

AS PRÁTICAS ORAIS NA ESCOLA: O SEMINÁRIO COMO OBJETO DE ENSINO¹

Cláudia GOULART²

RESUMO: *Neste trabalho, que é parte de minha dissertação de mestrado, analiso os enquadres comunicativos apresentados por alunos do último ano do Ensino Fundamental no curso da atividade de seminário. A análise desses enquadres leva em consideração como os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais de fala produzidos na e pela escola e como esses alunos utilizam os recursos não-verbais (cinésicos e paralingüísticos) e os supra-segmentais (prosódicos) durante as apresentações de seminário. Neste artigo, entretanto, não focarei a análise prosódica dos textos orais dos alunos, mas faço menção a alguns aspectos prosódicos com base nas análises realizadas pelo programa PRAAT (programa de análise fonológica que mostra a análise espectrográfica de uma frase e auxilia também na análise da prosódia).*

O processo de coleta de dados foi realizado em dois momentos. O primeiro abrange a apresentação de um seminário inicial, ocorrido antes de se realizar qualquer tipo de reflexão e discussão sobre o modo como os alunos se apresentaram como expositores na atividade de seminário, e o segundo momento refere-se à apresentação de dois outros seminários, depois que foram realizadas reflexões e avaliações (intervenções didáticas) sobre o modo como os alunos se apresentaram no primeiro seminário. As análises propostas permitiram confirmar as hipóteses de que (i) a exposição oral é um gênero que os alunos não dominam, porque é um gênero escolar, secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem e, por esse motivo mesmo, deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas; (ii) o seminário, como uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero, também deve ser objeto de ensino.

ABSTRACT: *This work has as study focus the oral practices in Basic Education School, more specifically, on the seminar activity and oral exposition genre in classes*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, no dia 25 de julho de 2005, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Anna Christina Bentes da Silva.

² E-mail: claudiagoulart@eseba.ufu.br

of Portuguese Language. We noticed, in this work, that the reflection process on the taking of public word for the students as announcers - and we don't just mean interlocutors, but speakers in several social practices - is still little considered by the school and by the educational system as a whole because the practice of oral exposition in a seminar is not conceived as a locus that demands reflection, systematization and didactic evaluation on the part of the language teacher and of the students. Considering the observations made, the oral practices in Basic Education School have shown, in general, lack of planning and systematization. So, I examined in this study how the students mobilize the non-verbal elements (paralinguistics and kinesics) and prosodic elements in the course of seminar presentations in two moments: before and after the didactic interventions accomplished with teacher and students of 8th grade of a public school.

1. INTRODUÇÃO

Na escola brasileira, é prática comum os professores darem ênfase à linguagem escrita e desconsiderarem a prática da linguagem oral como objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa. Embora os PCNLP³ abordem a importância de se trabalhar com os gêneros do discurso, incluindo aqueles relacionados ao domínio oral nos programas de ensino divulgados pelas Secretarias de Educação, as práticas orais, especialmente o gênero exposição oral em seminário – que é uma prática amplamente utilizada pelos professores em todos os níveis de ensino –, ainda não são tratadas como objetos de ensino. A esse respeito, Schneuwly (1997) revela que a linguagem oral “é o lugar da expressão espontânea que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar” (p. 133), por isso, os professores acabam tomando como objeto de ensino apenas a leitura e a produção de textos escritos.

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

Nas observações empíricas realizadas em contextos institucionalizados, pude constatar que é senso comum os professores de língua materna assumirem explicita-

³ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries.

mente a modalidade oral como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. O propósito, neste caso, é fazer das práticas de linguagem oral um mote para se atingir positivamente o processo de produção dos gêneros escritos. Sendo assim, o oral que se pretende ensinar é a oralização da escrita e não a tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas idéias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar. Ou seja, o ensino da língua deve pressupor o incentivo dos alunos a tomarem a palavra publicamente.

A escola constitui-se como uma das primeiras instituições sociais onde os eventos comunicativos diferenciam-se das conversas freqüentemente travadas nos domínios da vida privada (grupo de amigos, família, bairro etc.). O aluno, ao chegar à escola, demonstra que a língua que domina é aquela apreendida nos processos interlocutivos dos quais participa em casa com a família e com o grupo social do qual faz parte.

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

Com base nas diferentes instâncias de uso da língua é que afirmamos que os alunos devem ser levados a assumirem-se como locutores nessa instância pública de linguagem e isso só será possível se a escola possibilitar o desenvolvimento de atividades sistematizadas com os gêneros orais, especialmente a exposição oral, que emerge no interior de atividades como o seminário.

Sendo assim, um dos objetivos desta pesquisa era perscrutar os sujeitos (professora e alunos de uma escola pública) inseridos em uma determinada esfera socialmente definida (a sala de aula), a fim de investigar como estavam sendo efetivadas as práticas de linguagem oral e como esses alunos estavam fazendo uso da palavra durante as apresentações de seminário nas aulas de Língua Portuguesa. Com esse objetivo, a pesquisa foi estruturada de acordo com a seguinte organização:

No primeiro Capítulo apresento conceitos importantes quando se trata de analisar as práticas orais em determinados contextos sociocomunicativos, tais como: a noção de comunicação, interação e práticas de linguagem na perspectiva de Vion (1992), Bronckart (1997), Dolz & Schneuwly (1996) e Schneuwly & Dolz (1997). Ainda nesse capítulo faço uma discussão sobre os recursos não-verbais (paralingüísticos e cinésicos) e supra-segmentais (prosódicos) da comunicação que são essenciais quando se estuda a comunicação não-verbal. Além disso, apresento o conceito de enquadre⁴ comunica-

⁴ Considero o enquadre nesta pesquisa da perspectiva de Goffman (1979) como categoria de análise das formas de falar dos alunos durante a exposição oral em seminários.

tivo com base em Goffman (1974) e em Tannen e Wallat (1987) para demonstrar, no Capítulo 2, quando situo a exposição oral como um gênero da comunicação pública formal que deveria receber da escola o *status* de “saber escolar”, como essa noção de enquadre é central à investigação sociointeracionista das práticas de linguagem oral, especialmente quando se vai analisar, no quadro mais amplo de interações, quais são os enquadres comunicativos apresentados pelos alunos-sujeitos durante a exposição oral em seminários. Nesse capítulo, portanto, trato da questão do gênero, tendo em vista as oscilações conceituais em relação à noção de exposição oral e de seminário com base nas reflexões apresentadas por Marcuschi (2002) e pelos teóricos da Escola de Genebra (Schneuwly & Dolz, especialmente).

O Capítulo 3 foi dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos que situam esta pesquisa no quadro de estudos de cunho etnográfico de base colaborativa.

No Capítulo 4 apresento a análise dos aspectos constitutivos da exposição oral nos dois momentos que compõem este estudo: antes e depois das intervenções didáticas realizadas com a professora regente e com os alunos sujeitos desta pesquisa. Nesse capítulo analiso as apresentações de seminário, considerando três níveis: o primeiro nível diz respeito à análise dos recursos não-verbais: a gestualidade, a expressão facial e o olhar mobilizados pelos alunos. O segundo nível está relacionado aos recursos verbais, ou seja, à organização do texto oral dos alunos e às características lingüísticas dos textos expositivos produzidos por eles durante as apresentações de seminários. O terceiro nível de análise está relacionado com os recursos supra-segmentais (prosódicos) tais como as pausas, o tom de voz e a qualidade da voz dos alunos no curso das apresentações de seminário.

2. A CONTEXTUALIZAÇÃO DE UM PERCURSO

Para a realização desta pesquisa foram efetuadas quatro gravações em vídeo que ocorreram em dois momentos distintos: no primeiro momento foram gravadas duas apresentações de seminários pelos alunos de 8ª série. Nesse momento a professora regente da turma e a pesquisadora já haviam discutido a importância do trabalho reflexivo sobre essa atividade, mas ainda não haviam compartilhado essas reflexões com os alunos, que apresentaram os seminários sem orientação prévia específica. No segundo momento da pesquisa foram gravados outros dois seminários resultantes das discussões avaliativas entre a pesquisadora, a professora regente e os alunos.

Após a realização das filmagens, realizei a transcrição do material gravado com base na técnica de transcrição multimodal, cujo sistema notacional considera relevante não só a representação da materialidade fônica, mas também – e sobretudo – a representação das semioses não-verbais, tais como: os movimentos corporais, a gestualidade, o olhar e o contexto no qual as apresentações dos alunos aconteceram mediadas pelas práticas sociais e de linguagem.

Dessa forma, o inventário de signos não-verbais utilizados pelos falantes numa situação de interação tem valor de mensagem, ou seja, é impossível não levá-los em consideração, na medida em que alunos e professores não usam a linguagem (ou a língua) de forma simplificada, somente para codificar e decodificar frases, transmitir informações, ou para traduzir um pensamento e exteriorizá-lo, mas sobretudo para realizar ações, construir e produzir sentidos por meio de interações verbais emolduradas socialmente.

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

As comparações entre esses dois momentos foram importantes, porque possibilitaram a avaliação das competências e habilidades dos alunos em relação a esse gênero e em relação às situações de comunicação que lhes correspondem. Por esse motivo, esse gênero deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas que poderiam fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que eles soubessem (i) quais conteúdos temáticos podem/devem ser articulados no interior de um seminário, (ii) sua forma de organização ou composição e (iii) o estilo possível de ser adotado para dizer o que se tem a dizer.

Sendo assim, não resta dúvida de que a prática da linguagem oral em sala de aula deve privilegiar a dimensão comunicativa e interacional da língua e garantir a ampliação da competência comunicativa do aluno, com o objetivo mais geral de promoção do exercício da cidadania.

Neste artigo, serão contemplados, de forma resumida, apenas os aspectos relacionados à Metodologia e à Análise e discussão do *corpus*.

3. METODOLOGIA

A coleta de dados ocorreu ao longo do primeiro semestre de 2003 (fev. a julho). A abordagem adequada foi a etnográfica de base colaborativa, por possibilitar a inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa (a sala de aula), com o objetivo de observar e descrever, em colaboração com os informantes (professora regente e seus respectivos alunos), como têm sido efetivadas as práticas de linguagem oral institucionalizadas na/pela escola.

O *corpus* deste trabalho foi constituído por gravações transcritas de quatro eventos distintos de apresentação de seminário, no primeiro momento por 41 alunos e, no segundo momento, por uma amostragem de seis alunos que se elegeram, de forma volun-

tária, para realizar as outras apresentações de seminário (após as intervenções didáticas).

Durante o período da coleta de dados foram realizadas várias conversas com a professora regente de Língua Portuguesa da série pesquisada, em relação à produção de um evento de linguagem que possibilitasse a emergência do gênero exposição oral. Finalmente, chegou-se à conclusão de que a prática de linguagem oral a ser trabalhada seria o seminário. A proposta inicial planejada pela professora regente para desenvolver as habilidades de leitura e produção textual consistiu de um trabalho com a obra literária “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego. Assim, para que os alunos se inteirassem do contexto socioeconômico, político e cultural da época do Brasil Colônia, foi solicitado que eles realizassem, primeiramente, uma pesquisa sobre o tema “o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia”. O objetivo dessa pesquisa era levar os alunos a conhecerem e compreenderem o ambiente sócio-político-cultural e econômico do Brasil nesse período, para que eles pudessem entender o enredo do livro literário.

A pesquisa sobre esse tema foi solicitada pela professora sem que fossem realizadas perguntas de pesquisa para que os grupos de alunos se empenhassem em buscar informações relacionadas aos vários aspectos do ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia, o que os levou a produzirem praticamente os mesmos recortes sobre o mesmo tema.

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

Após a primeira apresentação de seminário pelos 41 alunos-sujeito da etapa inicial desta pesquisa, foram constatados os problemas mais recorrentes apresentados por eles durante a apresentação. Assim, foram negociados com a professora regente alguns momentos durante as aulas de Língua Portuguesa para que fosse possível realizar as avaliações e as propostas de intervenção didática sobre a maneira como os alunos tinham se apresentado como expositores nessa atividade.

Privilegiamos a emergência de uma discussão entre os alunos e, posteriormente, uma auto-avaliação deles mesmos em torno de seu comportamento lingüístico e comunicativo durante as apresentações orais. Nesta perspectiva, os elementos eleitos para o trabalho de reflexão e de sensibilização para o gênero exposição oral foram: (i) os recursos não-verbais na constituição desse gênero; (ii) o planejamento textual e (iii) a utilização de recursos materiais.

Após a realização dessas discussões avaliativas e das reflexões sobre o gênero em questão, foi proposta pela professora regente a apresentação de um outro seminário para podermos verificar em que medida teria havido algum progresso por parte dos alunos em relação ao domínio do gênero exposição oral.

Assim, o segundo momento de apresentação de seminário foi realizado no anfiteatro da escola e os alunos de 7ª série foram convidados a assistir às apresentações. Nesse momento os alunos tomaram decisões importantes em relação à reconfiguração, tanto da estrutura do seminário quanto dos conteúdos que nele seriam abordados, conforme pode ser verificado na seção a seguir.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O primeiro seminário

Em um primeiro momento, durante a apresentação do primeiro seminário, emergiram três enquadres. O primeiro enquadre (Enquadre A) foi produzido pela maioria dos alunos (28 dos 41 alunos) e pode ser fundamentalmente caracterizado pela leitura em voz alta dos textos da pesquisa, sem a mobilização de outros recursos verbais e não-verbais para interagir com a platéia. O segundo enquadre (Enquadre B) foi produzido por alguns alunos (10 dos 41 alunos) e é um pouco diferenciado do primeiro: os alunos realizaram a leitura do texto fonte da pesquisa, mas elaboraram uma pequena introdução e/ou uma pequena conclusão a respeito do tema da exposição (cana-de-açúcar) com o objetivo de abrir e/ou fechar a apresentação. Nesses rápidos momentos de abertura e/ou fechamento, travaram um breve contato visual com a platéia. O terceiro enquadre (Enquadre C) apresentou-se bastante diferenciado dos dois anteriores e foi produzido por um número restrito de alunas (3 dos 41 alunos), que tentaram assumir o *ethos* de expositoras, mobilizando a atenção e a participação da platéia para a qual elas estavam expondo.

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

Quadro 1 – Características dos enquadres comunicativos apresentados pelos alunos no curso da atividade de seminário na primeira etapa desta pesquisa.

Enquadre A (28 alunos)	Enquadre B (10 alunos)	Enquadre C (03 alunas)
- Não presença de uma introdução e/ou apresentação - Leitura em voz alta - Pouco (ou nenhum) contato visual com a platéia - Predominância do tom baixo de voz	- Presença de uma introdução e/ou conclusão breves - Leitura em voz alta - Algum contato visual com a platéia durante as falas de introdução e conclusão - Oscilação na qualidade da voz (tom de voz ou alto ou bem baixo).	- Presença de falas de abertura e de conclusão - Fala fluente com o uso do texto escrito como apoio - Uso de recursos paralingüísticos (risos), cinésicos (gestualidades e olhar) e prosódicos de forma mais consistente.

Vejamos a seguir, algumas imagens dos enquadres acima mencionados:



Imagem 1: Alunos representante do Enquadre A



Imagem 2: Alunos representantes do enquadre B



Imagem 3: Grupo de alunas representantes do Enquadre C

Em relação à produção lingüística e textual dos alunos, observou-se que a estrutura textual interna da exposição oral dos alunos pertencentes ao enquadre A apresentou alguns problemas, quais sejam:

- não houve a ordenação canônica proposta por Dolz *et al*(1998), a saber: uma fase de abertura, uma fase de introdução ao tema, o desenvolvimento do tema, a conclusão e o encerramento, conforme mostra o fragmento 1 a seguir:

Fragmento 1

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

- o texto proferido pelos alunos careceu, muitas vezes, de um sentido global, conforme podemos verificar no fragmento 2 a seguir:

Fragmento 2

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

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

Porém, considerando o modo como os alunos organizaram a exposição oral e a maneira como o texto foi proferido por eles, podemos dizer que, ao término da leitura desse fragmento, se os alunos ouvintes fossem solicitados a enumerar os tópicos abordados pela colega, provavelmente, poderiam ter dificuldades em fazê-lo por, pelo menos, dois motivos: o primeiro, diz respeito ao modo como essa leitura foi realizada (em tom de voz baixo e caracterizada por uma grande velocidade, conforme demonstrado pelos espectrogramas realizados na análise prosódica); o segundo motivo diz respeito à não utilização de articuladores textuais para marcar essa mudança de tópico.

Se, por um lado, os alunos conseguiram manter uma das principais características do tópico, a saber, a contração, por outro, eles apresentaram dificuldades em relação a outra característica fundamental do tópico discursivo, que é a organicidade sequencial, principalmente porque, como vimos nos fragmentos 1 e 2 acima, não houve a presença de organizadores textuais que marcassem a passagem de um segmento tópico para outro e, também, porque foi possível observar a produção de incoerências locais, comprometendo o sentido global do texto lido.

- a inadequação de itens lexicais e as inserções de tópicos que não se completam, gerando incoerências semânticas locais, conforme mostra o fragmento 3 abaixo:

Fragmento 3

A.H.R.: as canas hoje por terem proporções dobradas suPLANtam por toda a PARte aquelas apesar das resistênciA que fïZERam... ouvimos mais de uma vez... as renhidas discussões que

na...na ba/ na bahia os senhores de enGenho de maior experiência e posse tinham entre si o mereciMENto das duas espécies e pareceu-nos que os mais aferrados partidistas da ()... não podiam negar que se bem que o açúcar de canhena fosse inferior... em qualiDAde de cristalização ao da () não podia haver comparação no que diz respeito a quantidade e por consequência lucro semelhante defesa vale tecer... vale decerto uma proci/ uma procissão e com efeito errado achar a glória em grandes tabuleiros de cana crioula alguns pés conservam-se por curiosidade ou para se comer a CAna por ser mais saborosa...”

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

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

Outro problema recorrente nesse fragmento foram as inserções de tópicos que não se completam. A progressão no fragmento (3) se faz por meio de sucessivos encaideamentos que não são assinalados por marcas lingüísticas, o que gera um fluxo de informações desencontradas.

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

Nesse sentido, o enquadre comunicativo A, descrito acima, foi produzido pelos alunos, fundamentalmente, porque não houve, nesse primeiro momento de apresentação de seminário, nenhum tipo de orientação mais específica nem em relação aos objetivos da atividade nem em relação às habilidades necessárias para um exercício minimamente adequado da exposição oral.

Em relação ao enquadre B, uma importante diferença entre os alunos desse enquadre e os do enquadre A é que aqueles conseguiram formular uma “introdução” e/ou uma “conclusão” para suas exposições, conforme se pode observar nos fragmentos abaixo:

Fragmento 4 (exemplo de introdução)

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

Fragmento 5 (exemplo de conclusão)

G.C.D. ((olhando para a platéia)) bom... eh:: tem tem três motivos que... con/tri/buíram o... pro desenvolvimento da cana de açúcar... né... um foi o solo favorável como o de massaPÊ o outro foi o clima quente:: úmido as chuvas abundANTES e o relevo e o terreno que facilitavam a abertura do caminho até o litoRAL esses três motivos facili/ facilitaram o desenvolvimento da cana de açúcar...: ((dirigindo-se à platéia)) acabou... alguma pergunta?

Verificando as estratégias de construção do texto falado pelos alunos do enquadre B, observa-se, pelos fragmentos acima, que os alunos utilizaram marcadores conversacionais característicos do processamento de um texto falado, tais como “bom”, “bem”, que aparecem no início e no final dos trechos mostrados. Além disso, a maioria das ocorrências de “né” e de “eh” indicam hesitação, que é uma das características do processo de produção da fala.

De uma forma geral, o que se percebe é que os alunos desse enquadre revelaram um saber-prático de caráter bastante geral sobre a estruturação de uma exposição oral, mas sem a possibilidade de assumirem o *ethos* de expositores, tais como o concebem Schneuwly, Dolz *et al* (2004), já que a própria atividade não havia sido nem definida nem trabalhada previamente nesses termos, ou seja, como uma situação específica em que há assimetria de conhecimentos que distingue os dois principais atores desse contexto de comunicação, a saber, expositor e platéia.

Comparando os alunos dos três enquadres, podemos dizer que as alunas do enquadre C mobilizaram melhor os recursos cinésicos e prosódicos para transmitir o conteúdo ao público. Embora elas tenham se apresentado portando um texto que servia como suporte de memória, as alunas o movimentavam ora para uma mão, ora para outra, passavam-no para a colega que estava falando, criando uma imagem de integração do grupo junto à platéia.

Além disso, elas utilizaram alguns recursos verbais (por exemplo, a elaboração de perguntas para estimular a atenção e a participação da platéia para o que estava sendo exposto), não-verbais (postura corporal ereta, direcionamento do olhar para a platéia e movimentos das mãos e da cabeça de forma a dar ênfase ao que estava sendo enunciado) e prosódicas (elocução fluente, produção de foco nas palavras para captar a atenção da audiência).

A utilização dos recursos cinésicos e paralingüísticos ao longo da exposição oral das alunas demonstrou que elas possuem desenvolvidas algumas importantes habilidades necessárias para o exercício da atividade de seminário e para a produção do gênero exposição oral, principalmente porque foram capazes de produzir este gênero de maneira estruturada e de articular a produção do gênero aos recursos não-verbais imprescindíveis para que a atividade de seminário fosse significativa.

A exposição oral das alunas pertencentes ao enquadre C demonstrou uma apropriação, por parte delas, do conteúdo pesquisado. Durante a exposição, as alunas mostraram que compartilhavam os conteúdos entre si, principalmente quando faziam as retomadas e os esclarecimentos em relação ao que estavam dizendo. Esta é uma das principais diferenças entre o enquadre C e os outros dois. Vejamos os fragmentos abaixo:

Fragmento 6

Cena: O grupo de três alunas dirige-se à frente da sala em meio a muito barulho; nesse momento, vários alunos estavam fora de seus lugares. Das três alunas expositoras, apenas uma portava um texto escrito em mãos.

A.C.F.M.: ((iniciando a apresentação)) eh:: mais ou menos ((pegando o texto com a colega de grupo))... em mil quinhentos e dezesseis foi cogitado por dom Manuel... lá em Portugal... a idéia de implantar enGENho de cana de AÇÚcar... aqui... no Brasil... mas na Época era muito CAro e o custo elevado... tinha que ser um investimento que desse... ret/ grande retorno... então... foi deixado assim meio que de lado.. né... essa idéia... foi quando em mil quinhentos e trinta e dois ... Martin Afonso...

B.V.R.: (...) ((assaltando o turno da colega)) Martin Afonso trouxe eh:: a... plantaÇÃO de CA na de açúcar aqui pro Brasil...

A.C.F.M.: (...) ((voltando a assumir o turno da fala)) em São Vicente no estado de São Paulo...

B.V.R.: ((retomando a palavra)) (...) mas daí um tempo eh:: houve uma grande expansão ((abriu os braços para indicar a dimensão da expansão)) dessa cana de açúcar para Pernambuco pelo litoRAL de São Paulo ((risos)) de São Paulo e:: eh::

A.C.F.M.: ((retomando a palavra)) litoral pernambucano... né?...((corrigindo a colega)) e:: e:: lá:: compatibilizou mais a plantação com o SOlo com os CLImas... com as condições natuRAIS do lo/ do loca::l...

Esse fragmento nos mostra que o texto elaborado pelas alunas apresenta uma grande coesão interna e é coerente com o tema da pesquisa. Os cinco trechos desse fragmento nos mostram que as alunas A.C.F.M. e B.V.R. realmente compartilham os conhecimentos sobre o tema, já que uma complementa a informação da outra, numa espécie de “jogral”. Cada uma delas, quando toma o turno da parceira, complementa a informação que seria dada, o que constrói uma imagem de integração do grupo para o público. A alternância de turno entre as alunas é um mecanismo interessante e freqüente em interações onde os sujeitos compartilham entre si muito conhecimento sobre os assuntos em pauta e sobre seus parceiros de interação. No entanto, não podemos afirmar que essas alunas exerceram o papel de especialistas porque, nessa primeira situação comunicativa, todos os alunos estavam falando sobre o mesmo tema, não havendo uma assimetria de conhecimentos entre essas alunas e seus colegas de sala (o público), que fizeram a mesma pesquisa sobre o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil Colônia. Portanto, não havia espaço para se assumir tal posição enunciativa. Assim, a própria situação inicial de apresentação de seminário inviabilizou a assunção do *ethos* de expositor ou de especialista pelos alunos.

4.2 O segundo seminário

Em relação ao segundo seminário realizado após as intervenções didáticas, os alunos apresentaram-se no anfiteatro da escola para um público diferente: os alunos de 7ª série. Nesse momento, eles demonstraram uma *performance* diferenciada no que diz respeito à incorporação do *ethos* de expositor, incorporação esta que, acreditamos, deve-se ao trabalho de intervenção didática da pesquisadora juntamente com a professora regente e com os alunos e das discussões advindas dessa intervenção.

Dessa forma, pode-se dizer que os alunos participantes da segunda situação comunicativa demonstraram ter desenvolvido uma reflexão sobre o que seria necessário fazer para atuar em situações de exposição oral

Se no primeiro momento os alunos expositores demonstraram dificuldades em utilizar adequadamente os recursos verbais, não-verbais e materiais para realizarem a exposição de forma “coesa e coerente”, no segundo momento, eles mostraram ter aprendido a reformular as apresentações de seminário na escola, conforme se pode verificar nas imagens abaixo:



Imagem 4: Alunos em apresentação de seminário após as intervenções didáticas



Imagem 5: Aluna A.H.R. mostra na transparência a fazenda onde foi criado José L. do Rego



Imagem 6: Aluno D.S. explicando o funcionamento do engenho e informando curiosidades

Uma primeira diferença entre os seminários apresentados antes das intervenções didáticas e das discussões avaliativas e estes que compõem a segunda fase da pesquisa está na constituição dos papéis sociais, o de expositor e o de platéia. Neste segundo seminário, os grupos de alunos de 8ª série assumem realmente o papel de expositores, mobilizando recursos verbais, não-verbais e prosódicos de forma articulada e a audiência está ali, de fato, para obter informações sobre um determinado assunto. Estes papéis são ratificados quando, ao final das apresentações, vários alunos da platéia fazem uma série de perguntas sobre o que foi apresentado.

Uma segunda diferença importante diz respeito aos conteúdos trabalhados pelos alunos. É impressionante observar que há uma grande diferença entre o que os alunos decidiram selecionar para constar na apresentação desse segundo seminário e os conteúdos apresentados no primeiro seminário. Pela transcrição dos dados, foi possível observar que eles tratam do tema da cana-de-açúcar (e de seus aspectos históricos e

antropológicos, como eles mesmos dizem) por meio da narrativa de José Lins do Rego. Esta estratégia escolhida por eles para dar conta da tarefa de falar do tema da cana-de-açúcar mostra que os alunos não apenas reconfiguraram toda a situação comunicativa, como também reconfiguraram o “todo discursivo” sobre o qual iriam falar.

Em função desta reconfiguração discursiva implementada pelos alunos, vários tipos de seqüências textuais emergiram, principalmente os relatos, os comentários e as seqüências descritivas. Vejamos alguns exemplos:

Fragmento 7 (exemplo de relato)

G.C.D.: O livro menino de engenho de José Lins do Rego é um romance que relata a história de Carlí::nhos que... era um garoto que perdeu sua mãe com quatro anos assassinada pelo próprio marido e... desde então ele foi morar no engenho de seu avô Zé Paulino e... onde conheceu sua prima Lili...

Fragmento 8 (exemplo de comentário)

D.A.S.: ... aí ... uma curiosidade ... lá no rio de Janeiro tem o nome de pão de açúcar devi::do ao formato dos pães daquela época ...

Fragmento 9 (exemplo de seqüência descritiva)

D.A.S.: os pães ... tem esse formato aqui ((apontando para a figura no retroprojetor)) esses aqui são os pães que eles faziam ... lá nos engenhos e esse aqui ((apontando de novo para a imagem projetada)) é o morro do rio de Janeiro o pão de açúcar... aí tem uma semelhança entre o formato dos dois ...

Uma outra diferença marcante entre este segundo seminário e o primeiro é que, neste segundo momento, percebe-se que os alunos apresentam um alto grau de monitoramento de suas falas. Vejamos o exemplo abaixo:

Fragmento 10

D.A.S.: eram poucos engenhos que... conseguiam é::: estar de pé ainda com a chegada das usinas porque as usinas usavam máquinas e::: era mais fácil de fazer as coisas ... e::: nos engenhos normais eles usavam tração animal ... ou da força do homem mesmo pra fazer o serviço ... do pessoal de lá ...

O trecho acima mostra que o aluno em questão conseguiu fazer a concordância de acordo com a norma culta e também construiu as relações lógico-semânticas necessárias (por exemplo, por meio do uso do “porque” e do “e”) marcando explícita e adequadamente as relações entre os enunciados. Em outras falas analisadas na pesquisa, podemos perceber que os alunos cometem pequenos “erros” gramaticais (de concordância, de colocação pronominal), de pronúncia e enunciam gírias. No entanto, essas ocorrências são de muito pouca importância, principalmente se observarmos que os alunos produzem muitos textos coesos e coerentes, tanto em termos globais como em termos locais.

Há ainda uma outra observação interessante a se fazer: como conseguem articular o uso de recursos cinésicos e de recursos materiais necessários a uma exposição oral, os alunos fazem, ao longo de suas falas, referências ou aos equipamentos ou aos mate-

riais de apoio, que contribuem para um melhor entendimento da platéia do assunto em pauta. Nestes momentos, há o uso natural de expressões dêiticas, como podemos ver em alguns dos fragmentos citados acima (fragmentos 8 e 9).

Sendo assim, neste segundo seminário, os alunos produziram uma fala que se caracterizou por dar foco sobre aquilo que se quis dizer, o que produziu um efeito de atenção na platéia, tanto em relação ao expositor, como em relação aos conteúdos por ele enunciados. Em nenhum momento a fala deles se apresentou monótona, como aconteceu em alguns momentos do primeiro seminário.

5. CONCLUSÃO

Em termos teóricos, a análise dos seminários, nos dois momentos desta pesquisa, antes e depois das intervenções realizadas, permitiu-nos confirmar as seguintes hipóteses: (i) a de que a exposição oral é um gênero que os alunos não dominam, porque é um gênero escolar, secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem, devendo, por esse motivo mesmo, ser ensinado por meio de estratégias didáticas e (ii) a de que o seminário, como uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero, deve também ser objeto de ensino.

Após as intervenções didáticas realizadas, comprovou-se que os alunos conseguiram apropriar-se, ainda de forma muito tímida, daquilo que, com base em Bakhtin, pode-se definir como as três dimensões básicas que constituem a identidade de um gênero que são: (i) a estrutura composicional (na medida em que os alunos conseguiram, minimamente, organizar o discurso e causar uma atitude responsiva ativa na platéia); (ii) o conteúdo temático (porque eles tomaram decisões importantes em relação à reconfiguração tanto da estrutura do seminário quanto dos conteúdos que nele seriam abordados) e (iii) o estilo (que são os meios lingüísticos, verbais, não-verbais e supra-segmentais que operaram o modo como os alunos organizaram seus discursos).

Ficou comprovado, assim, o processo de progressão em relação ao domínio do gênero em questão, na medida em que os alunos, na segunda etapa da pesquisa, demonstraram ter desenvolvido a habilidade de ampliação do próprio comportamento lingüístico-comunicativo.

Portanto, não nos bastou, neste estudo, reconhecer que os gêneros e as atividades orais carecem de atenção, mas mostrar que o gênero exposição oral é um instrumento importante e necessário na escola, porque funciona como um mediador fundamental no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e produção de fala em contextos formais dentro e fora da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, J. P. (1997). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ.
- DOLZ, J. & B. SCHNEUWLY. (1996). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: Elementos para reflexões sobre uma experiência francófona. In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 41-70.
- DOLZ, J.; B. SCHNEUWLY et al. (1998). A exposição oral. In: ROJO, R.H.R. & CORDEIRO G. S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 215-246.
- GERALDI, J.W. (2002). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GOFFMAN, E. (1974). A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.
- _____. (1979). Footing. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.
- KOCH, I.G.V. (2002). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P., MACHADO, A.R., BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. (1997). Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. (trad. Gláís Sales Cordeiro). In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-94.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries*. Brasília: 1998.
- TANNEN, D. & WALLAT, C. (1998). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B.T.; GARCEZ, P. M.(orgs). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora.
- VION, R. (1992). *La communication verbale – analyses des interactions*. Paris: Hachette.