

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA

REGINA LÚCIA FÉLIX

**O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: descrição e análise de sua aplicação no
contexto do ensino médio**

**UBERLÂNDIA
2009**

REGINA LÚCIA FÉLIX

O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre texto e discurso.

Tema: Estudos textuais/discursivos envolvidos no processo de construção do sentido do texto na recepção de produção de diferentes gêneros discursivos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Luísa Helena Borges Finotti.

**Uberlândia
2009**

O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio

Regina Lúcia Félix

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Estudos sobre texto e discurso.

Tema: Estudos textuais/discursivos envolvidos no processo de construção do sentido do texto na recepção de produção de diferentes gêneros discursivos.

Uberlândia- MG, 22 de maio de 2009.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a Luísa Helena Borges Finotti – UFU

Prof^a Dr^a Elisete Maria de Carvalho Mesquita- UFU

Prof^a Dr^a Irma Beatriz de Araújo Kappel - UFTM

Aos meus pais, Nasser e Lourdes; aos meus irmãos, David, Sérgio, Valéria e Paulo Henrique. E ao meu mascote “Bobby”, co-autores deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Uberlândia e ao Instituto de Letras e Linguística, na pessoa da Profª Drª Alice Cunha de Freitas, pela acolhida, pelo apoio e pela presteza durante esta trajetória.

À Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, por oportunizar meu aprimoramento profissional e acadêmico.

Aos diretores, colegas e alunos das escolas pesquisadas, efetivos colaboradores para a concretização deste trabalho, por confiarem na minha postura ética e profissional.

A minha orientadora, Profª Drª Luísa Helena Borges Finotti, pelo direcionamento deste trabalho, com sua postura profissional, competente e ética, bem como pela paciência diante do desafio de transformar o olhar de uma professora no de uma pesquisadora.

A todos os demais professores do Curso de Mestrado, Profª Drª Alice Cunha de Freitas, Prof. Dr. Luíz Carlos Travaglia, Profª Drª Carmem Lúcia Hernandes Agustini, pela participação neste desafio e por possibilitarem meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal; e, em especial, à Profª Drª Maura Alves de Freitas Rocha, pelo incentivo e pelo apoio.

Às professoras doutoras Elisete Maria de Carvalho Mesquita e Maura Alves de Freitas Rocha, pelas sugestões na qualificação.

Aos colegas e amigos conquistados neste período acadêmico, pela cumplicidade, pela partilha.

Agradeço, enfim, a todos que cruzaram meu caminho durante esta temporada, desejando-me o melhor.

A Nossa Senhora Aparecida, minha mentora espiritual.

Muito obrigada.

*“Ai, palavras, ai, palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai, palavras,
sois o vento, ides no vento,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento
e quedais, com sorte nova!”*

Cecília Meireles

RESUMO

Como profissional do ensino da Língua Portuguesa, percebemos a dificuldade dos alunos do Ensino Médio em utilizar adequadamente a língua oral nas diferentes situações comunicativas formais a que estão expostos. Em função disso, interessamo-nos em analisar de que forma a modalidade oral da Língua Portuguesa, na sua variedade padrão escolarizada, tem sido trabalhada no Ensino Médio. Para elaborar este estudo, partimos da hipótese de que os gêneros orais não são trabalhados formalmente no contexto escolar, em especial, no Ensino Médio, porque os professores não têm uma forma de abordagem que sustente sua prática. Se (e quando) isso ocorre, não há planejamento prévio para sua execução. Em decorrência da variedade e da abrangência dos gêneros orais no espaço escolar, delimitamos como objetivo desta pesquisa descrever e analisar a aplicação da exposição oral ao contexto do Ensino Médio em duas escolas estaduais de Ensino Médio da cidade de Patrocínio-MG. A partir do *corpus* coletado, descrevemos e analisamos: (a) as condições de produção em que ocorreram as exposições dos alunos; (b) a construção interna das exposições realizadas por eles; (c) os mecanismos de articulação textual presentes em suas produções orais e (d) alguns elementos *não-verbais* da comunicação julgados pertinentes para a compreensão do gênero. O *corpus* foi coletado durante dois meses, constou de cinco exposições apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa (Literatura), Biologia, Geografia e Física. O estudo foi baseado, principalmente, na perspectiva teórica de Schneuwly & Dolz *et al.* (2004), Rojo (2000, 2001, 2002, 2005, 2007) e Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003, 2005). Constatamos, nas análises, que o gênero exposição oral não é trabalhado formalmente na sala de aula, no que tange aos procedimentos formais, provavelmente porque os professores veem a oralidade apenas como um veículo condutor da linguagem. Para esses professores, o trabalho com a exposição oral teve como foco primordial a transmissão de um conteúdo. Verificamos, também, que o trabalho com a modalidade oral da língua é realizado com frequência em sala de aula, mas sem que se realizem intervenções didáticas em relação à forma pela qual os alunos apresentam as suas exposições orais. Com relação ao professores, observamos, pelas entrevistas semiestruturadas, que a maioria deles desconhece o trabalho com os gêneros discursivos, o que foi visto como novidade. A esse respeito, falta-lhes embasamento teórico e pedagógico. No entanto, eles têm conhecimento dessa defasagem e apresentaram-se receptivos ao trabalho e à possível aplicação do gênero exposição oral em seus trabalhos com os alunos. Sendo assim, este estudo pode contribuir para que os professores não só reconheçam a importância da exposição oral no contexto escolar e na vida social do aluno, mas também desenvolvam um trabalho sistemático em sala de aula, o que pode possibilitar aos discentes empregar esse gênero com competência nas diversas situações de comunicação formal.

Palavras-chave: exposição oral, gênero, ensino.

ABSTRACT

As a Portuguese language teaching professional, we have noticed the difficulty of High School students in using oral language appropriately in different formal communicative events which they are exposed to. Due to this fact, we have become interested in analyzing how the oral mode of the Portuguese language, in its standard school register, has been developed in High School. In order to elaborate this study, we have begun with the hypothesis that oral genres are not formally addressed in the educational context, especially in High School, since teachers do not have a theoretical and pedagogical approach to support their practice. If (and when) this occurs, there is no previous planning for its execution. Because of the variety and scope of oral genres in the school space, we have narrowly defined as a goal for this research to describe and analyze the application of oral presentations in the context of High School in two state high schools from the city of Patrocínio, state of Minas Gerais. Based on the collected *corpus*, we describe and analyze: (a) the conditions for production in which the students' presentations occurred; (b) the internal construction of the presentations performed by them; (c) the mechanisms of textual articulation which are present in their oral production and (d) some non-verbal communication elements which are judged relevant for the understanding of the genre. The *corpus* was collected during two months, and is comprised of five presentations given in classes of Portuguese (Literature), Biology, Geography and Physics. The study was based principally on the theoretical perspective of Schneuwly & Dolz et al. (2004), Rojo (2000, 2001, 2002, 2005, 2007) and Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003, 2005). We have found in our analysis that the genre oral presentation is not formally addressed in the classroom referring to form, probably because teachers regard verbosity only as a vehicle to conduct language. For these teachers, tasks with oral presentation had as a focus mainly content transmission. We have also verified that tasks with the oral modality of language are conducted with frequency in the classroom, but without pedagogical interventions related to the way in which students perform their oral presentations. When it comes to the teachers, we have noticed, through semi-structured interviews, that the majority are not aware of and view as new the possibility of teaching discursive genres. In this regard, they lack theoretical and pedagogical foundation. Nevertheless, they acknowledge this deficiency and are willing to welcome the application of the genre oral exposition as a new practice with their students. Therefore, this study may contribute not only for the teachers to recognize the relevance of oral presentation in the educational context and in the students' social life, but also for them to develop a systematic set of tasks in the classroom, which may enable teachers to competently employ this genre in the several situations of formal communication.

Keywords: oral presentation, genre, teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 A oralidade: uma prática social interativa	15
1.1.1 As especificidades da oralidade.....	17
1.2 O texto oral	18
1.3 A noção de gênero discursivo em Bakhtin e seus desdobramentos.....	23
1.4 Os gêneros discursivos orais públicos formais e a escola.....	26
1.4.1 O critério de escolha dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula	31
1.5 Os gêneros orais mais utilizados no contexto do Ensino Médio	33
1.5.1 A leitura em voz alta.....	34
1.5.2 O debate regrado na visão de Dolz e colaboradores (2004)	35
1.5.3 O gênero exposição oral segundo Dolz <i>et al.</i> (2004).....	37
1.6 Exposição oral ou seminário: uma questão de terminologia?.....	44
CAPÍTULO II PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
2.1 As perguntas, hipóteses e objetivos	46
2.2 O universo e o perfil dos sujeitos da pesquisa	47
2.3 Os procedimentos de coleta, de organização dos dados e de análise do <i>corpus</i>	48
2.4 A natureza do <i>corpus</i> de análise	50
2.5 O sistema de transcrição e a forma de citação do <i>corpus</i>	51
CAPÍTULO III O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO	55
3.1 O olho humano.....	55
3.1.1 As condições de produção	55
3.1.2 A construção interna	57
3.1.3 Os mecanismos de articulação textual	59
3.1.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição	62
3.2 Dom Casmurro.....	63
3.2.1 As condições de produção	63
3.2.2 A construção interna	65
3.2.3 Os mecanismos de articulação textual	67
3.2.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição	70
3.3 Cadeia e teia alimentares	71

3.3.1 As condições de produção	71
3.3.2 A construção interna	73
3.3.3 Os mecanismos de articulação textual	75
3.3.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição	76
3.4 Fuso horário e cartografia	77
3.4.1 As condições de produção	77
3.4.2 A construção interna	79
3.4.3 Os mecanismos de articulação textual.....	82
3.4.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição	85
3.5 História em quadrinhos	87
3.5.1 As condições de produção	87
3.5.2 A construção interna	88
3.5.3 Os mecanismos de articulação textual.....	92
3.5.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição	95
CONCLUSÃO.....	96
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meios não verbais da comunicação oral.....	21
Quadro 2 - Constituição do <i>corpus</i> de pesquisa.....	51
Quadro 3 - Normas utilizadas na transcrição das exposições orais.....	51

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, tem crescido, no Brasil, o número de publicações a respeito da língua falada, principalmente como resultados de pesquisas desenvolvidas por grupos de estudo consolidados no interior das universidades brasileiras, entre os quais se destacam o Projeto da Gramática do Português Falado no Brasil, o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo (Projeto NURC/SP) e o Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita/UFPE.

Esse fato evidencia a importância conferida à modalidade oral da língua que, todavia, não se observa nas instituições escolares nos ensinos Fundamental e Médio. O ensino de Língua Portuguesa praticado pela maioria das escolas brasileiras, principalmente nas da rede pública, tem-se caracterizado pela ausência da prática da oralidade formal em sala de aula.

Marcuschi (2001, p. 24) afirma ser “[...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade, hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal”, pois a oralidade tem sido negligenciada pela escola e isso tem causado sérios problemas, uma vez que ela tem relação direta com o modo pelo qual a escrita é percebida.

A preocupação com a modalidade oral em sala de aula é compartilhada por estudiosos brasileiros e estrangeiros, como Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003, 2005), Rojo (2000, 2001, 2002, 2005, 2007) e Schneuwly e Dolz (2004).

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 150) também criticam a insuficiente atenção dada pela escola à língua oral em seu país e apresentam alguns indicadores dessa problematização: “[...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas”. Esses autores discutem a questão, tendo como enfoque o ensino do Francês¹ na Suíça francófona.

A partir dos indicadores dessa problematização e da nossa experiência como professora, constatamos que a modalidade oral da Língua Portuguesa não é trabalhada adequadamente no âmbito escolar no Brasil. O aluno não consegue adequar a língua oral às diferentes situações comunicativas formais a que está exposto.

¹ Em alguns momentos deste trabalho ocorrem comparações entre o ensino do Francês e o do Português. De acordo com Rojo e Cordeiro (2004, p.14), isso é possível, porque “está-se discutindo o ensino de língua materna e não do Francês (ou do Português) como língua estrangeira; e, também nos dois casos, está-se discutindo o ensino de unidades do discurso (gêneros) mais que da língua propriamente dita”.

A situação pode ser alarmante para os alunos, principalmente os do Ensino Médio, uma vez que esse nível de ensino caracteriza-se como “a etapa final de uma Educação de caráter geral [...] que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’-cidadão” (Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN/2000, p. 10).

Assim, faz-se necessário a escola proporcionar condições de aprendizagem dos gêneros orais, uma vez que o cidadão pode necessitar de apresentar, em algum momento na vida escolar ou extraescolar, um assunto em forma de exposição oral, em situação de comunicação formal.

Diante dessa constatação e da inquietação que ela provocou, decidimos investigar, na perspectiva dos gêneros discursivos, de que forma a modalidade oral da Língua Portuguesa, na sua variedade padrão escolarizada, tem sido trabalhada no Ensino Médio, em duas escolas públicas da cidade de Patrocínio.

Em função da necessidade de delimitação da pesquisa e da abrangência e variedade dos gêneros orais no contexto escolar, da tentativa de aproximação da realidade escolar e da viabilidade de um trabalho com a língua oral em sala de aula, foi realizada uma triagem dos gêneros orais mais utilizados no *locus* de pesquisa e, a partir de alguns critérios, selecionamos como objetivo descrever e analisar a aplicação do gênero exposição oral no âmbito do Ensino Médio.

A escolha da exposição oral como objeto de pesquisa se deu em razão de sua funcionalidade como instrumento de trabalho com a prática da oralidade, foco desta pesquisa. Foi determinante nessa escolha o fato desse gênero oportunizar o desenvolvimento de ações de linguagem em diferentes situações de interação e abordagem interdisciplinar. Além disso, oferece acesso à prática do discurso monologal ao aluno propiciando-lhe condições para a aprendizagem desse gênero.

Para isso, no que se refere à perspectiva teórica desta pesquisa, nosso embasamento perpassou a noção bakhtiniana de gêneros com os estudos de Schneuwly & Dolz *et al.* (2004), que consideram o gênero instrumento de apropriação da linguagem e os estudos dos gêneros orais do domínio público, referendados por Rojo (2000, 2001, 2002, 2005, 2007) e, em Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003, 2005), buscamos a noção de oralidade.

Em relação à organização, esta dissertação é constituída pelas seguintes partes: no capítulo primeiro, Fundamentação teórica, discorreremos sobre a oralidade e suas especificidades, o texto oral, a noção de gênero discursivo em Bakhtin e seus desdobramentos, bem como discutimos os gêneros discursivos orais públicos formais e a

escola. Apontamos também os critérios de escolha dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula, além dos gêneros orais mais utilizados no contexto do Ensino Médio. A partir desses critérios, selecionamos o gênero exposição oral como objeto desta pesquisa, por entendermos ser o mais funcional para o trabalho com a modalidade oral na sala de aula do Ensino Médio.

No capítulo segundo, Procedimentos metodológicos, apresentamos os procedimentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados e a descrição e análise das exposições orais dos alunos, as perguntas de pesquisa, as hipóteses e os objetivos do trabalho, assim como o sistema de transcrição das exposições e a forma de citação do *corpus*.

No capítulo terceiro, O gênero exposição oral no contexto do Ensino Médio, fazemos a descrição e a análise das exposições, que se constituíram no *corpus* do trabalho, a partir da definição e dos critérios propostos por Dolz *et al.* (2004), em relação a esse gênero e com base nas observações empíricas realizadas em sala de aula.

Primeiramente, foi feita a descrição comentada e individual das cinco exposições orais apresentadas pelos alunos sujeitos desta pesquisa. Posteriormente, na Análise da exposição oral como objeto de ensino, analisamos o conjunto das exposições, assinalando passagens que deveriam ser repensadas para o trabalho da exposição como objeto de ensino. E nas considerações finais, apresentamos os resultados e perspectivas acerca do trabalho.

Diante do exposto, este estudo se justifica pelas possíveis descobertas advindas do modo pelo qual a exposição oral é trabalhada no Ensino Médio, e que podem contribuir para o ensino da modalidade oral da Língua Portuguesa. A partir dos resultados obtidos pela descrição e análise do *corpus*, averiguamos se essa prática de ensino está possibilitando ao aluno empregar com competência esse gênero nos contextos intra e extraescolares exigidos pelas situações comunicativas formais, visto que o gênero exposição oral representa uma forma importante de comunicabilidade, podendo ser um ponto de partida para que o aluno consiga desenvolver melhor a produção de textos na modalidade escrita. Além disso, ressaltamos que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salientam a importância do ensino da língua oral para a interação linguístico-social do indivíduo e veem na comunicabilidade o objetivo e a finalidade do ensino dessa modalidade.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Parece que hoje redescobrimos que somos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. (MARCUSCHI, 2001, p. 24)

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que sustenta este trabalho, discorreremos sucintamente sobre a oralidade e suas especificidades; o texto oral e sua constituição; a noção de gênero discursivo seguindo a linha teórica bakhtiniana; a discussão dos gêneros discursivos orais públicos formais e a escola; os critérios de escolha dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula; os gêneros orais mais utilizados no contexto do Ensino Médio e a seleção do gênero exposição oral.

1.1 A oralidade: uma prática social interativa

A partir de 1980, o interesse pelo estudo da modalidade oral da língua materna ampliou-se consideravelmente e, com a aplicação da teoria da Análise da Conversação, tornou-se possível o estudo do fenômeno da oralidade fora dos métodos tradicionais usados para a análise da língua escrita. Desse modo, princípios inerentes à língua oral, como densidade informativa, emprego de marcadores conversacionais, sobreposição de vozes, possibilitaram reconhecê-la como possuidora de regras próprias.

Embora o interesse pela oralidade tenha crescido gradativamente nos últimos anos, ela é ainda definida, mesmo pelos professores de Língua Portuguesa, apenas como algo que se expressa oralmente. Outras vezes, é associada à ideia de suporte para o desenvolvimento de outras competências, como a leitura e a escrita. Essas percepções, provavelmente, devem-se ao fato de o estudo da língua oral ser considerado “recente” e sua definição não ser tão simplista como pode parecer à primeira vista. De acordo com Marcuschi (2001),

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Corroborando essa afirmação, Bezerra (1998) explica que:

[...] a língua, em sua modalidade oral (e escrita também), apresenta uma variedade de usos que ocorrem dependendo dos interlocutores, da situação ou da mensagem a ser transmitida. Essas variedades, chamadas por alguns de registros, detêm graus variados de formalismo (BEZERRA, 1998, p. 30).

Em se tratando de formalidade na oralidade, Bezerra² (1998, p. 30) assinala que a explicação de textos em sala de aula supõe a ocorrência de uma gradação na oralidade. Segundo a autora, há padrões de oralidade, “que correspondem às características linguísticas, estruturais e situacionais de um determinado tipo de texto oral”. Desse modo, considera que são “os tipos de textos e suas situações (palestra, conversa, artigo de opinião, diálogo ao telefone) que determinam esse formalismo gradativo” e não as modalidades da língua.

Ainda em relação ao formalismo, Travaglia (2003, p. 53-56) postula que há cinco graus distintos de formalismo na língua falada³ e escrita⁴, que são: oratório, deliberativo, coloquial, casual ou coloquial distenso e íntimo ou familiar.

Um texto está em nível oratório quando é usado em situação muito formal, principalmente por especialistas, como advogados, sacerdotes e outros oradores religiosos e políticos.

O nível deliberativo é aquele usado para o emissor dirigir-se a um público médio ou grande, preparado previamente, e do qual se excluem as respostas informais. Caracteriza-se, linguisticamente, por vocabulário variado, o que evita as repetições desnecessárias, e por sentenças curtas, sendo normalmente utilizado em conferências científicas. Esse grau de formalismo pode ser considerado como o intermediário entre o oratório e o familiar.

O nível coloquial é aquele em que o texto geralmente é construído em forma de diálogo, sem planejamento prévio, mas continuamente controlado pelos interlocutores. Linguisticamente, esse nível se caracteriza por construções gramaticais soltas, frequentes repetições, frases curtas e simples conectivos.

² Bezerra (1998, p. 27) mostra “como características da oralidade informal permeiam o discurso do professor no evento comunicativo de explicação de textos formais. Essas características, embora possam significar uma proximidade entre professor e alunos, podem também sinalizar uma falta de domínio da norma culta por parte do professor e, conseqüentemente, mais uma dificuldade para o ensino do texto escrito padrão”.

³ Travaglia (2003, p. 51) esclarece que, para alguns estudiosos, tanto faz dizer língua oral quanto língua falada (em nosso estudo, damos preferência à expressão “língua oral”). Para outros, a expressão língua oral pode referir-se mais especificamente ao meio sonoro de produção da sequência linguística. Assim sendo, a expressão “língua falada” identificaria melhor essa variedade da língua com suas características próprias, distintas da língua escrita.

⁴ Travaglia (2003, p. 54-56) refere-se às variedades de grau de formalismo na língua falada e escrita, porém, nos ateremos somente à língua falada, tendo em vista o enfoque desta pesquisa.

O nível casual ou coloquial distenso é aquele em que se percebe no texto uma completa integração entre os interlocutores; caracteriza-se, linguisticamente, pela omissão de palavras e pelo pouco cuidado em termos de pronúncia, presente em conversações descontraídas entre amigos.

Por último, o nível íntimo ou familiar é aquele cujos textos são pessoais, privados, com presença marcante de linguagem afetiva, usado na vida familiar e informal por natureza.

Para Travaglia (2003), é interessante para o professor estar ciente de todos os níveis distintos de formalidade, cuja variedade formal incluiria o grau oratório e o deliberativo. Para esse autor, o último seria o mais adequado às práticas escolares, pois o conhecimento e o domínio do grau de formalidade da língua oral pelo docente podem melhor possibilitar-lhe a condução do trabalho em sala de aula, em situações de comunicação oral.

Nessa perspectiva, o professor deve aliar a teoria à prática da oralidade, ao explicar os textos, fazendo uso do nível deliberativo não só no ensino-aprendizagem do gênero exposição, mas de todos os gêneros orais formais públicos intra ou extraclasse como, por exemplo, o debate regado, a discussão argumentativa, a palestra etc.

1.1.1 As especificidades da oralidade

É sabido que a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, independentemente de ser oral ou escrita. No caso da linguagem oral, uma de suas especificidades é que ela se realiza na presença dos interlocutores, o que faz com que eles “assumam a co-autoria do texto, que vai sendo gerado de forma interacional, o que os obriga a uma sorte de co-processamento sintático”, conforme afirma Castilho (1998, p. 16-17).

Desse modo, a conversação face a face constitui um dos mais frequentes gêneros da linguagem oral. Ela ocorre em presença de, pelo menos, dois interlocutores, que participam cooperativamente durante o processo de construção do texto: perguntam, respondem, argumentam ou contra-argumentam.

Além disso, pelo fato de a comunicação ocorrer na presença dos interlocutores, há economia de emprego dos recursos linguísticos, visto que esses se integram ao espaço comum compartilhado pelos mesmos durante a interação. Se ocorrer alguma dúvida ou mal-entendido durante a conversação, eles poderão ser sanados no próprio momento de sua realização.

Quando uma manifestação oral é interrompida, os interlocutores necessitam de regular a fala, de modo que ela se desenvolva mais lentamente, mantenha o foco de atenção ao que foi mencionado, bem como à quantidade de informações a serem transmitidas, o que favorece o

aparecimento de repetições e redundâncias, especificidades próprias da oralidade (FINOTTI, 2001).

Essas repetições e redundâncias, em um primeiro momento, parecem provocar uma desorganização na linguagem falada, mas, na verdade, são estratégias de formulação textual. Como explica Marcuschi (2002), a repetição

[...] é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por ser uma estratégia de grande maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Disso tudo resulta uma textualidade menos densa e maior grau de envolvimento interpessoal [...] (MARCUSCHI, 2002, p. 105).

Ainda, segundo Marcuschi (2002, p. 105-106), como há impossibilidade de apagamento na fala, a repetição faz parte do processo de edição, sendo “sua presença na superfície do texto falado alta, constatando-se que a cada cinco palavras, em média, uma é repetida”.

Outra especificidade da língua oral é sua constituição em duas fases, uma de planejamento e outra de execução; ambas transcorrem em tempo real. Na primeira fase, pré-verbal, de natureza cognitiva, o falante seleciona o que vai ser dito e analisa as condições da interação para a veiculação do dito. Já na segunda fase, verbal, de execução, o falante codifica por meio do léxico e da gramática as idéias consideradas adequadas àquele ato de fala.

Desse modo, como a formulação do texto oral ocorre quase concomitantemente ao dizer, aparentemente não há planejamento prévio na comunicação oral e podem ocorrer sentenças incompletas, cortes, reformulações no decorrer da comunicação, o que sugere falta de coesão e coerência.

1.2 O texto oral

Segundo Hilgert (2001), o texto oral caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente um processo e não um produto. Assim, faz-se necessário compreender a sua construção a partir de sua definição.

Para Jubran (2002), o texto oral pode ser entendido como uma

[...] entidade sociocomunicativa, que globaliza o linguístico-pragmático. É o resultado concreto do jogo de atuação interacional, projetado na sua superfície linguística. Apresenta propriedades específicas, como as de coesão e coerência, assentadas em componentes semântico-pragmáticos que ultrapassam o âmbito frasal, revelando, relativamente a esse âmbito, uma natureza diferente de relações constitutivas (JUBRAN, 2002, p. 344).

Ou seja, seu processo de constituição e seu uso nos diferentes contextos sociais resultam do jogo da intencionalidade, próprio de seu caráter sociocomunicativo, que engloba os aspectos linguísticos e pragmáticos, o que o caracteriza como um processo, construído ao longo da interação.

Segundo Schegloff, Jefferson e Sacks (1977 *apud* HILGERT, 2001, p. 66), dada a sua natureza processual, “a construção do texto falado é essencialmente marcada pelo constante surgimento e consequente solução de problemas”⁵. Esses problemas são vistos, por alguns, como algo que desvaloriza a língua oral. No entanto, tais problemas são necessários, já que o interlocutor precisa, a todo o momento, preencher vazios para que a linguagem possa ser decodificada com êxito. Esses vazios ou lacunas, decorrentes das escolhas gramaticais ou da ausência dos elementos situacionais da interação, podem ser preenchidos por meio dos recursos não verbais, tais como atitudes corporais, gestos, expressões faciais, qualidade da voz, entonação etc., que se tornam elementos coadjuvantes para a compreensão da mensagem, principalmente quando as relações entre os interlocutores são íntimas. Todavia, essas lacunas podem também funcionar como estratégias na comunicação, conforme explica Antos (1982):

[...] as lacunas não têm somente especial função para a atividade interpretativa, para o pensar co-construtivo do enunciatário, mas também representam um importante e necessário constituinte da formulação: sempre se deu grande valor na Linguística – ainda que nem sempre sob perspectiva textual – às pressuposições e implicações, como também às estratégias representadas pelas atividades de aludir, calar, omitir ou deixar vago [...] (ANTOS, 1982 *apud* HILGERT, 2003, p. 77).

Como foi dito, uma das características básicas da língua falada refere-se ao fato de o planejamento e a execução ocorrerem simultaneamente. Assim sendo, é pertinente conhecer os processos constitutivos do texto oral.

Segundo Castilho (1998, p. 56), se tomarmos como ponto de partida o léxico, “conjunto de itens dotados de propriedades semânticas e gramaticais, propriedades essas que são alteradas ou confirmadas no momento da interação discursiva”, três processos

⁵ Consideram-se, aqui, como problemas, os erros, as falhas, a procura da palavra adequada para o contexto, as hesitações etc.

simultâneos podem ser percebidos na construção do texto oral: ativação, reativação e desativação.

Na construção do texto por ativação, a partir das escolhas das palavras, organiza-se o texto e suas unidades, as sentenças e suas estruturas sintagmática, funcional, semântica e informacional. “Isso implica dizer que a cada unidade de idéia corresponde um tópico conversacional ou assunto que comporta tanto informações já conhecidas como novas.” (FINOTTI, 2001, p. 28).

Na construção por reativação, tem-se o que Castilho denomina de “processamento anafórico”, pois, como a linguagem oral tem uma estrutura própria (dependente do contexto de produção), o tópico discursivo em andamento pode ser alterado, propiciando a ocorrência das repetições ou a recorrência de expressões, de conteúdos e de paráfrases.

Já na construção por desativação, ocorre uma ruptura na elaboração do texto, por meio de digressões, parênteses, pausas, hesitações, inserção de elementos discursivos, bem como elipses, anacolutos. Dessa maneira, ocorre uma série de (re)construções, de volta ao dito, em que se retomam as principais palavras, jogando-as de novo no fluxo do texto. Esse processo é mais perceptível nos textos orais do que nos escritos.

Sobre as características próprias da oralidade, Finotti (2001), ao analisar o processo de construção do texto oral⁶, ressalta que

[...] a) as unidades de ideias das conversações não podem ser confundidas com as do sistema gramatical da escrita, porque aquelas apresentam recortes linguísticos complexos, de acordo com as finalidades interativas; b) a reativação por repetições e paráfrases constitui um processo muito usado pelos falantes, pois há necessidade de dar prosseguimento à conversação, enquanto são reelaboradas as falas subsequentes; c) as digressões e os parênteses, contrariamente, ao que ocorre na escrita, são estratégias na condução do jogo textual interativo (FINOTTI, 2001, p. 29).

Dessa maneira, vale lembrar que, nas conversas informais, o falante, em geral, tem uma vaga noção do que irá dizer ao iniciar o turno, só havendo uma definição ao longo do processo comunicativo. Contudo, não podemos esquecer que se trata de situações informais, pois há gêneros orais, como a conferência, a palestra, a exposição oral etc., em que o planejamento prévio precede a execução do enunciado.

Nesse sentido, ainda, afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004),

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos

⁶ A pesquisadora utilizou inquéritos entre dois informantes como *corpus* de textos orais.

não linguísticos, desde que codificados, isso 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 linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 160).

Goulart (2005) assevera que os códigos não verbais, muitas vezes, são mais eficientes para o falante expressar suas intenções comunicativas do que as próprias palavras. Além disso, é preciso esclarecer que

[...] ao se analisar eventos de fala, não se podem empregar as mesmas unidades analíticas usadas na escrita, pois a comunicação oral possui princípios comunicativos próprios, que não se limitam somente aos níveis verbal e vocal, mas também ao nível gestual (GOULART, 2005, p. 37).

Marcuschi (2005, p. 76) ressalta que “[...] a movimentação, os olhares e os gestos de alunos são aspectos não verbais poderosos que contribuem para a construção coletiva da deriva temática”. Isso não só acontece em sala de aula, mas em toda interlocução, podendo servir como “eixo norteador” durante as situações de comunicação oral.

Para melhor visualização e compreensão dos elementos não verbais da comunicação, apresentamos o Quadro1.

Quadro 1 Meios não-linguísticos da comunicação oral

MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	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 e Haller (2004, p. 160)

Os autores Dolz, Schneuwly, Haller (2004) dizem que

[...] não se pode pensar o oral como funcionamento da fala sem a prosódia, isso 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 (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 155).

A pesquisa empreendida por Goulart (2005) investigou a exposição oral em seminário no ensino Fundamental. Ela afirma que em relação aos meios não linguísticos da comunicação oral, o Quadro 1, que figuram no relevo de pesquisadores da Didática da Língua Francesa, coloca-se um principal problema: o agrupamento de elementos não verbais e de elementos prosódicos sob a mesma categoria: meios paralinguísticos. Para essa autora, “cada um dos elementos destacados que compõe os meios paralinguísticos tem escopos diferentes dentro da ecologia da comunicação” (GOULART, 2005, p. 43).

Goulart, parafraseando Guiraud e Marcuschi (1991) destaca que

[...] os recursos prosódicos são de natureza linguística, porque são significativos e desempenham importantes funções no curso da interação, porém, não podem ser considerados como recursos verbais. Sendo assim, a análise de gêneros orais deve desenvolver dispositivos teóricos e metodológicos que deem conta de sua complexidade e de sua natureza multimodal (GOULART, 2005, p. 43-44).

Rector e Trinta (1986, p. 50-51 *apud* GOULART, 2005) afirmam que a paralinguagem está presente em toda interação comunicativa não verbal e acompanha os elementos verbais numa dada situação comunicativa. Elementos paralinguísticos, tais como variações de altura e intensidade da voz, tanto pausas não preenchidas (silêncio), quanto preenchidas (ahn, humm etc.), e sons como o riso e o suspiro não são “fenômenos idiossincráticos e individuais, pois são determinados culturalmente e diferem de um grupo social a outro”. Os autores acrescentam, ainda, que esses elementos remetem a algumas ocorrências na linguagem, embora não façam parte da língua.

Dessa maneira, conhecer as condições físicas e psicológicas da comunicação oral, prestar atenção em como e onde se fala, ter conhecimento do assunto, determinar os objetivos, ter clareza das características inerentes ao gênero discursivo oral a ser ensinado são aspectos indispensáveis para que esses possam ser transformados em objeto de ensino-aprendizagem e proporcionem um trabalho de análise e de sistematização das práticas em sala de aula. Não podemos esquecer que a prática da linguagem oral deve privilegiar a dimensão comunicativa e interacional da língua, garantindo a ampliação da competência do aluno.

Ressaltamos que, embora todos os aspectos não verbais apresentados no Quadro 1 sejam importantes nos eventos comunicativos, serão por nós analisados, em razão do escopo da pesquisa — os cinésicos (atitudes corporais, gestos, troca de olhares e mímica facial), os paralinguísticos (risos e suspiros) e os prosódicos (pausas) — pois no gênero exposição oral, esses funcionam como “radares” para o expositor, ou seja, é por meio dos sinais não verbais emitidos pelo interlocutor durante a apresentação, que se pode perceber a aceitabilidade ou o

entendimento do que está sendo dito e, assim, se necessário, reformular a exposição. Os outros aspectos não foram observados dada a homogeneização do ambiente escolar.

1.3 A noção de gênero discursivo em Bakhtin e seus desdobramentos

A questão do gênero tem sido traçada desde a Antiguidade Clássica. Séculos antes de Cristo, Platão (427ac-347ac) e Aristóteles já procuravam classificar as obras literárias em gêneros, no campo da Poética e da Retórica. Contudo, com a emergência da prosa comunicativa, houve a demanda de outros parâmetros de análise das formas interativas realizadas pelo discurso, propiciando a construção de um sistema teórico coerente com a produção cultural de um estágio significativo da civilização ocidental (MACHADO, 2005).

Para esse autor, os estudos de Bakhtin não tiveram como objetivo classificar as espécies, mas, sim, discutir o dialogismo do processo comunicativo, as relações interativas eram vistas como processos produtivos de linguagem. A partir dessa perspectiva, os gêneros do discurso foram considerados esferas de uso da linguagem verbal, o que possibilitou uma mudança de eixo nos estudos dos gêneros: distanciou-se do universo da teoria clássica e criou-se um lugar para manifestações das diversas codificações não restritas à palavra, mas ao discurso, pois a prosa só existe na interação.

Rojo (2007) posiciona-se a respeito do conceito de gênero discursivo e afirma que esse tem um processo histórico de constituição nas obras do Círculo de Bakhtin⁷; lamenta que a produção acadêmica em Linguística Aplicada adote como referência praticamente só o texto de 1952/1953, pois, já em 1929, havia o prenúncio da ideia de gênero discursivo estendido a outros campos ou esferas de circulação dos discursos, conforme se lê no seguinte trecho:

[...] cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isso é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929 *apud* ROJO, 2007, p. 1765).

Assim, algumas das principais características do conceito de gênero elaborado pelo Círculo – sua relação com o conceito de campo ou esfera de criação ideológica; sua dupla orientação dialógica, que determina tanto o gênero como os enunciados a ele pertinentes; a

⁷ O Círculo de Bakhtin é composto por Voloshinov, Médvedev e Bakhtin. Obras mencionadas por Rojo nesse artigo: Bakhtin/Voloshinov (1926,1929); Bakhtin/Médvedev (1928) e Bakhtin (1952-1953/1979, 1934-1935/1975).

centralidade dos temas e a importância das formas, em especial o acabamento — serão assumidas pela teoria de gêneros discursivos em Bakhtin. No texto fundador do autor, de 1952/1953, essas características se cristalizaram na definição lida e relida pelos estudiosos da linguagem: “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Portanto, a partir da propagação do conceito bakhtiniano de gênero discursivo foi possível definir as várias formas adotadas pela linguagem, em um dado momento, em uma dada situação, que podem ser consideradas como pertencentes a um determinado gênero. Ainda temos de considerar que as atividades humanas estão intrinsecamente ligadas ao uso da linguagem e que as disparidades das produções verbais são consequências dos variados tipos de atividades humanas. Nesse sentido, a constituição dos gêneros parte das condições de produção; são essas condições que geram usos sociais e estão historicamente disponíveis nas esferas da atividade humana.

Segundo Bakhtin (2000), o gênero como suporte de uma atividade de linguagem apresenta três elementos constitutivos e indissociáveis: a) conteúdo temático ou seleção de temas: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; b) estilo ou escolha dos recursos linguísticos: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto e c) construção composicional ou formas de organização textual: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero.

Além disso, ao tratar da natureza dos enunciados nas diferentes esferas de comunicação, o autor distingue os gêneros em primários e secundários. Os primeiros moldam os enunciados mais característicos da comunicação humana, são naturais de um quadro de interação face a face como a linguagem familiar e cotidiana. Os gêneros secundários, por sua vez, referem-se àqueles que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2000, p. 283). O estudioso ainda afirma que

[...] os gêneros primários, por sua vez, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios (BAKHTIN, 2000, p. 281).

Schneuwly (2004, p. 30) menciona que “os gêneros primários são o nível real com o qual a criança é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Eles instrumentalizam a

criança [...] e lhe permite agir eficazmente em novas situações [...]”. Para esse autor, a diferença específica entre os dois gêneros reside no tipo de relação entre eles, ou seja, com ou sem a ação linguística, porque a regulação ocorre na/e pela própria ação de linguagem, no gênero primário, e por outros mecanismos, ainda não definidos, no gênero secundário.

O autor assevera, ainda, que é a partir da reinterpretação da noção de gêneros secundários que “os gêneros se complexificam e se tornam instrumentos de construções novas, mais complexas” (SCHNEUWLY, 2004, p. 30). Desse modo, considera os gêneros secundários como não espontâneos, porque sua apropriação implica um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do que ocorre nos gêneros primários.

No gênero primário, predomina uma dimensão de dominância de relações espontâneas, cotidianas, imediatas, um tipo particular de aprendizagem. No gênero secundário, há uma dimensão de dominância de relações formais, mediadas especialmente pela leitura e escrita. Dessa maneira, pode-se comprovar a afirmação do autor de que os gêneros secundários introduzem uma ruptura importante em, pelo menos, dois sentidos: não há ligação imediata a uma situação de comunicação e sua apropriação não pode ser feita diretamente, partindo de situações de comunicação.

Schneuwly (2004, p. 24), apoiando-se em Rabardel (1993), considera também os gêneros como “instrumentos mediadores”, isso é, como ferramentas de articulação entre as práticas sociais. Por meio deles, finalidades podem ser atingidas, guiando e controlando a ação discursiva durante seu desenvolvimento. A apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização, que provoca novos conhecimentos e saberes e abre novas possibilidades de ações para sustentar e orientar suas ações e para que se dê a aprendizagem.

Tendo em vista tais considerações, podemos afirmar que a construção de um gênero secundário implica dispor de instrumentos complexos e, nessa construção, os gêneros primários são os instrumentos de criação dos secundários. Assim sendo, trabalhar um gênero secundário como a exposição oral, em sala de aula, possibilita o desenvolvimento das capacidades individuais do aluno; e o reconhecimento desse gênero como objeto de ensino pelo docente possibilitando-lhe acompanhar o processo de desenvolvimento e de reestruturação do sistema de produção de linguagem do discente (GOULART, 2005).

Nesse sentido, com o intuito de sustentar a tese de gênero como objeto de ensino-aprendizagem, Schneuwly (2004) afirma, com base na visão sociointeracionista, que a atividade humana é essencialmente formada por três polos: sujeito, instrumento e situação. Os

gêneros encontram-se no espaço intermediário entre o sujeito, que está inserido em alguma situação comunicativa. O objeto sobre o qual ele age é um guia que afina e diferencia a percepção desse sujeito, a respeito da situação na qual ele é levado a agir; determina e, conseqüentemente, transforma as maneiras dos sujeitos se comportarem frente a uma determinada situação.

1.4 Os gêneros discursivos orais públicos formais e a escola

A linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, seja na leitura de instruções, na correção de exercícios, mas, frequentemente, ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas, afirmam Dolz, Schneuwly e Haller (2004).

Sobre a abordagem dos gêneros no contexto escolar, Silva e Mori-de-Angelis (2003) observam que

[...] as descrições linguístico-enunciativas minuciosas de gêneros ainda são insuficientes, como também o são as propostas pedagógicas elaboradas intencionalmente para o trabalho com os gêneros discursivos [...] trabalho ainda mais raro quando se trata de gêneros orais formais e públicos (SILVA; MORI-DE-ANGELIS, 2003, p. 186).

As propostas pedagógicas dos gêneros parecem, ainda, não satisfazer adequadamente a demanda do ensino dos gêneros como objeto de ensino. E as pesquisas sobre a questão das práticas de linguagem oral caminham a passos lentos. Verificamos, por exemplo, que nos Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET/2007), não consta nenhum artigo sobre gêneros orais.

Diante do número ainda reduzido de pesquisas direcionadas às práticas de linguagem no contexto escolar, destacamos a proposta teórica que trata da questão do gênero e do ensino de língua materna, dos pesquisadores europeus do “Grupo de Genebra”, representada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Esses pesquisadores são referências na Suíça francófona e em outros países, como o Brasil, no que tange ao ensino escolar dos gêneros orais, com ênfase nos gêneros orais formais públicos.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004),

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; HALLER, 2004, p. 175).

Observamos que, geralmente, os alunos do Ensino Médio dominam bem as formas de produção oral cotidiana, mas é necessário ensinar-lhes os gêneros da comunicação pública formal, instaurando nas salas de aula um procedimento de ensino do texto oral compatível com o estudo do texto escrito.

Para isso, uma das funções da escola deveria ser a de proporcionar condições aos alunos de “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175), que dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática.

Diante disso, a operacionalização das práticas desse ensino deve ser feita por meio de estratégias de ensino que supunham a busca de intervenções didáticas, mediadas e reguladas pelos professores, com o intuito de favorecer a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação, principalmente dos gêneros orais públicos formais, como a exposição oral.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são inseridos em nossas vidas por meio da experiência e da consciência dos seguintes fatores: a) as práticas de linguagem, que estão relacionadas ao funcionamento da linguagem, instrumentos indispensáveis à interação social; b) as capacidades de linguagem, que são as aptidões necessárias requeridas dos alunos para a produção de um gênero numa dada situação comunicativa e c) as estratégias de ensino, que são os instrumentos, por meio dos quais os alunos progressivamente apropriam-se dos gêneros.

Como os gêneros discursivos são práticas vinculadas à vida social, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social que fazem parte da situação comunicativa e surgem em razão de necessidades interacionais, o trabalho pedagógico com os gêneros presentes na sociedade pode dar às aulas um caráter mais significativo, ao desenvolver no aluno a competência discursiva e, ao mesmo tempo, prepará-lo para o uso dessa competência nas diversas esferas da comunicação. Por isso, para que os alunos produzam discursos demandados pela instituição escolar, é importante que se criem novas possibilidades de inserção nas variadas instâncias públicas e formais de uso da linguagem.

Em geral, quando se fala em proporcionar maior diversidade de interações em sala de aula, quer-se dizer que os professores devam levar o aluno a assumir-se como um locutor

nessa instância pública de linguagem; e isso só será possível se a escola possibilitar o desenvolvimento de atividades sistematizadas como, por exemplo, a exposição oral.

Como explica Geraldi (2002, p. 42), as “instâncias correspondem a diferentes espaços sociais dentro dos quais se dá o trabalho linguístico. Correspondem, pois, a diferentes contextos sociais das interações, e o trabalho linguístico que neles ocorre caracteriza-se diferentemente”.

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 situações de produzir textos (orais) em instâncias públicas (GERALDI, 2002, p. 56).

Assim, para pensar o ensino da língua oral, é necessário considerar as diferentes instâncias sociais em que os alunos estão inseridos e potencializá-los a produzir textos orais nas diferentes situações comunicativas formais. E, também, inseri-los em atividades significativas de práticas do oral que lhes proporcionem reflexão e sistematização da forma pela qual as apresentações orais ocorrem em sala de aula (GOULART, 2005).

Schneuwly (2004a, p. 135) elenca três princípios para o ensino do oral nas escolas, tendo em vista a premissa educacional de que “aprender uma língua é aprender a se comunicar”.

O primeiro deles é proporcionar aos alunos atividades que os insiram em situações comunicativas as mais variadas possíveis, para o conhecimento e domínio cada vez maior da língua. Desse modo, quando o aluno percebe que existem situações diferentes de uso da língua, ele procura exercitá-la, busca o conhecimento, e esse é o diferencial de seu exercício de liberdade de expressão e também, por que não dizer, de poder.

Sobre a liberdade de expressão, Gnerre (2003), com base em Bourdieu (1997), afirma:

[...] as pessoas falam para serem “ouvidas”, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos linguísticos. O poder da palavra é o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante e centralizá-la num ato linguístico (GNERRE, 2003, p. 5).

O segundo princípio elencado por Schneuwly é o de confrontar os alunos com situações de uso público da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, possibilitando maior desenvolvimento das capacidades de escrever e de falar. Quando o aluno percebe que deve ter um comportamento linguístico-comunicativo mais consciente em determinadas

situações comunicativas, ele deixa de considerar a linguagem oral como expressão da espontaneidade e passa a reconhecê-la e a valorizá-la como sinônimo de comunicabilidade eficaz.

E, por fim, no terceiro princípio, caberia conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deve ocorrer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas; por isso, à medida que o aluno é inserido em situações complexas, maiores são as exigências em relação à produção de linguagem, visto que esse trabalho ocorre ao longo do tempo, exigindo disciplina e constante refacção. Ou seja, o trabalho com os gêneros orais pode propiciar ao aluno uma série de atividades de linguagem, fazendo-o desenvolver capacidades de linguagem diversas e abrindo-lhe caminhos diversificados segundo sua personalidade (SCHNEUWLY, 2004a, p. 135).

Portanto, os gêneros orais formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral, porque são tomados como um domínio da língua materna e permitem apontar os aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado.

Esses autores ainda afirmam que: a escola sempre trabalhou com a ideia de gêneros, pois, uma vez que toda forma de comunicação é materializada em textos, o que serve de instrumento para o ensino não poderia ser diferente. Entretanto, na escola, essa noção de gênero sofre modificações, ou seja, transforma-se necessariamente em gênero escolarizado, pois, além de ser um instrumento de comunicação, torna-se objeto de ensino-aprendizagem, “instrumento para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 77).

Nesse sentido, o gênero como instrumento de comunicação e, simultaneamente, como objeto de ensino-aprendizagem, constitui uma peculiaridade da escola, que, na maioria das vezes, desconsidera as situações de comunicação reais que lhes deram origem e distancia-se do objetivo de se trabalhar com os gêneros.

Rajo (2001) também reconhece que determinados gêneros, tais como poemas, notícias, depoimentos, letras de canção, relatos de experiência vivida, discussões, que circulam em outras esferas sociais de comunicação, são transpostos para a sala de aula para exercer a função de suportes das atividades e/ou como objetos de análise para a construção de conceitos linguísticos. A autora salienta que essa transposição altera a dinâmica, a forma composicional, a temática e o estilo desses gêneros, transformando-os em gêneros didatizados, ou seja, o texto é usado como pretexto para o ensino da língua.

Essa transposição gera alterações, em decorrência da mudança da esfera comunicativa, pois os aspectos identitários do gênero – estilo, conteúdo temático, estrutura composicional –

são mudados, isso é, a função do gênero de origem é modificada, ficando o texto primitivo apenas como referência para o derivado.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2004, p. 179) esclarecem que, quando os gêneros ingressam na escola, eles se fazem, necessariamente, gêneros escolares; uma vez que são alterados os tipos e os graus de variação, eles passam a ser variações dos gêneros de origem. Desse modo, eles “podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam a ser acessíveis ao aluno”.

Portanto, Schneuwly (2004a, p. 145) assinala que as formas institucionais implicam sempre uma parte de “ficcionalização”⁸, uma vez que “os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero”. Para minimizar o problema, o autor recomenda que, em sala de aula, o trabalho de ficcionalização dos gêneros complexos deve ser mediado pelos parâmetros de produção: a) enunciador; b) destinatário; c) finalidade e d) lugar social. Quando o objetivo do docente for construir com os alunos novas habilidades de produção de linguagem oral e de determinados gêneros orais, a ficcionalização deve ser respaldada pelo contexto interacional em que os discentes estão inseridos, mediada pelos recursos linguísticos, cinésicos e prosódicos.

Assim se, por exemplo, o trabalho for com a exposição oral, o objetivo do aluno expositor não será somente o de transmitir conhecimento aos demais colegas, mas o de ser o locutor, detentor do conhecimento, que tem o que dizer ao auditório.

Schneuwly e Dolz (2004) ainda mostram três abordagens que costumam orientar o trabalho dos professores em relação aos gêneros escolares. Primeiramente, os gêneros recebem um tratamento que os dissocia da situação de comunicação autêntica e não são tematizados na sua essência como instrumentos de comunicação entre alunos e professores. Nessa orientação, são organizadas sequências estereotipadas e canônicas, como “descrição, narração e dissertação/argumentação”, uma das mais conhecidas, que ocorrem nas séries escolares.

Em seguida, temos a prática de produção de gêneros escolares, que consiste em considerar a escola como lugar de comunicação. Nesse caso, ocorre uma naturalização do processo de produção: o gênero nasce naturalmente da situação; não se busca relacioná-lo a outros fora da escola, para servir de modelo para os alunos quando se trata de produzir textos.

⁸ Ficcionalização: “motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero” (SCHNEUWLY, 2004a, p.144); ou seja, uma ritualização, uma encenação cognitiva da situação de interação que se pretende realizar.

Nesse tipo de prática, os gêneros não são ensinados; sua apropriação é vista como resultado de um desenvolvimento natural interno.

Na terceira abordagem, os gêneros entram na escola da mesma forma pela qual existem nas práticas sociais de linguagem, inviabilizando a organização de sua progressão para o ensino-aprendizagem, pois a ênfase do ensino está no domínio de situações dadas nas práticas de referência e no conhecimento dos instrumentos necessários à comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 80) criticam essas três abordagens, dada sua ineficácia e propõem uma reavaliação, por meio da “tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”; sugerem, também, que sejam construídos modelos didáticos, com vistas a orientar as intervenções dos professores. Para esses autores,

[...] o modelo didático representa, de fato, o produto de uma construção que repousa sobre três aspectos, em interação e evolução constantes: a) o princípio da legitimidade; b) o princípio da pertinência e c) o princípio de solidarização (SCHNEUWLY; DOLZ; HALLER, 2004, p. 181).

Assim, para se construírem modelos didáticos que gerem sequências didáticas, é preciso considerar alguns dados disponíveis, tais como: os resultados de aprendizagem esperados e expressos em diversos documentos oficiais; os conhecimentos linguísticos, por parte dos especialistas, no que tange ao funcionamento dos gêneros; os conhecimentos psicológicos quanto à operacionalização e aos procedimentos implicados no funcionamento e apropriação dos gêneros, assim como a determinação das capacidades mostradas pelos aprendizes.

Em suma, o modelo didático do gênero gera os objetos potenciais para o ensino, visto que se consideram as capacidades dos alunos, desde que sejam feitas adaptações necessárias ao gênero a ser ensinado, pois, segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p.182), “é por meio das atividades, das manipulações, comunicando ou metacomunicando a respeito delas” que talvez os alunos tenham a possibilidade de obter sucesso com os gêneros modelizados.

1.4.1 O critério de escolha dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula

Diversos são os critérios utilizados quando se pensa em escolher os gêneros a serem ensinados na escola. Para Schneuwly (2004a, p. 137-138), os fatores determinantes na escolha de um gênero são: esfera comunicativa, necessidades temáticas, interesses dos interlocutores na comunicação, ou seja, quando “um locutor atua linguisticamente em uma situação” de

comunicação, ele o faz partindo dos seguintes parâmetros (lugar social, destinatário, tema e finalidade), para, então, escolher o gênero que possa ser compreendido “como instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, a ação de linguagem”.

Mesmo com esses critérios elencados pelo autor, que podem ser utilizados para o ensino de todos os gêneros orais ou escritos, há polêmica e dificuldade na escolha do gênero que deve ser ensinado em sala de aula, pois, como já foi dito, nesse espaço, o gênero é simultaneamente instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem.

Para Rojo e Cordeiro (2004), a dificuldade de se elegerem os gêneros orais e escritos a serem trabalhados na escola deve-se à multiplicidade de gêneros existentes e à escassez de material disponível para esse fim. Para tentar minimizar tais dificuldades, as autoras propõem alguns critérios: priorizar as esferas comunicativas e os agrupamentos de gêneros mais relevantes para a formação da cidadania no Brasil, recomendados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); e procurar retratar os gêneros orais formais públicos que estão mais diretamente relacionados aos escritos e que favorecem a associação mental pelos discentes, a outros gêneros “aparentados”.

Assim, a exposição oral em sala poderia ser relacionada mentalmente à exposição oral em conferências de divulgação científica, apresentações empresariais, aproximando-se dos textos expositivos escritos didáticos, o verbete ou o ensaio escolar. Por outro lado, o debate regrado poderia ser associado à discussão argumentativa e, no tocante à escrita, à dissertação escolar.

Nascimento (2006, p. 3), ao abordar a transposição didática de gêneros orais do argumentar, explica que a discussão argumentativa⁹, a exposição oral e o debate regrado deveriam ser ensinados na escola, pois “estruturam e viabilizam os mais diferentes conteúdos e representam um valioso instrumento para o trabalho com a oralidade, permitindo que os alunos se tornem agentes do processo de comunicação”. Segundo a pesquisadora, esses gêneros, mesmo que passem pela seleção do professor, constituem um espaço de produção em que a assimetria dos papéis sociais e das relações de poder é reduzida ao mínimo, “sob a forma de diferentes relações intersubjetivas, tanto as persuasivo-argumentativas quanto as afetivas e passionais”.

Diante dos variados critérios de escolha dos gêneros orais a serem ensinados na escola, cabe aos profissionais da Educação orientarem-se pelo bom senso, perceberem a realidade do aluno, os objetivos propostos para o trabalho docente, considerar a própria experiência e seu

⁹ No artigo de Nascimento (2006), o enfoque é o gênero discussão oral.

conhecimento teórico sobre os gêneros, para realizar uma seleção “mais adequada” do gênero a ser ensinado na escola.

1.5 Os gêneros orais mais utilizados no contexto do Ensino Médio

Devido à multiplicidade dos gêneros orais existentes, e cientes das dificuldades de escolha e da variedade de critérios quanto à seleção dos gêneros orais a serem trabalhados na escola, priorizamos dois princípios básicos para descobrir os gêneros orais mais utilizados nas salas de aula do Ensino Médio das escolas participantes desta pesquisa.

Um dos critérios usados foi a identificação das esferas comunicativas em que circulam os gêneros, mencionado por Schneuwly (2004a) e por Rojo e Cordeiro (2004); e o outro foi o agrupamento de gêneros mais relevantes para a formação da cidadania no Brasil presentes no contexto escolar, citado por Rojo e Cordeiro (2004). A esse critério, adicionamos os aspectos de pertinência e frequência dos gêneros orais nas salas de aula do Ensino Médio.

Para realizar tal investigação, elaboramos um questionário, em que foram elencados vários gêneros¹⁰ orais conhecidos e utilizados pelos alunos, tais como: seminário, júri simulado, relato de experiências, debate, exposição oral, jornal falado, entrevista, dramatização e leitura em voz alta. Esse questionário foi dirigido a 20% do total de professores de todas as disciplinas do currículo escolar e a 10% do total de alunos de cada turma do Ensino Médio (em média 40 alunos por sala) de duas escolas públicas da cidade de Patrocínio, em um total de 168 questionários respondidos pelos dois segmentos da escola. O resultado desse questionário apontou como frequentes, pertinentes e relevantes para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio, respectivamente, os seguintes gêneros orais: leitura em voz alta, exposição oral e debate regrado.

Com base nos resultados obtidos, apresentaremos os três gêneros orais mais citados, pois foi a partir do conhecimento de algumas de suas características que selecionamos um desses gêneros para focalizar em nosso estudo. Por questões metodológicas, seguiremos a seguinte ordem: leitura em voz alta, debate regrado e exposição oral.

¹⁰ No questionário aplicado, disponível no Apêndice E, denominamos os gêneros orais de atividades orais mais frequentes em sala de aula por questões didáticas.

1.5.1 A leitura em voz alta

A leitura em voz alta¹¹ ou escrita oralizada é a leitura de um texto na presença de um público. Os resultados desta pesquisa com professores e alunos das duas escolas enfocadas citam-na como atividade mais utilizada no dia-a-dia da sala de aula.

Dolz e Schneuwly (1998) afirmam que, embora uma enquête realizada por Pietro e Withner (1996)¹², para descobrir quais eram as práticas orais cotidianas nas aulas de Francês, aponte que 70% dos professores assumem utilizar essa prática, ela raramente é reconhecida como atividade essencial ao desenvolvimento e ao domínio da linguagem oral pelos alunos.

Geralmente, no contexto escolar, a atividade de oralizar um texto escrito está associada à escrita, aparecendo em numerosas situações de comunicação como, por exemplo, nas leituras de problemas, de poemas, de redações. No entanto, essa atividade é comumente restrita à função avaliativa das capacidades de decifração do código escrito, do conhecimento das relações gráfico-fônicas entre a escrita e o oral.

Segundo Dolz e Schneuwly (1998), a leitura em voz alta não pode ser considerada como uma atividade em si mesma, descontextualizada da situação de comunicação, com enfoque apenas na avaliação do código escrito, mas deve ser vista como uma atividade que desafia o ouvinte a depreender de maneira eficaz um conteúdo temático. Os autores afirmam que esse objetivo só será obtido se as seguintes condições forem observadas: a) o leitor for o mediador entre o texto e a plateia; b) as pessoas estiverem interessadas na forma ou no conteúdo do texto e c) o texto lido não servir apenas para decifrar o código escrito.

Nesse sentido, alguns procedimentos devem ser observados pelo leitor ao produzir uma leitura: a) escolha e preparação prévia do texto; b) análise da situação de comunicação; c) grau de compreensibilidade do texto para a audiência; d) expressividade vocal. Esses procedimentos constituem tipos mais adequados da leitura oral e permitem melhor compreensão do texto por parte do público.

É necessário considerar ainda as dimensões ensináveis deste gênero, também chamado de escrita oralizada, quais sejam: (a) a situação de comunicação; (b) o sentido e a estrutura do texto e (c) a vocalização propriamente dita. Na primeira dimensão, o leitor deve levar em

¹¹ A leitura em voz alta é considerada como um gênero nesta pesquisa, embora o assunto demande mais investigações.

¹² Tradução livre do original em Francês " La Lecture à d' autres ". In : Pour un enseignement de l' orla. Issy-Les- Moulineaux, ESF, 1998, p.187-190.

conta a situação de comunicação como um todo, ou seja, o público, o ajustamento de sua *performance* à situação, a forma de exibição da leitura e a quantidade de ouvintes para a adaptação do volume e do timbre da voz.

Quanto ao sentido e à estrutura do texto, o leitor deve ajudar os ouvintes a identificarem o conteúdo do texto, dando destaque aos diferentes tipos de discursos entrecruzados, isso é, deve permitir a identificação da estrutura do texto que será lido e prover uma encenação vocal que esteja em consonância com a estrutura desse texto.

Já na “vocalização” propriamente dita, o leitor deve dominar as capacidades associadas à vocalização, decifrar o código escrito automaticamente, garantir a boa recepção fônica do discurso, dosar o volume de voz para o conforto dos ouvintes, manter o fôlego no final dos enunciados e respeitar a pontuação.

Concomitantemente ao domínio dessas dimensões ensináveis, Dolz e Schneuwly (1998, p. 189) aconselham que o leitor seja preferencialmente experiente, pois “a valorização do texto lido, o fato de se conseguir reter a atenção do auditório, de agradá-lo ou interessá-lo, tudo isso fica a cargo do leitor”.

Portanto, uma sequência didática para a leitura em voz alta deve ter por finalidade praticar a “descoberta da situação de comunicação que envolve a leitura do texto, uma descoberta e uma acessão aos sentidos do texto e, finalmente, uma prática da expressividade vocal” (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998, p. 188). Essa finalidade, assim como os outros aspectos composicionais desse gênero — leitura em voz alta — fez com que ele não fosse escolhido para ser descrito e analisado neste trabalho, assim como o fato desse gênero demandar mais investigações, em função da falta de consenso por parte de autores em considerá-lo como gênero e a escassez de material de pesquisa.

1.5.2 O debate regrado na visão de Dolz e colaboradores (2004)

O debate público foi apontado, no questionário respondido pelos alunos e professores das duas escolas pesquisadas, como o terceiro gênero oral mais utilizado no Ensino Médio. Diz respeito, de forma nítida, às formas orais da comunicação e compreende um conjunto de competências privilegiadas nessa modalidade comunicacional: o uso da palavra entre os participantes, a escuta do outro, a retomada do discurso após intervenções, entre outras.

Esse gênero é uma das práticas da oralidade reconhecidas por quase todas as pessoas, tendo como protótipo o debate televisivo, que exerce um papel importante no meio social, ao defender oralmente uma escolha.

Dado o seu caráter argumentativo, o trabalho com o debate deveria ser expandido para o contexto escolar, por meio de atividades que permitissem aos alunos a construção de posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos, possibilitando intervenções na discussão de um tema, produção de novos temas decorrentes da palavra dos outros e da integração desses argumentos ao próprio discurso. Desse modo, o debate atenderia a algumas finalidades da escola, no que tange ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, particularmente a argumentativa. Além disso, o debate coloca em jogo

[...] capacidades fundamentais, tanto do ponto de vista linguístico (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito pelo outro), como do ponto de vista individual (capacidade de se situar, de tomar posição, construção de identidade) (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 248-249).

Outro aspecto que, segundo Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), deve ser observado é a escolha do tema para o debate. Não basta o interesse dos alunos pelo assunto, ele deve permitir uma discussão em que coexistam opiniões diferentes e mesmo opostas. Deve, também, favorecer o progresso efetivo da aprendizagem, com implicações reais na vida dos alunos.

Como cada participante do debate sabe que sua opinião será colocada em julgamento, seus pontos de vista evoluem forçosamente na discussão. Dessa maneira, são as intervenções que constituem o debate propriamente dito, pois cada uma delas contribui para o esclarecimento de uma questão controversa, a fim de se chegar a um consenso para a questão, permitindo ao debatedor e ao ouvinte precisar ou modificar sua posição inicial.

Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) apontam três formas de debate que podem ser trabalhadas em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso, que diz respeito a crenças e opiniões, que não tem como objetivo uma decisão, mas a exposição dos diversos posicionamentos; o debate deliberativo, no qual a discussão argumentativa se propõe a uma tomada de decisão, traçando soluções novas que integrem posições anteriormente opostas; e, por último, o debate para resolução de problemas, em que os saberes, os conhecimentos, os não-saberes ou os saberes parciais são discutidos, para se chegar a uma solução elaborada coletivamente com as contribuições de cada participante.

Dessas três formas de debate, os autores selecionaram apenas o de opinião de fundo controverso para propor uma sequência didática e da qual tiraram, após sua execução, as seguintes conclusões:

a) ensinar o oral implica desenvolver o hábito de registrar, para ter o traço das produções dos alunos [...]; b) o trabalho de observação e de análise não é possível sem a ajuda da escrita [...]; c) a escrita é particularmente importante quando se trata de capitalizar as construções à medida que a sequência avança e que ela funciona como memória externa, controlável [...] (DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004, p. 274-275).

Diante disso, embora o debate se torne uma importante ferramenta de aprofundamento dos conhecimentos do aluno, de exploração de temas controversos, do desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações e de transformação de atitudes, de valores e de normas, sua realização passa pela escrita, daí não ser, neste trabalho, objeto de escolha para análise. Achamos pertinente trabalhar o aspecto monologal, a princípio, para em um segundo momento, partir para o trabalho coletivo destacando o debate. Contudo, ressaltamos que o debate pode surgir no desenvolvimento da exposição oral e ser trabalhado dentro da mesma.

1.5.3 O gênero exposição oral segundo Dolz *et al.* (2004)

A exposição oral¹³ constitui uma das atividades orais mais presentes no cotidiano das salas de aula. Dolz *et al.* (2004) salientam que pesquisas realizadas com professores de sexta série, da Suíça francófona, comprovam que esse gênero figura como a quinta entre as 21 atividades propostas com mais frequência e mais pertinentes para ampliar o domínio da oralidade.

Em nossa pesquisa, o resultado equipara-se a esse, já que o questionário aplicado aos alunos e professores do Ensino Médio assinalou a exposição oral como a segunda atividade mais utilizada, precedida apenas pela escrita oralizada.

Dolz *et al.* (2004) definem a exposição oral como

[...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (DOLZ *et al.* 2004, p. 218).

Esse gênero propicia ao aluno de todos os níveis de ensino – do Ensino Fundamental ao Superior – aprender conteúdos diversificados e mais estruturados, em razão do ajuste viabilizado pelo próprio gênero. Por outro lado, por ser um gênero de caráter monologal,

¹³ Esclarecemos que a expressão “exposição oral” foi usada com a mesma acepção de “apresentação oral”, pois o tema ainda requer estudos para que se possa delineá-los como gêneros distintos.

exige por parte do expositor, planejamento, antecipação e conhecimento do auditório, para ser bem concebido.

Embora a exposição oral seja caracterizada como um discurso realizável em uma situação comunicativa específica, denominada bipolar, que reúne o aluno expositor, o professor e os colegas de turma, em uma mesma troca comunicativa, observa-se que não há simetria de conhecimento, pois apenas o aluno expositor realiza a interlocução, dirigindo-se ao auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar algum assunto. Portanto, esse gênero permite ao aluno expositor

[...] construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia 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 (DOLZ *et al.* 2004, p. 216-217).

Além disso, ainda que a exposição oral tenha longa tradição escolar e seja constantemente praticada, geralmente não é trabalhada de modo sistemático. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 216), o trabalho com esse gênero ocorre “sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados”. Desse modo, muitas vezes, a exposição oral permanece como uma atividade tradicional, em que o aluno expõe perante a turma seus conhecimentos sobre determinado assunto, sem que nenhum trabalho didático anterior na construção da linguagem expositiva tenha sido feito pelo professor.

De modo geral, isso ocorre porque muitos docentes ainda estão ligados à concepção arraigada de que o oral não se ensina, de que ele é aprendido naturalmente como a língua o é, ou seja, sem intervenções didáticas. No entanto, a aprendizagem do gênero exposição oral, se desenvolvida de forma sistemática, acompanhada de intervenções didáticas, pode ser uma atividade por meio da qual não só se avalia o conteúdo aprendido pelo aluno, mas também possibilita-se a apropriação de uma competência comunicativa específica. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004),

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para 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 (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Dessa forma, para os alunos poderem adquirir a habilidade de fazer uma exposição oral, cabe à escola oferecer condições para que isso ocorra. O primeiro passo para que um trabalho consistente seja realizado é trabalhar com os alunos as dimensões ensináveis desse gênero: a situação de comunicação, a organização interna da exposição, as características linguísticas e os objetivos gerais de um trabalho didático.

Isso se deve ao fato de a exposição oral em sala de aula obedecer a uma estrutura convencionalizada de aprendizagem, na qual um aluno se apodera, por um tempo, do lugar do professor, para transmitir um tema, geralmente, escolhido pelo professor, aos demais colegas da turma. Decorre daí uma conscientização do aluno expositor quanto ao seu comportamento, à organização e à transmissão do conhecimento para o auditório. Portanto, deve ser atribuição do professor construir com os alunos a noção de “especialista”, para que o aluno expositor possa desempenhar seu papel, conforme o definem Dolz *et al.* (2004):

[...] o papel do expositor-especialista é o de transmitir um conteúdo, ou dito de outra forma, de informar, de esclarecer, de modificar os conhecimentos dos ouvintes nas melhores condições possíveis, procurando diminuir, assim, a assimetria inicial de conhecimentos que distingue os dois atores desse contexto de comunicação (DOLZ *et al.*, 2004, p. 219).

Nessa atividade, o aluno expositor constrói uma problemática, ao considerar o conhecimento da turma, e avalia sua recepção, observando a atitude dos colegas no decorrer da apresentação. Uma das maneiras de avaliar a compreensão do auditório é, por exemplo, fazendo-lhe perguntas retóricas ou dirigindo-se diretamente a ele para estimular-lhe a atenção e, simultaneamente, verificar se o objetivo pretendido (compreensão do conteúdo) está sendo alcançado.

A organização interna da exposição é a segunda dimensão ensinável desse gênero, uma vez que possibilita trabalhar as capacidades de planejamento de um texto de diferentes extensões. Contudo, é necessário, antes que esse planejamento seja feito, realizar a triagem das informações disponíveis, reorganizar os elementos retidos e hierarquizar as ideias principais e secundárias, proporcionando, assim, uma progressão temática clara e coerente em função da conclusão desejada. Para isso, a exposição precisa ser ordenada em partes e subpartes, permitindo que distingam as fases sucessivas dessa construção interna.

Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 220-221) no contexto escolar, a exposição oral deve apresentar as seguintes fases:

a) Uma fase de abertura, momento de definição da situação comunicativa, dos papéis e das finalidades da exposição que será apresentada. Essa fase é altamente ritualizada, pois

pressupõe que o aluno expositor entre em contato com o auditório, cumprimente-o, legitime sua fala por intermédio de uma terceira pessoa, no caso, o professor, que servirá de mediador entre os participantes da exposição.

b) Uma fase de introdução ao tema, em que o expositor apresenta o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado. Nessa etapa, ele deverá instigar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto.

c) A apresentação do plano da exposição é, segundo Dolz *et al.* (2004, p. 221), uma etapa que “cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações em jogo”, ou seja, esclarece sobre o produto e sobre o procedimento da exposição.

d) O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, que consiste no encadeamento dos subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser explicitado.

e) Uma fase de recapitulação e síntese, momento especial da exposição, porque é quando ocorre a retomada de seus principais pontos; também marca a transição da exposição propriamente dita para as duas fases de conclusão.

f) A conclusão, momento em que o expositor procura transmitir um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate.

g) O encerramento é a etapa em que o aluno expositor finaliza a exposição e agradece a atenção do auditório. Esse momento é caracterizado por seu aspecto interacional, uma vez que a pessoa mediadora e o público intervêm na apresentação, diferentemente do que acontece no corpo da exposição.

Quanto às características linguísticas, por um lado, um dos objetivos do trabalho didático com a exposição oral é o de ensinar os alunos a planejar sua exposição, ressaltando a variedade dos “marcadores de estruturação, que asseguram a inteligibilidade da mensagem, sustentando a coesão das estruturas do texto e a coerência temática, e, por outro lado, é o de enriquecer seu repertório linguístico em termos de expressões de estruturação úteis para a exposição.” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 234).

Para ensinar os alunos a expor, operações relativas aos elementos básicos de estruturação do sistema textual da exposição devem ser enfatizadas pelo professor, tais como: a) a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas; b) a distinção entre as ideias principais e secundárias; c) o papel das descrições, das exemplificações e das reformulações e o desenvolvimento de conclusões e sínteses. Os autores também ressaltam a

importância de um plano ou esquema prévio, que deve acompanhar a exposição oral, para que ela seja bem-sucedida.

Outro aspecto enfocado na exposição oral é a questão do suporte, já que vários recursos podem ser utilizados durante a apresentação. Um deles é o próprio texto da exposição, que se completa por meio da prosódia, dando lugar à leitura, algumas vezes entrecortada por um comentário; ou um esquema escrito com determinadas palavras-chave, a partir do qual o expositor desenvolverá um texto. Também podem auxiliá-lo anotações, citações e gráficos, bem como, algumas passagens essenciais, em termos de conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave, como a abertura, a introdução da conclusão etc.), podem ser redigidas e lidas.

Dolz *et al.* (2004) destacam ainda que a oralização da exposição possui diversas características que devem ser objeto de um trabalho em sala de aula. Primeiramente, a oralização deve permitir uma boa compreensão do texto, por meio do falar alto e distinto, nem muito rápido nem muito lento, com gerenciamento das pausas para permitir a assimilação do texto lido.

Os elementos da retórica devem ser utilizados, como a variação do tom de voz para criar suspense, captar a atenção do público e contribuir para a estruturação da exposição, marcando uma mudança de nível textual, ou seja, a passagem do texto para o paratexto ou a introdução de um exemplo. Além disso, não podemos nos esquecer que a oralidade inclui a gestualidade, a cinestésica e a proxêmica, coadjuvantes na transmissão da mensagem.

Portanto, segundo Dolz *et al.* (2004), os objetivos gerais com um trabalho didático sobre a exposição oral podem ser definidos pelas ações que permitem o acesso ao domínio desse gênero, que são:

- a) conscientização da situação de comunicação e da dimensão comunicativa, considerando a finalidade e o destinatário;
- b) exploração das fontes de informação e utilização dos suportes escritos;
- c) estruturação da exposição, hierarquizando as ideias e elaborando o plano de acordo com as estratégias discursivas;
- d) desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação dos expositores;
- e) antecipação das dificuldades de compreensão dos ouvintes e uso da reformulação na forma de paráfrase ou de definição;

f) desenvolvimento da competência metadiscursiva, particularmente das capacidades de explicitação da estruturação da exposição, das marcas de mudanças de nível e das etapas no discurso;

e) tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;

f) preparação e oralização das notas.

Com relação à intervenção didática, deve-se considerar não somente as dimensões comunicativas do trabalho, mas também as questões relativas ao conteúdo, primeiro nível de intervenção, porque é quando o expositor-aluno explora as diversas fontes de informações, seleciona as informações de acordo com o tema e objetivos pretendidos e elabora um plano para sustentar sua apresentação. Assim, também devem ser considerados os procedimentos linguístico-discursivos característicos do gênero oral, para que um objeto de ensino seja construído.

No modelo didático apresentado por Dolz *et al.* (2004, p. 234), um dos objetivos pedagógicos da exposição oral é “ensinar os alunos a planejar sua exposição de maneira, a um só tempo, coerente e explícita”. Esse trabalho de estruturação da exposição é proporcionado por meio de oficinas, nas quais o grau de complexidade do trabalho com o gênero é definido à proporção que os módulos das sequências didáticas são desenvolvidos com os alunos.

Nessas condições, esse gênero funciona como uma ferramenta de transmissão de conhecimentos para os ouvintes e em especial para o aluno expositor. Cumpre destacar que compreender a dinâmica do gênero exposição oral é o foco desta pesquisa, visto que os discentes do Ensino Médio parecem apenas dominar as formas dos gêneros informais e que o aprimoramento da capacidade expositiva contribui para que o aluno tenha possibilidade de exercer em plenitude sua cidadania.

Dentre os três gêneros caracterizados acima, a exposição oral foi escolhida para o desenvolvimento dos trabalhos com os alunos do Ensino Médio. Uma vez que esse gênero possibilita a estruturação, a viabilização de diferentes conteúdos e oferece acesso à prática do discurso monologal ao aluno, o que pode possibilitar o desenvolvimento das habilidades de raciocínio, de percepção do outro, de desinibição e de controle emocional, possibilitando, também, o desenvolvimento do trabalho com outros gêneros, como o debate e a escrita oralizada, bem como, a sua caracterização como um gênero “formal”, que facilita a associação mental do aluno com o gênero escrito.

Embora de natureza aparentemente espontânea, a exposição oral exige planejamento prévio do conteúdo e da estruturação da linguagem, de idéias claras e sucintas, de criatividade, de respeito ao tempo disponível para apresentação e de conhecimento do

público. Dessa forma, se o aluno tiver as condições adequadas de produção para realização dela, o mesmo poderá desenvolvê-la nas diversas situações de comunicação formal no contexto escolar e fora dele.

Além disso, a exposição oral oferece possibilidades de se desenvolver o trabalho com outros gêneros, como o debate e a escrita oralizada, e caracteriza-se como um gênero “formal”, o que pode facilitar a associação mental do aluno com o gênero escrito.

De acordo com Dolz *et al.* (2004, p. 225) a exposição oral é

[...] trabalhada de diversos pontos de vista, constitui um gênero particularmente propício, pois permite aos alunos introduzirem-se num discurso monologal de uma certa complexidade. Pode, assim, ser produzida “espontaneamente” em situação, mas baseada num trabalho prévio sobre o conteúdo e numa preparação da forma de linguagem. A exposição completa, assim, o trabalho que envolve situações mais interativas, como a entrevista, ou o debate, ou o trabalho mais voltado às questões de prosódia (DOLZ *et al.*, 2004, p. 245).

A exposição oral é um dos gêneros orais que favorece o professor no trabalho com os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos da comunicação, sobretudo porque propicia ao aluno o acesso à prática do discurso monologal, considerado complexo. Embora de natureza aparentemente espontânea, a exposição oral exige planejamento prévio do conteúdo e nível de linguagem, além de ideias claras e sucintas, criatividade, respeito ao tempo disponível, conhecimento do público.

Ainda, proporciona o desenvolvimento da habilidade de raciocínio, de percepção do outro, de desinibição e de controle emocional, bem como completa, de certa forma, o trabalho com as situações interativas e as questões de prosódia, que envolvem os gêneros entrevista e debate regrado.

Para proporcionar sua apropriação pelo aluno, o professor deve criar contextos de produção adequados aos objetivos propostos, programar atividades significativas e variadas por meio de sequências didáticas e fazer as intervenções didáticas quando necessárias. Se o aluno estiver instrumentalizado, poderá desenvolver sua capacidade de expressão oral nas diversas situações de comunicação formal no contexto escolar e fora dele. Essa é outra razão para que nossa escolha tenha recaído sobre a exposição oral como objeto de investigação.

1.6 Exposição oral ou seminário: uma questão de terminologia?

É sabido que há muita confusão entre os gêneros exposição oral e seminário, mesmo por parte dos professores, uma vez que, comumente, o gênero exposição oral é considerado como sinônimo de seminário. Dolz *et al.* (2004, p. 215) fazem a seguinte referência “parece-nos evidente que a exposição deva ser tratada como objeto de ensino de expressão oral: “fazer uma exposição” – ou, segundo a terminologia frequentemente utilizada na escola, um seminário [...]”. Segundo Bezerra (2003), etimologicamente, seminário significa

[...] semear ideias (pois vem do latim *seminariu*, isto é, local onde se produzem as sementeiras, para reprodução de plantas), num sentido amplo, corresponde a um certo encontro científico, tecnológico ou artístico, onde pessoas debatem, estudam um certo tema sob a coordenação de um especialista e, num sentido restrito, é também conhecido como seminário didático, pois ocorre no ambiente escolar, envolvendo alunos e professores, seja na Educação Superior, seja na básica (BEZERRA, 2003, p. 1).

De acordo com as duas acepções, o seminário é um momento de formação de ideias, posicionamento, críticas e esclarecimentos por meio das discussões. Assim sendo, o aluno deve buscar, anteriormente, as informações sobre o tema, para que essas discussões ocorram. Por outro lado, na exposição oral, as informações são buscadas com antecedência somente pelo expositor, que as transmite no momento da apresentação. Bezerra (2003) caracteriza o seminário como

[...] uma discussão oral, coletiva, realizada em sala de aula, como o objetivo de explorar-se de forma aprofundada um determinado tema. Para isso, os participantes devem ter lido, com antecedência, material escrito sobre esse tema, devem seguir um roteiro com os tópicos a serem discutidos, ouvir e anotar informações, se posicionar a seu respeito, para encerrar com uma avaliação (que pode ser por escrito ou oralmente) (BEZERRA, 2003, p. 2).

Já a exposição oral não é uma discussão coletiva, o discurso se caracteriza como monologal, realizado também em sala de aula, o expositor dirige-se ao público para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar-lhe algum assunto.

Em função da caracterização acima mencionada do seminário, alguns o consideram como uma técnica de ensino. Assim, Bezerra (2003, p. 2) afirma que essa ideia de técnica de ensino advém da metodologia de ensino. Contudo, a autora afirma que ele é mais que uma técnica, uma vez que apresenta características temáticas, composicionais e linguísticas que o levam a ser considerado como um texto, quando o analisamos à luz de teorias de gêneros discursivos.

Diante do exposto, acreditamos que o seminário e a exposição oral sejam dois gêneros assemelhados e cabe aos professores delimitar as características de cada um deles para melhor trabalhá-los.

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de delinear o percurso metodológico adotado nesta pesquisa de caráter descritivo-analítico, que se propõe a descrever e analisar algumas exposições orais de alunos do Ensino Médio.

Assim, apresentamos as perguntas de pesquisa, as hipóteses elaboradas para respondê-las e os objetivos do trabalho para melhor visualização do objeto de investigação. Ainda o contexto situacional do *locus*, bem como o perfil dos participantes da pesquisa, os procedimentos adotados para coleta e organização dos dados, e posteriormente, o *corpus*, assim como o sistema de transcrição das exposições e a forma de citação.

2.1 As perguntas, hipóteses e objetivos

Após percebermos, ao longo de nossa prática como professora, as dificuldades dos alunos do Ensino Médio em adequar a língua oral às diferentes situações comunicativas formais a que estão expostos, ocorreram-nos as seguintes indagações:

- a) Como a modalidade oral da Língua Portuguesa, na sua variedade padrão, tem sido trabalhada no Ensino Médio?
- b) O gênero oral, principalmente o formal, tem sido trabalhado sistematicamente nas salas do Ensino Médio?
- c) Se sim, quais são os gêneros orais que a escola tem trabalhado com os alunos?
- d) Dentre os gêneros orais trabalhados na escola, qual deles oportuniza o desenvolvimento de ações de linguagem em diferentes situações de interação e abordagem interdisciplinar?
- e) Como pode ser descrito e analisado o gênero selecionado para este estudo?
- f) Há correlação entre o gênero selecionado e o conteúdo a ser explicitado?

Para responder a essas perguntas, elaboramos as seguintes hipóteses que nortearam nossa pesquisa:

- a) Os gêneros orais não são trabalhados formalmente no contexto escolar, em especial, no Ensino Médio, porque os professores não têm uma forma de abordagem que sustente sua

prática de sala de aula. Se (e quando) isso ocorre, não há planejamento prévio para sua execução.

b) A outra hipótese, decorrente da primeira, é que a oralidade só é usada como condutora de atividades em sala de aula.

A partir das hipóteses e perguntas de pesquisa, determinamos como objetivo geral descrever e analisar a aplicação do gênero exposição oral no contexto do Ensino Médio. Para alcançarmos esse objetivo geral, lançamos os seis objetivos específicos, a saber:

- a) Investigar quais são os gêneros orais mais utilizados nas salas de aula do Ensino Médio nas diferentes disciplinas;
- a) determinar um gênero oral formal para ser descrito e analisado como objeto dessa pesquisa, nesse caso, o gênero exposição oral;
- b) descrever e analisar as condições de produção em que ocorreu a exposição oral dos alunos;
- c) descrever e analisar a construção interna da exposição oral, a partir transcrições dos textos orais proferidos pelos alunos;
- d) descrever e analisar os mecanismos de articulação textual nas produções dos alunos;
- e) descrever e analisar alguns elementos não verbais da comunicação julgados pertinentes para a compreensão do gênero.

2.2 O universo e o perfil dos sujeitos da pesquisa

Esta fase da pesquisa foi desenvolvida de outubro a dezembro de 2007, em duas Escolas Estaduais de Ensino Médio, da cidade de Patrocínio-MG. A escolha das escolas (E.E.D.L. e E.E.P.O.A.A.) foi feita a partir dos seguintes critérios: (a) quantidade de alunos, ou seja, são as escolas que têm o maior número de alunos; (b) localização das escolas e (c) tempo de existência.

A primeira escola atende a alunos da quinta série do Ensino Fundamental à última série da Educação Básica, possui 1700 alunos em média, sendo 27 turmas do Ensino Médio, funcionando nos três turnos – matutino (715 alunos), vespertino (111 alunos) e noturno (212 alunos). A segunda escola atende a alunos da Educação Infantil à última série da Educação Básica, possui em média 1400 alunos, sendo onze turmas do Ensino Médio, funcionando nos turnos matutino (160 alunos) e noturno (199 alunos)¹⁴.

¹⁴ Dados fornecidos pelas secretarias das escolas. E. E. D. L. em setembro de 2007 e E. E. P. O. A. A. em outubro de 2007.

A E.E.D.L. é considerada referência, em termos de Ensino Médio na cidade, atendendo, principalmente, a alunos da região central da cidade e de bairros adjacentes, em virtude da escala de zoneamento proposta pela Secretária Estadual de Educação. Já a E.E.P.O.A.A. está localizada no bairro Nações, periférico à cidade, atendendo a alunos desse bairro e de mais dois outros adjacentes.

Com relação ao tempo de existência, a primeira escola é mais antiga, completou 81 anos em 2007, é considerada escola de referência pelo Estado e pela cidade. A outra é mais recente, com apenas seis anos de existência, foi construída para atender a demanda dos moradores do referido bairro.

Para implementar a pesquisa, contamos com a colaboração de alunos das três séries do Ensino Médio das duas escolas, e de professores das diferentes disciplinas, sobretudo para responder ao questionário que apresentamos. Em geral, havia aproximadamente 40 alunos, na faixa etária de 15 a 25 anos, em cada sala, nas duas escolas pesquisadas, sendo a maioria do sexo feminino, conforme gráficos. (APÊNDICE F).

A fim de conhecer o universo pesquisado, os sujeitos de pesquisa, elaboramos um questionário perguntando aos alunos se gostavam de falar em público; 36,1 % dos alunos da E.E.D.L. responderam que gostavam; na E.E.P.O.A.A. 43,5% responderam que gostavam pouco. Quanto à vontade de se expressar oralmente em sala de aula sobre os conteúdos que estavam sendo estudados, foram os seguintes os percentuais de respostas: 29,9% *sim*; 26,6% *não*; 39,6% *às vezes* e 3,89% *sempre*, conforme gráficos (APÊNDICE F).

Os professores, por sua vez, tinham entre 28 e 43 anos, sendo a maioria do sexo feminino. De acordo com o questionário aplicado, as disciplinas em que o professor mais fala, ou melhor, mais interage com a turma são: Língua Portuguesa, História, Biologia e Geografia, conforme gráfico (APÊNDICE F).

As análises estatísticas dos dados coletados nessa abordagem se encontram nos apêndices dessa dissertação, e os mesmos poderão ser melhor discutidos em trabalhos futuros.

2.3 Os procedimentos de coleta, de organização dos dados e de análise do *corpus*

Com o intuito de investigar quais os gêneros orais mais trabalhados nas turmas do Ensino Médio, utilizamos primeiramente os seguintes procedimentos: a) visita às escolas escolhidas, e b) coleta de termo de autorização de alunos, pais, professores e diretores, para participação na pesquisa. O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário

apontando alguns gêneros orais conhecidos no contexto escolar, em que se destacavam a esfera comunicativa, a relevância para a formação da cidadania do discente, pertinência e frequência no *locus* de pesquisa. Esse questionário foi aplicado a 20% dos professores e a 10% dos alunos de cada turma do Ensino Médio nas duas escolas pesquisadas, ou seja, do total de 1338 alunos, 154 responderam ao questionário, e do total de 67 professores das variadas disciplinas do currículo escolar, quatorze responderam ao questionário.

O critério de escolha dos professores para responder ao questionário foi a disponibilidade em colaborar com a pesquisa e a atuação em áreas diferentes. Já para a escolha dos alunos, foi estabelecido que seriam selecionados os nomes correspondentes aos números 1, 15, 30, 40 da lista de chamada; na ausência desses, seria chamado o número subsequente.

Após a aplicação do questionário aos alunos e professores, foi feita uma tabulação das respostas obtidas, o que nos possibilitou verificar que os gêneros orais mais trabalhados em sala de aula do Ensino Médio eram, respectivamente, a leitura em voz alta, a exposição oral e o debate regrado. Diante desse resultado, caracterizamos esses três gêneros para melhor conhecê-los e elegemos o gênero exposição oral para ser descrito e analisado como objeto desta pesquisa.

Paralelamente à aplicação do questionário foram feitas entrevistas¹⁵ semiestruturadas com 10% dos professores de várias disciplinas do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Biologia, Física e Química, a fim de averiguar as hipóteses norteadoras deste estudo.

Os passos seguintes foram a observação e gravação, com registro de notas de campo das exposições orais ocorridas nas disciplinas Física, Língua Portuguesa (Literatura), Química, Biologia, Arte e Geografia, cujos professores se dispuseram a colaborar com a pesquisa, sem restrições.

Após a coleta do *corpus*, por meio de gravações em áudio e vídeo, transcrevemos cada uma delas, aproximando-as das normas adotadas pelo Projeto NURC/SP (2003, v.1, p. 13-14) e por Marcuschi¹⁶ (1999, p. 9-13), para posterior análise dos dados.

Feitas as transcrições do *corpus*, adotamos, com base em Dolz *et al.* (2004), os seguintes procedimentos analíticos: descrição das condições de produção em que ocorreram

¹⁵ O roteiro das entrevistas semiestruturadas encontra-se no APÊNDICE G.

¹⁶ Embora o enfoque dessa pesquisa seja o gênero exposição oral, utilizamos a *Análise da conversação* de Marcuschi (1999), pois a conversação é protótipo no estudo da linguagem oral.

as exposições orais dos alunos; descrição e análise da construção interna da exposição oral; descrição e análise dos mecanismos dos mecanismos de articulação textual.

Para a análise, decidimos que cada unidade de fala ou turno conversacional corresponderia a um segmento tópico e esse, por sua vez, seria subdividido em subtópicos, de acordo com a apresentação das ideias principais e secundárias desencadeadas. Caso um subtópico fosse semelhante ao já desenvolvido anteriormente em outro turno, esse subtópico receberia a mesma numeração, para demonstrar retomada ou repetição.

Além disso, cada segmento tópico foi analisado em dois níveis: na linearidade e no plano hierárquico. Na linearidade, com o objetivo de analisar a coesão temática, o emprego de articuladores textuais, a introdução de exemplos, as reformulações entre outros e, no plano hierárquico, com o intuito de analisar a passagem de um turno para outro. Ou seja, se havia continuidade do assunto ou se a passagem propiciava descontinuidade, causando rupturas no fluxo informacional

O procedimento seguinte foi descrição e análise de alguns elementos não verbais da comunicação julgados pertinentes na exposição. Nessa etapa da análise, buscamos verificar como esses recursos não verbais foram utilizados pelos alunos expositores, no que tange à interação com o público. Por fim, foram formuladas as considerações finais, a partir dos resultados obtidos na descrição e análise do *corpus*.

2.4 A natureza do *corpus* de análise

A coleta do *corpus* ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2007. O *corpus* desta pesquisa constou, a princípio, de dez exposições orais, com duração de 2h11min17seg, envolvendo quarenta alunos da segunda e terceira séries do Ensino Médio, das escolas pesquisadas. Na E.E.P.O.A.A., foram coletadas quatro exposições, na disciplina de Arte, com os seguintes temas voltados para os estilos de música: *Rap* e *Funk*; Música eletrônica; Música dos anos 1970 e Rock dos anos 1970. Já na E.E.D.L., foram coletadas seis exposições, em cinco disciplinas, com os temas, respectivamente: Física, O olho humano; Língua Portuguesa (Literatura), a obra literária Dom Casmurro; Química, Reciclagem; Biologia, Cadeia e teia alimentares; Geografia, Fuso horário e cartografia; Língua Portuguesa (Literatura), História em quadrinhos.

Após uma análise preliminar do *corpus* da pesquisa, concluiu-se que as apresentações da E.E.P.O.A.A. e da exposição sobre Reciclagem apresentada na E.E.D.L. não se

constituíram como exposições orais, por não se enquadrarem nos aspectos estrutural e monologal constitutivos do gênero exposição oral, o que fez com que restringíssemos o *corpus* de análise a cinco exposições orais da E.E.D.L., que se enquadraram na proposta desse gênero, em conformidade com os postulados de Dolz *et al.* (2004).

O Quadro 2 traz a descrição desse *corpus* por disciplina, tema, números de participantes, duração de cada apresentação, série e data.

Quadro 2 Constituição do *corpus* de pesquisa

Disciplina	Tema	Número de alunos participantes/ Escola	Duração	Série	Data
01- Física	O olho humano	06/E.E.D.L.	13min32seg	2ª	12/11/07
02-Língua Portuguesa (Literatura)	Dom Casmurro	07/E.E.D.L.	14min02seg	2ª	19/11/07
03-Biologia	Cadeia e teia alimentares	04/E.E.D.L.	06min20seg	3ª	21/11/07
04- Geografia	Fuso horário e cartografia	06/E.E.D.L.	16min74seg	3ª	28/11/07
05-Língua Portuguesa (Literatura)	Histórias em quadrinhos	01/E.E.D.L.	10min54seg	3ª	29/11/07

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

2.5 O sistema de transcrição e a forma de citação do *corpus*

Para transcrever o *corpus* de pesquisa, utilizamos as normas próximas de transcrição do Projeto NURC/SP (2003, v.1, p. 13-14) e de Marcuschi (1999, p. 9-13) conforme exposto no Quadro 3.

Quadro 3 Normas utilizadas na transcrição das exposições orais

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
1- Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda...() nível de renda nominal...

2- Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
3- Qualquer pausa	...	são três motivos... os três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
4- Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
5- Hipóteses do que se ouviu.	(hipóteses)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
6- Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
7- Entonação enfática, usa-se letra maiúscula.	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
8- Prolongamento de vogal e consoante (como s, r).	:::	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
9- Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
10- Superposição, simultaneidade de vozes.	Ligando [as linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá.... B. [cozinharam lá?
11- Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
12- Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre).	/	E comé/ e reinicia

13- Corte na produção de alguém (término do turno).	/.../	é medo... interesse... entre outros.../.../
14- Transcrição parcial		... a vida e a arte do encontro...
15- Repetições, reduplica-se a parte repetida.		e e e ele; ca ca cada um

Fonte: Adaptado do Projeto NURC/SP (2003, v.1, p. 13-14) e MARCUSCHI (1999, p.9-13)

Alguns pontos relevantes devem ser considerados na transcrição do texto oral para o texto escrito, conforme Projeto NURC/SP (2003, v. 1, p. 13-14) como:

- a) Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos e vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa;
- b) Também não se indica o ponto de exclamação nas frases exclamativas;
- c) Não se anota o cadenciamento da frase;
- d) As iniciais maiúsculas são usadas somente para nomes próprios ou para siglas (USP etc.);
- e) Podem-se combinar sinais. Como, por exemplo, oh:::....(alongamento e pausa).
- f) Os nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros devem ser grifados;
- g) Os números devem ser escrito por extenso;
- h) Os fáticos são grafados dessa maneira: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?).

Quanto à forma de citação do *corpus*, procuramos nos apoiar em Marcuschi (1991, p. 10) quanto ao formato da conversação:

- a) Na transcrição das exposições procuramos não usar linhas não muito longas, para melhor visualização do conjunto, em função da sequenciação do texto;
- b) A indicação dos participantes das exposições com a letra *E* maiúscula (expositor), seguido do número de sua apresentação e as iniciais maiúsculas entre parênteses do nome do falante, como, por exemplo, E1 (F.C.S.P.) da transcrição da exposição sobre o olho humano;
- c) Utilizamos a sigla EP (expositor professor) seguida das iniciais do nome do professor participante da apresentação;
- d) Usamos a letra A: em maiúscula seguida de dois pontos para representar a participação de um aluno ou mais alunos na apresentação;
- e) Procuramos não cortar as palavras na passagem de uma linha para outra;
- f) Utilizamos as letras minúsculas em início de turno.

g) Utilizamos o *itálico* para destacar os comentários descritivos das exposições.

CAPÍTULO III

O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

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 a descrição comentada de cinco¹⁷ exposições orais realizadas pelos alunos do Ensino Médio de uma escola pública pesquisada, a partir da definição e dos critérios propostos por Dolz *et al.* (2004). Essa descrição foi realizada em quatro momentos, por questões metodológicas e conforme os objetivos específicos desta pesquisa.

No primeiro momento, descrevemos as condições de produção em que ocorreram as exposições orais, o contexto situacional, o desempenho dos alunos como conhecedores do assunto, e a interação com o auditório. No segundo momento, verificamos a construção interna (fases de abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação, conclusão e encerramento), a partir das transcrições dos textos orais proferidos pelos alunos.

Em seguida, verificamos de que forma as características linguísticas, como a coesão sequencial, a progressão tópica e a coerência global, funcionaram como mecanismos articuladores dos textos orais produzidos pelos alunos.

E, por fim, foram analisados alguns elementos não verbais da comunicação (cinésicos, paralinguísticos e prosódicos) expressos pelos alunos, como, por exemplo, a postura corporal, a gestualidade, o olhar, os risos e as pausas.

3.1 O olho humano

3.1.1 As condições de produção

A primeira exposição oral analisada teve como tema “O olho humano”. Foi apresentada por um grupo de alunos da segunda série do Ensino Médio, do turno matutino da

¹⁷ As exposições orais versaram sobre os seguintes temas: 1) O olho humano; 2) Dom Casmurro; 3) Cadeia e teia alimentares; 4) Fuso horário e cartografia e 5) História em quadrinhos.

E.E.D.L., aos colegas de série do turno vespertino, durante a aula de Física, no laboratório dessa disciplina. Ocorreu no dia 12.11.2007 e teve duração de 13min32seg. Encontravam-se presentes os seis alunos expositores, os alunos da turma da tarde, a professora coordenadora do trabalho, um auxiliar de gravação e a pesquisadora, perfazendo um total de 48 pessoas.

Como a professora trabalhava, na época, o tema da visão humana, dividiu a turma em grupos de seis a sete alunos, ficando cada grupo encarregado de apresentar um tópico sobre esse assunto, em forma de apresentação oral. A exposição desse grupo sobressaiu-se em qualidade, fazendo com que a professora pedisse aos alunos que a reapresentassem aos colegas de série do turno vespertino. Nesse estágio, os alunos expositores já haviam assumido o papel de conhecedores do olho humano e estavam transmitindo esse conhecimento aos colegas do turno da tarde, que ainda ignoravam esse conteúdo. Isso favoreceu uma das condições necessárias para a realização do trabalho com o gênero exposição oral, ou seja, havia uma assimetria de conhecimento entre o grupo de expositores e o auditório.

Com relação à postura de conhecedores do assunto, os integrantes do grupo expositor, de modo geral, demonstraram estar muito à vontade perante o auditório, principalmente E1 e E3. Entre as dezoito partes em que foi dividida a exposição, seis foram apresentadas por E1 e cinco por E3.

E1 interagiu com os colegas da plateia, por meio de recursos verbais e não verbais. Iniciou e encerrou a exposição, além de participar de outras fases da apresentação; coordenou o trabalho com segurança e falou com clareza, como neste trecho da conclusão: “... agora nós teremos aqui então... éh:::/ procurar... identificar as partes dos itens que compõem... [...] E3 até a retirada da retina... né? do olho... [...] E1 procurar extrair a retina...o cristalino...” (linhas 135-138), e no encerramento “... e tentar passar algum pouco do que nós conseguimos aprender...” (linhas 159-160).

E3 também desempenhou bem o papel de conhecedora do assunto. Utilizou cartazes para fazer sua apresentação, olhou para o público enquanto explicava e procurou interagir com os colegas utilizando expressões coloquiais – “... essa parte preta... a bolinha do olho...” (linha 20) –, o que facilitou o entendimento do assunto e promoveu a aproximação entre expositor e interlocutor. Realizou também o experimento com senso de humor e serenidade, e caminhando pela sala mostrou a todos o cristalino retirado do olho de um porco.

E5 apresentou três partes do desenvolvimento. A princípio, foi direto ao assunto, sem estabelecer contato com o público, mas, no decorrer da apresentação, olhou para o público enquanto explicava o assunto por meio dos cartazes. Assim, E5 conseguiu interagir com os colegas, assumindo o papel de conhecedor das partes do assunto explicadas por ele.

Por sua vez, E2 apresentou duas partes da exposição; na primeira, segurou uma prancheta em uma das mãos e olhou timidamente para o público, mas, na segunda, demonstrou segurança, olhando para o auditório e apresentando-se como conhecedora do tema.

E6 apresentou uma parte do desenvolvimento da exposição, em que mostrou o funcionamento do olho. No início, mostrou-se preocupada com a explicação do assunto, pois utilizou dois recursos didáticos praticamente ao mesmo tempo: o cartaz, afixado no quadro de giz, e uma tesoura, para mostrar a forma invertida da imagem no olho. Ao final da apresentação, conseguiu estabelecer contato com o público por meio do olhar.

Já E4 assumiu parcialmente o papel de expositor, uma vez que olhava inexpressivamente para a plateia, perdendo-se na apresentação, mesmo cabendo-lhe uma pequena e única parte da exposição. Demonstrou nervosismo, dificuldade de se expressar diante da turma, cometeu incoerência vocabular e não sinalizou a conexão com a fala de E2, que lhe antecederia.

3.1.2 A construção interna

Abertura

A abertura foi feita em duas etapas. A primeira, com a fala da professora orientadora do trabalho, que apresentou os alunos expositores do turno da manhã à turma do vespertino; e a segunda, com a retomada da fala da professora pelo expositor E1, que cumprimentou a turma, falou do objetivo da apresentação e explicou que iriam falar sobre a visão humana, sobre algumas partes constituintes do olho humano.

Como se vê, a abertura se enquadra na proposta de Dolz *et al.* (2004), pois houve a legitimação da fala de E1, a explicitação da finalidade da exposição e a ritualização exigida nessa fase, o que proporcionou maior credibilidade ao grupo de expositores e a definição do papel de especialista no assunto.

Introdução ao tema

Esse segundo momento não se enquadrou na proposta de Dolz *et al.* (2004), uma vez que não foram explicitadas as razões da escolha do tema e o ponto de vista adotado no trabalho. Assim, consideramos que a introdução ocorreu de forma fragmentada e atrelada à abertura, pois E1 apresentou somente o tema da exposição.

Apresentação do plano

Essa fase, cuja função é norteadora para o expositor e para o público, não ocorreu segundo a perspectiva de Dolz *et al.* (2004). Faltou o direcionamento do expositor, clareza do plano e dos procedimentos para a condução da apresentação do tema.

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas¹⁸

Essa fase constou de seis subtópicos e duas retomadas do assunto e foi apresentada por quatorze falas intercaladas.

O primeiro subtópico, as partes constitutivas do olho, foi apresentado por E2, E3, E4, E5 e E1. O expositor E1 estabeleceu contato com o público, por meio do olhar, enquanto segurava uma prancheta em uma das mãos, e enumerou as camadas que compunham o olho humano. Em seguida, E3 apresentou a figura ilustrativa do olho humano. Também olhando para a plateia, apontou e comentou outras partes constituintes do olho, mas não fez alusão às camadas mencionadas por E2. Por sua vez, E4 retomou a descrição das partes do olho e acrescentou informações. Na sequência, E5 explicou a constituição do cristalino e E1 mostrou em um cartaz a região do globo ocular e dos cones ou bastonetes.

O segundo subtópico, formação da visão humana, foi exposto por E3 e E6. A partir da explicação de E1 sobre os bastonetes, E1 discorreu sobre a visão com pouca e com muita luz, e E6 falou sobre o funcionamento do olho, utilizando o cartaz e uma tesoura, que girou para mostrar como a imagem se forma invertida no olho.

Com base na explicação de E6, E2 apresentou o item seguinte, explicando que o controle da luz vai depender da maior ou menor abertura da pupila. O próximo expositor, E1, deu continuidade ao exposto por E2 para desenvolver o quarto subtópico, referente às propriedades de a planta *Beladonna* funcionar como colírio.

Na sequência da apresentação, E5 iniciou o quinto subtópico, voltando a falar do cristalino para explicar como ocorre a acomodação visual. E3, por sua vez, abordou o sexto subtópico, doenças ou defeitos da visão, e explicou o que é a miopia, uma falha na curvatura do olho que dificulta a visão de perto. A apresentação desse subtópico foi continuada por E1, que mostrou a lente cristalina no cartaz e explicou que a catarata é uma doença que faz com que as pessoas enxerguem embaçado, devido às alterações sofridas por essa lente, e que a correção da visão é feita com a utilização de uma lente artificial. E3 prosseguiu a apresentação, retomando a questão do funcionamento da pupila, para mostrar como o olho se

¹⁸ Optamos por empregar os vocábulos *tópico* e *subtópico* na mesma acepção de tema, como o fazem Dolz et al. (2004), por se tratar de um gênero realizado na modalidade oral da língua.

defende de um cisco. E5 encerrou essa fase da exposição falando do daltonismo. Explicou a ocorrência dessa doença e deu exemplos das dificuldades enfrentadas por pessoas daltônicas, que não conseguem distinguir o verde do vermelho.

Recapitulação

Essa fase não se realizou conforme a proposta de Dolz *et al.* (2004), pois não houve explicitação de retomada de pontos principais da exposição nem o encaminhamento para a fase seguinte, a conclusão. Embora E3 tenha utilizado o vocábulo *recapitulando* (linha 112), ao retomar o funcionamento da pupila, não teve a intenção de enfatizar o assunto, usou essa palavra apenas para mostrar como a pupila defende o olho de um cisco.

Conclusão

A conclusão foi feita por E1, que anunciou o que ia ser realizado para finalizar a apresentação: “... agora nós teremos aqui então... éh:::/procurar... identificar as partes... dos itens que compõem... [...] E3 até a retirada da retina...né?... do olho... [...] L1 procurar extrair a retina... o cristalino... [...] E3 isso demora...isso demora... ((E3 começa a retirar o cristalino, enquanto E1 explica))” (linhas 135-139). Em seguida, E3 extraiu o cristalino de um olho de porco e o exibiu para a turma.

Segundo Dolz *et al.* (2004), na fase de conclusão, deveria haver uma mensagem final, um novo problema poderia surgir em decorrência da exposição ou iniciar-se-ia um debate. Na exposição em questão, o que observamos foi uma integração de teoria e prática. Houve uma explicação teórica das partes do olho, depois a comprovação do que foi dito por meio do experimento.

Encerramento

O encerramento foi realizado por E1 e ocorreu de acordo com os pressupostos de Dolz *et al.* (2004). Houve a ritualização esperada nessa fase, o agradecimento ao público.

3.1.3 Os mecanismos de articulação textual

Com relação às características linguísticas apresentadas nessa exposição oral, percebemos que houve o encadeamento de ideias, um aluno expositor conectava implicitamente sua fala à fala de seu antecessor; em alguns momentos retomava o subtópico

apresentado anteriormente, desenvolvia-o ou apresentava um novo subtópico sobre a visão humana ou sobre partes do olho e suas funções.

Com relação à progressão tópica, mesmo com as dezoito subdivisões do trabalho, percebemos que ela ocorreu, pois o tópico- o olho humano- foi abordado por todos os alunos expositores. Vejamos algumas passagens da transcrição que demonstram que a estruturação interna das partes constitutivas do texto são coesas e coerentes. Por exemplo, no segundo segmento (linhas 13-15), E2 nomeia as camadas do olho, enquanto E3 e E4 explicam a constituição dessas camadas. E3, apoiando-se em um cartaz dá sua explicação, sendo complementado por E4, que leu parte da explicação, conforme segmentos três e quatro (linhas 17-29).

Outra passagem que exemplifica a continuidade de um segmento para outro pode ser percebida nas falas de E6, E2 e E1, respectivamente segmentos oito, nove e dez (linhas 53-79), ao explicarem a formação da imagem na retina e seu reflexo no tamanho da pupila, ou seja, quando E1 continuou o exposto por E2 e mencionou que – “... existem outros fatores que podem contribuir para a maior ou menor dilatação da pupila... tipo::: é medo... interesse... entre outros...” (linhas 64-65) – e informou que o sumo da planta Beladona funciona como dilatador das pupilas, explicou a razão do cognome Beladona (pelo fato de as belas donas serem como um colírio para os olhos dos homens).

Há, entretanto, algumas passagens em que ocorrem saltos temáticos como, por exemplo, no segmento quatorze (linhas 111-121), fala de E3, que, ao retornar o subtópico sobre o diâmetro da pupila, desenvolvido no segmento nove (linhas 60-65), provoca uma ruptura no desencadeamento das ideias. Esse salto temático é facilmente detectado, se retornarmos aos subtópicos doze e treze (linhas 91-109), em que se abordam doenças como a miopia e a catarata e o subtópico quinze (linhas 123-133), que o sucede, em que se desenvolve o problema do daltonismo.

Além disso, a coesão temática entre as diferentes partes do texto praticamente não foi assegurada por marcadores estruturais, notada apenas em algumas ocorrências, como, por exemplo, o uso do então (linha 108); de organizadores temporais: agora nós temos aqui (linha 96), agora nós teremos aqui então (linhas 135-136), o uso do dêitico aqui indicando tempo, nosso trabalho se encerra aqui (linha 156), e de verbos no futuro: iremos falar (linha 8), iniciará (linha 10), que serviram como demarcadores de algumas fases da exposição.

A introdução de exemplos, aliada ao uso de aspectos não verbais da comunicação, usada principalmente por E5, favoreceu o esclarecimento de algumas partes do conteúdo, como em: “... devido à distância do objeto... essa lente... por exemplo... ((desloca-se do lugar

para mostrar a lente desenhada no cartaz e para exemplificar a distância do objeto, usa um dos braços estendido))” (linhas 82-85), assim como em dois outros momentos do segmento sobre o daltonismo: “... uma doença muito peculiar... porque ela passa de pai pra filho... na maioria do... dos casos é assim... aqui por exemplo ...((explora o cartaz para mostrar o exemplo))” (linhas 123-126), e “... as pessoas que têm daltonismo têm um... um bastonete... não conseguem distinguir as duas coisas...então...por exemplo... ((utiliza-se do cartaz para demonstrar o exemplo))” (linhas 128-130).

Houve ocorrência de reformulação em forma de paráfrases na apresentação de E1, no subtópico sobre a planta Beladona, como em: “... uma planta... a qual se denomina éh::: Beladona...ou seja... ela é assim conhecida... pois os HOMens ao verem as mulheres bonitas ... as BELAS donas... ficam com as pupilas realmente arregaladas...” (linhas 68-71). A reformulação aparece, também, em dois momentos da apresentação de E3 “... no caso os bastonetes não é capaz de captar a luz... ou seja... a visão é incompreendida cinza...” (linhas 50-51), e no momento da “recapitulação”: “... a pupila se contrai... já quando há pouca luz... ela usa o contrário... outra defesa... ou seja... para se observar coisas no escuro... então ela admite mais luz...” (linhas 118-120).

Em algumas passagens da exposição, observamos a preocupação com a seleção lexical, por parte de E1, com o uso de alto estágio de vida como sinônimo de estágio avançado de vida. Vejamos: “... isso normalmente acontece com as pessoas que já estão em alto estágio de sua vida... mas que podem ocorrer também com as pessoas com mai/menor idade... isso é a conhecida catarata não é?...” (linhas 102-105). Percebemos também algumas inadequações lexicais, como o uso do verbo conhecer com a acepção de saber: “... a lente cristalina... e nós conhecemos que com o passar dos anos... esta lente cristalina vem sofrendo... vem sofrendo obstruções...” (linhas 97-98), assim como o emprego do verbo usar com a acepção de fazer: “... a pupila se contrai... já quando há pouca luz... ela usa o contrário... outra defesa...” (linhas 118-119), que, embora inadequadas, não causaram prejuízo no entendimento do texto.

Outros problemas identificados na exposição dizem respeito à inadequação vocabular pelo uso da pluralização de alguns vocábulos, como nervo óptico (linha 42), que levou a uma incoerência local, pois só existe um nervo óptico no corpo humano, e ainda a pluralização da palavra visão: “... nervos ópticos... que levam ao cérebro as informações das visões...” (linhas 38-39). Além disso, a falta de concordância verbal foi detectada em alguns momentos, como, por exemplo, no trecho: “... no caso os bastonetes não é capaz de captar a luz...” (linhas 50-51).

3.1.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição

Os aspectos não verbais considerados relevantes nessa exposição foram detectados, em alguns momentos, nas apresentações dos alunos expositores E1, E5 e E3. Os demais alunos utilizaram o olhar, sem muita expressividade, às vezes, gesticularam, outras, seguravam uma prancheta para apoio, como no caso de E2.

Já E1 olhava fixamente para o público, aparentava segurança ao manter postura ereta e movimentos coordenados com as mãos, enquanto expunha o assunto. Contudo, o momento de destaque de sua apresentação foi quando ele explicou a descoberta da planta Beladona, como podemos verificar no seguinte trecho:

E1: “... descobriu-se uma planta... a qual se denomina éh::: Beladona... ou seja... ela é assim conhecida... pois os Homens ao verem as mulheres bonitas... as BELAS donas... ficam com as pupilas realmente arregaladas...*((riso, acompanhado pelos colegas e movimento com as mãos))* elas crescem...*((encena o crescimento com as mãos))* é o fato que se atribui... então... a se chamar... essa planta de Beladona... pois o sumo dessa planta...*((encena o contato com as mãos))* ao entrar em contato com os nossos olhos... também então... então... destacam a pupila... ela fica né?... realmente arregaladas...*((encena com as mãos o estado da pupila))*...” (linhas 68-76).

E5 foi outro aluno expositor que conseguiu enriquecer sua exposição com a junção de recursos verbais e não verbais. Sua fala prendeu a atenção do auditório, principalmente quando dava exemplos. Flexionava o corpo, utilizava mímicas faciais, estendia uma das mãos, movimentava-se de um lugar para outro para mostrar as distâncias entre os objetos. Apontava com o dedo as figuras afixadas no quadro de giz, relacionadas ao assunto de que tratava. É o que se observa na transcrição abaixo:

E5: “... uma espécie de lente que... que se modifica éh::: devido à distância do objeto... essa lente... por exemplo...*((desloca do lugar para mostrar a lente desenhada no cartaz e para exemplificar a distância do objeto, usa um dos braços estendido))* daqui ali... o olho diminui para poder enxergar... e pra ficar com mais nitidez... agora... quando o objeto é mais próximo... igual o cartaz aqui...*((aponta para o cartaz e repete o mesmo procedimento acima))* ele aumenta...” (linhas 82-88).

Quanto ao riso, ele esteve presente em duas situações nessa exposição: no engano cometido por E3, quando ela fez o experimento: “... É... GENTE... isso aqui é um olho humano... é um olho normal... olho de porco *((risos da aluna e da plateia))* que eu trouxe... porque olho humano não tem nem como?... *((risadas da aluna, acompanhadas pelos*

colegas))...” (linhas 142-145), e em dois momentos da apresentação de E1, quando ele falou que as mulheres bonitas eram como colírio para os olhos dos homens, (linhas 68-76).

Com relação às pausas, praticamente não houve falas muito rápidas que prejudicassem o entendimento do assunto, exceto na apresentação de E1, que fez pausas com frequência, embora não possamos saber a causa, ou seja, se como recurso não verbal ou seu ritmo natural de fala. Vejamos um trecho:

E1“... então::: eu gostaria de::: cumprimentá-los... né?... um bom dia a to/... uma boa tarde a todos né?... e o nosso trabalho... como já dito..... nós::: iremos falar um pouco a respeito...da visão humana e /algumas éh::: alguns órgãos né?... que se compreendem entre estes... nossa colega E6 i::: i::: iniciará uma explicação...” (linhas 6-11).

3.2 Dom Casmurro

3.2.1 As condições de produção

A segunda exposição oral analisada enfocou o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, e foi realizada em 19.11.2007, por um grupo de sete alunos da segunda série do Ensino Médio da E. E. D. L., durante a aula de Literatura, com duração de 14min02seg.

Encontravam-se presentes os alunos expositores, os demais alunos da turma, a professora coordenadora do trabalho e a pesquisadora, perfazendo um total de 41 pessoas.

A exposição oral foi dividida em oito partes, sendo a primeira e a última apresentadas pelo mesmo aluno (E1), o coordenador do grupo. Quatro alunos, entre eles, o aluno coordenador, apresentaram o trabalho sem o suporte de um texto escrito, enquanto os demais alunos leram os textos referentes às partes do trabalho que lhes coube apresentar. Ao final da exposição, os alunos exibiram, a título de ilustração, um clipe de 1min50seg, com imagens da máscara mortuária de Machado de Assis e dos lugares onde ele trabalhou.

A professora coordenadora do trabalho (S.R.N.) explicou-nos que, para o estudo das obras literárias do último bimestre, dividira a turma em grupos de seis a sete alunos e que cada grupo ficara encarregado da apresentação de uma obra literária aos demais colegas de turma. Desse modo, os alunos expositores se apresentavam como conhecedores do romance *Dom Casmurro* perante os colegas, que não haviam lido a obra. O fato de o auditório desconhecer o assunto a ser exposto é uma das condições necessárias para que o trabalho com o gênero exposição oral seja realizado.

Com relação à postura de conhecedores da obra, observamos que, entre os sete integrantes do grupo, isso ocorreu somente com E4 e E6, os demais não conseguiram assumir esse papel ou o fizeram parcialmente.

E4 interagiu com o auditório por meio do olhar, conseguindo despertar o interesse em sua fala; gesticulou com as mãos, quando mencionou, por exemplo, “... começou a bolar outros planos mirabolantes...” (linha 65). Mudou o tom de voz durante a apresentação “... ele ficou TÃO SENTIDO que começou a home/homenagear o amigo...” (linhas 103-104).

E6 conseguiu assumir timidamente seu papel de conhecedor do assunto, olhando para a turma, enquanto falava, sem apoio do texto escrito e mantendo o mesmo tom de voz durante a exposição. Apesar de o vocabulário não ser do próprio aluno, parece que ele memorizou um texto escrito por ele, esta passagem mostra sua voz: “... o tempo é cronológico... do relógio... a história... retrata uma realidade anterior do autor...” (linhas 122-125).

Os demais expositores apresentaram-se inseguros em relação ao conhecimento do assunto em pauta, restringiram-se a ler o texto de apoio, às vezes com dificuldade, e não interagiram com o auditório.

E1 assumiu parcialmente seu papel de conhecedor da obra literária Dom Casmurro, olhando timidamente para os colegas de turma, enquanto movimentava um envelope em suas mãos.

E2 demonstrou insegurança no desempenho de seu papel de expositora. Parece que sabia sua parte, mas, talvez por timidez ou nervosismo, não conseguiu fazer uma conexão explícita do assunto, como esse gênero exige. Em decorrência disso, sua apresentação ficou comprometida nesse item.

Já E3, embora tenha, em alguns momentos, olhado para o público, enquanto tecia comentários sobre partes da obra, não conseguiu atingir sua função de conhecedor do assunto. Iniciou sua apresentação sem se preocupar em interagir com os colegas e demonstrou insegurança no pré-requisito conhecimento do conteúdo, assim como pressa em terminar a apresentação. Desconforto e nervosismo do aluno expositor, levando o a comentários como em: “... aí beleza... acabou minha parte...” (linha 54).

A quinta parte foi lida, em voz baixa, na íntegra por E5, que não conseguiu desvincular-se da folha usada como suporte do texto em nenhum momento da apresentação e, mesmo lendo, não conseguiu apresentar um texto claro.

No que concerne à sétima parte, E7 não assumiu sua função de expositora, não procurou interagir com o público, pois leu o texto na íntegra e sua atenção estava voltada para a escrita no papel.

Diante do exposto, não se pode dizer, com segurança, as razões que levaram os alunos expositores a agirem dessa maneira: pode ter sido por falta de comprometimento de alguns alunos, de conhecimento de como se portar nessa situação comunicativa ou falta de mediação do professor, por ser somente mais uma atividade com fins avaliativos, comum na esfera escolar.

3.2.2 A construção interna

Abertura

Essa fase não ocorreu, uma vez que as exigências dessa etapa da exposição não foram atendidas, conforme Dolz *et al.* (2004). Não houve saudação do público pelo aluno coordenador (E1); a ritualização característica desse momento, a legitimação da fala de E1 e as condições de recepção da turma não foram favoráveis. Antes de iniciar a apresentação, o aluno expositor pediu silêncio à turma, pois o grupo de expositores já se encontrava à frente da sala havia alguns minutos, sem que a turma silenciasse para ouvi-lo.

Introdução ao tema

E1 iniciou essa fase com o olhar tímido para os colegas, enquanto movimentava um envelope em suas mãos, e apresentou o tema da exposição: “... a gente vai apresentar o trabalho sobre Machado de Assis... o livro que a gente leu é Dom Casmurro...” (linhas 5-7), não delimitou o assunto, nem instigou a atenção do auditório para o tema tratado. Assim, essa fase não transcorreu nos termos da proposta de Dolz *et al.* (2004).

Apresentação do plano

O procedimento de apresentação do plano da exposição ao público não foi adotado, pois o grupo não mencionou as operações de planejamento da exposição.

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Essa fase constou de cinco tópicos: I) o relato da história; II) comentário sobre a obra; III) a estrutura da história e explicação do título; IV) a escola literária e apreciação da obra e V) apresentação de um clipe sobre a vida de Machado de Assis. Esses tópicos foram subdivididos em vinte e um subtópicos, sendo dois por retomada do assunto. Os quatro expositores, E2, E3, E4 e E5 discorreram sobre o primeiro tópico, o relato da história.

E2, sem o suporte de texto, apresentou os seis primeiros subtópicos (linhas 11-32): a promessa de D. Glória, o amor de Bentinho e Capitu, a resistência de Bentinho em ir para o seminário, os planos de Bentinho para não ir para o seminário, a ida de Bentinho para o seminário e a visita de Bentinho a Capitu e família.

E3 apresentou dois subtópicos: a volta de Bentinho a casa em função da doença da mãe, e a apresentação de Bentinho a Escobar, além de retomar o subtópico sobre a visita de Bentinho a Capitu e a família (linhas 34-54).

E4 apresentou oito subtópicos: a razão de Bentinho não querer ir para o seminário, seus planos para sair do seminário; o casamento de Bentinho com Capitu e de Escobar com Sancha; a dificuldade de Capitu e Bentinho em terem filhos, levando a traição com Escobar; o nascimento do filho de Capitu e a emoção de Bentinho diante do fato; os planos do casal da traição; Bentinho torna-se advogado e começa a desconfiar de Capitu e a morte de Escobar e o desaparecimento da desconfiança da traição de Capitu por Bentinho (linhas 56-106).

E5 apresentou dois subtópicos: a volta de Ezequiel e o comentário sobre a obra (linhas 108-117), E6 apresentou o subtópico sobre a estrutura da história e explicou o título da obra (linhas 119-129) e para finalizar E7 apresentou o subtópico sobre a escola literária e as características da obra (linhas 129-150).

Recapitulação

Não houve explicitação ou retomada dos pontos principais da exposição e nem encaminhamento para a conclusão. Portanto, esta etapa não se concretizou, conforme a proposta de Dolz *et al.* (2004).

Conclusão

Essa etapa foi executada por E1, que para concluir a exposição apresentou a biografia de Machado de Assis e um clipe ilustrativo da máscara mortuária do autor e dos lugares onde ele trabalhou, o que pode ser caracterizado como a mensagem final da exposição oral.

Encerramento

Essa fase não se caracterizou como encerramento, já que não houve a ritualização esperada, o agradecimento ao público, típica do gênero exposição oral.

3.2.3 Os mecanismos de articulação textual

No que diz respeito à divisão adotada na apresentação das partes da obra pelos alunos, essa exposição pode ser comparada a uma colcha de retalhos, em que há dificuldade de costura das peças irregulares.

A subdivisão do tópico, muitas vezes, feita de maneira descontínua, acarretou alguns problemas em relação à progressão temática, à coesão textual e à coerência local, o que dificultou a compreensão da obra pelo auditório que presumivelmente a desconhecia.

Exemplos de fragmentação da exposição podem ser vistas nas apresentações de E2 e E3. A parte apresentada por E2 foi dividida em seis subtópicos: a) a promessa de Dona Glória, b) o amor de Bentinho e Capitu, c) a resistência de Bentinho em ir para o seminário, d) os planos de Bentinho para não ir para o seminário, e) a ida de Bentinho para o seminário e f) a visita de Bentinho a Capitu.

No primeiro subtópico, E2 narrou a promessa da mãe de Bentinho:

E2: “... a história fala que depois que a Dona Glória perdeu seu primeiro filho... **ela prometeu que se... nascesse outro filho... ela::: ia casar com ele... ia fazer padre em agradecimento a Deus...** aí... depois de um tempo nasceu Bentinho... Bentinho e sua vizinha Capitu... quando eram crianças... brincavam juntos... aí o Bentinho começou a gostar da Capitu e... depois de um tempo... ele descobriu... que ela também gostava dele... aí eles começaram a::: encontrar escondido...” (linhas12-19).

É interessante observar que, nesse início de turno, E2 comete uma incoerência local, ao afirmar que se D. Glória tivesse outro filho iria casar-se com ele, ou seja, com o próprio filho. Essa incoerência, todavia, é rapidamente ratificada: “... ia fazer ele padre...”. Embora E2 cometa um problema de coesão ao deixar de textualizar o objeto, isso é, a quem D. Glória ia fazer padre, não há prejuízo no sentido do texto.

Na sequência a aluna menciona o nascimento de Bentinho e o amor de Bentinho por Capitu e os encontros às escondidas dos dois, utilizando-se do “aí”, próprio da linguagem oral, como conectivo.

Em seguida, E2 falou da recusa de Bentinho em se tornar sacerdote: “... Bentinho falava pra mãe que... faria qualquer coisa que ele quisesse... menos::: ser padre...” (linhas 19-20), sem se utilizar de nenhum conector para marcar a relação de interdependência entre um fato e outro.

O próximo subtópico apresentou um problema de coesão lexical, quando a aluna contou que Bentinho e Capitu planejavam ideias (linha 23), para impedir a ida dele para o seminário. Além disso, nesse trecho há traço de oralidade inadequado a esse gênero, ao se usar o “aí” como elemento de articulação entre todos os subtópicos.

A apresentação de E3 compreendeu dois subtópicos, expostos por meio da leitura do texto: a) a volta de Bentinho para casa em função da doença da mãe; b) a apresentação de Bentinho a Escobar e c) a retomada do subtópico: a visita de Bentinho a Capitu e a família.

Logo na introdução da fala de E3, percebemos uma descontinuidade temática entre sua fala e a de E2, pois enquanto E2 apenas se refere ao retorno de Bentinho a sua casa para visitar a família e a Capitu, E3 expõe a preocupação de Bentinho, ao ser buscado no seminário em função da doença da mãe.

Além disso, neste mesmo subtópico, notamos um truncamento na expressão do pensamento de Bentinho, caso sua mãe não sobrevivesse, conforme o seguinte trecho:

E3: “... a vida de sua mãe estava... entre:::um trunfo/por um fio::: aí::: e **por um lado** isso era bom... porque::: se ela morresse ele podia sair do seminário... **mas:::** se... era a mãe dele.. né?... ele não ia querer que ela morresse... mais deu tudo certo... ela... ela acabou melhorando... ficou::: né? Bentinho... aí... Bentinho conheceu Escobar... um amigo do seminário... era o único que ele confiava... fora Capitu... qui era apaixonada por ele... mais tava longe... Bentinho não aguentava mais ficar no seminário éh::: éh::: aí... num num sábado... ele foi pra casa dele... aí perguntou pra mãe dele onde tava a Capitu... aí... ela falô qui... ela tinha ido dormir na casa da sinhazinha Sancha Gurgel... na rua dos Embalos... e a prima dele... Justiça... insinuou que ela tinha ido lá pra namorar foi... deixando ele doido de ciúme... né?... aí... viu que ela estava demorando deu onze horas e ele foi lá pra rua dos Embalos... quando chegou lá... o velho Gurgel preocupado com o estado da sua filha... eh::: eh::: entrando o (...)/enrolou (*riso do aluno e a turma*)) viu que ela tava... cuidando da ... que a Capitu tava cuidando da... da Gurgel lá... aí... ele ficou sossegado e (...)/ficou sossegado...(*repetição dos colegas e risos do aluno e da turma*)) aí... beleza... acabou minha parte...” (linhas 37-54).

A troca de um conector de contrajunção por um aditivo (mas por e), assim como a falta de paralelismo sintático em: “... por um lado...” e “... mas::: se...era a mãe dele... né?...” também demonstram inépcia na articulação entre os períodos.

Um problema de coerência local também é notado no retorno à fala final de E2 - a ida de Bentinho para a casa em um sábado- (linhas 31-32), pois se pressupõe que ele já estava lá e que E3 iria, na sequência, dar continuidade ao subtópico que explorava a nova amizade de Bentinho e Escobar.

Na sequência do relato da história, E4, ao iniciar seu turno, fez uma recapitulação da fala de E2, provavelmente por acreditar que a trama não estava sendo compreendida pelo auditório. Para isso, apresentou oito subtópicos, a saber: (a) razão pela qual Bentinho não queria ir para o seminário; (b) os planos de Bentinho para sair do seminário; (c) o casamento de Bentinho com Capitu e Escobar com Sancha; (d) a dificuldade de Capitu e Bentinho em terem filhos e a traição de Capitu com Escobar; (e) o nascimento do filho de Bentinho; (f) os planos do casal da traição; (g) Bentinho tornou-se advogado e começou a desconfiar de Capitu e (h) a morte de Escobar e o desaparecimento da desconfiança de Capitu.

Relativamente aos dois primeiros subtópicos, E4 apresentou de forma detalhada os planos para Bentinho não ir para o seminário e a razão do fracasso do primeiro “... o primeiro não foi muito bem sucedido... né?...” (linha 67) e do sucesso do segundo “... aí... então foi pro segundo plano dele... foi o que deu certo...” (linhas 73-74): a promessa da mãe poderia ser cumprida por qualquer filho, não necessariamente por ele. A transição do segundo para o terceiro subtópicos se deu por meio da oração - o tempo passou- demonstrando explicitamente mudança no desenvolvimento do enredo.

Também é digno de nota o trecho em que E4, último subtópico, abordou a desconfiança de Bentinho, em virtude da semelhança de seu filho com Escobar e o término dessa desconfiança com a morte drástica do amigo. Vejamos:

E4: “... aí um belo dia lá... aí... Bentinho em seu escritório analisando processos... começa a reparar a... a foto de Escobar e a de seu filho Ezequiel... a semelhança dos dois... aí começou a desconfiar realmente que Capitu tinha traído ele... que tinha tido um filho com Escobar... mas a desconfiança acabou ((*gesticula com a cabeça*)) rápido porque veio a notícia drástica que Escobar tinha morrido afogado na praia... aí:: acabou-se essa história... porque:: (...) acabou-se realizando um grande sonho:: ((*fala dos colegas, risos do aluno e da turma*)) porque... porque ele estava desconfiado do melhor amigo dele Escobar... Escobar tinha traído com Capitu... mas com a morte dele... ele ficou TÃO SENTIDO que ele começou a home/homenagear o amigo dele por ter sido um grande amigo... uma grande pessoa na vida... esse que tinha trazido o Ezequiel o filho dos dois ((*gesticula com um das mãos*)) que ele achava que era filho dele...” (linhas 94-106).

Quanto à fala de E5, detectamos dois saltos temáticos que produziram ralentamento no fluxo informacional do texto. O primeiro ocorreu no início do turno com a informação da volta de Ezequiel e de que, presumivelmente, a mãe morrera e, o segundo, ao mencionar o posicionamento do autor em relação à veracidade da história, como pode ser observado em:

E5: “... assim... depois de um tempo Escobar morreu... e assim... Ezequiel voltou para contar as novidades para o pai... assim Ezequiel voltou na tarde () agora ela está com Escobar... contou que sua mãe foi enterrada na Suíça e que ele já estava de partida para o Oriente Médio... para fazer estudo para as pirâmides... algum tempo depois recebeu a notícia que Ezequiel morrera lá de-fe-bre-ti-fô-i-de:: e foi enterrado em terreno sagrado... acabando aí... o autor enfatizou a ideia que seu contato não passou de uma história simbólica... coisas que a/ aconteceram todo dia e que faz parte da coti/ da coti/ cotidiano da humanidade...” (linhas 109- 117).

Observamos que entre os sete alunos expositores, apenas E6 conseguiu expor a estrutura da obra e a explicação do título, com um texto coeso e coerente, apesar de em certo momento, esquecer-se de explicitar o referente do advérbio lá “... o personagem principal... lá era o povo achava ele muito calado e metido em si mesmo...” (linhas 128-129).

Quanto à exposição de E7, que abordou a Escola Literária e as características da obra, há pouco o que se comentar, pois o expositor leu sua parte na íntegra, diferentemente do que ocorreu com a apresentação de E1, na finalização da exposição.

Na fala de E1, percebeu-se claramente a interferência da fala cotidiana, não formal, pelo uso abundante da repetição das mesmas estruturas sintáticas. Vejamos um trecho:

E1: “... **ele vai perder** seus pais bem na infância e **vai apend/ ele vai aprendê** ti/ tipógrafo na imprensa nacional profissional... ah:: bem na infância éh:: **ele vai trabalhar** na sua vida pública em vários jornais da época... a gente vai passá alguns deles que é o O espelho de Eleutério de Souza éh:: o Marmota Fluminense e ele nasce no Rio de Janeiro na segunda metade do século dezenove ele vai... **ele vai é:: ele vai trabalhar** nesse jornais como revisor... redator e escritor também... **ele vai começar** a publicar seus primeiros poemas e críticas teatrais... no ano de mil oitocentos e sessenta e nove... **ele vai conhecer** a Caroline e **vai casar-se** com ela... que é a esposa dele... é... é eleito presidente na Academia Brasileira em mil oitocentos e noventa e sete e:: a gente **vai mostrar** a máscara mortuária dele e outras imagens que vocês vão ver...” (linhas 155- 167).

3.2.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição

No que se refere aos aspectos não verbais dessa exposição, eles quase não foram usados talvez porque os alunos estivessem preocupados apenas com os aspectos verbais e não sabiam que os dois pudessem se interligar e se completar, nesse gênero.

No entanto, podemos detectá-los em alguns momentos da apresentação: quando E4, mesmo com as mãos para trás, apoiado no quadro de giz, fez gestos com uma das mãos; quando usou a mímica facial para solicitar o início da apresentação ou ao lançar olhares expressivos para o público.

Já o riso surgiu em decorrência de alguns erros cometidos pelos colegas durante a apresentação ou devido a algum comentário inoportuno dos colegas de turma sobre a fala ou comportamento do colega expositor. Esse recurso não verbal parece ter funcionado para avaliar negativamente as ações dos apresentadores.

Quanto às pausas, a maioria dos alunos também não soube utilizá-las favoravelmente, pois falava rapidamente para terminar a apresentação; alguns liam o texto sem as devidas pausas. A exceção foi o momento de apresentação de E6, em que o expositor se valeu desse recurso para articular os elementos de sua apresentação, como se pode ver no seguinte trecho:

E6: "... éh::: o enredo da história apresenta () é bem organizado e contém os três fundamentos essenciais... início... meio e fim... o ambiente espa/ é físico porque a história se passa na cidade... a narração é feita em primeira pessoa pelo protagonista... que ao mesmo tempo é narrador-observador e o personagem dos acontecimentos que narra... o tempo é cronológico... do relógio... a história... retrata uma realidade anterior do autor... e ele::: mas ninguém sabe se esses fatos aconteceram ou não realmente na vida do autor... o nome do livro é Dom Casmurro ... por causa que Bentinho... o personagem principal... lá era o povo achava ele muito calado e metido em si mesmo..." (linhas 120-129).

O comportamento desses alunos, nesse aspecto, explica-se, talvez, pela insegurança no momento da apresentação, a ansiedade causada pela situação comunicativa, o desconhecimento da postura adequada, diante de uma apresentação ou a falta de um trabalho sistemático para esse fim.

3.3. Cadeia e teia alimentares

3.3.1 As condições de produção

A quarta exposição analisada foi sobre *Cadeia e teia alimentares*, apresentada por um grupo de quatro alunas da terceira série do Ensino Médio aos colegas de outra turma, durante a aula de Biologia da E.E.D.L.; tendo duração de 6min20seg, em 21.11.2007. Encontravam-se presentes à exposição oral as quatro alunas responsáveis pela apresentação, os alunos da outra turma, a professora coordenadora do trabalho e a pesquisadora, perfazendo um total de 45 pessoas.

Embora o grupo fosse composto por quatro alunas, apenas duas, E1 e E2, fizeram a apresentação, enquanto as outras duas seguravam um cartaz, com o desenho de uma cadeia e teia alimentares, usado como suporte pelas expositoras para exporem o tema.

A professora coordenadora nos disse que o trabalho foi desenvolvido da seguinte forma: primeiro, ela dividiu a turma em grupo de seis a sete alunos e pediu que pesquisassem sobre o assunto, em seguida, o tema foi debatido entre os alunos, para ser posteriormente apresentado na forma de exposição oral, aos demais colegas de turma.

Como uma das exposições destacou-se em conteúdo e em criatividade, a professora pediu ao grupo que a rerepresentasse a outra turma da mesma série. Nesse estágio, as alunas expositoras já haviam assumido o papel de conhecedoras do tema e iriam, pois transmiti-lo aos demais colegas, que já possuíam informações a respeito do conteúdo. Portanto, como havia simetria de conhecimento do tema entre expositoras e interlocutores, as alunas iriam descrever e explicar de que forma criaram, a partir das informações adquiridas anteriormente, a cadeia e as teias alimentares, ou seja, outra perspectiva do tema seria exposta.

Quanto ao papel assumido pelas alunas, percebemos que somente E1 conseguiu adotar a função de conhecedora do tema, visto que E2 adotou parcialmente esse posto e as outras duas colegas limitaram-se à função de “suportes” do cartaz utilizado como recurso didático pelas expositoras E1 e E2. Uma dessas colegas encontrava-se atrás do cartaz e praticamente não tinha “vida”, exceto no momento da apresentação aos colegas pela professora.

Inicialmente, E1 contextualizou parcialmente o tema, entrou em contato com os colegas timidamente por meio do olhar, enquanto movimentava uma régua entre as duas mãos e ia até o cartaz para explicá-lo. Posteriormente, pareceu sentir-se mais segura diante da turma, ficou ao lado do cartaz, que continha um desenho de uma cadeia alimentar e de três teias alimentares, alternando o olhar entre os colegas e as figuras do cartaz.

Além disso, procurou interagir com os colegas e despertar-lhes o interesse com o uso de perguntas retóricas, como em: “... as várias cadeias alimentares e as teias alimentares... **o que é isso...**” (linhas 11-12), “... que vai ser um herbívoro... **por quê...** porque herbívoro é um ser que se alimenta somente de vegetais...” (linhas 18-19) e também se utilizou de palavras no diminutivo como: cabritinho, passarinho etc..

Na exposição do segundo tópico, observamos, por meio da postura corporal, maior entrosamento entre a expositora e os interlocutores, talvez pelo fato de E1 se sentir mais segura à medida que apresentava o assunto.

Já E2 assumiu parcialmente a função de conhecedora do assunto, pois ela pegou a régua com a outra colega e iniciou a explicação, direcionando-se para o desenho no cartaz,

sem olhar, em nenhum instante, para os colegas da turma. Em uma das mãos, segurava a régua para apontar a figura a ser explicada, enquanto a outra estava no bolso da calça ou no pescoço. Observamos, todavia que, em alguns momentos, E2 tentou interagir com os interlocutores ao dizer: “... olha... **aqui**... a gente tem... os seres autótrofos né?...” (linhas 44-45), o que mostra que ela procurou chamar a atenção para a explicação.

3.3.2 A construção interna

Abertura

A abertura da exposição foi feita pela professora coordenadora do trabalho, R.C.S., que apresentou o grupo de expositoras à turma, mencionou o objetivo da apresentação e deixou claro que essa era uma forma diferente de focalizar o mesmo objeto de estudo.

Notamos que esse momento da apresentação se enquadrou na proposta de Dolz *et al.* (2004), com uma terceira pessoa legitimando essa fase, no caso, a professora coordenadora. A ritualização adequada ao momento pretendeu proporcionar maior credibilidade ao grupo de expositores, pois, embora não houvesse assimetria de conhecimento, uma das exigências nesse gênero oral, a explicação com o suporte de o cartaz ilustrativo pareceu ter contribuído para dissipar quaisquer dúvidas persistentes.

Introdução

Essa fase da exposição não ocorreu dentro da proposta de Dolz *et al.* (2004), pois o ponto de vista adotado, a motivação para a escolha, nesse caso, a formação da cadeia não foi posto, apenas mencionou-se a ciência – Ecologia- que objetiva estudar o tema, como podemos observar por meio deste trecho: “... eh::: no estudo de ecossistemas... na ecologia... a gente estudou biomas...dentro dos biomas... têm as várias cadeias alimentares e as teias alimentares...” (linhas 10-12).

Apresentação do plano

Esse momento, norteador para o expositor e para o público, não atendeu a perspectiva de Dolz *et al.* (2004), já que a aluna contextualizou o trabalho, apresentou, desenvolveu e concluiu o tópico cadeia alimentar, sem mencionar o plano da exposição.

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Para o desenvolvimento do tópico- cadeia alimentar e teia alimentares- E1 e E2 se alternaram e apresentaram seis subtópicos.

E1 iniciou sua exposição, introduzindo o primeiro subtópico localização das cadeias e teias alimentares na Ecologia e pelos dois outros subtópicos, a saber: definição de cadeia alimentar e sua formação. Quando ia iniciar a explicação da teia alimentar, foi interrompida pela professora, que pediu a outra aluna do grupo para explicar os agentes formadores da teia alimentar, o que acarretou uma ruptura na estrutura do texto.

Assim, E2 apresentou o subtópico sobre os animais formadores da cadeia alimentar. Depois E1 pediu baixinho a E2 para continuar a explicação, quando novamente foi interrompida pela professora, o que propiciou uma nova ruptura no texto. E1, então, apresentou mais dois subtópicos: diferença entre cadeia e teia alimentares e exemplificação de uma teia alimentar.

Essa mudança entre as expositoras, mediada pela intervenção da professora, ocasionou o retorno ao quinto subtópico-diferença entre cadeia e teia alimentares. Tal retorno fez com que houvesse maior explicitude em relação ao que já havia sido dito. Esse talvez tenha sido o propósito da professora, ou seja, fazer com que as explicações dadas ficassem as mais claras possíveis, para não suscitar quaisquer dúvidas na audiência.

Recapitulação

Essa fase não se caracterizou de acordo com a proposta de Dolz *et al.* (2004), pois não houve explicitação de retomada de um ponto principal da exposição nem o encaminhamento para a conclusão, que seria a fase seguinte da exposição.

Conclusão

O momento da conclusão não ocorreu na perspectiva de Dolz *et al.* (2004), pois não houve uma fase determinada da exposição como conclusão, mas uma conclusão parcial feita por E1, ao final da apresentação dos subtópicos.

Encerramento

O encerramento foi efetuado pela professora, com a ritualização proposta por Dolz *et al.* (2004). A coordenadora do trabalho retomou o que fora colocado na abertura da exposição, pediu palmas para o grupo apresentador e agradeceu-lhes a presença.

3.3.3 Os mecanismos de articulação textual

No que tange à divisão da exposição, percebemos que o tópico “Cadeia e teia alimentares” foi subdividido em seis subtópicos; a abertura e a conclusão foram feitas pela professora coordenadora. Além disso, houve duas interrupções da professora, que não serão analisadas, pois o foco desse trabalho é a exposição oral dos alunos.

Com relação à progressão tópica, percebemos que houve sequenciação dos subtópicos. No primeiro subtópico, apresentado por E1, ocorreu a introdução, quando ela contextualizou o assunto, fez referência ao enquadramento do tema dentro da Biologia, na parte da Ecologia, nos subecossistemas e nos biomas e localizou onde se situava a cadeia e teia alimentares.

No desenvolvimento, E1 definiu uma cadeia alimentar e como essa ocorre. Para isso, utilizou vários recursos linguísticos, entre eles períodos em geral com a seguinte estruturação: uma oração predicativa nominal + uma oração intercalada adjetiva + uma oração subordinada causal, como pode ser visto em: “... uma cadeia alimentar é uma sequência de seres... que:: se alimentam um dos outros... éh:: éh:: uma cadeia alimentar pode ser sempre...vai sempre iniciar com um produtor... que são os seres autótrofos... né?... vegetais plantas e tal... sempre autótrofos porque (precisam sintetizar a energia solar...fazer a fotossíntes(e)...” (linhas 12-16).

O uso desse recurso permitiu um desencadeamento linear das proposições, fazendo com que o fluxo informacional do texto fosse mantido coesivamente sem rupturas.

Além disso, o emprego de referentes como forma de retomada também se destacou nessa exposição como em: “... esse número de consumidores **aqui**... pode ser infinitos...” (linhas 25-26), - aqui- dêitico com indicação de termo por meio do apontamento na figura do cartaz, e em: “... podem se muitos... mas **ele** sempre vai chegar...” (linhas 27-28), pronome pessoal retomando o antecedente- número de consumidores.

Já na apresentação do segundo tópico, E1 introduziu o assunto teia alimentar com remissão ao primeiro tópico: cadeia e teia são semelhantes, desenvolveu esse tópico mostrando três teias criadas pelo grupo e concluiu o assunto; demonstrando a diferença entre os dois tópicos “... assim... a teia alimentar se tiver qualquer ramificação... porque aqui tá retinho... se tiver ramificação... certamente vai ser uma cadeia alimentar ...” (linhas 81-84).

Com relação ao subtópico desenvolvido por E2, ela o iniciou com o pedido dos interlocutores para olharem o que estava sendo apontado no cartaz e remeteu a explicação anterior da colega “... olha... aqui... a gente tem... os seres autótrofos né?... (...) EP nesse caso é só uma teria... (...) E2: como a E1 falou que...” (linhas 44-45), apresentou os animais que formam a cadeia alimentar e concluiu com os decompositores da cadeia.

Além disso, notamos que houve coesão entre os tópicos apresentados e coerência interna como em: “então” (linha 23), “e assim por diante” (linhas 24-25), “daí” (linha 29), “daí por diante” (linhas 30 e 66), “isso” (linha 33) e “assim” (linhas 48 e 81). Também notamos a presença de dêiticos “aqui” (linhas 46, 49 e 51) e “daqui” (linha 64), que funcionaram como conectores, chamando a atenção dos interlocutores para o fato explicado.

A introdução de exemplos aclarou o entendimento do assunto, como neste trecho proferido por L1: “... várias cadeias alimentares interligadas ou ramificadas... e... **por exemplo**... sempre vai fazer da mesma coisa com o produtor porque o produtor é sempre a mesma coisa...” (linhas 61-62) e esse outro, com o ocultamento da palavra exemplo “... os decompositores são seres que se alimentam de matéria orgânica e... éh::: a partir do ... são bactérias né?... fungo seria uma matéria orgânica... isso é uma cadeia alimentar...” (linhas 30-33).

Também observamos a reformulação em forma de paráfrase na exposição de E1, no tópico teia alimentar: “aí daqui... a primeira cadeia aqui que a gente colocou foi bem simplezinha.. que saiu aqui no... do cabritinho... né?... que come o mato... né?...” (linhas 63-64) e “... ele come... daí a onça come o cabritinho... **ou seja**... ela é um consumidor primário...herbívoro...” (linhas 65-66).

Observamos alguns traços de oralidade nessa apresentação verificados pelo uso do “aí” e do “né” como conectores, que, por se tratar de uma exposição oral de cunho mais formalizado, deveriam ser evitados. Eis alguns exemplos: “... **aí** daqui... a primeira cadeia...” (linha 64), “... **aí** vai pros decompositores...” (linha 68); “... que são os seres autótrofos... **né**?... (linhas 15-16), “... a gente tem a galinha... **né**?...”(linha 46), “... se a onça chegar é a morrer **né**?...”(linha 50), “... que saiu aqui no... do cabritinho... **né**?... que come o mato **né**?...” (linha 65).

Com relação às características linguísticas constatadas nessa apresentação, notamos encadeamento das ideias nos tópicos expostos pelas alunas expositoras, um dos fatores que possibilitou a coesão temática entre as partes apresentadas, talvez o fato de serem só duas expositoras tenha contribuído para a não fragmentação do assunto.

3.3.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição

Poucos foram os aspectos não verbais da comunicação considerados relevantes nessa exposição, entre eles destacamos a expressão de riso de E1 ao mencionar algo óbvio no contexto de sua fala “... a partir do consumidor primário...vem o seres carnívoros...por quê?...”

se o consumidor primário é um ser heterótrofo... que se alimenta dos produtores... logicamente vai ser... carnívoro...” (linhas 20-22) e quando ela estendeu um dos braços em que segurava a régua para mostrar a ideia de infinito “... esse número de consumidores aqui... pode ser infinitos...” (linhas 25-26).

Quanto às pausas, foram empregadas pelas duas expositoras de forma adequada, não houve falas muito rápidas que prejudicassem o entendimento do assunto ou passagens muito lentas que entediassem os ouvintes.

O desenvolvimento de cada tópico por apenas uma aluna parece ter ajudado a conexão das ideias e facilitado a compreensão geral do assunto. O uso do cartaz como recurso didático parece ter beneficiado a apresentação, pois houve associação do aspecto visual e auditivo.

Outro fato que percebemos nessa exposição foi o comportamento dos alunos diante da apresentação, pois ficaram calados, atentos à exposição do grupo e o barulho externo à sala parece não os ter incomodado.

Além disso, destacamos que o fato de a professora agir como coordenadora do grupo apresentador pode ter prejudicado a desenvoltura e a condução do trabalho pelas expositoras, principalmente durante suas interrupções na apresentação.

3.4 Fuso horário e cartografia

3.4.1 As condições de produção

A quarta exposição oral analisada foi sobre “Fuso horário e cartografia”, apresentada por um grupo de seis alunos da terceira série do Ensino Médio, durante a aula de Geografia da E.E.D.L., com duração de 16min74seg, em 28.11.2007. Encontravam-se presentes à exposição oral, os seis alunos expositores, os demais alunos da turma, o professor coordenador do trabalho e a pesquisadora, perfazendo um total de 41 pessoas.

O grupo simulou uma visita do Instituto Brasileiro de Fuso Horário e Cartografia (IBFHC) à turma. E1 desempenhou o papel de professora da turma, E2 representou uma estagiária do curso de Geografia da UNB e E3 representou o sol. Com exceção de E2 e E3, todos os componentes do grupo se encontravam de jaleco branco.

A exposição foi dividida em duas partes, a primeira com todos os participantes do grupo e a outra, com E1, E2 e a presença do professor, que deu prosseguimento e coordenou o debate, em forma de perguntas e respostas.

A exposição oral da primeira parte foi coordenada por E1 e E2, que expuseram mais de um subtópico; E3 se restringiu ao papel de sol. O grupo de alunos não recorreu ao texto escrito como suporte para expor o assunto, mas utilizou seguintes recursos didáticos: quadro de giz, mapa-múndi, o globo terrestre e o sol (representado por E3, com uma tiara em forma de sol na cabeça). No momento da explicação, os alunos colocavam a mão direita ou o dedo indicador sobre o mapa-múndi e/ou pegavam o globo terrestre.

O professor coordenador, C.V.G., nos disse que o conteúdo da terceira série era uma revisão da matéria vista nas duas séries anteriores. Então, ele dividiu a turma em grupo de seis a sete alunos e pediu aos alunos que estudassem os últimos capítulos do livro, para exporem o tema escolhido por eles, em forma de exposição oral.

Embora os temas não fossem desconhecidos para os alunos, os grupos deveriam ter conhecimento para assumirem o papel de conhecedores e transmiti-lo à turma. Isso favoreceu uma das condições necessárias para que o trabalho com o gênero exposição oral fosse realizado: assimetria de conhecimento entre o expositor e o interlocutor, se considerarmos a hipótese de que alguns alunos não conheciam o conteúdo.

Quanto ao papel assumido pelos alunos de conhecedores do assunto, todos eles conseguiram assumir essa função, principalmente E1 e E2 que coordenaram, apresentaram o maior número de subtópicos e participaram das duas etapas da exposição.

E1 interagiu como o auditório, assumindo o papel de professora do IBFHC. Vestida com um jaleco e usando óculos para tentar dar verossimilhança ao protótipo de professor, mostrou-se especialista, como podemos verificar em: “... bom gente... na verdade... eu vou explicar mais um pouco sobre fusos horários... **que é a minha área...**” (linhas 83-84) e também mostrou domínio da situação diante das interferências do auditório como podemos observar: “... e sobre cartografia também... acho que é um /é um assunto... assim:: ah:: ah:: - **- silêncio... gente... por favor...** -- ((alunos imitam a expressão enfática e E1 pede silêncio)) eu acho que é um assunto assim de... que... que... até não tem... não tem interesse por parte assim de alunos...”(linhas 11-14).

E2 interagiu como o público por meio do olhar, assumiu a posição de estagiária, procurando despertar o interesse dos alunos para o curso de Geografia e mostrando seu apreço por ele. Apresentou-se a vontade diante da turma, principalmente no momento em que foi colocada a tiara na cabeça do colega, como podemos observar: “... o Globo do Mundo... né... éh:: o Globo... gente... éh::... ele é dividido... ele é dividido... ((tiara em forma de sol é colocada na cabeça de E3)) E2: - **- é porque gente... ele tava mu... ele num tava com muita**

cara de sol... né...gente? tava pouca cara de sol... cês num acham que ficou bem melhor?
 - - ..." (linhas 37-42).

E4 interagiu parcialmente com a turma por meio do olhar sem expressão e manteve as mãos no bolso do jaleco durante toda a apresentação.

E5 contactou o auditório com o olhar e com um sorriso, enquanto caminhava até o meio da sala, apontou o dedo para chamar E3 para auxiliá-la com o Globo, enquanto permanecia com a folha de texto em uma das mãos e com a outra apontava o que estava sendo explicado.

E6 interagiu com a turma por meio do olhar e do cumprimento, apresentou-se nervosa diante da turma, pois balançava as mãos dentro do bolso do jaleco aberto, mas conseguiu explicar o subtópico sobre o GPS.

Alguns fatores que contribuíram para a definição dos alunos como conhecedores do assunto e demarcaram a simetria de conhecimento entre eles e o auditório, foram: a simulação da visita do IBFHC à turma, assim como a postura formal do grupo diante do auditório e da presença de uma estagiária de uma universidade reconhecida nacionalmente. Além disso, o grupo demonstrou conhecimento do assunto e planejamento do trabalho.

3.4.2 A construção interna

Abertura

Nessa etapa, E1 entrou na sala, acompanhada dos colegas de equipe, pediu licença, cumprimentou e sorriu para os colegas, explicou o objetivo da visita do IBFC e colocou-se à disposição dos alunos para responder quaisquer dúvidas.

Nessa fase houve saudação, legitimação da fala de E1 e do grupo, com a reapresentação. Além disso, a explicitação da finalidade da exposição e a postura formal do grupo ao entrar na sala, proporcionaram maior credibilidade ao grupo de expositores e a definição do papel de especialistas no assunto. Desse modo, essa fase caracterizou-se nos moldes da proposta de Dolz *et al.* (2004).

Introdução

Nessa fase, E1 procurou despertar o interesse da turma para o assunto, ao lhes apresentar uma pseudo-estagiária do curso de geografia da UNB e ao realçar a importância do tema, embora não tenha delimitado o assunto.

Além disso, essa fase parece ser um contínuo da anterior, a linha que separou as duas fases foi tênue, formando um bloco único. Desse modo, caracterizamos essa etapa como parcial, de acordo com a proposta de Dolz *et al.* (2004).

Apresentação do plano

Esse procedimento de apresentação do plano da exposição ao público não foi adotado, pois o grupo não apontou as operações de planejamento da exposição.

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Essa fase constou de treze subtópicos distribuídos em seis partes apresentadas pelos alunos. E2 apresentou quatro subtópicos: (a) indicação do tema, (b) apreço pelo curso de Geografia, (c) incidência do sol sobre a terra e (d) como ocorre o solstício de verão. A expositora iniciou sua fala agradecendo E1 e mencionou que iria explicar sobre coordenadas geográficas. Primeiramente, destacou a importância do curso de Geografia e, em seguida, mencionou explicitamente que iria começar e pediu a ajuda de um aluno, sem explicitar o tipo de ajuda, representar o sol na apresentação e segurar o globo. Como o aluno estava de roupa preta, uma aluna do grupo colocou uma tiara em forma de sol em sua cabeça e os colegas o titularam de estátua da liberdade.

Em seguida, E2 discorreu sobre a incidência do sol sobre a terra e, para isso, girou o globo em volta da E3. Mencionou que iria esclarecer o conceito de solstício de verão e assim procedeu e terminou essa parte, com a sinalização da passagem de turno para E1, com a menção ao próximo subtópico, longitude e latitude.

E1 expôs dois subtópicos: (a) funcionamento do fuso horário, (b) ano bissexto e retomou o subtópico, funcionamento do fuso horário. Antes de iniciar a exposição do primeiro subtópico, E1 explicou de que não iria explicar sobre o subtópico apontado por E2, mas sobre fuso horário, sua especialidade, e quando falava sobre o aumento ou diminuição da hora em decorrência do fuso horário, fez uma digressão com a menção do plano de levar relógios para a sala.

E4 apresentou dois subtópicos: (a) regiões brasileiras em que ocorrem o fuso horário e (b) em que consiste o horário de verão. A expositora sinalizou a passagem de um subtópico para o outro. E5 apresentou o subtópico sobre a linha internacional de mudança de data e também aludiu explicitamente o que seria dito.

E2 prosseguiu a apresentação com a exposição de dois subtópicos: (a) procedimento para se descobrir a latitude e longitude e (b) definição de latitude e longitude. Referiu-se ao

GPS e passou o turno para E6 esclarecê-lo. Essa fase do desenvolvimento foi finalizada com a definição e o funcionamento do GPS por E6.

Recapitulação

Nessa fase, não houve a explicitação ou retomada de pontos principais da exposição e nem o encaminhamento para a conclusão, que seria a fase seguinte da apresentação. Desse modo, não se caracterizou, conforme a proposta de Dolz *et al.* (2004).

Conclusão

Ao final da fase de encerramento E1 e E2 perguntaram à turma sobre possíveis dúvidas. Nesse instante, o professor coordenador tomou a palavra e conduziu o questionamento para um debate, em forma de perguntas e respostas, entre ele, E1 e E2. Ele fazia a pergunta e recapitulava o assunto pertinente a ela e, em seguida, instigava uma resposta das alunas. Esse “debate/discussão” terminou quando o professor fez uma pergunta prática às alunas e, após algumas titubeações, todos, inclusive o professor, responderam ao mesmo tempo a pergunta.

Essa fase não ocorreu dentro da proposta de Dolz *et al.* (2004), visto que ela se caracterizou ora como um “debate/discussão” com características de recapitulação, quando retomou pontos importantes e preencheu lacunas da exposição, ora como fase de conclusão, quando houve atividade prática. Além disso, o debate deveria ter ocorrido logo após a fase de recapitulação de acordo com os parâmetros de análise e foi o professor que o provocou e que o conduziu, compreensível no contexto escolar.

Encerramento

Depois da exposição do último subtópico do desenvolvimento, E2 mencionou sua satisfação em estar representando o Instituto, colocou-se à disposição dos alunos para sanar quaisquer dúvidas e forneceu o endereço do local, caso houve interesse de alguém em conhecê-lo. Em seguida, comentou com E1 a existência do site, forneceu-o a turma e E1 escreveu-o no quadro de giz.

Essa fase se enquadra na proposta de Dolz *et al.* (2004), já que o grupo encerrou a exposição com o agradecimento (colocando-se à disposição dos alunos). Portanto, ocorreu a ritualização típica dessa fase.

3.4.3 Os mecanismos de articulação textual

O tópico “Fuso horário e cartografia” foi dividido em quinze subtópicos apresentados pelos alunos expositores e, posteriormente, mais dois, com a participação do professor coordenador que não será analisada, em função desse trabalho se restringir a apresentação dos alunos.

A progressão tópica ocorreu por meio da sinalização explícita dos subtópicos. Para iniciá-los, os expositores referenciavam a fala do apresentador anterior ou faziam menção ao segmento tópico que seria desenvolvido. Vejamos algumas passagens da transcrição que demonstram essa sinalização: “... éh:: **agora gente... a professora** ((nome fictício)) **vai explicar** um pouco sobre longitude e latitude...” (linhas 77-78); “... **e eu vou falar um pouco** sobre a linha internacional de mudança de datas... ela:: e linha...” (linhas 126-127), “...éh:: éh:: **vou explicar agora** ...só uma coisinha sobre latitude e longitude... uma coisa muito simples...” (linhas 143-144) e “... quando ao GPS que a **E6 lá vai explicar**... éh:: cê usa essas... essas... coordenadas latitude... longitude para identificar locais éh:: em todo o mundo... e:: **você explica pra gente?**...” (linhas 158-160).

Esse recurso de sequenciação tópica sinaliza ao leitor o tipo de progressão a ser efetivada, visto que anuncia explicitamente a ordenação dos tópicos e subtópicos que serão desenvolvidos ao longo da exposição, propiciando continuidade.

O emprego da referenciação como forma de retomada, assim como o uso de dêiticos também se destacaram nessa exposição. Vejamos:

E2: “... o **sol** todo mundo sabe... que **ele** incide sobre... sobre... o... o... globo terrestre... sobre o mundo... ((E3 faz caretas, esconde o rosto atrás do Globo, inclina o corpo quando E2 explica o giro do sol))... mas **ele** inCide... gente... **ele** não incide perfeitamente sobre no meio assim... **ele** incide um pouco... éh:: um pouco inclinado sobre o.. o mundo gira... em torno do sol...” (linhas 44-48).

Nesse excerto, o antecedente — sol — é retomado na exposição, por meio de quatro ocorrências do pronome pessoal ele. Embora a primeira proposição contenha três nomes (sol, globo terrestre e mundo) que poderiam ter sido retomados pelo pronome, concordando com ele em número e gênero, o contexto não gera dúvidas de qual seja o antecedente. No entanto, ao continuarmos nossa análise, percebemos que a falta de um complemento em “...**ele** incide um pouco... éh:: um pouco inclinado sobre o.. o mundo gira... em torno do sol...” gera problemas de coesão, pois não sabemos se o sol incide um pouco inclinado sobre o mundo e se é o mundo que gira em torno do sol, já que o vocábulo mundo não apareceu novamente.

E5: “... o primeiro problema que aconteceu com esta linha foi na expedição de Fernandde Magalhães... qui:::... **ele** chegou ao/ do outro lado... e o diário de bordo **dele**... éh::: falava que era nove de dezembro... só qui... no país onde **ela** tava... não era nove de dezembro... era dez de dezembro... aí... **eles** começaram a pesquisar sobre **ele** e criaram... a linha internacional de mudança de datas...” (linhas 137-141).

Nesse segundo excerto, ocorre a falta de concordância com o emprego do pronome pessoal ela, retomando Fernando de Magalhães, o pronome eles em “... **eles** começaram a pesquisar...”, retomando os possíveis participantes da expedição e ele em “... começaram a pesquisar sobre **ele**...”, o que não conseguimos estabelecer conexão.

Em alguns trechos da apresentação de E5 e E6, as expositoras utilizaram o pronome pessoal eles sem referenciá-los anteriormente, deixando em aberto quem seriam “... **eles** começaram a pesquisar sobre ele e criaram... a linha internacional de mudança de datas...” (linhas 139-140) “... **eles** já inventaram uma jaqueta... pelo fato de tá muito perigoso... hoje em dia... **eles** inventaram uma jaqueta... que tem o GPS... pro/que as mães comprem as jaquetas pros filhos...” (linhas 178-180). Outra passagem que houve necessidade de inferência para ser compreendida foi quando E2 falou que iria explicar uma “coisinha simples” sobre latitude e longitude, mas não o fez já passando a explicá-lo. Vejamos: “... éh::: éh::: vou explicar agora... só uma coisinha sobre latitude e longitude... uma coisa muito simples qui muito gente tem dúvida.... a primeira coisa é identificar os trópicos...” (linhas 143-146).

O emprego do dêitico lá, indicando lugar e retomando o IBFHC, neste terceiro excerto

E2: gente:::...éh::: eu queria só dá uma...((olha para o Quadro onde está escrito as iniciais do instituto, enquanto fal(a)) o Instituto Brasileiro de Fuso Horários e Cartografia... né?... achou muito legal tá aqui... porque se vocês algumas dúvidas... quem quiser.... “... quem quiser... ir **lá** visiTA... fica na Rua Juscelino Kubitschek... Ribeirão Preto... São Paulo... o número é dois... dois... dois... tá?... quem quiser ir **lá** visitar... e tem o site também... né?... professora?... ((E1 menciona o site enquanto escreve-o no Quadro)) o site é www.institutobrasileirodefusohorariocartografia.gov.com.br.... (...) E5: eh... **lá** você pode esclarecer as dúvidas... tem tudo o que a gente explicou aqui.. mais e mais tem no site...(E2: eh... **lá** você pode mandar e-mails também...” (linhas 187-194).

Assim como o uso do dêitico aqui com indicação de termo por meio do apontamento no mapa-múndi ou do globo terrestre, que despertou o interesse do auditório sobre o fato explicado “... a cada fuso aumenta uma hora... aí:::((aponta no mapa o aumento das horas)) mais uma hora **aqui**... mais uma hora **aqui**... mais uma hora **aqui**... vai contando e a oeste

diminui uma hora... menos uma hora **aqui**... menos uma hora... vai indo... tá?...” (linhas 105-108). Ou neste outro trecho sobre a linha internacional de mudança de datas.

E5: “... a linha internacional de mudança de datas... ou linha de datas... ela fica oposta ao Meridiano de Greenwich... **aqui** ó... o Meridiano de Greenwich é zero ela fica a cento e oitenta... ela fica mais ou menos **aqui**... ela é o seguinte... se eu vier de leste para oeste... eu acrescento vinte e quatro horas... se eu vir de oeste para leste.... eu diminuo vinte e quatro horas.... ela não é uma linha reta... porque... por causa das ilhas... tá vendo que tem **aqui** no Oceano Pacífico? ela não é exatamente uma linha reta.... cada país... quando criaram a linha teve... o direito de escolher pra que lado ia ficar... que era se acrescentar mais...” (linhas 127-135).

Também observamos o emprego adequado do pronome demonstrativo isso forma de retomada. Vejamos:

E2: “... o solstício de verão... então vocês tem...tem duas épocas do ano é que o sol incide ih:: há dois dias... que o dia... ah:: tem um hora a mais:: aí **isso** é o solstício de verão... e ao mesmo tempo...(linhas 56-58), “...- - até que a gente tinha arrumado os relógios... né?:: mas não foi possível trazer hoje...- - aí é **isso**...” (linhas 108-110) e “... ela sabe a localização de onde tá/tão os filhos...e é **isso** aí...” (linhas 181-182).

A introdução de exemplos, no interior das explicações foi um recurso que auxiliou no entendimento do assunto, como pode ser percebido neste trecho exemplificado por E6:

E2: “... o dia que eu falo gente... não é o dia vinte e quatro horas não... é a hora... éh... que o sol aparece no dia... tá?... deixar isso bem claro... é a hora é que o sol aparece... **por exemplo** se... se ocorre o... o... entardecer às seis horas... nesse dia no Hemisfério Norte ocorre o entardecer uma hora mais tarde... às sete horas mais ou menos...” (linhas 60-64), E6: “...sabemos localizar qualquer coisa através do GPS...que ele é controlado pelo satélite... que... que mostra onde que tá... o posicionamento de onde/que tem o GPS... **por exemplo**... o carro que tem o GPS... ele é num... pode ser roubado...” (linhas 173-176).

Também quando E4 citou nomes de países que adotam o horário de verão “... o horário de verão... muita gente pensa que um coisa espontânea.... é um fenômeno natural... mas só que ele é uma medida adotada para poder diminuir... os... o gasto de energia... em alguns países **como Brasil... Estados Unidos**.... aí adotam esse horário de verão (linhas 117-120). Assim também quando E1 exemplificou um jogo IBFHC “... tem um joguinho lá... assim igual...querem saber quantas horas que:: são aqui em Cantão... ((aponta no mapa)) na China... e aí vocês jogam quantas horas no Brasil vão saber tá?... muita coisa boa no site...” (linhas 194-196).

A reformulação em forma de paráfrase na exposição ocorreu em fragmentos como: “... o solstício de inverno no sul... e o dia tem uma hora... o dia tem uma hora a menos... **o dia que eu falo gente...** não é o dia vinte e quatro horas não.... é a hora... éh... que o sol aparece no dia... tá?... deixar isso bem claro... é a hora é que o sol aparece...” (linhas 59-62); “... ano bissexto... aí... é porque::: cum... esses tempinho acaba sobrando... forma um dia... aí é mais um dia no ano...((tossiu)) - - então o dia não tem vinte e quatro horas.... **é vinte e três horas... cinquenta e seis minutos e quatro segundos...**...aí... eles dividiram trezentos e sessenta graus em vinte e quatro... aí... deu cada fuso horário...” (linhas 95-99); “... a linha internacional de mudança de datas... **ou** linha de datas... ela fica oposta ao Meridiano de Greenwich...” (linhas 127-129); “... hoje em dia... muita gente... **qualquer pessoa** pode ter o GPS... tanto é que existe...” (linhas 169-170), “... GENTE... é porque os graus...**só deixar uma coisa bem clara...** essa diferença de graus aqui...((mostra a diferença no mapa)) não é a mesma escala de graus:::da... do fuso horário... (linhas 257-259) e “... aqui sai de vinte em vinte graus... na escala de fuso horário... são quinze graus... **ou seja** ((apito de final de horário)) ((barulho dos alunos)) se aqui nos temos 30... são três horas...”(linhas 260-262).

Observamos alguns traços de oralidade, com o uso de né e aí funcionando, às vezes, com função de conjunção conclusiva como nesse excerto:

E1: “... existe ano bissexto... **aí...** é porque::: cum... esses tempinho acaba sobrando... forma um dia... **aí** é mais um dia no ano...((tossiu)) - - então o dia não tem vinte e quatro horas.... é vinte e três horas... cinquenta e seis minutos e quatro segundos...**aí...** eles dividiram trezentos e sessenta graus em vinte e quatro... **aí...** deu cada fuso horário... que é esse risquinho aqui... que ele não é reto... né?::: logicamente... porque o Globo... é o Globo... tem quinze... tem quinze graus... trezentos e sessenta dividido por quatro... quinze... e **aí** o que qui eles fizeram?... eles falaram ó... zero graus aqui... a gente vai começar a fazer... a leste mais um hora... vamos supor... aqui sete horas... **aí...** a leste mais uma hora... oito horas... e **aí...** vai passando... a cada fuso aumenta uma hora.... **aí::((aponta no mapa o aumento das horas))** mais uma hora aqui... mais uma hora aqui... mais uma hora aqui... vai contando e a oeste diminui uma hora... menos uma hora aqui... menos uma hora... vai indo... tá?:::- - até que a gente tinha arrumado os relógios... né?::: mas não foi possível trazer hoje...- - **aí** é isso::: ” (linhas 94-110).

Esses casos exemplificam como os alunos expositores fazem uso dos mecanismos de articulação textual em suas exposições orais.

3.4.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição

Os aspectos não verbais relevantes nessa exposição foram detectados principalmente nas apresentações das alunas expositoras E1 e E2.

E1 olhava expressivamente para os alunos, enquanto expunha, soube usufruir com desenvoltura do espaço a frente da sala, encenava com as mãos o que queria transmitir para os colegas, demonstrava habilidade com as mãos no uso dos recursos didáticos como nestes trechos: “... doze países ou dez... não me lembro... exatamente... se reuniram em Washington... ((mostra a cidade no mapa)) e... resolveram (linhas 89-90) e “ ... a cada fuso aumenta uma hora ... aí::((aponta no mapa o aumento das horas)) mais uma hora aqui... mais uma...” (linhas 105-106).

E2 contactou o auditório por meio do olhar, aparentando segurança e desenvoltura ao manter uma postura flexível, com movimentos coordenados com as mãos, enquanto expunha o assunto, quando se referiu ao curso de Geografia: “... gente... é muito legal... quem nunca teve vontade de fazer:::... assim... ((começa a gesticular com a mão direita fazendo movimentos mostrando a si mesma)) que acha bobeira...” (linhas 26-28); neste trecho, que escolhe o ajudante: “...mas agora vamos começar... ((demonstra o numeral um com o dedo indicador erguido)) eu precisava de um /ajudante::: será que alguém se candidata?... deixa eu ver... (linhas 31-33). Também neste fragmento, em que fez do globo terrestre um recurso complementar para auxiliá-la nas explicações como pode ser percebido neste excerto:

E2: “... no Hemisfério Norte ocorre o entardecer uma hora mais tarde... às sete horas mais ou menos... e no Hemisfério Sul o contrário... morre uma hora mais cedo... então isso...((*gira o Globo em volta de E3*)) aí vai girando... tal... vai girando... foi... quando chegou do lado de cá...((*pará e aponta no Globo*)) cês viram que aqui a parte ficou maior e aqui ficou menor.... não é?::: aqui no sul...” (linhas 63-68).

Vale ressaltar que a apresentação de E3, como representante do sol, foi apenas figurativa, serviu para chamar a atenção do auditório para a exposição, como podemos observar em: “... o sol... o sol todo mundo sabe... que ele incide sobre... sobre... o..... o.. globo terrestre... sobre o mundo...((E3 faz caretas, esconde o rosto atrás do Globo, inclina o corpo quando E2 explica o giro do sol))... mas ele inCIde... gente... ele não incide perfeitamente sobre no meio assim... ele incide um pouco... éh::: um pouco inclinado sobre o.. o mundo gira...” (linhas 44-48).

Quanto ao riso, ele funcionou como forma de cumprimento do auditório pelo expositor, surgiu do auditório, em momentos de descontração da encenação da visita do IBFHC à turma e dos nomes fictícios dos colegas. Como podemos observar no trecho da cena da apresentação da exposição por E1: “... simulação da visita do Instituto Brasileiro de Fuso

Horário e Cartografia à turma. E1 entra a sala sorrindo e cumprimentando os colegas, acompanhada dos demais membros do grupo...” (linhas 1-3.). No início da apresentação, E5 “... aproxima-se do meio da sala sorrindo, aponta o dedo para E3 e esse vai para a frente da sala. Durante a apresentação E3 segura o Globo, enquanto E5 explica...” (linhas 123-125) e na escolha do representante do sol por E2:

E2: “...(…) esse de preto ((*alunos indicam um colega*)) você... será que você podia ajudar?::: por favor?::: (...) E3: eu?...(...) E1: rápido.... rápido::: ((*risadinhas dos colegas*)) E2: qual o seu nome?... E3: éh:: éh::: João Ronaldo...(…) ((repetição do nome e risadas da turma)) João Ronaldo... (...) E2: segura por favor?... pra gente...”(linhas 33-37).

Devemos considerar, ainda, que a caracterização das alunas com o uso de jaleco, óculos e postura de professoras especialistas parece ter contribuído positivamente na exposição do grupo.

3.5 História em quadrinhos

3.5.1 As condições de produção

A quinta exposição oral analisada enfocou a História em quadrinhos. Essa foi exposta por um aluno da terceira série do Ensino Médio, durante a aula de Literatura da E.E.D.L., com duração de 10min54seg, em 29.11.2007.

Encontravam-se presentes à exposição oral o aluno expositor, os demais colegas de turma, a professora da disciplina e a pesquisadora, perfazendo um total de 35 pessoas.

A idéia dessa exposição surgiu de uma conversa informal entre o expositor e a professora da disciplina e, a partir dessa conversa, a coordenadora do trabalho pediu ao aluno que fizesse uma exposição oral sobre um assunto de seu interesse e que pudesse despertar a atenção dos colegas.

O aluno proferiu a exposição sem o suporte de texto escrito e, no decorrer da exposição, mostrou sua coleção de revistas em quadrinhos para exemplificar o dito, fazendo-a circular pela classe.

E1 procurou escolher um tema de que os alunos não tivessem conhecimento e, desse modo, pôde assumir a posição de conhecedor do assunto, ou seja, houve uma assimetria de

conhecimento entre ele e os colegas: condição para que o trabalho com a exposição oral fosse efetivado.

A condição de conhecedor das histórias em quadrinhos pelo expositor pode ser observada já no início da apresentação pelo modo pelo qual interagiu com os colegas de turma, ao mencionar que a escolha do tema havia sido sua e ao afirmar que gostava e entendia do assunto. Ressaltou, no entanto, que um estudo aprofundado não tinha sido feito, talvez como forma de se resguardar diante de perguntas dos colegas, por questão de modéstia ou realmente pela falta de um estudo enciclopédico sobre o tema.

O emprego do moderador só em “... vou **só** explicar assim o que é a revista em quadrinho...” (linha 12) sugere moderação de E1 visto que ele conseguiu abordar vários aspectos do tema e sustentar a atenção dos colegas com seu discurso e com o auxílio do material didático utilizado, a coleção da revistas. Um exemplo desse interesse despertado pela coleção de revistas foi o fato de que o colega, que o ajudou a carregar e a dispor as revistas na sala ter permanecido de pé, folheando revistas durante toda a apresentação.

Também observamos outras estratégias usadas por E1, ao procurou manter a atenção dos colegas, por meio da pergunta “... quem já leu uma revistinha pelo menos quadrinhos?...” (linhas 16-17), ao usar seu próprio exemplo para mostrar que seu gosto pela leitura foi despertado pelas histórias em quadrinhos e ao interagir com o auditório, como observamos nestes trechos: “... eu queria que vocês prestassem atenção... que essas são umas revistas de diversas épocas...” (linhas 31-32) e “... eu queria que vocês notassem a diferença tanto no desenho como na/nas cores ou forma da revista...” (linhas 34-35).

Além disso, E1 argumentou sobre seu ponto de vista, ao sugerir o emprego das revistas em quadrinhos nas aulas de Geografia e História e ao criticar as professoras que não se utilizam das histórias em quadrinhos em sala de aula, provavelmente por falta de conhecimento do assunto.

Nesse sentido, podemos dizer que E1 assumiu o papel de conhecedor do assunto, segundo Dolz *et al.* (2004), embora a ritualização não tenha sido intermediada por uma terceira pessoa.

3.5.2 A construção interna

Abertura

Nessa etapa, E1 contatou com os colegas pelo olhar, os cumprimentou com a expressão “... **oh::: pessoal...** **éh:::eh...** me falaram né?... pra eu... né?...” (linhas 1-2) e

destacou o motivo de sua presença à frente da turma “... pediram para eu falar... aqui na frente... sobre alguma coisa assim... que eu achasse interessante ... ou que fosse ou que achasse instrutivo... eu resolvi escolher história em quadrinhos... porque... é uma coisa que eu curto... que eu curto muito... gosto muito e entendo um pouco ...” (linhas 1-6).

Portanto, essa etapa pode ser considerada parcialmente cumprida de acordo com a proposição de Dolz *et al.* (2004), uma vez que faltou a ritualização feita por uma terceira pessoa, que poderia proporcionar maior credibilidade ao expositor.

Introdução

Nessa fase, E1 legitimou sua fala, quando citou a escolha do tema e os motivos para essa seleção, validou seu discurso por meio da apresentação do objetivo da apresentação e da escolha do tema, pontuou a necessidade de levar algumas revistas para complementar sua apresentação e justificou a falta de um estudo aprofundado do tema em função da escassez de tempo, mas disse que iria explicar assim mesmo.

É importante ressaltar que não conseguimos detectar com precisão a passagem da fase de abertura para a introdução, pois essa fase parece ser um contínuo da anterior, um bloco único, em função da imprecisão diante das características entre as duas fases. Desse modo, caracterizamo-la como parcialmente realizada de acordo com Dolz *et al.* (2004).

Apresentação do plano

Essa etapa não se caracterizou de acordo com os padrões determinados por Dolz *et al.* (2004), pois E1 não apresentou as operações de planejamento em jogo, ou seja, como iria encaminhar a apresentação, apenas revelou que iria explicar ou tentar definir o que seriam as histórias em quadrinhos, pois, para muitos, elas se restringem ao público infantil, como podemos notar por esse excerto: “... vou só explicar assim... o que é a revista em quadrinho... porque muita gente não entende o que é uma revista em quadrinho... muita gente pensa que é coisa de criança... ou é... ou é... muito infantil e não é... e na verdade não é...” (linhas 12-15).

O desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas

Nessa fase, o tópico, história em quadrinhos, foi apresentado em onze subtópicos: (a) as histórias em quadrinhos não são coisas de criança; (b) a leitura da história em quadrinhos desperta o interesse pelos livros; (c) as diferenças apresentadas nas revistas em diferentes épocas; (d) como assuntos diversos são tratados nas histórias em quadrinhos; (e) o mercado das histórias em quadrinhos; (f) o emprego das histórias em quadrinhos no Ensino Médio; (g)

histórias em quadrinhos e o registro dos fatos históricos; (h) exemplificação de filmes baseados em histórias em quadrinhos e vice-versa; (i) tipos de histórias em quadrinhos; (j) preço das histórias em quadrinhos e (l) as histórias em quadrinhos como forma de conscientização. Além disso, houve a ocorrência de três retomadas dos subtópicos ST4, ST5 e ST9 relacionados aos aspectos característicos das histórias em quadrinhos (assuntos encontrados, mercado e tipos de revistas).

A partir do pressuposto de que as histórias em quadrinhos não contêm apenas assuntos direcionados ao público infantil, E1 instigou a participação dos colegas, perguntando quem é que já havia lido uma história em quadrinhos, no que os colegas responderam com o pronome “eu” ou com o nome de uma revistinha (linhas 16-19). Então, ele passou a apresentar argumentos, para convencer o público da importância dessas revistas.

O segundo subtópico utilizado por E1 foi o de que a leitura de revistinhas é um caminho para se chegar à leitura de livros e, para reforçar isso, ele utilizou sua experiência pessoal, dizendo que havia começado a ler primeiro as revistas em quadrinhos, depois passou para os livros. Em seguida, passou algumas revistas para serem folheadas pelos colegas e fez uma digressão: pedindo-lhes para terem cuidado com o manuseio das mesmas.

Posteriormente, E1 apresentou mais um subtópico, quando pediu aos colegas que observassem as diferenças entre as revistinhas quanto ao desenho, às cores e às formas, porque essas eram de épocas diferentes e tornou a fazer uma digressão com o pedido de cuidado com as revistas.

No terceiro subtópico, E1 caracterizou o conteúdo das revistas e mencionou os tipos mais clássicos como os super-heróis, conhecidos mundialmente, e a Turma da Mônica, clássico nacional. Ao comentar essa última revista, introduziu outro subtópico, o mercado das revistas, mencionando as revistas mais vendáveis no Brasil.

Na sequência, retomou o subtópico, diversos assuntos tratados nas revistas em quadrinhos, encaminhando sua fala para o próximo subtópico, o emprego das histórias em quadrinhos no Ensino Médio, já que elas enfocam acontecimentos de época e culturas diferentes. Ele exemplificou sua fala com uma revistinha do Homem Aranha que tratou da tragédia de onze de setembro nos Estados Unidos e outra que marcou a Segunda Guerra Mundial. Em seguida, sugeriu que as revistas em quadrinhos poderiam ser exploradas nas aulas de Geografia e História, mas, infelizmente, segundo o expositor, os professores não têm esse conhecimento para passar para os alunos.

Após esse subtópico, E1 passou para o subtópico seguinte, em que enfatizou o registro de fatos históricos em filmes, livros e revistas em quadrinhos. Também explorou filmes

baseados em histórias em quadrinho e vice-versa, quando mencionou que as trocas entre essas mídias, aumentaram no ano de dois mil. Além disso, E1 explicou que os poderes dos super-heróis puderam ser mostrados nos filmes, por meio dos efeitos especiais decorrentes do avanço da tecnologia e, no decorrer dessa explicação, citou nomes de filmes e revistas como exemplos do dito.

E1 prosseguiu a exposição com o subtópico, tipos de revistas em quadrinhos, apresentou uma revista nomeada Mangá, depois retomou o subtópico “mercado das revistas” e exemplificou a dificuldade de encontrá-las na cidade de Patrocínio. Desse subtópico, passou para o seguinte, mencionando as vantagens da revista em quadrinhos em relação ao livro, devido ao baixo custo da primeira, o que pode possibilitar o maior acesso das pessoas às revistinhas.

O expositor prosseguiu a exposição com a retomada do subtópico, tipos de revista em quadrinhos, sem explicitar esse retorno e, para finalizar essa etapa, ele apresentou mais um subtópico sobre a influência das revistas em quadrinhos na conscientização de problemas sociais. Mostrou uma revista lançada, na cidade de Araxá, com o intuito de conscientizar crianças e jovens sobre a importância da conservação de livros e também apresentou uma outra revista, lançada pelo Governo em parceria com a da Turma da Mônica, em favor da economia de energia.

Recapitulação

Essa fase não se caracterizou conforme a proposta de Dolz *et al.* (2004), pois não houve explicitação de retomada de pontos principais da exposição nem o encaminhamento para a conclusão, que seria a fase seguinte da exposição.

Conclusão

L1 encerrou essa fase, dizendo que esperava que os colegas tivessem gostado da exposição, pediu-lhes que lessem histórias em quadrinhos e agradeceu-lhes à atenção.

Encerramento

Essa parte da exposição apresentou características de encerramento, quando E1 disse que esperava que os colegas tivessem gostado da exposição seguido do agradecimento ao auditório.

Portanto, assinalamos essa fase como um contínuo da anterior, formando um bloco único, diante da diluição das características entre as duas fases, enquadrando-se parcialmente na proposta de Dolz *et al.* (2004).

Em síntese, observamos que, dentro da proposta da exposição oral de Dolz *et al.* (2004), essa apresentou algumas falhas como falta de planejamento prévio, falta de esquematização e ausência de etapas consideradas chaves nesse gênero.

3.5.3 Os mecanismos de articulação textual

Em relação às características linguísticas dessa exposição oral, percebemos que, desde a introdução do tópico “História em quadrinhos”, houve a preocupação de E1 demonstrar a importância dessas histórias, por meio da seleção de argumentos que pudessem convencer o auditório sobre aquilo que estava sendo dito. Para atingir tal objetivo, as proposições apresentadas vinham desencadeadas por outras proposições de cunho explicativo, como pode ser observado nas seguintes passagens:

E1: “... pediram pra eu falar aqui na frente... sobre alguma coisa assim... que eu achasse interessante ... ou que fosse ou que achasse instrutivo... eu resolvi escolher história em quadrinhos... **porque...** é uma coisa que eu curto... que eu curto muito...” (linhas 2-5); “... eu explico de última hora... que eu... não deu pra eu fazer isso... ((*olha para as revistas*)) vou só explicar assim... o que é a revista em quadrinho... **porque** muita gente não entende o que é uma revista em quadrinho...” (linhas 11-13); “... vou pedir para vocês terem cuidado... **porque** é coleção... e tenho um carinho e até porque elas são meio antigas... e ou tem perigo de rasgar...” (linhas 28-29).

Também, nesta passagem:

E1: “... falando sobre o primeiro filme do Homem Aranha... e... foi assim... um... um início assim... já havia desses outros filmes de super-heróis... baseado em revistas em quadrinhos... mais em dois mil... quando a tecnologia... resolveram investir pesado na tecnologia para fazerem os efeitos especiais até **porque...** os poderes dos super-heróis... que precisam... éh::: éh::: exigem isso... éh::: que estourou assim...” (linhas 96-111).

O emprego do conector então denotou a finalidade de as revistas estarem dispostas sobre a mesa: “... é uma coisa que eu curto... que eu gosto curto muito... gosto muito e entendo um pouco... **então...** por essa razão... eu trouxe aqui algumas revistinhas...” (linhas 5-6) ou em “... comecei a ler foi a revista em quadrinho... aquelas revistinhas do meu pai... e revistinha que ele me dava... quando eu era moleque... e com isso eu passei a ler livros... ah:::

éh::: foi um passo para chegar aos livros **então** éh::: eu vou passar para vocês...” (linhas 24-27). Ou com função conclusiva como E1 o fez neste fragmento:

E1: “... com relação ao onze de setembro... foi uma homenagem que a Marvel... fez ao onze de setembro... aos heróis... aos verdadeiros heróis... que são os bombeiros... os policiais... o pessoal que ajudou na época... essa... e como todo mundo sabe onze de setembro foi uma coisa que marcou... **então** esses fatos históricos... todos eles ficam marcados na revista em quadrinhos...” (linhas 61-66).

Observamos, também, o emprego do futuro perifrástico com os verbos ir, explicar, pegar e falar para expressar a continuidade da exposição, como nos fragmentos “... aqui algumas revistinhas e **vou explicar** assim...” (linhas 6-7); éh::: a a revistinha em quadrinho... eu **vou pegar** como... como assim... como exemplo ah::: eu... né?... porque eu comecei a lê...(linhas 21-22) e “... **vou falar** do tipo de revista em quadrinho que tem também...”(linhas 112-113) ou do dêitico agora utilizado como sequenciador da fala “... e **agora** com relação ao Ensino Médio... o que eu que eu posso dizer...” (linha 56).

Além desses marcadores, notamos que E1 utilizou várias vezes expressões com o adjetivo interessante, que funcionaram ora como sinalizador das ideias, pontos relevantes na exposição, ora como mecanismo para chamar atenção dos colegas sobre algo que ele estava apontando, como podemos observar em: “... ah::: éh **interessante** nas revistas em quadrinho é que elas... ela é assim...é muito ah::: éh::: uh::: o conteúdo dela é muito extenso...” (linhas 40-41); “... oh::: ah::: o **interessante** na revista em quadrinho é que ela podem falar diversas coisas...” (linhas 48-49); “... tem uma revista que eu acho muito **interessante**... eu trouxe ela... que é uma especial do Homem Aranha...” (linhas 59-60).

As reformulações em forma de paráfrase foram notadas em momentos dessa exposição, por meio das expressões ou seja e vamos dizer assim, como nestes trechos: “... até os vilões que são os caras maus assim... da revistinha em quadrinhos... acabaram ajudando a resgatar as vítimas de onze de setembro... **ou seja**... o ter/o terrorismo para eles foi uma coisa terrível...” (linhas 71-74); “... são baseados em revistas em quadrinhos e às vezes você não tem notícia... porque são revistas mais... **vamos dizer assim**... são livros em quadrinhos... na realidade...” (linhas 104-106) e “... que nem todos têm acesso... **vamos dizer assim**... e ninguém tem conhecimento... e muitos pensam que é filme...” (linhas 106-107).

Além disso, as reformulações em forma de definição foram detectadas quando E1 percebia que o termo era novo para os colegas, como nos fragmentos: “... tanto da Marvel como DC... DC são as principais revistas em quadrinhos do::: do mundo assim... são as mais

famosas...” (linha 46-47); esse outro “... tem essas aqui que é a dos Mangás... os famosos Mangás... que são os:: as revistas em quadrinho japonesas... orientais... elas éh:: chegaram no Brasil faz assim... há pouco tempo...” (linhas 113-116).

Vale ressaltar que, durante toda a exposição, E1 utilizou do vocábulo assim com várias acepções: (a) como reformulador de algo dito anteriormente como, por exemplo, em: “... cê não tem notícia... porque são revistas mais...vamos dizer **assim**... são livros em quadrinhos...” (linhas 105-106); (b) como vício de linguagem como em “... e foi **assim**... um... um início **assim**... já havia desses outros filmes de super-heróis...” (linhas 97-98); elas eh... chegaram no Brasil faz **assim**... há pouco tempo (linha 116); (c) como forma de enfatizar algo, como em: “... tem um mercado amplo eh... um mercado amplo... mas não chega a ser **assim** um mercado grande...” (linhas 123-124)

Quanto à progressão tópica, notamos descontinuidade em dois momentos da exposição. A primeira ocorreu quando E1 explicitou o fluxo do seu pensamento, provavelmente para ganhar tempo. Vejamos:

E1: “... – eh:: como disse... disse os diversos (tipos) de revista em quadrinho tem o Pica pau...Turma da Mônica... como eu disse que a principal... a principal revista em quadrinho... ah:: éh:: do Brasil... assim... nacional... éh:: **que mais** que eu posso dizer... ah:: éh:: éh:: umas... eu queria passar pra vocês aqui... um álbum com alguns super-heróis da Marvel... quem tiver a curiosidade de ver... ((conversa dos alunos)) éh:: ah:: outra coisa interessante...” (linhas 133-139).

A segunda descontinuidade ocorreu quase ao término da exposição, quando E1 percebeu que seu tempo estava chegando ao fim e não seria possível finalizar o subtópico em desenvolvimento. Eis o exemplo:

E1: “... tem uma outra revistinha... outra revistinha que faz campanha do governo... que é da pro/parceria da Turma da Mônica com o governo... com a campanha de abastecimento da...de energia... economizar energia... é:: alguém **tem alguma pergunta... assim rápida?... só porque acabou... então acho que é isso (falei) acho que é só isso...**” (linhas 145-150).

Além disso, observamos que o recurso de levar a coleção de revistinhas, para exemplificar e referendar os argumentos, também contribuiu na exposição, como podemos observar em: “... as diferentes culturas da época... **por exemplo**... tem uma revistinha que eu acho muito interessante.... eu trouxe ela... que é uma especial do Homem Aranha...” (linhas 59-61); “...eu peguei só... apenas **um exemplo**... tem as revistinhas da:: de pós-guerra após a Segunda Guerra Mundial... que também demonstram muito bem isso...” (linhas 75-77) e “... e

o mesmo acontecendo... com os filmes... que acabam virando revistas em quadrinhos... **um exemplo...** é a do Planeta dos Macacos... que é esse aqui...” (linhas 89-90).

3.5.4 Os aspectos não verbais presentes na exposição

Os aspectos não verbais da comunicação relevantes nessa apresentação de E1 foram: o olhar expressivo para a turma, a gesticulação e a postura segura e descontraída do aluno, que permaneceu descalço, após ter participado de uma gincana na escola. O entusiasmo na apresentação foi notado pelos olhares de admiração para a coleção de revistas, quando se referia a elas.

Um leve sorriso foi observado nessa apresentação quando os colegas de E1 responderam que já tinham lido algumas revistinhas, entendido como satisfação ou compartilhamento de interesses comuns entre expositor e público. As pausas observadas foram curtas, às vezes, quando E1 pronunciava alguma expressão enfática, pois a rapidez na fala apresentou-se marcante nessa exposição.

Um dos itens observados nessa apresentação foi a desenvoltura e a segurança com que E1 expôs a apresentação; uma das justificativas pode ser o resultado do conhecimento e entusiasmo do aluno pelo assunto tratado.

Para pensar o gênero exposição oral como objeto de ensino e proporcionar a sua apropriação é preciso fazer com que os alunos percebam um objetivo e um significado para a atividade e que o professor ao descrevê-lo possa aclarar os procedimentos discursivos adotados por ele para que o aluno assimile o trabalho.

CONCLUSÃO

Com o intuito de verificar a importância conferida à modalidade oral da língua na escola pública, direcionamos esta pesquisa para a descrição e a análise da aplicação do gênero exposição oral no contexto do Ensino Médio. Para cumprirmos os objetivos deste estudo, selecionamos esse gênero para ser investigado, após uma triagem dos gêneros mais utilizados nas diferentes disciplinas do currículo escolar.

A fim de assegurar a melhor representatividade dos dados de análise, fizemo-la em conjunto com a descrição comentada e individual das exposições dos alunos. Assim, a consecução dos objetivos e os respectivos resultados das análises puderam ser resgatados nessa parte do trabalho.

Observamos que o trabalho com as exposições surgiu inserido em um contexto maior, em função da necessidade ou da oportunidade de se trabalhar com os temas. O professor escolheu o tema e direcionou-o para ser apresentado pelos grupos de alunos das salas de aula.

Com relação à postura de conhecedores do assunto, os grupos que assumiram esse papel foram os apresentadores das exposições sobre o olho humano e sobre fuso horário e cartografia. Observamos, ainda, que o trabalho foi feito de forma conjunta com preparação prévia das exposições como, por exemplo, pelo comentário entre E1 e E2 na exposição sobre fuso horário e cartografia “... eu vou explicar mais um pouco sobre fusos horários... que é a minha área... - - **acho que até a longitude e latitude... era você?** - - ((comentário entre E1 e E2 sobre quem iria explicar o assunto)) ()... (...) E2: **mas depois eu explico () tá bom?**... - - ...” (linhas 82-85).

Entre os vinte e quatro participantes do *corpus* de pesquisa, destacamos a apresentação de oito alunos expositores, que conseguiram se colocar como especialistas no assunto, apresentando um conjunto de condições necessárias para a atividade proposta, segurança com postura de conhecedor do assunto, domínio da situação comunicativa, uso adequado dos recursos não verbais para transmitir o conteúdo e ao mesmo tempo interagir com o público como, por exemplo, perguntas retóricas, paráfrases e exemplificação do assunto.

Diante do exposto, não podemos listar, com segurança, os fatores que contribuíram para a desenvoltura desses alunos expositores. Provavelmente, pelo comprometimento com o trabalho, por ter sido uma prática significativa para os alunos, por ser uma atividade com fins avaliativos e em virtude de a abertura ter sido, em sua maioria, legitimada por uma terceira

pessoa. Além disso, a assimetria de conhecimento entre os expositores e o público despertou o interesse do mesmo na apresentação. Embora as exposições “Cadeia e teia alimentares” e “Fuso horário e cartografia” tenham características de seminário, em função do assunto, já tinham sido trabalhadas anteriormente, ou seja, praticamente não havia assimetria de conhecimento entre os alunos expositores e o público.

Com relação à interação dos expositores com o público, observamos que ocorreu em alguns momentos, como a colaboração do auditório na escolha do aluno representante do sol, na exposição sobre fuso horário e cartografia. A interação por meio do comportamento receptivo e respeitoso dos expositores diante do tema já visto, no caso da exposição sobre cadeia e teia alimentares, assim como pelo compartilhamento de risos em relação a situações cômicas aos ou com comentários inadequados do público sobre o assunto apresentado. No entanto, pela observação da interação com o público, não temos dados para dizer se o público adquiriu o saber transmitido, pois esse não foi foco dessa pesquisa.

Por meio das análises do *corpus*, observamos que uma das condições do trabalho com a exposição oral no contexto escolar é o domínio do assunto e o acompanhamento atento da exposição pelo professor, para evitar que distorções ou descaracterizações do trabalho venham a ocorrer e predisposição do público para ouvir o expositor.

Quanto às condições de produção das exposições analisadas elas ocorreram, em grupos, com a duração de uma hora/aula (50min) e a quantidade de pessoas presentes. Primeiramente, as exposições foram apresentadas nas salas dos alunos expositores e, algumas, reapresentadas para outros colegas de série. Isso pode permitir que o aluno expositor reavalie sua apresentação, que falhas ou lacunas sejam sanadas por meio do feedback do professor.

Além disso, conforme conversa informal com uma das professoras entrevistadas, essa é uma forma de incentivar o trabalho do grupo expositor e mostrar uma forma diferente de apresentação pelos próprios alunos, possibilitando despertar o seu interesse, no que se refere à apresentação de trabalhos e também estudar o conteúdo de maneira diferenciada.

Com relação ao número de participantes, as análises nos mostraram que esse fator não invalida a possibilidade do cumprimento das etapas da exposição, bem como a verificação ou acompanhamento pelo auditório, uma vez que as exposições que mais se aproximaram dos parâmetros foram realizadas em parceria. Essa condição de trabalho, no espaço escolar, pode ser um fator delineador das fases da exposição para o interlocutor e facilitador para o grupo apresentador, no que tange à divisão de tarefas, à interação e como forma de incentivo para os alunos inibidos.

Em se tratando da construção interna (conforme gráfico APÊNDICE F), houve uma fase de abertura das exposições, que atendeu aos moldes da proposta, em 60% das ocorrências, 20% de maneira parcial e 20% de não ocorrência dessa fase.

Verificamos que a ocorrência da fase de abertura foi assegurada nas exposições (Olho humano, Cadeia e teia alimentares e Fuso horário e cartografia) por meio de uma terceira pessoa. Essa fase foi legitimada pelo professor, nas duas primeiras exposições, em contextos diferentes da sala de aula desses alunos expositores e quando apresentada na sala dos próprios alunos, com a simulação da visita do IBFHC à turma. Observamos que, quando a abertura foi feita pelo aluno expositor, ela ocorreu de forma parcial, ou melhor, não atendeu totalmente aos parâmetros da proposta.

Embora os dados apontem acentuada ocorrência dessa fase, temos que considerar que essas exposições ocorreram em um segundo momento de apresentação e em situações de desconhecimento dos expositores pelo público, ou seja, havia necessidade de apresentação dos alunos, uma vez que o habitual é que a exposição ocorra primeiramente na própria sala dos alunos expositores.

Diante do exposto, parece-nos necessário que a abertura da exposição seja realizada pelo professor ou que haja simulação de um personagem ou de uma situação, pois uma das características desse gênero é ser de natureza explícita.

Além disso, abertura da exposição pelo professor legitima a fala do expositor, e pode proporcionar-lhe credibilidade, favorecendo a condição de especialista no assunto, bem como pode delimitar a mudança da situação comunicativa para o auditório, preparando a turma para a apresentação.

A fase de introdução não foi caracterizada nos moldes da proposta, quando ocorreu foi de forma parcial, percentual de 40%, de forma fragmentada, percentual de 20%, ou simplesmente não ocorreu, percentual de 40%.

Nessa fase, os alunos expositores não legitimaram as razões da escolha do tema, não apontaram o ponto de vista adotado e não procuraram despertar o interesse do público pelo tema, ou melhor, “não procuraram vender o peixe”, como o fez o aluno que expôs sobre história em quadrinhos.

Desse modo, ela se caracterizou com a apresentação sucinta do tema da exposição pelo aluno como neste trecho da exposição sobre o olho humano “... iremos falar um pouco a respeito da visão humana... e /algumas éh:: alguns órgãos...” (linhas 7-8), ou seja, não conseguimos perceber mudança de nível por meio de marcador estrutural ou mudança na tonalidade de voz, provocando imprecisão nas peculiaridades dessa fase.

Uma explicação para essas lacunas nas exposições é que elas podem ser decorrentes de o professor não se restringir ao papel de apresentador da fase de abertura. Outra razão seria o desinteresse do aluno pelo trabalho, em função de ser mais uma atividade com fins avaliativos, comum na esfera escolar, ou porque a apresentação é vista apenas como repasse de conteúdo pelo e para o aluno.

A fase de apresentação do plano não ocorreu nas exposições analisadas, comprometendo o desenvolvimento da apresentação, uma vez que as operações de planejamento da exposição são explícitas e norteadoras para a condução, compreensão e acompanhamento da apresentação pelo expositor e pelo público. Parece que essa ausência reflete o desconhecimento desse gênero pelos expositores e também o despreparo metodológico dos professores nesse quesito.

A fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas ocorreu em todas as exposições, caracterizou-se como divisão do tópico em vários subtópicos e com apresentação de mais de um subtópico pelos coordenadores do grupo. Praticamente, todos os alunos expositores fizeram a exposição sem o suporte de texto escrito e utilizaram com maestria os recursos didáticos como, por exemplo, na exposição sobre história em quadrinhos, em que a apresentação das revistas auxiliaram-no a conduzir a apresentação.

Em algumas exposições, o desenvolvimento do tópico aconteceu da seguinte forma: fez-se alusão ao conteúdo na fase abertura da exposição e o público teria que estar atento para seguir a condução da exposição. Outras vezes, durante o desenvolvimento um aluno expositor conectava implicitamente sua fala, a partir do subtópico apresentado anteriormente pelo colega como, no caso, da exposição sobre o olho humano.

Já na exposição sobre o fuso horário e cartografia, mencionava-se o subtópico que iria explicitar ou citava o nome do colega que iria dar continuidade à exposição, o que exigiu dos colegas interlocutores conhecimento do assunto ou um olhar mais atento para entender a dinâmica da exposição.

Assim, observamos que a falta de apresentação do plano da exposição não tornou explícitas as operações de planejamento em jogo da exposição, o que pode ter comprometido o entendimento do assunto, o que nos indica que a apresentação do plano da exposição é necessária e indispensável para a compreensão do assunto tratado nesse gênero oral, em função do caráter norteador e explícito dos procedimentos da apresentação.

A fase de recapitulação não foi detectada nas exposições analisadas. Observamos, na análise, que os alunos expositores, às vezes chegaram a usar o vocábulo recapitulando, mas não faziam uso dessa estratégia ou o faziam de maneira sucinta na conclusão.

A ocorrência da fase de conclusão nas exposições foi de 60% e 40% de não ocorrência. Observamos que os alunos expositores passavam da fase de desenvolvimento para a conclusão, perguntando sobre as dúvidas levantadas e terminando a exposição naquele momento. De acordo com Dolz *et al.* (2004), a interação se dá no encerramento, ou seja, não há interrupções na fala do expositor, o gênero é monologal.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção foi a conclusão feita na exposição sobre Dom Casmurro, com a apresentação de novo tópico biográfico do autor e a apresentação de um *clipe*, considerada inovadora e interessante para se concluir a exposição

A ocorrência da fase de encerramento foi de 60%; 20% foi realizada de maneira parcial e um percentual de 20% de não ocorrência. Verificamos que a ocorrência dessa fase se deu naquelas exposições em que houve abertura, ou seja, quando era realizada em outro contexto, fora da sala do aluno expositor. Consideramos as fases de encerramento e de abertura significativas nesse gênero, uma vez que são delineadoras do evento comunicativo. Na abertura, há criação desse evento por meio da delimitação da situação comunicativa (apresentação do expositor, do tema e do público) e no encerramento ocorre seu término.

A análise revelou ausência das fases de apresentação do plano e de recapitulação nas exposições orais dos alunos, de acordo com os parâmetros de análise. Essa escassez nos forneceu indícios do desconhecimento ou despreparo do professor quanto ao trabalho sistemático da exposição oral no ambiente escolar.

Quanto às características linguísticas das exposições, observamos que essas foram divididas em vários subtópicos e essa divisão, mesmo que, muitas vezes de maneira descontínua, acarretou apenas problemas locais, ou seja, o encadeamento de ideias, a progressão tópica, as reformulações e as exemplificações ajudaram a esclarecer alguns tópicos não explicitados na exposição.

Os dêiticos como “aqui, lá, daqui” funcionaram como elementos de coesão referencial, assim como os traços de oralidade “aí” e “né” como conectores sequenciais. Portanto, a coesão temática não foi assegurada por marcadores estruturais formais, na maior parte das exposições.

Detectamos, também, que a estruturação das exposições equiparou-se à da redação escolar (introdução, desenvolvimento e conclusão), isso é, os problemas apresentados nas exposições quanto aos mecanismos de articulação não são específicos da linguagem oral e,

sim, da linguagem escrita, pois essa está diretamente relacionada com a maneira pela qual o aluno usa a linguagem oral. Portanto, acreditamos que, se o aluno souber estruturar um texto escrito, com as intervenções didáticas do professor, saberá estruturar a apresentação da exposição oral.

A respeito dos elementos não verbais pertinentes nas exposições, um dos aspectos não verbais mais utilizados pelos alunos foi o olhar, que favoreceu a interação com o público. Outro recurso foi o riso, que ocorreu com maior frequência diante dos enganos cometidos pelos expositores, algo dito considerado óbvio no contexto ou comentários inoportunos dos colegas.

Com relação às pausas, observamos que foram usadas adequadamente pelo conjunto de expositores, em alguns casos mais lentamente como na apresentação do E1 na exposição sobre o olho humano e na fala rápida do E1 da exposição sobre história em quadrinhos. Essa última, talvez, causada pelo entusiasmo de apresentar aos colegas de turma um assunto de seu interesse e domínio, ou seja, foram os alunos expositores destacados como conhecedores do assunto que conseguiram melhor fazer a conexão dos aspectos verbais aos não verbais; os demais alunos praticamente não os utilizaram.

Acreditamos que uma das razões possa ser atribuída à participação direta ou indireta dos alunos nas exposições. Em algumas apresentações como, por exemplo, na exposição sobre cadeia e teia alimentares as tarefas não foram distribuídas igualmente entre o grupo, já que duas alunas colaboraram somente como suporte de um recurso didático.

Outra razão do comportamento dos demais alunos explica-se, talvez, pela timidez, insegurança no momento da apresentação ou por esquecimento devido à ansiedade causada pela situação comunicativa, ou até mesmo desconhecimento da postura adequada, diante de uma exposição oral por falta de um trabalho sistemático para esse fim.

Como na análise do *corpus*, recorremos a um questionário para saber se os alunos tinham noção da importância dos aspectos não verbais na comunicação e se eles os utilizavam, podemos atribuir algumas razões para a não associação entre os aspectos verbais e não verbais.

Para os alunos, os aspectos não verbais parecem restringir apenas a gestos, e a maioria não sabe que os aspectos verbais e não verbais se completam. Para isso, um trabalho sistemático de conscientização da importância da conjugação desses aspectos e de que seu uso pode favorecer a comunicação, principalmente nesse gênero, pode auxiliar na condução da exposição pelo expositor e na receptividade do público. Vale ressaltar que alguns aspectos não verbais nas exposições foram importantes e contribuíram para o bom êxito das mesmas. O

fato de termos gravado em vídeo contribuiu para que pudéssemos perceber tal complementaridade.

Observamos também que os aspectos não verbais estão imbricados às condições de produção da exposição no que se refere à interação com o público e ao papel de especialista no assunto. Essa conexão ocorreu nas apresentações que mais se aproximaram dos parâmetros de análise, O olho humano, aula de Física, e Fuso horário e cartografia, aula de Geografia e a que menos se aproximou, Dom Casmurro, Língua Portuguesa (Literatura).

Com base nesse resultado, não se pode afirmar que a área ou a disciplina seja determinante na construção da exposição, bem como a interação entre professor e aluno, uma vez que a disciplina, Língua Portuguesa, seguida da História, Biologia e Geografia foram apontadas, no questionário, como aquelas em que ocorreu maior interação com os alunos. Alguns fatores podem ter contribuído para que essas exposições sobressaíssem das demais: o comprometimento com o trabalho; a atividade com fins avaliativos e o fato de a prática ser significativa para os alunos expositores.

Quanto à variedade linguística padrão-formal exigida neste gênero, foi detectada ocorrência do nível coloquial, por meio de textos sem planejamento prévio, com assimetria de conhecimento, mas compatível com o público ouvinte. Como não houve intervenção didática do professor nas apresentações, nem um trabalho sistematizado, a oralidade constituiu apenas como meio de apresentação sem fins de ensino-aprendizagem.

Diante do exposto, alicerçado na análise do *corpus* e nas respostas das entrevistas semiestruturadas com os professores, as hipóteses norteadoras desta pesquisa se confirmaram, ou seja, os gêneros orais não são trabalhados sistematicamente no Ensino Médio. As atividades com a modalidade oral aparecem nesse espaço com o objetivo do repasse do conteúdo aos alunos. O que percebemos é que a escolha dos temas não foi feita de forma aleatória, houve um planejamento prévio, porém, um trabalho com a variedade oral da língua não é feito. A oralidade foi utilizada apenas como condutora dos trabalhos, ou seja, o aluno realiza a exposição oral à sua maneira, o que pode demonstrar que o aprendizado, possivelmente, tenha ocorrido em outro momento ou fora do contexto escolar.

Além disso, embora, a maioria dos professores reconheça a importância do trabalho com a língua oral e seja receptivo para conhecer o trabalho com o gênero, sua aplicação nos trabalhos escolares não consegue atingir um patamar considerável a ser implementado na realidade de sala de aula.

Nesse sentido, a falta de conhecimento sistemático do professor sobre esse gênero, condições precárias de trabalho (tempo, quantidade de conteúdos a serem vistos, quantidade

de alunos em sala de aula) exigem propostas urgentes para amenizar os problemas apresentados no âmbito escolar, daí a necessidade de sistematizar o trabalho com a exposição oral pelo professor devendo esse trabalho ser interdisciplinar com as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Como esse trabalho com a exposição oral exige um bom domínio da estruturação de um texto longo e da explicitação das mudanças internas nos níveis do texto, o plano ou esquema de uma exposição merece atenção especial, pois ele não é somente um suporte auxiliar organizado pelo expositor, mas parte do modelo didático do gênero e deve ser objeto de uma construção refletida, apoiada na observação das práticas sociais de referência e nos conhecimentos práticos dos alunos (Dolz *et al.*, 2004).

Além disso, considerando-se que esse gênero funciona como instrumento mediador no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos intra e extraescolares, um trabalho direcionado pode sinalizar que a língua oral está sendo redescoberta e valorizada, o que poderá resultar em um desafio a ser enfrentado no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 278-326.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Padrões de oralidade presentes na explicação de textos na sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 1, n. 2, p. 27-38, 1998.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. “**Seminário**” mais que uma técnica de ensino: um gênero discursivo. Mimeo.

BRASIL, Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000. 109 p.

BRASIL, Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 2000. 103 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003. 353 p.

CASTILHO, Ataliba T. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998. 158 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **A leitura em voz alta**. In: Pour un enseignement de l’oral. Issy-Les-Moulineaux, ESF, 1998, p.187-190. Tradução livre do original em Francês “La Lecture à d’autres”.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François; ZAHND, Gabrielle. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 215-246.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-Fraçois. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FINOTTI, Luísa Helena B. **A descontinuidade temática na oralidade e na escrita**: um confronto entre textos orais e escritos. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Linguístic(a)-Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 115 p.

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005.195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

HILGERT, José Gaston. A qualificação discursiva no texto falado. In: _____. **Dino Preti e seus temas**: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez, 2001. p. 62-84.

HILGERT, José Gaston. A seleção lexical na construção do texto falado. In: PRETI, Dino (Org.). **Léxico na língua oral e escrita**. São Paulo: Humanitas/ FFCH/USP, 2003. p. 69-102. (Projetos Paralelos-NURC/SP, v. 6)

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1999. 94 p. (Série Princípios).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001. 133 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2002. v. 6, p. 105-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no texto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org.). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 2005. p. 45-83. (Projetos Paralelos-NURC/SP, v. 7).

NASCIMENTO, Elvira L. Interação em sala de aula: a transposição didática de gêneros orais do argumentar. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 2006. Recife-PE. **Anais...** Recife-PE, 2006.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas/FFCH/USP, 2003. p. 13-14. (Projetos Paralelos-NURC/SP, v. 1).

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio R. **Comunicação não verbal**: a gestualidade brasileira. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. 183 p.

ROJO, Roxane H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2., 2000, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, 2000. CD-ROM

ROJO, Roxane H. R.; CAVALCANTE, J. C.; PIO, D. A. Práticas de linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 10, p. 125-136, 2001.

ROJO, Roxane H. R. (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 247 p.

ROJO, Roxane H. R.; CORDEIRO, Gláís S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair.; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso no Círculo de Bakhtin: ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS E GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão, SC, **Anais...** Tubarão, SC: UNISUL/SIGET, 2007. p. 1761-1775. CD-ROM.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 129-147.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCHÖN, D. A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

SILVA, Paulo Eduardo da; MORI-DE-ANGELIS, Cristiane Cognoto. Livros didáticos de língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; BATISTA, A. (Ed.). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003. 245 p.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de responsabilidade com a pesquisa.....	109
Apêndice B - Termo de consentimento do docente para a pesquisa.....	110
Apêndice C - Termo de consentimento do discente para a pesquisa.....	112
Apêndice D - Termo de consentimento do discente, menor de 18 anos.....	114
Apêndice E - Modelo do questionário aplicado aos docentes e discentes.....	116
Apêndice F - Tabulação dos dados do questionário.....	119
Apêndice G - Roteiro da entrevista semiestruturada com os docentes.....	125
Apêndice H - <i>Corpus</i> da pesquisa.....	126

APÊNDICE A - Termo de responsabilidade com a pesquisa

TERMO DE RESPONSABILIDADE

Eu, **Regina Lúcia Félix**, pesquisadora do projeto “*A oralidade em sala de aula: uma proposta de aplicação no contexto do ensino Médio*”¹⁹, sob orientação da professora **Dra. Luísa Helena Borges Finotti**, declaro que os informantes desta pesquisa terão sua identidade preservada, não sendo expostos em nenhum momento da pesquisa. Se houver necessidade de apresentação das filmagens, será colocada uma tarja nos olhos do(s) participantes desta pesquisa. Os dados coletados tornar-se-ão públicos na dissertação que será apresentada até novembro de 2008, posteriormente, estes serão guardados pela pesquisadora, pelo período de cinco anos, pois há possibilidade de continuação desta pesquisa. Caso não houver continuação da mesma, durante esse tempo, a pesquisadora se compromete a desgravar os dados coletados. Por ser verdade, firmo o presente TERMO DE RESPONSABILIDADE, para todos os fins de direito.

Uberlândia, 02 de novembro de 2007.

Regina Lúcia Félix
Pesquisadora

Dra. Luísa Helena Borges Finotti
Orientadora

De acordo: _____

¹⁹ A princípio o projeto de pesquisa tinha esse nome

APÊNDICE B – Termo de consentimento do docente para a pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A ORALIDADE EM SALA DE AULA: uma proposta de aplicação no contexto do Ensino Médio

Nome da pesquisadora: Regina Lúcia Félix.

Nome da orientadora: Profa. Dra. Luísa Helena Borges Finotti.

1. Natureza da pesquisa: o docente está convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar como a oralidade está sendo trabalhada no contexto escolar do Ensino Médio.
2. Participantes da pesquisa: alunos e professores do Ensino Médio das Escolas: E. E. Dom Lustosa de 1º e 2º Graus e E. E. Profa. Ormy A. Amaral de 1º e 2º Graus, da cidade de Patrocínio-MG.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo, o docente participante permitirá que a pesquisadora Regina Lúcia Félix utilize os dados coletados na pesquisa em sua dissertação e, posteriormente, os mesmos serão guardados pela pesquisadora, por cinco anos. O docente tem liberdade de se recusar a participar e ainda, se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, isento de qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre a coleta dos dados: os dados para esta pesquisa serão coletados a partir dos seguintes instrumentos: gravações e filmagens das aulas a serem observadas durante o período da coleta; observações das aulas, com registro em notas de campo; aplicação de questionários para discentes e docentes; aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos ; gravação e filmagem das entrevistas. Com a possibilidade da continuação desta pesquisa, a pesquisadora assume a responsabilidade de guardar os dados pesquisados, pelo prazo de cinco anos, após a defesa de sua dissertação, garantindo o sigilo absoluto da identidade dos participantes. Caso não houver continuação da mesma, durante esse tempo, a pesquisadora se compromete a desgravar os dados coletados.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O sujeito não sofrerá nenhum prejuízo com a pesquisa.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Em nenhum momento, o sujeito de pesquisa será identificado. Caso haja necessidade de apresentação das filmagens, será colocada uma tarja nos olhos do(s) participante(s) para resguardar sua identidade. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o docente poderá ter benefício direto e indireto. Esperamos que esse estudo contribua com descobertas importantes sobre a forma pela qual a oralidade tem sido trabalhada na sala de aula e que a comunidade escolar e também, com a comunidade Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Mestrado em Linguística, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. Pagamento: o docente não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa como docente. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do docente participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Data e local

Telefones

Pesquisadora: Regina Lúcia Félix

(34) 3831-1759

Comitê de Ética em Pesquisa:

(34) 3239-4531

APÊNDICE C- Termo de consentimento do discente para a pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A ORALIDADE EM SALA DE AULA: uma proposta de aplicação no contexto do Ensino Médio

Nome da pesquisadora: Regina Lúcia Félix.

Nome da orientadora: Profa. Dra. Luísa Helena Borges Finotti.

1. Natureza da pesquisa: o discente está convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar como a oralidade está sendo trabalhada no contexto escolar do Ensino Médio.
2. Participantes da pesquisa: alunos e professores do Ensino Médio das Escolas: E. E. Dom Lustosa de 1º e 2º Graus e E. E. Profa. Ormy A. Amaral de 1º e 2º Graus, da cidade de Patrocínio-MG.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o discente participante permitirá que a pesquisadora Regina Lúcia Félix utilize os dados coletados na pesquisa em sua dissertação e, posteriormente os mesmos serão guardados pela pesquisadora, por cinco anos. O discente tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, isento de qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio da pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre a coleta dos dados: os dados para esta pesquisa serão coletados a partir dos seguintes instrumentos: gravações e filmagens das aulas a serem observadas durante o período da coleta; observações das aulas, com registro em notas de campo; aplicação de questionários para discentes e docentes; aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos; gravação e filmagem das entrevistas. Com a possibilidade da continuação desta pesquisa, a pesquisadora assume a responsabilidade de guardar os dados pesquisados, pelo prazo de cinco anos, após a defesa de sua dissertação, garantindo o sigilo absoluto da identidade dos participantes. Caso não houver continuação da mesma, durante esse tempo, a pesquisadora se compromete a desgravar os dados coletados.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O sujeito não sofrerá nenhum prejuízo com a pesquisa.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Em nenhum momento, o sujeito de pesquisa será identificado. Caso haja necessidade de apresentação das filmagens, será colocada uma tarja nos olhos do(s) participante(s) para resguardar sua identidade. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o discente poderá ter benefício direto e indireto. Esperamos que esse estudo contribua com descobertas importantes sobre a forma pela qual a oralidade tem sido trabalhada na sala de aula e que a comunidade escolar e também, com a comunidade Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, no curso de Mestrado em Linguística, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. Pagamento: o discente não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.
Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa, como discente maior de 18 anos. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do discente participante da pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Data e local

Telefones

Pesquisadora: Regina Lúcia Félix

(34) 3831-1759

Comitê de Ética em Pesquisa:

(34) 3239-4531

APÊNDICE D – Termo de consentimento do discente, menor de 18 anos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: A ORALIDADE EM SALA DE AULA: uma proposta de aplicação no contexto do Ensino Médio

Nome da pesquisadora: Regina Lúcia Félix

Nome da orientadora: Profa. Dra. Luísa Helena Borges Finotti

1. Natureza da pesquisa: o discente, menor de 18 anos, está convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar como a oralidade está sendo trabalhada no contexto escolar do Ensino Médio.
2. Participantes da pesquisa: alunos e professores do Ensino Médio das Escolas: E. E. Dom Lustosa de 1º e 2º Graus e E. E. Profa. Ormy A. Amaral de 1º e 2º Graus, da cidade de Patrocínio-MG.
3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo os pais ou responsáveis pelo discente participante permitirão que a pesquisadora Regina Lúcia Félix utilize os dados coletados na pesquisa em sua dissertação e, posteriormente, os mesmos serão guardados pela pesquisadora, por cinco anos. O discente tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, isento de qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio da pesquisadora do projeto e, se necessário, por meio do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.
4. Sobre a coleta dos dados: os dados para esta pesquisa serão coletados a partir dos seguintes instrumentos: gravações e filmagens das aulas a serem observadas durante o período da coleta; observações das aulas, com registro em notas de campo; aplicação de questionários para discentes e docentes; aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos ; gravação e filmagem das entrevistas. Com a possibilidade da continuação desta pesquisa, a pesquisadora assume a responsabilidade de guardar os dados pesquisados, pelo prazo de cinco anos, após a defesa de sua dissertação, garantindo o sigilo absoluto da identidade dos participantes. Caso não houver continuação da mesma, durante esse tempo, a pesquisadora se compromete a desgravar os dados coletados.
5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. O sujeito não sofrerá nenhum prejuízo com a pesquisa.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Em nenhum momento, o sujeito de pesquisa será identificado. Caso haja necessidade de apresentação das filmagens, será colocada uma tarja nos olhos do(s) participante(s) para resguardar sua identidade. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.
7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o docente poderá ter benefício direto e indireto. Esperamos que esse estudo contribua com descobertas importantes sobre a forma pela qual a oralidade tem sido trabalhada na sala de aula e que a comunidade escolar e também, com a comunidade Linguística da Universidade Federal de

Uberlândia, no curso de Mestrado em Linguística, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

8. Pagamento: o docente não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos aos pais ou responsáveis pelo discente, consentimento de forma livre para que ele participe desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para que o discente possa participar desta pesquisa.

Nome do discente participante da pesquisa

Nome dos pais ou responsáveis pelo discente

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

Data e local

Telefones

Pesquisadora: Regina Lúcia Félix

(34) 3831-175

Comitê de Ética em Pesquisa:

(34) 3239-4531

APÊNDICE E- Modelo do questionário aplicado aos docentes e discentes

MESTRADO EM LINGUÍSTICA - UFU

Mestranda: Regina Lúcia Félix

Você, professor ou aluno, da E. E. Dom Lustosa de 1º e 2º Graus e da E. E. Profa. Ormy A. Amaral de 1º e 2º Graus está convidado a participar de uma pesquisa respondendo o questionário abaixo.

Questionário

1-Identificação

Nome da Escola

☐ E. E. Dom Lustosa de 1º e 2º Graus☐ E. E. Profa. Ormy A. Amaral de 1º e 2º Graus

Categoria do sujeito da pesquisa

☐ Professor Disciplinada lecionada_____

Turno de trabalho

☐ Matutino☐ Vespertino☐ Noturno☐ Aluno

Série

☐ 1ª série☐ 2ª série☐ 3ª série

Turno de estudo

☐ Matutino☐ Vespertino☐ Noturno

Idade_____

Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

2-Você gosta de ler? E de escrever?

☐ sim☐ não

Por quê?_____

3-Quais os meios de acesso à informação disponíveis em sua casa?

☐ Internet☐ revistas☐ jornais☐ rádio☐ televisão☐ outros (especifique)_____

4-Você gosta de falar em público?

☐ sim

- ☐ não
 - ☐ pouco
 - ☐ muito
-

5-Você gostaria de se expressar mais oralmente em sala de aula sobre os conteúdos que estão sendo estudados?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ às vezes
- ☐ sempre

Por quê? _____

6- Que atividades orais são usadas em sala de aula?

- ☐ seminário
 - ☐ exposição oral
 - ☐ entrevista
 - ☐ júri-simulado
 - ☐ jornal falado
 - ☐ dramatização
 - ☐ relato de experiências
 - ☐ leitura oral
 - ☐ debate
 - ☐ outros (especifique) _____
-

7-Quais são as disciplinas em que o professor mais fala, ou melhor, mais se interage com a turma?

- | | |
|--|--|
| ☐ Língua Portuguesa | ☐ Educação Física |
| ☐ Matemática | ☐ Arte |
| ☐ História | ☐ Língua Inglesa |
| ☐ Física | ☐ Biologia |
| ☐ Química | ☐ Geografia |
| ☐ Sociologia | ☐ Filosofia |
-

8- Fora de sala de aula, você fala muito?

- ☐ não
 - ☐ sim (especifique) _____
-

9- Você acha que falar bem (de acordo com a norma culta) é importante? E escrever?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ às vezes
- ☐ sempre

Por quê? _____

10-Você acha que em determinados momentos você precisa pensar antes de falar?

- ☐ sim

- ☐ não
- ☐ às vezes
- ☐ sempre

Por quê? Quando? _____

11-Você consegue se expressar bem, tanto oral quanto por escrito, quando a situação de comunicação é formal?

- ☐ sim
 - ☐ não
 - ☐ às vezes
 - ☐ sempre
-

12- Você consegue ficar parado (sem gesticular) enquanto está falando?

- ☐ sim
- ☐ não
- ☐ às vezes
- ☐ sempre
- ☐ nunca
- ☐ raramente

Por quê? _____

13- Quando fala com alguém, você se faz entender bem?

- ☐ sim
 - ☐ não
 - ☐ às vezes
 - ☐ sempre
-

Obrigada pela participação
Regina Lúcia Félix

APÊNDICE F- Tabulação dos dados do questionário²⁰

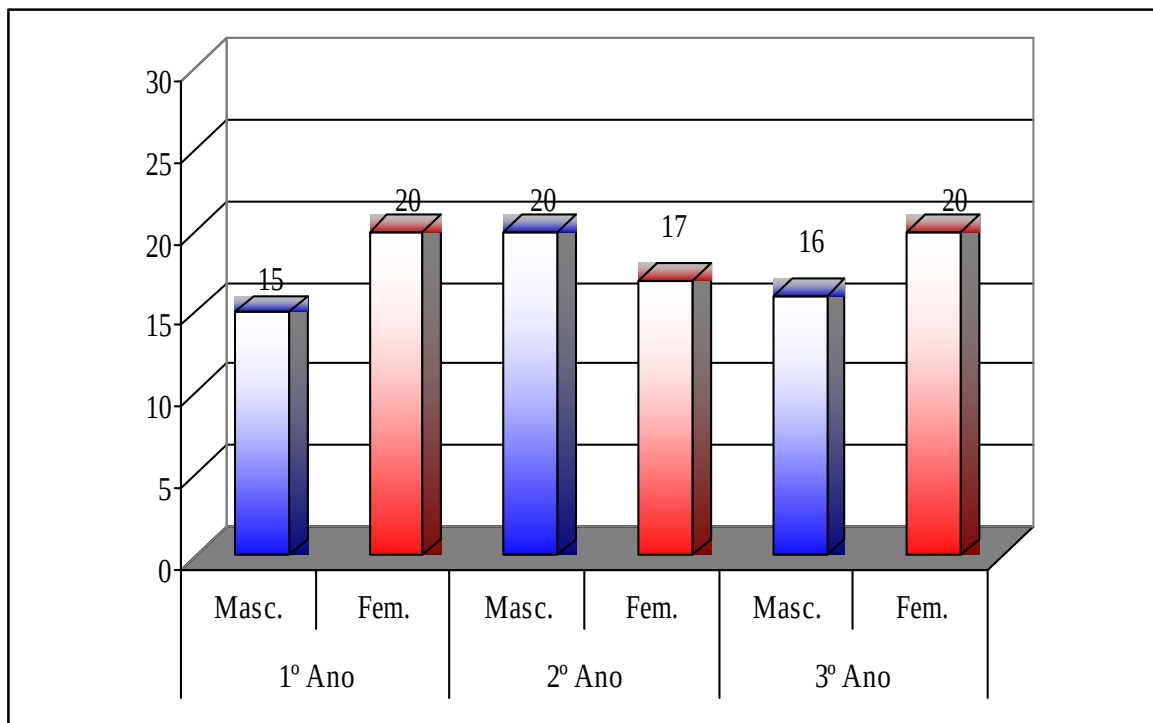


Gráfico 1: Sexo dos alunos (E.E.D.L.)

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

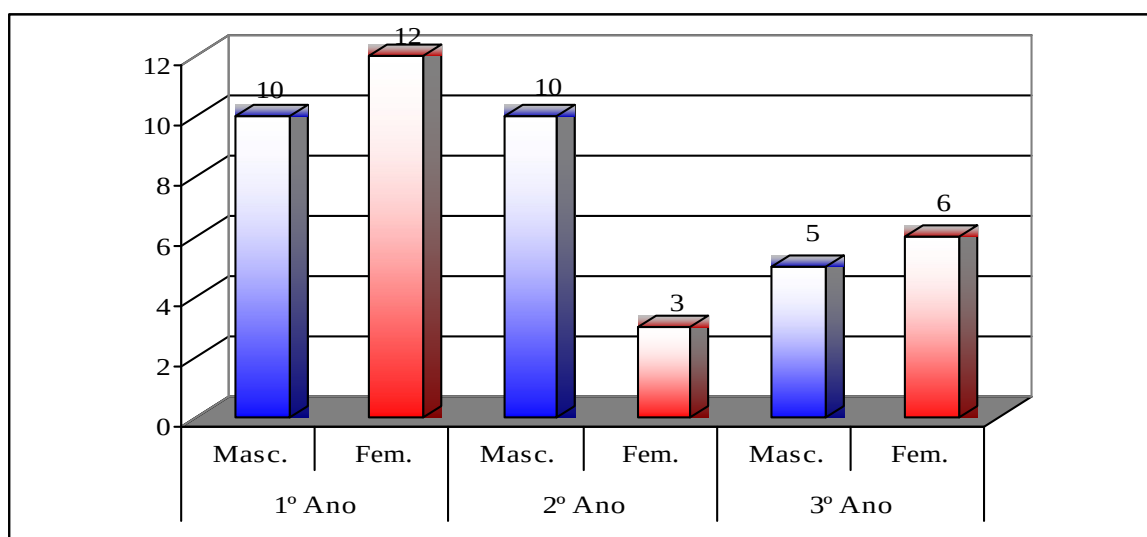


Gráfico 2: Sexo dos alunos (E.E.P.O.A.A.)

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

²⁰ Alguns dados coletados foram apresentados individualmente, por escolas, por questões didáticas.

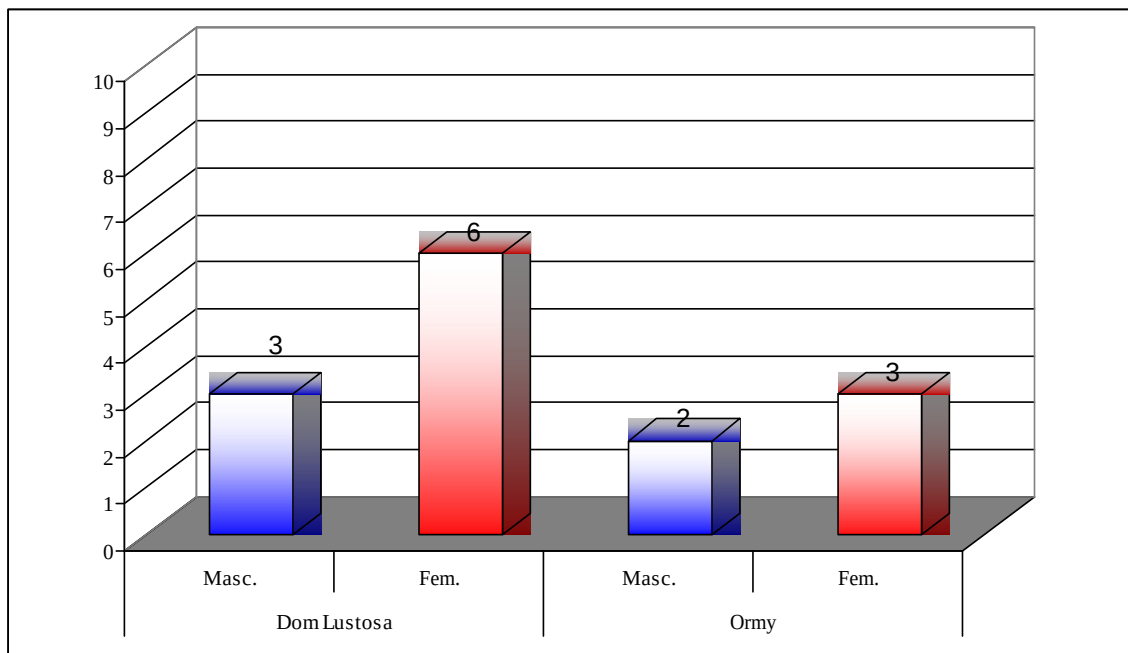


Gráfico 3: Sexo dos docentes

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

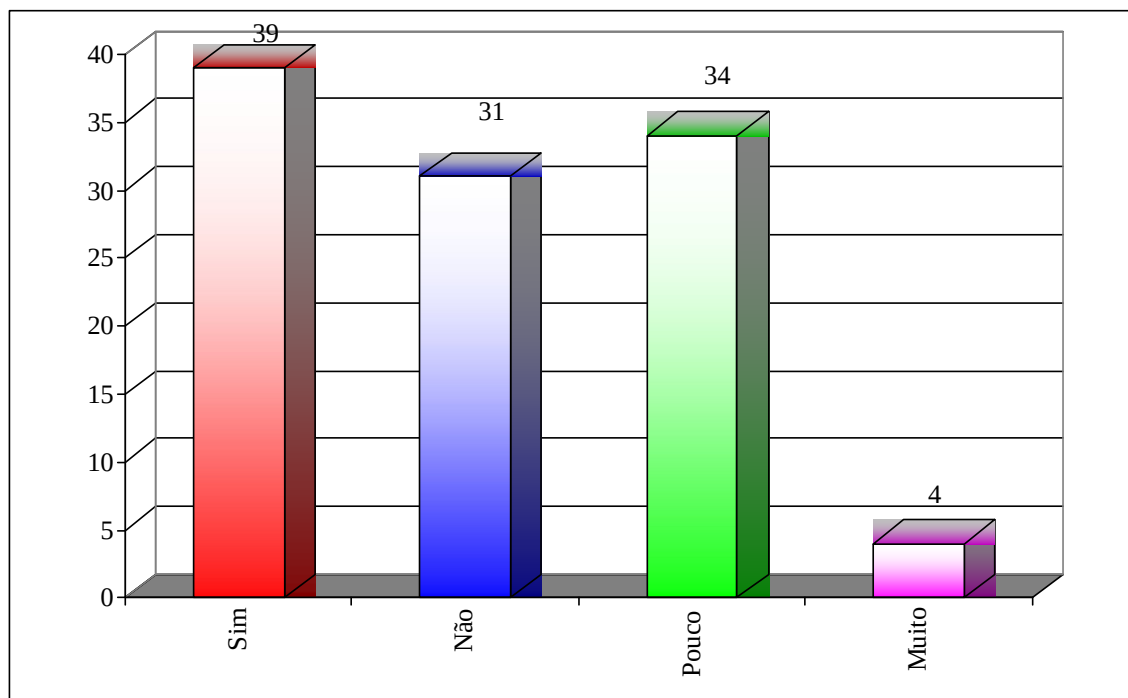


Gráfico 4: Fala em público (E.E.D.L.)

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

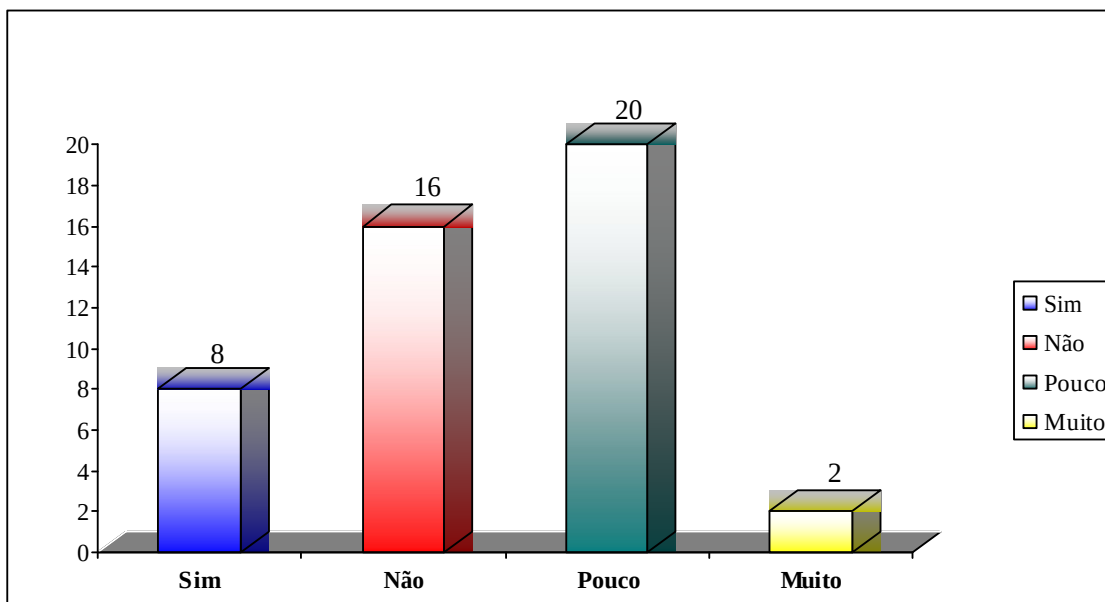


Gráfico 5: Fala em público (E.E.P.O.A.A.)
 Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

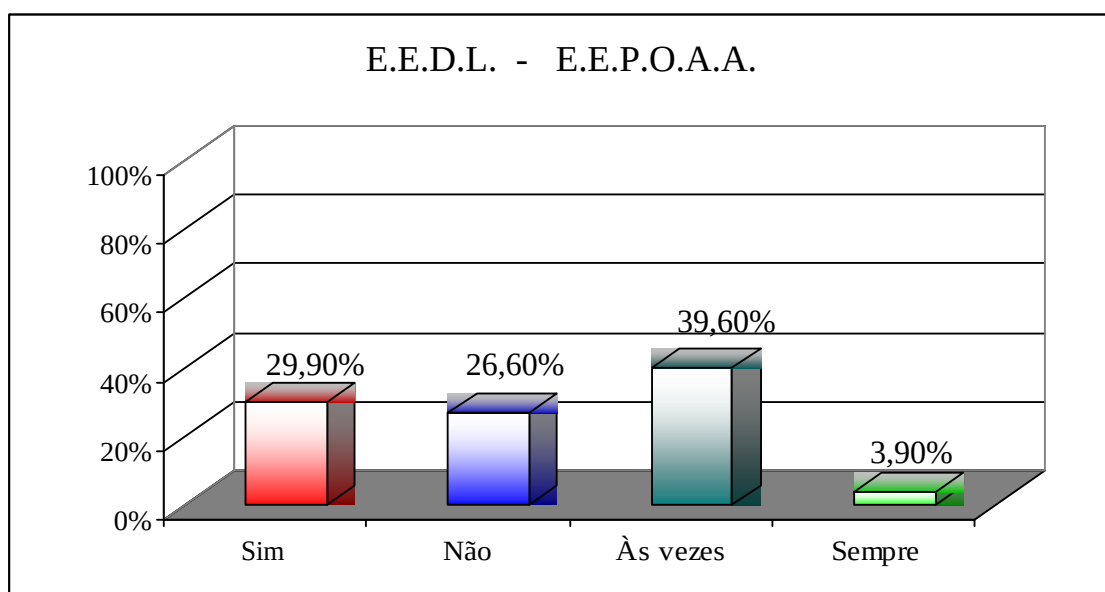


Gráfico 6: Interesse em se expressar oralmente em sala de aula (discentes)
 Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

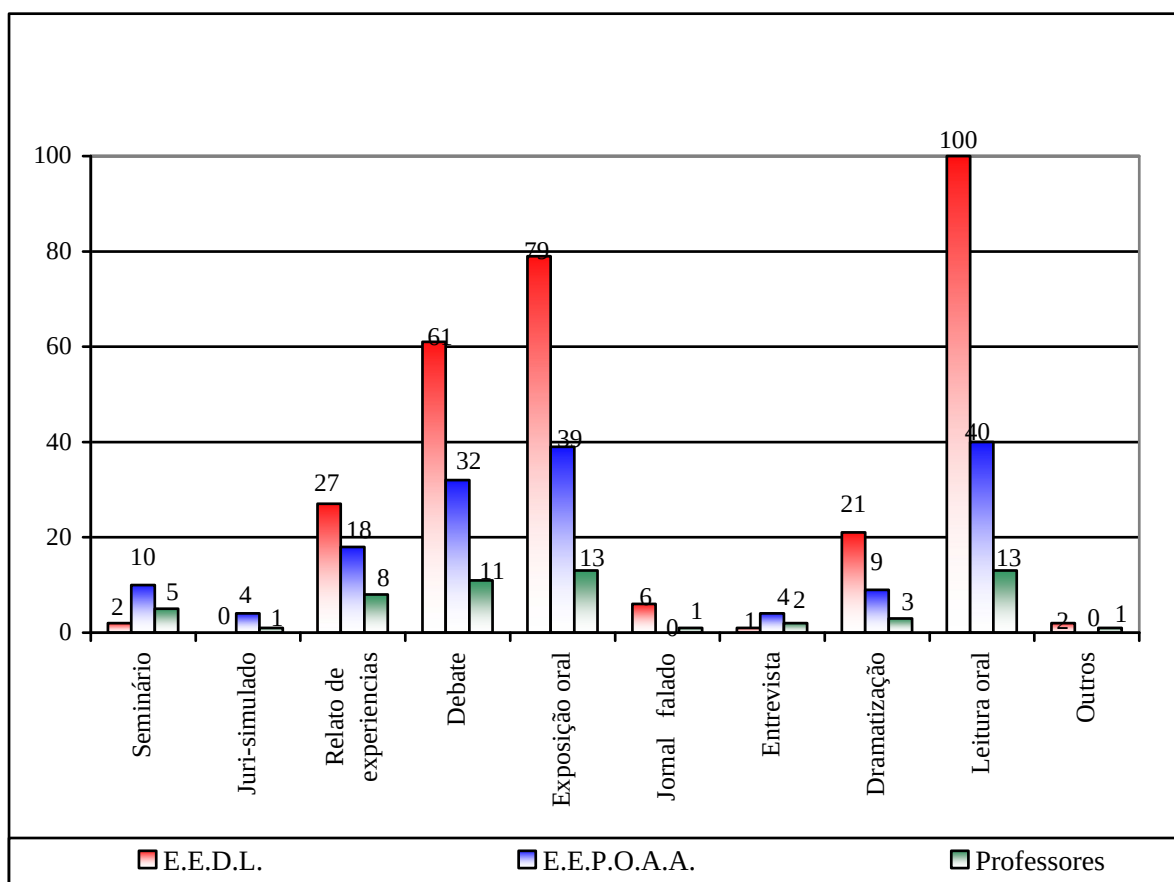


Gráfico 7: Atividades orais mais usadas em sala de aula

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

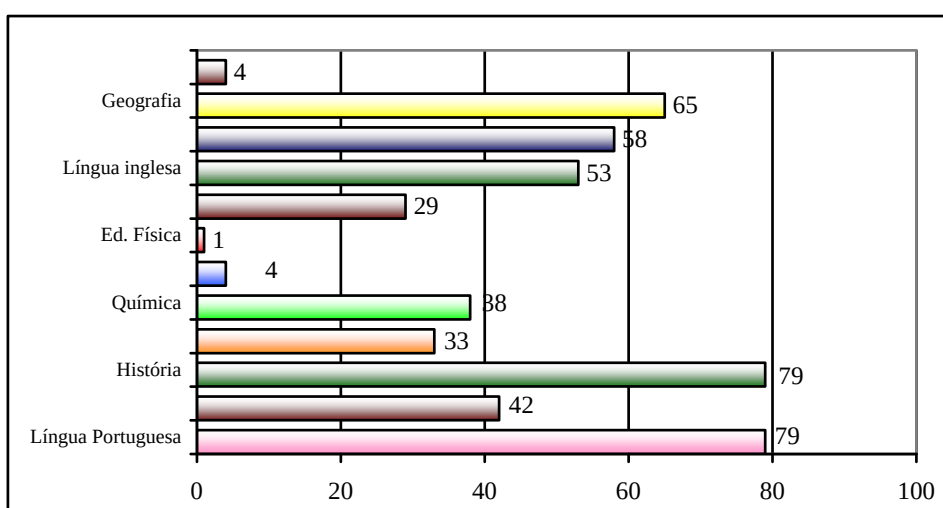


Gráfico 8: Disciplinas em que o professor mais se interage com a turma (E.E.D.L.)²¹

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

²¹ A disciplina Sociologia não constava na grade curricular da E.E.D.L. no período da coleta dos dados.

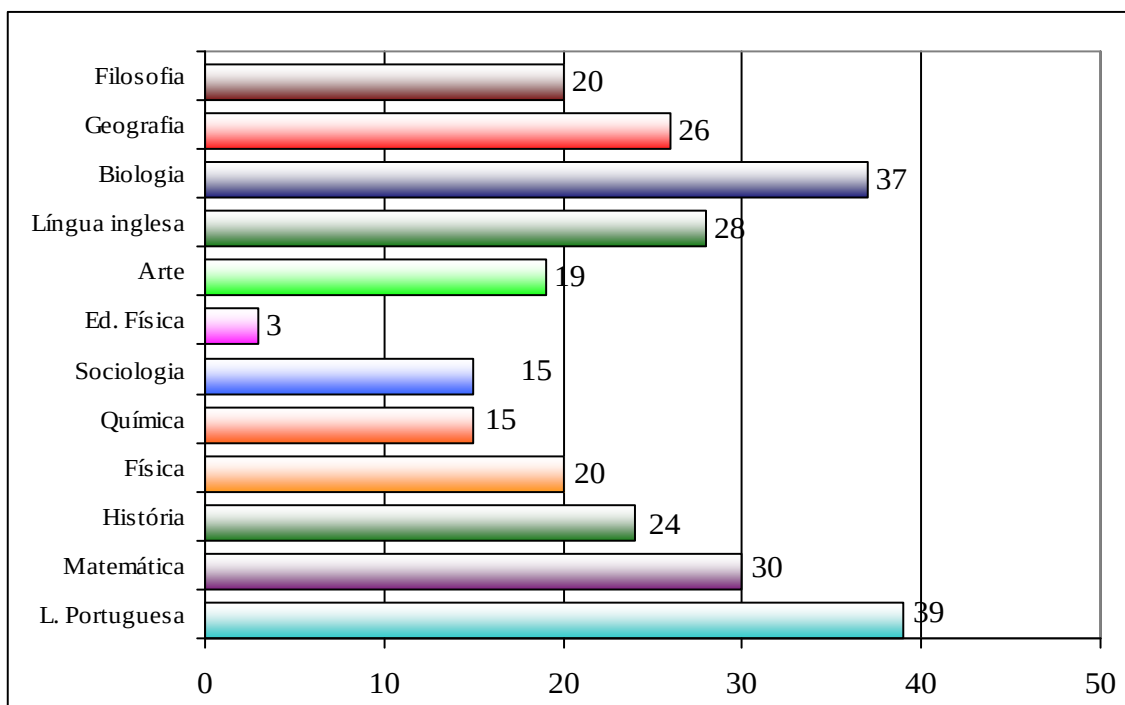


Gráfico 9: Disciplinas em que o professor mais se interage com a turma (E.E.P.O.A.A.)

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

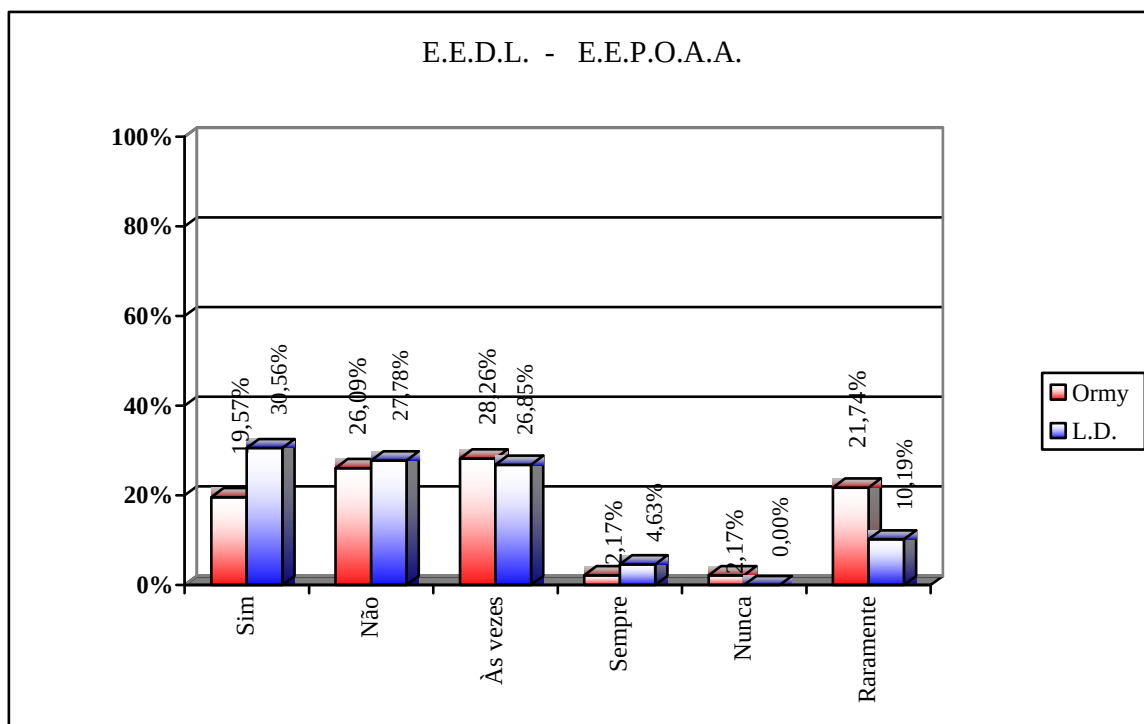


Gráfico 10: Uso dos aspectos não verbais da comunicação (discentes)

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

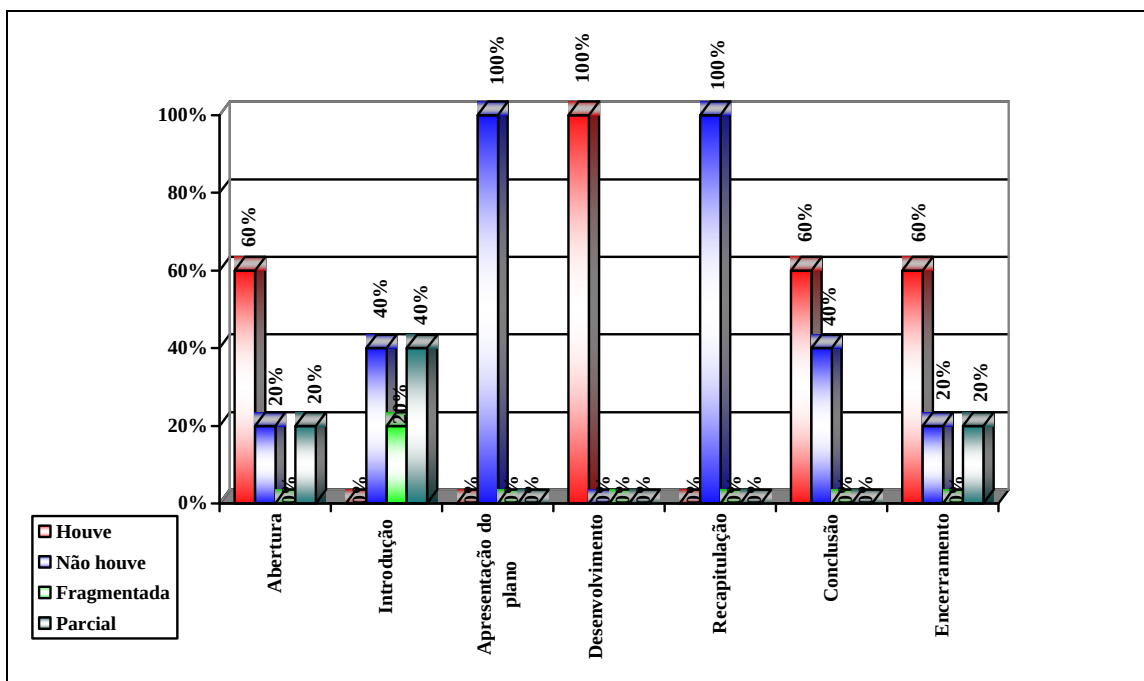


Gráfico 11: Estrutura Interna das Exposições Oraís

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora

APÊNDICE G- Roteiro das entrevistas semiestruturadas com os professores

MESTRADO EM LINGUÍSTICA – UFU

Mestranda: Regina Lúcia Félix

Você, professor, da E. E. D. L. de 1º e 2º Graus e da E. E. P. O. A. A. de 1º e 2º Graus está convidado a participar desta pesquisa.

1- O que é oralidade para você?

2- Você acha importante trabalhar com a oralidade em sala de aula?

3- Você acha necessário planejar atividades orais ou elas surgem espontaneamente na sala de aula?

3.1 Quais atividades orais trabalhadas?

3.2 Como você trabalha essas atividades?

3.3 Você utiliza de algum critério para escolher a atividade que vai ser trabalhada? Quais?

3.4 Há correlação entre a atividade oral selecionada e o conteúdo explicitado?

4- Você encontra alguma dificuldade quando precisa que os alunos falem sobre a matéria.

5- Você tem um critério de escolha dos alunos nas apresentações orais? Qual? Você avalia o modo de apresentação dos alunos?

6- Quando você aplica uma atividade oral, você direciona o trabalho para a língua oral ou focaliza somente os conteúdos.

7- Como você define o gênero exposição oral?

Obrigada pela participação!

Regina Félix

ANEXO H- *Corpus de pesquisa***Primeira exposição: O olho humano**

- Cena: *((antes da apresentação do grupo, a professora coordenadora do trabalho faz a apresentação dos expositores à turma e explica a finalidade da presença deles na sala)).*
- 5 E1 (F.C.S.P.) *((contata o público por meio do olhar, movimenta as mãos))* então:: eu gostaria de:: cumprimentá-los... né?... um bom dia a to/... uma boa tarde a todos... né? e o nosso trabalho... como já dito... nós:: iremos falar um pouco a respeito da visão humana... e /algumas éh:: alguns órgãos... né? que se compreendem entre estes... nossa colega E6 i:: i:: iniciará uma explicação.../.../((olha em direção a E6, mas quem inicia é E2)).
- 10
- E2 (M.N.M.) *((olha para o público timidamente, segura uma prancheta com uma das mãos))* gente... o olho tem três camadas... a mais externa a esclerótica... a do meio é a coróide e a dianteira a córnea.../.../
- 15
- E3 (T.Z.N.) *((explica o assunto, olha para o público e aponta as partes do olho no cartaz))* para compreender mais o olho humano temos aqui um desenho... uma folha ilustrativa... onde aqui a primeira camada do olho é o cristalino... o meio// essa parte preta... a bolinha do olho... como todos conhecem é a pupila... aqui... no
- 20 branco... é o globo ocular... nesses temos os músculos... os... os amarelos são os blastídios... e essa parte verde para a sustentação do olho é o osso... que sustenta.../.../
- E4 (M.N.) *((com olhar evasivo, se perde na apresentação e apoia-se no texto para prosseguir-la))* a primeira camada é branca é a córnea... ela é como a janela do olho... a segunda camada... ela é escura... é chamada (coróide)... não é:: mais escura... ela controla a mente... a íris... e a pupila do olho... e a terceira camada é a retina.../.../
- 25
- E5 (P.H.P.) *((dirige-se à turma enquanto explica e mostra as partes do cristalino no cartaz))* bom... o cristalino se divide em duas camadas... o humor vítreo e o humor aquoso... ah:: aqui... na terceira camada do olho... se encontra a... cadê?... a retina... a retina também classifica entre humor vítreo... e a coróide... na retina... encontra-se mais de cento e quarenta milhões de bastonetes... entre
- 30 os bastonetes... também é os cones... os cones são pra luzes mais... mais fortes e os bastonetes para luzes mais fracas... os cones são ligados por meio de nervos ópticos... que levam ao cérebro as informações das visões.../.../
- 35
- E1 (F.C.S.P.) *((explica e dirige-se à turma, gesticula com as mãos))* esta região do globo ocular... onde se encontram os nervos ópticos... NÃO podemos encontrar os cones ou bastonetes... eles estão encontrados nesta região aqui...((aponta para o cartaz)) onde nós conhecemos ou denominamos como mancha amarela ou fóvea... é nela sim que se encontram os cones e bastonetes... que irão levar as mensagens captadas pela luz até o cérebro... onde serão interpretadas.../.../
- 40
- E3 (T.Z.N.) *((olha para a turma enquanto explica e movimenta as mãos))* e quando há
- 45

- pouca luz... a visão humana éh::: onde assim no caso os bastonetes não é capaz de captar a luz... ou seja ... a visão é incompreendida cinza.../.../
- 50 E6 (A.S.) ((*explica o tema com a utilização do cartaz e movimenta uma tesoura para mostrar a forma invertida da imagem, olha para a turma ao final da apresentação*)) e como estamos falando do ()... atravessam a córnea... o humor aquoso... o cristalino... o humor vítreo... chegando à retina... a imagem
- 55 é então formada invertida... e o nosso cérebro se encarrega de transformá-la... como estamos vendo agora.../.../
- E2 (M.N.M.) ((*explica o assunto olhando para a turma, segura uma prancheta com uma das mãos e gesticula a outra*)) éh::: a quantidade de luz que chega na retina vai
- 60 depender da maior ou menor abertura da pupila e o diâmetro da pupila é con/ controlado por reflexo através do sistema nervoso autônomo e... além da luz... existem outros fatores que podem contribuir para maior ou menor dilatação da pupila.. tipo::: é medo... interesse... entre outros.../.../
- E1 (F.C.P.) ((*olha para a turma enquanto fala e movimenta as mãos*)) um fato peculiar a
- 65 que se apresenta na antiga Itália é que... descobriu-se uma planta... a qual se denomina éh::: Beladona... ou seja... ela é assim conhecida... pois os HOMens... ao verem as mulheres bonitas... as BELAS donas... ficam com as pupilas realmente arregaladas... ((*riso, acompanhado pelos colegas e movimento com as mãos*)) elas crescem... ((*encena o crescimento com as mãos*)) é o fato que se atribui... então... a se chamar... essa planta de Beladona... pois o sumo dessa planta... ((*encena o contato com as mãos*)) ao
- 70 entrar em contato com os nossos olhos... também então... então... destacam a pupila... ela fica né?... realmente arregaladas... ((*encena com as mãos o estado da pupila*)) então é um fato peculiar... ao que se deu a Beladona então... o que nós conhecemos atualmente como o colírio... então as belas donas são realmente... coLÍrios para os nossos olhos.../.../ ((*risos do aluno e da turma*)).
- E5 (P.H.P.) ((*explica o assunto por meio de um dos cartazes, enquanto olha para a turma*)) o cristalino é uma espécie de lente que se modifica e devido à
- 80 distância do objeto... essa lente... por exemplo... ((*desloca do lugar para mostrar a lente desenhada no cartaz e para exemplificar a distância do objeto, usa um dos braços estendido*)) daqui ali... o olho diminui para poder enxergar... e pra ficar com mais nitidez... agora... quando o objeto é mais
- 85 próximo... igual o cartaz aqui... ((*aponta para o cartaz e repete o mesmo procedimento acima*)) ele aumenta... porque não precisa tanto esforço assim... pra poder enxergar o cartaz.../.../
- E3 (T.Z.N.) ((*olha para a turma enquanto explica e faz movimentos com as mãos para mostrar a curvatura do olho*)) já a miopia é uma falha na curvatura do olho... o
- 90 que dá a pessoa...uma::: como dizer assim... uma falha pra ver de perto... um problema na visão de enxergar... determinada coisa de perto.../.../
- E1 (C.S.P.) ((*olha para a turma enquanto explica*)) agora nós temos aqui... ((*mostra no cartaz*)) a lente cristalina... e... nós::: conhecemos que com o passar dos anos...
- 95 esta lente cristalina vem sofrendo... vem sofrendo obstruções e::: outra séries de fatores que influenciam-na e que vem tornando-a... cada vez mais escura... então ah::: o embaçamento... ou ah::: o fato de tornar-se opaca... faz com que a luz não se refrata corretamente... e não pode enxergar as informações corretas
- 100 das imagens... então... começamos a enxergar... embaçado... isso normalmente acontece com as pessoas... que já estão em alto estágio de sua vida... mas que podem ocorrer também... com pessoas com mai/menor idade... isso é a

- conhecida catarata não é?... que então... é para ser corrigida nós extraímos... esta lente e colamos então... uma lente artificial e para corrigir esse defeito...
 105 que trará então eh::: bons resultados... né? para as pessoas que sofriam com essa doença... então ela poderá enxergar com maior nitidez... a vida.../..../
- E3 (T.Z.N.) ((*olha para a turma e desloca-se do lugar para ir até o Quadro e mostra a pupila desenhada em um cartaz*)) recapitulando... a pupila... então... quando
 110 tem muita incidência de luz... ela se dilata... por quê?... O olho humano... ele é muito... como dizer assim... ele tem... vamos dizer assim... ele tem uma defesa... ((*explica com o uso de um cartaz*)) quando vem um cisco no olho.. o que que a defesa da pupila... ela se dilata... pra não entrar dentro do globo ocular... porque a pupila é um orifício... éh::: aberto... então... a incidência de
 115 muita luz... na pupila... a pupila se contrai... já quando há pouca luz... ela usa... o contrário... outra defesa... ou seja ... para se observar... diversas coisas no escuro... então... ela admite mais luz... fazendo a sua própria dilatação... no ambiente.../..../
- E5 (P.H.P.) ((*olha para a turma, enquanto explica*)) ah::: o daltonismo é uma doença que na maioria dos casos... ninguém consegue distinguir.... uma doença muito peculiar... porque ela passa de pai pra filho... na maioria do... dos casos é assim... aqui por exemplo...((*explora o cartaz para mostrar o exemplo*)) aqui tem uma cor vermelha e uma cor verde... isso costuma acontecer mais entre
 125 essas duas cores... as pessoas que têm daltonismo têm um... um bastonete... não conseguem distinguir as duas coisas... então... por exemplo ... ((*utiliza-se do cartaz para demonstrar o exemplo*)) se a gente escrever um número setenta e quatro... aqui... e colocar ele de verde... e colocar um globo todo vermelho... a pessoa não vai conseguir identificar qual número... tá lá dentro... ela vai
 130 olhar... olhar e não vai identificar.../..../
- E1 (F.C.S.P.) ((*olha para a turma, enquanto caminha para o experimento*)) agora nós teremos aqui então... éh::: /procurar... identificar as partes... dos itens que compõem... (...) E3 até a retirada da retina...né? do olho... (...) E1 procurar
 135 extrair a retina...o cristalino... (...) E1 isso demora... isso demora... ((E3 começa a retirar o cristalino, enquanto E1 explica)) essa parte com essa mancha que nós vemos... em frente é o olho.../..../
- E3 (T.Z.N.) ((*levanta o braço e mostra para a turma o olho*)) É GENTE... isso aqui é um olho humano... é um olho normal... olho de porco ((*risos de E3 e da turma*)) que eu trouxe... porque olho humano não tem nem como?... ((*risadas da aluna, acompanhadas pelos colegas*)) uh::: então... aqui... ((*retirada do cristalino com uma lamina*)) como vocês podem ver... eu consegui tirar... o cristalino do
 140 olho... que é uma membrana/é uma membrana gelatinosa... e todo mundo acha... eu vou passar mostrando... porque todo mundo acha que dentro do olho possui muita coisa... mas não tem nada na verdade... apenas um...o cristalino... eu vou mostrar pra todo mundo.../..../ ((*aluna passa por entre os alunos mostrando o cristalino, barulho na sala. E5 passa um vidro com o cristalino para os colegas olharem e um aluno faz uma pergunta a E1 sobre o conteúdo que foi mostrado e E1 e E3 respondem*)).
 145
 150
- E1 (F.C.P.) ((*inicia duas vezes o agradecimento em função do barulho intenso na sala*)) nosso trabalho se encerra aqui... nosso trabalho se encerra aqui... nós agradecemos a todos pela compreensão... por ter nos escutado ih:::... é também grande satisfação nossa... e nós agradecemos... por ter... estarmos aqui aprimorando nosso conhecimento... e... tentar passar algum pouco do que nós conseguimos... aprender...muito obrigado.../..../ ((*palmas e barulho*)).

Segunda exposição: Dom Casmurro de Machado de Assis

- Cena: ((grupo de expositores à frente da classe aguardando condições para apresentarem o trabalho, colegas não se manifestam, então E1 pede silêncio à turma)).
- 5 E1 (A.N.O.): ((inicia a fala dirigindo-se ao público, enquanto movimenta um envelope)) a gente vai apresentar o trabalho sobre Machado de Assis... o livro que a gente leu é Dom Casmurro.../.../
- 10 A: quê?/.../ ((fala de um aluno)).
- 15 E2 (A.F.): ((inicia a fala com olhar evasivo, tom de voz constante, mãos colocadas no bolso da blusa de frio)) a história fala que depois que a Dona Glória perdeu seu primeiro filho... ela prometeu que se... nascesse outro filho... ela ::: ia casar com ele... ia fazer padre em agradecimento a Deus... aí... depois de um tempo nasceu Bentinho... Bentinho e sua vizinha Capitu... quando eram crianças... brincavam juntos... aí o Bentinho começou a gostar da Capitu e... depois de um tempo... ele descobriu... que ela também gostava dele... aí eles começaram a::: encontrar escondido... Bentinho falava pra sua mãe que... faria qualquer coisa que ela quisesse... menos::: ser padre... só que sua mãe já tava decidida e falô que ele ia pro seminário junto com o padre Cabral... e::: dentro de dois ou três meses no próximo ano... eles já... ele já taria lá no seminário... aí o Bentinho e a Capitu plane/planejavam ideias... assim... pra ele não ir pro seminário... mas nenhuma das ideias que eles planejaram não deu certo e meses depois... chegou o dia de ele ir pro seminário... e o padre Cabral falou assim que... se dentro de dois anos... ele não descobrisse a vocação de padre dentro dele... ele poderia vol/... sair do seminário e fazer o que ele quisesse... aí... todos agradeceram ao padre Cabral e o Bentinho foi pro Seminário de São José muito ressentido::: e aí... depois de algum tempo que ele já estava no seminário... ele::: queria ir embora... já não tava aguentando mais... só que não podia... tinha que esperar esses dois anos... aí chegou um sábado e ele pode ir pra casa dele... foi visitar a família e a Capitu.../.../
- 20
- 25
- 30
- 35 E3 (F.J.S.): ((inicia a leitura do texto sem se dirigir ao público, algumas vezes olha para o público)) “Bentinho estava preocupado porque foram buscá-lo no seminário... ele pensou que era alguma coisa de ruim... não deu em outra porque éh::: a vida de sua mãe estava... entre:::um trunfo/por um fio::: aí::: e por um lado isso era bom... porque::: se ela morresse ele podia sair do seminário... mais::: se... era a mãe dele... né?... ele não ia querer que ela morresse... mas deu tudo certo... ela... ela acabou melhorando... ficou::: né? Bentinho... aí... Bentinho conheceu Escobar... um amigo do seminário... era o único que ele confiava... fora Capitu... qui era apaixonada por ele... mas tava longe... Bentinho não aguentava mais ficar no seminário e::: e ::: aí... num num sábado... ele foi pra casa dele... aí perguntou pra mãe dele onde tava a Capitu... aí... ela falô qui... ela tinha ido dormir na casa da sinhazinha Sancha Gurgel... na rua dos Embalos... e a prima dele... Justiça... insinuou que ela tinha ido lá pra namorar foi... deixando ele doido de ciúme... né? aí...
- 40
- 45

- viu que ela estava demorando deu onze horas e ele foi lá pra rua dos Embalos... quando chegou lá... o velho Gurgel preocupado com o estado da sua filha... eh::: eh::: entrando o (...) enrolou (*(fala de um aluno da turma, riso do expositor e da turma)*) (...) E3 viu que ela tava... cuidando da ... que a Capitu tava cuidando da... da Gurgel lá... aí... ele ficou sossegado... (...) e ficou sossegado (*(repetição dos colegas, risos do aluno e da turma)*)... (...) E3 aí... beleza... acabou minha parte”.../.../
- 50
- 55 E4 (J.F.): (*(voz baixa e movimento da cabeça pedindo permissão para iniciar a fala, mãos colocadas para trás, encostado na parede do Quadro, mudança do tom de voz durante a apresentação)*) bom... vou explicar essa parte... como a Amanda falou... o::: Bentinho não queria ir pro seminário de jeito nenhum... mas como a mãe dele fez a promessa que... se tivesse um
- 60 filho... o faria um padre... Bentinho assim por insatisfação profunda... acabou indo pro seminário... SENTIDO... né?... mas logo assim... ele começou a bolar vários planos pra sair do seminário... e aí começou a bolar um plano para não ir pro seminário... como não teve outra alternativa... ele
- 65 fez o seminário... começou a bolar outros planos mirabolantes... (*(gestos com um das mãos)*) assim... para tentar sair do seminário... aí... o que tô falando pra vocês tentaram dois... o primeiro não foi muito bem sucedido... né?... ele teve a ideia de pedir eh::: a José Dias... que era médico farsante da cidade... (*(gestos com um das mãos)*) né?... pra ir até o padre e cancelar o:::
- 70 o::: a promessa que a mãe dele fez... mas isso com certeza foi descartado... porque Capitu também não deixou ele mostrar nada da ideia dele...né?... aí ela falou com ele... assim... que era pra ele pensar bastante antes dele tomar qualquer atitude... que ia dar certo... aí... então foi pro segundo plano dele... foi o que deu certo... e ele teve a ideia de Escobar... né?... conversar com a
- 75 Dona Glória... a mãe dele... pra seguir mesmo... ao pé da letra... a promessa... se eu tiver um filho... farei-o padre... que a promessa FALA farei-o padre... não especificando se era o seu filho... agora ... a proposta... proposta de... se virar um padre... e ela adotou um filho e fez do filho adotado um padre... isso antes de sair... foi... foi ele Bentinho e Escobar...
- 80 adotou um filho... então... Bentinho não tem a necessidade mais de ficar mais na... na... morando no seminário ...né?... como se fosse o filho adotado te dou o filho para Dona Glória... ele saiu do seminário ele e Escobar... seu melhor amigo que conheceu... o tempo passou Escobar casou com Sancha::: Gurgel e o Bentinho saindo do seminário casou-se com Capitu... só tem que
- 85 tem que isso aí é uh::: a Sancha uh::: o Escobar tiveram um filho... logo Capitu também... colocou o nome de Capitu... Bentinho e Capitu não conseguiam ter um filho...né?... éh::: ter um... pelo fato de tanta dificuldades dos dois... Capitu TRAI... trai Bentinho com Escobar e tem um filho de repente/repentinamente ...né?... aí.. Bentinho assim bem distraído...(*(faz um gesto com as mãos, sorriso)*) normal na situação agradeceu... muito obrigado pelo nosso filho... vamos tratar muito bem... aí esse casal... o casal da traição... começou muito bem... começou até a planejar uma viagem para a Europa... mas aí... Bentinho torna-se UM advogado... Escobar entra no
- 90 ramo de comércio e aí um belo dia lá... aí... Bentinho em seu escritório analisando processos... começa a reparar a... a foto de Escobar e a de seu filho Ezequiel... a semelhança dos dois... aí começou a desconfiar realmente que Capitu tinha traído ele... que tinha tido um filho com Escobar... mas a desconfiança acabou (*(gesticula com a cabeça)*) rápido porque veio a notícia drástica que Escobar tinha morrido afogado na praia... aí::: acabou-se essa
- 95 história... porque::: (...) acabou-se realizando um grande sonho::: (*(fala dos colegas, risos do aluno e da turma)*) (...) E4 porque... porque ele estava desconfiado do melhor amigo dele Escobar... Escobar tinha traído com
- 100

- 105 Capitu... mas com a morte dele... ele ficou TÃO SENTIDO que ele começou a home/ homenagear o amigo dele por ter sido um grande amigo... uma grande pessoa na vida... esse que tinha trazido o Ezequiel o filho dos dois ((*gesticula com um das mãos*)) que ele achava que era filho dele.../.../
- 110 E5 (J.J.C.): ((*inicia a fala sem se dirigir ao público, lê o texto na íntegra em voz baixa*)) “assim... depois de um tempo Escobar morreu... e assim... Ezequiel voltou para contar as novidades para o pai.... assim Ezequiel voltou na tarde () agora ela está com Escobar... contou que sua mãe foi enterrada na Suíça e que ele já estava de partida para o Oriente Médio... para fazer estudo para as pirâmides... algum tempo depois recebeu a notícia que Ezequiel morrera lá de-fe-bre-ti-fó-i-de:: e foi enterrado em terreno sagrado... acabando aí... o autor enfatizou a ideia que seu contato não passou de uma história simbólica... coisas que a/ aconteceram todo dia e que faz parte da coti/ da coti/ cotidiano da humanidade”.../.../
- 120 E6 (R.P.B.): ((*inicia a fala olhando para o público, tom de voz constante, encostado na parede do Quadro*)) éh::: o enredo da história apresenta () é bem organizado e contém os três fundamentos essenciais... início... meio e fim... o ambiente espa/ é físico porque a história se passa na cidade... a narração é feita em primeira pessoa pelo protagonista... que ao mesmo tempo é narrador-observador e o personagem dos acontecimentos que narra... o tempo é cronológico... do relógio... a história... retrata uma realidade anterior do autor... e ele::: mas ninguém sabe se esses fatos aconteceram ou não realmente na vida do autor... o nome do livro é Dom Casmurro... por causa que Bentinho... o personagem principal... lá era o povo achava ele muito calado e metido em si mesmo.../.../
- 130 E7 (M.C.): ((*lê o texto na íntegra e não se dirige ao público em momento algum*)) “a escola literária é o Realismo... algumas das características presentes na obra... enredo não linear... a crítica da linguagem profissional narrativa... micro-capítulos digressões constantes... metalinguagem... o estilo anti-retórico... análise psicológica que... enuncia a psicanálise e o humor sutil e permanente... que denuncia as ilusões e pieguices românticas... visão metafísica aguda e relativismo de todos os valores... linguagem repleta de ambiguidades da mensagem... a obra é um conto... não sendo educativo em si, mas em partes comparativas com deuses grego romanos e a passagem de Otelo de Shakespeare... tendo ainda a conclusão de que Machado de Assis... não fez um só conto... fez uma obra com conteúdo cultural... mas a mensagem que contribui foi no sentido de lição de moral que éh::: éh::: de::: () que... às vezes, não confie no seu melhor amigo... nem nenhum companheiro de () conclusão... a obra não foi de todo bom... nem ruim nenhum... é apenas um conto que... se fosse escrito atualmente... poderia ser considerada um conto nada original::: a história da vocação de um padre imposto pela mã/ pela mãe e um triângulo amoroso são temas comuns em nos programas de televisão... talvez tenham se inspirado na obra ou talvez não...mas ainda mesmo... a obra tem um conteúdo nada mal::: nada mal::: porque mostra a sociedade brasileira do século passado”.../.../
- 140 E1 (A.N.O.): ((*dirige-se o público, segura um envelope com as mãos e, às vezes coloca uma das mãos no bolso*)) então para finalizar um pequeno (trecho) da vida de Machado de Assis... a gente preparou um *clipe* aqui não sabe o que a gente vai falá... no dia vinte e um de julho de mil oitocentos e trinta e nove... ele nasce ele era é um garoto fraco e sofria de epilepsia... ele vai perder seus pais bem na infância e vai apend/ ele vai aprendê ti/ tipógrafo na imprensa

nacional profissional... ah::: bem na infância éh::: ele vai trabalhar na sua vida pública em vários jornais da época... a gente vai passá alguns deles que é o O espelho de Eleutério de Souza e o Marmota Fluminense e ele nasce no Rio de Janeiro na segunda metade do século dezenove ele vai... ele vai é::: ele vai trabalhar nesse jornais como revisor... redator e escritor também... ele vai começar a publicar seus primeiros poemas e críticas teatrais... no ano de mil oitocentos e sessenta e nove... ele vai conhecer a Caroline e vai casar-se com ela... que é a esposa dele... é... é eleito presidente na Academia Brasileira em mil oitocentos e noventa e sete e::: a gente vai mostrar a máscara mortuária dele e outras imagens que vocês vão ver.../.../((barulhos, conversas e música de piano como fundo do clipe)).

Terceira exposição: Cadeia e teia alimentares

- 5 EP (R.C.S.): terceiro ((*identificação*)) esse aqui é um grupo lá do terceiro ((*identificação*)) colegas de vocês... que desenvolveram o MESMO trabalho que vocês fizeram... só que... como cada um fala de uma maneira diferente... expõe diferente... a turma do terceiro ((*identificação*))... né?... que seria bom até apresentar a ((*nomes das alunas expositoras*)) ...né? vão apresentar pra vocês o trabalho que elas desenvolveram de teia alimentar e cadeia alimentar/.../
- 10 E1 (N.G.B.): ((*a aluna segura uma régua com as duas mãos, enquanto explica o conteúdo do cartaz e olha para a turma*)) é::: no estudo de ecossistemas... na ecologia... a gente estudou biomas...dentro dos biomas têm as várias cadeias alimentares e as teias alimentares... o que que é isso?... uma cadeia alimentar é uma sequência de seres... que:: se alimentam um dos outros... é::: é::: uma cadeia alimentar pode ser sempre...vai sempre iniciar com um produtor... que são os seres autótrofos... né?... vegetais... plantas e tal... sempre autótrofos porque (precisam sintetizar a energia solar... fazer a fotossíntese)...e produzem seu próprio alimento... né?... é sempre entre os produtores... sempre vem o consumidor primário... que vai ser um ser herbívoro... por quê... porque herbívoro é um ser que se alimenta somente de vegetais... é::: ((*mostra com a régua o desenho do consumo primário*)) a partir do consumidor primário...
- 15 vem os seres carnívoros... por que?... se o consumidor primário é um ser heterótrofo... que se alimenta de produtores... logicamente vai ser... carnívoro ((*expressão de riso e gesticulação com a cabeça*)) então o consumidor secundário... vai ser carnívoro... que se alimenta... do primário.... e assim por diante... o terciário que se alimenta do secundário... e tal... esse número de
- 20 consumidores aqui... pode ser infinitos ((*fez um gesto com a régua estendendo o braço*))... assim... pode ser muitos... muitos... podem ser muitos... mas ele sempre vai chegar... sempre vai ser o primeiro... consumidor primário é herbívoro... consumidor secundário é carnívoro... e daí pra frente... todos são carnívoros e em consequência os outros... sempre... daí por diante... sempre...
- 25 em qualquer nível trópico () vai chegar ao decompositor... os decompositores são seres que se alimentam da matéria orgânica e... éh::: a partir do... são bactérias... né.....: fungo seria uma matéria orgânica... isso é uma cadeia alimentar... agora uma TEIA alimentar.../... /
- 30
- 35 EP (R.C.S.): ((*interrompe a fala de E1*)) antes de você passar para teia alimentar... uma delas ((*identificação*)) pode explicar como foi formada a teia alimentar...

- (quais são os elementos... ou a E2... ou...) ((E1 olha para E2 e diz)) (...) explica exatamente isso ...((EP continua)) (...) E2 são os bichinhos que constituem... os seres vivos.../.../
- 40
- E2 (L.M.V.): ((aponta com a régua o que E2 deve explicar, em seguida, passa-a para E2 e essa a utiliza para mostrar os bichos que constituem os seres vivos da cadeia alimentar, desenhados no cartaz)) olha... aqui... a gente tem...os seres autótrofos... né?...(...) EP nesse caso é só uma teia... (...) E2 como a E1 falou que no caso é o capim é ...aqui... a gente tem a galinha... né?... que pode se alimentar... de milho ou alguma coisa assim... alguma coisa misturada... aqui... tem o coioote que se alimenta da galinha... aqui... a onça... que se alimenta do coioote... e aqui... os decompositores... igual no caso... se a onça chegar é:: a morrer... né?... os decompositores vão decompor o organismo... aqui.../.../ ((E1 pede a E2 para continuar a explicação)).
- 45
- 50
- EP (R.C.S.): deixa ela explicar primeiro...depois você explica.../.../ ((interrompe a fala de E2 para E1 continuar)).
- 55
- E2 (L.M.V.): A...:::/.../
- E1 (N.G.B.): ((olha para a turma enquanto explica os desenhos do cartaz, utiliza régua e o dedo indicador para apontar as teias alimentares)) a teia alimentar éh::: é a mesma coisa... só QUE a teia alimentar tem várias cadeias alimentares interligadas ou ramificadas... e... por exemplo... sempre vai fazer a mesma coisa com o produtor... porque o produtor é sempre a mesma coisa... sempre um vegetal... aí daqui...a primeira cadeia aqui que a gente colocou foi bem simplezinha...que saiu aqui no...do cabritinho... né?... que come o mato... né?... ele come... daí a onça come o cabritinho...ou seja...ela é um consumidor primário... herbívoro...a onça... NESSE CASO... é consumidor secundário... porque vai se alimentar de um herbívoro e aí vai pros decompositores...a segunda cadeia que a gente fez é a seguinte...aqui tem um gafanhoto...né?...que se alimenta...que é um herbívoro...que se alimenta do produtor... daí vem o passarinho e come o gafanhoto... AQUI o gafanhoto é um consumidor primário...porque ele é herbívoro...o passarinho é um consumidor secundário porque o carnívoro se alimenta de um herbívoro...daí em diante...vem o gavião que come.../se alimenta do passarinho...a onça que aqui...éh:::...NESSE CASO...vai ser consumidor quaternário... porque ela se alimenta terciário e vai pro...pros decompositores... a última cadeia que a gente fez dentro dessa teia... foi.../ começou também os produtores... lógico... foi pro gafanhoto... que é consumidor primário... o sapo... secundário... que se alimenta do gafanhoto... a cobra que se alimenta do sapo... e:::... o... gavião... que se alimenta da cobra e vai pro decompositor... mas para entender mais de uma forma simples.. assim.. a teia alimentar se tiver qualquer ramificação...porque aqui tá retinho... ((referência ao desenho da teia alimentar)) se tiver uma ramificação... certamente vai ser uma cadeia alimentar.../.../
- 60
- 65
- 70
- 75
- 80
- 85
- EP (R.C.S.) pronto... né?::: aqui deu pra vocês entenderem e LEMBRAR daquele trabalho que vocês também fizeram... como a colega ali explicou... cada um de vocês que estuda aqui.. fez de uma maneira... de outra turma ... já tem outra visão... se vocês fossem na turma do... do terceiro ((identificação)) pra explicar...vocês iriam explicar de outra maneira... no final ia dar o MESMO CONCEITO de cadeia alimentar e teia alimentar... certinho?... né?... uma salva de palmas () ((palmas, assovio, EP agradece a E2 e justifica a ausência de dois alunos integrantes do grupo)).

Quarta exposição: Fuso horário e cartografia

- Cena *((simulação da visita do Instituto Brasileiro de Fuso Horário e Cartografia à turma. E1 entra a sala sorrindo e cumprimentando os colegas, acompanhada dos demais membros do grupo)).*
- 5 E1 (L.M.V.) licença:::/bom dia gente:::
- A: bom dia::: *((alunos respondem))*
- 10 E1 (L.M.V.): hoje... o estudo brasileiro... dos fusos horários e cartografia veio aqui esclarecer para vocês... *((pega o apagador, se dirige ao Quadro e continua falando))* sobre os fusos horários do mundo inteiro... do Brasil... e sobre cartografia também... acho que é um /é um assunto... assim::: ah::: ah::: -- silêncio... gente... por favor... -- *((alunos imitam a expressão enfática e E1 pede silêncio))* eu acho que é um assunto assim de... que... que... até não tem... não tem interesse por parte assim de alunos... mas é muito interessante... ah::: é bom vocês saberem MAis... então... a gente vai tentar esclarecer-se assim o MÁximo... vocês podem perguntar se tiver alguma dúvida... *((apaga o Quadro))* tá?::: então vamos começar com a nossa estagiária... *((nome fictício de E2))*... porque ela tá no ÚLtimo período de... (...) E2: Geografia... (...) E1: Geografia.... e vai... da UNB... né? e vai explicar pra vocês direitinho.../.../
- 20 E2 (N.G.B.): *((olha para a turma com um livro aberto em mãos e começa a falar))* obrigada...a *((nome fictício de E1))* falou direitinho... eu vou explicar para vocês...*((fecha o livro e continua falando))* sobre coordenadas geográficas... eu... eu...a primeira coisa que eu queria falar pra vocês que...- o curso de Geografia... gente... é muito legal... quem nunca teve vontade de fazer:::... assim... *((começa a gesticular com a mão direita fazendo movimentos mostrando a si mesma))* que acha bobeira.... que acha que depois que não vai conseguir trabalhar... que é muito bom... eu tô adorando... esses três anos.... foram muito bons pra minha vida e eu quero continuar a fazer... uma coisa pra frente:::- -() bom.... mas agora vamos começar... *((demonstra o numeral um com o dedo indicador erguido))* eu precisava de um /ajudante::: será que alguém se candidata?... deixa eu ver... (...) esse de preto *((alunos indicam um coleg(a))* você será que você podia ajudar?::: por favor?::: (...) E3: eu?...(...) E1: rápido.... rápido::: *((risadinhas dos colegas))* E2: qual o seu nome?... E3: éh::: éh::: João Ronaldo...(...) *((repetição do nome e risadas da turma))* João Ronaldo... (...) E2: segura... por favor?... pra gente... *((pedido de E2 a E3 para segurar o Globo))* como todo mundo sabe... esse é o Globo do Mundo... né? éh::: o Globo... gente... éh:::.... ele é dividido... ele é dividido... *((tiara em forma de sol é colocada na cabeça de E3))* E2: - - é porque gente... ele tava mu... ele num tava com muita cara de sol... né gente? tava pouca cara de sol... cês num acham que ficou bem melhor? - - (...) *((fala de aluno))* Estátua da Liberdade... ah::: éh::: *((E2 coloca a mão no Globo))* esse é o globo... então gente.... o sol... o sol todo mundo sabe... que ele incide sobre... sobre... o... o... globo terrestre... sobre o mundo...*((E3 faz caretas, esconde o rosto atrás do Globo, inclina o corpo quando E2 explica o giro do sol))*... mas ele inCIde...
- 25
- 30
- 35
- 40
- 45

- gente... ele não incide perfeitamente sobre no meio assim... ele incide um pouco... éh::: um pouco inclinado sobre o.. o mundo gira... em torno do sol de uma forma um pouco inclinada... como tá aqui... cês tão vendo? então... v^o explicar pra vocês sobre solstícios e equinócios... cês já podem ter ouvido falar... mas eu vou dar uma explicada melhor... o globo tá girando aqui em volta do sol... né?::: - - segura por favor - - ((E2 pede E3 para segurar um livro)) vocês... tá girando em torno do sol... quando ele tá girando... numa certa época do ano éh:::... o sol /incide /mais fortemente no hemisfério NORte... então o que qui acontece?....((E2 segura o Globo em uma das mãos e aponta com a outra)) aqui é o solstício de verão... então vocês tem...tem duas épocas do ano é que o sol incide ih::: há dois dias... que o dia... ah::: tem um hora a mais::: aí isso é o solstício de verão... e ao mesmo tempo... nesses mesmos dias... ocorre... o solstício de inverno no sul... e o dia tem uma hora... o dia tem uma hora a menos... o dia que eu falo gente... não é o dia vinte e quatro horas não.... é a hora... éh... que o sol aparece no dia... tá?... deixar isso bem claro... é a hora é que o sol aparece... por exemplo se... se ocorre o... o... entardecer às seis horas... nesse dia no Hemisfério Norte ocorre o entardecer uma hora mais tarde... às sete horas mais ou menos... e no Hemisfério Sul o contrário... morre uma hora mais cedo... então isso...((gira o Globo em volta de E3)) aí vai girando... tal... vai girando... foi quando chegou do lado de cá...((para e aponta no Globo)) cês viram que aqui a parte ficou maior e aqui ficou menor.... não é?::: aqui no sul... vai ocorrer o solstício de inverno... tá vendo?... que aqui o dia aqui... vai... aqui... desculpa gente... no sul vai ocorrer o solstício de verão... que agora aqui no Sul... o sol incide com mais força no... no... o sol incide com mais força no hemisfério Sul... no Hemisfério Norte com menos força... alguma pergunta?... por enquanto?::
- 75 A: não:::/.../ ((alunos respondem)).
- E2 (N.G.B.): ((continua com o Globo nas mãos rodando-o, enquanto E1 escreve no quadro de giz o que irá explicar)) éh:::....agora gente... a professora ((nome fictício)) vai explicar um pouco sobre longitude e latitude.../.../
- 80 E1 (L.M.V.): ((dirige-se até o mapa mundi, colocado sobre o quadro de giz e passa uma das mãos sobre ele. Enquanto explica olha para a turma, gesticula as mãos e caminha pela sal(a)) bom gente... na verdade... eu vou explicar mais um pouco sobre fusos horários... que é a minha área...- acho que até a longitude e latitude... era você?- ((comentário entre E1 e E2 sobre quem iria explicar o assunto)) ()... (...) E2: mas depois eu explico () tá bom?...- agora vou começar... todo mundo sabe que o globo... né?::: tem trezentos e sessenta graus... então... praticamente... pra ter... assim... uns horários mais... mais corretos ((gesticula para mostrar a ideia de correto))... assim... ele me parece que... doze países ou dez... não me lembro... exatamente... se reuniram em Washington...((mostra a cidade no mapa)) e... resolveram... dividir esses trezentos e sessenta graus... em vinte e quatro... vinte e quatro horas o dia... mas na verdade o dia não tem vinte e quatro horas.... porque ele tem vinte e três horas... cinquenta e seis minutos... e quatro segundos...- - até que teve um
- 85 aluno qui::: perguntou... porque qui:::....((gesticula com uma das mãos)) existe ano bissexto... aí... é porque::: cum... esses tempinho acaba sobrando... forma um dia... aí é mais um dia no ano...((tossiu)) - - então o dia não tem vinte e quatro horas.... é vinte e três horas... cinquenta e seis minutos e quatro segundos...aí... eles dividiram trezentos e sessenta graus em vinte e quatro...
- 90 aí... deu cada fuso horário... que é esse risquinho aqui... que ele não é reto... né?::: logicamente... porque o Globo... é o Globo... tem quinze... tem quinze graus... trezentos e sessenta dividido por quatro... quinze... e aí o que qui eles
- 100

fizeram?... eles falaram ó... zero graus aqui... a gente vai começar a fazer... a leste mais um hora... vamos supor... aqui sete horas... aí... a leste mais uma hora... oito horas... e aí... vai passando... a cada fuso aumenta uma hora...
 105 aí::((*aponta no mapa o aumento das horas*)) mais uma hora aqui... mais uma hora aqui... mais uma hora aqui... vai contando e a oeste diminui uma hora... menos uma hora aqui... menos uma hora... vai indo... tá?:: - -até que a gente tinha arrumado os relógios... né?:: mas não foi possível trazer hoje... - aí é
 110 isso::::.../.../

E4 (C.C.N.): ((*aproxima-se do mapa e intercala o olhar entre ele e a turma. Enquanto explica permanece, todo o tempo, com as mãos no bolso do jaleco*)) é o Brasil apresenta quatro fusos horários.... só que a maior parte deles... vem do () que
 115 é a região éh:: sul... sudeste... e nordeste.... alguns casos da região centro-oeste... e nordeste não segue o horário do Brasília... é:: o horário de ve/... agora vou falar sobre o horário de verão.... o horário de verão...muita gente pensa que um coisa espontânea.... é um fenômeno natural.... mas só que ele é uma medida adotada para poder diminuir... os... o gasto de energia... em alguns países como Brasil... Estados Unidos.... aí adotam esse horário de verão... que adiantô.... adianta uma hora no relógio para poder economizar energia.../.../

E5 (A.C.G.): ((*aproxima-se do meio da sala sorrindo, aponta o dedo para E3 e esse vai para a frente da sala. Durante a apresentação E3 segura o Globo, enquanto E5 explica. E5 mantém em uma das mãos uma folha como suporte e com a outra aponta partes do Globo durante a apresentação*)) e eu vou falar um
 125 pouco sobre a linha internacional de mudança de datas... ela:: a linha internacional de mudança de datas... ou linha de datas... ela fica oposta ao Meridiano de Greenwich... aqui ó... o Meridiano de Greenwich é zero ela fica a cento e oitenta... ela fica mais ou menos aqui... ela é o seguinte... se eu vier de leste para oeste... eu acrescento vinte e quatro horas... se eu vir de oeste para leste.... eu diminuo vinte e quatro horas.... ela não é uma linha reta... porque... por causa das ilhas... tá vendo que tem aqui no Oceano Pacífico? ela não é exatamente uma linha reta.... cada país... quando criaram a linha teve... o
 130 direito de escolher pra que lado ia ficar... que era se acrescentar mais uma hora ou menos uma hora.... o primeiro.... o primeiro problema que ocorreu com esta linha... foi na expedição de Fernando de Magalhães... qui::... ele chegou ao/ do outro lado... e o diário de bordo dele... éh:: falava que era nove de dezembro... só qui... no país onde ela tava... não era nove de dezembro... era dez de dezembro... aí... eles começaram a pesquisar sobre ele e criaram... a linha internacional de mudança de datas.../.../

E2 (N.G.B.): ((*olha para a turma e explica, com o suporte do mapa*)) éh:: éh:: vou explicar agora... só uma coisinha sobre latitude e longitude... uma coisa muito simples
 145 qui muito gente tem dúvida.... a primeira coisa é identificar os trópicos... meridianos... no mapa... e... nós colocamos uma fita aqui representando o Meridiano de Greenwich ((*aponta no mapa a divisão, os trópicos e meridianos*)) que divide o mundo... éh:: éh:: verticalmente... e esta outra linha aqui... que passa aqui e passa pelo Equador... né? por isso esse nome linha do Equador... que divide o mundo em.... em... noventa graus... Sul e noventa graus Norte... abaixo da Linha do Equador... nós temos o Trópico... que é o Trópico de Capricórnio... ele fica mais ou menos... éh:: vinte e dois.... vinte e três graus... ao sul do.... da Linha do Equador.... e acima nós temos o Trópico de Câncer... agora gente....((*aponta no mapa*)) longitude e latitude é o
 150 seguinte.... a longitude são essas linhas que ficam paralelamente ao Meridiano de Greenwich ao Leste e à Oeste e uh:: a latitude são as linhas... que lógico... imaginárias... que ficam paralelamente ao.... à linha do Equador... então...

- 160 quando você vai... quando ao GPS que a E6 lá vai explicar... éh::: cê usa essas.... essas... coordenadas latitude... longitude para identificar locais éh::: em todo o mundo... e::: você explica pra gente?:::/.../
- 165 E6 (I.M.S.): ((*caminha até o centro da sala, cumprimenta a turma, balança alto as mãos dentro do bolso do jaleco aberto. enquanto explica e anda pela sala*)) bom dia... gente... vou falar sobre o GPS... que é o sistema de funcionamento global... acho que todo mundo deve ter ouvido falar... ele... tem muita gente pensa que ele é usado mais nave/ navegação... foi aderido pelas Forças
- 170 Marinhas que inventaram ele... mas na verdade todo mundo usa ele... as Forças Armadas foi quem criou o GPS para a utilização de:: descoberta de criminosos... tipo de coisas que os Estados Unidos (é deficiente)... meio mais utilizado... hoje em dia tá ficando muito banal essa utilização... hoje em dia... muita gente... qualquer pessoa pode ter o GPS... tanto é que existe... o carro hoje em dia com GPS... o que qui é o GPS? é um sistema geográfico... para a localização.... sabemos localizar qualquer coisa através do GPS...que ele é controlado pelo satélite.... que... que mostra onde que tá... o posicionamento de
- 175 onde/que tem o GPS... por exemplo... o carro que tem o GPS... ele é num... pode ser roubado.... porque/se alguém roubar o carro que tem GPS... automaticamente ele vai ser localizado....também/lá na Inglaterra eles já inventaram uma jaqueta...pelo fato de tá muito perigoso... hoje em dia... eles inventaram uma jaqueta...que tem o GPS.... pro/que as mães comprem as jaquetas pros filhos...((*faz gesto com uma das mãos*)) para ficarem mais tranquilas... se sair na rua.... ela sabe a localização de onde tá/tão os filhos...e é isso aí.../.../
- 180 E2 (N.G.B.): gente:::..éh::: eu queria só dá uma...((*olha para o Quadro onde está escrito as iniciais do instituto, enquanto fala*)) o Instituto Brasileiro de Fuso Horários e Cartografia... né?... achou muito legal tá aqui... porque se vocês algumas dúvidas... quem quiser.... ir lá visiTA... fica na Rua Juscelino Kubitschek... Ribeirão Preto... São Paulo... o número é dois... dois... dois... tá?... quem quiser ir lá visitar... e tem o site também... né?... professora?...((*E1 menciona o site enquanto escreve-o no Quadro*)) o site é
- 185 www.institutobrasileirodefusohorariocartografia.gov.com.br.... (...) E5: e lá você pode esclarecer as dúvidas... tem tudo o que a gente explicou aqui.. mais e mais tem no site...(..) E2: e lá você pode mandar e-mails também...(..) E1: tem um joguinho lá... assim igual...querem saber quantas horas que::: são aqui em Cantão... ((*aponta no mapa*)) na China... e aí vocês jogam quantas horas no Brasil vão saber tá?... muita coisa boa no site ... alguma pergunta?::: (...) E3: alguém tem alguma dúvida?... assim... para esclarecer alguma coisas?/.../
- 190 EP (C.V.G.): eu vou pedir... ah::: equipe... só para concluir claramente a definição de coordenadas geográficas....nós sabemos que as coordenadas geográficas são as linhas imaginárias... que permitem a localização de qualquer ponto na superfície ...essas coordenadas... elas são a latitude::: e ah?::: longitude::: eu quero que o grupo éh::: éh::: reforcem essa definição da longitude... identificando qual que é a referência dela?... ela divide em quantos
- 205 hemisférios?... a latitude... qual que é a referência dela?... e em quantos hemisférios ela divide o planeta?... reforçando... ((*conversa entre E1 e E2 sobre quem iria responder às perguntas*)) (...) E1: ok você pode explicar claro.../.../
- 210 E2 (N.G.B.): ((*olha para o mapa e se volta para os colegas, enquanto utiliza-se do mapa para expor o assunto*)) é::: é::: como expliquei... a latitude é::: são as linhas horizontais... e as longitudes são as linhas verticais... se você quiser identificar

- 215 por exemplo::: ah::: ah::: ah::: a/lon ah::: as coordenadas do Equador...*((aponta no mapa as coordenadas do Equador))* o Equador... ele fica exatamente... a zero grau de latitude... porque?::: ele tá exatamente ah::: acima da linha do Equador...se fosse para cima... aí por exemplo... é::: agora você vai localizar ele... a longitude...você vai visualizar ele... *((aponta no mapa))* na linha... no Meridiano de Greenwich... vai ser quantos graus... cada linha imaginária *((utiliza-se do mapa para explicar))* que está sendo... circun... circunscrita
- 220 aqui... é::: são vinte graus mais... tanto pra leste quanto pra oeste...não é como o fuso horário que nós vimos agora não esse não... pra cá aumenta... e pra cá também aumenta... então seja vinte graus... quarenta graus... sessenta graus... oitenta graus... ou seja.... o Equador tem zero graus de latitude e... oitenta graus de longitude.... aí nesse esquema você pode localizar qualquer lugar.... você
- 225 pode localizar... por exemplo têm alguns também... por exemplo...*((aponta no mapa))* a França... Paris... aqui... fica zero graus de longitude.... por que?::: por que vai... está... sobre a linha do... Meridiano de Greenwich... que tá a.. a.. aí cê conta do Equador vinte.... quarenta.... sessenta... dá mais ou menos uns... cinquenta e cinco graus de latitude... deu pra entender corretamente?... você
- 230 pode localizar qualquer cidade... sempre vendo... longitude relacionado ao Meridiano... latitude... relacionada à linha do Equador.../.../
- EP (C.V.J.): certo... e a latitude... ela vai me dar a divisão... do Globo em Norte...Sul e a longitude vai me dar a divisão em leste (...) *((E1 fica ao lado de E2 atenta a explicação da colega e depois continua a explicação))* as linhas dos fusos horários foram baseadas paralelamente... às linhas longitudinais...*((mostra no mapa))* os fusos horários é a mesmo...() E2: é o mesmo esquema só que longitudinais... só que no esquema é dum lado aumenta e do outro lado diminui... sempre que vemos uma hora e com/de acordo com o grau cada uma
- 235 hora aumenta tantos graus... éh:::mais alguma coisa?.../.../
- EP (C.V.J.): éh::: vamos supor que agora... aqui... nós estamos na hora oficial de Brasília... né? praticamente em oito horas... que horas são em Londres?... nesse momento?... nós estamos aqui... vamos supor oito horas da manhã.... o fuso horário... hora oficial de Brasília.../.../
- 245
- E1 (L.M.V.): olha.... como a gente tá aqui no Brasil...*((aponta no mapa))* são oito horas.... a gente vai contar mais uma hora... né?::: a leste::: *((estende o braço para mostrar o leste))* a gente vai começar... a gente tá Minas:::....aqui...*((aponta no mapa))* oh: você tá vendo esse risquinho *((dificuldade de detectar as falas, pois E1 e E2 procuram responder a pergunta))* (...) E1: é Brasília aqui...() L2: essa linha longitudinal aumenta (...) E1: aí vai começar *((começa a contar as horas no mapa))* oh::: oito horas... nove horas...dez horas...onze horas... Londres (...) EP: é o Greenwich... é o horário de Greenwich é o horário de Londres...() E2: hora de Greenwich?... (...) E1: uai...então são menos/mais três horas (...) EP: nós temos três horas?... (...) E2: GENTE... é porque os graus...só deixar uma coisa bem clara... essa diferença de graus aqui...*((mostra a diferença no mapa))* não é a mesma escala de graus:::da... do fuso horário... aqui sai de vinte em vinte graus... na escala de fuso horário... são quinze graus... ou seja *((apito de final de horário))* *((barulho dos alunos))* se aqui nos temos 30... são três horas...() porque Brasília está aqui... são três horas de diferença...() EP então oito horas aqui... em Londres são praticamente *((professor e alunos respondem))* quase onze... onze horas... *((palmas))* /...
- 250
- 255
- 260

Quinta exposição: História em quadrinhos

- 5 E1 (A.F.S.): ((*cumprimenta e olha para a turma, movimentando as duas mãos*)) oh::: pessoal... éh:::eh... me falaram né?... pra eu né?... pediram pra eu falar aqui na frente... sobre alguma coisa assim... que eu achasse interessante ... ou que fosse ou que achasse instrutivo... eu resolvi escolher história em quadrinhos... porque... é uma coisa que eu curto... que eu curto muito... gosto muito e entendo um pouco... então... por essa razão... eu trouxe aqui algumas revistinhas... e vou explicar assim... eu queria ter pego alguns dados... alguma coisa mais assim... coisa mais ou menos de última hora... fazer sobre histórias de quadrinho... queria pegar... quando... quando... quando foi.... quando surgiu éh::: as principais revistinhas assim:::.... as mais marcantes.... quando começou... mais eu explico de última hora... que eu... não deu pra eu fazer isso...((*olha para as revistas*)) vou só explicar assim... o que é a revista em quadrinho... porque muita gente não entende o que é uma revista em quadrinho... muita gente pensa que é coisa de criança... ou é ... ou é... muito infantil... e não é... e na verdade não é... cê vai ver que tem lógica... que tem as revistas infantis... que muitos de vocês já até devem ter lido... quem já leu uma revistinha pelo menos?/.../
- 10
- 15
- 20 A: eu... eu... da Mônica... eu... eu... do Cascão... eu.../.../ ((*alunos respondem*))
- 25 E1 (A.F.S.): éh::: a a revistinha em quadrinho... eu vou pegar como... como assim... como exemplo ah::: eu... né?... porque eu comecei a lê... a ler livros... a ler as coisas... através da revista em quadrinhos... a primeira coisa que eu li... e comecei a ler foi a revista em quadrinho... aquelas revistinhas do meu pai... e revistinha que ele me dava... quando eu era moleque... e com isso eu passei a ler livros... ah::: éh::: foi um passo para chegar aos livros então éh::: éh::: a a revistinha em quadrinho... eu vou pegar como... como assim... como exemplo ah::: eu... né?... porque eu comecei a lê... eu só quero... vou pedir para vocês terem cuidado... porque é coleção... e tenho um carinho e até porque elas são meio antigas... e ou tem perigo de rasgar- - ((*pega algumas revistas mostra aos colegas e passa para a turma*)) éh::: eu queria que vocês prestassem atenção... que essas são umas revistinhas de diversas épocas... do... do mesmo super-herói que é o Homem Aranha... que é um que eu gosto muito também... apesar de eu gostar de todos... aí tem... são diversas... são de diversas épocas...eu queria que vocês notassem a diferença tanto no desenho como na/ nas cores ou forma da revista... se vocês puderem prestar atenção... e passar pra mim...- - mas com cuidado... fazendo favor- -.../.../
- 30
- 35
- 40 A: uhm...uhm.../.../ ((*alunos resmungam*))
- 45 E1 (A.F.S.): ah::: éh::: interessante nas revistas em quadrinho é que elas... ela é assim... é muito ah::: éh::: uh::: o conteúdo dela é muito extenso... ela pode falar desde do... dos clássicos super-heróis... Turma da Mônica ... que é um nacional muito importante... a principal revistinha naci/ a revistinha em quadrinhos nacional éh::: ah::: talvez a única de fama... porque há muitos autores independentes... mais esses não têm reconhecimento... ah::: hoje em dia as

que vendem mais no Brasil éh::: as americanas... de super-heróis... tanto da Marvel como DC... DC... são as principais revistas em quadrinhos do::: do mundo assim... são as... mais famosas... éh::: vocês podem... oh::: ah:::.... o interessante na revista em quadrinho é que ela podem falar diversas coisas...
50 éh::: igual eu tava falando... os super-heróis ah::: as as de entretenimento... as coMÉdias... desde assuntos mais sérios... como ficção científica... ou até mesmo a vida social ((*movimenta um dos braços*))- - ah::: muitas meninas não éh:::.... têm conhecimento... mas têm muitos romances... éh::: em
55 quadrinho... que é muito interessante.... porque o quadrinho junto tudo... tanto o texto... que há nos livros... quanto imagens que há em fotos- - e mais.... é uma... é uma coisa muito interessante... e agora com relação ao Ensino Médio... o que eu... que eu posso dizer... como pegando essas revistinhas... de diversas épocas... você pode notar...cê... você pegando uma
60 revistinha... você vai poder notar... a diferente... as diferentes culturas da época... por exemplo... tem uma revistinha que eu acho muito interessante.... eu trouxe ela... que é uma especial do Homem Aranha...((*pegou uma revista e mostrou aos colegas*)) com relação ao onze de setembro... foi uma homenagem que a Marvel... fez ao onze de setembro... aos heróis... aos
65 verdadeiros heróis... que são os bombeiros... os policiais... o pessoal que ajudou na época... essa... e como todo mundo sabe onze de setembro foi uma coisa que marcou... então esses fatos históricos... todos eles ficam marcados na revista em quadrinhos e isso na história... na matéria História... Geografia... seria muito bem utilizado.... mas as profe/assim as nós não se
70 tem esse conhecimento pra passar pros alunos... ficaria muito mais interessante...- - na minha opinião - - ((*abre a revista, enquanto fala*)) essa aqui é muito interessante por causa disso... éh::: foi uma coisa que marcou os::: ah::: vida do americano de certa forma... de tanta for/ de uma certa forma... que ah::: na revistinha... até os vilões que são os caras maus assim...
75 da revistinha em quadrinho... acabaram ajudando a resgatar as vítimas de onze de setembro... ou seja... o ter/ o terrorismo para eles foi uma coisa terrível... isso você pode ver em várias revistinhas... não só nessa do Homem Aranha... ((*pega uma revista*)) eu peguei só... apenas um exemplo... tem as revistinhas da::: de pós-guerra... após a Segunda Guerra Mundial... que
80 também demonstram muito bem isso... o que... que acontece?... Uh::: como essas::: esses fatores históricos marcam as pessoas... isso fica registrado em filmes... livros e também em revistinhas em quadrinhos... vou passar pra vocês também... pra vocês darem uma olhada... ((*passa a revista aos colegas*)) uma folheada... éh::: e... como eu éh::: eu trouxe aqui diversas
85 revistas em quadrinhos... essa troca de... de... de.... bo/ assim das mídias... por exemplo... revista em quadrinho pa/ assim... hoje em dia tá em alta.... devido aos filmes que saem... estão saindo muitos filmes... todos vocês devem ter visto Homem Aranha... X-Men... éh::: isso desde dois mil... mais de dois mil
90 assim...quando saiu o primeiro Homem Aranha... os primeiros X-men...em noventa e nove se não me engano éh::: começou essa febre assim... que são os filmes baseados em revista em quadrinhos... e o mesmo aconteCE com os filmes... que acabam virando revistas em quadrinhos... um exemplo... é a do:::do Planeta dos Macacos... que é esse aqui....((*mostra a revista aos colegas*)) que que foi um filme... um seriado antigo... depois relançaram o
95 filme...depois saiu a revistinha em quadrinho... há sempre esse troca... há também Star wars...outros filmes... acabaram virando revista em quadrinho... éh::: isso éh::: uhn::: éh::: outra coisa éh::: aqui pra demonstrar esses filmes... esse aqui é do primeiro... primeira revista que saiu... falando sobre o primeiro filme do Homem Aranha... e... foi assim... um... um início assim... já
100 havia desses outros filmes de super-heróis... baseado em revistas em quadrinhos... mais em dois mil... quando a tecnologia... eles resolveram

investir pesado na tecnologia para fazerem os efeitos especiais até porque... os poderes dos super-heróis... que precisam... éh:: éh:: exigem isso... éh:: que estourou assim... hoje em dia... cê todo ano sai pelo menos cinco... seis
105 filmes de super-heróis... baseado em revista em quadrinho... há outro outras revistas em que/outros filmes... por exemplo...Star como Trezentos e Sin City são baseados em revistas em quadrinhos e às vezes... cê não tem notícia... porque são revistas mais... vamos dizer assim... são livros em quadrinhos... na realidade... que são mais... que nem todos têm acesso... vamos dizer
110 assim... e ninguém tem conhecimento... e muitos pensam que... é filme... que é... foi um filme... ele é baseado em revista em quadrinhos.. só que... às vezes... não divulgam isso... e... outra coisa interessante nas revistas em quadrinhos éh:: como eu falei pelo lado histórico... e vou falar do tipo de revista em quadrinho que tem também... tem essa aqui... que é... tem as
115 revista em quadrinhos tradicionais... que é AS dos super-heróis tal... igual eu falei ((*mostrou a revista a turma*))... tem essas aqui ((*pegou uma revista e mostrou para os colegas*))... que é a dos Mangás... os famosos Mangás... que são os:: as revistas em quadrinhos japonesas... orientais... elas éh:: chegaram no Brasil faz assim... há pouco tempo... éh:: lá no Japão... antes de um desenho ani/de um desenho animado... é feita a revistinha em quadrinho... éh:: é feito o Mangás... no caso... depois... ele passa a ser um desenho animado como *dragon ball*... todos esses desenhos... que vocês viram... assim... que a gente viu na infância... e vê até hoje... eu pelo menos éh:: antes de virar o desenho ((*coloca a revista junto as outras*)) animado em si...
120 era... era... uma... era um Mangá... era... é uma espécie de teste... no Brasil... e tem um mercado amplo é um mercado amplo... mas não chega a ser assim um mercado grande... aqui em Patrocínio... por exemplo... é difícil você encontrar revista em quadrinho... pra você comprar numa banca ou num... lugar que vende revista assim... vamos dizer... éh:: por isso... é muito difícil o acesso... ah:: outra vantagem na revista em quadrinho... que eu acho é... por exemplo... um livro custa cerca de:: vou falar... hoje uns... lançamento de livro... quarenta.../trinta...setenta reais... éh:: enquanto a revistinha custa... éh:: ...vamos dizer assim... uns... varia entre... tem de dois e cinquenta até... trinta... quarenta reais e essas mais baratas... lá acabam dando/fazendo maior
125 acesso às pessoas... se as pessoas quiserem... procurar... saber – éh:: como disse... disse os diversos (tipos) de revista em quadrinho tem o Pica-pau...Turma da Mônica... como eu disse que a principal... a principal revista em quadrinho... ah:: éh:: do Brasil... assim... nacional... éh:: que mais que eu posso dizer... ah:: éh:: éh:: umas... eu queria passar pra vocês aqui... um álbum com alguns super-heróis da Marvel... quem tiver a curiosidade de ver... ((*conversa dos alunos*)) éh:: ah:: outra coisa interessante... é:: as revistas em quadrinhos como forma de:: conscientização... tanto do governo... como... como forma de propaganda... aqui a gente vê uma revistinha... que foi lançada lá em Araxá... pra... como um a campanha de
130 não... pra não rasgar os livros sabe... da biblioteca... as crianças receberam essas... as crianças... os jovens... que iam à biblioteca... tinham acesso ou ganharam essas revistinhas em quadrinho... e nelas instruíam as crianças e ensinavam a cuidar dos livros...éh:: tem uma outra revistinha... outra revistinha que faz campanha do governo... que é da pro/parceria da Turma da Mônica com o governo... com a campanha de abastecimento da...de energia... economizar energia... é:: alguém tem alguma pergunta... assim rápida?... só porque acabou... então acho que é isso (falei) acho que é só isso... é:: espero que vocês tenham gostado assim... e quem tiver a oportunidade... espero que leia as revistas em quadrinhos...éh:: tanto as meninas.... quanto os meninos.... porque como eu disse... tem ah:: tem... sempre tem uma linha que você vai gostar.... tem as linhas mais adultas... que são as personagens...

os anti-heróis que a gente gosta bastante como... por exemplo... o Vedita... o Justiceiro... outros/deles ... o Batman que são considerados anti-heróis... pela sua forma de agir para salvar as a população... tem os diversos super-heróis.. então... tem a quantidade de revistas em quadrinhos... que tem... as linhas... são enormes... você sempre vai achar uma interessante... que encaixa no seu gosto... espero que vocês LEiam revistas em quadrinhos daqui pra frente... brigado.../.../((palmas)).