

A EXPOSIÇÃO ORAL EM SEMINÁRIO: UM GÊNERO ESCOLAR MUITO UTILIZADO, MAS POUCO SISTEMATIZADO

Cláudia GOULART (ESEBA/UFU)¹

RESUMO: Neste artigo, apresentamos o resultado de uma pesquisa realizada com alunos de 8^a ano do Ensino Fundamental de uma escola pública. O objetivo principal da pesquisa foi realizar uma discussão mostrando a importância do trabalho sistemático com o gênero exposição oral em seminário e a necessidade de transformá-lo num objeto de ensino. O foco central desse trabalho foi analisar de que maneira os alunos se comportam lingüística e textualmente frente às exigências do uso da linguagem nos contextos mais formais de fala produzidos na e pela escola e como se dá a produção lingüística, textual e não-verbal dos alunos durante a apresentação de seminários na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Comunicação oral; Seminários.

ABSTRACT: In this article, we present the result of a research carried through with students of 8^a year of Basic Education of a public school. The main objective of the research was to show the importance of the work with the oral exposition in seminary and the necessity to transform it into an educational object. The central focus of this work was to analyze how students mobilize linguistic, textual e non-verbal elements in the course of seminar presentations.

KEYWORDS: Portuguese Language; Oral communication; Seminars.

1. Introdução

Uma das questões que, ultimamente, tem nos chamado a atenção – sobretudo no que se refere à produção de conhecimentos relevantes que visam à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos gêneros que circulam na esfera escolar – reside no fato de que é comum os estudos teórico-metodológicos sobre os gêneros priorizarem discussões relacionadas exclusivamente à modalidade escrita da língua. Nas observações empíricas que realizamos em contextos institucionalizados, pudemos constatar que é senso comum os professores de língua materna assumirem explicitamente a modalidade oral como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. O propósito, neste caso, é fazer das práticas de linguagem² oral um mote para se atingir positivamente o processo de produção dos gêneros escritos. Neste caso, o oral que se pretende ensinar é a oralização da escrita e não a tomada da palavra pelo sujeito com o objetivo de ensinar-lhe a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas idéias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar.

Em função dessas reflexões, iniciamos nossa pesquisa centrando foco no gênero exposição oral e começamos, então, a verificar um fato recorrente no espaço escolar: a falta de sistematização didática das atividades relacionadas a esse gênero na escola, especialmente em atividades como seminários. Essas primeiras reflexões nos possibilitaram formular a hipótese de que a exposição oral é um instrumento importante e necessário, 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. Hipotetizamos ainda que embora os aprendizes passem, em média, oito anos no Ensino Fundamental, a maioria deles - apesar de estar ao longo do processo escolar praticando a exposição oral em seminários - não demonstra ter desenvolvido, ao final desse nível, uma competência em relação a esse gênero.

Não se trata, evidentemente, de ensinar o aluno a falar, mas de desenvolver certos enquadres³ comunicativos a fim de levá-los a se tornarem locutores e não apenas interlocutores na sala de aula. Por isso,

¹ Professora de Língua Portuguesa da Escola de Educação Básica da UFU. E-mail: claudiagoulart@eseba.ufu.br

² A noção de prática de linguagem aqui explicitada é aquela associada ao funcionamento da linguagem no interior das práticas sociais.

³ Consideramos o enquadre da perspectiva de Goffman (1979), a partir de seu aprofundado estudo intitulado *Frame Analysis (Análise de enquadres)*. Nesse estudo, o autor assevera que os falantes em interação em qualquer contexto comunicativo produzem outras formas de falar nas quais se assume uma mudança nos quadros interacionais em que as elocuições são produzidas e recepcionadas.

a exposição oral é um gênero que deve pressupor um planejamento prévio, no qual os alunos deverão demonstrar a capacidade de elaboração de um texto oral relacionado com o tema e o conteúdo de determinada pesquisa, além de demonstrar, também, a capacidade de utilizar alguns recursos lingüísticos (verbais e não-verbais) e discursivos apropriados e esse gênero.

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

Por outro lado, os professores de LM desenvolvem poucas atividades orientadas para as práticas de linguagem oral, ou seja, não se realiza um trabalho de reflexão didática de forma a possibilitar o desenvolvimento de capacidades e habilidades em relação aos gêneros orais ou ainda às formas legitimadas de falar sobre os textos (cf Kleiman, 1999).

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

Os pressupostos teóricos que embasam as análises dos enquadres apresentados pelos alunos durante as apresentações de seminário derivam da sociologia interacional e da antropologia cultural propostas por Goffman (1979, 1985), Gumperz (1982, 1991) e Tannen & Wallat (1987 *apud* Ribeiro e Garcez, 1998). Também temos como embasamento teórico o viés sócio-discursivo desenvolvido, sobretudo, pelos autores do Grupo de Genebra (Dolz, Schneuwly & Haller, 1998 e Dolz *et al*, 1998).

Em relação à caracterização metodológica, a pesquisa desenvolvida é etnográfica de natureza colaborativa, pois se preocupa em perscrutar os sujeitos (professora e alunos de uma escola pública) inseridos em uma determinada esfera socialmente definida (a sala de aula), a fim de investigar como estão sendo efetivadas as práticas de linguagem oral e como esses alunos estão fazendo uso da palavra durante as apresentações de seminário nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, para desenvolver essas questões, dividimos este artigo em quatro seções. Na primeira, fazemos o embasamento teórico, apresentando, resumidamente, a discussão feita por alguns autores sobre interação, práticas de linguagem e enquadre comunicativo. Na segunda, descrevemos os procedimentos de coleta de dados, que foram divididos em duas partes: antes e depois das intervenções didáticas realizadas com a professora regente e com os alunos sujeitos da pesquisa. Em seguida, apresentamos os dados e a análise dos aspectos constitutivos da exposição oral nos dois momentos distintos que compõem este estudo: antes das intervenções didáticas e após a realização das intervenções. Por último, tecemos as considerações finais de modo a oferecer as contribuições que acreditamos que o trabalho possa trazer para os professores.

2. Articulações teórico-metodológicas no campo da lingüística interacional e do sócio-interacionismo

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

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

Ao se levar em consideração os limites e os alcances da escola, o que se espera é que a qualidade das interações produzidas na e pela instituição escolar possa, de fato, possibilitar o uso da linguagem enquanto

Para esse autor, os enquadres podem ser entendidos como macro-representações sociais vinculadas à organização ritualizada das interações, conforme explicitado na seção 2 a seguir.

prática social. Embora o discurso da escola ainda seja o de favorecer a mudança social, podemos perceber a discrepância que existe entre esse discurso e a prática logocêntrica efetivada pela escola, na medida em que o que é visado no trabalho com as práticas orais, nas diversas disciplinas escolares, é o domínio dos conhecimentos relativos ao tema em questão e não a maneira como esse conhecimento é transmitido à platéia.

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

Na escola, o quadro interativo é emoldurado pela situação de ensino e envolve professor e alunos que mantêm entre si uma relação especialmente assimétrica. A sala de aula, concebida sob essa perspectiva, representa, então, um espaço dialógico, de interação, de troca de experiências e de desenvolvimento de competências. Diante desse fato, se formos pensar no quadro interacional estabelecido por meio de uma atividade de linguagem oral na escola, aquela em que os alunos apresentam um seminário para os próprios colegas de sala, podemos assumir que tal atividade representa uma estratégia de ensino que deveria favorecer a interação entre os alunos e, assim, contribuir para a aprendizagem.

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

No entanto, é preciso ressaltar que para se compreender a língua em seu contexto interacional, é preciso considerá-la multimodal na medida em que os elementos não-verbais, ou seja, os elementos estreitamente ligados à interação comunicativa são tão ou mais importantes que o léxico, a morfologia e a sintaxe.

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

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

Outra noção relevante para os estudos relacionados às práticas de linguagem na escola e que deve ser pensada aqui é a de contexto. Para Erickson e Shultz (1977), a noção de contexto também é importante porque considera a interação como pano de fundo para que o falante saiba produzir elocuições que sejam não apenas gramaticalmente adequadas, mas também apropriadas para a situação comunicativa.

Gumperz (1982), por sua vez, assevera que é por meio da constelação de traços presentes no momento da interação que os falantes sinalizam e compreendem que “tipo de atividade de fala”⁴ está acontecendo no contexto em questão. Tais traços são chamados por esse autor de “pistas de contextualização”, ou seja, os sinais verbais e não-verbais utilizados pelos falantes em interação numa determinada situação de comunicação. Dentre essas pistas, podemos enumerar as seguintes: a prosódia (entonação, intensidade da fala, qualidade da voz), repertório verbal, os marcadores conversacionais, os sinais paralingüísticos (risos) e os sinais cinésicos (a gestualidade, o movimento do corpo e as expressões faciais) que garantem interação entre os falantes e que vão produzindo os ajustes necessários para sua continuidade.

Assim, pensar a prática da linguagem oral na escola, materializada no gênero exposição oral, significa não apenas desenvolver atividades que possibilitem ao aluno inserir-se em situações significativas de uso da linguagem, mas também – e principalmente – desenvolver um trabalho de reflexão e de sistematização sobre a maneira como ocorrem as práticas de linguagem oral em sala de aula. Nessa perspectiva, inspiramo-nos em Dolz e Schneuwly (1996) para assumir, neste estudo, que a noção de prática de linguagem é aquela associada ao funcionamento da linguagem no interior das práticas sociais. Isto quer dizer, tomando emprestadas as

⁴ Gumperz (1982, p. 99) cunhou o termo “*tipo de atividade de fala*” para designar a “unidade básica de interação socialmente relevante”.

palavras desses autores, que as práticas de linguagem são, “a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social” (p. 51). Com isso, pode-se sugerir que os eventos comunicativos mediados pelas atividades de linguagem, ou agir comunicativo, constituem os lugares onde se materializam as práticas de linguagem por meio de entidades empíricas que são os textos. Assim, “a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem” (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 75) no interior das atividades sociais.

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

Sendo assim, para se entender como se dá, dentro do contexto escolar, a produção de práticas orais de linguagem, mais especificamente, o seminário, produzido por alunos do Ensino Fundamental, primeiramente, temos que assumir a idéia de que o processo de interação, que se instaura entre os dois lados – os alunos expositores e a platéia –, está relacionado com as práticas sociais de uso da língua, especialmente com a tomada da palavra em público. Nossa tese, portanto, está ligada ao fato de que, por meio de tais práticas, efetivam-se as competências: social, comunicativa, (sócio)lingüística, resultantes dos saberes, das habilidades, das capacidades, dos enquadramentos e das experiências dos falantes.

Assumimos, neste trabalho que a exposição oral é um gênero da comunicação pública formal que deveria receber da escola o *status* de “saber escolar”, na medida em que para assumir seu papel de inclusão social e formação cidadã dos alunos, a escola deveria fazer com que os educandos se tornassem sujeitos do maior número possível de práticas lingüísticas orais e escritas. Isso, de certa forma, proporcionaria aos alunos terem a consciência de que essas práticas serão, fora da escola, avaliadas socialmente e que o domínio efetivo e empírico dessas práticas lhes permitiria atuar sobre a sociedade de maneira mais ativa.

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

O que gostaríamos de propor, com esta pesquisa, no entanto, é uma abordagem diferente da prática escolar de seminário que atualmente considera muito mais as propriedades retóricas e pedagógicas dessa atividade do que suas propriedades discursivas. Essa atividade caracteriza-se preponderantemente pelo envolvimento entre professor, alunos expositores e audiência. Assim, ao sugerir um tema para ser apresentado sob a forma de seminário, o professor deve ter clareza de que está propondo uma interação ativa entre ele e os alunos, entre os alunos e as fontes de conhecimento e entre alunos expositores e a platéia. O que está em jogo, neste caso, não é apenas um tema que serviu de mote para uma apresentação oral e discussão de conteúdos, mas, sobretudo, o processo de apropriação de um gênero secundário, vinculado às instâncias públicas de produção de linguagem. Nesse processo de apropriação, os alunos deveriam ser levados a refletir sobre o próprio lugar de enunciação que o expositor deve ocupar. Isso significa dizer que a atividade de seminário, tal como se propõe deve motivar nos alunos a autonomia com relação à tomada da palavra.

Assim, o trabalho sistematizado com a exposição oral em atividades como o seminário deveria considerar também como objeto de ensino e aprendizagem as estratégias textuais e discursivas fundamentais na construção do texto a ser proferido, para que os alunos pudessem assumir, com relativa desenvoltura, o *ethos* de expositor demandado pelo gênero exposição oral. Assim, nos momentos de apresentação de seminário, os alunos deverão demonstrar que se apropriaram do conteúdo temático estudado e que sabem moldar sua fala às formas composicionais e estilísticas adequadas a esse tipo de situação comunicativa e ao gênero demandado pela instituição escolar.

3. Percorrendo a trilha metodológica

As recentes pesquisas no campo da Lingüística, Lingüística Aplicada e da Antropologia, em sua grande maioria, têm sido acompanhadas por uma forte ênfase na aplicação de seus resultados, especialmente,

no que se refere aos problemas sociais. Dessa forma, a escola⁵ tem sido eleita pelos lingüistas, psicólogos educacionais, educadores e antropólogos como um *locus* privilegiado de trabalho, dada a diversidade de manifestações culturais, sociais e lingüísticas ali existentes. Nesse sentido, a pesquisa que originou este artigo está inscrita no grupo de trabalhos de cunho etnográfico, qualitativo, interpretativo, notadamente de natureza colaborativa.

A escolha da abordagem etnográfica justifica-se pelo fato desta constituir-se na abordagem que, apropriadamente, possibilitou a inserção da pesquisadora no *locus* da pesquisa, a sala de aula, com o objetivo de observar e descrever em colaboração com os informantes (professora e alunos) como têm sido efetivadas as práticas de linguagem oral institucionalizadas na/pela escola.

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

O público alvo desta pesquisa são alunos da faixa etária entre 13 e 15 anos, estudantes do último ano do ensino fundamental (8º ano, turmas A e B) de uma escola pública (colégio de aplicação). A professora regente planejou e executou, em parceria com a pesquisadora, as atividades de seminário e o processo de reflexão e de intervenção didática efetuado sobre a maneira como os alunos se apresentavam como locutores em atividades de seminário.

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

No primeiro momento, todos os alunos dos 8º anos A e B participaram, ou seja, quarenta e um alunos participaram de apresentação de seminário para os colegas da mesma sala de aula. No segundo momento, uma amostragem de seis alunos se elegeu, de forma voluntária, para realizar uma outra apresentação de seminário para colegas de outra série de ensino. As comparações entre esses dois momentos são importantes, porque pudemos avaliar as competências e habilidades dos alunos em relação a esse gênero e em relação às situações de comunicação que lhes correspondem.

4. Análise dos dados

A análise dos dados em relação aos enquadres comunicativos apresentados pelos alunos durante as apresentações de seminários nos dois momentos, antes e depois das intervenções didáticas, está dividida em três níveis, quais sejam: (i) a análise dos recursos não-verbais ou cinésicos (a gestualidade, a expressão facial e o olhar mobilizados pelos alunos nos dois momentos de apresentação de seminário, antes e depois das intervenções realizadas); (ii) análise dos recursos verbais (a organização do texto oral dos alunos sujeitos, a estrutura composicional dos textos orais proferidos pelos sujeitos, as características lingüísticas dos textos expositivos produzidos pelos alunos durante as apresentações de seminários, antes e depois das reflexões realizadas, tais como: a coesão seqüencial; a progressão tópica; a coerência global; e o uso de marcadores conversacionais e (iii) a análise dos recursos supra-segmentais (prosódicos) dos alunos envolvidos na pesquisa, tais como as pausas, o tom de voz e a qualidade da voz dos alunos no curso das apresentações de seminário nos dois momentos supracitados (esses aspectos não serão focados neste trabalho).

4.1 Resultado da primeira apresentação do seminário: As definições dos enquadres

Do total de 41 alunos que se apresentaram no primeiro seminário, emergiram três enquadres comunicativos: **O enquadre A** foi produzido por 28 dos 41 alunos expositores, ou seja, por 68,3% dos alunos, aproximadamente, e pode ser fundamentalmente caracterizado pela leitura em voz alta dos textos da

⁵ O termo *escola*, no dizer de Maingueneau (1989, p. 63), remete a um só tempo a uma instituição, a práticas e a lugares; por isso, acreditamos que a escola representa um *locus* interessante para se realizar pesquisas interdisciplinares e etnográficas.

pesquisa sobre “O ciclo da cana de açúcar no Brasil colônia”, sem a mobilização de outros recursos verbais e não-verbais para interagir com a platéia, conforme se verifica pelas imagens abaixo:



Imagem 1: M.R., aluno da 8ªB em apresentação inicial de seminário antes das intervenções.



Imagem 2: Aluna G.C.D. realizando leitura em voz alta da pesquisa.



Imagem 3: Aluna F.C.S. realizando leitura de texto resultante da pesquisa antes das intervenções.

No enquadre A, podemos observar que os alunos falaram, mas não tiveram voz, ou seja, não conseguiram assumir, perante a platéia, o *ethos* de expositor (ou de “especialista”, conforme Dolz *et al.*, 1998), porque, em primeiro lugar, não foram alertados para o fato de que para assumir a palavra publicamente, o sujeito-expositor, entre outras coisas, precisa estabelecer alguma interação visual e gestual com a platéia. Uma das explicações para a emergência deste enquadre comunicativo (os alunos expositores lendo o material de cabeça baixa ou tampando o próprio rosto com o texto que traziam em mãos ou com a aba do boné) diz respeito a uma possível timidez e/ou vergonha, características do comportamento de adolescentes, que, em geral, não querem “dar vexame” na frente dos colegas.

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

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

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

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



Imagem 4: Alunos T.G., A.C.S., J.L.G.M. representantes do enquadre A em momento de riso.

Na imagem (4), podemos observar o momento em que a aluna A.C.S. termina a leitura da parte de seu texto, sendo que o próximo aluno a apresentar-se, ou seja, seu próprio colega do grupo, não havia conseguido localizar no texto o trecho correspondente a sua fala. Flagrando essa desatenção por parte de J.L.G.M., todos (os apresentadores e a platéia) começaram a rir. A aluna A.C.S., enquanto ria, apontava o trecho que J.L.G.M. deveria ler.

Não estamos querendo dizer que o riso seja necessariamente um elemento negativo durante as apresentações de seminário. Ele pode ser considerado um elemento importante no curso desse tipo de interação. Nas apresentações de seminário, por exemplo, o expositor pode utilizar o riso como recurso para descontrair ou chamar a atenção da platéia e para desfazer a formalidade do evento. Porém, como manifestação emocional, o riso, durante uma atividade tal como a anteriormente descrita (leitura em voz alta, sem o uso de recursos cinésicos que ajudam a construir um sentido global para o texto), pode indicar descontrole e falta de preparo. Nesse caso, esse caracterizador vocal funciona de maneira a encobrir e avaliar negativamente as ações dos apresentadores.

Em relação à produção lingüística, textual e não-verbal dos alunos, podemos afirmar que, ao observarmos a estrutura textual interna da exposição oral dos alunos pertencentes ao enquadre A pode-se perceber que os textos proferidos pelos alunos não apresentaram a ordenação canônica proposta por Dolz *et al* (1998): uma fase de abertura, uma fase de introdução ao tema, o desenvolvimento do tema, a conclusão e o encerramento. Assim, os alunos do enquadre A iniciaram a apresentação oral sem atentar para a necessidade de proceder às etapas iniciais de abertura e introdução ao tema. Assim, o procedimento foi realizar, de imediato, a leitura do texto, conforme podemos observar nos fragmentos abaixo:

Fragmento 1:

L.F.V.((sem se dirigir à platéia, iniciou a leitura literal do texto)) a economia brasileira caracterizou-se por um caráter Cíclico dependendo da riqueza nacional e regi/onal e determinando os períodos... de um produto prin/ci/PAL... o primeiro desses ciclos foi o pau brasil o segundo o do aÇÚ... açúcar... a cana-de-açúcar remotamente conhecido na ásia foi introduzida pelos Árabes e sul europeus e mais amplamente divulgAda cruZAdas considerando-se o aÇúcar artigo de LUxo até a introdução da CAna... trazida das ÍNdias... preocupou-se dom manuel em... já... em mil quinhentos e dezesseis em promover a vinda ao brasil de um TÉcnico em enGENhos a referências em canaviais no tempo das expedições bem como a pagamento... ao pagamento de direitos na alfândega... lisboeta em mil quinhentos e vinte e seis () do açúcar de pernambuco in... itamaracá sem dúvida martim afonso de souza instalou um enGENho em são vicente dos senhores governaDOres dos armadores e de são jorge ou de são jorge dos eRASmos....”

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

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

Já em relação ao **Enquadre B**, os alunos também leram em voz alta os textos resultantes da pesquisa, mas mobilizaram outros recursos que despertaram, minimamente, a atenção da platéia para o que estava sendo exposto. As imagens e os fragmentos (a seguir) nos mostram alguns momentos em que os alunos utilizam alguns recursos não-verbais (cinésicos e paralingüísticos) como o olhar, a gestualidade e o sorriso para interagir com a audiência:

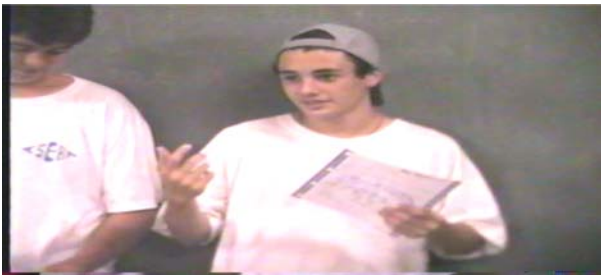


Imagem 6: Aluno R.C.C. em apresentação de seminário antes das intervenções didáticas.



Imagem 7: Aluna do enquadre B, A.H.R., estabelecendo interação com a platéia durante apresentação inicial de seminário.

Uma importante diferença entre os alunos deste enquadre e os do enquadre A é que eles conseguiram formular uma “introdução” e/ou uma “conclusão” para suas exposições. Podemos perceber pelos fragmentos abaixo apresentados, que os alunos têm algum conhecimento sobre a superestrutura da exposição oral e que, durante a atividade de seminário, conseguem exercitar um saber-prático construído de forma fragmentada e assistemática no interior das práticas escolares cotidianas.

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

Fragmento 2: (exemplo de introdução)

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

Fragmento 3: (exemplo de fechamento)

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

Se observarmos mais atentamente os fragmentos acima, perceberemos que nestas fases da exposição oral (introdução e conclusão), os alunos utilizaram os marcadores conversacionais característicos do processamento de um texto falado, tais como “bom”, “bem”, que aparecem no início dos trechos. Além disso, a maioria das ocorrências de “né” e de “eh” indicam a hesitação, que, conforme foi apontado anteriormente, é uma das características do processo de produção da fala.

Não se pode dizer que a elaboração do texto oral por parte dos alunos desse enquadre nestas fases de introdução e de fechamento seja disfluenta, porque foi possível observar que a maioria das pausas que ocorrem, preenchidas ou não, são pausas não sintáticas (Marcuschi, 1999) e que indicam a hesitação dos falantes. Talvez fosse interessante, num trabalho com os alunos sobre a monitoração da fala, chamar a atenção para o fato de que se deve tentar priorizar a produção de um fluxo de fala organizado também por pausas sintáticas, que ou estabelecem ligações ou demarcam tópicos (Marcuschi, op. cit.)

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* (1998), já que a própria atividade não havia sido nem definida nem trabalhada previamente nestes termos, ou seja, como uma situação específica em que há assimetria de conhecimentos que distingue os dois principais atores desse contexto de comunicação, a saber, expositor e platéia.

O **Enquadre C**, por sua vez, é composto por um número bastante reduzido de alunas (três no total). Essas alunas, embora possuam a mesma faixa etária, são provenientes de classes sociais diferentes: uma delas possui renda familiar de 1 a 5 salários mínimos (cujos pais são assalariados: representante laboratorial

e telefonista, respectivamente), outra, de 6 a 10 salários (pai, contador e mãe, secretária) e a última pertencente a uma família cuja renda é superior a 11 salários mínimos (cujos pais são profissionais liberais, administrador de empresas e odontólogo, respectivamente).

Uma característica comum a estas alunas é o fato de que elas encontram-se envolvidas em atividades voluntárias em igrejas, em ONGs e em comunidades evangélicas. Talvez seja por esse motivo que as alunas tenham conseguido realizar a tarefa de maneira diferente, já que elas também participam de práticas de linguagem que, em alguma medida, devem demandar o exercício da exposição oral. De qualquer modo, estas alunas demonstraram mais domínio das habilidades necessárias à exposição oral do que os alunos dos enquadres A e B.

Esse grupo de alunas apresentou características bastante diferenciadas dos dois primeiros enquadres. Pode-se dizer que foi nesse enquadre que as alunas mais se aproximaram da posição que Dolz, Schneuwly & Haller (1998) chamam de “especialista”. Nesse enquadre, a equipe de alunas do 8º A conseguiu mobilizar nos colegas o interesse e a participação pelo que estava sendo exposto. Além disso, elas também demonstraram ter um domínio prévio do tipo de estruturação exigida por uma exposição oral.

Mesmo assim, não se pode afirmar que essas alunas exerceram o papel de especialistas porque, nesta primeira situação comunicativa, todos os alunos estavam falando sobre o mesmo tema, não havendo uma assimetria de conhecimentos entre essas alunas e seus colegas de sala (o público), que fizeram a mesma pesquisa sobre o ciclo da cana-de-açúcar no Brasil colônia. Portanto, não havia espaço para se assumir tal posição enunciativa. Assim, a própria situação inicial de apresentação de seminário inviabilizou a assunção do *ethos* de expositor ou de especialista pelos alunos. A seguir, imagens desse enquadre:



Imagens 7 e 8: Alunas do enquadre C em apresentação de seminário inicial.



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 4:

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

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

B.V.R.: (...) ((assaltando o turno da colega)) Martin Afonso trouxe eh:: a... plantaÇÃO de CAna 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 não apresenta a ordenação canônica proposta por Dolz *et al* (1998), por isso o texto proferido não apresenta introdução nem conclusão. No entanto, o texto oral produzido por elas 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”.

4.2. A segunda etapa da pesquisa: analisando o segundo seminário

Entre a apresentação do primeiro seminário e a apresentação do segundo seminário, a pesquisadora, em parceria com a professora regente e com os alunos, realizaram discussões sobre o comportamento lingüístico- discursivo dos alunos nessa primeira apresentação. As aulas de intervenção visaram ao trabalho de reflexão, por meio de aulas dialogadas e interativas, cuja participação dos alunos foi maciça. Os pontos de destaque dessas intervenções foram: o uso adequado dos recursos não-verbais no curso das apresentações, o uso de recursos tecnológicos para atrair a atenção da platéia e ajudar a memória no momento de apresentação e a importância da articulação dos elementos lingüístico-textuais na construção do texto oral.

Em seguida, uma segunda apresentação de seminário foi proposta. O segundo seminário aconteceu no anfiteatro da escola e teve como público os alunos do 7º ano B. Esses dois momentos de apresentação de seminário, após as intervenções didáticas terem sido realizadas, os alunos apresentaram uma *performance* diferenciada, no que diz respeito à incorporação do *ethos* de expositor, incorporação esta que, acreditamos, deve-se ao trabalho de intervenção didática da professora e da discussão advinda dessa intervenção.

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

Enquanto no primeiro seminário os alunos demonstraram utilizar de forma inadequada os recursos verbais, não-verbais e materiais para se apresentarem como expositores de forma “clara e coerente”, no segundo seminário, eles demonstraram ter desenvolvido o *ethos* de expositores, na medida em que tomaram consciência da situação de comunicação demandada por uma exposição oral em seminário. Nesse sentido, a “tomada de consciência da situação de comunicação” e a “tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal” são os principais objetivos que permitem o acesso a um domínio da exposição oral, conforme se pode verificar nas imagens abaixo:

Imagens 9 e 10: Alunos em apresentação de seminário após as intervenções didáticas.



Um aspecto passível de expositores, participantes desta uma postura diferente em da importância do olhar e da atenção da audiência. demonstraram ter adquirido um verbais presentes na verificar nas imagens acima.



observação foi que os alunos etapa da pesquisa, apresentaram relação à tomada de consciência gestualidade para captar a Verificamos ainda que os alunos domínio maior dos recursos não-comunicação, conforme podemos

Essa conscientização demandou a preparação antecipada das informações que seriam alvo de apresentação, o que possibilitou aos alunos não realizarem a leitura do papel que estava em suas mãos. A incorporação do *ethos* de expositor por parte desses alunos foi de capital importância para que a platéia manifestasse um diferente tipo de comportamento.

Uma primeira diferença entre os seminários apresentados antes das intervenções didáticas e das discussões avaliativas e este que compõe 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 8º ano 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.

Fragmento 5

A.H.R.: bom dia... eu vou falar um pouquinho do... José Lins do Rego ele é o mais famoso escritor assim... ele é muito importante escritor regional brasileiro... ele nasceu no engenho do corredor ... cadê o retroprojetor? então é:: toda a ... todo o livro é ligado à vida dele porque ele passou por isso ... ele nasceu no engenho e ... todo o livro ele foi feito ligado a vida dele ... ali:: a gente tem a transparência ... que mostra o engenho onde ele nasceu ... onde ele foi criado ... mostra muita pobreza ... mostra ainda um pouco a escravidão ... dos/dos negros e... bom ... só isso ... ((risos))

Uma segunda diferença importante diz respeito aos conteúdos trabalhados pelos alunos. É impressionante observar que há uma grande diferença entre o que os alunos decidiram selecionar para constar na apresentação desse segundo seminário e os conteúdos apresentados no primeiro seminário. Pela transcrição dos dados, foi possível observar que eles tratam do tema da cana-de-açúcar (e de seus aspectos históricos e antropológicos, como eles mesmos dizem) por meio da narrativa de José Lins do Rego. Esta estratégia escolhida por eles para dar conta da tarefa de falar do tema da cana-de-açúcar mostra que os alunos não apenas reconfiguraram toda a situação comunicativa, como já comentamos anteriormente, como também reconfiguraram o “todo discursivo” sobre o qual iriam falar.

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

Fragmento 6 (exemplo de relato)

G.C.D.: O livro menino de engenho de José Lins do Rego é um romance que relata a história de Carlinho 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 7 (exemplo de comentário)

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

Fragmento 8 (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 9

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.

5. Considerações Finais

Em termos teóricos, a análise dos seminários, nos dois momentos desta pesquisa, antes e depois das intervenções realizadas, permitiu-nos confirmar a suposição de que a exposição oral é um gênero que os alunos não dominam, porque é um gênero escolar, secundário, vinculado às instâncias públicas de produção

de linguagem e, por esse motivo, deve ser ensinado por meio de estratégias didáticas, e o seminário como sendo uma atividade escolar estruturada basicamente por esse gênero também deve 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 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.

Conclui-se que a primeira situação comunicativa não favoreceu a assunção do *ethos* de expositor por parte dos alunos justamente porque não houve a emergência dos papéis sociais de expositor e de platéia, pois ambos ocupavam um lugar simétrico, na medida em que eles haviam pesquisado sobre o mesmo tema para a exposição oral. No segundo seminário, por sua vez, os alunos demonstraram ter assumido seus papéis sociais no curso da apresentação de seminário por estarem expondo para outros alunos que não conheciam o assunto e, por isso, ficou bastante caracterizado o lugar assimétrico entre expositores e platéia, condição *sine qua non* para que a própria idéia de transmitir um conhecimento a um auditório ganhe sentido.

Acreditamos que o percurso por nós empreendido, ao longo deste estudo, possa ter demonstrado a importância de se trabalhar de forma sistematizada com os gêneros orais, especialmente o gênero exposição oral em seminários.

6. Referências bibliográficas

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.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. & HALLER, S. (1998) O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.H.R. e CORDEIRO, G.S. (orgs. trads). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 149-185.

ERICKSON, F.; J. SCHULTZ. When is a context? Some issues and methods in the analyses of social competence. In: *The Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development*. (1): 5-10, 1977.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. (1991). 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOFFMAN, E. (1979). Footing. In: RIBEIRO, B.T. & GARCEZ, P.M. (orgs.).. *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. (Trad. de Maria Célia Santos Raposo). Petrópolis: Vozes, 1985.

GUMPERZ, J. Linguistic and Social Interaction in two Communities. In GUMPERZ, J. and HYMES, D. (Eds). *The Ethnography of Communication*, AmA, vol.66, n° 6, part 2, pp. 137-153, 1982.

_____. (1991) A sociolinguística interacional no estudo da escolarização. *In: COOK-GUMPERZ, J.(org.) A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, pp. 58-82.

KLEIMAN, A., MORAES, S. E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática. Série Princípios, 1999.

MORATO, E. M. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. *Educação e Sociedade*, Dez. 2001, vol.22, nº.77, p.289-293.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional: antropologia, Linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, S. (1997). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. (trad. Glaís Sales Cordeiro) *In: ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. S. Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 71-94

TANNEN, D. & WALLAT, C. (1987). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. *In: RIBEIRO, B.T.& GARCEZ, P.M. (orgs). Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística, sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE Editora, 1998.

VION, Robert. *La communication verbale – analyses des interactions*. Paris: Hachette, 1992.