segundo motivo diz respeito à não

utilização de articuladores textuais para marcar essa mudança de tópico (por exemplo, o uso do marcador “*em relação aos*” senhores de engenho...).

Segundo Koch (2004), a introdução de um tópico ou de novos tópicos é, freqüentemente, marcada por articuladores do tipo: *quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que concerne a* e outros. Já os autores da didática das línguas, Dolz & Schneuwly (1998) ressaltam que “a exposição exige um bom domínio de estrutura de um texto longo e da explicitação das mudanças de níveis do texto” (Dolz *et al*, 1998, p. 223). Para esses autores, uma importante “tarefa de linguagem” consiste em marcar claramente as diferentes partes que constam do desenvolvimento da exposição.

Sendo assim, a organização tópica poderia ser considerada como uma “ferramenta” a serviço da progressão e da concatenação de diferentes fragmentos de texto a fim de atribuir-lhes relações lógico-semânticas e/ou pragmático-discursivas (cf. Koch, 2002, p. 121).

Por outro lado, ao analisarmos os elementos que compõem o segundo segmento tópico (sobre os senhores de engenho, destacado em azul), percebe-se que ocorre uma incoerência sintática local em função da não utilização de um recurso sintático adequado (o uso do pronome relativo “que” em “... o senhor do engenho, **que** também era na maior parte dos casos dono das terras que eram arrendadas a outros...”), comprometendo o sentido global do texto lido.

Assim, podemos afirmar que nesse segmento tópico ocorre a produção de uma incoerência sintática local em função do fato de não se utilizar o recurso sintático adequado para a expressão da idéia. Por incoerência sintática entendemos a falta do uso de meios sintáticos, especialmente conectivos e pronomes dentro dos segmentos tópicos. A não utilização desses marcadores pode comprometer a compreensão do sentido global do texto lido.

O trecho acima analisado é um exemplo de como se dá a progressão tópica ao longo do desenvolvimento do tema do seminário, no enquadre A. Se, por um lado, os alunos conseguem manter uma das principais características do tópico, a saber, a centração, por outro, eles apresentam dificuldades em relação a outra característica fundamental do tópico discursivo que é a organicidade seqüencial, principalmente porque, como vimos: (i) não há a presença de organizadores textuais que marquem a passagem de um segmento tópico para outro e (ii) porque foi possível observar a produção de uma incoerência sintática local, conforme análise acima.

Vejamos um outro fragmento que também apresenta problemas da ordem da progressão tópica:

#### **Fragmento 5**

G.G.R. a casa grande tinha uma importante dependência:: ( ) era o enGENho onde fabricava o açúcar... rapaDÚra e a aguarDENte... para o próprio consumo... para vender pra nobreza ou para ex/exportação... lá ( ) (havia) moendas movidas a força de água ou a animais de tração o líquido obtido chamado:: garapa era recolhido... fervido em tacho... em tachos até a evaporação da água ( ) e restando então o aÇÚcar que era purifiCAdo... perma/ permanecendo durante vários dias em formas em formas cobertas com barro os enGENhos proje:: eh:: pro/pro/progrediam tornando-se povoações importantes... o primeiro que surgiu (foi) em são vicente para ( ) martim afonso de souza trouxe/ trouxe da ilha da madeira mudas de cana de aÇÚcar e e muito e que muito contribuiu para o desenvolvimento dessas capitania ou outras também se tornaram importantes centros açúcar/açucareiros como como o itamaracá... ilhéus pernambuco e Pernambuco (que) para lá atraíram a:: cobiça estrangeira...

Observamos nesse fragmento a existência de, pelo menos, quatro tópicos. São eles: (i) o engenho era o local mais importante da casa grande, porque era lá que se produziam e de onde saíam os derivados da cana; (ii) como se dava a fabricação do açúcar, (iii) a transformação dos engenhos em pequenas povoações e (iv) a disseminação das mudas de cana trazidas por Martim Afonso, o que favoreceu a criação de importantes centros açucareiros.

Nesse excerto, observamos que o aluno começa apresentando um tópico que já foi, inclusive, apresentado anteriormente, a saber, a descrição das dependências do engenho.

A diferença entre o fragmento (4) analisado e o fragmento (5) é que, neste último, embora haja problemas ainda em relação à falta de marcação na mudança de alguns tópicos e, também, alguns trechos inaudíveis, o aluno G.G.R. fez a marcação da mudança de alguns segmentos tópicos por meio de pausas. Um exemplo disso é o que se segue: *a casa grande tinha uma importante dependência:: ( ) era o engenho onde fabricava o açúcar ... a rapadura e a aguardente para o próprio consumo...pra vender pra nobreza ou para ex/exportação ... lá ( ) (havia) moendas movidas a força de água ou a animais de tração. E ainda: os engenhos proje:: eh:: pro/pro/progrediam tornando-se povoações importantes... o primeiro que surgiu (foi) em São Vicente...*

Outro aspecto a ser considerado sobre o nível textual que passamos a analisar é a coerência, que está relacionada com a “boa formação” do texto (Koch, 1989). É válido ressaltar que a coerência não é apenas um princípio básico do texto; ela depende, fundamentalmente, da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo (cf. Koch, 1989).

Para Cont (1977 *apud* Koch, 1989, p. 18) a coerência textual, por si só, é insuficiente para assinalar as relações que devem existir entre as unidades lingüísticas que representam superficialmente o texto. Entretanto, esse aspecto é especialmente importante porque leva em consideração o processo total, desde a intenção comunicativa do sujeito até a realização das estruturas lingüísticas em que se materializa esta intenção.

Koch (1989), embasando-se em trabalhos de Van Dijk, (1981) nos explica que há dois tipos de coerência: (i) a coerência local – de parte do texto ou de seqüências de frases dentro do texto e (ii) coerência global – do texto como um todo. A autora ainda acrescenta que há autores (especialmente Van Dijk e Kintsch, 1983 *apud* Koch, 1989, p. 20) que classificam a coerência em quatro tipos: (i) coerência semântica; (ii) coerência sintática; (iii) coerência estilística e (iv)

coerência pragmática. Neste estudo, interessa-nos analisar, como já dissemos alhures, a emergência de incoerências semânticas locais.

No fragmento (6), a seguir, procuramos fazer uma análise que mostra a inadequação de itens lexicais e as inserções de tópicos que não se completam, gerando incoerências semânticas locais.

#### **Fragmento 6**

A.H.R.: as canas hoje por terem proporções dobradas suPLANtam por toda a PARte aquelas apesar das resistência que fiZERam... ouvimos mais de uma vez... as renhidas discussões que na...na ba/ na bahia os senhores de enGENho de maior experiência e posse tinham entre si o mereciMENTo das duas espécies e pareceu-nos que os mais aferrados partidistas da ( )... não podiam negar que se bem que o açúcar de canhena fosse inferior... em qualiDAde de cristalização ao da ( ) não podia haver comparação no que diz respeito a quantidade e por conseqüência lucro semelhante defesa vale tecer... vale decerto uma proci/ uma procissão e com efeito errado achar a glória em grandes tabuleiros de cana crioula alguns pés conservam-se por curiosidade ou para se comer a CAna por ser mais saborosa...”

O primeiro aspecto que chama a atenção na análise desse fragmento é a questão da impossibilidade (dificuldade) de delimitar os segmentos tópicos, especialmente porque não há interdependência entre os conteúdos presentes no excerto em questão. Esta interdependência é um aspecto necessário para que haja o “encadeamento tópico” (cf. Koch, 2002).

Independente de outros fatos ou problemas que possam ser detectados e comentados, observa-se que a progressão textual nesse fragmento ficou comprometida não só pela falta de relação entre os segmentos tópicos, mas também, porque houve uso inadequado de alguns itens lexicais. A seleção lexical adequada é elemento necessário à construção de sentido e de coerência textual. O uso inadequado de itens lexicais como “suplantam” e “procissão” no fragmento acima certamente prejudicou a recuperação do sentido do texto pela platéia que estava ouvindo a leitura do texto pela aluna.

Outro problema bastante recorrente nesse fragmento são as inserções de tópicos que não se completam. A progressão no fragmento (6) se faz por meio de sucessivos encadeamentos que não são assinalados por marcas lingüísticas, o que gera um fluxo de informações desencontradas.

As inserções que mostraremos aqui evidenciam isso, ou seja, várias informações vão sendo aglomeradas de forma desconexa e fragmentada, acarretando prejuízo na compreensão do tópico central. A inserção de tópico que começa a partir de “*ouvimos mais de uma vez... as renhidas*” e termina em “*o merecimento de duas espécies*”, parece-nos ser um segmento tópico que deveria esclarecer a informação dada anteriormente (tema), constituindo um rema. No entanto, nem o segmento tópico anterior a essa inserção (“*as canas hoje por terem proporções dobradas suPLANtam por toda a PArte aquelas apesar das resistências que fiZERam...*”) nem o segmento tópico posterior a ela esclarecem ou estão relacionados entre si na cadeia de progressão temática.

Outro tópico inserido e não completado que nada informou ou acrescentou ao texto foi a seguinte: “*e pareceu-nos que os mais aferrados partidistas da ( )*” até “*não podiam negar que...*”. Essa inserção, também, ao invés de estabelecer relações semânticas, discursivas ou sintáticas com os demais segmentos tópicos e subtópicos do texto, acabou causando mais dificuldade no momento do processamento do sentido do texto. Desse segmento tópico até o final do fragmento, não se consegue mais atribuir sentido ao texto, em função da série de incoerências locais produzidas, principalmente pela forma como se deu o encadeamento dos segmentos tópicos.

## Fragmento 7

**D.V.S.:** a economia brasileira caracterizou-se por um caráter Cíclico dependendo da riqueza nacional e regional e determinando os períodos... de um produto prin/ci/PAL... o primeiro desses ciclos foi o pau-brasil o segundo o do açúcar... a cana-de-açúcar remotamente conhecido na ásia foi introduzida pelos Árabes e sul europeus e mais amplamente divulgada cruZadas considerando-se o açúcar artigo de LUxo até a introdução da CAna... trazida das Índias... preocupou-se dom manuel em... já... em mil quinhentos e dezesseis em promover a vinda ao brasil de um Técnico em enGEnhos a referências em canaviais no tempo das expedições bem como a pagamento... ao pagamento de direitos na alfândega... lisboeta em mil quinhentos e vinte e seis ( ) do açúcar de pernambuco in... itamaracá sem dúvida martim afonso de souza instalou um enGEnho em são vicente dos senhores governaDOres dos armadores e de são jorge ou de são jorge dos eRASmos....:"

Percebe-se que, esse fragmento começa enumerando o caráter cíclico pelo qual passou a economia brasileira no período Brasil Colônia. Após enumerar os ciclos do pau-brasil e do açúcar como sendo determinantes da economia brasileira nesse período, outro segmento tópico é inserido, mas também não é completado. A partir daí, o texto começa a ficar desconexo porque vão sendo inseridos novos quadros tópicos de forma solta, sem que possam ser estabelecidas relações de encadeamento entre eles.

Neste sentido, podemos afirmar que a progressão tópica neste fragmento encontra-se bastante comprometida em relação aos mais importantes trechos que caracterizam a progressão do tópico, a saber, a contração, a organicidade e a continuidade tópica.

Em função disso, o fragmento acima apresenta uma série de incoerências semânticas e sintáticas locais provocadas por vários fatores, desde a não contração dos tópicos inseridos até a não presença de conectores e problemas de ordem gramatical.

Outro aspecto que merece destaque na análise do enquadre A é a questão da informatividade do texto, isso porque, segundo Koch (1989), esse aspecto interfere na construção da coerência textual. Quanto mais informações previsíveis um texto tiver, menos informativo será. Foi o que aconteceu nesse primeiro momento de apresentações de seminário pelos alunos do enquadre A. Tal como foi organizado, o seminário propiciou a repetição de muitas informações

no curso das exposições realizadas, tanto que os próprios alunos perceberam esse fato e acharam que a atividade de seminário, tal como foi realizada, “não teve utilidade alguma”. Esse aspecto pode ser observado no fragmento abaixo:

#### **Fragmento 8**

A.C.F.M.: martin afonso trouxe eh:: a... plantaÇÃO de CAna de açúcar aqui pro Brasil...

C.A.L.: o primeiro engenho de açúcar foi em São Paulo e ... construído em mil... quinhentos e cinquenta e seis por martim afonso de souza...

D.V.S.: a cana-de-açúcar remotamente conhecido na ásia foi introduzida pelos Árabes e sul europeus e mais amplamente divulgada cruZAdas...

D.A.S.: a cana-de-açúcar começou a ser produzida... tem origem da ásia meridional...

Em se tratando de uma atividade de exposição oral, o grau de informatividade do texto é que garantirá o interesse da platéia. Para Koch (1997), um texto informativo é aquele que apresenta uma dosagem entre informações conhecidas e informações novas, a fim de que a recepção dessas informações seja efetivada de forma envolvente e, ao mesmo tempo, relevante para o público.

O que se pode observar é que, nessa primeira etapa de apresentação de seminário, os alunos apresentaram os resultados de uma pesquisa cujo tema foi o mesmo para todos os alunos das 8ª séries. Não tendo sido propostas perguntas de pesquisa para que os grupos se empenhassem em buscar informações variadas sobre o tema do ciclo da cana-de-açúcar, o alto grau de informações repetidas era previsível. Assim, os alunos falaram para um público que já conhecia o assunto, ou seja, não havia assimetria de saber entre eles. Esse fato, aliado ao fato de os textos serem, em sua grande maioria, pouco articulados entre si, despertou pouco ou nenhum interesse para essa atividade.

Nesse sentido, o enquadre comunicativo A, descrito acima, foi produzido pelos alunos, fundamentalmente, porque não houve, nesse primeiro momento de apresentação de seminário,

nenhum tipo de orientação mais específica nem em relação aos objetivos da atividade nem em relação às habilidades necessárias para um exercício minimamente adequado da exposição oral.

Assim, fazendo uma retrospectiva, nesse momento inicial de exposição oral, o que verificamos foi uma primeira tentativa dos alunos se colocarem como locutores no curso da atividade de seminário. Contrariamente ao que se pode supor, o enquadre A não reflete uma situação de insucesso. A nosso ver, o que aconteceu foi que a situação comunicativa do seminário não foi suficientemente bem definida durante a fase de proposição da atividade. Por isso acreditamos que o seminário e a exposição oral que emerge no interior desta atividade devem ser tomados como *loci* de ensino e aprendizagem.

Portanto, exatamente porque a maioria dos alunos, nessa primeira etapa, não conseguiu assumir a palavra publicamente, pois eles revelaram atualmente como predominam as práticas pedagógicas relacionadas à atividade de seminário nas escolas, é importante que sejam realizadas intervenções didáticas a fim de favorecer uma mudança substantiva nesse enquadre.

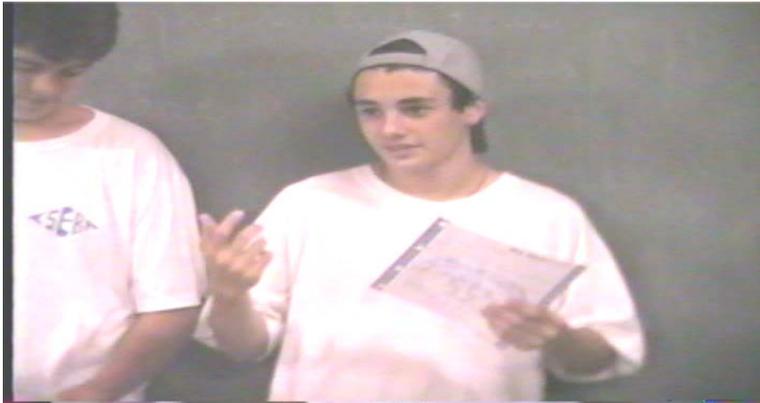
#### **4.2.1.2 Analisando o enquadre B**

Em relação ao enquadre B, os alunos também leram em voz alta os textos resultantes da pesquisa, mas mobilizaram outros recursos que despertaram, minimamente, a atenção da platéia para o que estava sendo exposto.

As imagens e os fragmentos (a seguir) nos mostram alguns momentos em que os alunos utilizam alguns recursos não-verbais (cinésicos e paralingüísticos) como o olhar, a gestualidade e o sorriso para interagir com a audiência.



**Imagem 9:** Aluna G.C.D. finalizando sua exposição oral por meio de elaboração de uma conclusão. Ao seu lado, a aluna V.F.

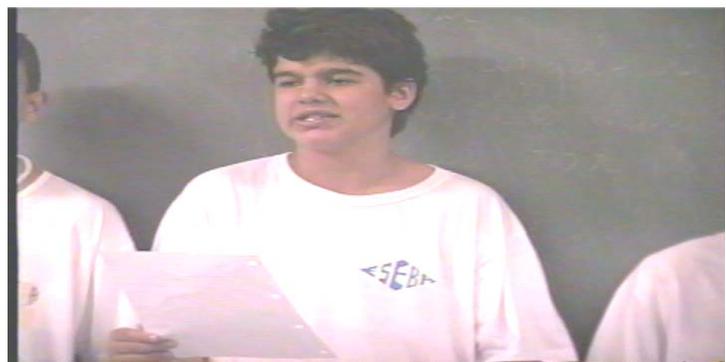


**Imagem 10:** Aluno R.C.C. em apresentação de seminário antes das intervenções didáticas. Ao seu lado, o aluno J.G.L.



**Imagem 11:** Aluna do enquadre B, A.H.R., estabelecendo interação com a platéia durante apresentação de seminário.

**Imagem 12:** Aluno (J.L.G.), representante do enquadre B, utilizando recursos cinésicos (olhar e gestualidade) no curso de apresentação de seminário.





**Imagem 13:** Grupo de alunos em apresentação de seminário. Detalhe: O aluno D.A.S., à esquerda é quem está se apresentando. Os outros alunos são R.S e M.C.R.

Apesar de alguns alunos olharem timidamente para a platéia, desviando os olhos dos colegas na maioria das vezes, pudemos observar que o contato visual com a audiência aconteceu mais vezes do que nas apresentações do enquadre A.

Uma outra importante diferença entre os alunos deste enquadre e os do enquadre A é que eles conseguiram formular uma “introdução” e/ou uma “conclusão” para suas exposições, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

**Fragmento 9 (exemplo de introdução)**

R.C.G.: ((iniciou a apresentação dirigindo-se à platéia)) bem... né... eu vou começar a ler né... um esquema que eu fiz né da pesquisa que a gente fez pela internet... falando sobre a cana de açúcar...

**Fragmento 10 (exemplo de introdução)**

A.H.R.: ((olhando para a platéia)) bom... agora eu vou falar... eh:: da onde veio a CAna... até chegar aqui no Brasil...

**Fragmento 11 (exemplo de introdução)**

D.A.S.: bom... fessora... nosso grupo vai começar... ((risos)) ((o grupo se levanta e dirige-se à frente da sala, barulho de vozes...)) eh:: eu... o M. e o R. fizemos a pesquisa da cana-de-açúcar a pedido da professora de português eh:: aqui tá meu esquema... tá... sobre a pesquisa... tinha que resumir... aí ... ((abaixando o tom de voz)) a gente vai ler

**Fragmento 12 (exemplo de conclusão)**

G.C.D. ((olhando para a platéia)) bom... eh:: tem tem três motivos que... con/tri/buíram o... pro desenvolvimento da cana de açúcar... né... um foi o solo favorável como o de massaPÊ o outro foi o clima quente:: úmido as chuvas abunDANtes e o relevo e o terreno que facilitavam a abertura do caminho até o

litoRAL esses três motivos facilitaram o desenvolvimento da cana de açúcar...: ((dirigindo-se à platéia)) acabou... alguma pergunta?

Os fragmentos (09), (10) e (11) acima constituem-se em breves introduções que misturam os elementos das fases de abertura e de introdução ao tema propostas por Dolz *et al.* (1998). Essas introduções apresentam elementos da fase de abertura porque explicitam quem vai ser o “dono da palavra” por algum tempo, ou seja, situam, mesmo que timidamente, os atores sociais, distinguindo explicitamente o expositor da platéia. Isto pode ser observado pela ocorrência da enunciação em primeira pessoa ou do singular ou do plural (“*eu vou começar*”, “*agora eu vou falar*”, “*nosso grupo vai começar*”). Além disso, estes fragmentos também mostram que os alunos caracterizados como pertencentes a este enquadre pelo menos anunciam sobre o que vão falar (a cana-de-açúcar), sendo que um dos alunos delimita o tema sob sua responsabilidade (“*agora eu vou falar de onde veio a cana de açúcar até chegar aqui no Brasil*”).

O fragmento (12), que caracterizamos anteriormente como uma “conclusão”, corresponde parcialmente ao que Dolz *et al.* (2004) consideram como a fase de recapitulação e síntese, porque sintetiza os motivos que contribuíram para o desenvolvimento do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil.

Podemos perceber pelos fragmentos acima apresentados, que os alunos têm algum conhecimento sobre a superestrutura da exposição oral e que, durante a atividade de seminário, conseguem exercitar este saber-prático construído de forma fragmentada e assistemática no interior das práticas escolares cotidianas.

Ainda em relação à produção oral desse enquadre, interessa-nos verificar as estratégias de construção do texto falado pelos alunos. Dentre elas, focaremos as atividades de formulação, as hesitações e os marcadores conversacionais, que se constituem em importantes instrumentos de comunicação e, acima de tudo, são imprescindíveis na interação verbal.

Koch (1997) nos explica que a fala possui características próprias: é relativamente não planejável, ou seja, por ser construída ao longo do próprio processo de interação, é localmente planejada, apresenta uma sintaxe própria, justificada pela presença de truncamentos, correções, hesitações, repetições e outras estratégias de construção do texto falado. Além desses fatores, justifica essa autora, “o fluxo verbal apresenta descontinuidades freqüentes, devido a uma série de fatores de ordem cognitivo/interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas” (Koch, 1997, p. 69)

Para Koch (1993), as atividades de formulação textual são importantes atividades que o sujeito-falante realiza para estruturar seu texto de maneira a ser compreendido por seu interlocutor. A formulação, segundo essa autora, pode ser *fluente* ou *disfluente*. Formulação fluente é aquela em que o sujeito constrói seu enunciado “sem maiores tropeços”.

Por outro lado, esse tipo de formulação não está isenta de outras estratégias de construção do texto falado, tais como as inserções, as repetições, as hesitações. Tais estratégias não constituem “impedimentos” na construção do enunciado; ao contrário, funcionam como marcadores retóricos, argumentativos, cognitivos, sociais e, até mesmo, culturais a fim de facilitar a compreensão, enfatizar, esclarecer, persuadir ou estabelecer pausas e gerenciar o suspense.

Se observarmos mais atentamente os fragmentos acima, percebemos que nestas fases da exposição oral (introdução e conclusão), os alunos utilizam os marcadores conversacionais característicos do processamento de um texto falado, tais como “bom”, “bem”, que aparecem no início dos trechos. Além disso, a maioria das ocorrências de “né” e de “eh” indicam a hesitação, que, conforme foi apontado anteriormente, é uma das características do processo de produção da fala.

Não se pode dizer que a elaboração do texto oral por parte dos alunos desse enquadre nestas fases de introdução e de fechamento seja disfluente. Ainda que o fragmento (12) traga dois exemplos de truncamentos sintáticos e um exemplo de repetição, não se pode dizer que estas ocorrências sejam suficientes para qualificá-lo como disfluente. No entanto, foi possível observar que a maioria das pausas que ocorrem, preenchidas ou não, são pausas não sintáticas (Marcuschi, 1991) e que indicam a hesitação dos falantes. Talvez fosse interessante, num trabalho com os alunos sobre a monitoração da fala, chamar a atenção para o fato de que se deve tentar priorizar a produção de um fluxo de fala organizado também por pausas sintáticas, que ou estabelecem ligações ou demarcam tópicos (Marcuschi, 1991).

De uma forma geral, o que se percebe é que os alunos desse enquadre revelaram um saber-prático de caráter bastante geral sobre a estruturação de uma exposição oral, mas sem a possibilidade de assumirem o *ethos* de expositores, tais como o concebem Schneuwly, Dolz *et al* (2004), já que a própria atividade não havia sido nem definida nem trabalhada previamente nestes termos, ou seja, como uma situação específica em que há assimetria de conhecimentos que distingue os dois principais atores desse contexto de comunicação, a saber, expositor e platéia.

#### **4.2.1.3 Analisando o enquadre C**

Esse enquadre é composto por um número bastante reduzido de alunas (três no total). Essas alunas, embora possuam a mesma faixa etária, são provenientes de classes sociais diferentes: uma delas possui renda familiar de 1 a 5 salários mínimos (cujos pais são assalariados: representante laboratorial e telefonista, respectivamente), outra, de 6 a 10 salários (pai, contador e mãe, secretária) e a última pertencente a uma família cuja renda é superior a 11 salários mínimos (cujos pais são profissionais liberais, administrador de empresas e odontóloga, respectivamente).

Uma característica comum a estas alunas é o fato de que elas encontram-se envolvidas em atividades voluntárias em igrejas, em ONGs e em comunidades evangélicas. Talvez seja por esse motivo que as alunas tenham conseguido realizar a tarefa de maneira diferente, já que elas também participam de práticas de linguagem que, em alguma medida, devem demandar o exercício da exposição oral. Provavelmente, elas presenciam, em outros lugares, inclusive na própria escola, outros sujeitos fazendo uso da palavra em instâncias públicas por meio de recursos diversificados, tais como a mobilização de recursos prosódicos, que constroem a imagem de uma fala fluente, e de recursos cinésicos que “emolduram” a fala. De qualquer modo, estas alunas demonstraram mais domínio das habilidades necessárias à exposição oral do que os alunos dos enquadres A e B.

Esse grupo de alunas apresentou características bastante diferenciadas dos dois primeiros enquadres. Pode-se dizer que foi nesse enquadre que as alunas mais se aproximaram da posição que Dolz, Schneuwly & Haller (1998) chamam de “especialista”.

Nesse enquadre, a equipe de alunas da 8ª A conseguiu mobilizar nos colegas o interesse e a participação pelo que estava sendo exposto. O quadro (apresentado na página 131) mostra de maneira inequívoca que apenas essas três alunas, nesta primeira etapa de exposição oral, demonstraram ter um domínio mais consciente dos modos pelos quais deveriam agir lingüística e comunicativamente durante a atividade de seminário. Além disso, elas também demonstraram ter um domínio prévio do tipo de estruturação exigida por uma exposição oral.

Mesmo assim, não podemos afirmar que essas alunas exerceram o papel de especialistas porque, nesta primeira situação comunicativa, todos os alunos estavam falando sobre o mesmo tema, não havendo uma assimetria de conhecimentos entre essas alunas e seus colegas de sala (o público), que fizeram a mesma pesquisa sobre o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia.

Portanto, não havia espaço para se assumir tal posição enunciativa. Assim, a própria situação inicial de apresentação de seminário inviabilizou a assunção do *ethos* de expositor ou de especialista pelos alunos.

Comparando os alunos dos três enquadres, podemos dizer que as alunas do enquadre C mobilizaram melhor os recursos cinésicos e prosódicos para transmitir o conteúdo ao público. Embora elas tenham se apresentado portando um texto que servia como suporte de memória, as alunas o movimentavam ora para uma mão, ora para outra, passavam-no para a colega que estava falando, criando uma imagem de integração do grupo junto à platéia, conforme podemos verificar pelas imagens abaixo:



**Imagem 14:** Alunas da 8ª A em apresentação de seminário antes das intervenções didáticas. Detalhe: Nesta foto, a aluna do meio, A.C.F.M. foi quem iniciou a exposição do grupo.



**Imagem 15:** Alunas da 8ª B em apresentação de seminário antes das intervenções didáticas. Detalhe: Neste momento, a aluna da direita, B.V.R. é quem está expondo.



**Imagem 16:** Nesta ilustração, a aluna da esquerda, R.B.S. é quem está falando.

Além disso, elas utilizaram alguns recursos verbais (por exemplo, a elaboração de perguntas para estimular a atenção e a participação da platéia para o que estava sendo exposto), não-verbais (postura corporal ereta, direcionamento do olhar para a platéia e movimentos das mãos e da cabeça de forma a dar ênfase ao que estava sendo enunciado) e prosódicas (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção da audiência).

Além desses aspectos positivos, elas ainda apresentaram um diferencial em relação aos alunos dos enquadres A e B por não terem lido o texto da pesquisa realizada, por terem apresentado um desenvolvimento e uma conclusão do tema em pauta e por terem utilizado recursos não-verbais para interagir com a platéia.

A respeito desse último aspecto presente na apresentação do enquadre C, Philips (1976 *apud* Ribeiro e Garcez, 1998, p.19), citando Birdwhistell (1970), afirma que os sujeitos “utilizam *tipos* de comportamento não-verbal diretamente relacionados à fala e que não são observáveis nos ouvintes. As cabeças dos sujeitos-falantes balançam levemente, no ritmo do discurso; eles gesticulam com as mãos e os braços de maneira a qualificar e pontuar a fala”. Esse aspecto foi, sem dúvida, comprovado ao longo das análises feitas.

Conforme dissemos acima, acreditamos que o melhor desempenho verbal e não-verbal deste grupo deve-se ao fato de elas já estarem envolvidas em outras práticas de linguagem produzidas no interior de instâncias públicas. Uma prova da existência desse envolvimento concreto dos sujeitos com outras práticas orais de linguagem é a gestualidade apresentada por B.V.R, conforme pode ser observado na imagem 15 apresentada anteriormente.

Os movimentos corporais desta aluna, por exemplo, lembram os movimentos gestuais feitos pelos *rappers*. A exposição oral dessa aluna é marcada, então, por uma gestualidade que, em princípio, pode ser vista como inadequada para o momento.

No entanto, se considerarmos seriamente as postulações de Labov (1964/1979), para quem a aquisição da língua padrão é lenta e gradual, e dependeria de um enorme esforço conjunto da escola, da comunidade e da sociedade, é possível fazer uma analogia entre a aquisição da língua padrão e a aquisição das diversas “gestualidades padrão”, constitutivas das diversas atividades nas quais os gêneros orais são produzidos. Portanto, se a aluna transporta a gestualidade desenvolvida e exercitada em uma outra esfera de atividades, a saber, a esfera da arte verbal, para a esfera das atividades escolares, então, nossa melhor postura pode ser aquela que vai justamente levar os alunos a refletirem sobre as diferenças existentes entre os tipos de recursos cinésicos que, necessariamente, encontram-se associados (ou ainda dizendo, incorporados) a diferentes tipos de atividades textual-discursivas.

Assim, o fato de a aluna B.V.R. ter incorporado o *ethos* de um *rapper* durante sua apresentação oral não significa que ela esteja agindo de forma inadequada. Poder-se-ia dizer que

essa aluna relacionou à prática da linguagem oral na escola um *habitus*<sup>23</sup> que espelha o tipo de movimentação corporal dos *rappers*.

Isso provavelmente ocorre porque a maioria dos alunos ainda não tem consciência de seus papéis e, especialmente, na esfera escolar, a tendência é transpor para as práticas de linguagem escolar certos *habitus* culturais próprios de outros campos, ou seja, de outras esferas da vida social que foram ganhando autonomia a partir das extensas redes de relações sociais (cf. Bourdieu, 1987) que os sujeitos estabelecem. Esse *habitus* pode se dar por meio de disposições inconscientes que podem estar distanciadas da linguagem em si, mas que estão diretamente relacionadas à prática social cotidiana – e é essa prática que se pode verificar na apresentação oral e gestual da aluna B. V. R.

Ainda em relação aos recursos não-verbais, quando a aluna R.B.S. deu foco à primeira sílaba da palavra “grande”, ao mesmo tempo, fez movimentos corporais com os braços para indicar o tamanho das fazendas que cultivavam cana. Isto mostra que é importante a articulação entre os recursos verbais e não-verbais tanto para chamar a atenção da platéia como para reforçar o que é dito. Esta articulação pode ser observada na imagem e na transcrição da fala da aluna abaixo:



**Imagem 17:** Aluna R.B.S., pertencente ao enquadre C, assumindo seu *ethos* de expositor utilizando recursos paralingüísticos para realçar o seu discurso.

---

<sup>23</sup> Segundo Bourdieu (1987), o *habitus* é uma forma de disposição a determinada prática de grupo ou classe. Tal conceito foi concebido como um princípio que estabelece relação entre as práticas individuais e as práticas sociais de existência e que pudesse ajudar a compreender o comportamento e as práticas dos sujeitos.

### **Fragmento 13**

Aluna R.B.S.:...na Época do ciclo econômico do açúcar no Brasil colônia havia GRAN::des ((enfazando o tamanho das fazendas ao prolongar a primeira sílaba da palavra e fazendo gestos com os braços abertos)) fazendas que cultivavam a cana e produziam o açúcar ... eram conhecidas como engenho...

A utilização dos recursos cinésicos e paralingüísticos ao longo da exposição oral das alunas demonstrou que elas possuem desenvolvidas algumas importantes habilidades necessárias para o exercício da atividade de seminário e para a produção do gênero exposição oral, principalmente porque foram capazes de produzir este gênero de maneira estruturada e de articular a produção do gênero aos recursos não-verbais imprescindíveis para que a atividade de seminário fosse significativa.

A exposição oral das alunas pertencentes ao enquadre C demonstrou uma apropriação, por parte delas, do conteúdo pesquisado. Durante a exposição, as alunas mostraram que compartilhavam os conteúdos entre si, principalmente quando faziam as retomadas e os esclarecimentos em relação ao que estavam dizendo. Esta é uma das principais diferenças entre o enquadre C e os outros dois. Vejamos os fragmentos abaixo:

### **Fragmento 14**

Cena: O grupo de três alunas dirige-se à frente da sala em meio a muito barulho; nesse momento, vários alunos estavam fora de seus lugares. Das três alunas expositoras, apenas uma portava um texto escrito em mãos.

A.C.F.M.: ((iniciando a apresentação)) eh:: mais ou menos ((pegando o texto com a colega de grupo))... em mil quinhentos e dezesseis foi cogitado por dom Manuel... lá em Portugal... a idéia de implantar enGenho de cana de Açúcar... aqui... no Brasil... mas na Época era muito CAro e custo (elevado)... tinha que ser um investimento que desse... ret/ grande retorno... então... foi deixado assim meio que de lado.. né... essa idéia... foi quando em mil quinhentos e trinta e dois ... Martim Afonso...

B.V.R.: (...) ((assaltando o turno da colega)) Martin Afonso trouxe eh:: a... plantaÇÃO de CAAna de açúcar aqui pro Brasil...

A.C.F.M.: (...) ((voltando a assumir o turno da fala)) em São Vicente no estado de São Paulo...

B.V.R.: ((retomando a palavra)) (...) mas daí um tempo eh:: houve uma grande expansão ((abriu os braços para indicar a dimensão da expansão)) dessa cana de açúcar para Pernambuco pelo litoRAL de São Paulo ((risos)) de São Paulo e:: eh::

A.C.F.M.: ((retomando a palavra)) litoral pernambucano... né?...((corrigindo a colega)) e:: e:: lá:: compatibilizou mais a plantação com o SOlo com os CLImas... com as condições natuRAIS do lo/ do loca::l...

Esse fragmento nos mostra que o texto elaborado pelas alunas apresenta uma grande coesão interna e é coerente com o tema da pesquisa. Os cinco trechos desse fragmento nos mostram que as alunas A.C.F.M. e B.V.R. realmente compartilham os conhecimentos sobre o tema, já que uma complementa a informação da outra, numa espécie de “jogral”. Cada uma delas, quando toma o turno da parceira, complementa a informação que seria dada, o que constrói uma imagem de integração do grupo para o público. A alternância de turno entre as alunas é um mecanismo interessante e freqüente em interações onde os sujeitos compartilham entre si muito conhecimento sobre os assuntos em pauta e sobre seus parceiros de interação.

No entanto, foi possível observar que o início da exposição, feito por A.C.F.M., não se caracterizou por apresentar as fases de abertura e de entrada no assunto e nem tampouco trouxe um marcador conversacional que indicasse justamente a instauração dos papéis sociais e do tema a ser abordado. Talvez isto tenha ocorrido porque este grupo foi o último a se apresentar e, por isso mesmo, a ritualização característica do início de uma exposição oral pode ter sido considerada desnecessária e redundante.

Em relação à progressão tópica, esse grupo abordou, de início, a tentativa de implantação de engenhos de cana-de-açúcar no Brasil. A.C.F.M. explica porque a primeira tentativa não deu certo e quando estava iniciando a explicação sobre quando e quem finalmente implantou a cana de açúcar no Brasil, B.V.R. toma o turno e completa a informação. Em seguida, A.C.F.M. retoma o turno informa onde isto ocorreu, para, logo em seguida, ser novamente interrompida por B.V.R., que introduz um novo tópico, a expansão da cana-de-açúcar para Pernambuco. Por fim, A.C.F.M. retoma o turno para complementar essa informação trazida por sua parceira,

acrescentando que a cana-de-açúcar adaptou-se bem às condições climáticas e ao solo do nordeste brasileiro. Vejamos um outro fragmento:

### Fragmento 15

A.C.F.M.: ... aí:: em meAdos do século dezesSEte o BraSIL se tornou... o maior produtor exportador da cana de aÇÚcar no MUNdo... né... foi quando:::

R.B.S.: ((dirigindo-se à platéia enquanto dava uma olhada disfarçadamente para o papel)) eh:: bom... eh:: antes do brasil se torNAR o maior produtor de cana de AÇÚcar no MUNdo... eh:: ocorreu um fato que marcou muito o ciclo da cana de AÇÚcar que é a agroindÚstria né?... açucareira:: ela... ela determinou vamos diz/ utilizar a expressão... determinou ((fazendo gestos de aspas no ar com os dedos)) a colonizaÇÃO praticaMENTE... mais ou menos... né?:: porque isso? porque:: foi quando eh:: houve uma expansão na cana européia e quando eh:: os canaviais eles precisavam de mão de obra então porque é:: a vinda dos negros escravos da África pro brasil justamente pra::: mão de obra dos canaviais e aí como a A.C. estava falando na primeira metade do século dezessete o brasil produzia catorze mil e setecentas toneladas de açúcar...então... ele era o maior produtor de açúcar do mundo... e... o que acontecia? Ele tinha uma concorrência... como eh:: brasil concorrente com a Holanda ... com a França... com a Inglaterra... então... assim... nessa concorrência o brasil dispaROU porque... até por questão de clima, de solo porque... como a A. C. faLOU né... então ((barulho de carteiras sendo arrastadas na platéia)) (...) privilegiAda em plantação... então...o brasil dispaROU na frente né?:: como produtor e o que aconteceu? Aí a Holanda... falou assim... não... a gente não pode continuar assim... né?... a gente por baixo e o brasil produzindo muito mais do que a GENTE?...

A.C.F.M.: (...) o Brasil colônia... né?... se sentiu diminuído foi quando houve a invasão... holandesa no Brasil... durante muito tempo a Holanda controLOU a produÇÃO da cana... do aÇÚcar brasileiro né?... e ficava/aumentou a produção mas não teve retorno porque a Holanda ficava com setenta por cento do lucro... então... houve uma Época (em) que os... engenheiros não... os senhores de engenhos ApeLaram e expulsaram os holandeses... foi quando... a Holanda resolveu investir em outros lugares África... Ásia... e investir na cana de aÇÚcar... no açúcar extraído da beteRRABA... foi aí quando a concorrência abaLOU o reiNADO brasileiro sobre a produção açucareira...

No fragmento (15), podemos perceber a entrada da terceira participante do grupo, a aluna

R.B.S. No fragmento anterior, a referida aluna não participou da troca de turnos entre A.C.F.M. e B.V.R., preferindo apenas assistir à *performance* das colegas de grupo, aguardando o momento apropriado para iniciar a sua exposição.

Podemos observar que a aluna A.C.F.M. iniciou outro tema da exposição - o Brasil como o maior produtor mundial de cana-de-açúcar - mas, ao hesitar um pouco, tem seu turno assaltado pela colega R.B.S., que concentra sua fala no tema da expansão da produção de cana, que deveria ter sido apresentado antes, o que não foi possível dada a “empolgação” das outras duas alunas. Assim, R.B.S consegue tomar o turno e o mantém durante um período mais longo, explicando a

questão da concorrência entre a Holanda e o Brasil. Porém, ela não consegue esclarecer a questão de forma satisfatória. Assim, em seguida, sua colega A.C.F.M. toma o turno e faz uma retomada de alguns aspectos apresentados por R.B.S, procurando explicar melhor os motivos da decadência do ciclo da cana-de-açúcar. No entanto, podemos notar que ambas as alunas apresentam algumas dificuldades na seqüenciação dos tópicos.

Uma característica interessante da estruturação da exposição de R.B.S. é a inserção de perguntas (“*por que isso?*”, “*e... o que acontecia?*”, “*e o que aconteceu?*”) com o objetivo tanto de chamar a atenção do público como de organizar a progressão textual.

Ainda nesse fragmento, podemos verificar a presença de articuladores característicos dos textos falados, tais como o “então” no segmento “*na primeira metade do século dezessete o brasil produzia catorze mil e setecentas toneladas de açúcar... então... ele era o maior produtor...*”, utilizado pela aluna com o objetivo de dar seqüência ao desenvolvimento do tópico e “aí”, como no trecho: “*Aí a holanda... falou assim... não... a gente não pode continuar assim... né?*”

Como se pode verificar, as alunas desse enquadre utilizaram algumas estratégias de construção do texto falado importantes para a manutenção da coesão e da coerência textuais e, sobretudo, para travar uma interação mais efetiva com a platéia. Vejamos o trecho final da exposição das alunas:

#### **Fragmento 16**

B.V.R.: ((retomando a palavra)) aí...nessa ocasião... a cana de açúcar deu uma decaída ((fazendo sinal com as mãos fechadas para baixo)) aqui no Brasil... aí foram surgindo com a revolução industrial foram surgindo máquinas a vapores e aí houve uma boa decaída assim... ((fazendo novamente sinal com as mãos fechadas para baixo)) na cana de açúcar foi só com... com a exploração do álcool que o Brasil deu uma:: alavanCADA ((fazendo movimento ascendente com o punho direito)) assim... aí ele começou a ser potência mundial com... porque o peTRÒleo nessa época... ele tinha dado uma:: tipo uma inFLAção no petróleo nessa época... aí o Brasil tava produzindo álcool aí ele subiu ((fazendo novamente movimento ascendente com o punho direito)) de novo e começou a ser potência...

R.B.S.: (...) mas aí eh:: ((dirigindo-se à platéia que estava em silêncio e mostrando-se interessada na exposição das garotas)) mas aí... eh::

A.C.F.M.: ((tomando a palavra)) antes de acontecer isso... uma das principais causas da queda do açúcar foi o plantio do café e o surgimento do... eh:: do ouro... eh:: então... eh:: todo mundo foi deixando de lado e foi vindo pra CA pro estado de minas a procura de ouro...

R.B.S.: ((interrompendo A.C.F.M.)) então... eh::

Platéia.: ((alguém espirrou e um aluno, interrompendo R.B.S., disse)) saúde... ((risos das expositoras e da platéia))

R.B.S.: ((retomando a palavra)) rapidinho... como eu tava falando antes... vou voltar um pouquinho na minha parte eh:: que aconteceu a invasão e o que aconteceu? O Brasil cusTOU a:: vamos dizer ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) a não deixar a peteca cair né::cusTOU porque:: a Holanda invadiu...o Brasil dependia de Portugal porque era como ( ) mercado externo eh:: o Brasil ainda dependia do traBALHo afriCAno né... do Negro esCRAvo então essas pequenas falhas de eh:: or/ organização econômica e social que o Brasil tinha internamente e externamente eh:: contribuíram porque o Brasil ao inVÉS de produzir MUIto MUIto MUIto ele conseguiu só manTER es/estável aquela/ aquela produção... então foi mantendo assim até ... na medida do possível ... até na época mais ou menos do vice-reinado que aí o café se tornou a:: produto mundial né:: então aí o a ... cana deixou de ter o poder mundial né:: e...

A.C.F.M.: ((retomando a palavra para concluir a exposição)) bom... eh:: concluindo então... eh:: o/a/o açúcar não foi deixado de lado a cana de açúcar né:: hoje a importância do Brasil é na/ no/ na produção de combustível como foi dito nos trabalhos anteriores aí... eh:: teve a crise do petróleo que causou grande investimento... no álcool eh:: o combustível a base do álcool né... assim... e... por causa da guerra mundial assim... vários países tão de olho... novamente... no álcool brasileiro... chineses... japoneses... então...esse combustível sempre manteve sua importância embora fosse caindo mas sempre teve grande importância pro desenvolvimento econômico... do Brasil ...

B.V.F.: ((dirigindo-se à platéia)) só mais uma curiosidade... eh:: hoje em dia por causa do petróleo... estar M::U:Ito ((comprimindo os lábios para causar o efeito intensificador)) alto né... o preço da gasolina ... M:Uitas ((comprimindo os lábios mais uma vez)) pessoas estão procurando mecânicos porque... no caso... existe um chip que você troca e ele inverte pra álcool... muitas pessoas estão procuRANdo isso pra:: porque tá difícil a situação econômica...

R.B.S.: ((dirigindo-se à platéia para finalizar a sua exposição)) alguma pergunta ou colocação? ((A platéia aplaudiu a *performance* das alunas e, em seguida, soou o sinal para o intervalo e todos os alunos se levantaram, saíram todos dos seus lugares e conversaram todos ao mesmo tempo)).

Em seguida, a aluna B.V.R. retoma a palavra expondo as razões da decaída do ciclo da cana-de-açúcar, em função da revolução industrial e do desenvolvimento tecnológico que substituiu a mão de obra escrava. É válido ressaltar que as três alunas vão se organizando de forma dinâmica, ora completando a hesitação de uma, ora assaltando o turno de outra, mas sempre de forma razoavelmente harmoniosa, dando seqüência e movimento ao seminário.

Completando o que Dolz *et al* (1998) chamam de estrutura interna da exposição oral, a aluna A.C.F.M. apresenta a conclusão sobre o que elas estavam expondo: a questão da cana-de-

açúcar que gerou outros investimentos até culminar na implantação do Proálcool pelos brasileiros, como alternativa ao combustível fóssil.

#### 4.2.1.4 Análise dos recursos prosódicos dos enquadres A, B e C

Em relação aos recursos prosódicos, começamos comentando um trecho da fala de D.A.S., aluno que foi caracterizado como pertencendo ao enquadre B, no momento em que seu grupo inicia o seminário. Vejamos um fragmento da fala inicial feita por ele e a análise acústica de um trecho de sua fala (sublinhada) realizada no programa Praat<sup>24</sup>:

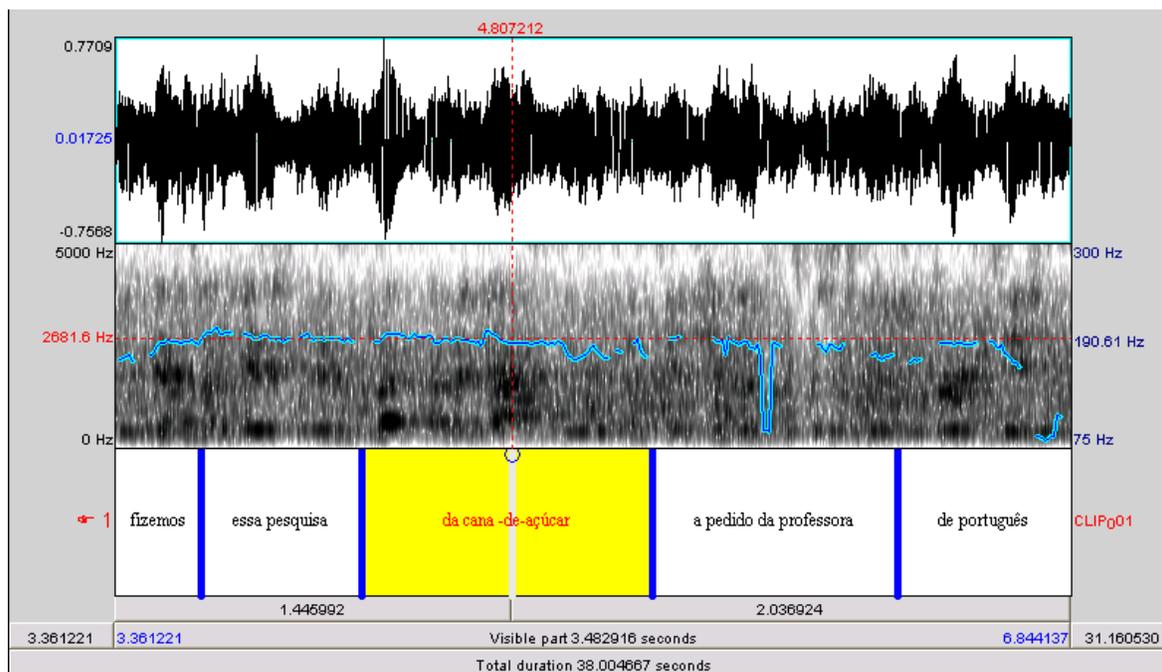
##### Fragmento 17

D.A.S.: bom... fessora... nosso grupo vai começar... ((risos)) ((o grupo se levanta e dirige-se à frente da sala, barulho de vozes na sala de aula)) eh:: eu... o M. e o E. fizemos essa pesquisa da cana-de-açúcar a pedido da professora de português ...\_eh:: aqui tá meu esquema tá sobre a pesquisa... tinha que resumir... aí ... ((abaixando o tom de voz)) a gente vai ler ((retomando um tom de voz mais alto)) a cana-de-açúcar começou a::: ser produzida... tem origem da Ásia meridional... algumas canas podem chegar de três a seis metros de altura por dois a cinco centímetros de largura... a colheita começou a ser feita no século dezesseis... da cana se faz açúcar... álcool e cachaça ((coçando o olho esquerdo))...

---

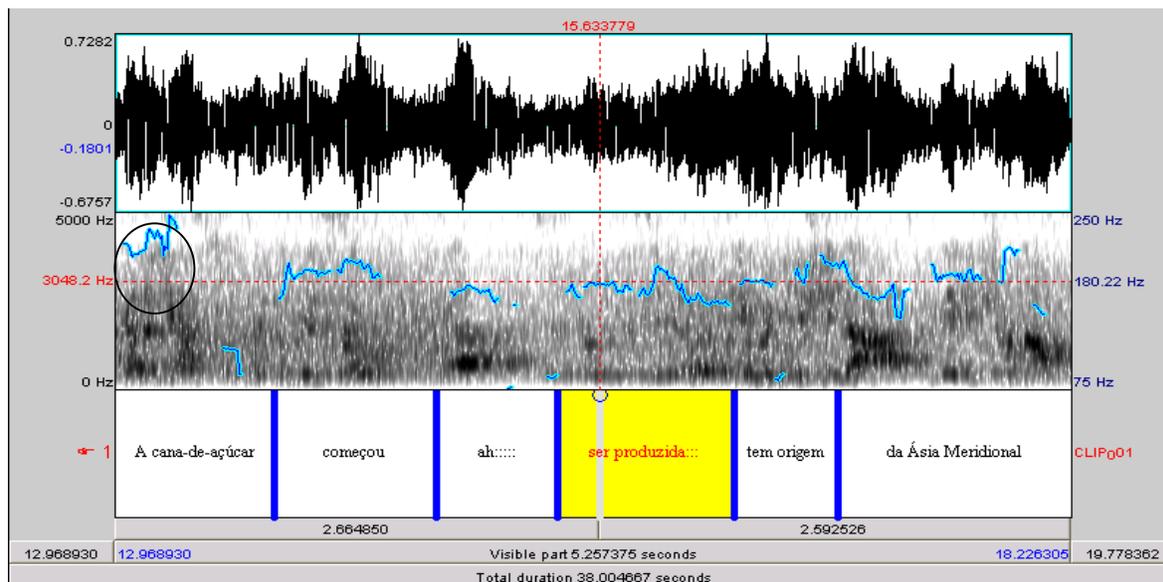
<sup>24</sup>Programa: Praat-(programa de análise fonológica) desenvolvido por Paul Boersma da Universidade de Amsterdam, mostra a análise espectrográfica de uma frase. Este programa analisa os formantes das vogais (linha pontilhada em vermelho), a intensidade vocal (linha amarela), o pitch (linha azul) referente à sensação de grave e agudo na voz. Este programa auxilia também na análise da prosódia. Outras informações sobre este programa de análise podem ser vistas no site <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> acessado em 05 de julho de 2005.

Quadro 4 (referente a um trecho de fala de D.A.S.)



Analisando um primeiro trecho da fala de introdução feita por D.A.S., podemos observar, pela linha azul do quadro acima, que os tons de sua fala não variam. Em outras palavras, podemos dizer que, ao iniciar a apresentação do seminário, o aluno fala sem colocar ênfase nas palavras, em um tom monótono. É interessante perceber que é exatamente quando o aluno não está lendo em voz alta que parece ficar mais tímido, um pouco menos solto, e sua entoação parece refletir o seu estado emocional, que envolve um certo grau de timidez, e também a tensão característica do momento inicial de apresentação de um seminário. Além disso, também foi possível observar que o volume de voz do aluno é bem baixo. Considerando o quadro abaixo, vejamos como D.A.S. se comporta em termos entoacionais quando começa a fazer a leitura:

Quadro 5 (referente a um trecho de fala de D.A.S.)



Se compararmos este trecho com o trecho anterior, veremos que a curva entoacional de D.A.S., durante a introdução, se manteve numa mesma freqüência de 190Hz. Quando ele começa a leitura em voz alta, sua curva passa para 230Hz. Isto significa que ocorre um pico na curva entoacional, provavelmente em razão da realização de um foco marcador de início de leitura, que é sinalizado no espectrograma com um círculo, o que instaura uma diferença em relação ao momento anterior, o da introdução. De uma forma geral, durante a leitura, o aluno dá mais foco às palavras, conforme podemos observar pela variação da curva entoacional delineada pela linha azul.

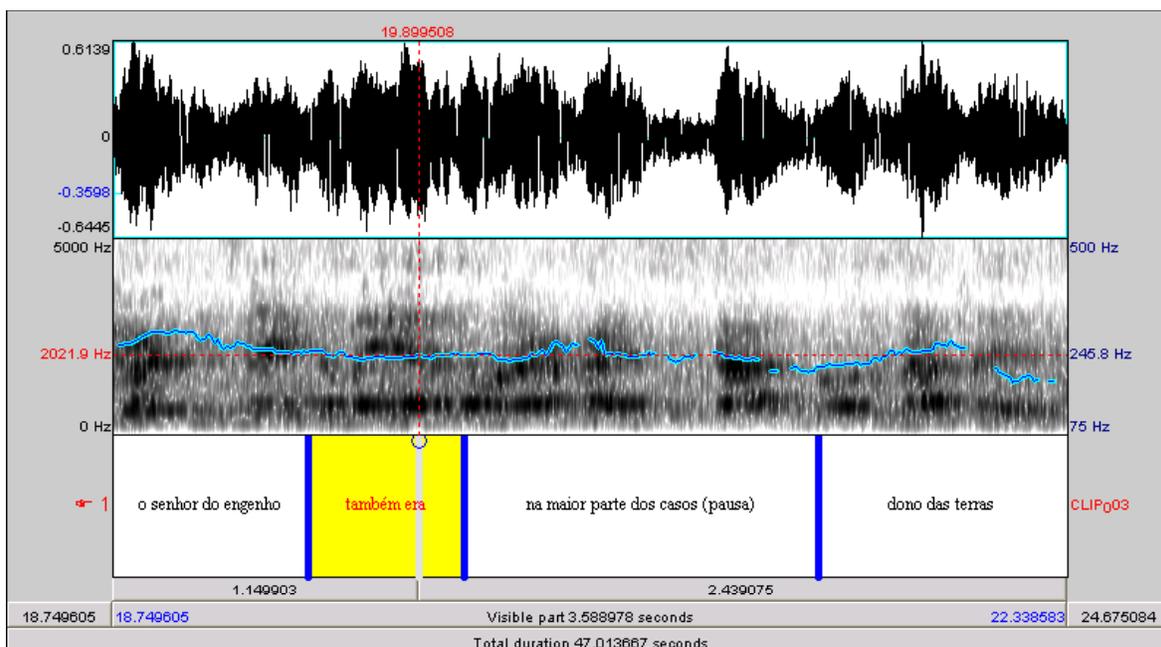
Vejamos agora um fragmento da fala de G.C.D., aluna que pertence ao enquadre A, e a análise acústica de um trecho de sua fala (sublinhada) feita pelo programa Praat:

#### Fragmento 18

G.C.D.: ((interrompendo a fala da A5 e iniciando a leitura tão rapidamente que o início da exposição torna-se incompreensível)) “(...) ( ) dos produtores era encontrado no meio das plantações de cana e compreendiam casa grande onde moravam o senhor de engenho e seus familiares e serviÇAIS ... caPEla...senZAla... onde ficava guardado os negros e esCRAvos... e o próprio engenho com diVERsas construções destiNAdas a várias fases de processamento do açÚcar ... o senhor do engenho também era na maior parte dos CASos dono das Terras que eram arren/ arrenDADAS a outros ou cultivadas e forneciam matéria-prima para a produção do açúcar ...os proprietários de Terra que não possuíam enGENho eram

obrigados a moer a cana do enGenho mais próximo e recebiam meTade do que era fabi/fabricado ... isto é... cinqüenta por CENto do ( ) obtido do processamento da Cana...” aí aqui a gente fez um desenho aí sobre o engenho e vai passar aí pro pesso... ((dirigindo-se à platéia com um tom de voz bastante baixo e sem olhar para a platéia))

**Quadro 6 (referente a um trecho de fala de G.C.D.)**

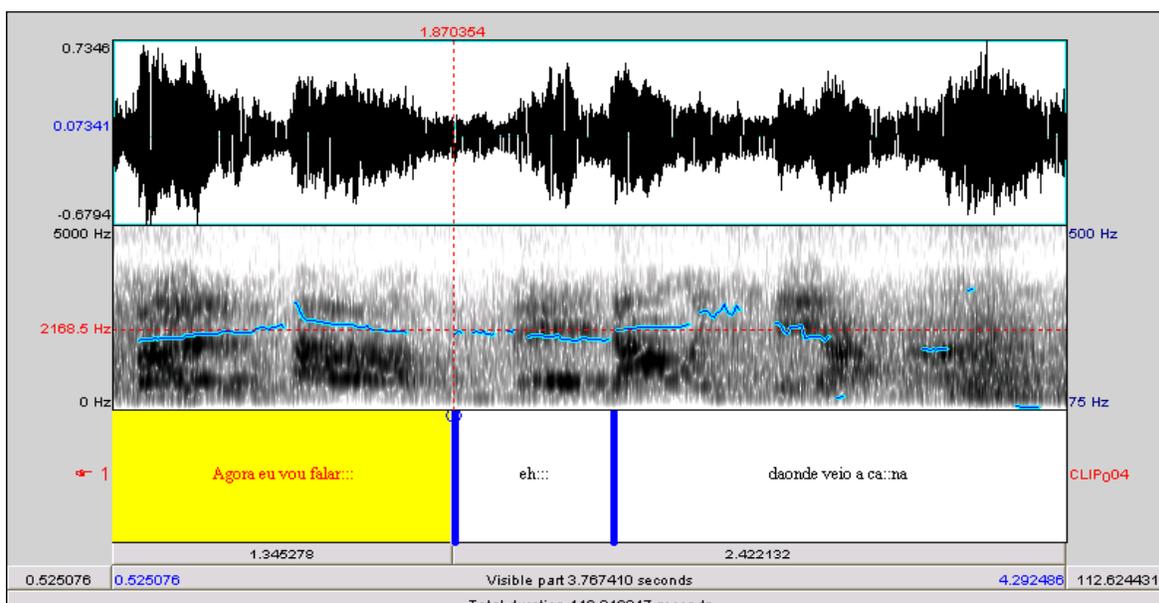


A fala desta aluna é caracterizada por uma grande velocidade. Em outras palavras, a aluna fala bastante rápido. A rapidez com que esta aluna fala parece impedir que ela consiga realizar os focos adequados nas palavras de forma a construir uma leitura em voz alta mais significativa. Isto pode ser observado pelas poucas nuances observáveis ao longo da linha azul do espectrograma acima. No entanto, há que se ressaltar que, nos momentos de mudança de tópico, ela consegue realizar pequenas pausas que indicam a passagem de um tópico (o engenho) para um subtópico (os senhores de engenho) e depois para outro tópico (os proprietários de terra). O espectrograma mostra que, durante a leitura, a altura da freqüência fundamental (F0) se mantém a mesma, em torno de 250Hz. Vejamos agora um fragmento da leitura em voz alta feita por A.H.R. e uma análise acústica de um trecho dessa fala, no quadro 7:

### Fragmento 19

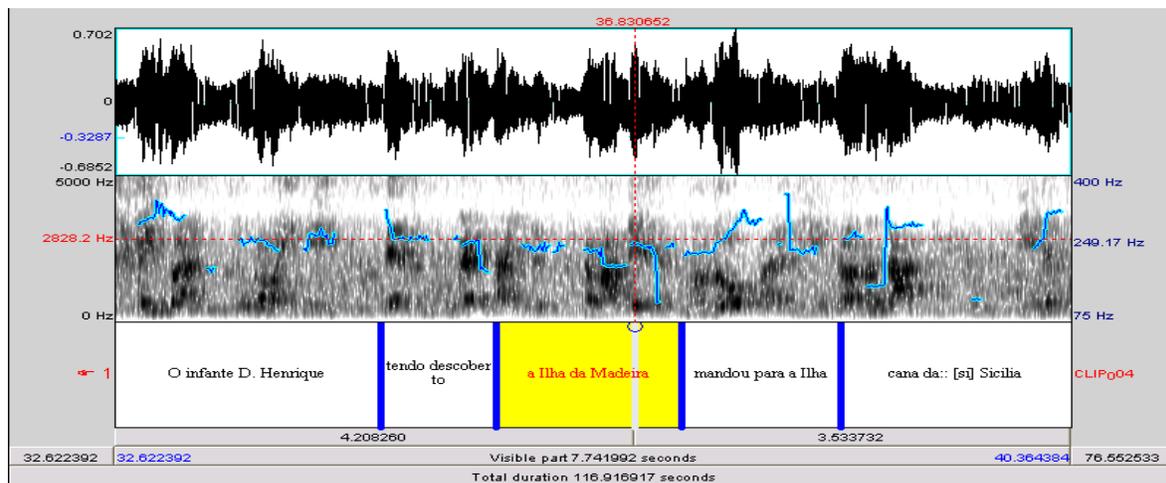
A. H.R.: ((olhando para a platéia, esboçou a introdução a sua parte da pesquisa)) bom... agora eu vou falar... eh:: da onde veio a CAna... até chegar aqui no Brasil... “a CAna veio originariamente da índia... os chinas a culti... a cultivam desde tempos ime... imemorial os povos da nossa antigüidade como pèrsias... hebreus,, romanos e eticétera não a conheceram... no fim do século décimo terceiro... foi transportada para a Arábia ( ) e cem anos depois para síria, chipre e sicília:: o infante dom henrique tendo descoberto na ilha da madeira mandou para a ilha cana da:: si/sicília e de lá propa/ propagaram-se por todas as regiões e colônias da américa... as CANas... siciliAnas eram as que hoje chamam ... criOUoulas para as dintin... guir das CANas de taiti e hoje por terem proporções dobradas suPLANTam por toda a PARte aquelas apesar das resistência que fizERam... ouvimos mais de uma vez... as renhidas discussões que na...na Ba/ na Bahia os senhores de enGENho de maior experiência e posse tinham entre si o mereciMENto das duas espécies e pareceu-nos que os mais aferrados partidistas da ( )... não podiam negar que se bem que o açúcar de canhena fosse inferior... em qualiDAde de cristalização ao da ( ) não podia haver comparação no que diz respeito a quantidade e por consequência lucro semelhante defesa vale tecer... vale decerto uma proci/ uma procissão e com efeito errado achar a glória em grandes tabuleiros de cana de cana crioula alguns pés conservam-se por curiosidade ou para se comer a CAna por ser mais saborosa...”

Quadro 7 (referente a um trecho de fala de A.H.R.)



O quadro acima mostra que, no momento inicial de fala de A.H.R., ela repete o padrão entoacional apresentado por D.A.S. (que está analisado no quadro 5), ou seja, a sua introdução ao tema é feita em um tom monótono.

Quadro 8 (referente a um trecho fala de A.H.R.)



No momento da leitura em voz alta, A.H.R., que é uma aluna que pertence ao enquadre A, produz uma fala mais teatralizada. Como se pode perceber pela linha azul, há mais nuances na curva da frequência fundamental (F0). A variedade de nuances parece mostrar uma intensa tentativa de construção de foco nas palavras por parte da aluna. No entanto, estas tentativas de construção de foco revelam-se um pouco artificiais, já que a aluna parece fazê-las aleatoriamente.

Estas primeiras análises acústicas de trechos de falas de alunos dos enquadres A e B em dois diferentes momentos, o de fala espontânea (durante a introdução e a conclusão do tema) e o de leitura em voz alta, revelam que, no momento de fala espontânea, os alunos parecem estar mais “travados”, produzindo uma fala monótona, sem maiores nuances na curva entoacional, sem foco nas palavras, como é possível observar nos quadros (5) e (8).

Já no momento de leitura em voz alta, os alunos parecem ter desenvolvido, ao longo de sua experiência escolar, a consciência de que se faz necessário produzir algum tipo de marcação que diferencie aquela fala da fala cotidiana. Sendo assim, a fala dos alunos durante a leitura é mais teatralizada, o que pode ser percebido pela variação na curva da frequência fundamental

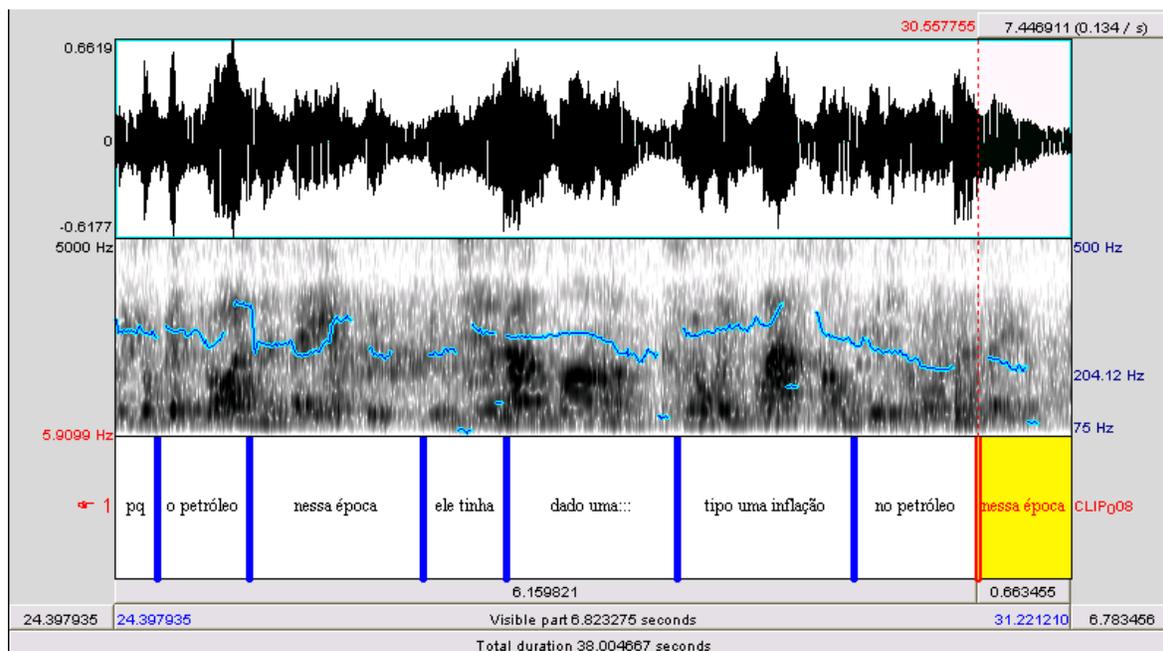
observável ao longo da linha azul marcada no espectograma, conforme podemos ver nos quadros (4), (7), (8) e (9).

Vejamos agora fragmentos e quadros relativos a trechos de fala das alunas B.V.R. e R.B.S., do enquadre C, onde o que predomina é a fala espontânea e não mais a leitura em voz alta.

### Fragmento 20

B.V.R.: ((retomando a palavra)) aí...nessa ocasião... a cana de açúcar deu uma decaída aqui no Brasil... aí foram surgindo com a revolução industrial foram surgindo máquinas a vapores e aí houve uma boa decaída assim... na cana de açúcar foi só com... com a exploração do álcool que o Brasil deu uma:: alavanCADA ((fazendo movimento ascendente com o punho direito)) assim... aí ele começou a ser potência mundial com... porque o petróleo nessa época... ele tinha dado uma:: tipo uma inflação no peTRÓleo nessa Época... aí o Brasil tava produzindo álcool aí ele subiu ((fazendo novamente movimento ascendente com o punho direito)) de novo e começou a ser potência...

### Quadro 9 (referente a um trecho de fala de B.V.R.)

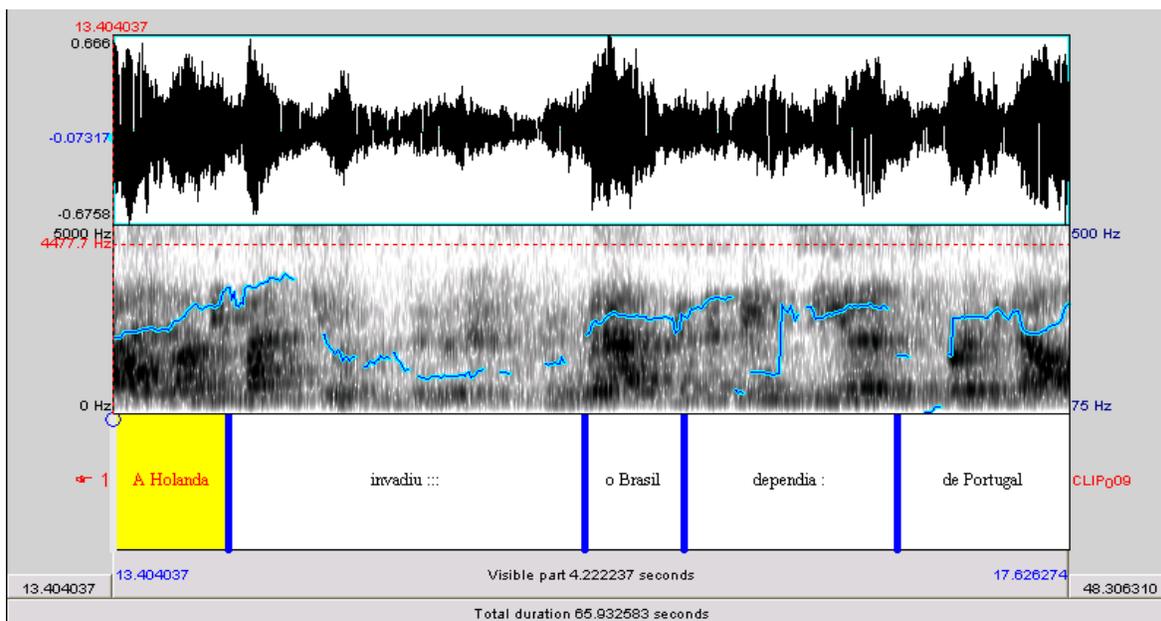


### Fragmento 21

R.B.S.: ((retomando a palavra)) rapidinho... como eu tava falando antes... vou voltar um pouquinho na minha parte eh:: que aconteceu a invasão e o que aconteceu? O Brasil cusTOU a vamos dizer ((fazendo sinal de aspas com os dedos)) a não deixar a peteca cair né::cusTOU porque:: a Holanda invadiu...o Brasil dependia de Portugal porque era como ( ) mercado externo eh:: o Brasil ainda dependia do traBAlho afriCano né... do Negro esCRAvo então essas pequenas falhas de eh:: or/ organização econômica e social que o Brasil tinha internamente e externamente eh:: contribuíram porque o Brasil ao inVÉS de produzir muito muito muito ele conseguiu só manTER es/estável aquela/ aquela produção... então foi mantendo

assim até na medida do possível até na época mais ou menos do vice-reinado que aí o café tornou a:: produto mundial né:: então aí o a ... cana deixou de ter o poder mundial né:: e...

Quadro 10 (referente a um trecho de fala de R.B.S.)



Os quadros (9) e (10), relativos a trechos de falas de alunas pertencentes ao enquadre C, apresentam nuances características de fala expositiva. Em outras palavras, as nuances que ocorrem, como se pode observar no espectrograma, são menos bruscas, no que diz respeito à variação das alturas de F0 (frequência fundamental), em relação às que ocorrem nos momentos de leitura em voz alta produzida pelos alunos dos enquadres A e B.

### 4.3 A segunda etapa da pesquisa: Analisando o segundo seminário

A segunda situação comunicativa proposta para este estudo abrange a apresentação de dois outros seminários, após a realização das intervenções didáticas sobre o modo como os alunos se apresentaram no primeiro seminário.

O segundo seminário aconteceu no anfiteatro da escola e teve como público os alunos da 7ª série B e o terceiro seminário ocorreu na sala de aula, tendo como platéia os alunos da 6ª série C da referida escola, conforme explicitamos anteriormente no capítulo metodológico deste estudo. Nesses dois momentos de apresentação de seminário, após as intervenções didáticas terem sido realizadas, os alunos apresentaram uma *performance* diferenciada, no que diz respeito à incorporação do *ethos* de expositor, incorporação esta que, acreditamos, deve-se ao trabalho de intervenção didática da professora e da discussão advinda dessa intervenção.

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos participantes da segunda situação comunicativa demonstraram ter desenvolvido uma reflexão sobre o que seria necessário fazer para atuar em situações de exposição oral, tendo em vista os aspectos apontados no capítulo 3 deste estudo.

Se no primeiro momento os alunos expositores demonstraram dificuldades em utilizar adequadamente os recursos verbais, não-verbais e materiais para realizarem a exposição de forma “coesa e coerente”, no segundo momento, eles mostraram ter aprendido a reformular as apresentações de seminário na escola, conforme se pode verificar nas imagens abaixo:



**Imagem 18:** Alunos G.C.D, A.H.R., D.A.S., em apresentação de seminário após as intervenções didáticas.



**Imagem 19:** Aluna A.H. expando para a platéia alguns dados biográficos do autor do livro “Menino de Engenho”, José Lins do Rego.

Por meio da imagem 19, podemos analisar o perfil da platéia. É válido ressaltar em relação à platéia o que Silva (2002) aponta. Com base em Goffman (1981), esse autor diz que se podem identificar diversas maneiras de ouvir, mas apenas dois tipos de ouvintes envolvidos numa determinada interação podem ser classificados: *ouvintes ratificados e ouvintes não ratificados*. O primeiro abrange três tipos de participação: ouvinte endereçado, ouvinte não endereçado e platéia. O ouvinte endereçado diz respeito a “alguém a quem o falante dirige sua atenção visual, isto é, o ouvinte a quem a fala é dirigida especificamente” (Silva, 2002, p. 189-90). O ouvinte não endereçado diz respeito àqueles a quem “a fala não é dirigida especificamente, mas tem o *status* participativo”.

Segundo o autor, a platéia ou audiência corresponde a um conjunto de ouvintes ratificados na interação que ocorre em contextos institucionais, isto é, onde um falante dirige-se a vários ouvintes e a função deles é apreciar as observações feitas e não responder de forma direta, ainda que possam fazê-lo. Por outro lado, os participantes não-ratificados são aqueles ouvintes que não têm o *status* de participantes diretos na interação e podem ser de dois tipos: ouvinte inadvertente (aquele que participa ocasionalmente da conversa) e ouvinte sub-reptício (o que participa sem que o falante saiba, como por exemplo, nas escutas telefônicas).

As imagens a seguir nos mostram que a platéia está, em sua grande maioria, bastante empenhada em ouvir o que os colegas estavam apresentando. Realizando uma comparação dos dados, em relação à participação da platéia na primeira fase da pesquisa – antes das intervenções – e na segunda fase – após as intervenções realizadas – verificou-se que os ouvintes da segunda situação de comunicação (tanto no anfiteatro como na sala de aula da 6ª C) manifestaram-se como ouvintes ratificados porque participaram ativamente da exposição, sinalizando com gestos e olhares que estavam prestando atenção à fala de cada aluno expositor. Por isso, a platéia não se dispersou e fez menos barulho porque estava altamente engajada na atividade.

Observou-se que na primeira fase da pesquisa (antes das intervenções) os alunos que estavam na platéia e que haviam feito a mesma pesquisa que os colegas expositores não estavam engajados na atividade; houve muitas interferências em razão da dispersão dos alunos, motivada pela repetição das informações, conforme já analisamos acima. Portanto, nesta fase não houve a assimetria necessária à transmissão de uma informação e, por isso, a platéia não se constituiu em ouvintes ratificados.



**Imagem 20:** Alunos da 7ª série B participando da apresentação de seminário dos alunos das 8ªs séries no anfiteatro da ESEBA.

**Imagem 21:** Alunos da 7ª série B participando da apresentação de seminário dos alunos das 8ªs séries no anfiteatro da ESEBA.



Um aspecto passível de observação foi que os alunos expositores, participantes desta etapa da pesquisa, apresentaram uma postura diferente em relação à tomada de consciência da importância do olhar e da gestualidade para captar a atenção da audiência.

Verificamos ainda que os alunos demonstraram ter adquirido um domínio maior dos recursos não-verbais presentes na comunicação, conforme se pode observar na imagem a seguir:



**Imagem 22:** Nesta imagem, a aluna A.H.R. mostra na transparência a fazenda onde foi criado José Lins do Rego.

Outro aspecto que nos surpreendeu foi o fato de eles olharem quase o tempo todo diretamente para a platéia, travando com ela uma interação mais efetiva. Embora esses alunos tivessem portando um texto em mãos, a combinação da enunciação do texto com o olhar direto para a platéia deu à exposição o estatuto de “lugar de conscientização de seu próprio comportamento, o que força o expositor a interrogar-se sobre a organização e a transmissibilidade do conhecimento” (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 218).

Essa conscientização demandou a preparação antecipada das informações que seriam alvo de apresentação, o que possibilitou aos alunos não realizarem a leitura do papel que estava em suas mãos. A incorporação do *ethos* de expositor por parte desses alunos foi de capital importância para que a platéia manifestasse um diferente tipo de comportamento, conforme pudemos observar pelas imagens (19) e (20) acima.

Uma primeira diferença entre os seminários apresentados antes das intervenções didáticas e das discussões avaliativas e estes que compõem a segunda fase da pesquisa está na constituição dos papéis sociais, o de expositor e o de platéia. Neste segundo seminário, os grupos de alunos de 8ª série assumem realmente o papel de expositores, mobilizando recursos verbais, não-verbais e prosódicos de forma articulada (como já apontamos acima e conforme análise a seguir) e a audiência está ali, de fato, para obter informações sobre um determinado assunto. Estes papéis são ratificados quando, ao final das apresentações, vários alunos da platéia fazem uma série de perguntas sobre o que foi apresentado, conforme podemos observar no fragmento abaixo.

### **Fragmento 22**

A.H.R.: bom dia... eu vou falar um pouquinho do... José Lins do Rego ele é o mais famoso escritor assim... ele é muito importante escritor regional brasileiro... ele nasceu no engenho do corredor ... cadê o retroprojetor? então é:: toda a ... todo o livro é ligado à vida dele porque ele passou por isso ... ele nasceu no engenho e ... todo o livro ele foi feito ligado a vida dele ... ali:: a gente tem a transparência ... que mostra o engenho onde ele nasceu ... onde ele foi criado ... mostra muita pobreza ... mostra ainda um pouco a escravidão ... dos/dos negros e... bom ... só isso ... ((risos))

D.A.S.: olha só na onde que ele nasceu... aí aqui ((apontando para uma imagem na transparência)) mostra a casa grande era onde que ... aqui é só a casa grande ... aonde que ficava o pessoal mais rico ... o dono do engenho e a sua família ... aqui ... é a senzala lá do engenho corredor ... é onde que:: ficavam os negros os escravos ... naquela época não tinha mais escravidão ... já tinha acabado ... mas mesmo assim tinha ... tinha donos de engenhos ou de qualquer outro lugar assim que acabavam usando escravos pra:: fazer outros serviços ... porque se eles contratassem alguma pessoa que ... seria trabalhadora assalariada teria mais gastos ... aí ... aqui ((apontando para a imagem no retroprojetor)) é o local onde que moía a cana ... pra fazer as coisas aí ... fazia a moenda depois ela ia pra ... casa de purgar ... pra casa das caldeiras ... e depois eles punham ela pra secar e:: aí eles secavam em formas de barros porque a ... o ... barro absorvia a sujeira que:: ficava:: no:: ficava no suco da cana ... aí ... eles já faziam um negócio chamado pão de açúcar ... aí ... uma curiosidade ... lá no rio de janeiro tem o nome de pão de açúcar devido::do ao formato dos pães daquela época ... os pães ... tem esse formato aqui ((apontando para a figura no retroprojetor)) esses aqui são os pães que eles faziam ... lá nos engenhos e esse aqui ((apontando de novo para a imagem projetada)) é o morro do rio de janeiro o pão de açúcar... aí tem uma semelhança entre o formato dos dois ... aí:: o morro lá do rio de janeiro ganhou esse nome devido:: ao formato dos pães ... e... outra coisa também é que lá no ... os engenhos naquela época iam sendo substituídos pelas usinas ... e:: eram poucos engenhos que... conseguiam é:: estar de pé ainda com a chegada das usinas porque as usinas usavam máquinas e:: era mais fácil de fazer as coisas ... e:: nos engenhos normais eles usavam tração animal ... ou da força do homem mesmo pra fazer o serviço ... do pessoal de lá ...

G.C.D.: O livro menino de engenho de José Lins do Rego é um romance que relata a história de Carlinho... era um garoto que perdeu sua mãe com quatro anos assassinada pelo próprio marido e... desde então ele foi morar no engenho de seu avô Zé Paulino e... onde conheceu sua prima Lili e por causa de uma doença morreu muito cedo ... sua tia Sinhazinha ... tia Maria ... era como uma mãe pra ele e o tio Juca o estimulou assim ... nas brincadeiras e descobertas da sexualidade ... aos doze anos ... o ... Carlinho transava com as negras da senzala e por isso ele pegou uma doença e:: ele foi mandado pro colégio interno que o avô

dele assim ... achava que o colégio interno ia corrigir os meninos ... só que ele foi mandado pra lá já sabendo ler e escrever...

J.G.L.: bom ... é:: o livro menino de engenho ... o ... carlinhos ... quando a mãe dele morreu ...foi mandado pro:: engenho do avô dele pra morar lá né? ... falando um pouco sobre os aspectos antropológicos do livro ... é ... o avô dele todo dia de manhã ... levava ele pra tomar leite ao pé da vaca que é:: tipo um costume de lá ... toda vez que tem um menino novo lá:: ... assim ... que não conhece os costumes do lugar é::: faz tipo um ... é ... batismo ... nadar no rio também ... também ... quando o avô dele ia fazer alguma visita ... levava ele pra conhecer ... saber mais da vida ... e::: també:m a religião ... o folclore ... crendices ... eles levavam muito a sério ... como por exemplo ... tinha um dia de algum santo ... daí ... sempre tinha uma festa lá pra comemorar ... na igreja ... daí ... é:: também tem ... tipo... coisas do folcô:: folcló::re por exemplo lobisomem tant... falavam que tipo... falavam que é:: lá na:: na o povo dizia contava que:: o:: lobisomem catava as crianças virgens pegava e:: tomava o sangue novo delas ... que... sendo que lobisomem nem bebe sangue ... então... carlinhos nos dias de macumba dos negros assim ... ficava com muito medo porque os negros iam lá pra varanda e as véias macumbeiras ficavam cantando tipo aquelas músicas de macumba assim ... ((fazendo movimento com os braços, imitando os negros que dançavam))... tem outras partes aqui do livro que fala sobre ... os santos que que eles acreditavam ... também é importante falar... que ... também as pessoas de lá ((que moravam no engenho)) eles tinham tí:po:: medo de... religião lá eles tinham mais medo dessas coisas folclóricas do que do próprio diabo ... assim ...

D.A.S.: bom... gente... alguém de vocês tem alguma pergunta pra fazer pro grupo? Pode começar ...

Aluna da platéia: é:: você::is falaram assim que o livro fala da vida do:: que o autor passou assim ...

D.A.S.: do carlinhos ...

Aluna : é ... do carlinhos é:: ele colocou tudo como aconteceu na vida dele ou colo... tem alguns fatos que ele inventou?

A.H.R.: não ... não ... ele só assim ... ele se baseou na sua vida ... mas os fatos não são os mesmos não ...

D.A.S.: é ... ele fala assim... no geral de todos os meninos que ... viveram no engenho aí ... daí:: vem o título do livro menino DE engenho porque:: ele fala assim generalizando sobre todos os meninos que tiveram a vida no engenho e fala o que eles passavam no engenho ... como a vida deles era sofrida ...

A.H.R.: a gente também assistiu ao filme menino de engenho e... tem... modificações assim do filme pro livro é:: tem no livro fala que uma das primas era loira do olho azul no filme mostra que ela era:: morena assim ... tem muita modificação no filme tem...

Aluno da platéia: você::is acham que o livro é assim ... é um pouco difícil de ler::: que a história é ... é um pouco cansativa ...

J.G.L.: não ...o romance é bem interessante ...se você ler você vai gostar ...

A.H.R.: é bom ... só que ele também é um pouco cansativo às vezes ... puxa muito prum assunto só... que eles contam no livro ... e às vezes fica cansativo o livro ...mas é legal no geral assim ...

G.C.D.: só que ... no final fica melhor... até o meio do livro é meio assim igual ela ((A.H.R.)) falou é cansativo ... mais até assim ... do meio pro final ele fica interessante ...

J.G.L.: porque o::: carlinhos começa a descobrir a sexualidade ... pergunta aí você...

Aluno da platéia: no livro ... a linguagem é mais atual ou mais antiga? É difícil de ler?

J.G.L.: não ... mas tem muita gíria assim ... do povo do nordeste ...

A.H.R.: é:: só que é mais atual ... porque a gente pegou uma edição mais avançada ... então a linguagem é atual ...

Uma segunda diferença importante diz respeito aos conteúdos trabalhados pelos alunos. É impressionante observar que há uma grande diferença entre o que os alunos decidiram selecionar para constar na apresentação desse segundo seminário e os conteúdos apresentados no primeiro seminário. Pela transcrição dos dados, foi possível observar que eles tratam do tema da cana-de-açúcar (e de seus aspectos históricos e antropológicos, como eles mesmos dizem) por meio da narrativa de José Lins do Rego. Esta estratégia escolhida por eles para dar conta da tarefa de falar do tema da cana-de-açúcar mostra que os alunos não apenas reconfiguraram toda a situação comunicativa, como já comentamos anteriormente, como também reconfiguraram o “todo discursivo” sobre o qual iriam falar.

Em função desta reconfiguração discursiva implementada pelos alunos, vários tipos de seqüências textuais emergiram, principalmente, os relatos, os comentários e as seqüências descritivas. Vejamos alguns exemplos:

**Fragmento 23 (exemplo de relato)**

G.C.D.: O livro menino de engenho de José Lins do Rego é um romance que relata a história de Carlinhos que... era um garoto que perdeu sua mãe com quatro anos assassinada pelo próprio marido e... desde então ele foi morar no engenho de seu avô Zé Paulino e... onde conheceu sua prima Lili...

**Fragmento 24 (exemplo de comentário)**

D.A.S.: .. aí ... uma curiosidade ... lá no Rio de Janeiro tem o nome de pão de açúcar devido ao formato dos pães daquela época ...

**Fragmento 25 (exemplo de seqüência descritiva)**

D.A.S.: os pães ... tem esse formato aqui ((apontando para a figura no retroprojetor)) esses aqui são os pães que eles faziam ... lá nos engenhos e esse aqui ((apontando de novo para a imagem projetada)) é o morro do Rio de Janeiro o pão de açúcar... aí tem uma semelhança entre o formato dos dois ...

Uma outra diferença marcante entre este segundo seminário e o primeiro é que, neste segundo momento, percebe-se que os alunos apresentam um alto grau de monitoramento de suas falas. Vejamos o exemplo abaixo:

### **Fragmento 26**

D.A.S.: eram poucos engenhos que... conseguiam é:: estar de pé ainda com a chegada das usinas porque as usinas usavam máquinas e:: era mais fácil de fazer as coisas ... e:: nos engenhos normais eles usavam tração animal ... ou da força do homem mesmo pra fazer o serviço ... do pessoal de lá ...

O trecho acima mostra que o aluno em questão conseguiu fazer a concordância de acordo com a norma culta e também construiu as relações lógico-semânticas necessárias (por exemplo, por meio do uso do “porque” e do “e”) marcando explícita e adequadamente as relações entre os enunciados. Em outras falas, podemos perceber que os alunos cometem pequenos “erros” gramaticais (de concordância, como em “tem partes o livro que fala”, de colocação pronominal, como em “levaram ele”), de pronúncia (como em “véias”) e enunciam gírias (como “tipo”). No entanto, essas ocorrências são de muito pouca importância, principalmente se observarmos que os alunos produzem muitos textos coesos e coerentes tanto em termos globais como em termos locais.

Há ainda uma outra observação interessante a se fazer: como conseguem articular o uso de recursos cinésicos e de recursos materiais necessários a uma exposição oral, os alunos fazem, ao longo de suas falas, referências ou aos equipamentos ou aos materiais de apoio, que contribuem para um melhor entendimento da platéia do assunto em pauta. Nestes momentos, há o uso natural de expressões dêiticas, como podemos ver em alguns dos exemplos a seguir. Na seqüência, exibimos imagens que comprovam o uso de recursos materiais, como o retroprojetor, por parte dos alunos, durante a exposição oral.

### **Fragmento 27**

A.H.R.: cadê o retroprojetor? (...) ali:: a gente tem a transparência ...

D.A.S.: aí aqui ((apontando para uma imagem na transparência)) mostra a casa grande era onde que ... aqui é só a casa grande ... aonde que ficava o pessoal mais ri::co ... o dono do engenho e a sua família ... aqui ... é a senzala lá do engenho corredor ... é onde que::: ficavam os negros os escravos (...) aí ... aqui ((apontando para a imagem no retroprojetor)) é o local onde que moía a cana ... pra fazer as coisas aí ... fazia a moenda depois ela ia pra ... casa de purgar ... pra casa das caldeiras ... e depois eles punham ela pra secar...

**Imagem 23:** Aluno D.A.S. em apresentação de seminário no anfiteatro da escola, após as intervenções didáticas. Detalhe: Esta foto mostra o aluno em momento de exposição, utilizando retroprojeter para explicar o funcionamento do engenho e informar algumas curiosidades sobre os pães de açúcar.

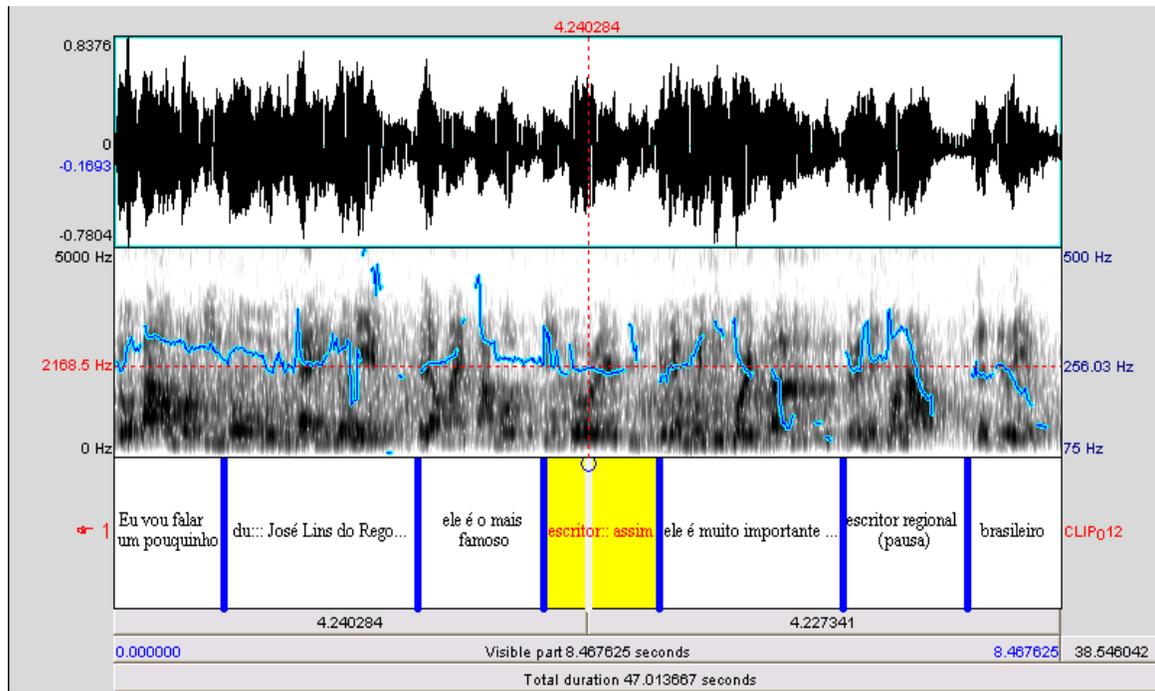


**Imagem 24:** Aluno R.S. em momento de exposição após as intervenções realizadas. Detalhe: Nesta foto, o aluno expõe o assunto por meio da utilização de suportes materiais (aqui, o retroprojeter) para ilustrar seu discurso.

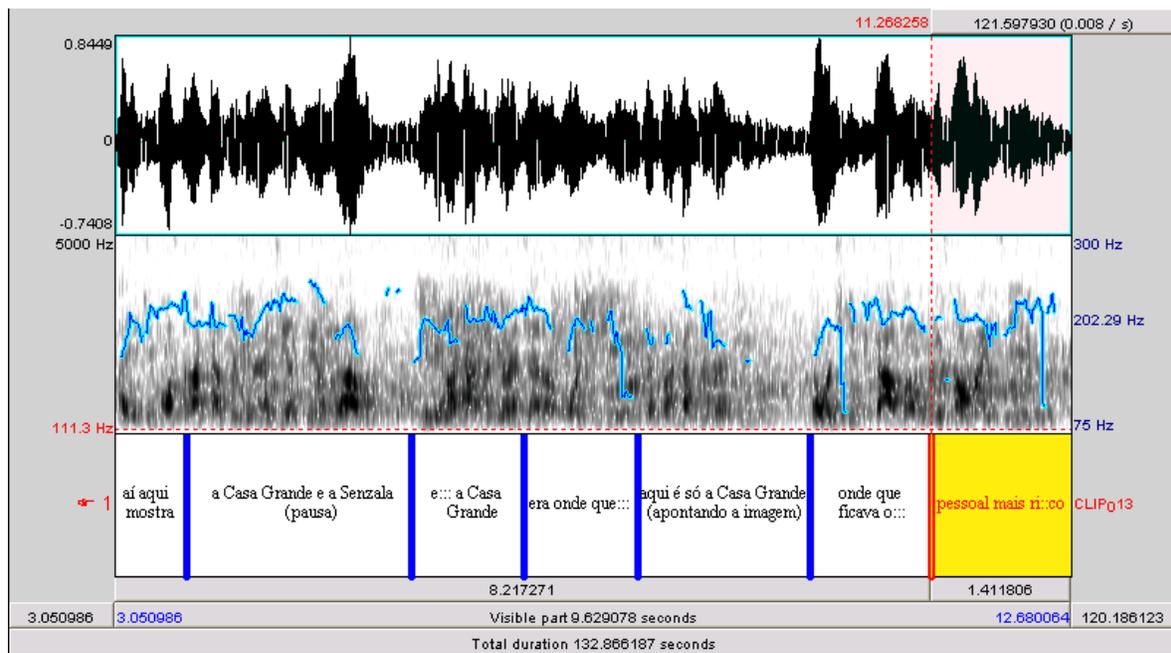


Por fim, fazemos algumas considerações sobre os recursos prosódicos dos alunos desse segundo seminário. Vejamos os quadros abaixo:

Quadro 11 (referente a um trecho de fala de A.H.R.)



Quadro 12 (referente a trecho de fala de D.A.S)



Se fizemos uma comparação entre os trechos de fala analisados anteriormente, na seção 4.2.1.4, que comenta os enquadres A, B e C, veremos que esses trechos revelam uma fala mais

característica de apresentação de seminário, a saber, uma fala com um número razoável de focos e que tenta chamar a atenção para o que se quer dizer. Podemos dizer que, neste segundo momento de seminário, os alunos conseguiram produzir uma fala que apresenta nuances na curva entoacional, mas foram nuances não tão bruscas e assistemáticas quanto aquelas que podemos observar em quase todos os espectogramas de trechos de leitura em voz alta do primeiro seminário.

Sendo assim, neste segundo seminário, os alunos produziram uma fala que se caracterizou por dar foco sobre aquilo que se quis dizer, o que produziu um efeito de atenção na platéia, tanto em relação ao expositor, como em relação aos conteúdos por ele enunciados. Em nenhum momento, a fala deles se apresentou monótona, como aconteceu em alguns momentos do primeiro seminário. Além disso, o próprio espectograma também mostrou que a platéia ficou mais silenciosa, dado que houve uma atenuação do registro dos ruídos no anfiteatro da escola.

O que se pretende mostrar com essas análises é que a prática da linguagem oral deve ser vista como um *locus* que demanda sistematização e intervenções na escola. As análises revelam que é necessário trabalhar com os gêneros mais formais da língua, como o gênero exposição oral, de maneira sistematizada, a fim de que os alunos consigam se deslocar da linguagem do dia-a-dia, apropriar-se desse gênero de forma consistente e fazer uso dos recursos lingüísticos, textuais e comunicativos adequados às instâncias públicas da linguagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração de uma conclusão para um trabalho que levou um tempo razoável (aproximadamente três anos) para ser feito é um momento sempre difícil porque nunca podemos usufruir da condição de distanciamento que seria necessária para se produzir uma finalização que pudesse retomar e melhor amarrar as “pontas” que foram ficando soltas ao longo do texto. Procuramos fazer isto a partir de agora, com a certeza de que somos capazes de alcançar, pelo menos uma parte do objetivo anunciado acima.

Resgatando o que dissemos na introdução, este estudo foi motivado pela preocupação com o pouco espaço dedicado ao trabalho com a exposição oral em seminários, na escola, e pela observação de que não havia qualquer tipo de sistematização de conhecimentos que levassem os alunos ao desenvolvimento das competências lingüística, textual e comunicativa. Vale ressaltar que, com base no que propõem os últimos estudos empreendidos especialmente pelos teóricos da chamada Escola de Genebra (Dolz & Schneuwly 1993; 1994 e 1998; Dolz *et al* 1998 e Dolz, Schneuwly & Haller 1998), essas competências são apropriadas ao domínio do expor e devem ser desenvolvidas de forma sistematizada na escola.

Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, realizamos uma discussão mostrando a importância do trabalho com a exposição oral e a necessidade de transformá-la num objeto de ensino. Além disso, propusemos observar, em uma turma de 8ª série, em uma escola pública federal de Uberlândia/MG, a emergência e o desenvolvimento de uma situação de produção de seminário tal como ele se realiza geralmente na escola. Em seguida, propiciamos condições para que houvesse uma intervenção didática e discussões reflexivas com alunos, analisando as

exposições por eles realizadas; por fim, analisamos os resultados obtidos nos primeiro e segundo seminários.

Nesta conclusão, retomamos alguns conceitos que nortearam a perspectiva teórica e metodológica de coleta de dados e as análises feitas com o objetivo de articulá-los aos resultados a que chegamos. Um primeiro conceito a ser retomado, porque se constituiu no primeiro problema teórico que emergiu ao longo de nossa trajetória, é o conceito de gênero.

Tendo em vista as oscilações conceituais em relação à noção de exposição oral e de seminário, foi com base nas reflexões apresentadas por Marcuschi (2002) e pelos teóricos da Escola de Genebra (Schneuwly e Dolz, especialmente) que foi possível estabelecer as bases teórico-metodológicas que conseguiram respaldar a nossa perspectiva de gênero.

O conceito de gênero pelo qual optamos acaba revelando, portanto, uma perspectiva textual-discursiva, que considera os gêneros como “formas de legitimação discursiva”, já que são frutos do trabalho coletivo e vinculados à vida social e cultural dos sujeitos, e uma perspectiva psicológica, que considera os gêneros como instrumentos, ou “megainstrumentos” que permitem aos sujeitos (no caso desta pesquisa, alunos de 8ª série do Ensino Fundamental) “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (Schneuwly 1994, p. 28), a saber, em seminários escolares. Por meio desta última perspectiva, especialmente, os alunos são levados a utilizar recursos lingüísticos, paralingüísticos e prosódicos para efetivar a comunicação. Desta forma, tal conceito de gênero é, pois, importante para organizar o trabalho de ensino e aprendizagem da linguagem oral nas práticas comunicativas.

Em termos teóricos, a análise dos seminários, nos dois momentos desta pesquisa, antes e depois das intervenções realizadas, permitiu-nos confirmar a suposição de que a exposição oral é

um gênero que os alunos não dominam, porque é um gênero escolar, secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem e, por esse motivo, deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas, e o seminário como sendo uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero que também deve ser objeto de ensino.

Em outros termos, tentamos garantir, com tal conceituação, três fatores que justificam o trabalho com o gênero exposição oral na escola, a saber, as práticas de linguagem, as capacidades de linguagem e as estratégias de ensino. Essas últimas, sobretudo, constituíram-se em momentos decisivos a fim de favorecer a discussão, a reflexão e a avaliação de como os alunos estavam produzindo o gênero exposição oral na escola.

Após as intervenções didáticas realizadas, comprovou-se que os alunos conseguiram apropriar-se, ainda de forma muito tímida, daquilo que, com base em Bakhtin, pode-se definir como as três dimensões básicas que constituem a identidade de um gênero que são: (i) a estrutura composicional (na medida em que os alunos conseguiram, minimamente, organizar o discurso e causar uma atitude responsiva ativa na platéia); (ii) o conteúdo temático (porque eles tomaram decisões importantes em relação à reconfiguração tanto da estrutura do seminário quanto dos conteúdos que nele seriam abordados) e (iii) o estilo (que são os meios lingüísticos, verbais, não-verbais e supra-segmentais que operaram o modo como os alunos organizaram seus discursos).

Ficou comprovado, assim, o processo de progressão em relação ao domínio do gênero em questão, na medida em que os alunos, na segunda etapa da pesquisa, demonstraram ter desenvolvido a habilidade de ampliação do próprio comportamento lingüístico-comunicativo.

Portanto, não nos bastou, neste estudo, reconhecer que os gêneros orais carecem de atenção, mas mostrar que o gênero exposição oral é um instrumento importante e necessário na

escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola.

Outro conceito fundamental neste estudo, e que precede outros muitos contextos em que se produzem gêneros orais, tanto na escola como em outras esferas sociais de utilização da língua, é a interação verbal. Tal conceito foi de fundamental importância para a elaboração deste trabalho e para os resultados obtidos. Retomando o que foi dito anteriormente, no primeiro capítulo desta dissertação, qualquer interação edifica-se a partir de lugares que dão visibilidade, de forma efetiva, à relação social entre dois indivíduos. Nesse quadro, a interação pode ser definida, então, como um fenômeno sociocultural.

Nossas análises mostraram que as relações que se estabeleceram entre os sujeitos desta pesquisa, a saber, entre professor e alunos de 8ª série de uma escola pública e entre alunos de uma mesma e de diferentes séries no interior de uma determinada situação de comunicação, a saber, a de apresentação de seminários, são interações no sentido de que deram visibilidade à relação social entre os indivíduos, tenham sido estas relações mais ou menos orientadas para certos objetivos, tenham estas relações possibilitado em maior ou menor grau a construção de uma consciência dos sujeitos nelas envolvidos sobre seus próprios papéis sociais.

Assim é que podemos dizer que, no primeiro momento do seminário, os sujeitos (professora e alunos) movimentaram-se e trabalharam de forma conjunta na construção de um seminário sobre “O ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colonial”, com base em um saber-prático acumulado por eles ao longo de suas experiências no interior da instituição escolar. Foi possível observar pelas análises feitas que este saber-prático, acumulado pelos alunos, se mostrou bastante heterogêneo, principalmente considerando as diferenças entre os enquadres A, B e C.

Já no segundo seminário, intitulado “O ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia e os aspectos antropológicos da obra Menino de Engenho, de José Lins do Rego”, os alunos trabalharam e construíram, de forma conjunta, suas exposições depois de uma série de orientações da professora sobre o que seria idealmente uma exposição oral, e a partir de uma experiência de reflexão sobre suas próprias produções anteriores. Essa experiência foi, indubitavelmente, o que os levou a constituírem-se como sujeitos de todas as suas ações, responsáveis pelas decisões tomadas (conforme já apontamos anteriormente) e compromissados com a execução da tarefa que havia sido proposta e organizada por eles mesmos. Neste sentido, acreditamos que as interações estabelecidas tanto no primeiro quanto no segundo seminário podem ser consideradas como fenômenos socioculturais.

Uma outra questão importante a ser retomada é a da prática de linguagem compreendida como uma prática comunicativa, que demanda o desenvolvimento de uma competência comunicativa dos alunos na escola. Mais do que nunca, ao estudarmos a atividade de seminário e o gênero exposição oral, necessitamos compreender, conforme já foi apontado no capítulo 1, que o papel central que a noção de competência comunicativa oferece ao estudo do uso da linguagem em sala de aula é o fato de que tal noção revela que os interactantes dependem de um conhecimento que é governado pela “cultura, subcultura e normas específicas de contexto” (Gumperz, 1991) e que, portanto, vai além do domínio lexical, fonológico e gramatical da língua.

Esse autor ainda explicita que a competência comunicativa é o que um falante precisa saber para comunicar-se de maneira eficaz em contextos culturalmente significantes. Em outras palavras, competência comunicativa refere-se ao que um falante imerso em determinada comunidade sabe – ou seja, suas capacidades inerentes ou habilidades – e à maneira como tal falante se comporta em situações particulares de uso da língua.

Esse ponto de vista, teve, também, a vantagem de não cercear a análise dos dados a sua dimensão textual, na medida em que levamos em conta os seguintes aspectos para se ampliar a competência comunicativa dos alunos: (i) a emergência dos papéis sociais de expositor e platéia nos alunos envolvidos; (ii) a natureza multimodal da exposição oral; (iii) a atenção aos recursos paralingüísticos, cinésicos e prosódicos constitutivos da interação oral e as relações entre o(s) oral(is) e o escrito na construção de nosso objeto de estudo – o seminário. Desta forma, compreendemos, então, a competência como uma prática que imbrica atos de linguagem e ações sociais.

Olhando retrospectivamente, acreditamos que este trabalho de pesquisa procurou descrever qual era a competência comunicativa que os alunos tinham desenvolvido ao longo de sua experiência escolar e também procurou produzir dispositivos (as intervenções didáticas da professora, resultado do diálogo entre ela e a pesquisadora e as discussões monitoradas pela professora e realizadas em sala de aula com os alunos) que provocassem alguma mudança (se possível, significativa) nos padrões comunicativos dos alunos.

Também fez parte dos nossos objetivos com relação às intervenções didáticas, possibilitar o início de um processo de reconfiguração da competência comunicativa dos alunos, já que, conforme dissemos em capítulo anterior, acreditamos que este é um processo constante, lento e gradual, que se faz e refaz ao longo de toda a vida.

Podemos dizer, então, que a primeira mudança, já mencionada acima, é a que diz respeito à reconfiguração da situação comunicativa, produzida a partir das discussões realizadas em sala. Se, em um primeiro momento, a situação comunicativa dada, de uma forma geral, pode ser resumida no enunciado “todos expõem para todos sobre o mesmo tema”, o que impediu que o

gênero exposição oral produzido no interior da atividade de seminário resguarde a característica (quando produzido fora da escola) da assimetria de conhecimentos entre expositor e platéia, em um segundo momento, a situação comunicativa construída devolve ao gênero aquela sua função informativa primordial.

Conclui-se que a primeira situação comunicativa não favoreceu a assunção do *ethos* de expositor por parte dos alunos justamente porque não houve a emergência dos papéis sociais de expositor e de platéia, pois ambos ocupavam um lugar simétrico, na medida em que eles haviam pesquisado sobre o mesmo tema para a exposição oral. No segundo seminário, por sua vez, os alunos demonstraram ter assumido seus papéis sociais no curso da apresentação de seminário por estarem expondo para outros alunos que não conheciam o assunto e, por isso, ficou bastante caracterizado o lugar assimétrico entre expositores e platéia, condição *sine qua non* para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório ganhe sentido.

Outra contribuição decorrente de nossas reflexões, e que consideramos interessante explicitar neste momento, está relacionada à contribuição dos aspectos não-verbais e prosódicos trazidos por este estudo. Considerando a multimodalidade da linguagem oral, é necessário levar em consideração, no momento do processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais, outros recursos além dos lingüísticos (léxico, a morfologia e a sintaxe).

As análises demonstraram que há uma gama de gestos, movimentos corporais e prosódicos que acabam reforçando o fato de que, na prática da exposição oral, os alunos têm o direito à fala, ao movimento, ao riso, pois, como afirma Dolz, Schneuwly & Haller (1998, p. 159), “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”. Por isso, faz-se necessário abrir

espaços para que os alunos se expressem e tenham o que dizer. Esse, no nosso entendimento, é o mote para as práticas inclusivas na escola.

Outro aspecto importante observado na análise dos dados é que a prosódia constitui-se um elemento de grande importância aliado aos elementos textuais, paralingüísticos e retóricos, na medida em que eles estruturam e emolduram os enquadres para a exposição oral. É interessante, também, esclarecer que o que se pretende ao elevar a exposição oral ao *status* de saber escolar é propiciar ao aluno reflexões sobre a constituição própria do texto oral com suas hesitações, pausas, disfluências, variedade de ritmos e acentos. Esses elementos é que, de fato, fazem a diferença no momento da exposição oral, tanto na esfera escolar quanto fora dela.

Uma segunda mudança aconteceu em relação ao tipo de padrão comunicativo produzido pelos alunos no primeiro e no segundo seminários. As análises demonstraram que houve uma grande modificação em relação aos recursos cinésicos e prosódicos mobilizados pelos alunos nos dois momentos. Se num primeiro momento houve a predominância da leitura em voz alta e de uma não articulação entre a gestualidade, o olhar e as ações verbais dos alunos, no segundo momento, houve a predominância de uma fala previamente planejada, sem a emergência da leitura em voz alta, e muito articulada a posturas corporais, gestualidade e expressividade facial mais direcionadas para o público.

Além disso, essa articulação entre os recursos verbais, não-verbais e prosódicos possibilitou uma ênfase maior ao que estava sendo dito, o que levou a platéia a prestar atenção aos conteúdos abordados pelos expositores. Por fim, vale a pena ressaltar que, no primeiro momento de seminário, não houve a utilização de recursos materiais que colaborassem na construção de uma maior integração entre expositor e platéia, enquanto que, no segundo

momento, houve um uso bastante adequado de alguns recursos materiais, como o retroprojeter e as transparências.

Uma última mudança significativa, que vale a pena ser apontada, diz respeito aos temas abordados e à estruturação composicional da exposição oral ao longo das duas etapas desta pesquisa. Se em um primeiro momento, os conteúdos abordados pareciam ter sido retirados aleatoriamente de enciclopédias (impressas ou virtuais) e eram de cunho historicizante, em um segundo momento, o tema foi mais bem delimitado, já que os alunos definiram, junto com a professora, que o tema da cana-de-açúcar seria abordado a partir das informações presentes no romance *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego. Esta mudança de abordagem foi fundamental para a reestruturação do texto expositivo dos alunos.

Se, no primeiro momento, a organização do texto dos alunos se caracterizou pela presença de um número significativo de incoerências locais (semânticas e/ou sintáticas), em um segundo momento, a produção destas incoerências caiu drasticamente. Se, no primeiro seminário, foi possível observar problemas graves na progressão textual, tais como foram apontados nas análises feitas, no segundo momento, esses problemas de progressão textual efetivamente ocorreram em número bem menor. Por fim, podemos dizer que a grande maioria dos alunos, nos dois momentos de seminário, não conseguiu organizar o texto de forma a marcar o seu começo, o seu meio e o seu fim.

Em relação às mudanças acima elencadas, há que se chamar atenção para o fato, conforme as análises mostraram, de que, mesmo no primeiro momento, onde houve a predominância de problemas de várias ordens (fundamentalmente de ordem comunicativa, discursiva e textual), também foi possível observar que há um conjunto de alunos que já apresentavam padrões comunicativos, discursivos e textuais diferenciados, o que nos levou à divisão da análise do

primeiro seminário em três enquadres, o A, o B e o C. Se há uma predominância dos problemas já apontados no primeiro momento, isto não significa dizer que todos os comportamentos e saberes dos alunos, em relação à produção de linguagem oral, em instâncias públicas encontram-se igualados. Ao contrário, as análises mostraram que eles são heterogêneos e diversos entre si.

Uma última observação se faz necessária: foi muito importante perceber que, tanto no primeiro seminário como no segundo, os alunos não tiveram um desempenho lingüístico que fosse altamente reprovável, no que diz respeito à utilização do padrão culto da língua. Conforme as análises e os dados puderam mostrar, podemos dizer que os problemas mais importantes em relação à tomada da palavra em instâncias públicas vão realmente além do domínio do nível gramatical. Sendo assim, apesar de não esperarmos encontrar nos dados um alto grau de incorreção, os resultados obtidos superaram todas as nossas expectativas.

Acreditamos que o percurso por nós empreendido, ao longo deste estudo, possa ter demonstrado a importância de se trabalhar de forma sistematizada com os gêneros orais, especialmente o gênero exposição oral em seminários. Assim, a predisposição do professor para desenvolver competências e habilidades outras nos alunos – que não somente as de leitura e escrita – certamente promoverá uma mudança substancial na maneira como os alunos refletem sobre as ações com (e sobre) a língua, para que eles sejam capazes de refletir sobre e analisar como funcionam as ações de linguagem no interior das diversas práticas sociais.

Tais mudanças provavelmente farão com que a sala de aula (e a escola?) se torne um espaço no interior do qual os alunos possam confrontar-se com situações de comunicação que, de fato, reflitam situações cotidianas de uso da linguagem, a fim de que eles possam, fora dos muros da escola, exercer seu papel de cidadão.

Em resumo, esperamos que nossa pesquisa tenha conseguido mostrar que o trabalho com atividades que demandam a emergência de práticas de linguagem oral, e a produção de gêneros orais em instâncias públicas, pode ser muito gratificante e, que mais do que isso, pode realmente propiciar a emergência de interações significativas para os sujeitos, principalmente dentro da escola, como foi possível observar pelo diálogo entre os alunos ao final da apresentação do segundo seminário.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, T.M. Sociolingüística Parte 1. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- ANDRADE, J. A. *Oralidade nos Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries: Problemas, Enfeites, Descanso e Perspectivas*, 2000. Disponível em: <<http://www.marcosbagnio.com.br>> . Acesso em 30 jun. (2003).
- ARMSTRONG, D. F., STOKOE, W.C., WILCOX, S.E. *Gesture and the nature of language*. Cambridge, University Press, 1996.
- BAJARD, E. *Ler e dizer – compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção questões da nossa época).
- BAKHTIN, M. (1953/1979) Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*, pp. 277-326. SP: Martins Fontes, 2000.
- BALTAR, M. *Competência discursiva e Gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: Educus, 2004.
- BAYLON, C.; MIGNOT, X. *La Communication*. France: Nathan Université, 1994.
- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballentine, 1972
- BHATIA, V. K. *Genre analysis today*. Revue Belge de Philologie et d' Histoire, Bruxelles, 75.629-652, 1997 [Tradução: Benedito Gomes Bezerra] (mimeo)
- BENTES, A. C. *Linguagem – Práticas de Leitura e Escrita*. Volume 2: livro de professores. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, aprender).
- \_\_\_\_\_. *Linguagem – Práticas de Leitura e Escrita*. Volume 2: Livro do estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, aprender).
- BERNSTEIN, B. *Class, code and control*. Londres: Routledge & Kegan Paul. v.1, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Social class, language and socialization*. In: Giglioli, P. P. (ed.): 157-178, 1972.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em Língua materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas lingüísticas – o que falar quer dizer*. São Paulo: Edusp, 1998.
- BREURE, L. *Development of the genre concept*. Version 1.0.1 – Netherlands, 2001. Disponível em: <http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm>

- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1997.
- CAMACHO, R. Sociolingüística Parte 2. In: : MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo> Contexto, 1998.
- CHAUÍ, M. O discurso competente. In: CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- COOK-GUMPERZ, J. (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto alegre: Artes Médicas, 1991.
- COUTO, H. H. C. *Contato interlingüístico: da interação à gramática*. Disponível em: <http://www.unb.br/il/let/crioul/contato.htm> , 1999.
- DAVIS, Flora. *La comunicación no verbal*. Madrid:Alianza Editorial, 1976.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R.. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.
- DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO G. S. (orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 215-246.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. (2001). Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO, G.S. (orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 95-127.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 149-185.
- ERICKSON, F.; J. SCHULTZ. When is a context? Some issues and methods in the analyses of social competence. In: *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*. (1): 5-10, 1977.
- ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org.) *La investigación de la enseñanza*, II. Métodos cualitativos y observación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

- FASOLD, R. *The sociolinguistics of language*. Cambridge: Basil Blackwell, 1990.
- FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita – perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANÇOIS, Frederic. *Práticas do Oral*. Carapicuíba: Pró-fono Departamento Editorial, 1996.
- FISHMAN, J. A. The relationship between Micro and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What to Whom and When. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (Orgs.) *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Sociología del lenguaje*. Rio de Janeiro: Eldorado Editora, 1974.
- GEERTZ, C. (1997). *O Saber Local*. Novos Ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. (1991). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GUIRAUD, P. *A Linguagem do corpo*. São Paulo: Ática, 1991.
- GOFFMAN, E. (1964). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_(1979). Footing. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Façons de parler*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A representação do eu na vida cotidiana*. (Trad. de Maria Célia Santos Raposo). Petrópolis: Vozes, 1985.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- GUMPERZ, J. & HERASIMCHUK, E. The conversational analysis of social meaning: a study of classroom interaction. In: SANCHES, M. & BLOUNT, B. (Orgs.) *Sociocultural dimensions of language use*. New York: Academic Press, 1975.
- \_\_\_\_\_. Linguistic and Social Interaction in two Communities. In GUMPERZ, J. and HYMES, D. (Eds). *The Ethnography of Communication*, AmA, vol.66, n° 6, part 2, pp. 137-153, 1982.

\_\_\_\_\_. (1991). A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. In: COOK-GUMPERZ, J. (Org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 58-82.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In: HOROWITZ, R. & SAMUELS, S. J. *Comprehending oral and written language*. London: Academic Press Inc., 1987.

HEATH, S. B. *Ways with words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. London: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. On communicative competence. In: Pride, J.B.; Holmes, J. (Eds). (1979 [1971]) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, pp. 269-293.

\_\_\_\_\_. *Foundations in Sociolinguistics - an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KLEIMAN, A., MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989. (Repensando a Língua Portuguesa).

\_\_\_\_\_. & TRAVAGLIA, L. C *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *A Coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997. (Caminhos da Linguística).

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LABOV, W. (1964). Estágios na aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M. S. e NEVES, M. F. (Orgs.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado, 1974.

\_\_\_\_\_. The logic of nonstandard English. In: \_\_\_\_\_. *Language in the inner city – Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.

LAPLANE, A. F. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

MAGALHÃES, M.I.S. (org). *As múltiplas faces da Linguagem*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996.

MALINOWSKI, B. Objetivo, método e alcance desta pesquisa. In: GUIMARÃES, A.Z. *Desvendando Máscaras Sociais*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1980.

- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: o que são e como se classificam*. Recife: UFPE, 2000. (inédito).
- \_\_\_\_\_. *O papel da Lingüística no ensino de línguas*, 2000. Disponível em: <http://www.marcosbagnio.com.br> acesso em: 30 de jun. 2004.
- \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, C. A indeterminação do significado nos estudos sócio-pragmáticos: divergências teórico-metodológicas. *DELTA*, 2002, vol.18, no.1, p.87-116.
- MEURER, J. L., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros Textuais*. Bauru, SP: Edusc, 2002.
- MICHAELS, S. & CAZDEN, C. B. Teacher/child collaboration as oral preparation for literacy. In: SCHIEFFELIN, B. B. & GILMORE, P. *The acquisition of Literacy: ethographic perspectives*. (Orgs.) Norwood: Ablex Publishing Corporation, 1993.
- MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectiva para sua aplicação no português*. Campinas, SP: Sama, 1993.
- MOITA-LOPES, L. P. Interação em sala de aula de língua estrangeira: A construção do conhecimento. In MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996, pp. 95-107.
- MORAIS, C.G. A prática do gênero oral na escola: uma abordagem etnográfica. Trabalho apresentado no 51º GEL. Taubaté. In: *Revista de Estudos Lingüísticos*. [CD-R]. Campinas: Unicamp, 2004.
- MORATO, E. M. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. *Educação e Sociedade*, Dez. 2001, vol.22, nº.77, p.289-293.
- \_\_\_\_\_. & BENTES, A.C. “Das intervenções de Bordieu no campo da lingüística: reflexões sobre a competência e língua legítima”. In: *Horizontes*. Revista Anual da Área de História da Universidade São Francisco. Volume 20, janeiro/dezembro, 2002.
- \_\_\_\_\_. & KOCH, I.G.V. Linguagem e cognição: os (des) encontros entre a lingüística e as ciências cognitivas. In. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. nº 44, pp. 85- 91, 2003.
- MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Volume 1. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Volume 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Volume 3. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PRETI, D. (org). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000. (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4).

\_\_\_\_\_. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002 (Projetos Paralelos, V.2)

PRIDE, J. B. *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching*. Oxford: University Press, 1981.

RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RECTOR, M.; TRINTA, A.R. *Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1986.

REZENDE, R.C. *Ethos e progressão textual: a construção lingüístico-discursiva do ethos dos narradores de Relações*, de Heleno Godoy. Campinas: IEL. Dissertação de Mestrado, 2005.

RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

ROJO, R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. *Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN*: Florianópolis: UFSC/ABRALIN. CD-ROM, 2000.

\_\_\_\_\_. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: Diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (org) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, pp. 51-76.

\_\_\_\_\_. *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J.L. Gêneros Textuais sob perspectivas diversas. Florianópolis, SC: UFSC/GT de LA da ANPOLL (no prelo)

SANTOS, S.N.G. *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. Campinas: IEL. Dissertação de Mestrado, 1999.

SAVILLE-TROIKE, M. *The ethography of communication – an introduction*. 2ª ed. Oxford: Basil Blackwell Ltd., 1989.

SCHNEUWLY, B. (1994). Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 21-40

SCHNEUWLY, B. (1997). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 129-147.

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. (1997). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. (trad. Glaís Sales Cordeiro). In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-94.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília: 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução – 5ª a 8ª séries*. Brasília: 1998.

SETTON, M.G.J. *A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea*. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe20/anped-20-04.pdf>. Acesso dia 15 de agosto de 2005).

SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002 (Projetos paralelos – NURC/SP, 5)

SPLINDER, G. (Org.) *Doing the ethnography of schooling – an educational anthropology in action*. Waveland Press, Inc., 1982.

STEINBERG, M. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual Editora, 1988.

SWALES, J. M. *Repensando gêneros: uma nova abordagem ao conceito de comunidade discursiva*. [Tradução: Benedito Gomes Bezerra]. Apresentado no “Re-thinking Genre Colloquium”, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

TRAGER, G. L. 1964. Paralanguage: a first approximation. In: Hymes, D. (org.) *Language in culture and society*. N. York: Harper & Row: 274-28.

WOODS, P. *La escuela por dentro*. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987.

VION, Robert. *La communication verbale – analyses des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

# ANEXOS

## **TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Uberlândia, MG, 02 de junho de 2003.

Prezados pais dos (as) alunos (as) das 8ª séries (3º nível do 3º ciclo)

Sou professora da Área de Língua Portuguesa da Eseba/UFU e, atualmente, estou realizando curso de pós-graduação em nível de Mestrado no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O meu objeto de estudo são os recursos lingüísticos, textuais e comunicativos em uso pelos alunos em momentos de exposição oral durante apresentação de seminários nas aulas de língua portuguesa.

Dessa forma, para realizar minha pesquisa, preciso proceder à coleta de dados que inclui gravações em áudio, vídeo e registros em fotografias dos alunos em atividades orais e de interação comunicativa em classe.

Nesse sentido, solicito a autorização dos senhores para utilizar as imagens por mim captadas e as gravações realizadas com seu (sua) filho (a) em sala de aula. Esclareço que os dados coletados serão utilizados estritamente para análise e os nomes dos (as) alunos (as) não serão divulgados. Quando for necessário me referir a eles (elas) utilizarei as iniciais do nome, resguardando totalmente a identidade dos (as) participante(s) da pesquisa.

Ao final deste estudo, a minha intenção é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa nas escolas de Ensino Fundamental.

Desde já, agradeço a atenção dispensada e a colaboração.

Atenciosamente,

Cláudia Goulart Morais

Profª Área de Língua Portuguesa/ Eseba/UFU.

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Ciente do pai/mãe: \_\_\_\_\_

**Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP**

**Instituto de Estudos da Linguagem – IEL**

**Mestrado em Linguística**

**Área: Sociolingüística**

Caro aluno, o objetivo desta pesquisa é situar o nível sócio-econômico dos alunos de 8ª séries do Ensino Fundamental da ESEBA a fim de subsidiar a análise dos dados coletados para a pesquisa. Para que o resultado deste estudo possa ser fidedigno, solicitamos a você preencher o questionário abaixo na presença ou com o auxílio dos pais.

Ciente do(a) pai(mãe): \_\_\_\_\_

Obrigada pela participação. Mestranda Cláudia Goulart Morais.

**QUESTIONÁRIO SÓCIO-ECONÔMICO**

**Indicador 1 - Geral**

- 1) Há quanto tempo você estuda nesta escola? \_\_\_\_\_
- 2) Que série está fazendo? \_\_\_\_\_
- 3) Onde (em que cidade) você nasceu? \_\_\_\_\_
- 4) Em que bairro você mora? \_\_\_\_\_
- 5) Quanto ao grau de instrução, os seus pais têm:
  - a) ( ) Ensino Fundamental incompleto
  - b) ( ) Ensino Fundamental completo
  - c) ( ) Ensino Médio incompleto
  - d) ( ) Ensino Médio completo
  - e) ( ) Superior incompleto
  - f) ( ) Superior completo
- 6) Qual a profissão:
  - a) de seu pai? \_\_\_\_\_
  - b) de sua mãe? \_\_\_\_\_

**Indicador 2 – de renda e de habitação**

- 1) Renda média mensal da família:
  - a) ( ) Menos de 1 salário mínimo (menos de 240,00)

- b) ( ) Entre um e 5 salários mínimos (de 240,00 a 1.200,00)  
c) ( ) Entre 6 a 10 salários mínimos (de 1.440,00 a 2.400,00)  
d) ( ) Mais de 11 salários mínimos (acima de 2.640,00)

2) Você mora em:

( ) casa ( ) apartamento

3) O imóvel onde você mora é:

( ) próprio ( ) alugado ( ) emprestado ( ) financiado

4) Atualmente seu pai está:

( ) empregado ( ) desempregado

5) Número de pessoas que reside em sua casa:

( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ou mais

7) Possui plano de saúde? \_\_\_\_\_

### **Indicador 3 – Acesso aos meios de informação e de comunicação**

1) Marque os meios de acesso à informação disponíveis em sua casa:

( ) Internet ( ) revistas ( ) jornais ( ) rádio ( ) televisão

2) Seus pais assinam revistas semanais de informação?

( ) Sim ( ) Não

3) Quais são elas? \_\_\_\_\_

4) E jornais?

5) Quais são eles? \_\_\_\_\_

6) Você gosta de ler? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) Você acha importante trabalhar com a linguagem oral em todas as disciplinas? Por quê?

\_\_\_\_\_

**Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP**

**Instituto de Estudos da Linguagem – IEL**

**Mestrado em Linguística**

**Área: Sociolinguística**

**Mestranda: Cláudia Goulart Morais**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anna Christina Bentes**

**Entrevista com professoras da Área de Língua Portuguesa da ESEBA:**

- 1) Você acha importante trabalhar com os gêneros orais formais na escola? Por quê?
- 2) Você costuma planejar as atividades relacionadas à linguagem oral?
- 3) O que você prioriza com essas atividades?
- 4) Você acha importante mostrar aos alunos as diferentes maneiras de usar a linguagem oral de acordo com os diferentes contextos de uso?
- 5) Então, quais atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas em sala de aula para desenvolver as habilidades orais dos alunos?
- 6) Que dificuldades você enfrenta ao trabalhar com a produção oral dos alunos?
- 7) Você acha importante ressaltar, durante o trabalho com a produção de gêneros orais, a utilização dos recursos cinésicos, paralingüísticos e prosódicos da comunicação?
- 8) Como você vê a prática dos gêneros orais na perspectiva dos PCNs?
- 9) Você acha que é papel da escola mostrar as diferenças entre a fala coloquial e a fala mais cuidada? Por quê?
- 10) Você acredita ser possível, por meio da prática dos gêneros orais, sobretudo dos expositivos e argumentativos, fazer com que os alunos modifiquem seu padrão comunicativo?