

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS

ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA

O DESEMPENHO COMUNICATIVO ORAL DOCENTE EM SITUAÇÃO FORMAL

CURITIBA

2002

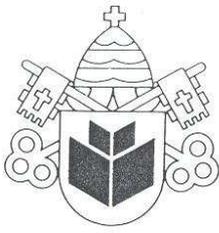
ROSANE DE MELLO SANTO NICOLA

O DESEMPENHO COMUNICATIVO ORAL DOCENTE EM SITUAÇÃO FORMAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Centro de Teologia e Ciências Humanas, sob orientação da Professora Dr^a Marta Morais da Costa.

CURITIBA

2002



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 269

Aos dezoito dias do mês de novembro de dois mil e dois, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada **"A IMPORTÂNCIA DA ORALIDADE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR"**, apresentada por **Rosane de Mello Santos Nicola**, ano de ingresso 2000, para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª Marta Morais da Costa	
Prof. Dr. Bortolo Valle	
Prof. Dr. José Luiz da Veiga Mercer	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof.ª Dr.ª Marta Morais da Costa	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. Bortolo Valle	Conceito <u> A </u>
Prof. Dr. José Luiz da Veiga Mercer	Conceito <u> A </u>
	Conceito Final <u> A </u>

Observações da Banca Examinadora:

Os membros da Banca Examinadora encaminharam as observações para a reformulação do texto à candidata.

Prof.ª Dr.ª Lilian Anna Wachowicz
Diretora Adjunta de Pós-Graduação em Educação

AGRADECIMENTOS

Ninguém agradece se não estiver realmente, profundamente agradecido, pois esse é um dos poucos atos transbordantes em que quando se diz “muito obrigado” com autenticidade, abrem-se os braços com as palavras e derrama-se o coração com o olhar.

Quem agradece dessa forma exercita o amor genuíno, pois não está preocupado em agradar, visto que já recebeu de graça.

Quem agradece se sente ligado ao outro – *ob ligatus*, diziam os antigos. Portanto, estarei eternamente ligada, primeiramente a Deus, que me permitiu concluir um desejo pessoal – fazer o Mestrado em Educação.

Depois, agradeço a minha família: meu marido, Luiz Carlos Santo Nicola, meu grande apoio e estímulo em tudo que faço, e meus filhos, Lourene e Luiz Felipe, aos quais devo muitas horas de atenção dedicadas a esta pesquisa. Também não posso esquecer minha mãe, Myriam de Mello, que está sempre orando por mim.

Agradeço ainda à Prof^ª Dr^ª Marta Moraes da Costa, pelo exemplo como pesquisadora, atenta aos detalhes, e como educadora, atenciosa e paciente.

Agradeço ao Prof. Dr. Bortolo Valle, por sua compreensão e apoio quanto às inquietações referentes ao tema desta pesquisa.

Agradeço ao Prof. José Luiz da Veiga Mercer, por sua leitura atenta e pelas valiosas observações que aperfeiçoaram este estudo.

A toda a equipe pedagógica e ao corpo docente do Colégio Dom Bosco – Sede Batel, que gentilmente, concordaram em participar desta pesquisa, contribuindo para que houvesse maior eficácia pragmática.

Finalmente, levo em consideração o que recebi, e penso com carinho nessas e em muitas outras pessoas que me prestaram tantos favores.

SUMÁRIO

LISTA DE GRÁFICOS	vi
LISTA DE TABELAS	viii
RESUMO	xii
1 INTRODUÇÃO	1
1.1 APRESENTAÇÃO	1
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	2
1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	3
1.4 JUSTIFICATIVA	4
1.5 OBJETIVOS	5
1.5.1 Objetivo Geral	5
1.5.2 Objetivos Específicos	5
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	6
2.1 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	7
2.1.1 Aspectos Conceituais	7
2.1.1.1 Comunicação	7
2.1.1.2 Linguagem	9
2.1.2 Concepções Teóricas	11
2.1.2.1 Codificação verbal e não-verbal	15
2.1.2.2 Significação	24
2.1.2.3 Informação	26
2.1.2.4 Persuasão	30

2.2 ORALIDADE E O SISTEMA ESCOLAR	32
2.2.1 Oralidade e Cultura Escrita	32
2.2.2 O Desprestígio do Oral	38
2.2.3 Padrões de Oralidade	43
2.3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL DOCENTE	45
2.3.1 Competência Comunicativa e Ação Comunicativa	45
2.3.2 A Elocução Formal	48
2.3.2.1 Os marcadores conversacionais ou recursos coesivos da linguagem oral	51
2.3.2.2 Componentes contextuais e coerência	54
2.3.2.3 O processo de construção do texto oral	56
2.3.2.4 As mudanças de tópico	59
2.3.2.5 A estrutura gramatical	60
2.3.3 O Professor – Um Falante Culto	61
2.3.4 Formação Continuada e Competência Comunicativa Oral Docente	64
3 METODOLOGIA	67
3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA	67
3.1.1 Delimitação da Pesquisa	67
3.1.2 Universo e Amostra	69
3.2 TIPOS E COLETAS DE DADOS	70
3.2.1 Tratamento de Dados	72
3.2.2 Limitações da Pesquisa	73
3.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	74
3.3.1 Apresentação dos Dados de Identificação dos Sujeitos	74
3.3.2 Apresentação dos Dados de Identificação do Espaço	79

3.3.3 Apresentação dos Dados Obtidos sobre a Identificação do “Corpus”	80
3.3.4 Apresentação dos Dados Obtidos sobre Discurso Oral Culto	81
3.3.5 Apresentação dos Dados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais	87
3.3.5.1 Recursos oraís informais em nível estilístico	87
3.3.5.2 Recursos oraís informais em nível social	96
3.3.6 Apresentação dos Resultados Obtidos Sobre Dificuldades de Formulação	99
3.3.7 Apresentação de Dados Obtidos Sobre as Planilhas	101
3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS	118
3.4.1 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Discurso Oral Culto	118
3.4.2 Análise dos Dados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais em Nível Estilístico	121
3.4.3 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais em Nível Social	132
3.4.4 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Dificuldades de Formulação Oral	137
3.4.5 Análise dos Aspectos Discursivos	139
3.4.6 Análise de Componentes Paralingüísticos	144
3.4.7 Análise dos Resultados Obtidos Sobre as Planilhas	149
3.4.7.1 Análise referente às impressões sobre exposição	150
3.4.7.2 Análise referente às impressões sobre as atividades corporais e paralingüísticas	154
3.4.7.3 Análise referente às impressões sobre conteúdo da exposição	157
3.4.7.4 Análise referente às impressões de emprego de tempo e extensão da exposição	159
3.4.7.5 Análise referente às impressões sobre os ouvintes	160
3.4.7.6 Análise referente às impressões sobre vocabulário e recursos oraís	

informais em níveis estilístico e social	163
CONCLUSÃO	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173
ANEXOS	178

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – GÊNERO	76
GRÁFICO 2 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – IDADE	77
GRÁFICO 3 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – ATIVIDADE ATUAL	77
GRÁFICO 4 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – CURSO SUPERIOR	77
GRÁFICO 5 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR	78
GRÁFICO 6 – INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO CURSO SUPERIOR	78
GRÁFICO 7 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA	79
GRÁFICO 8 – QUANTO AO LÉXICO	85
GRÁFICO 9 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	85
GRÁFICO 10 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES	89
GRÁFICO 11-MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)	91
GRÁFICO 12- MARCADORES DE DIGRESSÃO OU DESCONTINUAÇÃO (MDs)	93
GRÁFICO 13 – REPETIÇÕES	94
GRÁFICO 14 – REPETIÇÕES DO SUJEITO NO ENUNCIADO	95
GRÁFICO 15 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIS	98
GRÁFICO 16 – HESITAÇÕES	99
GRÁFICO 17 – EXPOSIÇÃO	103
GRÁFICO 18 – GESTICULAÇÃO	105
GRÁFICO 19 – RITMO	106
GRÁFICO 20 – ENTONAÇÃO	107
GRÁFICO 21 – VOLUME DE VOZ	109

GRÁFICO 22 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO	110
GRÁFICO 23 – EMPREGO DO TEMPO	112
GRÁFICO 24 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO	113
GRÁFICO 25 – OUVINTES	115
GRÁFICO 26 – VOCABULÁRIO	116
GRÁFICO 27 – RECURSOS EM NÍVEL ESTILÍSTICO / SOCIAL	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO	74
TABELA 2 – GRUPO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”	80
TABELA 3 – GRUPO 2 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”	81
TABELA 4 – GRUPO 3 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”	81
TABELA 5 – GRUPO 1 – QUANTO AO LÉXICO	82
TABELA 6 – GRUPO 2 – QUANTO AO LÉXICO	82
TABELA 7 – GRUPO 3 – QUANTO AO LÉXICO	82
TABELA 8 – GRUPO 1 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	83
TABELA 9 – GRUPO 2 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	84
TABELA 10 – GRUPO 3 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS	84
TABELA 11 – GRUPO 1 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES	88
TABELA 12 – GRUPO 2 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES	88
TABELA 13 – GRUPO 3 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES	88
TABELA 14 – GRUPO 1 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)	90
TABELA 15 – GRUPO 2 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)	90

TABELA 16 – GRUPO 3 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS	
(MCs)	90
TABELA 17 – GRUPO 1 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU	
DESCONTINUAÇÃO	92
TABELA 18 – GRUPO 2 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU	
DESCONTINUAÇÃO	92
TABELA 19 – GRUPO 3 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU	
DESCONTINUAÇÃO	92
TABELA 20 – GRUPO 1 – REPETIÇÕES	93
TABELA 21 – GRUPO 2 – REPETIÇÕES	94
TABELA 22 – GRUPO 3 – REPETIÇÕES	94
TABELA 23 – GRUPO 1 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO	95
TABELA 24 – GRUPO 2 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO	95
TABELA 25 – GRUPO 3 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO	95
TABELA 26 – GRUPO 1 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIIS	97
TABELA 27 – GRUPO 2 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIIS	97
TABELA 28 – GRUPO 3 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIIS	97
TABELA 29 – GRUPO 1 – HESITAÇÕES	99
TABELA 30 – GRUPO 2 – HESITAÇÕES	99
TABELA 31 – GRUPO 3 – HESITAÇÕES	99
TABELA 32 – GRUPO 1 – EXPOSIÇÃO	101
TABELA 33 – GRUPO 2 – EXPOSIÇÃO	102
TABELA 34 – GRUPO 3 – EXPOSIÇÃO	102
TABELA 35 – GRUPO 1 – GESTICULAÇÃO	104
TABELA 36 – GRUPO 2 – GESTICULAÇÃO	104

TABELA 37 – GRUPO 3 – GESTICULAÇÃO	104
TABELA 38 – GRUPO 1 – RITMO	105
TABELA 39 – GRUPO 2 – RITMO	105
TABELA 40 – GRUPO 3 – RITMO	106
TABELA 41 – GRUPO 1 – ENTONAÇÃO	106
TABELA 42 – GRUPO 2 – ENTONAÇÃO	107
TABELA 43 – GRUPO 3 – ENTONAÇÃO	107
TABELA 44 – GRUPO 1 – VOLUME DE VOZ	108
TABELA 45 – GRUPO 2 – VOLUME DE VOZ	108
TABELA 46 – GRUPO 3 – VOLUME DE VOZ	108
TABELA 47 – GRUPO 1 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO	109
TABELA 48 – GRUPO 2 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO	109
TABELA 49 – GRUPO 3 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO	110
TABELA 50 – GRUPO 1 – EMPREGO DO TEMPO	111
TABELA 51 – GRUPO 2 – EMPREGO DO TEMPO	111
TABELA 52 – GRUPO 3 – EMPREGO DO TEMPO	111
TABELA 53 – GRUPO 1 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO	112
TABELA 54 – GRUPO 2 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO	113
TABELA 55 – GRUPO 3 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO	113
TABELA 56 – GRUPO 1 – OUVINTES	114
TABELA 57 – GRUPO 2 – OUVINTES	114
TABELA 58 – GRUPO 3 – OUVINTES	114
TABELA 59 – GRUPO 1 – VOCABULÁRIO	115
TABELA 60 – GRUPO 2 – VOCABULÁRIO	116
TABELA 61 – GRUPO 3 – VOCABULÁRIO	116

TABELA 62 – GRUPO 1 – RECURSOS ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL

ESTILÍSTICO / SOCIAL 117

TABELA 63 – GRUPO 2 – RECURSOS ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL

ESTILÍSTICO / SOCIAL 117

TABELA 64 – GRUPO 3 – RECURSOS ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL

ESTILÍSTICO / SOCIAL 117

RESUMO

Esta pesquisa analisa o desempenho comunicativo oral de egressos dos cursos de licenciatura numa situação de elocução formal, buscando contribuir para a valorização da oralidade na formação docente. A partir de uma visão multiteórica, cujo pano de fundo é o Interacionismo Simbólico, para o qual comunicação é um ato de cooperação em que os envolvidos percebem as ações e intenções uns dos outros, a fim de fornecer resposta de um modo apropriado, é possível reunir os componentes de uma interação comunicativa (ato de comunicação ou ato de fala). São eles: o componente ilocucionário (ou o enunciado e tudo o que nele está implícito), o componente pragmático (ou as relações entre língua e contexto), o componente paralingüístico (voz e vocalização) e os componentes cinésicos (gestualidade e expressões faciais, principalmente) e proxêmicos (uso humano do espaço na comunicação). Ao se definirem esses componentes teóricos, fica evidente que a língua é uma atividade sociointerativa que extrapola o código como tal; como fenômeno sociocultural, ela contribui para a recuperação da dimensão humana baseada na cooperação, conforme Habermas, que propõe a ação comunicativa. Apesar disso, parece difícil para o sistema escolar, seja de educação básica ou de ensino superior, valorizar a oralidade. Alguns equívocos contribuem para esse desprestígio: a visão dicotômica entre fala e escrita, a ênfase sobre o domínio da leitura e da escrita como acesso à cultura e o mito da supremacia da escrita sobre a fala, em que se considera ser essa última o lugar do erro e do caos gramatical, e a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Nesse sentido é que se percebem lacunas na formação docente quando não é dada oportunidade de o acadêmico refletir sobre a língua falada, considerando as situações, contextos e gêneros textuais, o que contribuiria para a sua educação lingüística. Para documentar o desempenho oral docente, efetuou-se uma pesquisa de campo, realizada com vinte e uma professoras licenciadas, numa situação de elocução formal, em exposições filmadas durante o Seminário de Projetos realizado em uma instituição particular de ensino desta capital. As locutoras foram distribuídas em três grupos de acordo com critérios de tempo de conclusão do curso superior. Também utilizou-se uma planilha de valoração descritiva para registrar as impressões de quatro ouvintes no momento exato do evento. Analisaram-se os componentes das enunciações conforme referencial proposto nas teorias da Análise da Conversação (Marcuschi) e Comunicação (Birdwhistell, Ekman e Friesen, Hall e Trager). Embora o “corpus” não fosse significativo, foi possível detectar o grau de formalidade das exposições: formal deliberativo (duas locutoras do grupo dois), coloquial ou semi-formal (quatorze locutoras dos três grupos) e coloquial distenso ou informal (quatro locutoras dos grupos um e três). Ficou evidente que as locutoras dos três grupos utilizam o vocabulário da linguagem urbana comum por influência do processo de democratização da cultura urbana, difundida pela mídia, isto é, um discurso de falantes urbanos comuns, de escolaridade média, mesmo em situações formais e de menor espontaneidade. Além disso, identificou-se a dificuldade de formulação oral das locutoras dos três grupos, em especial do grupo um, o que pode significar apenas insegurança ante a situação comunicativa, como também sinalizar o maior ou menor grau de letramento das professoras.

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

É evidente que a comunicação humana tem na linguagem verbal, seja oral ou escrita, um instrumento privilegiado visto que é a única capaz de traduzir todas as outras. Entretanto, é a linguagem oral aquela que apresenta maior frequência de uso e, por essa razão, as línguas evoluem sobretudo no plano oral, já que a escrita é mais preservadora.

Contudo, isso não significa que a oralidade seja superior à escrita nem que esta seja mera representação daquela. Embora a escrita tenha elementos significativos próprios como tamanho e tipos de letras, cores e formatos, ela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, como: a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo, dos olhos etc.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não totalmente opostas, pois ambas permitem a construção do texto, a elaboração de raciocínios abstratos, as exposições formais e informais, as variações estilísticas, sociais e dialéticas. Assim, ambas são atividades comunicativas e práticas sociais situadas e de uso real da língua. (MARCUSCHI, 2001, p.17)

Desse modo, na sociedade atual, tanto oralidade como escrita são imprescindíveis, fundando-se num “continuum” (STREET, 1981) e não numa dicotomia que divide a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos.

Não obstante o sistema escolar, ainda longe de assimilar contribuições como essas advindas das novas teorias lingüísticas, continua desenvolvendo uma prática de ensino de língua prescritivo-normativa em grande parte comprometida com o preconceito e a desvalorização da oralidade de uma maneira geral.

Tanto STREET (1989) quanto MARCUSCHI (2001) identificam o tratamento de supremacia dado à escrita pela sociedade e, portanto, pelas instituições escolares, como fonte de preconceitos. Isso não se refere a critérios lingüísticos, mas a uma postura ideológica que considera a escrita com maior prestígio social que a fala.

Face a essas propostas, o presente trabalho busca focalizar a questão da oralidade na formação do professor universitário, transformado aqui, num sentido interdisciplinar, num professor de língua, visto que também contribui para formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir na sociedade, ajudando na sua construção e transformação.

1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

De acordo com RODRIGUES (1990, p.74), a comunicação consiste no processo generalizado de mediação da práxis humana, sendo que o desenvolvimento dos modernos meios de comunicação tornou extremamente complexo esse processo.

As pessoas passaram a viver de forma cada vez mais mediada, não somente pelos meios de sobrevivência, mas com os próprios semelhantes. Utilizam-se constantemente de tecnologias que ampliam sua fala, como o rádio, a televisão, o telefone e a Internet. Tais tecnologias pertencem, segundo ONG (1998, p.191) à era da oralidade secundária, visto que não é anterior à escrita e à impressão, como a oralidade primária, mas é resultante e dependente delas.

Diante da incontestável importância da oralidade no complexo contexto comunicacional das sociedades atuais, é surpreendente que o Ensino Superior, feitas as devidas ressalvas, não lhe tenha conferido maior atenção, principalmente, em se tratando dos cursos de licenciatura, em que são preparados e capacitados os professores – considerados profissionais da fala. Obviamente, todos os profissionais de qualquer área do conhecimento,

empregam a expressão oral para organizar, informar, expor, conversar; no entanto, para os professores, a expressão oral é o suporte básico do ensino e da aprendizagem .

Em 1984, KLEIMAN analisou as razões pelas quais os estudantes compreendem melhor a explicação do professor do que a do livro-texto, concluindo que o professor adapta sua mensagem ao grupo concreto e a seus conhecimentos prévios, enfatiza os aspectos que lhe parecem fundamentais ou mais complexos e assegura-se da compreensão mediante perguntas; em síntese, o professor contextualiza a mensagem.

Dessa forma, qualquer que seja a disciplina que ensinam, todos os professores se encontram, efetivamente, submetidos à língua, sem poder excluir de sua sistemática, a palavra, isto é, o discurso como ato de comunicação na sua referência a um sujeito falante e a um mundo falado. Com efeito, a palavra do docente ensina a língua e ensina a palavra, colocando-a em ato para aproximar o aluno ao nível desse uso. Por isso, o papel do professor consiste em fazer com que esse ato de palavra pessoal sobressaia da palavra socializada, integrando e realizando as regras da língua.

Assim, a partir dessas constatações, surge esta proposta de trabalho com o seguinte problema: **Como se caracteriza o desempenho comunicativo oral do egresso de alguns cursos de licenciatura , em situação formal ?**

1.3 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A pesquisa de campo foi realizada no Colégio Dom Bosco – Sede Batel, de Curitiba, tomando como sujeitos vinte e um egressos dos cursos de licenciatura de diferentes universidades. Essa escolha se define em função de haver um vínculo de mais de quinze anos entre esta mestranda e aquela instituição de ensino, na qual atuou como docente de Língua Portuguesa, Coordenadora Pedagógica e Supervisora de Ensino de suas unidades escolares, sendo hoje Assessora Pedagógica.

Nessa convivência, participou de inúmeros processos de seleção de professores das mais diversas áreas do conhecimento, constatando um significativo número de docentes com um desempenho comunicativo oral inadequado às situações comunicacionais de sala de aula, sobretudo as que demandam elocução formal.¹

1.4 JUSTIFICATIVA

A escolha do desempenho comunicativo oral do egresso dos cursos de licenciatura como projeto para dissertação é decorrente de constatações feitas por esta pesquisadora quando em seu campo de atuação como assessora pedagógica de instituições de ensino que ofertam Educação Básica. Sob esse ângulo, parece ser maior a possibilidade de se identificar os resultados obtidos pela Universidade em seus cursos de licenciatura, o que pode significar uma importante contribuição para a formação de seus profissionais.

Quanto ao desempenho oral dos docentes das mais diferentes áreas do conhecimento, fizeram-se as seguintes observações “a priori”:

- certa deficiência no uso da variedade padrão, modalidade necessária para dar conta da maior parte dos fenômenos científicos de sua área;
- limitações quanto à adequação do ato verbal às necessidades de cada situação comunicativa de sala de aula, considerada aqui como ponto de partida e também de chegada das estratégias de ensino-aprendizagem;
- dificuldade, em alguns casos, para reconhecer possíveis desvios no uso da modalidade padrão; o desconhecimento das peculiaridades que diferenciam a modalidade oral da escrita, gerando um conceito errôneo de que só se fala bem a língua a partir da escrita;

¹ A elocução formal é um tipo de discurso usado em situações comunicativas específicas, como as profissionais, intelectuais etc. É característica das instâncias públicas e, por isso funciona como requisito de ascensão e prestígio social. (MILANEZ, 1993, p.66)

- dificuldade em cumprir requisitos como volume de voz adequada à situação comunicativa, dicção clara, expressões faciais e gestualidade condizente com a prosódia, com o conteúdo etc.;
- as raras oportunidades em que os professores exercitam o diálogo significativo, motivador, criativo e imprevisto, por meio do qual se atrai a atenção do interlocutor, dando um caráter especial à mensagem.

Finalmente, cabe ressaltar que a amplitude desse tema permitiria analisá-lo sob diversos domínios. Porém, considerou-se a necessidade de abordagem de três domínios que intervêm, embora em graus diferentes, nos atos comunicacionais de sala de aula – o comunicativo, o pedagógico e o lingüístico.

1.5 OBJETIVOS

1.5.1 Objetivo Geral

Estudar a elocução docente em situação formal, buscando contribuir para a valorização da oralidade na formação dos docentes em nível superior.

1.5.2 Objetivos Específicos

- Identificar substratos para alicerçar o trabalho de análise da competência comunicativa oral.
- Caracterizar oralidade e cultura escrita, buscando identificar equívocos que contribuem para o desprestígio do oral no sistema escolar.
- Analisar e descrever aspectos do desempenho comunicativo oral de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir de uma pesquisa de campo.

- Detectar os graus variados de formalismo evidenciados pelos egressos de alguns cursos de licenciatura em situação específica na qual se pressupõe o uso da modalidade padrão da língua.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente, faz-se necessário tratar dos fundamentos da comunicação como aspectos conceituais, concepções teóricas e descrição de diversos processos que envolvem a comunicação.

Esse referencial mais abrangente, tomado aqui como ponto de partida, justifica-se pelo fato de que, embora esses saberes sejam de considerável importância para todos os ramos do conhecimento, têm particular significado na atividade docente, visto estarem no cerne do fazer pedagógico.

Segundo MILANEZ (1993, p.36),

(...) o estudo da comunicação, sob a influência da sociolinguística e das pesquisas sobre a análise do discurso, alargou bastante seu campo de ação. Além da dimensão especificamente linguística, considera-se a classe como um acontecimento socialmente construído. Todo um elo de interações, ignorado até recentemente, contribui para a aprendizagem. A aula é uma situação de co-produção que pode tomar formas mais variadas, cada uma delas reveladoras das opções educativas do professor.

2.1 COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

2.1.1 Aspectos Conceituais

2.1.1.1 Comunicação

A palavra comunicação deriva do latim *comene*, que significa “comum” e, no sentido etimológico, comunicar quer dizer “pôr em comum”, “partilhar”. Expressa portanto, a idéia de troca, de transmissão.

GERBNER (1967, p.61) diz que “quando nos comunicamos, estamos tentando estabelecer uma comunidade com alguém”.

A essência da comunicação consiste na sintonia entre o que recebe e o que envia uma determinada mensagem.

Nos séculos XVIII e XIX, a palavra comunicação referia-se, sobretudo, aos meios de transporte e suas vias de circulação: caminhos, estradas, canais, ferrovias etc.

Com o desenvolvimento dos novos meios de comunicação, descritos hoje como canais de transmissão, circulação e recepção de idéias, a palavra passou a designar, antes de tudo, “o intercâmbio tecnologicamente mediado de mensagens na sociedade”(RÜDIGER, 1998, p.15).

Assim, não há dúvida de que a comunicação tornou-se campo de reflexão em virtude do desenvolvimento das tecnologias ocorrido no século XX.

Entretanto, conforme afirma PASQUALI (1976, p.11), “a redução em verdade aberrante do fenômeno comunicação humana ao fenômeno meios de comunicação constitui um caso de perversão intencional da razão”.

Nesse caso, confunde-se, consciente ou inconscientemente, o meio técnico com o processo social, relegando a segundo plano a interação humana, o mundo da vida em sociedade.

MCQUAIL (1975, p.41) defende que “o termo comunicação deve ser reservado à interação humana, à troca de mensagens entre os homens, sejam quais forem suas formas e os aparatos intermediários empregados para facilitar o relacionamento à distância”.

Nesse sentido, a comunicação deve ser compreendida, em essência, como fenômeno social, designando, especificamente, um processo de relacionamento primário que ocorre entre os seres humanos.

Para tanto, é imprescindível, antes de tudo, distinguir a evolução do conceito histórico e polissêmico de comunicação, que tem como ponto de partida o conjunto de canais e meios de transporte, passa a designar o processo social de interação, chegando depois, a nomear as práticas, discursos e idéias instituídas em torno dos meios e das técnicas de veiculação social da mensagem, hoje conhecidas como tecnologias de comunicação.

Essa evolução acabou desprezando o verdadeiro sentido de referência sociológica da comunicação – processo social primário, para abordá-la, na maioria das vezes, enquanto fenômeno político, econômico, cultural etc.

POURTOIS e DESMET (1999, p.137) afirmam que comunicar é realizar atos sociais:

Todos sabemos que a necessidade de contatos sociais está presente em todo ser humano. Essa necessidade é satisfeita pela comunicação, que está no âmago da vida e da socialização de cada indivíduo. Mas nem sempre temos consciência de estar comunicando. De fato, damos pouca atenção aos elementos que nos são muito familiares. Vivemos em tal mundo de comunicação que não percebemos mais o fenômeno.

Desse modo, o ser humano “está” e, ao mesmo tempo, “é” em comunicação, isto é, há uma relação de interdependência entre a comunicação e o indivíduo no processo de mudança social e cultural. Na sua gênese², a comunicação pode ainda ser compreendida como uma dimensão do trabalho, isto é, implica comunhão, participação e envolve compartilhar o produto do trabalho.

GOMES (1997, p.12) apresenta a comunicação como “uma ação comum, intercâmbio simbólico mediado pelo trabalho”. Para ele, comunicação é trabalho enquanto processo e o trabalho é comunicação enquanto objeto. Trata-se de uma atividade comunicativa e, como tal, requer cooperação e um contrato implícito entre os protagonistas.

Finalmente, cabe lembrar que a atividade comunicativa se estabelece já nos primeiros meses de vida, portanto, muito antes de instalar-se a linguagem.

2.1.1.2 Linguagem

A comunicação humana traz, em sua formulação teórica básica, a ligação com a linguagem. Segundo os antropólogos, o sinal para verificar se um *hominídeo* está se tornando

² A esse respeito, o estudioso francês A. FLORIN (1991) faz uma pesquisa mostrando as interações entre os recém-nascidos e os pais. Uma síntese do trabalho está em *A educação pós-moderna*, de POURTOIS & DESMET (São Paulo : Lovola. 1999).

homo sapiens é ver se utiliza alguma forma de linguagem. Assim, a linguagem faz parte da racionalidade do ser humano.

Os embates do pensamento crítico do século XX também contêm discussões sobre a linguagem humana e, pode-se dizer que, nesse processo, diferentes enfoques vão sendo propostos.

Para Saussure, a linguagem humana era sobretudo um sistema de signos; ele dividiu a estruturação lingüística em dois planos distintos: o do significante e o do significado, cada um constituindo um sistema diferente e independente. O signo lingüístico seria o ponto de encontro desses dois sistemas, compondo uma visão holística da linguagem, segundo a qual cada elemento só se define em relação aos demais elementos integrantes do sistema. Portanto, Saussure atenta para o que é passível de normatização, a sistematização na linguagem.

Bakhtin considera a linguagem uma construção realizada na dialogicidade, e cujo caráter é mediador e pessoal-coletivo. Para ele, o sentido de um enunciado sempre depende da interação com outras vozes que representam modos de ver sociais e institucionais, próprios de cada sociedade. BAKHTIN (1992, p.95) afirma: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Pode-se perceber em Bakhtin pontos comuns com o pensamento de Léfèbvre e de Vygotsky. São pensadores que incluem a preocupação de compreender as temporalidades lingüísticas, valorizam o eu histórico, o coletivo, o contexto, os atos sociais.

A linguagem, para LÉFÈBVRE (1984, p.84) está carregada de valor, pois não é possível nomear sem representar. Segundo ele, “As representações originam-se no vivido, são fatos de palavra, atravessam a linguagem”.

Essas ponderações encontram eco em Vygotsky, para quem não há linguagem sem interação. As funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Considera a linguagem como um processo pessoal e, ao mesmo tempo, social,

lembrando que uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge, enquanto em contextos diferentes, seu sentido se altera.

Desse modo, configura-se necessário no processo comunicativo considerar a linguagem como constituição do ser humano que se dá na interação entre os homens e que ocorre em momentos de um tempo anterior, simultâneo e posterior à atividade comunicativa. Assim, há relevância à linguagem usada para exprimir e obter sentidos. A esse respeito, BERLO (1999, p.183) afirma que “Evidentemente, o sentido relaciona-se com os códigos escolhidos para a comunicação, com a linguagem que usamos para codificar nossas intenções em mensagens e para responder as mensagens codificadas”.

Portanto, a linguagem surge em resposta a uma necessidade de interação e constitui o produto da comunicação. É uma criação coletiva e representa a forma de mediação social do conhecimento. O conhecimento humano provém da práxis e é obtido por meio da interação social concreta. A linguagem, por sua vez, não é uma mera convenção, mas um produto da prática social, que surge e se desenvolve historicamente no contexto da práxis vital de uma comunidade.

2.1.2 Concepções Teóricas sobre Comunicação

Neste tópico, pretende-se fazer uma abordagem multiteórica da comunicação, delineando apenas seus principais parâmetros. Com isso, espera-se desenvolver um quadro de referência, no âmbito do qual teorias produzidas em diferentes disciplinas possam ser estudadas em conjunto com o intuito de fornecer referencial teórico para a pesquisa sobre competência comunicativa oral docente.

O enfoque multiteórico (LITTLEJOHN, 1982) representa uma terceira via para o entendimento da comunicação humana. A abordagem multidisciplinar habilita o pesquisador a

desenvolver quadros de referência em cujo âmbito o trabalho de muitas disciplinas pode ser integrado em torno de uma única questão, problema ou tema.

A comunicação é um desses temas e, como assunto que apresenta múltiplas facetas, requer um enfoque multiteórico, pois representa um processo ubíquo e complexo, que só será entendido em sua riqueza se estudado de acordo com várias perspectivas, capazes de fornecer descobertas próprias que, ora se apóiam mutuamente, ora preenchem lacunas recíprocas, ora umas ampliam outras.

Considera-se apropriado iniciar examinando uma das mais significativas abordagens teóricas gerais que descreve a natureza e essência do processo de comunicação em sua totalidade. Trata-se do Interacionismo Simbólico, uma orientação teórica cuja formulação é oriunda do campo da sociologia e representa a mais ampla perspectiva sobre o papel da comunicação em sociedade. Por essa razão, funciona como ponto de partida para muitas teorias da interação, podendo englobar numerosas teorias específicas de comunicação.

O Interacionismo Simbólico possui um núcleo de premissas comuns sobre comunicação e sociedade. São seis proposições teóricas básicas isoladas por MANIS e MELTZER e publicadas em 1972.

Entretanto, os fundamentos dessas premissas foram estabelecidos por George Herbert Mead que não publicou em vida, mas divulgou suas idéias por meio da transmissão oral, principalmente em suas aulas na Universidade de Michigan e de Chicago.

A primeira premissa do Interacionismo Simbólico diz que a mente, o eu e a sociedade não são estruturas distintas, mas processos de interação pessoal e interpessoal. Desse modo, enfatiza-se o símbolo acima de tudo; a sociedade mantém-se ordenada por meio da comunicação – o uso de símbolos significativos. Esses símbolos não são eminentemente

privados nem um reflexo indireto da realidade. Os símbolos são públicos, compartilhados e, portanto, são a realidade para os interacionistas simbólicos³.

A segunda premissa diz que a interação simbólica é um ponto de vista que enfatiza a linguagem como o mecanismo primário que culmina na mente e no eu do indivíduo. Assim, um gesto com significado compartilhado é um símbolo significante.

E a sociedade, para Mead, nasce nos símbolos significantes do grupo. Em virtude da capacidade humana para vocalizar símbolos significantes, os indivíduos podem literalmente ouvir-se e responder a si próprios como os outros lhes respondem. Sendo receptor de sua própria mensagem, o indivíduo empatiza com o ouvinte e assume esse papel, completando a resposta do outro em sua própria mente. Essa interação entre responder a outros e ao eu sugere que o indivíduo pode atuar em relação a si mesmo tal como o faz em relação aos outros.

Na terceira premissa, a mente é concebida como a internalização de processos sociais no indivíduo. Portanto, a mente pode ser definida como o processo de interação da pessoa com o seu próprio eu. Essa capacidade que se desenvolve simultaneamente com o eu, é crucial para a vida humana, pois é parte importante de todo e qualquer ato. Refletir envolve hesitação, protelar a ação aberta, na terminologia de Mead, enquanto a pessoa interpreta conscientemente, atribui significado aos estímulos. Evidentemente, isso seria impossível sem linguagem (símbolos significantes), visto que é por meio dela que a criança aprende as respostas, intenções e definições de outros, incluindo as definições que eles lhes atribuem (conceito de eu).

Na quarta premissa, os interacionistas simbólicos concordam em que os comportamentos são construídos pela pessoa no decurso de sua ação, não sendo puramente

³ Essas idéias foram aprofundadas por DUNCAN, Hugh (1968).

reativos, de um modo mecanicista. Mead e depois Blumer⁴ desenvolvem a noção de que o homem é um ator, não um reator. O ato é uma unidade completa de conduta, a qual não pode ser analisada em subpartes específicas. Os atos se inter-relacionam e estruturam-se uns sobre os outros, em forma hierárquica. Em suma, um ato social é uma relação triádica que consiste num gesto inicial de um indivíduo, uma resposta a esse gesto por outro indivíduo, de forma velada ou aberta, e uma resultante do ato, a qual é percebida ou imaginada por ambas as partes na interação.

A quinta premissa afirma que o veículo primário para a conduta humana é a definição da situação pelo ator. Os atos começam com um impulso, envolvem percepção e atribuição de significado, repetição mental e ponderação de alternativas na mente da pessoa, culminando com a consumação final. Com essa noção, a análise mediana de sociedade ou vida em grupo é a de um aglomerado de comportamentos cooperativos por parte dos membros da sociedade. Existem duas importantes funções na cooperação humana. Primeiramente, uma pessoa deve entender as intenções do outro comunicador. Ela deve perceber as ações do outro, mas, num sentido maior, deve imaginar o que o outro pretende fazer no futuro próximo ou distante. Esse ato de refletir parte do processo de sondar o outro e tentar avaliar como o outro planeja responder a seguir. Assim, a cooperação consiste em ler as ações e intenções da outra pessoa, e em responder de um modo apropriado. Isso é a essência da comunicação interpessoal, e essa noção de resposta mútua com o uso da linguagem faz do Interacionismo Simbólico, uma teoria vital da comunicação.

A sexta premissa diz que o eu é constituído por definições tanto sociais como pessoais. Todos os indivíduos possuem uma percepção de si mesmos, o modo global como os outros os vêem. Trata-se de um conceito de eu organizado e unificado por meio da internalização desse

⁴ Herbert Blumer é o mais destacado seguidor de Mead. Foi o criador da expressão Interacionismo Simbólico em 1937.

outro generalizado. Tal conceito foi aprendido ao longo dos anos de interação simbólica com outras pessoas em sua vida.

Partindo dessa teoria ampla e abrangente, cuja função básica é entender melhor o fenômeno da comunicação, faz-se necessário examinar as teorias que tentam explicar determinados processos básicos aplicáveis no objeto desta pesquisa e em toda a comunicação humana. São eles: codificação verbal e não-verbal, significação, informação e persuasão.

2.1.2.1 Codificação verbal e não-verbal

Partindo da afirmação de que a interação simbólica constitui um processo de emissão e recepção de mensagens codificadas, faz-se necessário examinar ainda, o conceito de codificação e os dois mais importantes signos⁵ usados pelos seres humanos: os verbais e os não-verbais.

Entende-se por codificação o processo de relacionar signos com seus referentes.

A codificação consiste em simbolização e significação, e a comunicação só é possível por meio desses dois processos. Denomina-se símbolo quando a relação com o referente é arbitrária, convencional. As palavras faladas ou escritas, em sua maioria, são símbolos. Quando alguém pronuncia os fonemas correspondentes a uma palavra, por exemplo, o som complexo que emite designa algo por convenção estabelecida. Se a palavra for escrita, inclui-se entre os símbolos por se tratar do signo de um signo (PIGNATARI, 1989). Assim, tanto a palavra falada como a escrita representam símbolos da codificação verbal.

Quanto à significação, cabe remeter-se à Teoria de Saussure, que criou os termos significante e significado, designando o primeiro como a parte material do signo (o som que o conforma, ou o traçado de letras formando uma palavra escrita, ou ainda, os traços que representam um desenho). O significado, por sua vez, representa o conceito veiculado pela

⁵ Charles Sanders Peirce, fundador da semiótica, define signo como toda coisa que substitui outra, representando-a para alguém. sob certos aspectos e em certa medida.

parte material, o conteúdo, a imagem mental por ela fornecida. A significação é, então, a efetiva união entre um certo significante e um certo significado.

Em outras palavras, a significação é uma questão individual/coletiva, localizada no tempo e no espaço, enquanto o significado depende apenas do sistema e, sob esse aspecto, é anterior a um ato individual e está acima dele.

Conforme COELHO NETO (1999, p.20): “Não há signo sem significante e significado, do mesmo modo como uma moeda não pode deixar de ter cara e coroa”.

Segundo CASTILHO (2001), pode-se dizer que há três grandes modelos teóricos de interpretação da linguagem humana: a língua como atividade mental, a língua como uma estrutura e a língua como atividade social.

De acordo com o primeiro modelo, a língua é uma capacidade inata do homem, que lhe permite reconhecer as sentenças, atribuindo-lhes uma interpretação semântica, ou produzir um número infinito de sentenças, conferindo-lhes uma representação fonológica. Trata-se, portanto, de uma gramática implícita ou gramática de competência, interessada em explicar como as pessoas adquirem uma língua, como produzem e interpretam as sentenças dessa língua e como percebem que o interlocutor fala a sua ou uma outra língua. Em última instância esses postulados buscam a Gramática Universal, subjacente às milhares de línguas naturais.

Quanto ao segundo modelo teórico, postula a língua como uma estrutura, um sistema composto por signos, distintos entre si por contrastes e por oposições. Tal modelo organiza esses signos em níveis hierárquicos: o fonológico, o gramatical (ou morfossintático) e, em alguns modelos, também o nível discursivo. As gramáticas estruturais buscam identificar as regularidades constantes das cadeias da fala, são basicamente descritivas, operando por meio da contextualização da língua em si mesma.

Finalmente, o terceiro modelo teórico, considera a língua como uma atividade social, por meio da qual veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre

o outro. Dessa forma, a língua é concebida como um conjunto de usos concretos, historicamente situados, que envolvem sempre um locutor e um interlocutor, localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico conversacional previamente negociado. Uma gramática que assim entenda a língua, como é o caso da Gramática Funcional, procura os pontos de contato entre as estruturas identificadas pelo modelo anterior e as situações sociais em que elas emergem, contextualizando a língua no meio social.

Tomados em seu conjunto, os dois primeiros modelos teóricos postulam a língua como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. Em suma, ocupam-se de enunciados, apreendidos em grande parte, pela sintaxe, gerando uma espécie de autonomia dessa disciplina em relação à Semântica e à Pragmática.

Já o terceiro modelo teórico postula a língua como um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis, socialmente motivadas. A língua é, em suma, uma enunciação, um elenco de processos, apreendidos primeiramente pela Semântica e pela Pragmática e, finalmente, pela Sintaxe.

A Lingüística tem oscilado entre esses dois pólos: o da língua como um enunciado, ao valorizar as gramáticas formais, estruturais, gerativas, e o da língua como uma enunciação, ao valorizar as gramáticas funcionais.

Atualmente, a Lingüística parte de um entendimento mais rico da linguagem, porque inclui as condições de produção no momento em que analisa seu produto. Disso resultou a constituição de uma nova área de estudos, a Pragmática, cujos temas examinados referem-se aos atos de fala, à competência comunicativa conversacional, às pressuposições e inferências que envolvem um ato de fala, à linguagem como ação e como argumentação. Surgiu então um novo elenco de disciplinas que veio somar-se à Fonologia, à Morfologia, à Semântica e à Sintaxe. São a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica

Argumentativa, a Análise do Discurso e a Lingüística Textual. Todas essas voltadas para a Lingüística da Enunciação em contraposição à Lingüística do Enunciado.

Esta pesquisa, encaminha-se, portanto, pela Lingüística da Enunciação, utilizando para a análise lingüística, a Análise da Conversação, sem deixar de considerar os processos básicos da comunicação, visto que se pretende avaliar as competências lingüística e comunicativa oral do docente em uma situação de elocução formal.

Quanto aos signos não-verbais, têm um raio de ação mais restrito que os signos verbais. De maneira geral, eles são empregados por comunicar sentimentos, simpatias e preferências, reforçando ou contradizendo os sentimentos comunicados de modo verbal. A gama de signos não-verbais é muito ampla e um dos métodos mais comuns de divisão por categorias, é refletido pela análise de três aspectos citados por EISENBERG e SMITH (1971): cinésica, proxêmica e paralinguagem.

Cinésica é o estudo de movimentos corporais; proxêmica, o estudo da posição corporal e das relações espaciais; e paralinguagem, o estudo da voz e da vocalização.

No campo da cinésica, destaca-se a teoria de BIRDWHISTELL (1970)⁶, cuja abordagem estrutural usou a lingüística como modelo. Para esse teórico, a comunicação, como processo complexo, é um fenômeno de multicanais e, como tal, utiliza todos os canais sensoriais; portanto, uma análise só será completa se abordar todos os canais em uso. Conforme BIRDWHISTELL (1970, p.70), “Conquanto nenhum canal individual esteja em uso constante, um ou mais canais estão sempre em operação. Comunicação é o termo que eu aplico a esse processo contínuo”.

Embora esse pesquisador tenha concentrado sua obra no canal visual, ele buscou relacionar suas descobertas com um contexto mais amplo. BIRDWHISTELL (1970, p.80) afirmou:

⁶ BIRDWHISTELL, Rav, antropólogo interessado em linguagem, é considerado o pai da cinésica.

Pelo estudo dos gestos em contexto, tornou-se claro que o sistema cinésico tem formas que se assemelham surpreendentemente a palavras na língua. (...) Tornou-se claro que existem comportamentos corporais que funcionam como sons significativos, que se combinam em unidades simples ou relativamente complexas, como palavras, as quais se combinam em trechos muito mais extensos de comportamento estruturado como frases ou até parágrafos.

Trata-se de uma analogia lingüístico-cinésica, isto é, uma conexão entre a atividade corporal e a língua. Segundo o cinesicista, esse campo interessa-se em abstrair das contínuas variações musculares, características dos sistemas fisiológicos vivos, os agrupamentos de movimentos que se revestem de significado para o processo de comunicação e, portanto, para os sistemas interacionais de determinados grupos sociais.

Assim, dentre os milhares de movimentos corporais produzidos em um curto espaço de tempo, alguns destacam-se como funcionais em comunicação. Esses movimentos denominam-se cines. Um gesto de mão, por exemplo, é um cine e um grupo de cines relativamente intercambiáveis forma um cinema. (LITTLEJOHN, 1970)

Neste trabalho, entretanto, serão aplicadas as investigações no comportamento cinésico feitas por EKMAN e FRIESEN (1972), cuja abordagem é funcional. Esses autores abordaram a atividade não-verbal a partir de três perspectivas: origem, codificação e uso. A origem é a fonte de um ato. Um comportamento não-verbal pode ser inato (integrado no sistema nervoso), constante na espécie (portanto, um comportamento universal requerido para a sobrevivência) ou variar entre culturas, grupos e indivíduos.

A codificação é a relação entre o ato e seu significado. Um ato pode ser arbitrário e, nesse caso, não se assemelha ao significado, porque não há indicação de significado inerente ao próprio signo. Um exemplo dessa codificação arbitrária é mexer a cabeça, no sentido vertical, que, em nossa cultura, por convenção, é uma indicação de sim.

A segunda categoria de codificação é icônica, isto é, os signos não-verbais, de algum modo, assemelham-se ao que está sendo significado. Um exemplo disso é quando se desenha uma figura no ar ou posicionam-se as mãos para ilustrar o que se fala.

A terceira categoria de codificação é intrínseca e os índices intrinsecamente codificados contêm realmente seu significado dentro de si mesmos, isto é, os índices são parte integrante do que está sendo significado.

O choro é exemplo de codificação intrínseca, porque indica emoção, mas também faz parte dela. Assim, pode-se dizer que chorar é uma exibição de emoção.

O terceiro modo de analisar um comportamento cinésico, segundo Ekman e Friesen, é pelo uso. Essa categoria inclui variáveis relacionadas com as circunstâncias, envolvendo fatores como as condições externas em torno do comportamento, a consciência ou inconsciência do ato, as reações dos outros e o tipo de informação transmitida.

O uso também pode ser analisado pelo grau de transmissão de informação do comportamento não-verbal. Desse modo, tem-se um ato comunicativo, quando ele é deliberadamente usado para veicular um significado, e um ato interativo, quando ele influi no comportamento dos participantes. O ato também pode ser comunicativo e interativo se for intencional e influente. Finalmente, quanto ao grau de transmissão, o ato pode ser informativo, quando o comportamento é daqueles que não pretendem comunicar, mas fornecem informação ao indivíduo que os percebe.

Dependendo da origem, da codificação e do uso, segundo esses teóricos, todo comportamento não-verbal pode ser classificado em cinco tipos: emblemático, ilustrador, adaptador, regulador e de exibição de afeto.

O emblemático tem um significado bastante preciso para determinado grupo social. É exemplo o “V de vitória”, pois, tal como os demais dessa categoria, sua origem é a aprendizagem cultural e sua codificação pode ser arbitrária ou icônica.

O tipo ilustrador tem grande relação com a fala, porque, como o próprio nome designa, é usado para ilustrar o que está sendo verbalmente dito. São intencionais, embora nem sempre se tenha uma percepção direta e consciente deles. O tipo ilustrador é de uso informativo ou comunicativo, podendo, ocasionalmente, ser interativo, além de ser aprendido.

Tempo de Experiência como Professora		
Até 02 anos	1	4,76%
De 02 a 05 anos	2	9,52%
De 05 a 10 anos	11	52,38%
Mais de 10 anos	7	33,33%

Conforme a tabela 1, todos os sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino, sendo uma população jovem, visto 71,42% situar-se entre vinte e dois a vinte e nove anos. Quanto à atividade, 52,38% dedicava-se, na ocasião da pesquisa, à fase de Ensino Fundamental, 28,57% à fase de Educação Infantil, e ainda 9,52% atuava em ambas. Quanto à formação superior, 76,19% possuem o curso de Pedagogia, sendo dez profissionais (47,61%) recém-formadas, considerando-se que concluíram o curso entre os anos de 1998 e 2000.

Entretanto, trata-se de uma equipe com tempo de experiência docente, pois 47,61% tem entre cinco a dez anos de atuação, enquanto 33,33% já acumula mais de dez anos.

Foram utilizados os gráficos em setores para representar de categorias, buscando-se melhor visualização dos dados que compõem o perfil anteriormente descrito.

GRÁFICO 1 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO - GÊNERO

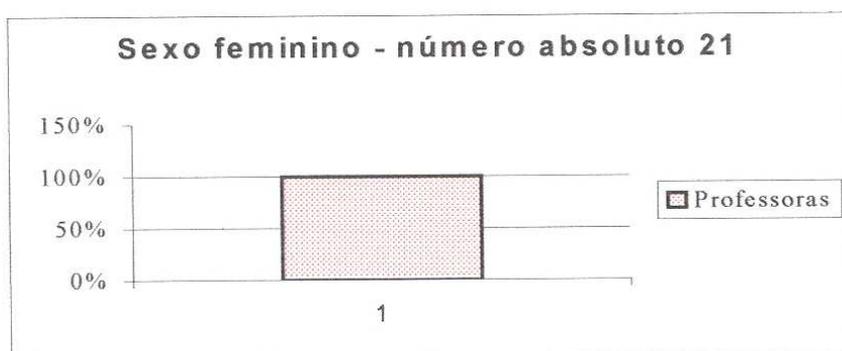


GRÁFICO 2 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – IDADE

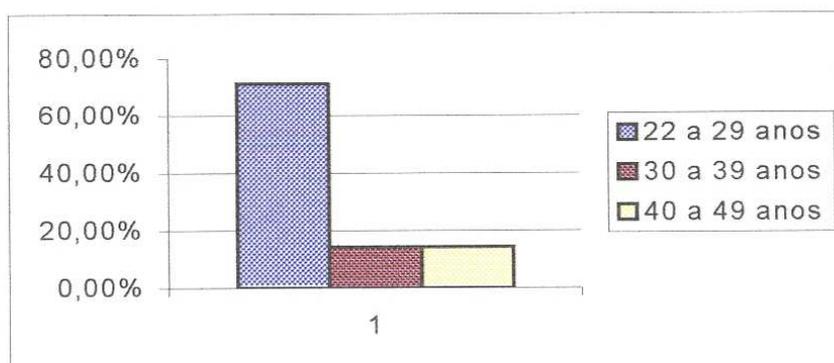


GRÁFICO 3 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – ATIVIDADE ATUAL

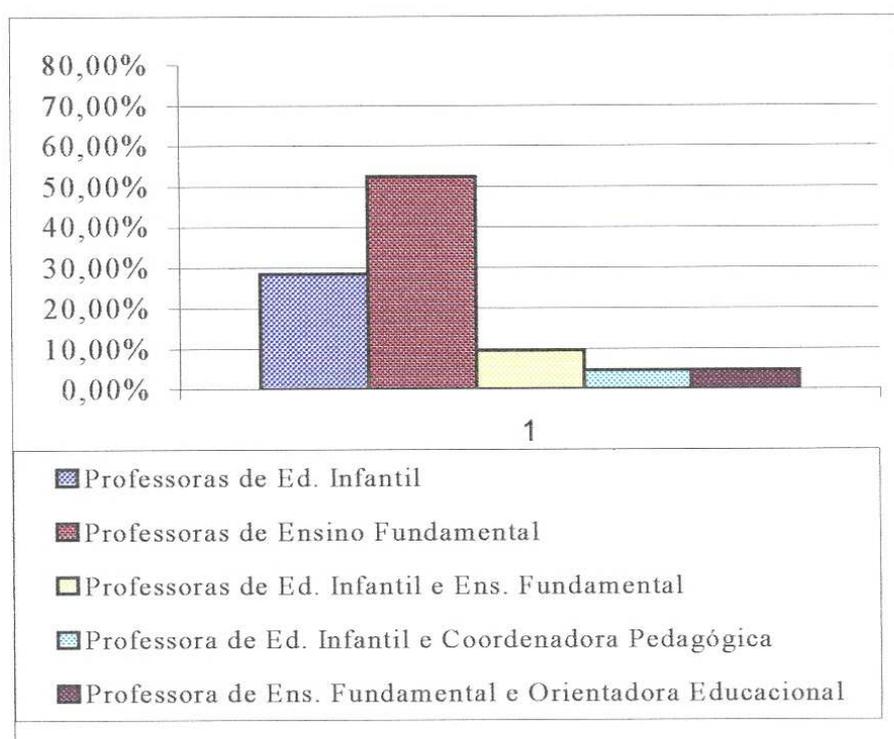


GRÁFICO 4- PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – CURSO SUPERIOR

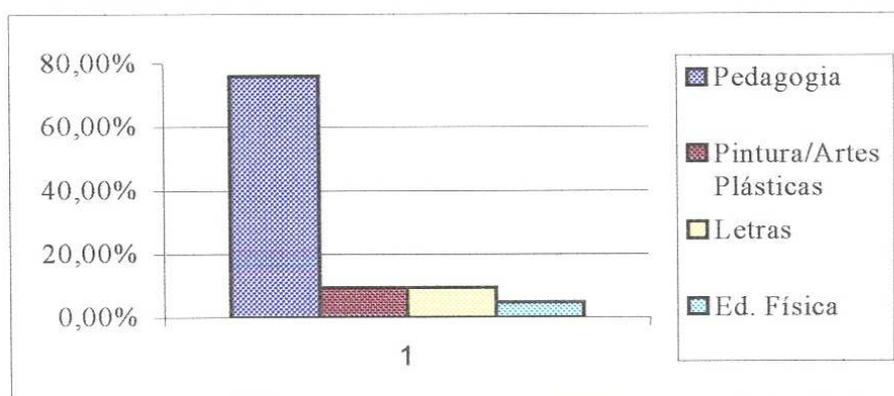


GRÁFICO 5 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR

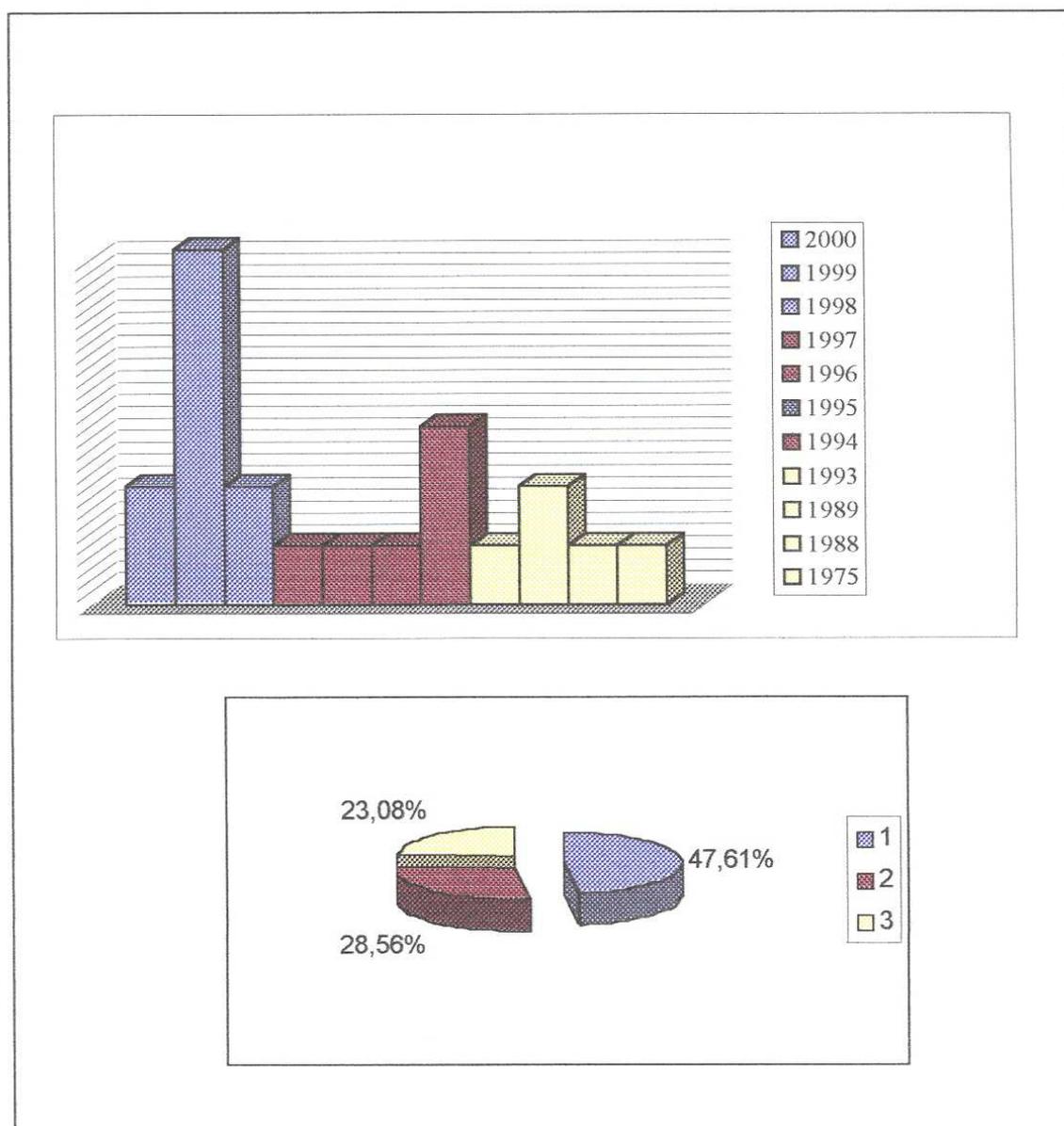


GRÁFICO 6 – INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO CURSO SUPERIOR

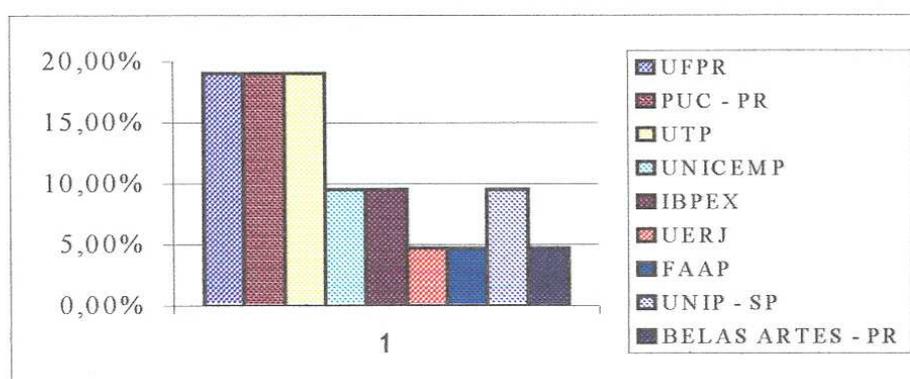
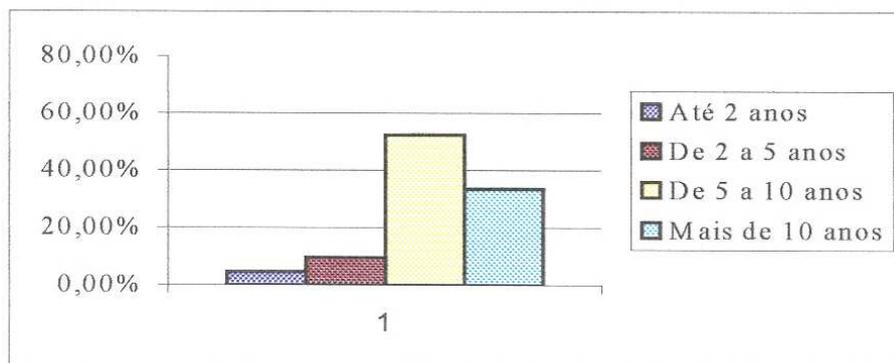


GRÁFICO7 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA



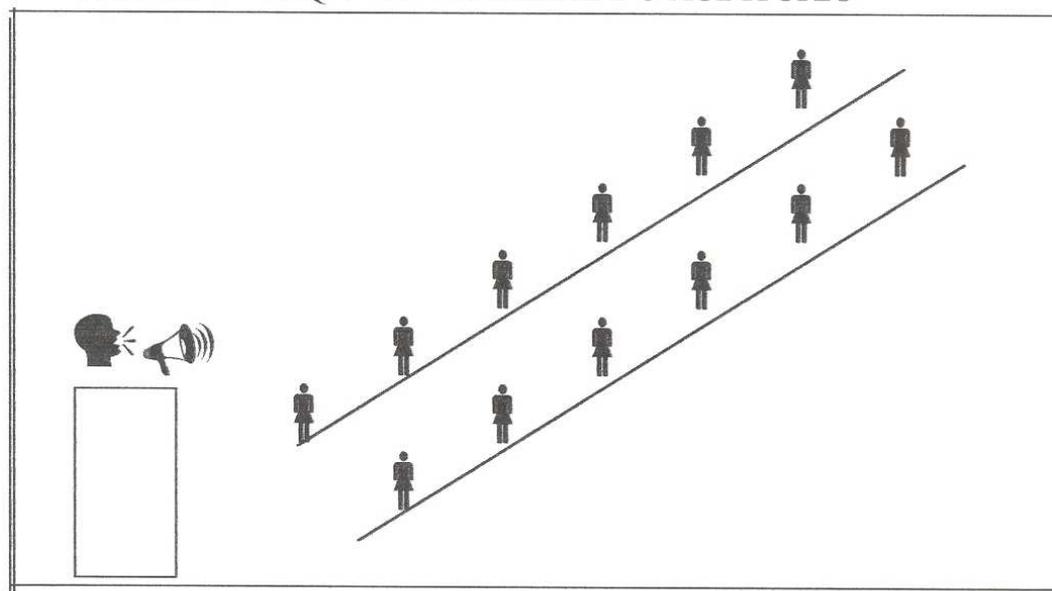
3.3.2 Apresentação dos Dados de Identificação do Espaço

A organização espacial da sala, a posição dos interlocutores, o uso ou não de microfones e de recursos de multimídia influem diretamente na comunicação grupal.

Neste caso, propositalmente, escolheu-se um espaço adequado para a comunicação sem intercâmbio (palestras e conferências), buscando propiciar uma atmosfera de comunicação unilateral e centralizada, como requerem as exposições formais.

A escolha do local recaiu então sobre o auditório do Colégio Dom Bosco – Sede Batel, cuja disposição de trezentos lugares diante de um palco, coloca o palestrante em plano suficientemente alto para ser visualizado por todos.

FIGURA 3 – ESQUEMA DO PERFIL DO AUDITÓRIO



Disponibilizou-se ainda, um púlpito, microfone e controle de multimídia. Estavam presentes apenas os profissionais da sede daquele colégio, totalizando trinta pessoas, entre as quais as vinte e uma professoras que são objeto desta pesquisa, além da Diretora Geral, o Supervisor Administrativo, duas Assessoras Pedagógicas, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Orientadora dos projetos, um auxiliar de multimídia e o responsável pelas filmagens.

3.3.3 Apresentação dos Dados Obtidos sobre a Identificação do “Corpus”

A tabela a seguir reúne dados sobre o “corpus” desta pesquisa, a fim de facilitar a identificação dos falantes (usam-se as letras do alfabeto que correspondem à ordem de apresentação), o título do projeto apresentado no Seminário e a duração de cada apresentação. Sempre que necessário, a duração será utilizada para o estabelecimento das proporções entre a frequência de uso de termos das locutoras.

TABELA 2 – GRUPO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
C	A função social da escrita na Educação Infantil	21min20seg
D	Qualidade de vida na educação	23min10seg
E	Dramatização na Educação Infantil: uma forma de expressão	31min10seg
F	A importância da leitura na alfabetização	13min50seg
G	Brinquedos feitos com sucata na Educação Infantil	17min25seg
M	A importância dos cantinhos pedagógicos	40min50seg
O	Construindo criativamente a escrita com os alunos do Jardim 3	18min
P	Oficina da comunicação	31min15seg
S	Compreendendo a adição e a subtração	24min25seg
V	O resgate dos valores humanos no cotidiano da Educação Infantil	18min15seg

TABELA 3 – GRUPO 2 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
A	Atividades de plantio, cultivo, colheita e preparo de plantas e ervas medicinais	25min
I	Jogos matemáticos	8min30Seg
J	Jogos para estimular a concentração	20min30seg
N	Trabalhando com a produção de livros na 1ª série do Ensino Fundamental	11min11seg
Q	Origami: aprendizados múltiplos por meio de uma arte milenar	15min30seg
U	Os jogos na construção da escrita	11min9seg

TABELA 4 – GRUPO 3 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
B	A socialização da criança a partir do jogo	8min40seg
H	Melhoria da qualidade na leitura nas séries iniciais	29min50seg
L	BR.COM. Partilhada	14min5seg
R	Despertando o raciocínio por meio de jogos e brincadeiras	26min45seg
T	Produção de texto	28min

Cabe lembrar que cada professora foi orientada a utilizar vinte minutos no máximo para sua apresentação. Entretanto, conforme revelam os dados da tabela anterior, verifica-se uma grande desigualdade na duração de cada apresentação.

3.3.4 Apresentação dos Dados Obtidos sobre Discurso Oral Culto

As tabelas a seguir mostram um levantamento das marcas preservadoras do discurso oral culto presentes nas elocuições. Conforme PRETI (1982, p.29), embora seja difícil estabelecer distinções nítidas entre o léxico da linguagem culta e o da popular, é possível estabelecer entre ambos algumas diferenças as quais serão melhor detalhadas na análise dos resultados.

TABELA 5 – GRUPO 1 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso
C	“instigou-me”, “garatujas”, “escriba”, “modelo convencional”, “mediando conflitos”
D	“empatia”, “criticidade”, “sinapses”, “comedida”, “euforia”, “subsídios”, “acometido”
E	“pré-conceitual”, “ludicidade”, “constrangidos”, “pudor”, “fluir”, “afinidade”, “estipulado”, “gargalhando”, “propícia”
F	“vestida a caráter”, “dados”, “restrita à área”
G	“doutorandos”, “aprimorando”, “socialização”, “maturação”, “consenso”, “experenciado”, “desatava”, “desfazia”, “concentradíssimos”
M	“pirâmide hierárquica”, “cartela”, “casulo”, “psicomotricidade”, “provação”, “regentes”
O	“diversificado”, “pretexto”, “dosagem”, “desmistificar”, “analítico”, “sintéticos”, “parâmetro”, “aptidão”, “interdisciplinaridade”, “escrita espontânea”, “elo”
P	“expressividade”, “ressabiados”, “formal”, “agente”, “células”, “intervenção”, “parâmetros”, “coexistência”, “almejava”, “focada”, “potencialidades”, “apáticas”, “gestual”, “contestar”, “hipóteses”, “drástico”, “concomitante”, “ebulição”, “respaldo”, “relevante”, “consciência fonológica”, “acervo”
S	“operações”, “abstrações”, “estipulasse”, “resistência”
V	“egocentrismo”, “compartilhar”, “multiplicar”, “cultivada”, “controle emocional”, “vínculo”, “difundido”, “contentamento”, “programa integral de valores”, “eixos”, “destrinchando”, “registro”, “cooperação”, “simbologia”, “resgatar”, “eufóricas”, “sutil”

TABELA 6 – GRUPO 2 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso cotidiano
A	“reportar-se a”, “paliativos”, “infusão”, “em primeira instância”, “folhetins”
I	“deparei-me”, “registros”, “heterogênea”, “concretização”, “desmembrar”
J	“estipulado”, “desenvolvimento cognitivo”, “absorver”, “inserir”, “concentrados”, “déficit de atenção”
N	“decodificação”, “letramento”, “códigos”, “história coletiva”
Q	“excitação”, “cortical”, “origami”, “escrita espelhada”, “significante”, “desenvolvimento psicomotor”, “ecopedagogia”
U	“minimizar”, “receio”, “retraídos”

TABELA 7 – GRUPO 3 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso cotidiano
B	“semelhante”, “egocentrismo”, “jogo simbólico”, “psicomotricidade”, “jogos motores”

H	“prioridades”, “referência”, “fluência”, “inibidos”, “coerência”, “parâmetro”, “aprendizado”, “passível”, “apreciação”, “retribuindo”
L	“acesso”, “achatamento”, “discriminação”, “crucial”, “reapresentação”, “ignorou”, “fonte”, “coincidentemente”, “finalização”, “bidimensional”, “tridimensional”, “nomenclatura”, “apreenderam”, “arte rupestre”, “significar”
R	“contextualizado”, “ingressa”, “frustração”, “inibindo”, “disperse”, “proporcionando”, “postura”
T	“processo seletivo”, “instigar”, “inibimos”, “contextualização”, “oralidade”

TABELA 8 – GRUPO 1 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de Regências nominais e/ou verbais	Pronomes relativos precedidos de preposição	Outros
C			“desenvolvendo atividades <u>nas</u> quais ...	
D				
E	“conhecendo- <u>as</u> ”, “ <u>pra eu</u> fazê ...”			
F		“idas constantes à biblioteca ...” “fiz <u>com que</u> cada equipe ...”		
G		“conversas <u>ao</u> telefone” “... se tornem mais felizes <u>ao</u> brincar ...”		
M				
O	“concentrá- <u>los</u> ”	“fazer <u>com que</u> a criança ...”		Para (e não “pra”)
P			“a oficina de comunicação <u>a qual</u> eu pretendia aplicar ...” “esquemas <u>pelos quais</u> a criança aprende...”	
S				
V	“daí <u>os</u> levou ...”	“e <u>ao</u> meu sinal ...”		

TABELA 9 – GRUPO 2 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de regências nominais e/ou verbais	Uso adequado do verbo haver (= existir)	Outros
A	“convidei-os”	“devido <u>ao</u> fator tempo...” “não tenho dúvida de <u>que</u> ...”	“Se houver um cuidado...”	
I				“uma vez que essa escrita...”
J		“devido <u>à</u> maturidade...”		
N			“houve um projeto coletivo do livro ...”	
Q				para (e não “pra”)
U				

TABELA 10 – GRUPO 3 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de regências nominais e/ou verbais	Uso adequado do verbo haver (= existir)
B	“socializá-los”, “tranquilizá-los”	“ir <u>ao</u> banheiro”	
H	“coloquei-os em equipe ...”	“ir <u>à</u> procura” “fomos <u>à</u> biblioteca”	“Se houver alguém que se aproxime...”
L		“não cabe só <u>a</u> mim...”	
R		fazer <u>com que</u> o aluno “ <u>ao</u> término de ...”	
T	“instigá-lo ainda mais ...”		Houve troca de gibis

A partir dos dados levantados nessas tabelas, optou-se pela representação gráfica do histograma, uma modalidade do gráfico de colunas, no qual se representa cada classe da série por meio de retângulo.

O histograma representa uma forma expressiva que possibilita ver o cruzamento de informações levantadas na pesquisa.

Há oito tipos: bastões (movimentos que acentuam ou enfatizam), ideógrafos (esboçam a direção de um pensamento), dêiticos (apontar), espaciais (descrever ou delinear o espaço), rítmicos (marcar os movimentos), cinetógrafos (representar ações físicas), psictógrafos (desenhar uma imagem no ar) e emblemáticos (ilustrar uma declaração verbal).

O tipo de comportamento não-verbal adaptador serve para facilitar a descarga da tensão corporal. Ações como torcer as mãos, coçar a cabeça ou bater os pés são exemplos de adaptadores. Eles podem ser icônicos ou intrínsecos, mas raramente são intencionais. São ainda, muitas vezes interativos e informativos.

O regulador, quarto tipo de comportamento não-verbal, é usado expressamente para regular, controlar ou coordenar a interação. Por exemplo, usa-se o contato visual para assinalar os papéis de locutor e de ouvinte numa conversação. Os reguladores são primordialmente interativos, sendo codificados intrínseca e iconicamente, além de que sua origem é a aprendizagem cultural.

Finalmente, a categoria de comportamento não-verbal é a exibição de afeto que envolve as demonstrações de sentimentos e emoções. O rosto é especialmente rico para a exibição de afeto, embora também possam ser envolvidas outras partes do corpo, como o olhar, por exemplo, conforme BRAIT (1993, p.202):

“Pelo olhar, cada um dos protagonistas de um evento interacional pode captar as características exteriores do outro, a dimensão espacial configurada pela situação, os exemplos faciais, os gestos, a postura, as atitudes corporais e outras marcas que configuram e circunscrevem uma situação, um contexto interacional”.

As exibições de afeto são intrinsecamente codificadas, raramente são comunicativas, mas freqüentemente são interativas e sempre informativas.

O estudo da comunicação não-verbal envolve a teoria proxêmica de Edgard Hall. Especificamente, a proxêmica refere-se ao uso humano do espaço na comunicação, como uma elaboração especializada da cultura.

Trata-se do estudo de como o homem estrutura inconscientemente o microespaço à distância entre homens na condução de transações cotidianas e até da organização do espaço em suas casas e edifícios. Para esse estudo, a definição de proxêmica limita-se ao uso do espaço interpessoal.

Segundo Hall, existem três tipos básicos de espaço: o espaço de características fixas, o de características semifixas e o do espaço informal.

O espaço de características fixas consiste em disposições estruturais inalteráveis em torno de nós. Paredes e salas são exemplos. O espaço de características semifixas consiste no modo como são dispostos os obstáculos móveis como as peças de mobiliário. O espaço informal é o território formado em torno do corpo e que se desloca com a pessoa. O espaço informal determina a distância interpessoal entre indivíduos.

É possível discernir três distâncias: íntimas (até cinquenta centímetros), pessoal (de cinquenta centímetros a um metro e vinte centímetros), social (de um metro e vinte centímetros a três metros e cinquenta centímetros).

Hall determinou oito fatores possíveis envolvidos na distância entre os indivíduos, os quais podem ser assim expressos em linhas gerais: sexo do participante e posição básica (de pé, sentado e deitado); eixo sociófugo-sociópeto, em que a palavra sociófugo denota desencorajamento da interação, enquanto a palavra sociópeto denota o inverso, referindo-se ao ângulo dos ombros em relação à pessoa com quem se fala; fatores cinestésicos referem-se à proximidade dos indivíduos em termos de toque; comportamento de contato que descreve as relações de contato envolvidas num ato comunicativo; código visual que inclui o modo de contato ocular, desde o direto (olho-no-olho) à ausência de contato; código térmico que envolve o calor percebido do outro comunicador; código olfativo que inclui a espécie e o grau de odor percebido na conversação; volume de voz que se refere ao volume e à intensidade da fala e estão relacionados diretamente com o espaço interpessoal.

A análise proxêmica de Hall ajudou a ampliar os estudos de comunicação oral, em geral concentrados na fala, pois assegura que a parte verbal de uma mensagem falada é consideravelmente menos relevante, na determinação dos sentimentos de simpatia ou desagrado experimentados pelo ouvinte, do que a expressão facial ou o tom de voz do falante.

O terceiro aspecto de estudo da comunicação não-verbal diz respeito à paralinguagem, ou o uso de signos vocais em comunicação. Trata-se da fronteira entre os aspectos verbais e não-verbais da interação. Os sons emitidos no processo de produção da fala relacionam-se com a língua, mas não estão diretamente incluídos na língua.

TRAGER (1980,p.78) dividiu os índices paralingüísticos em quatro tipos: qualidades da voz, caracterizadores vocais, qualificadores vocais e segregados vocais. As qualidades da voz incluem índices como a altura do tom de voz, a qualidade da articulação (vigorosa ou descontráida) e o ritmo.

Os caracterizadores vocais são formados por ruídos, tais como: riso, choro, gritos, bocejos, arrotos etc. Os qualificadores vocais envolvem a maneira como as palavras e frases são proferidas. Por exemplo, uma palavra proferida de modo suave ou em tom esganiçado, uma frase pronunciada de forma arrastada ou rápida e cortante.

Finalmente, os segregados vocais incluem os fatores rítmicos que contribuem para o fluxo da fala: hum, hem, pausas e outras interrupções de ritmo. São de natureza lingüística, mas não de caráter verbal.

Após apresentar-se, em termos gerais, as teorias que envolvem a codificação verbal e não-verbal, pode-se concluir que não é possível considerar a premissa de que a comunicação é, antes de mais nada, verbal. O comportamento não-verbal, apesar de ter um raio de ação bastante restrito, visto que é empregado para comunicar sentimentos, simpatias e preferências, deve ser considerado nos estudos de comunicação oral, verificando-se se ele vem reforçar ou contradizer os sentimentos comunicados de forma verbal.

2.1.2.2 Significação

Dentre as diversas teorias de significação existentes, examina-se aqui a significação como função do uso da linguagem.

Trata-se de uma abordagem filosófica alternativa para o estudo de linguagem e significação denominada filosofia da linguagem de uso cotidiano. Numerosos filósofos adotaram essa tradição, sendo Ludwig Wittgenstein considerado o pai do movimento. Para eles, os usos práticos e factuais da linguagem fornecem a chave para a significação. Portanto, rejeitam a análise formal das estruturas lingüísticas, usada para descobrir os significados de palavras e frases. A linguagem é tão rica e variável que desafia a generalização, necessitando ser examinado o uso corrente e em primeira mão da linguagem.

Segundo STEWART (1972, p.122), que sintetizou a filosofia da linguagem de uso cotidiano, a abordagem consiste em que:

Não existe um padrão único a ser revelado, uma só descrição a ser oferecida, nenhum pequeno conjunto de regras como para o cálculo matemático. Pelo contrário, as formas e usos da linguagem são inesgotavelmente flexíveis e variados; falar não é como um jogo, mas como toda uma família de jogos, e as regras para esses jogos, suas finalidades e métodos de jogar são quase infinitamente diversos.

Para fazer frente à diversidade de linguagem, de acordo com esses teóricos, é necessário examinar não a linguagem, mas o uso que dela se faz. O que é importante para a análise são os atos da fala e não as formas lingüísticas. Para desenvolver essa tese, SEARLE (1984) descreveu cinco princípios da linguagem. São eles:

1º - Falar uma linguagem é adotar uma forma de comportamento governada por regras. Isso significa que, examinando-se o ato ilocucionário⁷ real envolvido na produção da linguagem comum, percebe-se que determinadas regras estão sendo respeitadas. Tais regras relacionam-se com o modo como os sons podem ser combinados sintaticamente.

⁷ Foi AUSTIN, J.L., em *Atos da Fala* (1962) quem denominou a unidade mínima de comunicação como um ato ilocucionário e os atos que envolvem efeitos adicionais como atos perlocucionários.

2º - A unidade mínima de comunicação é o ato ilocucionário. Trata-se de uma unidade mínima de comportamento dotada de propósito ou intenção. Assim, a palavra não é, necessariamente, uma unidade lingüística significativa. O que se torna significativo na comunicação é uma palavra ou grupo de palavras usadas de acordo com regras para orientar um ato. Portanto, segundo John Searle, o objetivo primordial de um ato ilocucionário é produzir o entendimento; esse ato pode ser um enunciado, uma ordem, uma afirmação, uma interrogação, uma promessa, uma observação, uma explicação, um comentário ou um pedido. Tendo ocorrido o entendimento, as tentativas suplementares são consideradas atos perlocucionários, tais como: persuadir, convencer, imitar, divertir, entediar o ouvinte. Apesar de sucinta, essa distinção revela a necessidade de se estudar o uso real da linguagem no cotidiano.

3º - Dizer algo e significá-lo envolve mais: pretender produzir efeitos ilocucionários num ouvinte, isto é, todo dizer tem uma função; pretender produzir esses efeitos, levando o ouvinte a reconhecer a intenção; pretender levá-lo a reconhecer a intenção por meio do conhecimento do ouvinte das regras que governam a frase proferida. Nesse princípio, o teórico busca explicar o que se entende por compreensão. Ao fazer uma declaração, ou seja, um ato ilocucionário, uma pessoa tenta suscitar compreensão. Isso significa que o ouvinte deve reconhecer a intenção do locutor como um ato ilocucionário e esse reconhecimento da intenção do locutor realiza-se por meio de um conhecimento de regras do jogo.

4º - Tudo o que pode ser significado pode ser dito. Esse princípio trata da natureza do significado, o qual tem de ser descoberto em atos ordinários de fala. Searle afirma que se trata de uma falácia dizer que não podemos expressar o que queremos dizer. Se não se pode dizer, é porque não se tem a intenção de significá-lo. Esse princípio remete à premissa básica da filosofia da linguagem de uso cotidiano, isto é, que o estudo de

significados se desenrola por meio do exame dos usos reais que se dão à linguagem. O significado, segundo essa abordagem, está no próprio ato de elocução ou fala.

5º - Os sistemas de regras semânticas são constitutivos e não reguladores. Searle apresenta dois tipos de regras: os reguladores e os constitutivos. O primeiro regula comportamentos já existentes. Por outro lado, o segundo tipo, o constitutivo cria realmente atividades que, de outro modo, não seriam possíveis. Os jogos são literalmente definidos por suas regras e representam atividades só possibilitadas por causa delas. Do mesmo modo, o discurso somente é possível em virtude de regras lingüísticas.

Assim, o teórico da linguagem de uso cotidiano tenta obter uma compreensão clara da natureza do comportamento e significados lingüísticos, examinando os usos comuns que são dados à linguagem nos atos de fala. Searle mostrou como significado e linguagem são verdadeiramente parte do processo de comunicação cotidiana. Entretanto, prefere não analisar a linguagem nem averiguar os significados intrínsecos. Em vez disso, descobre significado nas intenções dos falantes, quando estes usam a linguagem.

2.1.2.3 Informação

Constitui informação todo conteúdo novo veiculado num sistema por determinada mensagem. Conforme essa perspectiva, ocorre redundância toda vez que certos sinais forem repetidos com a finalidade de assegurar o processo de redução do grau de incerteza ou entropia⁸ de um sistema.

⁸ Entende-se por entropia a tendência à desordem no arranjo de elementos que ocorre em todo sistema físico, isto é, a entropia é a ausência de organização numa situação. Uma situação totalmente entrópica é imprevisível. Em suma, quanto mais entropia, menos organização e, quanto maior a entropia, menor a previsibilidade. (LITTLEJOHN, 1982)

Portanto, a redundância visa neutralizar os possíveis efeitos de uma fonte de ruído no canal; objetiva garantir que a informação transmitida chegará ao receptor, surtindo os devidos efeitos no sistema de destino.

As necessidades criadas com a aplicação desse modelo à interação social levaram a que se fizessem pequenas adaptações em sua proposta original. MCQUAIL (1975, p.248) afirma: “O conceito de informação mostrou-se difícil de definir [...] e terminou associado à idéia de capacidade de reduzir a incerteza na conduta humana”.

Por isso, conforme RÜDIGER (1998), acrescentou-se ao esquema o conceito de código, entendendo-se ser ele o elemento responsável pela transformação da informação em mensagem. As mensagens são entidades dotadas de conteúdo semântico, que precisam ser organizadas, não só para serem veiculadas num canal, mas também para serem recebidas pelo seu destinatário.

Os códigos de envio e recepção de mensagens constituem, no caso, os procedimentos que permitem a transmissão de informações entre os participantes de um processo comunicativo.

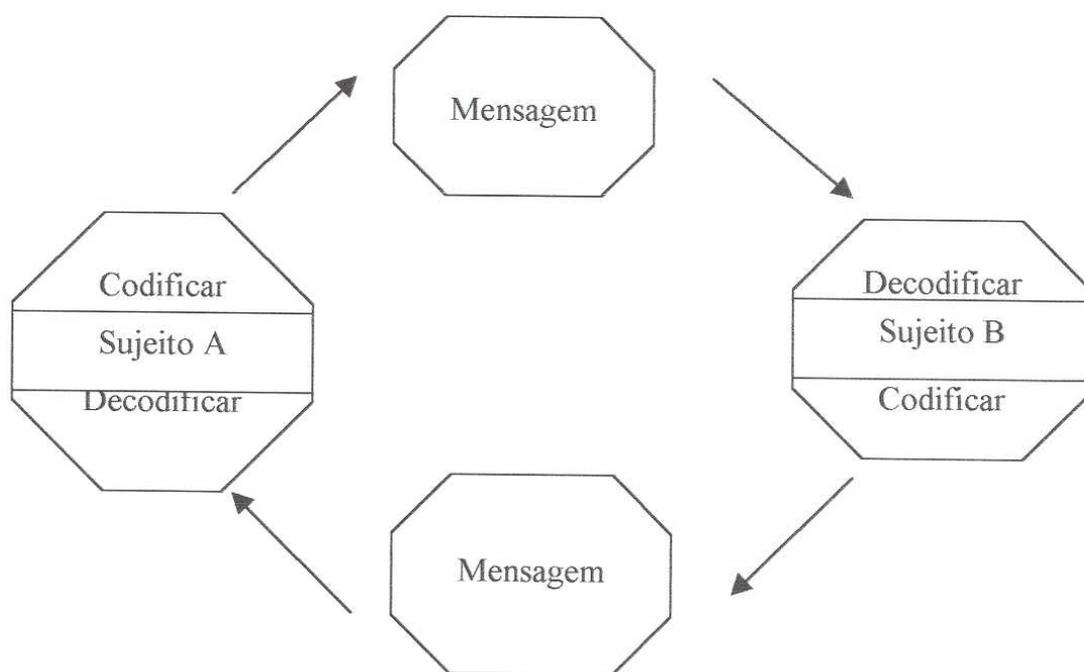
Entretanto, o ponto de partida do processo de revisão do modelo criado pela teoria da informação, encontra-se sintetizado nos conhecidos escritos do casal RILEY (1959).

Conforme esses autores, tornou-se patente, em primeiro lugar, que a comunicação não pode ser reduzida à ação do comunicador. Ela compreende, necessariamente, a recepção da mensagem que, nem sempre, corresponde à intenção do comunicador. Os indivíduos têm a capacidade de afetar e serem afetados, interagir, mesmo não havendo identidade entre os contextos de produção e recepção da mensagem.

Em consequência disso, passou-se a considerar que a relação do comunicador com o destinatário não é unilateral, mas há um condicionamento recíproco entre eles no processo da comunicação. O comunicador é, então, um sujeito que pretende afetar as reações de uma pessoa ou grupo de pessoas. Os destinatários, todavia, não reagem mecanicamente, só por

poderem ser afetados em seu comportamento, mas, sobretudo, porque dispõem da capacidade de afetarem a si mesmos como receptores. Portanto, na área interpessoal, os sujeitos não se comunicam, sempre na condição de emissores, também podem fazê-lo, em parte, enquanto receptores, como nos casos em que procuram conhecimento. Trata-se de funções que as pessoas desempenham no processo da comunicação. Essas idéias podem ser ordenadas no seguinte esquema de SCHRAMM & ROBERTS (1971, p.12):

FIGURA 1 – MODELO DE COMUNICAÇÃO DE SCHRAMM & ROBERTS



Segundo esses autores, a comunicação humana é estruturada por sujeitos que desempenham, ao mesmo tempo, as funções de emissor e receptor, no contexto de uma rede formada pelo sistema social em que vivem. A comunicação, enquanto processo de transmissão e recepção de mensagens, estende-se no espaço e permanece no tempo.

Os indivíduos têm, então, a capacidade de codificar e decodificar suas idéias para, como mensagens, trocá-las com seus semelhantes, pelo fato de viverem num mesmo sistema social.

A linguagem se constitui no principal meio de comunicação, visto que se pode codificar e decodificar os sons produzidos mediante o aparelho fonador (SCHRAMM & ROBERTS, 1971).

Além disso, conforme explicam esses autores, a comunicação é sempre realimentada, na medida em que o comunicador conduz suas ações em referência às respostas do receptor, monitorando as reações do destinatário, e assumindo o papel de receptor, no contexto ou momento do processo que se pode chamar de *feedback* da comunicação.

Nas palavras de CERTEAU (1994, p.180), um crítico do modelo clássico, passou-se a aceitar como regra geral que:

A comunicação não é a informação, mas seu tratamento por uma série de operações, relacionadas com a realização de objetivos e a interação social, num contexto de ação que é, ao mesmo tempo, estético (ao vincular a nosso desejo o material dado, reempregando-o à sua maneira), polêmico (ao apropriar-se das informações para apoderar-se de um saber, por mais parcial que seja) e ético (ao restaurar um espaço de liberdade, defendendo a própria autonomia).

A comunicação é sempre marcada pela ambigüidade e, portanto, não pode ser definida pelo volume de mensagens difundido, mas pela “capacidade de jogar com as diferenças pragmáticas e semânticas, requerida para estabelecer as transações contratuais entre os participantes” (CERTEAU, 1994, p.169).

É possível chegar a alguns pontos fundamentais que contribuem para se entender o papel da informação na comunicação. O primeiro deles é que as mensagens fornecem informação a qual surge no processo de realização de escolhas, visto que é uma medida de liberdade de escolha.

Em segundo lugar, a informação é transmitida e, como qualquer situação, uma mensagem contém um grau de incerteza. Entretanto, as mensagens contêm alguma redundância, tanto quanto previsibilidade e, por conseguinte, a informação também reduz a incerteza.

Finalmente, as mensagens têm um impacto sobre o receptor e essa afirmação será melhor investigada no próximo item deste trabalho, que trata dos processos de persuasão.

2.1.2.4 Persuasão

O último dos processos básicos envolvidos na comunicação é o da persuasão. Campos como a psicologia social e a comunicação da fala concentram grande parte de suas pesquisas nessa área.

Inicialmente, este tópico do capítulo trata dos efeitos da comunicação, ou de como as mensagens alteram as atitudes, ações e valores dos receptores, visto que resultam em mudanças.

Passa-se agora a examinar uma concepção behaviorista, de conceituação comportamental de persuasão proposta por FOTHERINGHAM (1966, p.7) como "...aquele conjunto de efeitos nos receptores, relevantes e úteis para as metas desejadas pela fonte, ocasionados por um processo em que as mensagens foram um importante determinante daqueles efeitos".

Essa definição especifica várias e importantes características, incluindo a relevância dos efeitos, a instrumentalidade da persuasão, a importância das mensagens, o envolvimento de escolha e a natureza pessoal e interpessoal da persuasão.

O primeiro critério no conceito de persuasão, a relevância dos efeitos que ocorrem nos receptores, precisa atender os objetivos da fonte. A relevância não implica obrigatoriamente sucesso, visto que os efeitos relevantes podem ocorrer em receptores não pretendidos pelo falante.

O critério de instrumentalidade dos efeitos persuasivos diz respeito a contribuir para determinado fim, isto é, constitui um meio para uma meta. Nem sempre o indivíduo comporta-se instigado pelo desejo de atingir uma meta. Por vezes, seu desejo é somente consumir o momento. Essa distinção foi denominada variável consumatória-instrumental e pode ser corretamente aplicada aos comportamentos de comunicação. As pessoas comunicam-se, às vezes, pela pura alegria do ato e, outras vezes, para afetar outras pessoas.

O terceiro critério de Fotheringham é o da meta e a meta fundamental da persuasão é a ação. Há quatro espécies de “ação” que os persuasores tentam suscitar em seus públicos. São elas: adoção, permanência, dissuasão e descontinuidade. Assim, as mensagens persuasivas pretendem obter efeitos que serão instrumentais na realização de um ou mais desses objetivos.

Considerem-se os seguintes exemplos:

A) Fonte: palestrante;

Receptores: ouvintes (professores);

Efeito instrumental: levar os receptores a compreenderem seu projeto de trabalho;

Meta: envolver, provocar o interesse (adoção e permanência).

B) Fonte: palestrante;

Receptores: ouvintes (pais de alunos);

Efeito instrumental: narrar uma conduta inadequada do pai com seu filho;

Meta: orientar a conduta adequada (dissuasão).

Outro critério de persuasão para Fotheringham é a importância das mensagens, visto que os efeitos ocorrem causados primordialmente por elas. Assim, as mensagens persuasivas podem ser verbais, não-verbais ou mistas e, segundo ele, determinam preponderantemente os efeitos da persuasão.

Finalmente, há o critério de escolha ou de “ilusão de escolha”⁹, em que a persuasão somente existe quando o receptor individual acredita haver possibilidade de escolha entre alternativas. Isso significa que o receptor precisa ter consciência da mensagem, ainda que haja sempre resquícios de sugestão no processo de persuasão.

A persuasão pode ainda ser compreendida no campo da lingüística, mais precisamente como estilística da conversação, de acordo com PRETI (1997, p.92) que, embasado nas

⁹ Fotheringham alinha-se com a tradição comportamental que se caracteriza como determinista e, portanto, não acredita em livre-arbítrio; daí o uso da expressão “ilusão de escolha” significando que o sentimento de escolha do indivíduo acerca de suas ações é ilusão. mas necessária para sua saúde psicológica.

posturas teóricas de Bally e outros, considera como “expressivo todo fato de linguagem associado à emoção”.

Assim, a expressividade liga-se à capacidade de os falantes manifestarem suas emoções e despertarem nos parceiros sentimentos análogos. Nesse sentido, podem-se reunir manifestações lingüísticas, paralingüísticas e extralingüísticas que, mesmo tendo outras classificações, são compreendidas como aspectos que denotam expressividade de recursos empregados em nível estilístico, na força de persuadir ou transmitir conteúdos desejados. Isso se refere à realização individual da fala que implica a originalidade expressiva dos locutores.

Portanto, neste trabalho, tanto o modelo comportamental como o lingüístico, representam importante contribuição para o estudo da competência comunicativa do egresso do Ensino Superior em uma situação de elocução formal.

2.2 A ORALIDADE E O SISTEMA ESCOLAR

2.2.1 Oralidade e Cultura Escrita

Os mecanismos da educação moderna colocam ênfase principal no rápido domínio da leitura e da escrita¹⁰ como preparação para a vida adulta e o acesso à cultura. A escrita é vista como a rota para a modernidade, uma rota exportável para os países em desenvolvimento que também aspiram a isso. (OLSON, 1997)

Consagrar a importância da escrita significa tratar a ausência de escrita e, por extensão, a oralidade, como inferior, algo a evoluir ou, se necessário, a ser erradicado. Conforme PATTANAYAK (1997), ao se classificarem indivíduos que não lêem como “incultos”, caracteriza-se metade da população mundial como segunda classe. Nenhum uso da escrita, por mais importante que seja, justifica estigmatizar como inferior metade da humanidade. Tanto a escrita como a oralidade não são fins em si mesmas, mas meios para se

chegar a vários fins. E, tanto uma como outra exigem condições específicas para o seu desenvolvimento.

A primeira condição é comum a ambas: a necessidade de algum suporte para fixar e armazenar os textos. Na cultura escrita, o meio principal de se materializarem os textos é o escrito, mas conforme NARASIMHAN (1997), os textos também podem ser fixados por meio da forma oral. As pesquisas desse autor revelaram comunidades pré-escritas que fixaram textos por meio de esquemas mnemônicos elaborados, preservando-os embora com alterações. Portanto, a comunidade oral fixa um texto e faz dele um objeto de repetição e de reflexão. Tanto na oralidade como na cultura escrita, a função dos textos é armazenar e arquivar, embora a escrita leve vantagem por permitir armazenar textos, superando em muito a capacidade de armazenamento individual de qualquer conhecedor. De fato, uma tradição cultural requer tanto a fixação como o armazenamento desses textos.

A segunda condição específica para o desenvolvimento da cultura escrita é a existência de instituições. Quando os textos não são relevantes para as práticas sociais, têm significado coletivo limitado. O desenvolvimento da escrita exige então algumas instituições usuárias dos textos: a igreja, o tribunal, o governo, a academia e a família. De fato, a escrita contribui expressivamente para a especialização e diferenciação dessas instituições.

A terceira condição é que deve haver instituições específicas para introduzirem os aprendizes nas outras instituições e a escola é a principal delas.

A última condição para o desenvolvimento da escrita é que deve haver a evolução de uma metalinguagem oral, ligada à linguagem mental, que permita falar e pensar sobre as intenções de seus autores e suas interpretações em contextos específicos.

Tal como a cultura escrita, também o desenvolvimento da oralidade envolve essas condições e, o que ocorre no sistema escolar é que as tradições oral e escrita se sobrepõem. É

¹⁰ Enquanto a instrução, em sentido estrito, refere-se à capacidade individual de ler e escrever, a escrita pode ser considerada de modo mais geral, vinculando-se à competência global exigida para integrar uma tradição cultural,

o caso da preleção do professor, complementando o livro. Todos os professores de qualquer especialidade empregam a expressão oral para organizar, informar, expor, conversar, aconselhar, corrigir, interrogar etc., pois é a forma como contextualizam sua mensagem ao grupo concreto. A respeito disso, PENNAC (1995, p.75) afirma: “O culto do livro passa pela tradição oral”.

Também HEAT (1987) e OLSON (1984) anteciparam argumentos semelhantes. Ambos ressaltaram ser possível que crianças e adultos adquirissem algumas das habilidades associadas à leitura e à escrita a partir das práticas orais, como escutar a leitura de textos e falar sobre eles.

É ainda conveniente lembrar que todos os usos lingüísticos são situados, isto é, todo uso da língua se dá em condições particulares e pessoais no espaço e no tempo. E, nesse caso, esses usos são a sedimentação de práticas sociais longamente desenvolvidas e testadas. Tais práticas sedimentam-se na condição de estruturas mais ou menos sólidas chamadas gêneros¹¹ textuais que se distribuem tanto pela oralidade como pela escrita.

Assim, não se pode observar um texto em si e isolado de seu contexto sociocomunicativo, já que todo texto é um evento comunicativo numa dada prática social de uso da língua.

Para fins deste trabalho, aborda-se um evento acadêmico ou prática social de uso da língua bastante conhecido: a palestra. Nela, estão envolvidos oralidade e letramento simultaneamente e, o gênero oral que lhe dá suporte é a exposição.. Embora haja algumas diferenças formais entre o que se considera uma exposição, uma conferência, uma comunicação acadêmica, uma palestra ou mesmo uma explicação oral, resumo ou

ou uma cultura escrita.

¹¹ Gêneros são formas textuais estabilizadas, histórica e socialmente situadas. Essa definição não é lingüística, mas de natureza sociocomunicativa, com parâmetros essencialmente pragmáticos e discursivos (MARCUSCHI, 2001, p.43).

argumentação mais ou menos circunstancial, pretende-se aqui englobar todos esses discursos, ressaltando suas características comuns.

Portanto, a exposição oral é um gênero textual constantemente presente na sociedade, ainda que proveniente da televisão, do rádio, ou das explicações realizadas pelo professor, por um colega, algum especialista etc. Consiste na apresentação ordenada, por parte de uma pessoa, de suas idéias ou conhecimento sobre determinado tema. A intenção dessa apresentação pode variar, servindo tanto para informar ou convencer, como para questionar.

Segundo VANOYE (1998), a exposição oral pertence ao grupo da comunicação sem intercâmbio, com receptor presente e próximo. Envolve, portanto, um grau menor de interação, uma vez que o locutor tem direito a apresentar a exposição sem interrupção por parte dos ouvintes.

Quando a intenção é meramente informar, transmitem-se idéias mais ou menos novas, de modo claro e ameno, embora seja quase impossível uma exposição oral meramente informativa, pois implicaria uma neutralidade praticamente impossível. Há sempre uma tomada de posição na exposição de fatos e idéias, por mais sutil que possa parecer. A própria seleção desses dados representa por si só um ponto de vista.

Segundo OLÉRON (1993, p.4), “a argumentação¹² é um procedimento pelo qual uma pessoa – ou um grupo – se propõe a conduzir o público a que adote uma posição, por meio de apresentações, asserções ou argumentos, que têm por objetivo demonstrar a validade ou fundamento desta posição”.

Nesse sentido, a argumentação sempre implica um raciocínio que pretende chegar a uma conclusão e que constitui uma ação enquanto discurso, com o que se pretende influenciar o interlocutor. Assim, o discurso tem de apresentar coerência argumentativa e, conforme

¹² Argumentação é aqui tomada como uma categoria de tipo de discurso, que designa seqüências típicas pela natureza lingüística do texto produzido. (ADAM, 1991)

BOREL (1983, p.65), o discurso coerente teria de contar com três requisitos: ser admissível, ser verossímil e ser aceito.

É evidente que convencer é um propósito intelectual que se baseia em realidades verificáveis, comprováveis ou demonstráveis. Para convencer, argumenta-se respeitando as regras da lógica e raciocina-se com o interlocutor. A aceitação por parte do receptor é reflexiva e livre.

No entanto, quando o que se pretende é persuadir, o que se faz é influir em condutas dos ouvintes e suas vontades, geralmente, mediante mecanismos emocionais, conforme já ficou exposto em itens anteriores deste trabalho.

O quadro a seguir esclarece melhor as diferenças entre esses tipos de discurso comumente utilizados nas múltiplas variações de exposição oral. Entretanto, cabe lembrar que não existe um discurso puramente argumentativo ou persuasivo; sua recorrência é que o caracteriza como um ou outro.

QUADRO ADAPTADO DE MARIA VICTORIA REYZÁBAL (1999, p.139)

ARGUMENTAÇÃO	PROPAGANDA
Dados objetivos, raciocínio lógico, provas e comprovações, evidências.	Emoções, interesses pessoais, subjetividade, adesões, casos e piadas, motivações irracionais.

A exposição oral pode ser improvisada, mas em geral, obedece a um planejamento prévio, e como tal, favorece o estudo e a sistematização, desenvolve a capacidade crítica e reflexiva, aumenta a compreensão de leitura, desenvolve a habilidade de consultar fontes, tomar notas, preparar esquemas, reter dados e organizar a apresentação. Conforme foi exposto, existe um só falante que possui um tempo determinado para expor seus argumentos a múltiplos ouvintes. Durante a exposição, não há a troca de papéis, exceto no final, quando

ocorre o colóquio¹³ ou debate. Esse gênero oral não exige interação afetiva, por isso deve-se manter o interesse do público por meio de outros recursos, os quais são denominados recursos estilísticos ou de expressividade. Entretanto, há muitos obstáculos que se opõem à escuta¹⁴, sejam externos (ruídos, condições ambientais, detalhes incômodos) ou internos (pressa, fadiga, fome, sono, estresse, preconceito, interpretações subjetivas, postura polêmica, distração etc.). E a única forma de reduzir essas perturbações é o indivíduo desenvolver habilidades e hábitos de atenção auditiva.

Além disso, toma-se aqui a exposição oral como exercício do princípio da cooperação, postulado por GRICE (1982,p.81), segundo o qual se deve adaptar as contribuições conversacionais ao objetivo da apresentação de que se participa. Grice refere-se a quatro máximas: qualidade, quantidade, relação e modo. A máxima da qualidade refere-se à sinceridade do falante e encarna duas submáximas: “não diga o que acredita ser falso” e “não diga senão aquilo para o que você possa fornecer evidência adequada.” A máxima da qualidade está relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida: “ Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida para o propósito corrente da conversação” e “ Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerida.” Já a máxima da relação prescreve ao falante que suas contribuições conversacionais sejam relevantes : “seja relevante!” E, finalmente, a categoria do modo está relacionada ao como é dito : “Seja claro!” “Evite obscuridade de expressão!” “Evite ambigüidades!” “Seja breve e evite prolixidades!” “Seja ordenado!”

Outro princípio envolvido na exposição oral enquanto prática social, é o da polidez. Estudado por BROWN e LEVINSON (1987), refere-se a técnicas para viver bem em sociedade por meio do respeito às necessidades de aprovação da imagem social dos

¹³ O colóquio se diferencia do debate porque nele não há, necessariamente, opiniões contrárias, mas o desejo de ampliar conhecimentos ou juízos sobre o tema abordado. (REYZÁBAL, 1999, p.145)

interlocutores envolvidos na interação . Assim, a polidez é um fenômeno cujo objetivo é modificar um ato de fala que visa à redução dos efeitos indesejados que possa ter para o interlocutor.

Toda instituição escolar representa, portanto, um domínio discursivo onde se efetivam práticas comunicativas características de gêneros que circulam apenas nesse domínio, pois lhe são específicos. Sobre essa questão, parece que, excetuando-se a esfera acadêmico-científica, a escola sequer tomou conhecimento da variação de gêneros, em especial na sua relação com os dois modos enunciativos da língua: fala e escrita. Pode-se afirmar com certa segurança que o sistema escolar ainda difunde a visão dicotômica entre fala e escrita, seja do ponto de vista das práticas sociais ou dos fenômenos lingüísticos produzidos.

ORLANDI (1987) e ASSOLINI(1999) mostram em suas pesquisas que os professores estão tão voltados para o discurso pedagógico que não conseguem realizar outro tipo de atividade em sala de aula que não sejam as de leitura e, principalmente, de escrita, propostas pelo livro didático.

E, como a escola tem como foco o universo letrado em contraposição à valorização da oralidade, bem como o ideal de que a escrita não se confunde com a fala, as práticas foram desvinculadas de situações reais de comunicação social e, portanto, de uma prática sócio-discursiva específica.

2.2.2 O Desprestígio do Oral

Neste segmento, interessa identificar alguns equívocos que contribuem para o processo de desprestígio da oralidade no sistema escolar, sobretudo como instrumento de interação social, vinculado às situações de sua produção.

¹⁴ Segundo REYZÁBAL (1999), a capacidade de escuta diminui com a idade , sobretudo a partir dos nove/dez anos. De acordo com a autora, numa escala de zero a cem, a proporção seria: 9 anos – 90%, 12 anos – 80%, 15 anos – 40%. 17 anos – 28%.

Obviamente, oralidade e cultura escrita, como já foi exposto, não podem ser contrapostas, constituindo-se erro polarizá-las e percebê-las como mutuamente exclusivas. A relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal as sociedades com cultura escrita surgiram a partir dos grupos sociais com cultura oral – e outra dimensão contemporânea – à medida que se busca um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar, pois é superposta a uma oralidade, orientando dessa forma, as atividades cotidianas.

Na dimensão histórica, o estudo e a prática da retórica, disciplina de caráter essencialmente oral, desempenhou um papel central na educação das elites sociais, conservando sua influência até o início do século XX, sempre ocupando um lugar de destaque nas instituições educacionais do catolicismo, principalmente (ONG, 1982).

Mesmo os hábitos do mundo antigo com referência ao processo de leitura eram profundamente orais e retóricos, tanto por gosto quanto por necessidade. Quem lia em voz alta gostava dos sons do texto pronunciado, sem ter o desejo característico da civilização moderna, de tornar a leitura mais fácil e rápida. O mundo antigo não percebia as vantagens identificadas pelo mundo atual, tais como a recuperação efetiva e rápida de informação em consulta a obras de referência, a capacidade de ler muitos textos difíceis das áreas tecnológica, lógica e científica e a grande difusão da cultura escrita por todos os estratos da população. (SAENGER, 1982)

Além disso, para o leitor da Antigüidade, cujo texto era transcrito em “scriptura continua” (ULLMAN, 1969), isto é, sem separação entre as palavras, pontuação ou presença de fórmulas maiúsculas iniciais, era demasiadamente difícil o deciframento. Assim, verbalizar o texto era uma técnica de identificação e memorização daquelas seqüências de letras. Portanto, a vocalização da leitura tornou-se um aspecto fundamental das pedagogias antiga e medieval, pois o modo de veiculação dos textos condicionava os hábitos do processo de leitura.

Os hábitos lingüísticos orais também se refletiam no drama, na epopéia e na lírica, cujos objetivos eram o armazenamento de informação e o entretenimento. Dessa forma, a palavra rítmica ou poética, durante muito tempo, conservou seu papel funcional, pode-se mesmo dizer, didático, na sociedade.

Isso fazia com que a escrita fosse compreendida como um apoio à memória e à reprodução, embora apenas uma pequena parte da população estivesse ligada à atividade escrita.

O apogeu da prática da transcrição ou escrituração da palavra falada ocorreu na Idade Média onde o escrito ou os manuscritos nunca passaram sem a voz. Muitas vezes a escrita do manuscrito não coincidia com o autor que lhe ditava o texto. Até então, pode-se depreender que a palavra escrita ainda era menos importante que a palavra oral.

Pode-se dizer que é com o advento da imprensa e da escrita mecânica que a palavra escrita ganha autonomia em relação à palavra falada, deslocando-se do processo do som e do tempo para o do olho e do espaço. (ROJO, 1991)

LAHIRE (1983) citado por ROJO (1991) ressalta que a escola, tal qual a conhecemos – sobretudo a leiga, pública e universal – é fruto de uma história bastante mais longa de letramento¹⁵ e cultura da escrita, de imprensa e de impressos, tornados democraticamente disponíveis, e de divisão do trabalho competitivo, numa perspectiva do liberalismo. Portanto, a escola e a ciência que nela é ensinada são frutos da escrita e do letramento. É da escrita e do letramento que decorrem suas práticas, o que respeitando os fatos históricos, tende a prestigiar a escrita. Haja vista as práticas de localização, memorização e cópia tão presentes na esfera escolar.

Segundo ZACCUR (1999, p.26),

... nas cinco últimas décadas, ocorreram muitas reformulações. As volumosas antologias saíram de cena e gradativamente a leitura oral obrigatória cedeu espaço às leituras silenciosas e, a seguir, escolarizou-se

¹⁵ KLEIMAN (1993) afirma que o próprio discurso do professor se apresenta como uma preparação oral para a escrita.

a prática da leitura extra-classe. Enquanto isso, as análises morfológica e sintática perderam terreno para exercícios estruturais, que também vêm sendo substituídos por outros calcados em planos de substituição. Por fim, mas não por último, os livros didáticos passaram a reinar na sala de aula.

No século XIX, a burguesia escolheu disseminar a alfabetização por meio da escola.

Essa opção tornou-se uma verdadeira obsessão que disseminou a prática da leitura oral de textos, sem interpretação. Tratava-se de uma prática oralizante que reduzia a leitura em voz alta a um mecanismo de mera sonorização de símbolos gráficos. Desse modo, uma atividade que requer o domínio de técnicas de entonação para a formulação de viva voz de diferentes tipos de textos deteriorou-se, convertendo-se numa prática tão vazia e aborrecida que seria evitada sempre que possível. A leitura em voz alta é uma importante atividade de recepção em que autor e leitor mesclam suas faculdades artísticas, bem como um ou mais ouvintes participam desse processo criativo quando escutam o leitor recriando o que o autor imprimiu. (LOGAN & LOGAN, 1980)

No teatro, essa prática tem seu valor didático reconhecido, visto que, por ser usada nos ensaios, não exige improvisação, memorização, vestuário ou cenografia, mas representa o reinado da voz e do gesto. Nesse contexto, a leitura é saboreada, desfrutando-se a representação de textos de gênero dramático. Também o jornal falado, prática de leitura oral difundida pelo rádio e pela televisão, revela que essa atividade, mesmo quando se trata de leitura informativa, que não é exclusiva no jornal falado, hoje. Mantém-se bastante valorizada nas práticas culturais da sociedade contemporânea.

Entretanto, a ênfase na leitura silenciosa tornou-se popular a partir de 1920 (ADLER & DOREN, 2000), considerando-se que a habilidade para ler em voz alta não representa necessariamente habilidade para ler em silêncio. Hoje, essa concepção está superada ficando claro que a leitura em voz alta é uma atividade que põe em jogo ao menos três atores: o leitor, o autor e o receptor (ouvinte), enquanto na leitura silenciosa ocorre um “tête-à-tête”.

FOUCAMBERT (1989, p.63) defende que

A leitura em voz alta não é, assim, uma etapa em direção à leitura silenciosa. É um estágio muito elaborado que supõe um domínio perfeito da leitura; não ajuda a aprender a ler, supõe que já se saiba

ler. Ao contrário do que se afirma freqüentemente, a leitura silenciosa não é uma leitura em voz alta que se interioriza; a leitura em voz alta é que é uma leitura silenciosa sonorizada.

Outra atividade oral que perdeu espaço na escola é a declamação ou recitação de poesias e de textos da tradição oral. Uma das razões que levaram a escola a descartar a declamação em sala de aula talvez seja que a linguagem poética não se restringe ao pragmatismo da comunicação cotidiana e, portanto, não combina com as práticas pedagógicas tradicionais.

Segundo VV.AA. (1989, p.30): “Declamar bem um poema pode nos ajudar a captar mais profundamente os sentimentos que contém. Um poema bem recitado pode mesmo nos surpreender, fazendo-nos descobrir que gostamos mais da linguagem íntima da poesia do que nós pensávamos”.

Outro referencial recente no Brasil para demonstrar o desprestígio do oral no sistema escolar é o tratamento da fala proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse documento, é possível detectar a redução do tratamento da fala a uma questão de adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem.

MARCUSCHI (1998, p.10) lembra que

... o uso da linguagem é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas, de tal modo que o principal não parece ser apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. (...) Para a escola caberia a missão de fazer com que o aluno fosse treinado a explicitar esses sentidos de forma adequada.

Os desdobramentos dessas colocações são muitos, e não se esgotam aqui. No entanto, pode-se pensar, por exemplo, na questão do discurso pedagógico, e no fato de que os textos na escola geralmente devem ser produzidos por escrito. As características específicas da comunicação oral tornam mais difícil sua correta avaliação. No contexto da espontaneidade e na rapidez com que se processa, exige maior rigor nas técnicas e instrumentos utilizados para sua avaliação. E, na falta de experiência na avaliação da comunicação oral, costuma-se desenvolver mediante observações assistemáticas e, portanto, pouco confiáveis e rigorosas.

Por tudo isso, a oralidade é muitas vezes evitada enquanto componente curricular escolar e, pode-se mesmo afirmar que ela nunca é considerada como um produto, muito menos valorizada como um recurso em que a autoria pode instalar-se. Mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.

Portanto, o que se destaca neste trabalho é que deve haver uma restauração do equilíbrio que o uso lingüístico tem, mas a escola parece desconhecer: numa sociedade letrada não se escreve e se lê apenas, também (e principalmente) se fala.

Observe-se que a atividade da escrita parece bem mais restrita à escola e a certas profissões especializadas, enquanto a valorização social do indivíduo, especialmente nos dias de hoje, é feita a partir do seu desempenho oral, dada a sua ampla exposição aos meios de comunicação que usam a palavra oral.

2.2.4 Padrões de Oralidade

O formalismo gradativo do texto oral é determinado pelo gênero textual e suas interações (palestra, aula, diálogo ao telefone etc.) .

A partir disso, pode-se dizer que a expressão padrões de oralidade corresponde às características lingüísticas, estruturais e situacionais de um determinado gênero textual. Essas características podem causar estranhamento na medida em que se apresentam em outro tipo de contexto.

A língua, em sua modalidade oral (e escrita também), apresenta uma variedade de usos que ocorrem, dependendo dos interlocutores, da situação ou da mensagem a ser transmitida. Essas variedades, também chamadas de registros, detêm graus variados de formalismo que, segundo TRAVAGLIA (1996), baseado em BOWEN (1972), denominam-se:

- **oratório**: texto elaborado, usado em situação muito formal, principalmente por especialistas como advogados e políticos;
- **deliberativo**: texto previamente preparado, destinado a público médio ou grande, do qual o locutor se distancia e, lingüisticamente, caracterizado por frases curtas, vocabulário variado para evitar repetição lexical desnecessária;
- **coloquial**: diálogo cotidiano entre os interlocutores, sem preparação prévia, caracterizado por repetições, frases curtas, hesitações, vocabulário usual;
- **coloquial distenso ou casual**: texto que retrata a integração total entre os interlocutores, caracterizado por omissões de vocabulário, por descuido na pronúncia, por uso de gíria, de dêiticos em abundância, por grande dependência da situação comunicativa.

Além da gradação na formalidade, os textos orais também são estruturados conforme as informações que o locutor tem sobre seu interlocutor. Segundo HALLIDAY, MCINTOSH e STEVENS (1974), essas informações são o “status” desse interlocutor e envolvem ainda o conhecimento prévio que o falante supõe ter sobre o ouvinte, a deferência do falante em relação ao interlocutor (estratégias de polidez), conforme BROWN e LEVINSON (1987), e a norma lingüística a ser usada que o locutor pressupõe ser a esperada pelo interlocutor.

No entanto, não se pode esquecer também, que do ponto de vista do locutor, seus textos orais receberão influências do maior ou menor grau de letramento que detêm. Ou seja, quanto mais convivência com a escrita e a leitura tem o falante, mais sua fala procura simular a escrita (KATO, 1987), num processo inverso ao que acontece quando ele se inicia no mundo dessa escrita. Num primeiro momento, a fala influencia a escrita e, num segundo, quando o grau de letramento aumenta, a escrita passa a influenciar a fala.

Isso não significa dizer que pessoas letradas em relação às iletradas apresentam maior capacidade de raciocínio, abstração ou argumentação lógica. O que há é variações entre

atividades e formas de competência, ou seja, o indivíduo letrado, diferentemente do iletrado, põe em prática, com mais facilidade, habilidades da escrita na oralidade, consegue mais conhecimento sobre a língua e seus usos.

2.3 A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA ORAL DOCENTE

2.3.1 Competência Comunicativa e Ação Comunicativa

É sobre o fundo da visão multiteórica da comunicação e da reflexão sobre a oralidade no contexto escolar, ambas brevemente esboçadas nas seções anteriores deste capítulo, que a competência comunicativa¹⁶ oral docente se contextualiza. Quando ignoradas as bases teóricas sobre as quais se alicerça tal competência, corre-se o risco de tomar essa concepção como uma mera proposta formulada para dar conta de atualizações instrumentalistas que visam a uma aplicação utilitária imediatista.

Muito além disso, buscou-se até aqui fundamentar a proposta por meio de vetores teóricos que alinham os componentes ilocucionário, pragmático, paralingüístico, cinésico e proxêmico, com o intuito de enfatizar a língua falada enquanto prática discursiva, tradicionalmente mantida como algo menor, menos perfeito e não-aperfeiçoável (NEVES, 2001). Cabe ainda destacar o vetor pedagógico da formação docente, visando ao desenvolvimento específico de um profissional que tem na competência comunicativa oral uma aprendizagem de base, contínua e indispensável em sua atuação.

Apresenta-se, portanto, a competência comunicativa oral como um objeto de estudo didático, uma ação pedagógica merecedora de atenção tanto na formação inicial quanto continuada dos docentes. Essa é a razão por que se propõe o acréscimo da noção de

¹⁶ Entende-se competência comunicativa como a capacidade de reconhecer as variedades de linguagem e seu emprego de forma adequada, de acordo com a situação e os fins do ato da fala. (HEAD, 1988)

competência comunicativa àquela noção de competência lingüística desenvolvida por Chomsky nas décadas de 60, 70 e 80.

Enquanto a competência lingüística limita-se ao conhecimento das regras gramaticais de uma língua, a competência comunicativa engloba a habilidade que todo falante tem, indiscutivelmente, de interagir com seus pares num contexto sociocultural, em suma, diz respeito ao uso efetivo da língua (HYMES, 1971).

Vislumbra-se dessa forma, um grande desafio para a proposta de aperfeiçoamento das habilidades comunicativas orais no Ensino Superior, em especial nos cursos de licenciatura, o que não é simplesmente criar espaço para mais uma disciplina ou ampliar conteúdos nos programas de aprendizagem de Didática, por exemplo. Trata-se de contribuir para a recuperação da dimensão humana baseada também numa ação comunicativa (HABERMAS, 1987) que ocorre quando duas ou mais pessoas procuram chegar a um acordo por meio da cooperação. Eis um grande desafio para todas as áreas do conhecimento interessadas na (re)significação do processo ensino-aprendizagem.

MAILHIOT (1973, p.66) explicita melhor essa questão ao afirmar: “O rendimento de um grupo de trabalho, sua eficácia, está estreitamente ligado não só à competência dos membros, mas, principalmente, à solidariedade das relações interpessoais e a conseguir adequados canais de comunicação”.

Dessa forma, a aprendizagem será mais global e, evidentemente, terá um caráter mais social.

A educação, então, como elemento do contexto social, deve propor o encontro dos envolvidos no processo de aprendizagem, para que, no coletivo, descubram possibilidades de superação de obstáculos. E, como tal, um espaço maior deverá ser dedicado ao uso das práticas comunicativas orais, sendo necessária eficiência nessa modalidade de desempenho, inclusive com adequação a padrões socioculturais condicionados pelo campo do discurso, pelo teor e estilo do discurso (HALLIDAY, STEVENS e MCINTOSH, 1974).

No Ensino Superior, acrescenta-se à idéia de cultivar a competência comunicativa, um maior investimento na variedade culta oral, haja vista a sua utilidade no âmbito social e profissional, procurando assim, preparar o aluno para um desempenho lingüístico eficaz em sociedade e condizente com seu grau de escolaridade.

Convém recordar as palavras de BARTOLOMEIS (1986, p.191): “Aquele que ensina deve ser capaz de fazer as coisas que espera de seus alunos”.

Assim, principalmente para a formação inicial do professor, considera-se insuficiente que a linguagem oral em nível curricular seja mero pré-requisito para o ensino dos saberes, repetindo-se aí uma tendência da Educação Básica que também lhe concede um papel secundário enquanto suporte para o ensino da leitura e da escrita, conforme já foi exposto neste trabalho. O que se propõe agora é ter em vista sobretudo a aptidão textual e a aptidão comunicativa do futuro docente, o que implica que a aprendizagem da linguagem oral deve ser sistemática e interdisciplinar. Isso significa que, nos cursos de licenciatura, deve haver uma atitude pedagógica direcional (orientada) em sala de aula. Sem cair em extremos, considera-se que a melhor atitude pedagógica seria permitir ao aluno usar livremente da palavra, sem interrupções ou correções (o que de certa forma já é feito), mas, sempre que possível, sujeitar suas produções à análise por parte dos interlocutores, de si mesmo e do próprio docente.

Ele necessita perceber as diferentes possibilidades lingüísticas e as diferentes normas da língua inseridas nas situações de comunicação. A grande maioria dos autores que tratam do assunto considera que não se deve impor uma norma, mas mostrar a variedade da linguagem oral, destacando sua relatividade em relação às condições socioculturais e lingüísticas. Todo esse processo envolve, necessariamente, julgamentos ou juízos de valor que perpassam pela ação comunicativa. São atividades explicitamente metalingüísticas, porém extremamente ricas

enquanto proposta didática que ressalta o tratamento simultâneo da recepção¹⁷ e da emissão de textos orais.

Nas atividades orais direcionadas pelo professor, os alunos emitem juízos de valor sobre o que ouviram, expressando suas reações e influências. Isso privilegia o nível textual-interativo da língua ao mesmo tempo em que ativa e explora a competência comunicativa do estudante; nesse sentido, há um processo de descoberta por parte dele. A metodologia é reflexiva, ou seja, não se trata de aquisição passiva de conhecimentos, mas de participação ativa nas análises e conclusões dos textos orais. Pode-se fazer o levantamento das características de cada um quanto à variedade, às funções, aos níveis de formalidade etc.

A análise poderia iniciar pela respectiva auto-avaliação. Segundo PAINCHAUD e LEBLANC (1984), o ato de auto-avaliar é de fundamental importância porque leva o aprendiz a assumir todas as etapas do processo de aprendizagem, permitindo-lhe ainda, situar-se em sua trajetória oral em relação aos objetivos visados.

As proposições feitas não constituem trajetória única na direção das práticas educativas de comunicação oral. As trajetórias devem ser criadas pelos professores, no interior de suas práticas cotidianas, respeitando limites e condicionantes, e mobilizando sempre experiências e conhecimentos dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem – o professor e o aluno. A intenção com o exemplo é a demonstração de uma prática pedagógica interacional¹⁸ do oral.

2.3.2 A Elocução Formal

Conforme já mencionado, a elocução formal foi priorizada neste estudo em razão de

¹⁷ A recepção envolve a aprendizagem da escuta e como o pensamento é três a cinco vezes mais rápido que a fala, o ouvinte tem tempo para pensar. Assim, ele usa todo o tipo de filtro (sócio-econômico, cultural, racial etc.) para selecionar o que o falante lhe diz, de tal modo, que é difícil evitar a deformação e o preconceito quando se escuta. (ELSEA, 1989)

¹⁸ Os trabalhos recentes indicam, de uma forma ou de outra, que uma maior atenção ao processo de interação em sala de aula resultaria num ensino com maior facilidade de aprendizagem, bem como maior competência comunicativa oral. (MILANEZ, 1993)

ser um tipo de discurso que permite avaliar o preparo comunicativo-interacional do falante diante de situações em sociedade que demandam o domínio da língua padrão.

Além disso, a prioridade se deve à utilidade do domínio da variedade padrão oral formal para os docentes no âmbito profissional e sua importância em nível psicológico também, pois representa uma contribuição eficaz à desinibição, à segurança e, conseqüentemente, à auto-estima. (MILANEZ, 1993)

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

Inicialmente, cabe destacar que, embora os interlocutores se encontrem próximos um do outro, não é uma co-produção, mas uma produção individual que independe de turnos para sua formação e que, portanto, tem de valer por si só. A coerência, na grande maioria dos casos, estabelece-se, predominantemente, no texto apresentado.

O tipo de registro usado nesse caso é o formal, que, às vezes, pode desviar para o semi-formal, conforme as escolhas feitas pelo falante quando põe a língua em funcionamento.

Com relação ao ato de produção, a elocução formal encontra-se numa posição limítrofe entre a oralidade e a escrita porque, apesar de os interlocutores estarem face-a-face, podendo após a apresentação, expressar suas reações, a produção propriamente dita é não-coletiva, portanto menos dependente de reações e influências recíprocas. Nesse sentido, a elocução formal, enquanto discurso oral formal, aproxima-se da escrita.

Quanto ao processo interacional, há alguns fatores que provocam um distanciamento entre os interlocutores, não permitindo que ele seja tão intenso. Um deles é o número de ouvintes que, em elocuições formais, costuma ter dezenas de pessoas, o que não permite ao falante um controle do processo de compreensão do espectador. Também é difícil atender a todos, individualmente, devido ao fator tempo, sendo comum o fato de muitos ouvintes

saírem de palestras, mesas-redondas, aulas etc. insatisfeitos por não terem expressado seus pensamentos ou por não poderem se estender mais longamente em suas refutações.

Outro fator é a ausência de turnos. O fato de o ouvinte só poder expressar suas dúvidas e incompreensões no final da exposição pode gerar problemas a quem, num determinado momento, deixa de compreender algum ponto do discurso que seja importante para a apreensão do todo, pois, a partir daí, grande parte do conteúdo da exposição pode lhe escapar. Quanto maior o grau da formalidade de uma exposição, maior a possibilidade de haver esse tipo de incompreensão.

Conforme já foi observado, quanto ao processo interacional, é preciso distinguir as aulas expositivas dos outros tipos de elocução formal, já que os obstáculos à interação comunicativa nas salas de aula, são menores que nas outras manifestações da mesma natureza. Nas salas de aula, o número de ouvintes é menor que o das palestras e conferências; locutor e público não só se conhecem mutuamente como também convivem semanalmente, num horário determinado, o que já ameniza o distanciamento entre o expositor e sua platéia. O professor precisa ter garantida a compreensão, por parte dos alunos, da matéria ensinada para poder avançar para um novo conteúdo de ensino; daí a constante tomada de turnos de palavra, para que possa controlar melhor o processo de comunicação. Todos esses fatores fazem do discurso em sala de aula um texto de elocução menos formal do que os apresentados em palestras e conferências.

De qualquer forma, o processo interacional na elocução formal é sempre considerado, levando-se em conta a presença de cumprimentos, apresentações, agradecimentos, despedidas etc.

Assim, o tipo de relação estabelecida entre os participantes condiciona, de forma significativa, a estruturação textual.

Outro aspecto importante nas elocuições formais é quanto à competência exigida de seus locutores. Além do conhecimento do funcionamento da língua, é necessário o domínio de elementos não-verbais e paralingüísticos, simultaneamente.

Isso se explica pelo fato de que, na modalidade oral, a situação da enunciação é dada ao mesmo tempo que o texto – conhece-se a identidade do locutor e dos ouvintes, visto estarem presentes; conhece-se o tempo e o lugar da enunciação e também os objetos aos quais o texto poderá se referir. Deve-se ressaltar o fato de que, para a atividade de elocução formal, exige-se bem mais em termos de domínio da linguagem, porque ela demanda o controle do assunto em exposição e ainda, porque no ato da apresentação, o locutor está em total evidência, sendo ouvido e avaliado pelos presentes e, conseqüentemente, o risco de se comprometer devido a alguma falha é maior e mais grave.

Também são exigidos do expositor o domínio da variedade culta, o conhecimento partilhado, a postura, o volume de voz e a velocidade de articulação adequadas à situação, a distribuição bem dosada do olhar à platéia, a boa dicção, as expressões faciais e a gesticulação condizentes com o assunto, além de comportamento seguro e equilibrado.

Portanto, por exigir habilidades mais refinadas, a elocução formal é um desafio aos falantes de uma língua, implicando um preparo específico do locutor para a sua execução.

2.3.2.1 Os marcadores conversacionais ou recursos coesivos da linguagem oral

Na Análise de Conversação, empregam-se princípios comunicativos e não meramente sintáticos, como na língua escrita. Existem relações estruturais e lingüísticas entre a organização da conversação em turnos (marcados pela troca de falantes) e a ligação interna em unidades construtivas de turno.

Na conversação, o processo interacional é altamente organizado e os conhecimentos partilhados pelos interlocutores têm um peso significativo na estruturação do texto, sobretudo quanto aos recursos coesivos. Nessa situação, não há necessidade de os participantes

explicitarem o que lhes é conhecido e comum; daí a produção de textos poder atingir um grau máximo de economia discursiva, desprovidos da coesão, mas com uma coerência somente reconhecida pelos próprios interlocutores, em nível cognitivo. Exemplo disso é o que ocorre num diálogo, quando as pessoas partilham das mesmas informações, e no âmbito da verbalização, muitos dados ficam implícitos.

Portanto, a causa imediata entre coesão na escrita e coesão na comunicação oral reside na questão do envolvimento interacional. Enquanto na conversação, os interlocutores constroem juntos o sentido do discurso, na escrita, tudo é uma produção individualizada e, conseqüentemente, não marcada por envolvimento interacional. Mesmo na elocução formal, que se aproxima da escrita, ocorre envolvimento interacional, conforme já mencionado, porém em grau menor.

Desse modo, o envolvimento interacional tem uma influência significativa na estrutura do texto conversacional e, atualmente, considera-se o tópico como unidade discursiva responsável pelo movimento dinâmico da estrutural dialogal, o qual pode assumir uma extensão que vai além do nível sentencial. É o fio condutor responsável pela tessitura e pela coerência na conversação.

MARCUSCHI (1986) propõe denominar “marcadores conversacionais” todos os recursos de coesão que, no texto oral, marcam os limites (início e fim) dos tópicos de conversação. Na Gramática Tradicional, os marcadores conversacionais são descritos parcialmente como “palavras expletivas ou denotativas”, “expressões de realce, palavras de difícil classificação”. Na Análise da Conversação, são denominadas como “organizadores globais”.

A expressão marcador conversacional designa, portanto, não só elementos verbais, mas também prosódicos e não lingüísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala.

Segundo MARCUSCHI (1986) os marcadores verbais se subdividem em quatro grupos:

1 – Marcadores simples: realizam-se com uma só palavra (interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome etc.); exemplos: “veja”, “bom”, “então”, “aí”, “claro” etc.

2 – Marcadores compostos: apresentam um caráter sintagmático com tendência à cristalização; exemplo: “então daí”, “aí depois”, “quer dizer”, “digamos assim” etc.

3 – Marcadores oracionais: correspondem a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo); exemplo: “eu acho que”, “quer dizer”, “então eu acho” etc.

4 – Marcadores prosódicos: associam-se a algum marcador verbal, mas se realizam por meio de recursos prosódicos. Fazem parte desse grupo a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

Há ainda, os marcadores conversacionais não-verbais ou paralingüísticos que estabelecem, mantêm e regulam o contato, por meio do olhar, do riso, dos meneios da cabeça, da gesticulação etc.

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

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

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

Portanto, a prosódia é uma forma de estocar informações e a coesão, no discurso falado, depende muito dela.

Com relação à elocução formal, seus recursos coesivos tendem a assemelhar-se aos da escrita formal. No entanto, não são raras as ocorrências de marcadores conversacionais, cuja frequência mostra-se proporcional ao grau de informalidade do discurso. Assim, nas salas de aula, onde a interação entre professor e alunos é maior, os marcadores são mais frequentes; nas conferências e palestras, que são mais formais, eles são bem mais raros. (MILANEZ, 1993)

2.3.2.2 Componentes contextuais e coerência

Em razão de os interlocutores estarem num mesmo contexto situacional, a comunicação oral traz as marcas do contexto da enunciação; daí a presença dos componentes contextuais, ou seja, dados do contexto em que os interlocutores se situam, usados de modo abusivo ou implícito para completar a informação.

Na elocução formal, as marcas do ato da enunciação aparecem em número bem menor que os encontrados nos registros informais. São componentes contextuais os seguintes tipos de alusão ao contexto situacional: os temporais, os espaciais e as referências a participantes.

Nas situações de sala de aula, as referências ao contexto são mais recorrentes que em conferências e palestras. Isso leva a crer que quanto mais informal o discurso, mais tenderá a referir-se ao contexto situacional.

Por conseguinte, o estabelecimento de coerência¹⁹ no oral dependerá do conhecimento que os usuários do texto terão dos dados situacionais. Por outro lado, quanto mais formal um discurso, menos ele será dependente do contexto situacional e, portanto, menor será o grau de dependência de sua coerência relativamente a esse mesmo contexto.

Todavia, CHAROLLES (1987), citado por KOCH e TRAVAGLIA (1993, p.34) levanta a possibilidade de existir um certo tipo de incoerência, dizendo: “Embora sejam muitas vezes subdeterminadas, as marcas lingüísticas são suficientemente especializadas (isto é, têm um uso, uma formação bem particular) para tornar inaceitáveis, quando usados inadequadamente, certos encadeamentos de frases”.

No que se refere à elocução formal, é preciso considerar os fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência. Para esse tipo de análise, recorre-se também à obra de KOCH e TRAVAGLIA (1993), identificando-se os seguintes aspectos:

- (a) Conhecimento partilhado – só há sentido em apresentar um texto a uma platéia se existe alguma correspondência entre os conhecimentos expostos e o conhecimento de mundo dos ouvintes. Tanto isso é verdade que cada palestra tem seu público próprio, motivado, e de certa forma, preparado para acompanhar seu desenvolvimento. Porém, quando o locutor tem consciência de que algum dado de sua exposição é desconhecido, intercala uma explicação, garantindo com isso a continuidade do processo de compreensão. Embora o discurso oral formal seja sustentado, basicamente, por uma grande explicitação de dados, tal como a escrita, é uma produção individual em que o expositor, se quer ser bem sucedido, precisa levar em conta o que a platéia já sabe e o que não sabe, para evitar, a redundância, no primeiro caso, e a incompreensão, no segundo.

¹⁹ Coerência é uma propriedade que extrapola o próprio texto, uma vez que se trata de um princípio de interpretabilidade e compreensão do conteúdo textual. (KOCH. 1993)

- (b) Fatores de contextualização do tema – Ajudam a situar o texto no tempo e no espaço, avançam expectativas sobre o conteúdo e a forma de exposição, informando se o assunto é fruto de uma pesquisa atual ou não, seus objetivos, as causas que motivaram a apresentação, enfim, contextualizam o tema, ou seja, estabelecem coerência por meio de fatores que situam e justificam o tema.
- (c) Informatividade – Diante do exposto no item anterior, pode-se deduzir que a elocução formal ideal é a que dosa equilibradamente a informação conhecida com a desconhecida, partindo do dado sabido ao novo, sem exigir do receptor um grande esforço para construir a coerência textual.
- (d) Consistência e relevância – Para haver coerência na elocução formal, é preciso que sua estruturação temática se apresente bem organizada, sem argumentos contraditórios, caso contrário, não haverá consistência. Quanto à relevância, os diversos tópicos discursivos devem estar relacionados com o supertópico discursivo subjacente. As digressões²⁰ são aceitáveis, desde que iniciadas por um marcador de digressão²¹ e que não sejam muito longas, uma vez que um dos princípios da fala formal é manter-se fiel ao tema proposto.

2.3.2.3 O processo de construção do texto oral

Como o texto falado emerge e se transmite no próprio momento da interação, num tempo único, há uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta, sendo a verbalização praticamente sobreposta à ativação das idéias (URBANO, 2001). Disso decorre que, no texto falado, de natureza altamente interacional, na falta de intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, não há, em princípio, como planejar o texto, senão localmente, durante sua própria produção, de forma, geralmente, imperceptível ao ouvinte. Por planejamento salienta-

²⁰ Digressão é o desvio do tópico discursivo sem motivação interacional.

²¹ São marcadores de digressão: “a propósito”. “isso me lembra que”. “por falar nisso” etc. (CASTILHO, 2001).

se a capacidade de previsão e projeção, isto é, a atividade que prepara e projeta outra, possibilitando a previsão dos riscos da execução e a tomada antecipada de decisões.

No caso da elocução formal, em geral, o discurso é pensado e organizado num momento anterior ao de sua execução; o locutor deve ter controle do rumo temático de seu discurso, ou seja, se o fio condutor do tema já está definido, ele o monitora autonomamente, mesmo porque a manutenção do turno lhe é assegurada até o final da exposição. Evidentemente, esse controle temático que caracteriza as elocuições formais é tanto mais rígido quanto mais formal for o ambiente, pois em situações de palestras e conferências, espectadores evitam intervir, enquanto nas salas de aula, as interferências são mais comuns.

Cabe ressaltar que todo planejamento é flexível, de onde se depreende ser difícil que qualquer texto seja planejado prévia e cabalmente de modo definitivo e irreversível. Daí adotarmos aqui a expressão “relativamente planejada”, de URBANO (2001, p.135).

Em se tratando do processo de construção do texto falado, KOCH (1989) divide as atividades de composição textual ou formulação em dois grupos: o de formulação “strictu sensu” (que pode ser fluente ou problemática) e o de reformulação (que pode ser auto-realizada ou heterocondicionada).

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

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

Quanto maior a ocorrência de formulação problemática e de reformulações mais reduzido o grau de planejamento do discurso e maior o envolvimento interacional dos interlocutores em discursos predominantemente informais.

MARCUSCHI (1992) examinou a questão das descontinuidades na língua oral sob o enfoque do fenômeno da hesitação, exclusivo da fala, concluindo que todas as hesitações têm a ver com processos de planejamento lingüístico ou cognitivo. O alto índice de ocorrência na linguagem oral espontânea – uma a cada cinco segundos de fala –, segundo sua pesquisa, seria um indicador de que o falante, muitas vezes, ainda não tomou todas as suas decisões lexicais antes de realizar a sua codificação gramatical. Também há relação entre hesitação e fatores como tópico, conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico.

Esse autor considerou como ocorrências de hesitação: falsos inícios (enunciados incompletos ou auto-interrompidos), repetições não-justificadas, pausas preenchidas (“eh”, “mm”, “ãh” etc.) e pausas não preenchidas (mais longas que o normal e sem função comunicativa).

Nas elocuições formais, o fluxo informacional caminha de forma mais contínua, avançando em dados novos e configurando assim, o fenômeno de rematização frástica²².

Entretanto, nas elocuições formais, admite-se um certo número de hesitações, embora sempre menos que as encontradas nas conversações, visto que são relativamente planejadas. Também as repetições ocorrem por dois fatores ligados ao envolvimento interacional: a memória do ouvinte e os objetivos didáticos que caracterizam a maioria das elocuições formais.

O primeiro fator corresponde aos limites naturais do ouvinte e demanda, por parte do expositor, a diluição do assunto, a retomada e a repetição. O segundo fator envolve, por exemplo, a suspensão do tópico para fazer alusão a um conhecimento prévio que constitui pré-requisito para o entendimento dele.

Nas situações mais formais, esses tipos de descontinuidades não são tão comuns, devido a um natural distanciamento entre o expositor e a platéia.

²² Rematização frástica é o fenômeno referente à organização do fluxo temático, em que a seqüencialização é contínua. isto é. sem descontinuidade. avançando o fluxo informacional. (KOCH. 1989)

Porém, tanto as aulas como as conferências e palestras são norteadas por objetivos didáticos, os quais, por serem predominantes, acabam por afetar a organização temática do discurso.

Nas elocuições formais, observa-se a ocorrência de inserções auto-realizadas, enquanto que as heterocondicionadas são mais comuns nas situações de sala de aula, onde a interação é maior.

A repetição é usada também sob a forma de reparos, retoques e de paráfrases, isto é, reelaborações de um enunciado, conservando-se o mesmo conteúdo, porém em quantidade mais reduzida que as conversações, pois deve haver tendência à economia discursiva nas elocuições formais, bem como discurso mais fluente, o que denota, sem dúvida, maior domínio do idioma por parte de seus locutores.

2.3.2.4 As mudanças de tópico

Segundo KOCH (1993), as mudanças de tópico podem ocorrer de forma contínua ou descontínua.

A continuidade decorre de uma organização seqüencial dos segmentos tópicos²⁷ de forma que a abertura de um apenas se dá após o fechamento do outro, precedente. A descontinuidade decorre de uma perturbação de seqüencialidade linear, de maneira que um tópico introduz-se na linha discursiva antes de ser sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste após a interrupção. Nos casos em que há retorno, ocorre o fenômeno da inserção e, nos casos sem retorno, tem-se a ruptura ou corte.

Na elocução formal, os desvios desse tipo, quando muito longos, frustram as expectativas dos ouvintes de conferências, discursos políticos e religiosos, sendo portanto, inaceitáveis. Porém, como já mencionado, em situações de nível semi-formal, com as aulas expositivas, são mais aceitáveis, devendo, entretanto, ser devidamente justificadas. É preciso

ressaltar que se torna praticamente um dever para o locutor manter-se fiel ao tema proposto, visto que é ele que motiva a presença dos ouvintes.

2.3.2.5 A estrutura gramatical

Esse item está relacionado aos dois anteriores, pois a forma como se processa o fluxo de informações no discurso tem conseqüências relevantes no plano sintático.

É preciso considerar a presença de algumas características sintáticas da linguagem oral informal que podem ocorrer nas elocuições formais.

Assim, por exemplo, são comuns as construções de tópicos em que as sentenças são nominais e seguidas de um sujeito pronominal redundante, como em:

“A Educação Infantil ela depende de professores criativos”.

Outra ocorrência é a indeterminação feita com os pronomes “a gente”, “você” e “eu”, recurso freqüente nas aulas expositivas, mas nas situações mais formais de elocução, há preferência por recurso como o *se*, o infinitivo, a forma passiva e, principalmente, o pronome *nós* (com efeito generalizador), além do uso de sintagmas nominais como “o indivíduo”, “as pessoas” e “o sujeito”.

Também vale ressaltar a ocorrência em que o locutor escolhe o pronome sujeito para ocupar o lugar do objeto, como em:

“a criança não sei se dá para chamar ela de...”

Esses e outros usos e procedimentos no âmbito da estrutura gramatical da elocução formal são pouco tolerados pelos ouvintes, de modo geral; isso porque os usuários da língua estão sempre preocupados com a correção lingüística, isto é, com os “belos e bons usos da linguagem”. Há, portanto, uma norma lingüística explícita²³ legitimada em cada sociedade.

²³ Norma lingüística explícita é a que classifica os fatos lingüísticos em bons, corretos, errados, belos etc. de que decorre o caráter prescritivo da norma culta. Paralelamente, há as várias normas lingüísticas implícitas com as

Por essa razão, MOURA (2001) afirma que usar a língua é encontrar o ponto de equilíbrio entre dois eixos: o da adequação e o da aceitação – sintonia garantidora da correção lingüística tal como é concebida atualmente.

Assim, como a elocução formal não se caracteriza por um alto grau de integração nem por um alto grau de fragmentação, como já foi mencionado, pois se, por um lado, é relativamente planejada, apresentando as idéias de forma explícita, organizada e sistemática, por outro lado, apresenta algumas características da fala espontânea, entre as quais certas estruturas sintáticas do discurso oral informal. Entretanto, cabe distinguir, como se vem fazendo, as situações de aulas expositivas, em que há maior ocorrência dessas estruturas, das situações mais formais, como conferências e palestras, em que são bem mais raras essas ocorrências.

2.3.3 O Professor – Um Falante Culto

Dependendo do meio social, cultural, ou da situação de comunicação, há diferentes formas de uso da língua, sejam elas mais ou menos formais ou mais ou menos coloquiais.

Por outro lado, há a possibilidade de as pessoas poderem ser discriminadas a partir do uso que fazem da língua, de acordo com o que a sociedade convencionou considerar ser o bom uso dela. Nesse caso, é preciso reconhecer que se trata de um preconceito originado²⁴ das camadas de prestígio dessa sociedade. (MOURA, 2001)

Segundo FERREIRA (1996, p.483),

Entre as variedades faladas num território, uma delas, por diversas razões, pode adquirir maior prestígio e impor-se como norma ou língua padrão. Os fatores que determinam essa escolha são normalmente, sócio-políticos, históricos, comunicativos e até pedagógicos. Nada, do ponto de vista lingüístico, leva a que uma determinada variedade seja preferida como norma de uma língua. Só fatores extralingüísticos influem nessa escolha. A variedade proclamada padrão funcionará como língua oficial de cultura, de ensino.

quais se preocupa a lingüística, procurando descrevê-las e explicá-las, sem valorizá-las de modo diferente (BARROS, In:PRETI,D.O *discurso oral culto*.2ed., São Paulo:Humanitas Publicações FFLCH/USP,1997. p.30).

²⁴ Cabe lembrar que o próprio termo origem, do latim *ori-gine*, significa “surgido da boca”, evidenciando, portanto, que os preconceitos lingüísticos são, fundamentalmente, produtos de interações comunicativas. orais.

Assim, o que interessa especialmente sobre essa questão neste trabalho refere-se à competência dos falantes cultos em utilizar uma variedade de registros que vai do formal ao coloquial, em função de suas necessidades de comunicação.

Conforme PRETI (1997, p.4-5), o falante culto real é identificado muito mais pela possibilidade de variação de registros que pelo maior ou menor conhecimento das regras da gramática tradicional.

Portanto, há hoje um consenso entre os estudiosos da linguagem os quais consideram falantes cultos aqueles que sabem escolher a variante adequada, de acordo com as situações de interação.

Dessa forma, pode-se afirmar que um professor deve ser, necessariamente, um falante culto da língua, na medida em que deve ter habilidade no uso das estratégias conversacionais com o objetivo de entender e fazer-se entender, atingindo metas comuns em situações sociais de fala. Isso significa pôr em prática também a habilidade de adaptar-se à circunstâncias e às pessoas.

Primeiramente, enquanto falante culto, o docente garantirá seu acesso a: palestras, conferências, comunicações e exposições acadêmicas que exigem a recepção do texto oral culto e representam importante fonte de formação profissional.

Também, conforme já mencionado, o docente necessita ser falante culto para sua produção oral em situações formais como seminários escolares, reuniões pedagógicas, reuniões de pais ou simplesmente entrevistas com diretores, coordenadores, orientadores e familiares dos alunos. É relativamente comum a preocupação de muitas escolas de Educação Básica quando necessitam colocar o professor diante dos pais de seus alunos, seja em reuniões mais formais ou mesmo em entrevistas com uma família, em virtude da tensão conversacional que obriga o falante a controlar mais o que diz, visto que a interação perde a sua naturalidade. Desse modo, há uma consciência clara de que não só o professor, mas qualquer profissional

de educação é requerido como falante culto pela sociedade, no sentido de que, dependendo da situação de interação, é capaz de fazer a adequação dos discursos.

Convém então, que o docente tome consciência de que necessita desenvolver atitudes críticas diante de seus discursos, com o objetivo de apurar, realçar, e enriquecer suas produções orais.

Nesse sentido, considera-se que a Universidade, nos cursos de licenciatura, tem papel importante, como formadora de profissionais cuja responsabilidade é a interação verbal como atividade cooperativa. É, portanto, nesse contexto que devem incidir ações não só pragmáticas, mas também metalingüísticas de auto-avaliação e co-avaliação, conforme já citado.

BALL (1997, p.113) propõe o seguinte argumento:

Se a pedagogia é transformação e promoção, se, por outro lado, toda pedagogia é ato de fala, a pedagogia da palavra é ato duplamente promocional. Nele, a palavra do pedagogo promove-se promovendo a fala do aluno. (...) A carência escolar em matéria de linguagem falada apenas aumenta esse fracasso de ser. É por isso que uma pedagogia da palavra deveria instituir-se no triplo plano da família, da sociedade e da escola.

Ciente desse compromisso, seria oportuno buscar explicitar, em termos lingüísticos, um aspecto relevante sobre o falante culto atual. A esse respeito, PRETI (1997) explica um processo de uniformização social da língua, em decorrência dos contextos interacionais da cidade grande, onde o contato diário entre os mais diversos tipos de falantes fez com que se perdessem ou se confundissem os índices de escolaridade, como variável para identificar os interlocutores na conversação. Em conseqüência, os falantes cultos têm sua linguagem igualada à dos falantes comuns, de instrução média. Ambos utilizam uma linguagem marcada, não apenas pela formação escolar, mas, sobretudo, pela participação de uma grande variedade de situações de comunicação na vida urbana. Além disso, sobre esses falantes incide a ação da norma lingüística da mídia quer na sua forma oral (televisão e rádio), quer na sua forma escrita (jornais e revistas).

Nesse sentido pode-se perceber a complexidade dos processos comunicacionais presenciais que estão sempre permeados pelos processos comunicacionais midiáticos, mesmo quando na ausência das mídias tecnológicas, visto estarem presentes nos seus usuários (PENTEADO, 1998).

Portanto, analisar aspectos do desempenho oral dos professores egressos da Universidade, numa situação de elocução formal, como será feito no próximo capítulo, não pode prescindir do conceito de língua como atividade social e historicamente constituída.

Torna-se então, imprescindível que, de alguma forma, o professor interessado em aprimorar-se enquanto falante culto, possa estar atento e captar as dimensões que envolvem o processo comunicacional escolar de modo a qualificar-se e qualificar a educação.

2.3.4 Formação Continuada e Competência Comunicativa Oral Docente

Segundo VEIGA e CARVALHO (1994, p.50): “O grande desafio da escola ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera repetidora de programas de treinamento, é ousar assumir o papel predominante na formação de profissionais”.

Isso implica garantir o direito de aperfeiçoamento permanente, tornando indissociáveis a formação inicial e a formação continuada. E, para tanto, seria necessária maior articulação entre as organizações empregadoras e as instituições formadoras, ou seja, entre as escolas de Educação Básica e a Universidade. Estabelecendo-se conexões entre formação e emprego, eleva-se o nível de qualificação profissional de forma continuada, pois é possível proceder-se ao levantamento das reais necessidades dos professores em exercício, articulando-o às necessidades das escolas e a seus recentes projetos político-pedagógicos.

Nesse contexto, a formação continuada abrange programas mais amplos voltados para a promoção do desenvolvimento integral do docente. E, nesse sentido, deve estar comprometida em preparar culturalmente os educadores em serviço para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem.

Ao se propor estudar desempenho comunicativo oral de um grupo de egressos dos cursos de licenciatura, numa situação formal e no âmbito escolar em que atuam, este trabalho não só aponta para a necessidade de a Universidade investigar os usos lingüísticos orais do aluno desses cursos, como também esboça uma possibilidade de capacitação do profissional em serviço. Nesse sentido, também é possível oferecer ao professor, na própria escola, oportunidade para que ele tenha um uso mais fecundo e eficiente da língua. Fecundidade e eficiência que são frutos de uma exata compreensão dos fenômenos comunicativo e lingüístico, ambos descritos anteriormente.

Na atual sociedade do conhecimento, institui-se uma “crise de identidade teórico-prática”²⁵ que configura novas demandas à educação em todos os seus níveis formativos.

O trabalho pedagógico do professor ampliou-se, ultrapassando os limites de sala de aula. Sua atuação se desenvolve no âmbito da docência e da gestão participativa e inovadora, o que o coloca, freqüentemente, diante de situações que demandam domínio do processo de educação escolar como um processo comunicacional. Isso exige dele, conforme EYNG (2000, p.78): “Maior convergência de capacidades, habilidades, destrezas e atitudes poliprofissionais, isto é, um conjunto de competências que aliam especialidade e ecletismo”.

Trata-se de uma concepção que coloca a educação escolar num patamar de modernidade e contemporaneidade, cuja didática exercita mais do que nunca a capacidade comunicacional humana. Tal tarefa traduz-se em condutas docentes específicas de responsabilidade compartilhada, diálogo e relações interpessoais. Todas essas condutas requerem a competência comunicativa oral do docente no sentido amplo dado a essa expressão neste trabalho.

²⁵ Por “crise de identidade teórico-prática” entende-se a dicotomização entre teoria e prática, isto é, a distância entre ambas, além de uma sociedade contemporânea que demanda um novo profissional, adequado às crescentes mudanças sociais; daí a necessidade de uma revisão dos saberes transmitidos pela Universidade nos cursos de formação docente.

Nesse sentido, é possível dizer, tal como propõe BAGNO (2002, p.17) sobre “a necessidade de propiciar condições para o desenvolvimento pleno de uma educação lingüística – conceito que difere em muito da prática tradicional de inculcação de uma suposta ‘norma culta’ e de uma metalinguagem tradicional de análise da gramática”.

No Ensino Superior, a educação lingüística do futuro docente agrega a necessidade de refletir sobre seu desempenho oral, enquanto ser histórico marcado pela heterogeneidade lingüística.

3 METODOLOGIA

3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA

3.1.1 Delimitação da Pesquisa

Para a classificação da pesquisa, toma-se como base a taxionomia apresentada por VERGARA (1998), que a qualifica em relação a dois aspectos: quanto aos fins e quanto aos meios.

Quanto aos fins, a pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Exploratória porque, embora o fenômeno da comunicação seja alvo de pesquisa em diversas áreas de investigação, ainda há pouco conhecimento acumulado e sistematizado que aborde a competência comunicativa oral docente sob o ponto de vista pelo qual esta pesquisa teve a intenção de fazê-lo. Descritiva, porque visa caracterizar o desempenho oral do egresso de alguns cursos de licenciatura numa situação de elocução formal.

Quanto aos meios, a pesquisa é bibliográfica e de campo. Bibliográfica, porque, para a fundamentação teórico-metodológica do trabalho, faz-se necessária a investigação de livros, artigos, reportagens e internet sobre os seguintes assuntos: fundamentos da comunicação, pedagogia, metodologia científica, psicologia social, comunicação social e lingüística. A investigação é também de campo, porque coletou dados primários em um estabelecimento da rede particular de ensino de Curitiba, por meio da observação direta dirigida. Foi escolhida como instrumento de coleta de dados a filmagem²⁶ em vídeo de vinte e uma professoras de

²⁶Cada professora forneceu uma autorização escrita para a filmagem, com antecedência de um mês, conforme modelo anexado à pesquisa (ver anexo 1), e preencheu uma ficha com dados de identificação (ver anexo 2).

Educação Infantil e Ensino Fundamental (1^a a 4^a série) quando de sua participação num Seminário de Projetos do colégio onde atuam.

Optou-se pela gravação em vídeo das apresentações orais porque permite reproduzi-las permanentemente, a fim de se detectarem dados de forma objetiva e de se avaliar cuidadosamente o desempenho dos docentes. Dessa forma, busca-se superar dificuldades comuns na observação rigorosa da comunicação oral, como: a rapidez em que os fatos transcorrem e, portanto, sem tempo para reflexão, ou a grande incidência de subjetividade, expressa, por exemplo, quando muitas palavras são acompanhadas e até substituídas por gestos.

O Seminário de Projetos que foi filmado faz parte do projeto de formação continuada proposto por aquela instituição em seu projeto político-pedagógico,²⁷ de cuja elaboração tive a oportunidade de participar como relatora, visto ser assessora pedagógica da organização.

Conquanto não seja objetivo deste trabalho historiar, em sua totalidade, o processo de maturação, implantação e avaliação do projeto de formação continuada dessa instituição, indicam-se, para melhor esclarecer a delimitação da pesquisa, algumas referências norteadoras dessa proposta.

O evento desenvolveu-se em três dias de apresentações, sendo cada um iniciado por uma palestra proferida por um profissional da instituição,²⁸ abordando um tema relacionado à atuação docente.

Assim, no terceiro dia, proferi uma palestra expondo o tema desta pesquisa e situando melhor as participantes enquanto universo ou população capaz de contextualizar o objeto do presente estudo.

²⁷ O projeto político-pedagógico do Colégio Dom Bosco, escrito no período de agosto de 2000 a maio de 2001, representa uma produção coletiva que envolve profissionais dos setores administrativo e pedagógico da instituição.

²⁸ No primeiro dia, a palestra foi *Universidade Corporativa*, proferida pela professora Lucélia Secco, diretora geral das Unidades de Ensino Dom Bosco. No segundo dia, a palestra intitulou-se *Eco, ego e*

Após a palestra do dia, cada professora tinha em média vinte a trinta minutos para expor o projeto de pesquisa desenvolvido por ela em sua classe ao longo do ano. Desse modo, no primeiro dia, apresentaram-se sete professoras, no segundo, outras oito docentes e no terceiro, mais seis profissionais.

O encerramento do evento foi realizado pela orientadora dos projetos²⁹, a qual falou da importância do trabalho com projetos na sociedade atual.

3.1.2 Universo e Amostra

O universo ou população desta pesquisa compreendeu vinte e um egressos dos cursos de licenciatura das mais diversas universidades, atuando em uma determinada instituição de ensino privado desta capital.

O tipo de amostragem utilizada foi a não-probabilista por acessibilidade e tipicidade. Por acessibilidade, porque, longe de qualquer procedimento estatístico, optou-se por uma instituição de ensino em que houvesse facilidade de acesso, visto que trabalho nessa organização. E, por tipicidade, porque a metade desses docentes é recém-egressa das universidades, permitindo fornecer dados relevantes para uma reflexão sobre a competência oral dos professores em diferentes etapas de suas carreiras.

Esses profissionais foram organizados em três grupos distintos, adotando-se como critério, o tempo de conclusão do Curso Superior, haja vista a intenção de se cruzarem dados capazes de fornecer uma reflexão mais clara sobre a competência oral de cada grupo num contexto de elocução formal.

Assim, o primeiro grupo é composto de dez professoras formadas há um, dois ou três anos, sendo nove oriundas do curso de Pedagogia e uma de Artes Plásticas. O segundo grupo

intelectopedagogia: eixos para a prática de um projeto pedagógico contemporâneo, proferida pela professora Gilda Lück, assessora pedagógica do grupo Dom Bosco.

²⁹ Os projetos foram orientados pela Prof^a Dr^a Viviane Garbelini, ao longo de todo o ano, a fim de garantir o uso da metodologia científica, visto que a intenção é a publicação desses trabalhos pela Editora Dom Bosco.

é representado por seis professoras licenciadas em Pedagogia há sete, seis, cinco e quatro anos. E o terceiro grupo possui cinco professoras formadas em Pedagogia, Letras, Pintura e Educação Física, há oito, doze, treze e vinte e seis anos.

3.2 TIPOS DE COLETAS DE DADOS

Além da filmagem integral do Seminário de Projetos, foi elaborada uma planilha de valoração descritiva para avaliar a atuação dos docentes em sua apresentação oral (ver anexo 3). Esse instrumento foi criado com base na “planilha de valoração descritiva para avaliar a atuação do conferencista”, elaborado por Maria Victoria REYZÁBAL (1999, p.344).

O preenchimento da planilha ficou a cargo de quatro observadores/avaliadores³⁰ que o fizeram durante as exposições, a fim de deixarem registradas as suas impressões no momento exato do evento.

A importância de haver planilhas completadas por diferentes observadores é que será possível verificar o contraste, por meio do cruzamento dos dados, evitando-se que a visão subjetiva e unilateral possa impregnar uma só coleta de informações.

Além disso, a planilha de avaliação descritiva reflete, ordenada e sistematicamente, muitos dos elementos que se pretende observar numa situação de elocução formal. Avalia descritivamente sua realização por parte de cada docente, em função das extensões de avanço que cada observador considere oportuno estabelecer, a saber: muito, bastante, pouco ou nada.

A planilha também se constitui um recurso de trabalho quase imprescindível quando se trata de avaliação da comunicação oral, em que é bastante complexo levantar dados

³⁰ Os observadores/avaliadores pertencem à equipe pedagógico-administrativa do Colégio Dom Bosco – Sede Batel, possuem formação em Pedagogia e exercem cargos de coordenação, assessoria pedagógica e direção administrativa. Cabe ressaltar que houve uma reunião anterior ao Seminário, para se esclarecerem dúvidas existentes quanto ao preenchimento da planilha, principalmente no que diz respeito aos conceitos e à mensuração. Assim, foram avaliadores da pesquisa: Cristiane Sliva (Coordenadora do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série), Sandra C. Kutzke (Coordenadora de Educação Infantil), Paulo Grani (Diretor Administrativo da Sede Batel) e Gilda Lück (Assessora pedagógica do grupo Dom Bosco).

confiáveis, isto é, não meramente intuitivos e assistemáticos, a não ser mediante técnicas qualitativas rigorosamente aplicadas.

Para melhor compreensão da planilha, cabe ressaltar que, de modo geral, os enunciados positivos foram agrupados em um bloco e os negativos em outro, o que facilita sua interpretação gráfica. Assim, o primeiro item da planilha (exposição) apresenta um bloco contendo dez adjetivos, sendo sete positivos e três negativos. Desse modo, os resultados positivos aparecerão nas colunas “muito” ou “bastante”, enquanto os negativos estarão nas colunas “pouco” ou “nada”. No caso do bloco de três adjetivos negativos, os resultados das colunas aparecerão invertidos.

Entretanto, no item 6 (conteúdo da exposição), o único aspecto negativo aparece em primeiro lugar. Também no item 9, os adjetivos se intercalam, pois quase todos estão propostos por oposição (atentos x confusos, motivados x distraídos, indiferentes); o mesmo ocorre no item 10 (vocabulário). E, no item 11, reuniram-se três características comuns na comunicação oral num contexto informal.

Cabe, finalmente, destacar que os termos empregados na planilha não correspondem a critérios puramente lingüísticos, até porque os avaliadores não poderiam compreendê-los. Trata-se de uma planilha baseada nas avaliações que todo locutor costuma fazer sobre sua própria prática e sobre a dos outros. Conforme MAINGUENEAU (1996, p.76),

Os locutores não se contentam em utilizar as línguas e as variedades de línguas, também as avaliam; esta avaliação influi muito nas suas práticas lingüísticas. Entra-se aqui no domínio das atitudes e das normas que elas implicam (...) É possível estudar a maneira como são avaliadas diversas características lingüísticas por este ou aquele grupo social: uma determinada pronúncia poderá ser considerada “elegante”, “pretensiosa”, “ridícula”, “burguesa”, “correta”...

No início do Seminário, os participantes foram informados de que alguns ouvintes da platéia estariam avaliando suas apresentações orais, com o intuito de, exclusivamente, contribuir para a pesquisa sobre desempenho comunicativo oral do egresso de alguns cursos de licenciatura.

O Seminário e a coleta de dados por meio de filmagem e preenchimento de planilha ocorreram nos dias 17,18 e 19 de dezembro de 2001, das 14 h às 18h30min, compondo um “*corpus*” de aproximadamente sete horas.

3.2.1 Tratamento de Dados

Os dados com os quais se trabalhou foram tratados pela análise da enunciação, uma das técnicas de análise de conteúdo, conforme BARDIN (2000). De acordo com esse autor, a análise da enunciação tem duas grandes características que a diferenciam de outras técnicas de análise de conteúdo: apóia-se numa concepção da comunicação como processo e não como dado, e funciona desviando-se das estruturas e dos elementos formais.

Assim, a análise da enunciação sustenta-se numa concepção do discurso como palavra em ato, considerando que uma produção de palavra é um processo. Portanto, o discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências e de imperfeições.

Isso é particularmente evidente numa situação de elocução formal, como a do Seminário de Projetos focado nesta pesquisa, no qual a produção precisa ser espontânea, mas ao mesmo tempo é constrangida pela situação.

Se os discursos orais produzidos pelas professoras em suas apresentações forem considerados como processos de elaboração onde se confrontam as motivações, desejos e investimentos do sujeito com as imposições do código lingüístico e com as condições de produção, então a análise da enunciação elucidará melhor o fenômeno da competência comunicativa oral do docente.

Desse modo, após a apresentação dos dados de forma agrupada, serão analisados os componentes lingüístico e paralingüístico das enunciações não só em nível de seus elementos

constituintes básicos, mas também em nível igual ou superior à frase (proposições, enunciados, seqüências).

Também será preciso, posteriormente, cruzarem-se os dados propostos nas planilhas pelos outros observadores, visando à ampliação das possibilidades de análise, no âmbito da comunicação, seja por meio da inferência ou da interpretação.

3.2.2 Limitações da Pesquisa

Para analisar aspectos do desempenho comunicativo oral de egressos dos cursos de licenciatura, numa situação formal, foi necessário trabalhar um material restrito: vinte e uma professoras participando de um Seminário de Projetos. Mesmo assim, a análise de enunciação conduz a uma exaustiva tarefa de observação que exige muito esforço, experiência e informações sobre a situação que se estuda e as teorias que orientam a pesquisa. Sob cada comportamento, atitude e produção oral existe um substrato que não se pode ignorar quando a intenção é compreender o mais exatamente possível um fenômeno. Entretanto, embora o pesquisador busque o máximo de fidelidade na descrição e levantamento de dados, sempre haverá uma margem de falibilidade, visto que a comunicação oral constitui um contexto que favorece a perda de dados ou a relativa exatidão de sua representação.

Apesar de as gravações permitirem reprodução permanente das apresentações orais, o processo supõe ainda observá-las e escutá-las atentamente, anotando-se os dados de forma objetiva.

Há autores, como HOLM (1978), que afirmam que a transcrição de registros orais pode despende de dez a quinze vezes mais tempo do que a observação direta. Portanto, dada a dificuldade e laboriosidade da transcrição, neste trabalho, considerou-se suficiente contar com a gravação em vídeo e escutá-las quantas vezes fosse necessário, para se registrarem somente os dados de maior interesse para a pesquisa.

Além disso, embora a filmagem também apresente limitações como má iluminação em momentos de uso da multimídia e câmera fixa com enfoque único partindo do meio do auditório, consideram-se relevantes os elementos não-verbais registrados como expressões gestuais e posturas corporais que compõem a competência comunicativa oral do falante durante as apresentações.

Dadas essas restrições de natureza metodológica, o objetivo de analisar o desempenho comunicativo do egresso dos cursos de licenciatura fica assim, bastante limitado. Apesar disso, consideram-se esses procedimentos os mais apropriados para alcançar o objetivo geral desta pesquisa. Poderão servir como referencial para análise de desempenho oral em outros trabalhos semelhantes.

3.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

3.3.1 Apresentação dos Dados de Identificação dos Sujeitos

A partir dos dados pessoais de cada egresso, foi possível estabelecer um perfil dos participantes da amostra, o que representa um aspecto relevante para esta pesquisa.

TABELA 1 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO

Nº. 21	Números absolutos	Percentual (%)
Sexo – Feminino	21	100%
Idade		
De 22 a 29 anos	15	71,42%
De 30 a 39 anos	3	14,28%
DE 40 a 49 anos	3	14,28%

Atividade Atual		
Professoras de Ed. Infantil	6	28,57%
Prof ^a . de Ens. Fundamental	11	52,38%
Prof ^a . Ed. Infantil e Ens. Fundamental	2	9,52%
Prof ^a . de Ed. Infantil e Coord. Pedagógica	1	4,76%
Prof ^a . de Ens. Fund. e Orientadora Educacional	1	4,76%
Curso Superior		
Pedagogia	16	76,19%
Pintura/Artes Plásticas	2	9,52%
Letras	2	9,52%
Educação Física	1	4,76%
G R Ano de Conclusão do Curso Superior		
U 2000	2	9,52%
P 1999	6	28,57%
O 1998	2	9,52%
G R Ano de Conclusão do Curso Superior		
U 1997	1	4,76%
U 1996	1	4,76%
P 1995	1	4,76%
O 1994	3	14,28%
G R Ano de Conclusão do Curso Superior		
U 1993	1	4,76%
P 1989	2	9,52%
O 1988	1	4,76%
3 1975	1	4,76%
Instituição de Ensino do Curso Superior		
UFPR	4	19,04%
PUC – PR	4	19,04%
UTP	4	19,04%
UNICEMP	2	9,52%
IBPEX	2	9,52%
UERJ	1	4,76%
FAAP	1	4,76%
UNIP – SP	2	9,52%
BELAS ARTES - PR	1	4,76%

Tempo de Experiência como Professora		
Até 02 anos	1	4,76%
De 02 a 05 anos	2	9,52%
De 05 a 10 anos	11	52,38%
Mais de 10 anos	7	33,33%

Conforme a tabela 1, todos os sujeitos desta pesquisa são do sexo feminino, sendo uma população jovem, visto 71,42% situar-se entre vinte e dois a vinte e nove anos. Quanto à atividade, 52,38% dedicava-se, na ocasião da pesquisa, à fase de Ensino Fundamental, 28,57% à fase de Educação Infantil, e ainda 9,52% atuava em ambas. Quanto à formação superior, 76,19% possuem o curso de Pedagogia, sendo dez profissionais (47,61%) recém-formadas, considerando-se que concluíram o curso entre os anos de 1998 e 2000.

Entretanto, trata-se de uma equipe com tempo de experiência docente, pois 47,61% tem entre cinco a dez anos de atuação, enquanto 33,33% já acumula mais de dez anos.

Foram utilizados os gráficos em setores para representar de categorias, buscando-se melhor visualização dos dados que compõem o perfil anteriormente descrito.

GRÁFICO 1 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO - GÊNERO

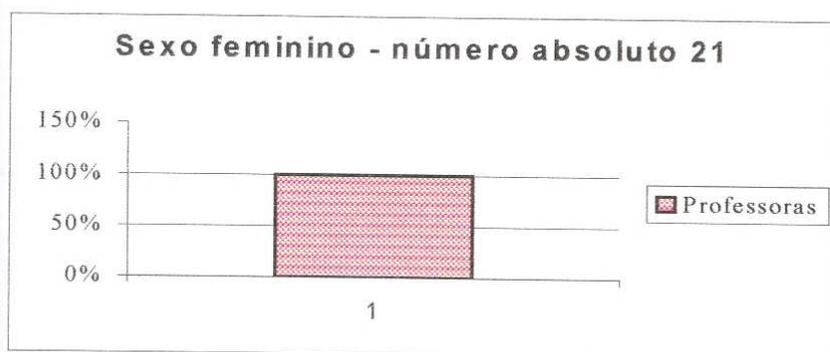


GRÁFICO 2 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – IDADE

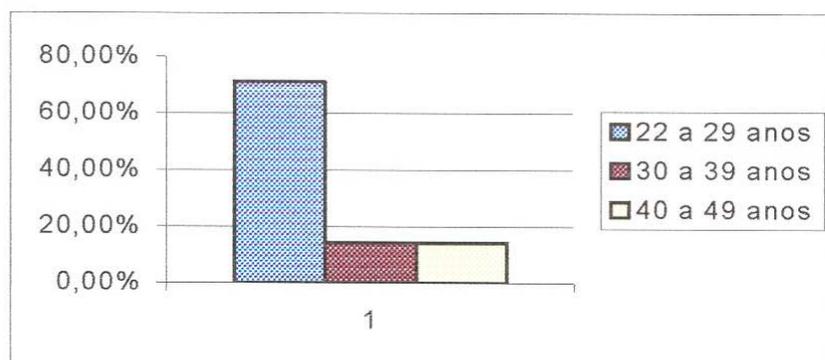


GRÁFICO 3 – PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – ATIVIDADE ATUAL

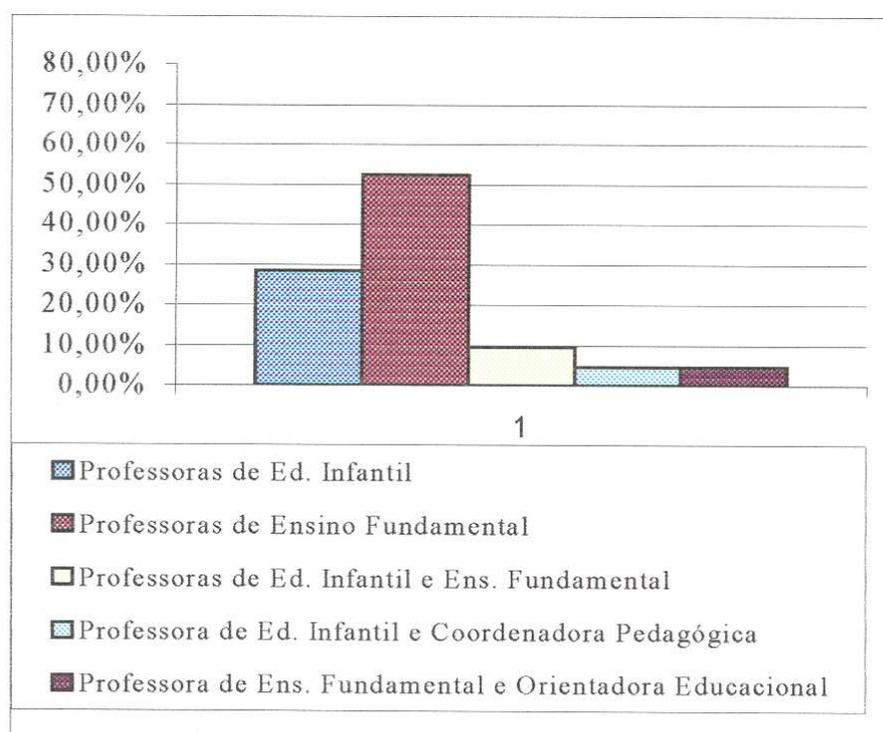


GRÁFICO 4- PERFIL SÓCIO-DEMOGRÁFICO – CURSO SUPERIOR

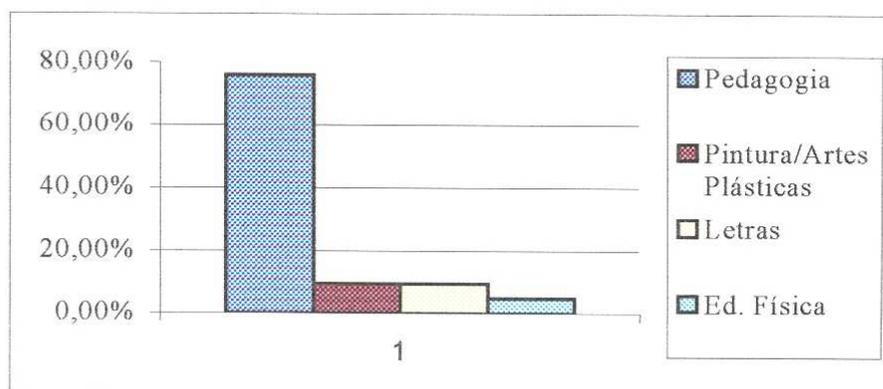


GRÁFICO 5 – ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO SUPERIOR

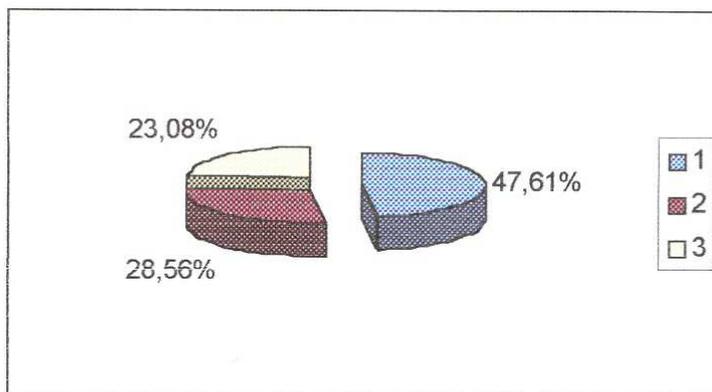
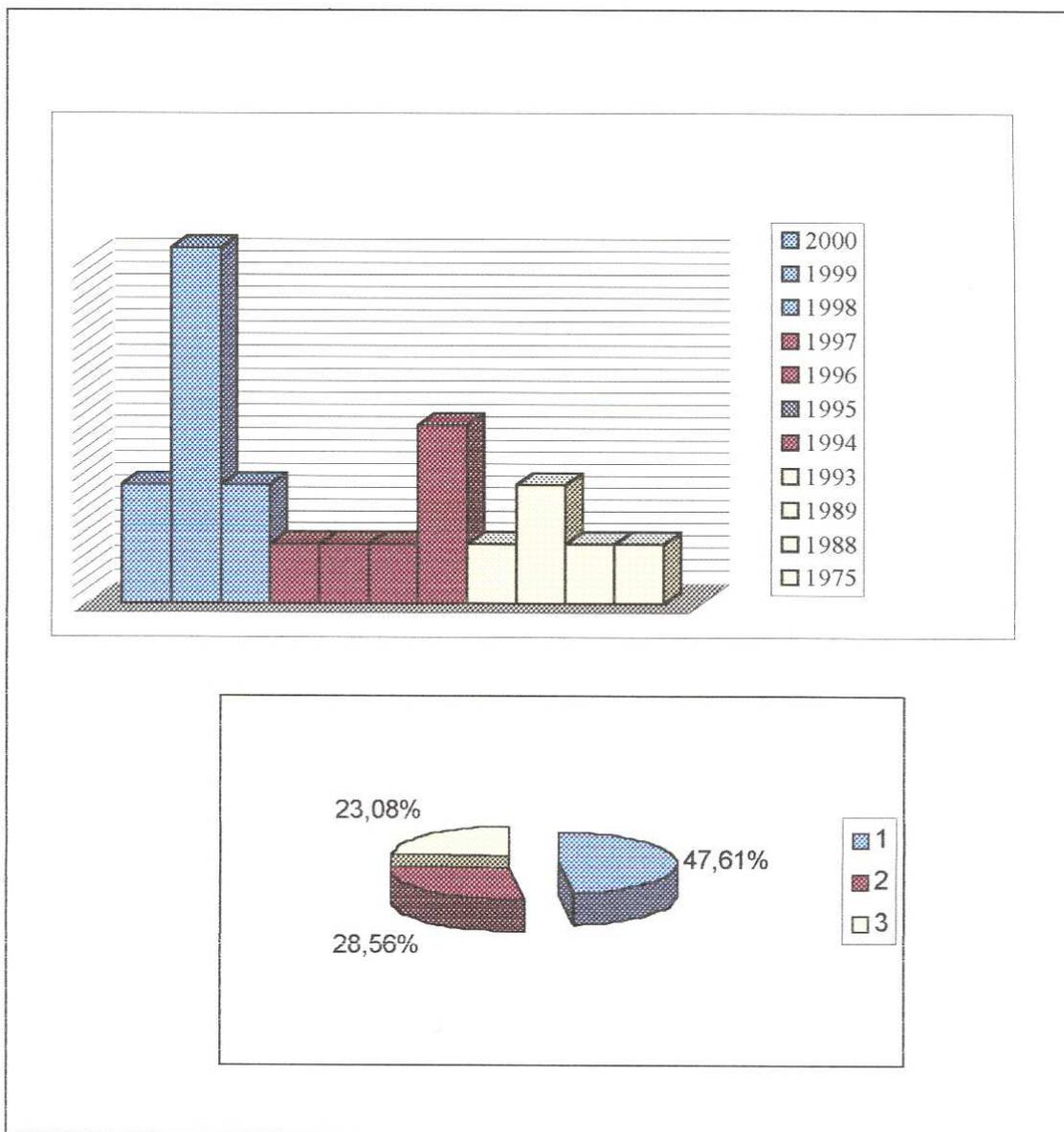


GRÁFICO 6 – INSTITUIÇÃO DE ENSINO DO CURSO SUPERIOR

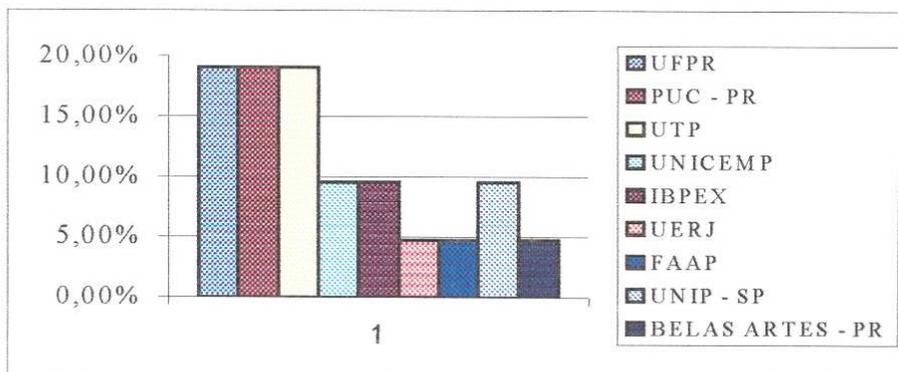
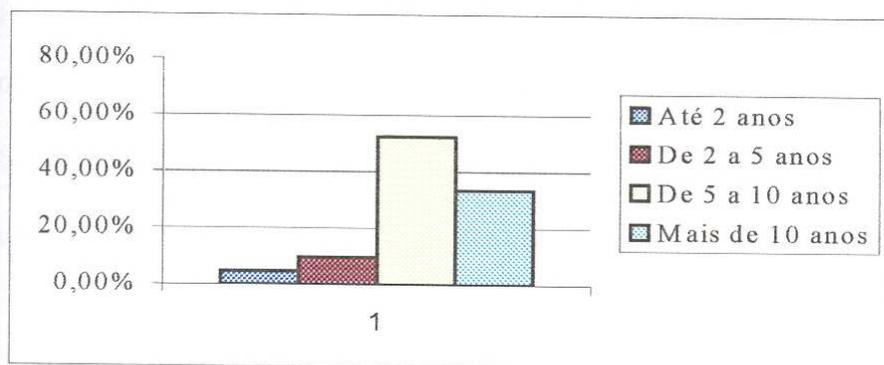


GRÁFICO7 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSORA



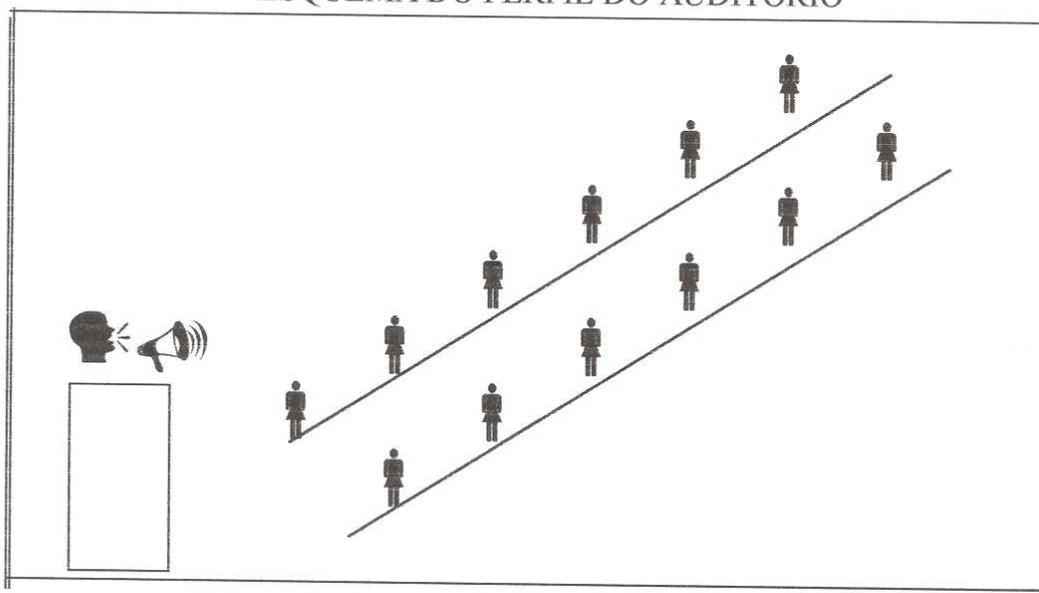
3.3.2 Apresentação dos Dados de Identificação do Espaço

A organização espacial da sala, a posição dos interlocutores, o uso ou não de microfones e de recursos de multimídia influem diretamente na comunicação grupal.

Neste caso, propositalmente, escolheu-se um espaço adequado para a comunicação sem intercâmbio (palestras e conferências), buscando propiciar uma atmosfera de comunicação unilateral e centralizada, como requerem as exposições formais.

A escolha do local recaiu então sobre o auditório do Colégio Dom Bosco – Sede Batel, cuja disposição de trezentos lugares diante de um palco, coloca o palestrante em plano suficientemente alto para ser visualizado por todos.

FIGURA 3 – ESQUEMA DO PERFIL DO AUDITÓRIO



Disponibilizou-se ainda, um púlpito, microfone e controle de multimídia. Estavam presentes apenas os profissionais da sede daquele colégio, totalizando trinta pessoas, entre as quais as vinte e uma professoras que são objeto desta pesquisa, além da Diretora Geral, o Supervisor Administrativo, duas Assessoras Pedagógicas, duas Coordenadoras Pedagógicas, uma Orientadora dos projetos, um auxiliar de multimídia e o responsável pelas filmagens.

3.3.3 Apresentação dos Dados Obtidos sobre a Identificação do “Corpus”

A tabela a seguir reúne dados sobre o “corpus” desta pesquisa, a fim de facilitar a identificação dos falantes (usam-se as letras do alfabeto que correspondem à ordem de apresentação), o título do projeto apresentado no Seminário e a duração de cada apresentação. Sempre que necessário, a duração será utilizada para o estabelecimento das proporções entre a frequência de uso de termos das locutoras.

TABELA 2 – GRUPO 1 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
C	A função social da escrita na Educação Infantil	21min20seg
D	Qualidade de vida na educação	23min10seg
E	Dramatização na Educação Infantil: uma forma de expressão	31min10seg
F	A importância da leitura na alfabetização	13min50seg
G	Brinquedos feitos com sucata na Educação Infantil	17min25seg
M	A importância dos cantinhos pedagógicos	40min50seg
O	Construindo criativamente a escrita com os alunos do Jardim 3	18min
P	Oficina da comunicação	31min15seg
S	Compreendendo a adição e a subtração	24min25seg
V	O resgate dos valores humanos no cotidiano da Educação Infantil	18min15seg

TABELA 3 – GRUPO 2 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
A	Atividades de plantio, cultivo, colheita e preparo de plantas e ervas medicinais	25min
I	Jogos matemáticos	8min30Seg
J	Jogos para estimular a concentração	20min30seg
N	Trabalhando com a produção de livros na 1ª série do Ensino Fundamental	11min11seg
Q	Origami: aprendizados múltiplos por meio de uma arte milenar	15min30seg
U	Os jogos na construção da escrita	11min9seg

TABELA 4 – GRUPO 3 – IDENTIFICAÇÃO DO “CORPUS”

Identificação	Título do projeto	Duração da apresentação
B	A socialização da criança a partir do jogo	8min40seg
H	Melhoria da qualidade na leitura nas séries iniciais	29min50seg
L	BR.COM. Partilhada	14min5seg
R	Despertando o raciocínio por meio de jogos e brincadeiras	26min45seg
T	Produção de texto	28min

Cabe lembrar que cada professora foi orientada a utilizar vinte minutos no máximo para sua apresentação. Entretanto, conforme revelam os dados da tabela anterior, verifica-se uma grande desigualdade na duração de cada apresentação.

3.3.4 Apresentação dos Dados Obtidos sobre Discurso Oral Culto

As tabelas a seguir mostram um levantamento das marcas preservadoras do discurso oral culto presentes nas elocuições. Conforme PRETI (1982, p.29), embora seja difícil estabelecer distinções nítidas entre o léxico da linguagem culta e o da popular, é possível estabelecer entre ambos algumas diferenças as quais serão melhor detalhadas na análise dos resultados.

TABELA 5 – GRUPO 1 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso
C	“instigou-me”, “garatujas”, “escriba”, “modelo convencional”, “mediando conflitos”
D	“empatia”, “criticidade”, “sinapses”, “comedida”, “euforia”, “subsídios”, “acometido”
E	“pré-conceitual”, “ludicidade”, “constrangidos”, “pudor”, “fluir”, “afinidade”, “estipulado”, “gargalhando”, “propícia”
F	“vestida a caráter”, “dados”, “restrita à área”
G	“doutorandos”, “aprimorando”, “socialização”, “maturação”, “consenso”, “experenciado”, “desatava”, “desfazia”, “concentradíssimos”
M	“pirâmide hierárquica”, “cartela”, “casulo”, “psicomotricidade”, “provação”, “regentes”
O	“diversificado”, “pretexto”, “dosagem”, “desmistificar”, “analítico”, “sintéticos”, “parâmetro”, “aptidão”, “interdisciplinaridade”, “escrita espontânea”, “elo”
P	“expressividade”, “ressabiados”, “formal”, “agente”, “células”, “intervenção”, “parâmetros”, “coexistência”, “almejava”, “focada”, “potencialidades”, “apáticas”, “gestual”, “contestar”, “hipóteses”, “drástico”, “concomitante”, “ebulição”, “respaldo”, “relevante”, “consciência fonológica”, “acervo”
S	“operações”, “abstrações”, “estipulasse”, “resistência”
V	“egocentrismo”, “compartilhar”, “multiplicar”, “cultivada”, “controle emocional”, “vínculo”, “difundido”, “contentamento”, “programa integral de valores”, “eixos”, “destrinchando”, “registro”, “cooperação”, “simbologia”, “resgatar”, “eufônicas”, “sutil”

TABELA 6 – GRUPO 2 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso cotidiano
A	“reportar-se a”, “paliativos”, “infusão”, “em primeira instância”, “folhetins”
I	“deparei-me”, “registros”, “heterogênea”, “concretização”, “desmembrar”
J	“estipulado”, “desenvolvimento cognitivo”, “absorver”, “inserir”, “concentrados”, “déficit de atenção”
N	“decodificação”, “letramento”, “códigos”, “história coletiva”
Q	“excitação”, “cortical”, “origami”, “escrita espelhada”, “significante”, “desenvolvimento psicomotor”, “ecopedagogia”
U	“minimizar”, “receio”, “retraídos”

TABELA 7 – GRUPO 3 – QUANTO AO LÉXICO

Identificação	Vocábulos/expressões não desgastadas pelo uso cotidiano
B	“semelhante”, “egocentrismo”, “jogo simbólico”, “psicomotricidade”, “jogos motores”

H	“prioridades”, “referência”, “fluência”, “inibidos”, “coerência”, “parâmetro”, “aprendizado”, “passível”, “apreciação”, “retribuindo”
L	“acesso”, “achatamento”, “discriminação”, “crucial”, “reapresentação”, “ignorou”, “fonte”, “coincidentemente”, “finalização”, “bidimensional”, “tridimensional”, “nomenclatura”, “apreenderam”, “arte rupestre”, “significar”
R	“contextualizado”, “ingressa”, “frustração”, “inibindo”, “disperse”, “proporcionando”, “postura”
T	“processo seletivo”, “instigar”, “inibimos”, “contextualização”, “oralidade”

TABELA 8 – GRUPO 1 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de Regências nominais e/ou verbais	Pronomes relativos precedidos de preposição	Outros
C			“desenvolvendo atividades <u>nas</u> quais ...	
D				
E	“conhecendo- <u>as</u> ”, “ <u>pra eu</u> fazê ...”			
F		“idas constantes <u>à</u> biblioteca ...” “fiz <u>com que</u> cada equipe ...”		
G		“conversas <u>ao</u> telefone” “... se tornem mais felizes <u>ao</u> brincar ...”		
M				
O	“concentrá- <u>los</u> ”	“fazer <u>com que</u> a criança ...”		Para (e não “pra”)
P			“a oficina de comunicação <u>a qual</u> eu pretendia aplicar ...” “esquemas <u>pelos</u> <u>quais</u> a criança aprende...”	
S				
V	“daí <u>os</u> levou ...”	“e <u>ao</u> meu sinal ...”		

TABELA 9 – GRUPO 2 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de regências nominais e/ou verbais	Uso adequado do verbo haver (= existir)	Outros
A	“convidei- <u>os</u> ”	“devido <u>ao</u> fator tempo...” “não tenho dúvida de <u>que</u> ...”	“Se houver um cuidado...”	
I				“uma vez que essa escrita...”
J		“devido <u>à</u> maturidade...”		
N			“houve um projeto coletivo do livro ...”	
Q				para (e não “pra”)
U				

TABELA 10 – GRUPO 3 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS

Identificação	Uso adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto	Uso adequado de regências nominais e/ou verbais	Uso adequado do verbo haver (= existir)
B	“socializá- <u>los</u> ”, “tranquilizá- <u>los</u> ”	“ir <u>ao</u> banheiro”	
H	“coloquei- <u>os</u> em equipe ...”	“ir <u>à</u> procura” “fomos <u>à</u> biblioteca”	“Se houver alguém que se aproxime...”
L		“não cabe só <u>a</u> mim...”	
R		fazer <u>com que</u> o aluno “ <u>ao</u> término de ...”	
T	“instigá-lo ainda mais ...”		Houve troca de gibis

A partir dos dados levantados nessas tabelas, optou-se pela representação gráfica do histograma, uma modalidade do gráfico de colunas, no qual se representa cada classe da série por meio de retângulo.

O histograma representa uma forma expressiva que possibilita ver o cruzamento de informações levantadas na pesquisa.

GRÁFICO 8 - QUANTO AO LÉXICO

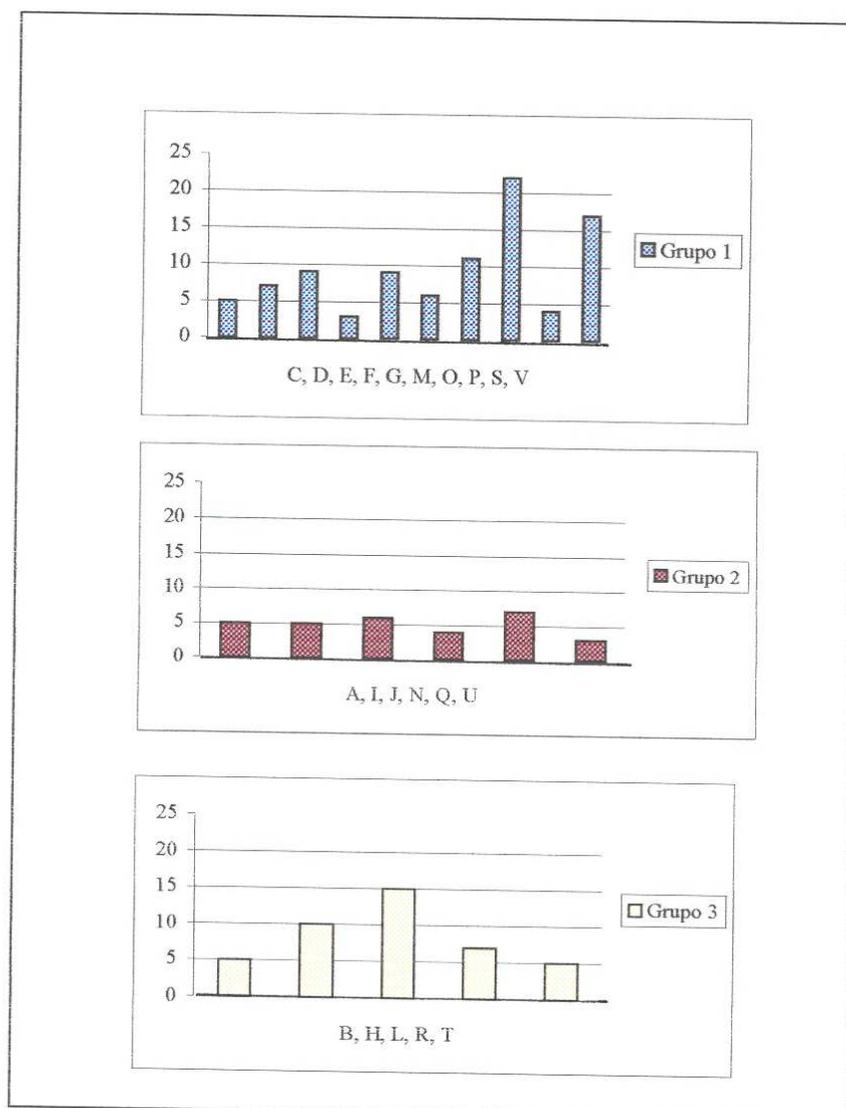
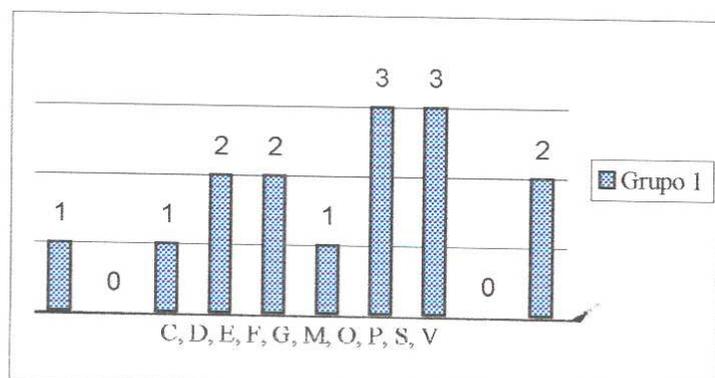
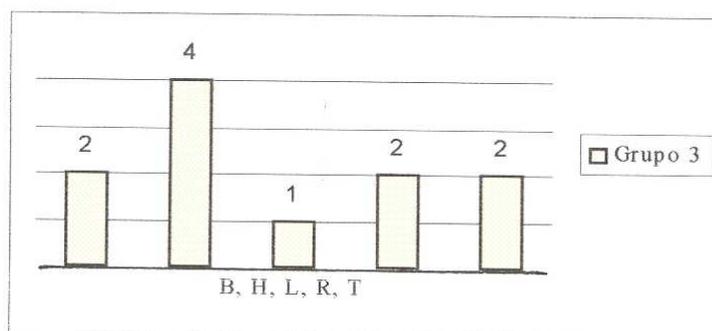
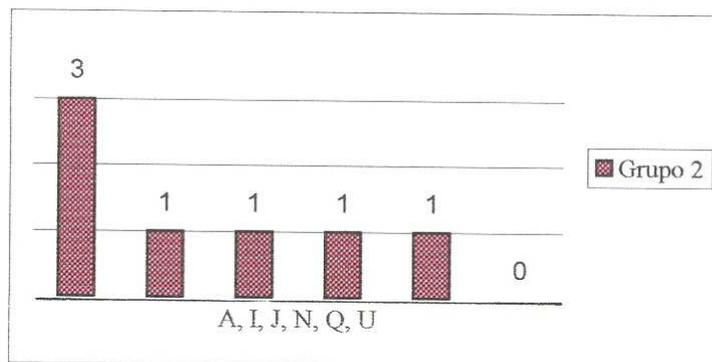


GRÁFICO 9 – QUANTO A ASPECTOS MORFOSSINTÁTICOS





A partir das tabelas e gráficos, é possível constatar que as marcas preservadoras do discurso oral culto se realizam com maior frequência no aspecto léxico. Isso confirma várias teorias lingüísticas que consideram o léxico como um componente central, quer dizer, o ofício de criar o texto é um ofício de reunir palavras, o que significa que, no momento da interação discursiva, as locutoras tomaram decisões sobre como administrar o léxico, escolhendo as palavras e propriedades semânticas e gramaticais que elas teriam.

Administraram assim, simultaneamente, um conjunto significativo de regras.

Entretanto, o léxico é apenas um ponto de partida que faz mediação entre a Semântica e a Gramática, concebidas como pontos de chegada.

E, nesse sentido, a construção do texto, no domínio da sentença, não tem propriedades suficientemente formais para constituir expressões lingüísticas que preservem o discurso oral culto. Há, inclusive, nos gráficos, evidências de que as professoras D, S e U não tiveram marcas preservadoras quanto aos aspectos morfossintáticos observados.

3.3.5 Apresentação dos Dados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais

Neste tópico, apresentam-se recursos orais informais em dois níveis: o estilístico e o social. No primeiro nível, reúnem-se os recursos orais informais, comuns na linguagem coloquial e somente aceitáveis na elocução formal, quando em quantidades moderadas. Desse modo, levantam-se os seguintes dados:

- frequência de uso da gíria comum e de expressões populares;
- frequência de emprego de marcadores conversacionais verbais (MCs) em início e final da unidade discursiva;
- constância de uso dos marcadores de digressão ou descontinuação;
- frequência de disfluências, ocorridas por interrupção, gaguejamentos, pausas etc.;
- presença de repetições.

Conforme citado anteriormente (p.33), essas manifestações lingüísticas e paralingüísticas podem ser consideradas como recursos empregados em nível estilístico.

Quanto ao nível social, corresponde à presença da variedade não culta nas elocuições formais e, nesta pesquisa, serão identificados alguns tipos de construções e usos que constituem desvios gramaticais comuns na fala dos não-escolarizados e, portanto, não aceitáveis nas elocuições formais.

3.3.5.1 Recursos orais informais em nível estilístico

As tabelas a seguir mostram as frequências de uso de recursos orais comuns na linguagem coloquial.

TABELA 11 – GRUPO 1 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES

Uso da gíria comum e de expressões populares	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
“tirar sarro”/ “foi um sarro”	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-
“foi dez”	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-
“seria uma ótima”	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
“dá uma de boba”	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
“é jogo rápido”	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
Escrevendo “abobrinhas”	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
“pegá o fio da meada”	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
“arrancando o cabelo”	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
“chorei pitangas”	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-
“pra lá de dez”	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
“não se tocavam que ...”	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
“quebrá a cabeça”	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
“peguei um gancho”	-	02	-	03	-	-	-	01	-	-
“dá uma predominada”	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
“superproduzidíssimo”	-	-	-	-	-	-	-	01	-	-
“foi tranqüilo”	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-
“era um barato”	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
“ficô bacana”	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-
“muito jóia”	-	-	-	-	02	-	-	-	-	-
“aquele negócio de respeito”	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
“legal”	06	05	-	-	-	04	-	05	15	-
“super”	-	-	-	-	01	05	-	-	-	01
“tipo”	-	-	-	-	-	-	-	-	01	-
“miniateliezinho”	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-
TOTAL	06	07	02	05	06	12	04	10	20	01

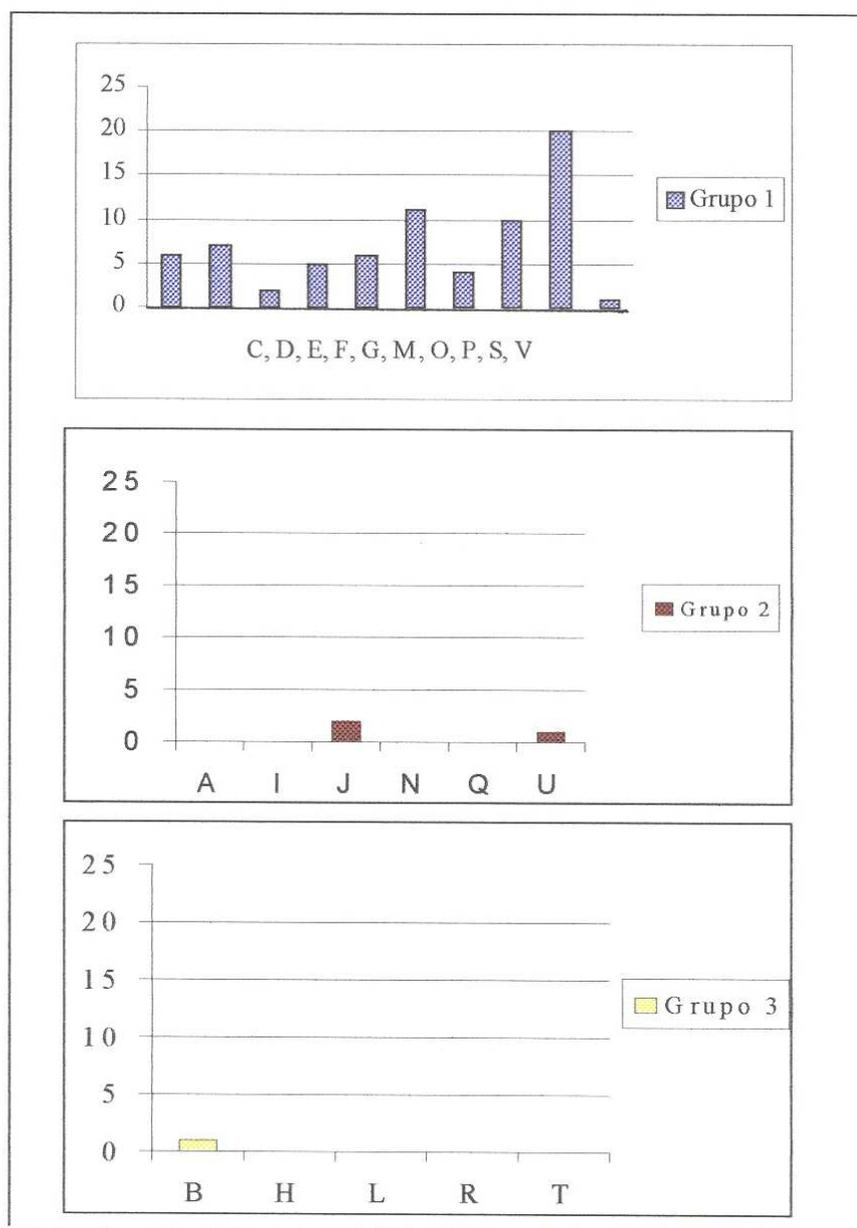
TABELA 12 – GRUPO 2 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES

Uso da gíria comum e de expressões gíriáticas	A	I	J	N	Q	U
“legal”	-	-	-	-	-	01
“dava um tempo”	-	-	01	-	-	-
“elas vinham voando pra escola”	-	-	01	-	-	-
TOTAL	-	-	02	-	-	01

TABELA 13 – GRUPO 3 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES

Uso da gíria comum e de expressões populares	B	H	L	R	T
“viajando na maionese”	01	-	-	-	-

GRÁFICO 10 – USO DA GÍRIA COMUM E DE EXPRESSÕES POPULARES



Os dados mostram que as locutoras do Grupo 1 usam as gírias comuns e expressões populares com maior frequência, enquanto as dos Grupos 2 e 3, gradativamente, reduzem seu emprego. Assim, embora a situação de comunicação esteja previamente delineada e as locutoras tenham procurado adaptar-se a ela, percebe-se que suas escolhas não coincidem, havendo variação de formalidade entre os grupos.

TABELA 14 – GRUPO 1 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)

Marcadores conversacionais	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
“bom”/ “bem”	-	-	-	01	-	-	02	-	-	-
“então”	26	04	10	20	15	38	13	42	33	15
“daí”/ “aí”	11	07	03	-	11	35	07	10	04	12
“né? ”	09	30	15	04	02	10	08	49	37	27
“assim”	11	10	06	05	-	12	02	16	08	01
“ahn”	01	09	01	-	-	-	-	-	-	-
“eh”	39	18	15	10	09	20	11	37	29	03
“ih”	12	18	-	01	07	01	-	-	-	-
“certo?”	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	109	96	51	41	44	116	43	154	111	58

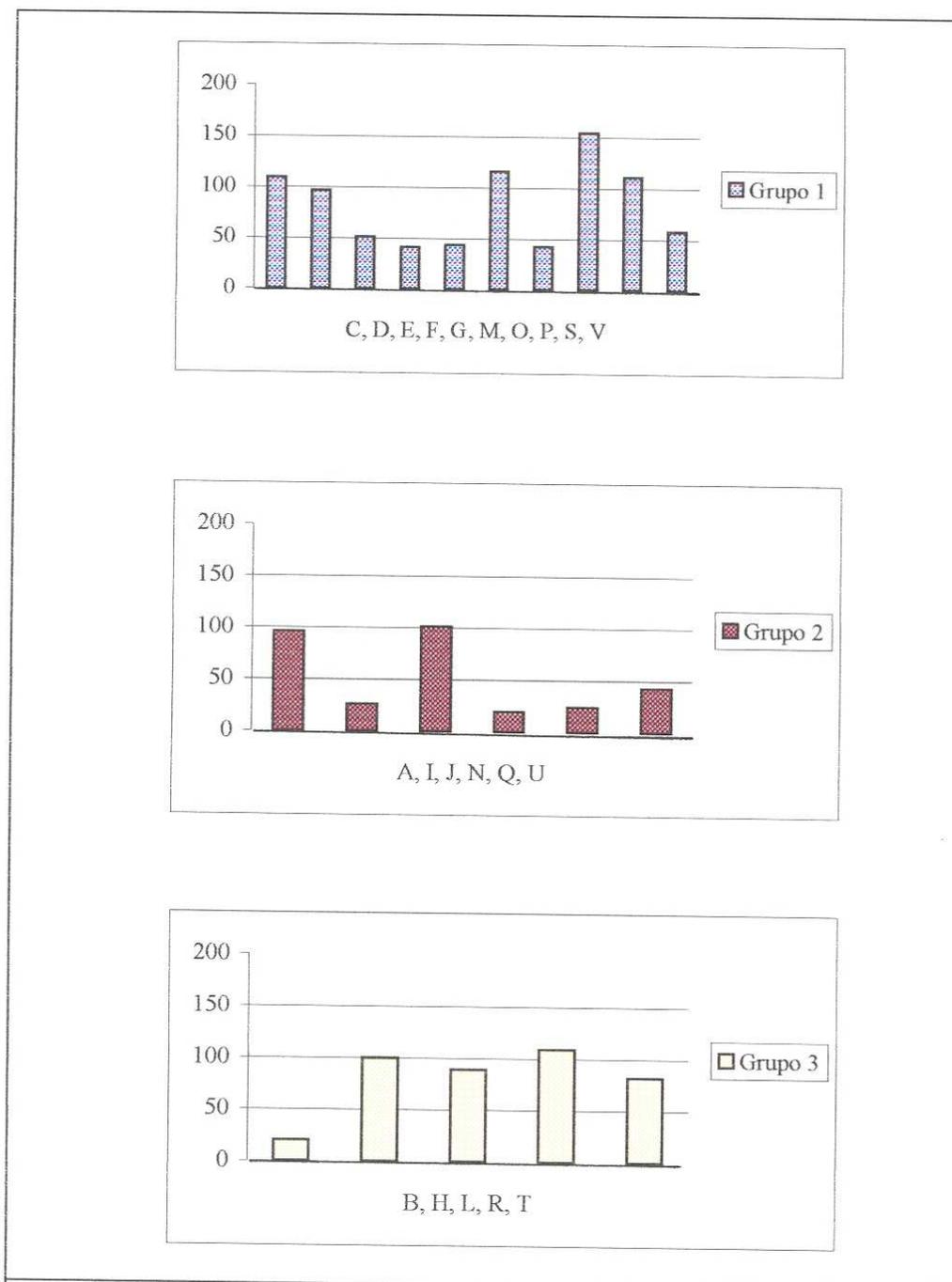
TABELA 15 – GRUPO 2 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)

Marcadores conversacionais	A	I	J	N	Q	U
“bom”/ “bem”	02	-	-	-	-	-
“então”	15	11	43	01	04	07
“daí”/ “aí”	04	03	10	04	-	04
“né?”	23	01	24	09	02	19
“assim”	01	-	11	-	-	05
“ahn”	-	-	-	-	13	-
“eh”	48	11	13	05	-	08
“ih”	03	-	-	-	-	-
“certo?”	-	-	-	-	05	-
TOTAL	96	26	101	19	24	43

TABELA 16 – GRUPO 3 – MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)

Marcadores conversacionais	B	H	L	R	T
“bom”/ “bem”	-	-	06	-	02
“então”	04	27	09	43	20
“daí”/ “aí”	05	07	02	08	04
“né?”	02	03	34	24	27
“assim”	-	09	-	09	07
“ahn”	-	-	-	-	-
“eh”	04	54	38	23	22
“ih”	05	-	-	02	-
“certo?”	-	-	01	-	-
TOTAL	20	100	89	109	82

GRÁFICO 11 - MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS (MCs)



As tabelas revelam, inicialmente, a desigualdade numérica no emprego dos vários marcadores conversacionais. Porém, comparando-se os grupos, percebe-se que todos apresentam alta ocorrência de MCs, pois emitem mais de um MC por minuto, o que revela as marcas de uma interação face a face. No Grupo 1, estão as professoras com maior quantidade de ocorrências por minuto (C – 5 MCs, P e S – 4 MCs). Também são altas as ocorrências das

professoras C e D (Grupo 1), J e A (Grupo 2), e R e H (Grupo 3). No Grupo 2, a locutora J equipara-se à locutora C, emitindo 5 MCs por minuto.

TABELA 17 – GRUPO 1 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU DESCONTINUAÇÃO

Marcadores de digressão	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
“porque”	4	2	6	1	-	2	3	-	-	-
“olha”/ “veja(m)”	-	-	-	-	-	-	2	1	-	-
“acho”	-	1	-	-	1	1	1	1	-	1
“até um dia”/ “um dia”	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1
“até”	5	3	3	1	-	-	-	-	2	1
“inclusive”/ “até inclusive”	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-
“ah”	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-
“até mesmo um dia”	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-
“que”	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	9	8	15	6	2	3	6	2	4	3

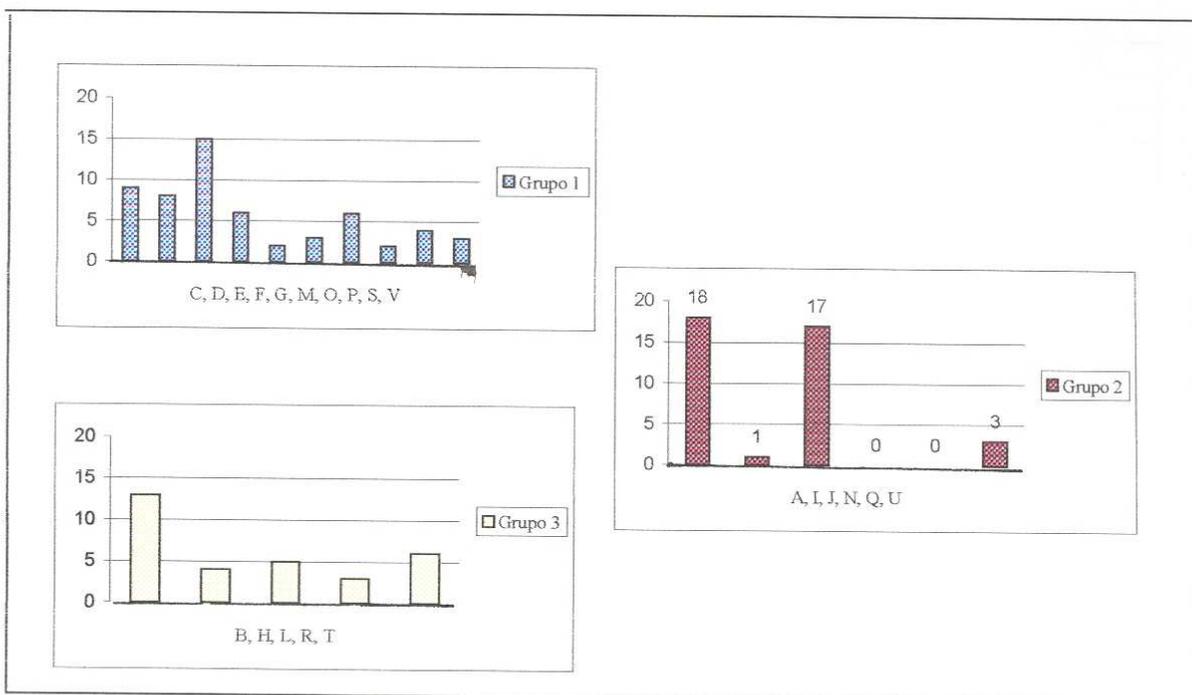
TABELA 18 – GRUPO 2 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU DESCONTINUAÇÃO

Marcadores de digressão	A	I	J	N	Q	U
“porque”	8	1	8	-	-	-
“olha”/ “veja(m)”	-	-	-	-	-	-
“acho que”	4	-	3	-	-	2
“até um dia”/ “um dia”	-	-	-	-	-	-
“até”	4	-	6	-	-	1
“inclusive”/ “até inclusive”	1	-	-	-	-	-
“ah”	1	-	-	-	-	-
“que”	-	-	-	-	-	-
TOTAL	18	1	17	-	-	3

TABELA 19 – GRUPO 3 – MARCADORES DE DIGRESSÃO OU DESCONTINUAÇÃO

Marcadores de digressão	B	H	L	R	T
“porque”	4	1	1	1	-
“olha”/ “veja(m)”	1	-	-	-	-
“acho que”/ “que eu acho”	2	-	1	-	3
“até um dia”/ “um dia”	-	1	-	-	-
“até”	1	1	1	1	1
“inclusive”/ “até inclusive”	-	1	1	1	1
“ah”	1	-	-	-	-
“que”	4	-	-	-	-
“só retornando”	-	-	1	-	-
“aliás”	-	-	-	-	1
TOTAL	13	4	5	3	6

GRÁFICO 12 - MARCADORES DE DIGRESSÃO OU DESCONTINUAÇÃO (MD)



O gráfico põe em evidência o Grupo 2, por meio das locutoras A e J que utilizam marcadores de digressão baseados no enunciado, representando um desvio tópico ou seqüências inseridas que guardam relações com o que vinha sendo dito, mas sem a relevância que caracteriza o tópico. O mesmo ocorre com as locutoras E do Grupo 1 e B do Grupo 3, que também utilizam o comentário rápido, de natureza relacional, mas de valor intermediário. Entretanto, em proporção ao tempo de apresentação de cada locutora, B destaca-se emitindo um marcador de digressão a cada 40 segundos. Em seguida, a locutora J (um MD a cada 1min e 18seg), A (um MD a cada 1min e 38seg) e E (um MD a cada 2min e 6seg).

Cabe ressaltar que, como o uso de marcadores de digressão varia muito de acordo com o falante, foi necessária uma seleção dos mais freqüentes no “corpus” desta pesquisa.

TABELA 20 – GRUPO 1 - REPETIÇÕES

Palavras e expressões	Grupo 1									
	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
“a gente” (= nós)	13	17	03	05	04	15	24	24	07	10
“de repente”	-	02	-	-	-	-	-	01	01	-
“coisa”	04	07	05	-	03	09	10	05	09	02
TOTAL	17	26	08	05	07	24	34	30	17	12

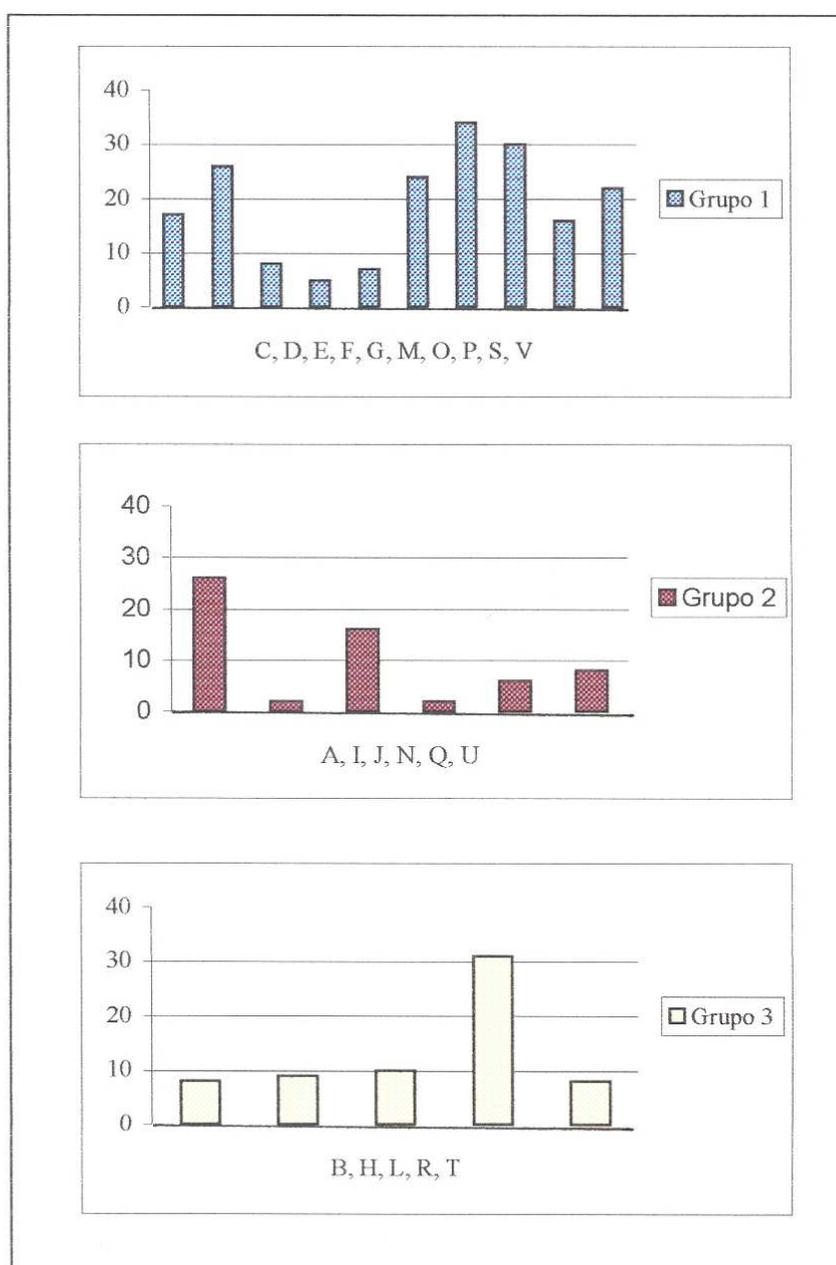
TABELA 21 – GRUPO 2 - REPETIÇÕES

Palavras e expressões	Grupo 2					
	A	I	J	N	Q	U
“a gente” (= nós)	15	-	05	-	01	04
“de repente”	07	02	-	-	-	-
“coisa”	04	-	11	02	05	04
TOTAL	26	02	16	02	06	08

TABELA 22 – GRUPO 3 - REPETIÇÕES

Palavras e expressões	Grupo 3				
	B	H	L	R	T
“a gente” (= nós)	06	03	08	27	06
“de repente”	-	02	-	-	-
“coisa”	02	04	02	04	02
TOTAL	08	09	10	31	08

GRÁFICO 13 – REPETIÇÕES



Selecionaram-se três repetições para levantamento de dados, embora haja muitas outras no “*corpus*” desta pesquisa. Porém, a escolha visa unicamente registrar a frequência de uso desse que é um recurso comum na elocução informal.

Os dados revelam que a maioria das locutoras do Grupo 1 (70%), possui repetições, enquanto nos Grupos 2 e 3, essa incidência é menor, embora também haja alta frequência de uso nas locutoras R (Grupo3) e A (Grupo2), com uma repetição a cada 51 segundos e 57 segundos, respectivamente. Porém, é no Grupo 1 que se encontra a locutora com maior número de repetições (uma a cada 31 segundos) – a locutora O.

TABELA 23 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO

	Grupo 1									
	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
	20	-	08	-	-	-	-	-	-	03

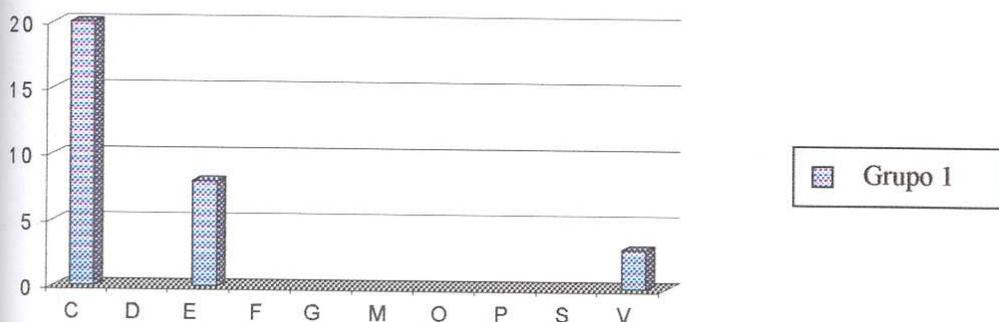
TABELA 24 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO

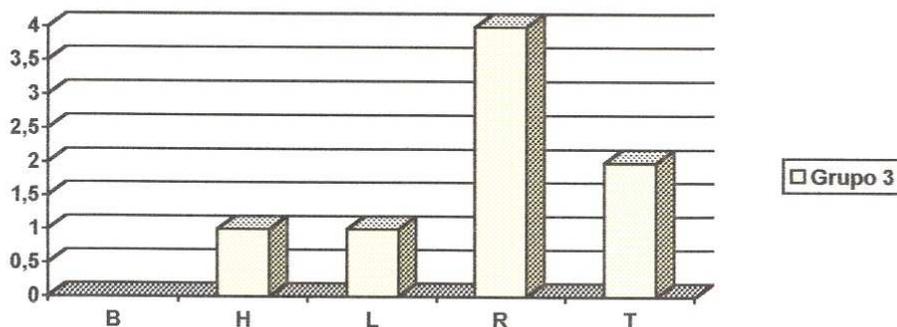
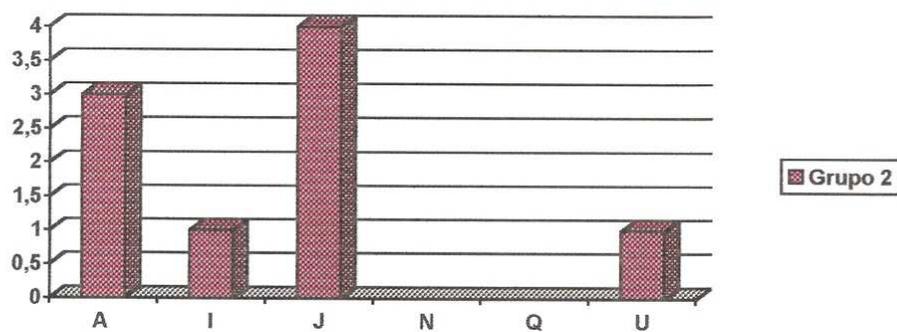
	Grupo 2					
	A	I	J	N	Q	U
	03	01	04	-	-	01

TABELA 25 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO

	Grupo 3				
	B	H	L	R	T
	-	01	01	04	02

GRÁFICO 14 – REPETIÇÃO DO SUJEITO NO ENUNCIADO





A tabela propõe números que tornam evidente a freqüência com que algumas locutoras do Grupo 1 repetem o sujeito no enunciado, usando pronome após ele, em determinadas seqüências de tópicos, principalmente, a locutora C, que o utiliza a cada 1min e 4 seg. Entretanto, é possível visualizar que esse recurso não é utilizado com regularidade por 50% das locutoras do *corpus* desta pesquisa. Esse processo constitutivo da sentença, revela uma linguagem que, em geral, também pertence aos falantes comuns e, portanto, incorpora-se ao que se denomina linguagem urbana comum.

3.3.5.2 Recursos orais informais em nível social

Considera-se aqui os recursos orais informais em nível social como a presença da variedade não culta nas elocuições formais, por meio de construções que constituem desvios gramaticais ou palavras de baixo prestígio social num discurso formal.

TABELA 26 – GRUPO 1 - CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIS

Construções com desvios gramaticais	Grupo 1									
	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
Uso do pronome reto pelo oblíquo	01	-	-	-	01	-	-	02	01	-
Uso dos pronomes relativos incorretos	03	-	06	01	-	-	-	-	-	01
Uso do verbo haver (=existir) no plural	01	01	01	-	-	-	01	-	-	-
Uso de <i>que</i> após pronome ou conjunção	04	02	11	-	02	02	02	02	02	02
Falta de concordância nominal e verbal	01	01	02	-	-	02	-	02	03	-
Uso de verbos como “teja”/ “tiver” em lugar de “esteja”/ “estiver”	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Uso de “que nem” em lugar de “como”	-	-	-	-	01	03	-	-	-	-
Regência verbal/nominal incorreta	01	01	02	01	-	-	01	-	-	-
Uso de “o que que”	01	-	-	01	-	-	04	02	04	02
Uso de “em cima de” em lugar de “sobre”	-	-	03	02	-	-	-	-	-	-
Afêreses do verbo “estar”	08	16	04	04	17	16	09	08	14	10
Apócopies de verbos no infinitivo	59	57	54	13	40	53	26	53	48	33
Apócopies de verbos no pretérito	04	04	05	-	07	01	08	01	01	07
TOTAL	84	82	87	23	68	77	50	71	73	55

TABELA 27 – GRUPO 2 - CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIS

Construções com desvios gramaticais	Grupo 2					
	A	I	J	N	Q	U
Uso do pronome reto pelo oblíquo	04	-	01	-	-	-
Uso dos pronomes relativos incorretos	04	04	01	-	-	01
Uso do verbo haver (=existir) no plural	-	-	-	-	-	-
Uso de <i>que</i> após pronome ou conjunção	01	01	-	04	-	-
Falta de concordância nominal e verbal	02	01	02	01	-	-
Uso de verbos como “teja”/ “tiver” em lugar de “esteja”/ “estiver”	04	-	-	-	-	-
Uso de “que nem” em lugar de “como”	-	-	-	-	-	-
Regência verbal/nominal incorreta	-	-	-	-	-	-
Uso de “o que que”	03	-	03	01	02	-
Uso de “em cima de” em lugar de “sobre”	-	-	-	-	-	-
Afêreses de verbo “estar”	05	02	12	-	03	04
Apócopies de verbos no infinitivo impessoal	33	05	55	07	04	31
Apócopies de verbos no pretérito perfeito (3ª pessoa)	04	01	02	02	-	01
TOTAL	60	14	74	15	09	37

GRÁFICO 15 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIS

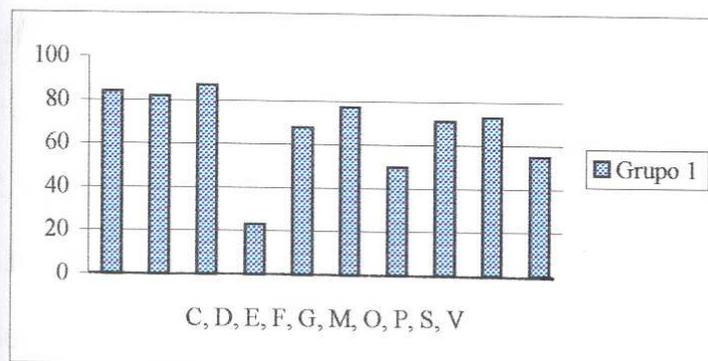
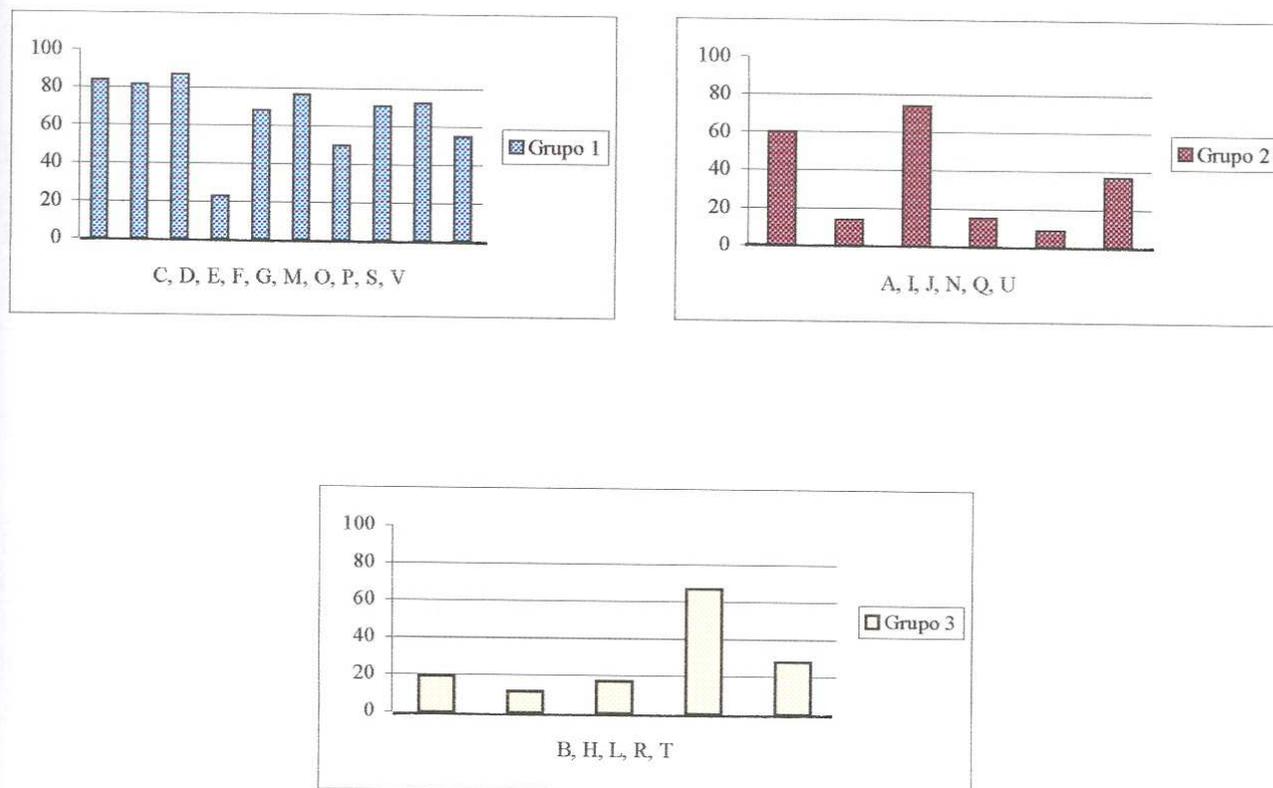


GRÁFICO15 – CONSTRUÇÕES COM DESVIOS GRAMATICAIIS



O gráfico permite fixar o Grupo 1 como o que apresenta maior frequência de ocorrência global de construções com desvios gramaticais, seguido dos Grupos 2 e 3, respectivamente. Entretanto, os dados revelam que se trata de um procedimento bastante recorrente nos três grupos, pois, apesar de as locutoras estarem em atitude formal e numa situação comunicativa marcadamente didática, formulam construções da linguagem popular, comum entre interlocutores com maior grau de intimidade. Isso fica evidente quando se estabelece a relação com o tempo de apresentação de cada locutora, pois no Grupo 1, a frequência é de 15 a 36seg, sendo 4 locutoras (C, G, D e S) com menos de 20seg. No Grupo 2, a frequência varia entre 16seg e 1min e 7seg, destacando-se as locutoras J e U, com 16 e 18seg, respectivamente. E, finalmente, no Grupo 3, a frequência fica entre 22seg e 4min e 56seg, destacando-se as locutoras L (22seg) e B (27seg).

3.3.6 Apresentação dos Resultados obtidos sobre Dificuldades de Formulação

TABELA 29 – HESITAÇÕES

	C	D	E	F	G	M	O	P	S	V
Pausas não preenchidas	01	03	01	01	-	06	-	03	04	-
Gaguejamentos	08	01	01	05	10	09	05	02	05	-
Enunciados incompletos ou auto-interrompidos	11	08	07	07	03	32	15	08	14	09
TOTAL	20	12	09	13	13	47	20	13	23	09

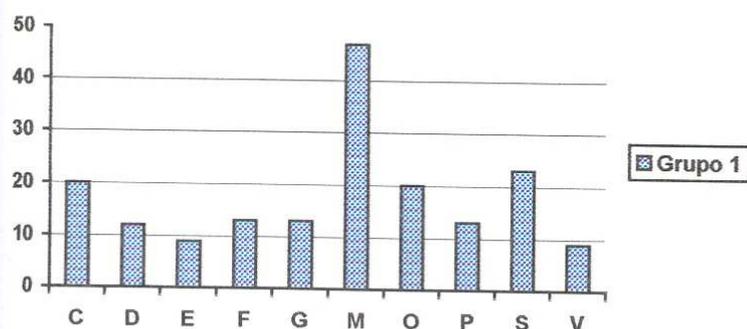
TABELA 30 – HESITAÇÕES

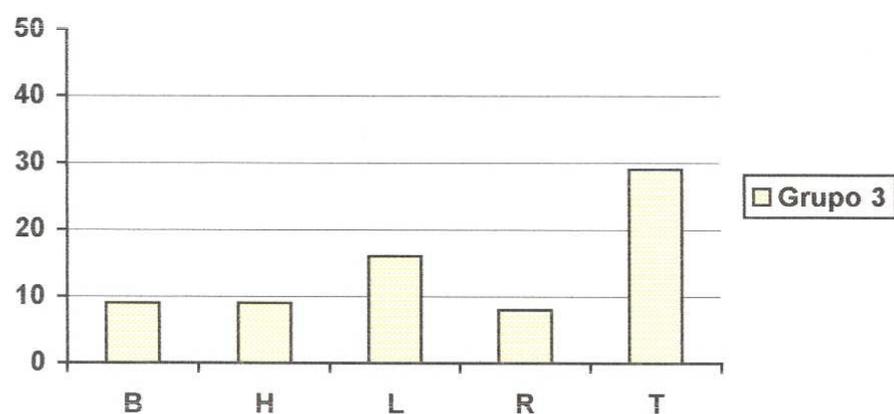
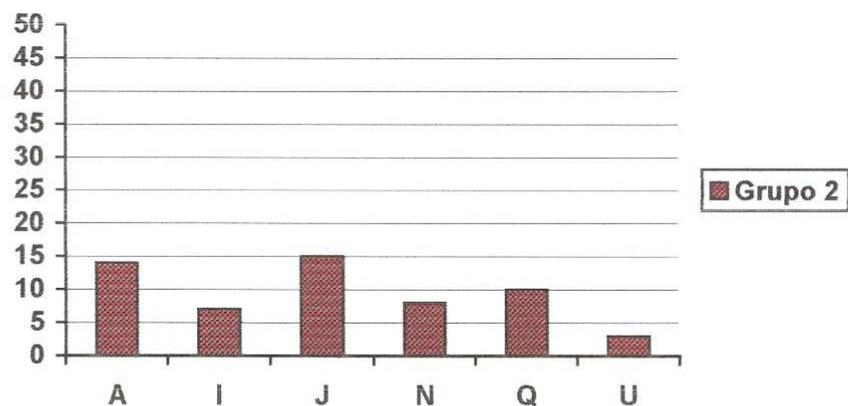
	A	I	J	N	Q	U
Pausas não preenchidas	03	01	-	-	-	-
Gaguejamentos	03	01	03	01	03	-
Enunciados incompletos ou auto-interrompidos	08	05	12	07	07	03
TOTAL	14	07	15	08	10	03

TABELA 31 – HESITAÇÕES

	B	H	L	R	T
Pausas não preenchidas	-	01	01	-	02
Enunciados incompletos ou auto-interrompidos	07	06	11	07	18
Gaguejamentos	02	02	04	01	09
TOTAL	09	09	16	08	29

GRÁFICO 16 – HESITAÇÕES





Os números das tabelas revelam uma alta frequência de hesitação, sendo o Grupo 1 aquele que apresenta maior número de locutoras com pausas não preenchidas, gaguejamentos e enunciados incompletos ou auto-interrompidos. Destacam-se as professoras M e L como locutoras em que se verifica um amplo predomínio dessas ocorrências (uma a cada 52seg), ambas por ansiedade, sendo a primeira, por inexperiência total com recursos audiovisuais (retroprojeter, projetor de slides e multimídia), enquanto a segunda, por não poder mostrar os *slides* que pretendia; essa perturbação emocional reflete-se nas hesitações e truncamentos oracionais. Também se destacam as locutoras B e T (Grupo 3), ambas com uma ocorrência a cada 57seg. Por outro lado, as professoras U (Grupo 2, com uma ocorrência a cada 3min e

7seg), H e R (Grupo 3) revelam baixa frequência de hesitações (uma a cada 3min e 31seg e 3min e 34seg o que evidencia melhor avanço do fluxo informacional.

3.3.7 Apresentação de Dados Obtidos sobre as Planilhas

TABELA 32 – GRUPO 1 – EXPOSIÇÃO

Professora	Ágil				Espontânea				Precisa				Elegante				Clara			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	02	02	-	-	02	01	-	-	02	01	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-
D	-	02	-	-	-	03	-	-	-	04	-	-	-	03	-	-	01	03	-	-
E	02	01	-	-	03	01	-	-	02	01	-	-	02	01	-	-	03	01	-	-
F	01	03	-	-	01	01	01	-	01	02	-	-	01	02	-	-	01	02	-	-
G	01	03	-	-	01	03	-	-	01	02	-	-	01	02	-	-	01	03	-	-
M	02	01	01	-	02	01	-	-	01	01	01	-	01	02	-	-	01	02	-	-
O	-	01	-	-	02	02	-	-	01	02	-	-	01	01	-	-	02	-	01	-
P	01	01	02	-	01	03	-	-	01	02	-	-	-	02	-	-	01	02	-	-
S	-	01	02	-	-	02	-	-	-	03	-	-	-	02	-	-	-	01	01	-
V	02	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-
TOTAL	11	15	05	-	12	19	01	-	09	19	01	-	08	16	-	-	11	15	02	-

TABELA 32 (Cont.) GRUPO 1 – EXPOSIÇÃO

Professora	Ordenada				Sugestiva				Artificial				Monótona				Reiterativa			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	02	02	-	-	01	01	-	-	-	01	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
D	01	03	-	-	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	01	02	-	-	-	02
E	02	01	-	-	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	01	01
F	01	03	-	-	-	02	-	-	-	-	01	01	-	-	-	02	-	-	-	02
G	01	02	-	-	01	01	-	-	01	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
M	01	01	01	-	02	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	01	-	01
O	01	01	01	-	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	-
P	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	01	01
S	-	02	01	-	-	01	01	-	-	-	01	01	-	-	01	01	-	-	01	01
V	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	10	18	03	-	08	13	01	02	01	01	02	16	-	-	02	17	-	01	03	14

* M (muito) B (bastante) P (pouco) N (nada)

TABELA 33 – GRUPO 2 – EXPOSIÇÃO

Professora	Ágil				Espontânea				Precisa				Elegante				Clara			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	02	01	-	01	02	01	-	-	03	-	-	-	02	01	-	01	03	-	-
I	01	01	-	-	01	02	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	01	01	-
J	01	02	-	-	-	04	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	04	-	-
N	01	01	02	-	02	01	01	-	02	01	-	-	02	01	-	-	02	01	-	-
Q	01	01	-	-	01	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-
U	-	-	02	-	-	02	-	-	-	01	01	-	-	02	-	-	-	02	-	-
TOTAL	04	07	05	-	05	12	02	-	02	09	01	-	02	07	01	-	03	12	01	-

TABELA 33 (Cont.) – GRUPO 2 – EXPOSIÇÃO

Professora	Ordenada				Sugestiva				Artificial				Monótona				Reiterativa			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	03	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-
I	01	01	01	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-
J	-	02	-	-	-	02	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-
N	02	01	-	-	01	-	02	-	-	-	01	01	-	-	01	01	-	-	-	01
Q	-	02	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01	-
U	-	02	-	-	-	02	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02	-
TOTAL	03	11	01	-	01	05	04	-	-	-	05	03	-	-	04	04	-	-	03	04

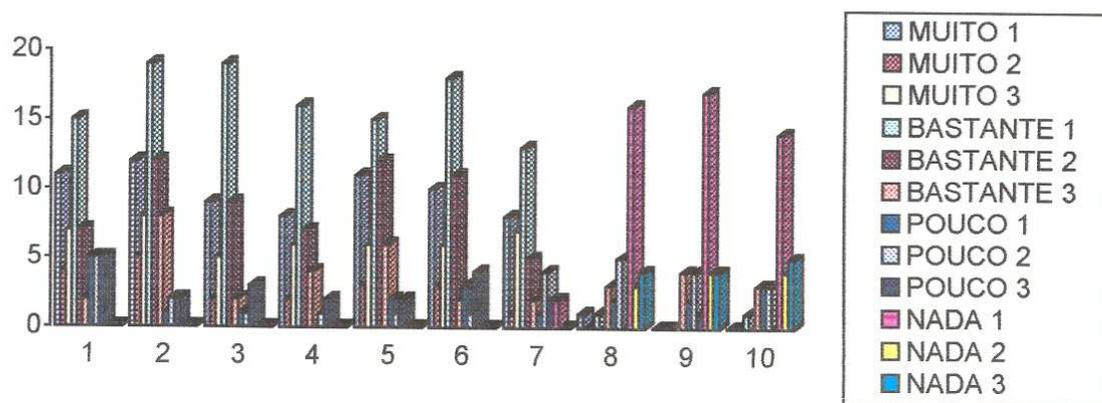
TABELA 34 – GRUPO 3 - EXPOSIÇÃO

Professora	Ágil				Espontânea				Precisa				Elegante				Clara			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	-	02	-	01	03	01	-	01	-	01	-	01	01	01	-	01	01	01	-
H	03	-	-	-	03	-	-	-	02	-	-	-	03	-	-	-	03	-	-	-
L	01	01	01	-	01	03	-	-	01	01	-	-	01	02	-	-	01	02	-	-
R	02	01	-	-	03	-	-	-	01	01	-	-	02	-	-	-	01	02	-	-
T	-	-	02	-	-	02	01	-	-	-	02	-	-	01	01	-	-	01	01	-
TOTAL	07	02	05	-	08	08	02	-	05	02	03	-	06	04	02	-	06	06	02	-

TABELA 34 (Cont.) – GRUPO 3 – EXPOSIÇÃO

Professora	Ordenada				Sugestiva				Artificial				Monótona				Reiterativa			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	-	02	-	01	-	01	-	-	01	-	01	-	01	01	01	-	01	-	02
H	03	01	-	-	03	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01	-	-	-	01
L	01	01	-	-	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
R	02	-	-	-	02	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	-	02	-	-	01	01	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-
TOTAL	07	02	04	-	07	02	02	-	-	03	-	04	-	04	01	04	-	03	-	05

GRÁFICO 17 – EXPOSIÇÃO



- Eixo vertical- de cima para baixo: M (muito) B (bastante) P (pouco) N (nada)

- 1 – Ágil
- 2 – Espontânea
- 3 – Precisa
- 4 - Elegante
- 5 - Clara
- 6 – Ordenada
- 7 – Sugestiva
- 8 – Artificial
- 9 – Monótona
- 10 – Reiterativa

O gráfico revela que os avaliadores consideraram as exposições das locutoras do Grupo 3 melhores, visto que o maior número de opções recaiu sobre: muito ágeis, muito espontâneas, muito precisas, muito claras, muito ordenadas e muito sugestivas. Ao mesmo tempo, os avaliadores consideraram as exposições das locutoras dos Grupos 1 e 2 com desempenho igual: bastante ágeis, espontâneas, precisas, elegantes, claras, ordenadas e sugestivas. Os aspectos negativos ressaltados foram: exposições bastante monótonas do Grupo 3 e pouco artificiais do Grupo 2.

TABELA 35 – GRUPO 1 – GESTICULAÇÃO

Professora	Nítida				Confusa				Deficiente			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
D	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
E	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
F	01	03	-	-	-	-	01	01	-	-	-	02
G	-	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
M	01	02	-	-	-	01	-	02	-	-	-	02
O	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
P	02	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
S	-	04	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
V	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	10	24	-	-	-	01	02	15	-	-	01	16

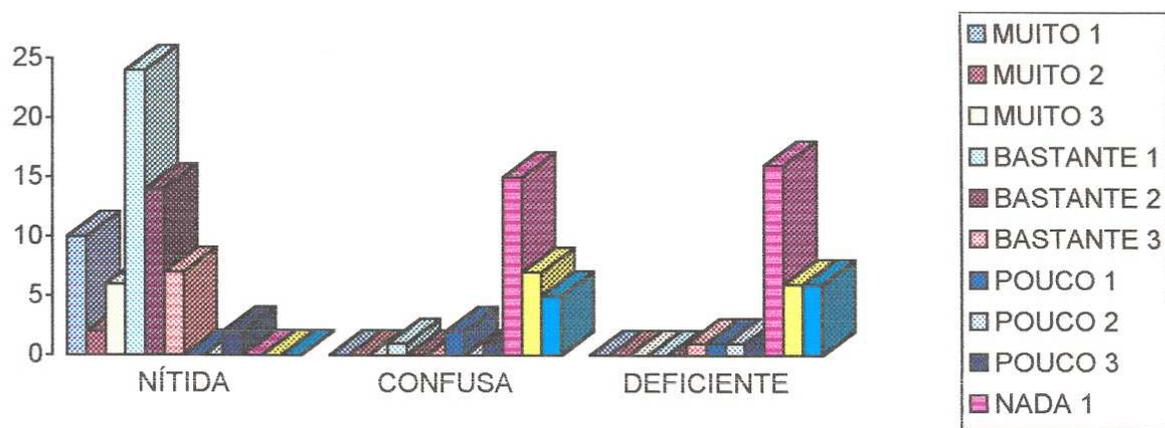
TABELA 36 – GRUPO 2 - GESTICULAÇÃO

Professora	Nítida				Confusa				Deficiente			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	03	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
I	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
J	-	04	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
N	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Q	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
U	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	02	14	-	-	-	-	-	07	-	-	01	06

TABELA 37 – GRUPO 3 – GESTICULAÇÃO

Professora	Nítida				Confusa				Deficiente			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	-	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	02
H	03	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
L	02	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
R	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	01	02	-	-	-	01	01	-	-	01	01
TOTAL	06	07	02	-	-	-	01	05	-	01	01	06

GRÁFICO 18 – GESTICULAÇÃO



O gráfico revela que os avaliadores consideraram bastante nítidas as gesticulações das locutoras, o que significa que estavam adequadas à enunciação.

TABELA 38 – GRUPO 1 – RITMO

Professora	Adequado				Rápido				Lento				Desigual			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	01	02	-	-	-	01	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01
D	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	01	01	-	-	-	01
E	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	01	01
F	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	01	-	02
G	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
M	01	02	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01	-	01	-	02
O	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
P	03	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	02	-	-	-	02
S	01	02	01	-	-	-	-	02	-	01	-	01	-	-	01	01
V	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	13	19	02	-	-	01	02	14	-	01	02	15	-	02	02	15

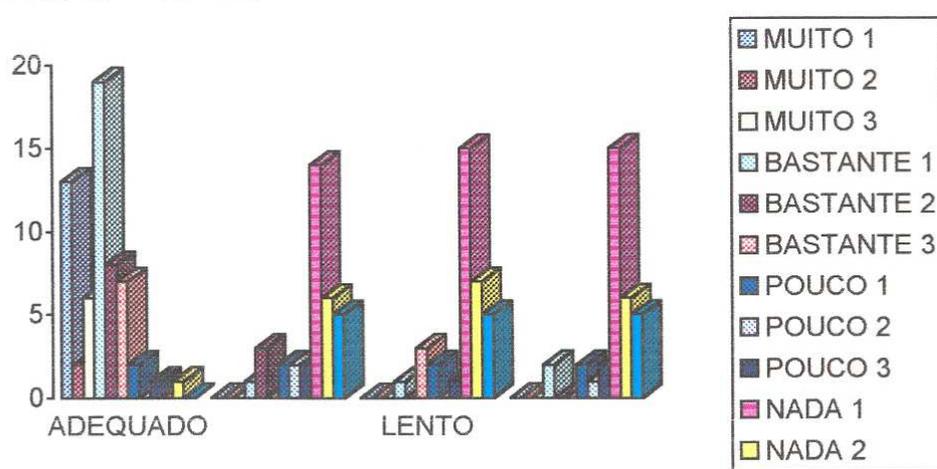
TABELA 39 – GRUPO 2 – RITMO

Professora	Adequado				Rápido				Lento				Desigual			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	01	-	-	-	01	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
I	-	-	-	01	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	01	-
J	01	01	-	-	-	-	02	01	-	-	-	01	-	-	-	01
N	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
Q	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
U	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	02	08	-	01	-	03	02	06	-	-	-	07	-	-	01	06

TABELA 40 – GRUPO 3 – RITMO

Professora	Adequado				Rápido				Lento				Desigual			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
H	02	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01	-	-	-	01
L	02	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
R	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	01	01	-	-	-	02	-	-	02	01	-	-	-	02	-
TOTAL	06	07	01	-	-	-	02	05	-	03	01	05	-	-	02	05

GRÁFICO 19 - RITMO



O gráfico anterior reflete que os avaliadores consideraram o ritmo das locutoras bastante adequado, nos três grupos.

TABELA 41 – GRUPO 1 – ENTONAÇÃO

Professora	Enfática				Natural				Variada				Forçada				Monocórdia			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	01	02	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
D	-	-	01	01	01	02	-	-	-	03	-	-	-	-	-	02	-	01	-	01
E	-	01	01	-	01	02	-	-	-	02	01	-	-	-	-	02	-	-	-	02
F	01	01	01	-	01	02	-	-	-	02	-	01	-	-	-	02	-	-	-	02
G	-	02	01	-	-	04	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02	-	-	-	01
M	-	02	-	-	03	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
O	-	02	-	-	02	02	-	-	-	01	-	01	-	-	-	02	-	-	-	02
P	-	-	-	01	03	01	-	-	01	-	01	-	-	-	-	02	-	-	01	01
S	-	-	01	01	01	02	01	-	-	-	01	01	-	-	01	01	-	-	-	01
V	-	01	-	-	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	02	11	05	03	13	19	01	-	01	11	03	05	-	-	01	17	-	01	01	15

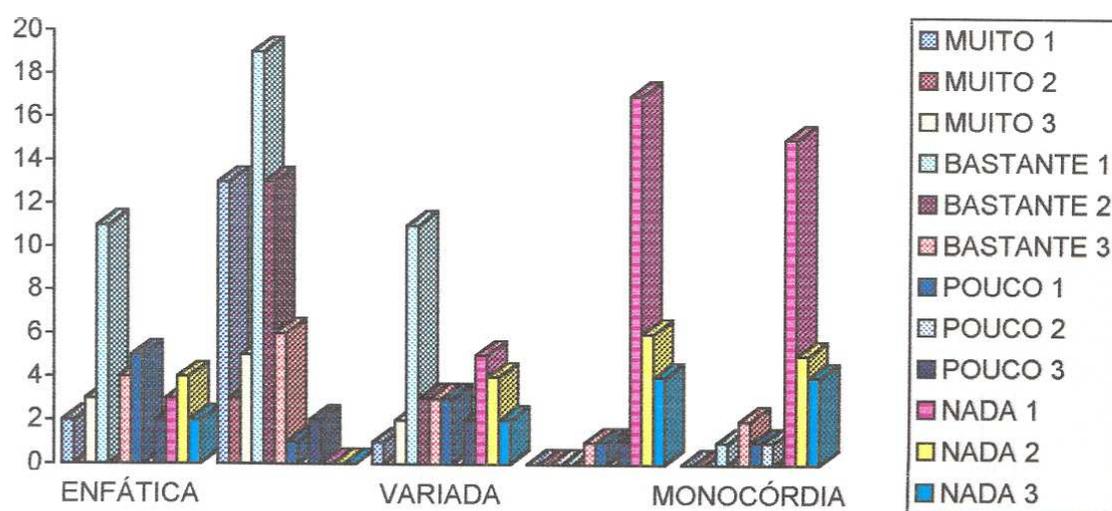
TABELA 42 – GRUPO 2 – ENTONAÇÃO

Professora	Enfática				Natural				Variada				Forçada				Monocórdia			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	-	-	01	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
I	-	-	-	-	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J	-	-	-	-	-	01	-	-	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
N	-	-	-	02	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	01	01
Q	-	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
U	-	-	-	01	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	-	-	-	04	03	13	-	-	-	03	-	04	-	-	-	06	-	-	01	05

TABELA 43 – GRUPO 3 – ENTONAÇÃO

Professora	Enfática				Natural				Variada				Forçada				Monocórdia			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	-	-	01	-	01	02	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01	-	01	-	01
H	01	01	-	-	03	-	-	-	01	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
L	01	01	-	01	01	01	-	-	-	01	-	01	-	-	-	01	-	-	-	01
R	01	02	-	-	-	02	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	-	01	01	-	01	02	-	-	-	01	01	-	01	01	-	-	01	-	-
TOTAL	03	04	02	02	05	06	02	-	02	03	02	02	-	01	01	04	-	02	-	04

GRÁFICO 20 – ENTONAÇÃO



O gráfico anterior demonstra que os avaliadores consideraram os Grupos 1 e 3 como locutoras com entonação bastante enfática e bastante natural, ou bastante variada, enquanto as do Grupo 2 têm entonação bastante natural, nada enfática, nada variada, nada forçada ou nada monocórdia.

TABELA 44 – GRUPO 1 – VOLUME DE VOZ

Professora	Conveniente				Alto				Baixo			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	02	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
D	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
E	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
F	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
G	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
M	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
O	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
P	03	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
S	-	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
V	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	13	24	-	-	-	-	-	17	-	-	-	17

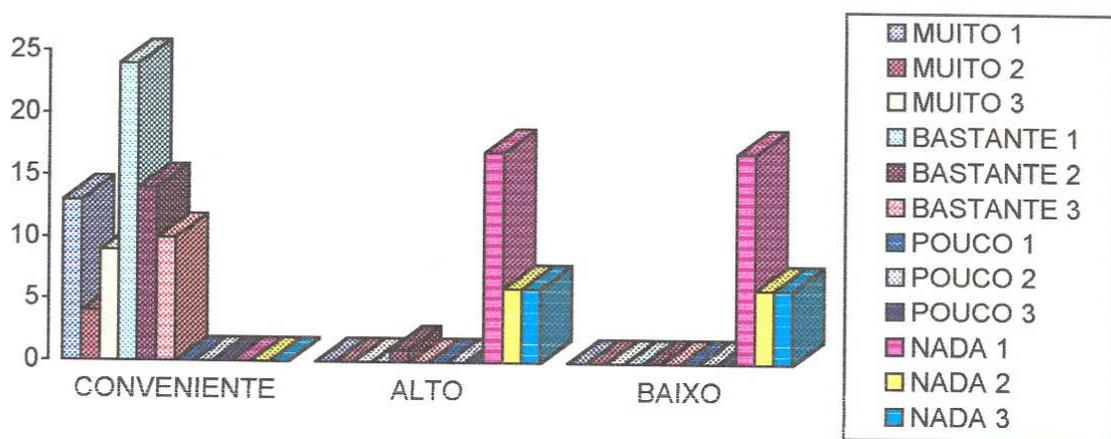
TABELA 45 – GRUPO 2 – VOLUME DE VOZ

Professora	Conveniente				Alto				Baixo			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
I	-	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J	-	02	-	-	-	01	-	01	-	-	-	01
N	03	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Q	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
U	-	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	04	14	-	-	-	01	-	06	-	-	-	06

TABELA 46 – GRUPO 3 – VOLUME DE VOZ

Professora	Conveniente				Alto				Baixo			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
H	04	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
L	02	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
R	02	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
TOTAL	09	10	-	-	-	-	-	06	-	-	-	06

GRÁFICO 21 – VOLUME DE VOZ



O gráfico revela que os avaliadores julgaram o volume de voz da maioria das locutoras bastante conveniente, portanto, nada alto e nada baixo.

TABELA 47 – GRUPO 1 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO

Prof.	Desenvolvimento Superficial				Bem Fundamentado				Boa Seleção da Inf. Existente				Seqüência Adequada de Idéias				Exemplificação Esclarecedora				Recursos Audiovisuais			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	-	-	-	01	03	-	-	-	02	01	-	-	01	01	-	-	01	02	-	-	03	-	-	
D	-	-	-	02	01	03	-	-	-	04	-	-	-	03	-	-	-	03	-	-	01	03	-	
E	-	-	-	02	02	01	01	-	01	02	-	-	01	02	-	-	01	03	-	-	01	01	-	
F	-	-	01	01	01	01	01	-	02	02	-	-	01	02	-	-	01	02	-	-	01	02	-	
G	-	01	-	02	-	03	-	-	02	02	-	-	01	02	-	-	02	02	-	-	01	02	-	
M	-	-	-	02	01	02	-	-	02	01	-	-	01	02	-	-	02	02	-	-	01	02	-	
O	-	-	-	02	-	02	-	-	-	03	-	-	-	02	01	-	-	03	-	-	03	-	-	
P	-	-	-	02	02	01	-	-	03	01	-	-	02	02	-	-	02	01	-	-	03	02	-	
S	-	-	01	01	01	01	01	-	-	02	-	-	-	03	-	-	-	04	-	-	02	02	-	
V	-	-	-	01	-	02	-	-	-	01	-	-	01	-	-	-	-	02	-	-	01	01	-	
TOT	-	01	02	16	11	16	03	-	12	19	-	-	08	19	-	-	08	23	-	-	17	13	-	

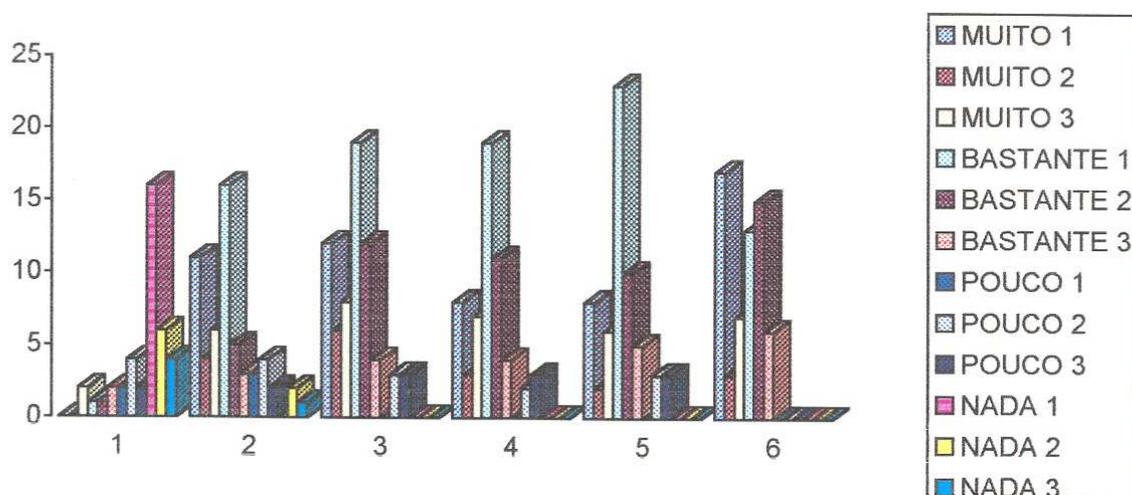
TABELA 48 – GRUPO 2 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO

Prof.	Desenvolvimento Superficial				Bem Fundamentado				Boa Seleção da Inf. Existente				Seqüência Adequada de Idéias				Exemplificação Esclarecedora				Recursos Audiovisuais			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	-	-	01	-	02	-	-	-	03	-	-	-	03	-	-	-	02	01	-	01	03	-	
I	-	01	-	-	-	01	01	-	-	02	01	-	-	01	01	-	-	02	-	-	-	03	-	
J	-	-	02	01	-	01	02	-	01	03	01	-	01	01	01	-	-	04	-	-	-	04	-	
N	-	-	01	01	02	01	-	-	03	01	-	-	02	01	-	-	02	-	01	-	02	-	-	
Q	-	-	-	01	02	-	-	-	02	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	-	-	02	-	
U	-	-	01	02	-	-	01	02	-	03	01	-	-	03	-	-	-	01	01	-	-	03	-	
TOT	-	01	04	06	04	05	04	02	06	12	03	-	03	11	02	-	02	10	03	-	03	15	-	

TABELA 49 – GRUPO 3- CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO

Prof.	Desenvolvimento Superficial				Bem Fundamentado				Boa Seleção da Inf. Existente				Seqüência Adequada de idéias				Exemplificação Esclarecedora				Recursos Audiovisuais			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	01	-	01	01	-	01	01	01	-	02	-	01	-	02	-	01	-	02	-	01	01	-	-
H	01	-	-	01	02	-	-	-	03	-	-	-	03	-	-	-	02	-	-	-	01	02	-	-
L	-	-	-	01	01	01	-	-	02	02	-	-	02	01	-	-	02	02	-	-	02	01	-	-
R	-	-	-	01	02	01	-	-	02	01	-	-	01	02	-	-	01	02	-	-	02	-	-	-
T	-	01	02	-	-	01	01	-	-	01	01	-	-	01	01	-	-	01	01	-	01	02	-	-
TOT	02	02	02	04	06	03	02	01	08	04	03	-	07	04	03	-	06	05	03	-	07	06	-	-

GRÁFICO 22 – CONTEÚDO DA EXPOSIÇÃO



- 1 – Desenvolvimento superficial
- 2 – Bem fundamentado
- 3 – Boa seleção da inf. existente
- 4 – Seqüência adequada de idéias
- 5 – Exemplificação esclarecedora
- 6 – Recursos audiovisuais

O gráfico anterior revela uma regularidade nos grupos quanto aos conteúdos das exposições, segundo os avaliadores, pois consideraram os Grupos 1 e 2 bastante bem fundamentados, com boa seleção das informações existentes, seqüência bastante adequada de idéias e exemplificação bastante esclarecedora. O Grupo 3, para eles, supera os Grupos 1 e 2 em todos esses aspectos, enquanto, no item audiovisuais, ele se iguala ao Grupo 1 em quantidade de uso.

TABELA 50 – GRUPO 1 – EMPREGO DO TEMPO

Professora	Suficiente				Permitiu o questionamento final			
	M	B	P	N	M	B	P	N
C	01	03	-	-	-	-	03	-
D	-	03	-	-	-	02	-	-
E	02	01	-	-	-	01	-	01
F	02	01	-	-	01	01	-	01
G	01	02	-	-	01	01	-	01
M	02	01	-	-	01	01	01	-
O	-	03	-	-	01	02	-	-
P	02	01	-	-	02	01	-	-
S	-	04	-	-	-	02	-	-
V	-	03	-	-	-	01	03	-
TOTAL	10	22	-	-	06	12	07	03

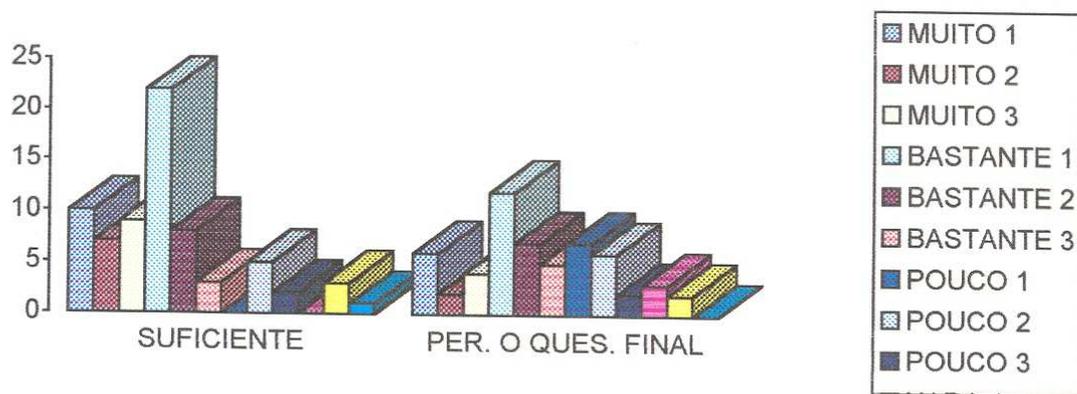
TABELA 51 – GRUPO 2 – EMPREGO DO TEMPO

Professora	Suficiente				Permitiu o questionamento final			
	M	B	P	N	M	B	P	N
A	02	01	-	02	-	-	02	02
I	-	02	02	-	-	02	02	-
J	02	02	-	-	-	02	-	-
N	03	-	01	-	02	-	01	-
Q	-	01	01	01	-	01	-	-
U	-	02	01	-	-	02	01	-
TOTAL	07	08	05	03	02	07	06	02

TABELA 52 – GRUPO 3 – EMPREGO DO TEMPO

Professora	Suficiente				Permitiu o questionamento final			
	M	B	P	N	M	B	P	N
B	01	-	02	01	-	01	02	-
H	03	-	-	-	01	01	-	-
L	03	-	-	-	02	-	-	-
R	02	01	-	-	01	01	-	-
T	-	02	-	-	-	02	-	-
TOTAL	09	03	02	01	04	05	02	-

GRÁFICO 23 – EMPREGO DO TEMPO



- Coluna 1 – tempo empregado para exposição
- Coluna 2 – tempo para questionamento final

O gráfico mostra que os avaliadores consideraram muito suficiente o tempo empregado pelo Grupo 3, enquanto os Grupos 1 e 2 foram considerados com emprego bastante suficiente. Quanto ao aspecto de questionamento final, os avaliadores consideraram bastante adequado o tempo empregado nos três grupos.

TABELA 53 – GRUPO 1 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO

Professora	Adequada				Longa				Curta			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	02	02	-	-	-	02	-	02	-	-	-	04
D	-	04	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
E	02	02	-	-	01	-	-	-	-	-	-	01
F	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
G	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
M	01	02	-	-	01	02	-	-	-	-	-	02
O	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
P	02	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
S	01	02	-	-	-	-	01	02	-	-	-	02
V	01	03	-	-	-	-	-	04	-	-	-	04
TOTAL	12	23	-	-	02	04	01	20	-	-	-	23

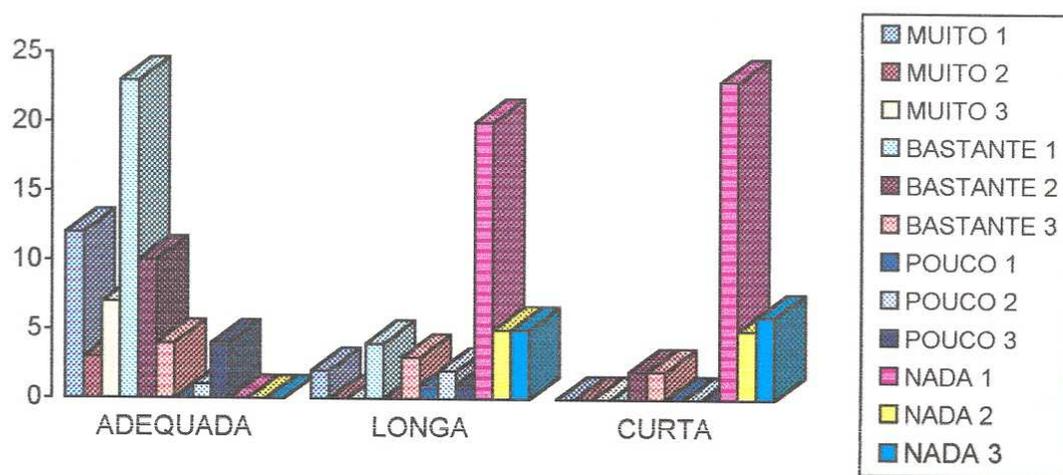
TABELA 54 – GRUPO 2 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO

Professora	Adequada				Longa				Curta			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	02	-	-	-	-	02	01	-	-	-	01
I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-
J	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
N	03	-	01	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Q	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
U	-	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	03	10	01	-	-	-	02	05	-	02	-	05

TABELA 55 – GRUPO 3 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO

Professora	Adequada				Longa				Curta			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	-	01	02	-	-	-	-	02	-	02	-	01
H	01	-	01	-	-	02	-	01	-	-	-	01
L	04	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
R	02	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
T	-	02	01	-	-	01	01	-	-	-	-	02
TOTAL	07	04	04	-	-	03	01	05	-	02	-	06

GRÁFICO 24 – EXTENSÃO DA EXPOSIÇÃO



De acordo com o gráfico, os avaliadores consideraram a extensão das exposições, de modo geral, bastante adequadas (Grupo 1 e 2) com destaque para o Grupo 3, cuja extensão foi qualificada como muito adequada.

TABELA 56 – GRUPO 1 – OUVINTES

Professora	Atentos				Confusos				Motivados				Distraídos				Indiferentes			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	02	01	-	-	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
D	01	03	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
E	03	01	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
F	01	03	-	-	-	-	-	02	-	02	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
G	01	03	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
M	02	02	-	-	-	-	-	02	02	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
O	01	03	-	-	-	-	-	02	01	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
P	02	02	-	-	-	-	-	02	02	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02
S	01	03	-	-	-	01	-	01	-	02	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
V	-	03	-	-	-	-	-	01	02	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
TOTAL	14	24	-	-	-	01	-	17	11	12	-	-	-	-	02	16	-	-	02	16

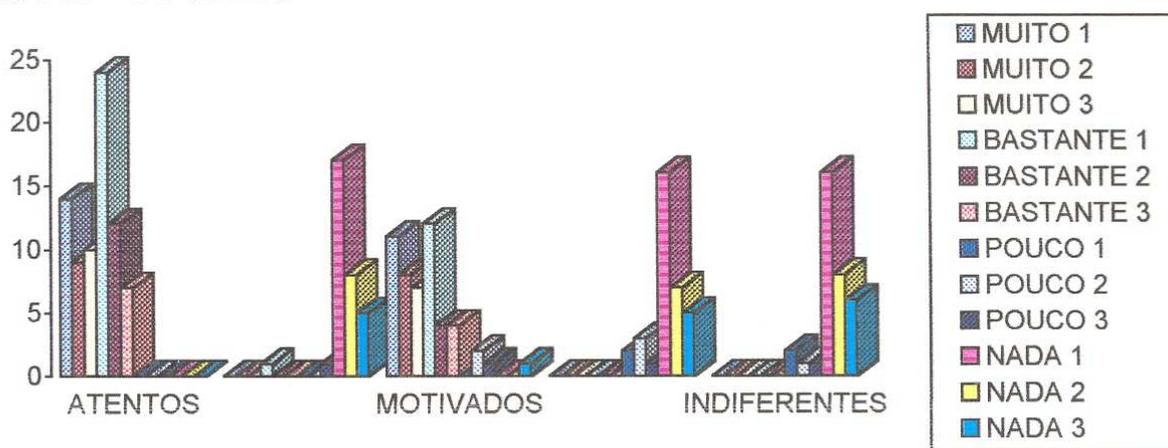
TABELA 57 - GRUPO 2 – OUVINTES

Professora	Atentos				Confusos				Motivados				Distraídos				Indiferentes			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	03	01	-	-	-	-	-	01	03	01	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
I	02	02	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
J	01	02	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	-	-	01	01	-	-	-	01
N	02	02	-	-	-	-	-	01	02	-	01	-	-	-	-	02	-	-	-	02
Q	01	01	-	-	-	-	-	01	-	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	
U	-	04	-	-	-	-	-	04	01	02	01	-	-	-	01	03	-	-	01	03
TOTAL	09	12	-	-	-	-	-	08	08	04	02	-	-	-	03	07	-	-	01	08

TABELA 58 – GRUPO 3 – OUVINTES

Professora	Atentos				Confusos				Motivados				Distraídos				Indiferentes			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	02	02	-	-	-	-	-	02	01	-	01	01	-	-	-	02	-	-	-	02
H	02	02	-	-	-	-	-	-	02	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	01
L	03	-	-	-	-	-	-	01	03	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	
R	03	-	-	-	-	-	-	01	01	01	-	-	-	-	01	-	-	-	01	
T	-	03	-	-	-	-	01	01	-	02	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01
TOTAL	10	07	-	-	-	-	01	05	07	04	01	01	-	-	01	05	-	-	01	06

GRÁFICO 25 – OUVINTES



O gráfico revela que os avaliadores perceberam os ouvintes bastante atentos e motivados durante as exposições das locutoras do Grupo 1. De acordo com eles, nas exposições das locutoras do Grupo 2, os ouvintes estiveram bastante atentos e muito motivados. O destaque porém, segundo eles, é do Grupo 3, em cujas exposições, os ouvintes estiveram muito atentos e muito motivados.

TABELA 59 – GRUPO 1 – VOCABULÁRIO

1

Professora	Variado				Empobrecido por clichês				Repetitivo				Adequado			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	01	01	-	-	-	-	02	-	-	-	01	-	01	02	-	-
D	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	01	01	-	03	-	-
E	01	02	-	-	-	-	-	02	-	-	01	01	-	02	-	-
F	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	01	01	-	02	-	-
G	01	03	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	01	-	-	01
M	-	03	-	-	-	02	-	02	-	02	-	02	-	02	-	-
O	01	01	-	-	-	02	-	02	-	02	-	02	-	02	-	-
P	02	01	-	-	-	02	-	02	-	02	-	02	-	02	-	-
S	-	02	-	-	-	01	01	01	-	02	01	01	-	01	01	-
V	-	02	-	-	-	-	01	01	-	-	01	01	01	01	-	-
TOTAL	08	19	-	-	-	07	04	16	-	08	06	13	03	16	01	02

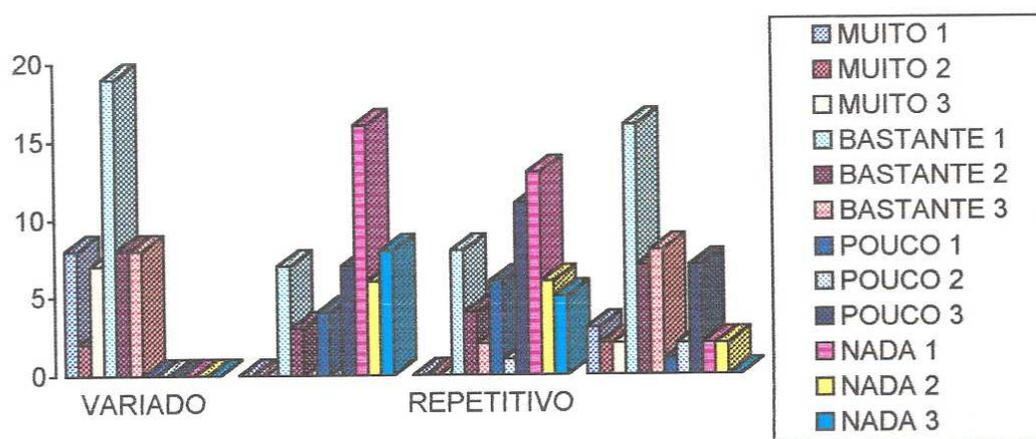
TABELA 60 – GRUPO 2 – VOCABULÁRIO

Professora	Variado				Empobrecido por clichês				Repetitivo				Adequado			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	-	01	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	-	-	-	02
I	-	02	-	-	-	01	-	-	-	02	-	-	-	01	01	-
J	-	02	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	02	-	-
N	02	02	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	02	01	-	-
Q	-	01	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01	-	02	-	-
U	-	-	-	-	-	02	-	-	-	02	01	-	-	01	01	-
TOTAL	02	08	-	-	-	03	-	06	-	04	01	06	02	07	02	02

TABELA 61 – GRUPO 3 – VOCABULÁRIO

Professora	Variado				Empobrecido por clichês				Repetitivo				Adequado			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	02	01	-	-	-	-	01	02	-	02	-	02	-	01	03	-
H	02	02	-	-	-	-	02	02	-	03	01	02	02	-	-	-
L	03	-	-	-	-	-	01	02	-	-	03	01	-	01	02	-
R	-	03	-	-	-	-	01	01	-	-	03	01	-	03	-	-
T	-	02	-	-	-	-	02	01	-	-	02	-	-	01	02	-
TOTAL	07	08	-	-	-	-	07	08	-	02	11	05	02	08	07	-

GRÁFICO 26 – VOCABULÁRIO



O gráfico anterior revela que os avaliadores consideraram o vocabulário das locutoras dos três grupos como “bastante variado” e “bastante adequado”. Também, destacam as locutoras dos três grupos por apresentarem vocabulários “nada empobrecido por clichês”.

Quanto à repetição de vocabulário, os Grupos 1 e 2 são percebidos como “nada repetitivos”, enquanto o Grupo 3 é visto como “pouco repetitivo”.

TABELA 62 – GRUPO 1 – RECURSOS ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL ESTILÍSTICO / SOCIAL

Professora	Vícios lingüísticos				Pausas lingüísticas				Construções impróprias			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
C	-	01	02	01	-	-	01	01	-	-	-	01
D	-	01	02	01	-	01	01	01	-	-	-	02
E	-	01	-	02	-	01	01	02	-	-	-	02
F	-	01	02	01	01	01	01	01	-	-	01	01
G	-	01	01	01	-	02	01	01	-	-	01	01
M	-	01	01	02	-	02	01	01	-	-	-	02
O	01	02	01	-	-	-	02	02	-	-	-	02
P	02	01	01	-	01	01	01	01	-	-	-	02
S	01	01	01	01	-	02	02	-	-	-	01	01
V	-	01	02	01	-	-	02	02	-	-	-	01
TOTAL	04	11	13	10	02	10	13	12	-	-	-	15

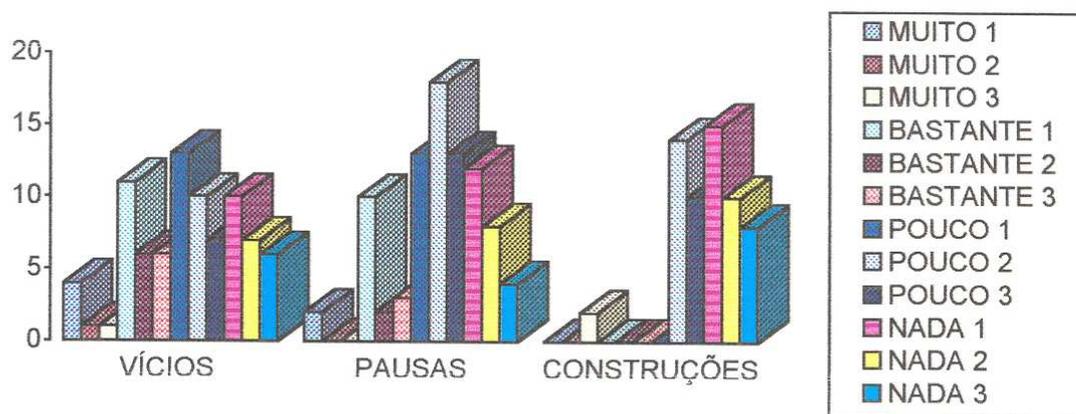
TABELA 63 – GRUPO 2 – REC. ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL ESTILÍSTICO/SOCIAL

Professora	Vícios lingüísticos				Pausas lingüísticas				Construções impróprias			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
A	01	02	01	-	-	02	02	-	-	-	03	01
I	-	02	02	-	-	-	03	01	-	-	03	01
J	-	02	01	01	-	-	03	01	-	-	03	01
N	-	-	01	03	-	-	01	03	-	-	01	03
Q	-	-	02	02	-	01	02	01	-	-	02	02
U	-	-	03	01	-	-	02	02	-	-	02	02
TOTAL	01	06	10	07	-	02	18	08	-	-	14	10

TABELA 64 – GRUPO 3 – REC. ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL ESTILÍSTICO/SOCIAL

Professora	Vícios lingüísticos				Pausas lingüísticas				Construções impróprias			
	M	B	P	N	M	B	P	N	M	B	P	N
B	-	-	02	02	-	02	02	-	-	-	03	01
H	01	01	01	01	-	-	03	01	02	-	01	01
L	-	01	02	01	-	-	02	02	-	-	02	02
R	-	02	01	01	-	-	03	01	-	-	02	02
T	-	02	01	01	-	01	03	-	-	-	02	02
TOTAL	01	06	07	06	-	03	13	04	02	-	10	08

GRÁFICO 27 – RECURSOS ORAIS INFORMAIS EM NÍVEL ESTILÍSTICO/SOCIAL



- Eixo vertical – de cima para baixo: M (muito) B (bastante) P (pouco) N (nada).

O gráfico revela que os avaliadores indicaram a presença de “um pouco de vícios lingüísticos” e de “pausas lingüísticas” nas locutoras dos três grupos. Porém, quanto ao item “construções impróprias”, não verificaram ocorrências desse tipo nas locutoras do Grupo 1, apenas um pouco nas dos Grupo 2 e 3.

3.4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.4.1 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Discurso Oral Culto

Após levantamento dos dados obtidos sobre as marcas preservadoras do discurso oral culto, especificamente, quanto ao léxico e a aspectos morfossintáticos, é possível fazer algumas considerações sobre o desempenho oral culto de cada grupo.

Conforme citado neste estudo (p.81), embora seja difícil estabelecer distinções claras entre o léxico da linguagem culta e o da popular, é possível identificar algumas diferenças como a maior incidência de vocábulos técnicos, ou ainda, a maior precisão e variedade de termos no registro culto que no popular.

De acordo com esse raciocínio, apresenta-se a seguir uma comparação entre o vocábulo e expressões técnicas empregadas em cada grupo de locutoras do “corpus”:

Grupo 1 – garatujas, escriba, empatia, sinopses, ludicidade, psicomotricidade, interdisciplinaridade, egocentrismo, pirâmide hierárquica;

Grupo 2 – infusão, desenvolvimento cognitivo, déficit de atenção, letramento, cortical, origami, desenvolvimento psicomotor, ecopedagogia;

Grupo 3 – egocentrismo, jogo simbólico, psicomotricidade, jogos motores, arte rupestre, contextualização, bidimensional, tridimensional, nomenclatura.

Assim, apenas essa pequena parte das palavras pertence ao uso restrito do registro formal, enquanto a maioria absoluta dos termos e expressões fazem parte do registro informal. Talvez os motivos que levam ao uso desses termos técnicos seja a necessidade de precisão, bem como se pode concluir que esses vocábulos já fazem parte do vocabulário ativo dos locutoras, visto que a maioria delas pertence à área de educação.

Entretanto, cabe ressaltar que a média de uso dos três grupos corresponde a apenas um vocábulo técnico por locutor, o que significa uma baixa frequência, considerando-se que os termos das apresentações pertencem ao âmbito pedagógico e que havia necessidade de uma preparação prévia e uma fundamentação teórica sobre o projeto desenvolvido, o que caracteriza um grau de formalismo deliberativo (vide p. 44).

Por outro lado, o uso de palavras e expressões comuns, ao alcance de qualquer usuário da língua portuguesa, talvez tenha no objetivo comum do Seminário de Projetos, o fator determinante da escolha, pois a intenção era que cada professora apresentasse o projeto que desenvolveu ao longo do ano com seus alunos. Assim, a preocupação em narrar a prática e os resultados pode ter limitado o aspecto teórico, e, por conseguinte, as escolhas lingüísticas.

Quanto aos demais vocábulos arrolados como não desgastados pelo uso cotidiano (tabelas 5, 6 e 7), pode-se ainda distribuí-los da seguinte forma: aqueles que pertencem ao maior grau de formalidade, por exemplo, “comedida” (em oposição a “moderada”), do vocabulário mais usual ou casual, isto é, pertencente a uma linguagem comum, intermediária entre o formal e o informal, e de uso corrente em ambos.

Portanto, em algumas oportunidades, as locutoras preferem termos não desgastados pelo uso cotidiano, seja por necessidade de precisão ou por simples oportunidade de usar termos mais rebuscados, para sinalizar que conhecem a norma culta, ou finalmente, para imprimir maior expressividade ao discurso.

Sobre todas essas possibilidades, não cabe aqui fazer afirmações categóricas, visto que não se fizeram estudos relativos aos objetivos e escolhas lingüísticas das locutoras. Porém, ressalta-se a forma como empregaram os vocábulos e expressões detectados: sem fazer qualquer paráfrase. Isso indica que as locutoras estavam certas da compreensão por parte dos ouvintes, acerca do sentido de cada um deles. Conforme citado (p.55), o discurso oral formal é sustentado por um conhecimento partilhado em que o locutor tem consciência sobre o que a platéia já sabe e o que não sabe, para evitar a redundância ou a incompreensão. Quanto aos aspectos morfossintáticos, podem ser observadas poucas construções e cuidados compatíveis com a atividade de um planejamento prévio. Como se sabe, no texto falado, falta intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, não havendo como planejar o texto senão localmente. Entretanto, o discurso é pensado e organizado num momento anterior ao de sua execução e percebem-se construções sintáticas típicas da escrita culta, como o uso adequado :

- de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto (sete vezes, sendo três delas realizadas pelas locutoras do grupo 2);
- de regências e/ou verbais (dez vezes, sendo quatro delas realizadas pelo grupo 3);
- do verbo “haver”, igual a “existir” em lugar do coloquial “ter” (quatro vezes, sendo duas delas realizadas pelo grupo 2 e duas pelo grupo 3);
- de locuções conjuntivas raramente empregadas na fala (“uma vez que...”, mencionada uma vez por uma locutora do grupo 2);
- da preposição “para” ou “para a” em lugar da contração “pra” (inúmeras vezes realizadas por duas locutoras, sendo uma do grupo 1 e outra do grupo 2).

Essas constatações, na realidade, podem representar mais do que mero planejamento prévio e evidenciar hábitos lingüísticos das locutoras que transferem, naturalmente, para sua fala, sua experiência com a leitura e a escrita. De acordo com o exposto na p.44, quanto mais convivência com a escrita e a leitura tem o falante, mais sua fala procura simular a

escrita. Assim, embora a base lexical seja a da linguagem comum, reconhece-se em certas palavras e expressões, um esforço de elaboração ou um grau de reflexão e abstração que evidenciam um texto lexicalmente elaborado. E, com relação aos aspectos morfossintáticos, também é possível verificar algumas construções pensadas dentro da gramática normativa, ainda que a maior parte das elocuições analisadas, sejam compostas por períodos curtos e pouco elaborados.

Evidentemente, o nível da estruturação frásica (sintático) é um dos níveis em que a língua escrita mais diverge da língua falada e normalmente não está pronto na memória do falante, como pode ocorrer com o léxico ou a morfologia.

Portanto, sob esse aspecto, percebe-se o grupo 1 de locutoras recém-egressas do Ensino Superior, com maior dificuldade para pôr em prática habilidades da escrita na oralidade, principalmente, as de estruturação frásica.

3.4.2 Análise dos Dados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais em Nível Estilístico

Após levantamento de dados obtidos sobre recursos orais informais, especialmente, quanto ao nível estilístico, apresentam-se a seguir as considerações feitas quanto a cada aspecto.

Sobre o uso da gíria comum e de expressões populares, cabe ressaltar que o levantamento (tabela 11) representa um conjunto de termos e expressões pertencentes ao vocabulário usado na linguagem da comunicação cotidiana espontânea, falada comumente pela média da população urbana jovem. Trata-se, portanto, de um sentido lato e genérico, fora dos limites de determinado grupo social.

Na página 63, afirma-se que os falantes cultos têm sua linguagem marcada pela participação em uma grande variedade de situações de comunicação na vida urbana e, sobre eles incide a ação da norma lingüística da mídia, isto é, a influência mais direta dos eficientes meios de comunicação, como o rádio, a televisão, os jornais e as revistas.

Assim, percebe-se que as locutoras do “corpus” pesquisado, ao utilizarem a gíria comum e expressões da língua falada popular, buscam um recurso de expressividade da linguagem natural e espontânea. Cabe lembrar que, apesar de se tratar de uma situação de elocução formal, as locutoras conhecem a platéia, composta pelo corpo docente e pela equipe pedagógica as quais atuam com elas na instituição. Nesse sentido, confirma-se o fato de que o tipo de relação estabelecida entre os participantes condiciona, de forma significativa, a estruturação textual, quando se afirma que o processo interacional, também na elocução formal, deve ser considerado (vide p.52).

Quanto ao uso da fala popular em busca de maior expressividade, apresenta-se em diferentes procedimentos, como:

- “superproduziderrimo” – excesso de afixos (prefixos e sufixos) que ampliam o significante; o mesmo ocorre com “miniateliezinho”;
- “super” – prefixo com tal valor na fala gírica, que adquire “status” de palavra autônoma (advérbio de intensidade): “...isso é super novo”, “...é super dez” (locutora M);
- “chorei pitangas” – uso de expressão popular que significa “pedir insistentemente, lamuriando-se, algo que lhe é negado”;
- “peguei um gancho” – expressão surgida na televisão para designar um recurso ou apelo audiovisual psicológico utilizado pela tevê para forçar a atenção do espectador; exemplo: “o novo produto aproveita o Dia dos Pais para fazer seu gancho”;
- “é jogo rápido” – expressão usada pelos locutores esportivos de rádio e televisão que significa “rapidamente”;
- “legal” – palavra que exprime numerosas idéias apreciativas: “ótimo”, “perfeito”, “excelente”, etc.

Embora não se faça um estudo exaustivo desses recursos, visto que não está na intenção deste trabalho, o uso da gíria comum e de expressões populares tem importância no sentido de que apontam para a presença de traços característicos da coloquialidade oral como estratégia do processo interacional na elocução formal, bem como, de recursos expressivos lingüísticos verbais. Obviamente, a expressividade altera, ainda que minimamente, o valor lingüístico e, portanto, a elocução deixa de ser essencialmente objetiva. Por essa razão, o uso da gíria comum e de expressões populares numa elocução formal só é aceitável em quantidades moderadas.

Sob esse aspecto, o grupo 1 das locutoras recém-egressas da Universidade parece ter maior dificuldade em adaptar-se à situação de elocução formal, fazendo uso excessivo da linguagem popular para desenvolver um gênero como a palestra. A locutora S, por exemplo, apresentando um projeto sobre a compreensão da adição e da subtração, utiliza quinze vezes a palavra “legal”, num período de pouco mais de vinte e quatro minutos, além de outras cinco expressões populares.

No total, a palavra “legal” foi usada trinta e cinco vezes por cinco locutoras desse grupo (C, D, E, P e S).

Além disso, a expressão “peguei um gancho” (com pequenas variações) foi utilizada por três locutoras (D, F e P) num total de seis vezes.

Os grupos dois e três reduzem o uso da gíria comum e das expressões populares de forma bastante significativa, limitando-se a usar uma a três expressões e, quando citadas, apenas uma vez.

Com relação aos marcadores conversacionais verbais (MCs), possuem um poder comunicativo imenso e influenciam os processos argumentativos e de planejamento estrutural do texto oral. Por meio deles, constata-se que há uma preocupação das locutoras não apenas com o tema que desenvolvem, mas também com a situação específica de enunciação: trata-se

de uma exposição para um público “in praesentia” e que, em princípio, ocupa o espaço enunciativo pelo interesse em torno do assunto e da locutora.

Assim, todas as locutoras utilizam um grande número de MCs, certamente, bem mais do que aqueles relacionados nas tabelas 14, 15 e 16. Portanto, esse levantamento visa unicamente registrar os mais freqüentes MCs, a fim de analisar seus tipos e funções nas elocuições formais estudadas. Com base na classificação de Marcuschi, descrita na página 53, os MCs selecionados pertencem a um único tipo: o marcador simples, isto é, que se realiza com uma só palavra. São eles:

- “bom”/”bem” – são marcadores que introduzem o tema no início de cada exposição, haja vista sua baixa freqüência de uso (grupo 1 – 3 vezes, grupo 2 – 2 vezes e grupo 3 – 8 vezes); são raras as vezes em que se utiliza esse marcador com mais regularidade como iniciador de tópico, como no caso da locutora L (seis vezes);
- “então” – marcador utilizado pelas locutoras quando desejam progredir suas idéias por meio de séries cumulativas ligadas a um tópico; esse tipo de uso se efetiva por meio de encadeamento de ações, explicações, conclusões etc., nas quais se identifica um quadro tópico, formado por subtópicos ou porções menores que vão sendo adicionadas ao discurso. Trata-se de um marcador de alta recorrência nos três grupos, em especial no grupo 1;
- “daí”/”aí” – são marcadores que perdem o sentido dêitico de tempo e lugar, respectivamente, para também funcionar como elementos de coesão dos tópicos de uma unidade discursiva. O grupo 1 utiliza esses marcadores com alta freqüência, enquanto os grupos 2 e 3 usam com uma recorrência bem menor;
- “né?” – é um marcador final fático e interpessoal, que solicita a colaboração do outro; numa elocução formal, funciona como marca enunciativa interacional, ao

menos num nível retórico; as locutoras incluem essa e outras marcas enunciativas e interativas próprias da construção de um texto oral na presença de ouvintes, fazendo com que a enunciação não seja monologal. A frequência de uso desse marcador é muito alta no grupo 1 (191 vezes), se comparada com o grupo 3 (90 vezes) e o grupo 2 (78 vezes); em média, 19 vezes por locutora (grupo 1) 18 vezes (grupo 3) e 13 vezes (grupo 2);

- “assim” – esse marcador funciona como redutor ou atenuador do tópico, sendo bastante empregado pelas locutoras do grupo 1;
- “ahn”/“eh”/“ih” – são marcadores não-lexicais, todos funcionando como preenchedores de pausa e usados com grande recorrência;
- “certo?” – marcador final fático e interpessoal, que manifesta a intenção de receber assentimento em prosseguir; a frequência de emprego desse marcador é baixa nos três grupos.

Cabe ainda ressaltar que os marcadores prosódicos, ou supra-segmentais, são de natureza lingüística, mas não apresentam caráter verbal. Dentre esses recursos, interessa as pausas mais longas que acompanharam grande parte dos marcadores verbais não-lexicais, com função cognitiva, visto operarem como momentos de planejamento verbal. Também foram bastante recorrentes os alongamentos de vogal ou de sílaba do marcador conversacional verbal simples: Por exemplo:

- LP “era mais... era mais... com... éh:::... esses:::... com essa dificuldade... o regi/éh:::... a pesquisa através dos meios produzidos... éh:::... produzidos já::: ... (riso) escritos... também tinham muito a contribuir com a parte oral”.

Nesse caso, parece ter havido uma perda de controle da parte da locutora sobre a organização de seu enunciado, chegando a um excesso de rupturas (pausas longas e alongamentos de vogais e marcadores) que acaba por fazê-la rir. Só então, a locutora parece

decidir-se por uma palavra e então concluir o enunciado. Porém, a compreensão já ficou comprometida para os ouvintes nesse trecho da unidade discursiva.

Também o ritmo é importante na formação do texto oral, porque a duração das sílabas está ligada à posição das pausas, acentos e entonação, sendo que a mudança de tempo na formulação do enunciado pode constituir uma função delimitadora ou de realce. É possível considerar a situação de elocução formal como um gênero de interação assimétrica, em que as locutoras, por meio dos marcadores conversacionais, trazem os ouvintes para dentro da enunciação, estabelecendo uma parceria interativa necessária à construção de uma exposição oral com ouvintes face a face. Entretanto, a elocução formal possui um planejamento temático que aproxima a exposição do planejamento de um texto escrito. Conforme a p.37, a exposição é um gênero oral em que não há troca de papéis (locutores/ouvintes), exceto no final, quando ocorre colóquio ou debate. Desse modo, a introdução dos marcadores conversacionais fáticos e interpessoais, como “né?” e “certo?”, só é compreendida em nível retórico, como estratégia de interação comunicativa, garantidora da relação locutor/ouvintes. E como tal, representa um recurso oral informal em nível estilístico cujo uso deve ser moderado em situações de elocução formal. Sob esse aspecto, as locutoras do grupo 1, objeto deste estudo, empregam excessivamente o marcador conversacional “né?”, destacando-se quatro delas: P (a cada 38seg) e S (a cada 39seg), V (a cada 40seg) e D (a cada 46seg) . Não se evidencia essa frequência nas locutoras dos Grupos 2 e 3.

Também com relação aos marcadores conversacionais não-lexicais, com função de preenchedores de pausa e característicos da fala espontânea, não se trata de excluí-los da elocução formal, visto que uma exposição isenta desses marcadores representa uma fala artificial; também não seria possível liberar seu uso totalmente, admitindo-se excessos de rupturas. A partir desse raciocínio, pode-se considerar que o emprego de “ahn”, “eh” e “ih” teve maior incidência também entre as locutoras do grupo 1, comprometendo a organização de seus textos orais. Esses traços informais em um discurso formal causam estranhamento, na

medida em que, numa palestra, os ouvintes pressupõem uma preparação prévia do locutor, resultando numa fala permeada pelo grau de letramento que ele detém, com enunciados mais fluentes e sem constantes hesitações. A esse respeito, o processo de construção do texto oral, que distingue a formulação fluente da problemática, apresentando as pausas preenchidas ou não (sem função comunicativa) como denotadoras de discursos predominantemente informais. Quanto aos marcadores de digressão ou descontinuação, levantados nas tabelas 17, 18 e 19, trata-se da evidência de um fenômeno próprio da língua oral, a deconstinuidade, causada pelo corte do tema em desenvolvimento, ou pela mudança repentina de tópico.

Conforme mencionado na página 56, a atividade verbal oral, de natureza altamente interacional, desenvolve-se sem intervalo entre a produção cognitiva e a verbalização, o que permite dizer que ela se realiza de modo relativamente planejado ou planejado localmente.

As digressões ou descontinuidades relacionadas para esta análise têm, exclusivamente, a intenção de verificar a forma como se desenvolveu o fluxo informacional e sua relação com o grau de formalismo da situação comunicativa.

Assim, os marcadores apontados caracterizam-se por inserção, pois por meio deles, as locutoras introduzem um tópico na linha discursiva, porém retornam a ela, após a interrupção (segundo página 59). Isso se revela, por exemplo, nestas passagens da locutora J:

- “daí eu... começava a observá... porque a minha turma... assim... apesar de eles terem vindo um de cada colégio, acabou se tornando uma turma unida.”
- “então eu resolvi é:... trabalhar com eles jogos, letras e palavras... porque assim... quando a gente começa a fazê um projeto... eu pelo menos aconteceu isso... eu mudei várias vezes...”

Desse modo, a freqüência com que a locutora insere esse ou outros marcadores, para introduzir uma mudança de tópico, resultará em descontinuidades no fluxo informacional. Considerando-se o levantamento feito, pode-se concluir que, de modo geral, as locutoras utilizam-se do desvio tópico de natureza relacional, mas de valor intermediário. Trata-se da

digressão rápida que, na maioria das vezes, em contextos de apresentação acadêmica, têm intenções didáticas como: esclarecer um conceito, exemplificar, contextualizar ou resgatar uma informação dada, mas distante do tópico em desenvolvimento.

Entretanto, na elocução formal, esses desvios não podem ser muito longos, sob pena de frustrarem as expectativas dos ouvintes quanto ao tema proposto previamente. Sabendo que, nesse tipo de evento discursivo, o público não irá interferir, exceto talvez, no final, o locutor precisa desenvolver um estilo mais monitorado, visto que pode comprometer também, a compreensão dos ouvintes por causa do excesso de digressões, que exige dele muita atenção à linha discursiva.

Com relação às locutoras desta pesquisa, percebe-se haver um estilo mais monitorado, exceto em quatro delas: A e J (grupo 2), E (grupo 1) e B (grupo 2), embora essas últimas também façam uso apenas de marcadores de digressão de valor relacional.

Assim, o grupo 1, das locutoras recém-egressas do Ensino Superior se revela igual aos demais, quanto ao plano da organização básica das informações, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário. Um recurso que auxilia as locutoras é que estão apresentando um projeto pesquisado e desenvolvido anteriormente por elas. Além disso, a apresentação foi previamente planejada, havendo uso constante de multimídia e retroprojetor, o que assegura, até certo ponto, uma organização das informações a serem apresentadas.

Por outro lado, a locutora B (grupo 2) constitui uma situação de descontinuidade caracterizada por ruptura ou corte, conforme exposto na página 59. Em virtude de problemas técnicos, a locutora não pôde contar com o recurso de multimídia que havia preparado, e realiza uma formulação com seis diferentes marcadores de digressão, usados treze vezes para introduzir mudanças de tópico, fazendo desvios que interrompem o fluxo informacional. Sua apresentação de apenas oito minutos e quarenta segundos acaba sendo uma seqüência de digressões, que não desenvolvem o tema, como no exemplo:

- “no começo foi meio difícil né... que o colégio novo (pausa) e as mães desesperadas porque eles não paravam de chorar, e de chorar, e de chorar, e se descabelar... tinha gente desistindo... eu dizia assim... não É assim... eles choram no começo... é normal (pausa) no final quem vai chorar sô eu... não são eles (interrupção por uma ouvinte da platéia: “e agora tá fazendo a gente chorá né”)...é porque a gente se apega àquelas coisinhas_maravilhosas porque eles são divinos e... eu procurei através dos jogos então... é... socializá-los porque a maioria dos meus alunos são... filhos únicos (pausa) e... mãezinhas novas assim sem experiência que ficam... ah... será que ele não vai não sei o quê, mas (inteligível) e eu procurei sei lá... da maneira que eu... achei... tranqüilizá-los”.

Esse estilo pouco monitorado de desenvolver os tópicos instituiu o grau informal de oralidade, bastante espontâneo e natural, a ponto de permitir que alguém da platéia se sentisse à vontade para interromper a formulação e tomar o turno, fazendo uma intervenção, como numa conversação em sala de aula. Também cabe observar que a locutora B, após o que poderia ser considerada uma introdução ao tema, introduz um marcador (“então”) para apresentá-lo - “a socialização da criança a partir do jogo”, mas em seguida, um marcador de digressão (“porque”) desvia o tópico novamente. E, ao concluir esse tópico, inclui um marcador (“sei lá”) que diminui a força ilocutória de seu enunciado opinativo, fazendo com que a locutora não se sinta comprometida com os juízos emitidos. Isso tudo contribui para reforçar o grau de informalidade estabelecida nessa elocução, o que se torna inadequado com a situação comunicativa, provocando um efeito de dúvida ou imprecisão nos ouvintes.

Quanto à repetição, na visão de KOCH (mencionada na p.59), é uma atividade de formulação muito presente na oralidade, podendo assumir um variado conjunto de funções na construção do discurso. Nesta análise, foram levantados dois tipos de dados sobre repetição: o vocabular ou léxico (tabelas 20, 21 e 22) e o sintático (tabelas 23, 24 e 25), porém sem pretensões de exaustividade. Sobre as repetições de palavras e expressões, considera-se que

foram motivadas por fatores de ordem interacional e cognitiva. Observem-se os seguintes fragmentos:

- LM – “... acho que eu vô terminá né gente?”
- LL – “... desculpe gente... é que eu tô um poco nervosa”
- LH – “... a gente vê na brincadeira...”
- LP – “... a gente tem que pegá, aproveitá e fala disso...”

Percebe-se aí dois usos: o da palavra “gente” como substantivo coletivo (locutoras M e L) e o da expressão “a gente”, de valor pronominal, na forma de sujeito. Somente o uso da expressão “a gente” foi computado nas tabelas 20, 21 e 22, porém ambos revelam uma preocupação de ordem interacional, isto é, aproximar o interlocutor do assunto tratado. No português do Brasil, o uso da expressão “a gente” não se restringe mais à fala popular ou familiar, já tendo posição assegurada no discurso oral culto. Entretanto, o uso repetitivo do termo pode se tornar cansativo para os ouvintes. Tome-se, por exemplo, as locutoras O (Grupo 1) e R (Grupo 3) que o empregam mais de uma vez por minuto durante suas elocuições. Veja-se um exemplo:

- LR – “então eu penso assim que aquilo que a gente faz agora está feito está pronto... mas será que a gente tem que deixá da forma que está? Eu acredito que a gente tem que continuá investindo nisso para que a gente possa prosseguir com muito mais competência.”

Quanto à expressão “de repente”, perde o sentido dêitico de locução adverbial de modo, para funcionar como marcador conversacional produzido pelo falante para sugerir continuidade da fala. Observe os fragmentos:

- LS – “ele mesmo via que a/ali ele precisava daquele/daquelas eh:: que de repente ele via muito aquilo em exercício mas que ele não imaginava que nos jogos ele também ia precisar daquilo”.

- LA – “então ela pediu e ela acabou de repente usando lá embaixo e ela fazia o chazinho e dava um golinho pra criança”.

O uso dessa expressão constitui, portanto, uma estratégia de construção do discurso, porém sua repetição constante pode se constituir numa repetição viciosa que causa estranheza na situação de elocução formal. Destaca-se no “corpus” desta pesquisa, a locutora A que empregou sete vezes a expressão “de repente” durante sua apresentação de 25 minutos.

Sobre a palavra “coisa”, é tipicamente um termo do registro popular, em virtude de sua ambigüidade ou falta de precisão, pois contempla uma grande variedade de sentidos, conforme o contexto em que é empregada.

- LP – “só uma coisinha ... tá no disquete Ricardo?”
- LM – “é um tema que assim... eu gosto muito... então com certeza eu vô começá a falá de uma coisa e daí voltá pra otra”.
- LJ – “então os jogos englobam várias coisas ao mesmo tempo”.

No primeiro fragmento, a locutora empregou a palavra “coisinha” com sentido de “observação”, “detalhe”; já no segundo, o sentido de “coisa” passa a ser “assunto” e, finalmente, no terceiro fragmento, “coisas” tem sentido de “habilidades”.

Desse modo, o uso da palavra coisa denota informalidade, menor grau de planejamento prévio e maior grau de planejamento local. De modo geral, os grupos 1 e 2 empregam a palavra “coisa” com maior frequência; o primeiro entre 10 e 02 ocorrências e o segundo, entre 11 e 02. Já o grupo 3 revela maior riqueza vocabular, visto que emprega apenas entre 04 e 02 vezes o termo “coisa”. Entretanto, no cômputo geral das repetições selecionadas, o grupo 1 se destaca por recorrer constantemente a uma das palavras e expressões da linguagem comum urbana. Em se tratando das repetições do tipo sintático (tabelas 23, 24 e 25), selecionou-se apenas uma ocorrência: a frase nominal seguida de sujeito pronominal redundante (conforme p. 60). Observem-se alguns fragmentos:

- LC – “a função social da escrita ela qué trabalhá com isso”.
- LE – “essa nova amiga da turma ela surgiu”.
- LH – “o jornal às vezes ele é um pouco esquecido”.

Essa peculiaridade constitui, sem dúvida, uma estratégia de construção do discurso oral cuja intenção é a geração de seqüências mais compreensíveis. Como se sabe, o texto oral é produzido passo a passo e essa frase nominal seguida do pronome eu como sujeito, parece garantir a intercompreensão, embora, por outro lado, também possa sinalizar a dificuldade de construção de tópicos maiores, o que acaba por fazer com que a locutora construa os tópicos por retomadas.

Tais ocorrências não são comuns nos três grupos do “corpus” desta pesquisa, mas, em especial, do grupo de recém-egressos do Ensino Superior (grupo 1), as locutoras C e E revelam excessiva freqüência desse tipo de repetição. Conforme página 61 desta pesquisa, é preciso encontrar um equilíbrio entre a adequação e a aceitação, a fim de que se garanta a correção lingüística, tal como é concebida atualmente.

3.4.3 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Recursos Oraís Informais em Nível Social

O levantamento das construções com desvios gramaticais tem como objetivo, apresentar a existência da variação na fala culta; assim, o intento é mostrar quais escolhas, em certos casos, as locutoras fazem quando põem a língua em funcionamento. Mesmo sabendo que se trata de uma situação de elocução formal, filmada com o conhecimento das locutoras, à qual elas procuram adaptar-se, é possível encontrar inúmeras escolhas sintáticas informais.

Selecionou-se apenas um exemplo de cada construção citadas na tabela 26, a fim de se configurar tão somente o uso.

Uso do pronome reto pelo oblíquo:

- LA – “se você ficava observando eles”.

Nesse caso, a locutora escolhe o pronome sujeito (eles) para ocupar o lugar de objeto, em vez de usar os.

Uso dos pronomes relativos incorretos:

- LA – “quando você faz um trabalho que o resultado dele”.
- LE – “alguns monstros que hoje estou vencendo um...”.

Nesses dois exemplos, os pronomes relativos não estão de acordo com a norma explícita (ver p.60) que deveria ser, respectivamente, “cujo” e “dos quais”.

Uso do verbo haver (com sentido de “existir”) no plural:

- LP – “então houveram trocas riquíssimas”.
- LD – “fazer com que na sala de aula hajam conflitos”.

Nos fragmentos, as locutoras escolhem tornar pessoal um verbo impessoal quando significa “existir”; a troca seria evitada se elas tivessem usado o verbo “existir”.

Uso de que após pronome ou conjunção:

- LT – “...por isso que eu acho importante o trabalho do professor”.
- LN – “... por isso que eu optei por produzir livros”.
- LE – “como que você incorpora”.

Nos três casos, as locutoras reproduzem escolhas inaceitáveis na elocução formal, visto serem típicas do discurso oral informal, no qual o uso excessivo de que é comum, mesmo quando desnecessário.

Falta de concordância nominal e verbal:

- LS – “... quando era passado tarefas de casa no caderno”.
- LE – “... foi feito mais ou menos uma três histórias”.
- LL – “... foi trabalhado a reapresentação de artistas”.

Nos três casos, as locutoras fazem escolhas características do discurso popular, sem fazer reformulações posteriores e imediatas que revelam sua preocupação com a preservação da própria imagem.

Uso de verbos como “teja”/“tiver” em lugar de “esteja”/“estiver”:

- LD – “... porque não teja correto...”
- LA – “... quem tivé muito nervoso”.

Trata-se de uma pronúncia descuidada, típica de uma situação de comunicação informal, representando baixo prestígio social numa elocução formal.

Uso de “que nem” em lugar de “como”:

- LB – “e eu ficava que nem um camarão”.
- LG – “porque não adianta eles tarem brincando que nem eles tavam brincando de se chutá... de lutá... não vai adiantá nada”.

O emprego da locução conjuntiva “que nem” remete a um registro popular e familiar consagrado, em lugar da conjunção “como”, mais concisa e adequada à elocução formal.

Regência verbal/nominal incorreta:

- LB – “eu fui numa reunião do Kumon”
- LD – “a gente nem deve de fazê isso”.
- LM – “idas no banheiro”.

Em se tratando de regência, há mais possibilidades de o uso consagrar alterações da norma explícita culta do que no campo de concordância. Embora o caso de regência do verbo de movimento ir seguido da preposição a, e não de “em”, como é mais comum no Brasil, ainda se tratar de fato típico de registro informal, visto que a estrutura com “em” (como as locutoras B e M empregam) não teve força suficiente para invadir a fala culta formal. Quanto ao uso da forma verbal “deve” seguida de preposição “de”, trata-se de um cruzamento sintático entre as formas “ter o dever de fazer” e “dever fazer”. Essas expressões, cruzadas,

provavelmente, geraram o emprego incorreto de “deve de fazê”. Essa é a única análise possível para a construção sintática da locutora D, que, com isso, realiza um desvio da norma gramatical numa situação de elocução formal.

Uso de “o que que”:

- LO – “então eu tinha que lê o que que tava acontecendo no momento”.

A expressão “o que que”, típica da fala popular, origina-se da expressão “o que é que”, que inclui a locução de realce “é que” e, ao mesmo tempo, omite o verbo é. Trata-se de um emprego bastante recorrente nos três grupos de locutoras (62% delas utiliza essa construção), porém a locutora R é a que tem maior número de ocorrências desse caso.

Uso de “em cima de” em lugar de “sobre”:

- LH – “trabalhamos em cima do livro”.
- LD – “há todo um estudo em cima disso”.

O uso da locução adverbial de lugar “em cima de” com sentido da preposição “sobre” é comum, contemporaneamente, na fala coloquial brasileira, porém tem baixo prestígio social. Não representa um uso freqüente das locutoras, porém tem maior recorrência nas locutoras H e T do grupo 3.

Aféreses do verbo “estar”:

- LD – “depois que ela tá convivendo com a escrita”.
- LA – “foi uma coisa que nem tava colocada”.
- LH – “eles tão se batendo”.

Trata-se, portanto, de um fato muito comum e próprio da fala de modo geral; entretanto, percebe-se que poucas variantes aferéticas são toleradas no discurso oral formal. É exemplo a variante tá (3ª pessoa do singular do presente do indicativo) que, contemporaneamente, por força do uso, parece ser mais admissível na linguagem formal falada. Por outro lado, as demais variantes: “tava”, “tavam”, “tão”, “tarem” etc., são pouco

toleradas na elocução formal. Nesse trabalho, o levantamento revela um uso excessivo de aféreses do verbo “estar” pelas locutoras do Grupo 1 (entre 17 e 8 ocorrências) em comparação com as do Grupo 2 (entre 12 e 02 ocorrências) e do Grupo 3 (entre 03 e 1 ocorrência).

Apócopies de verbos

Reúnem-se neste item, dois tipos de apócopies ou supressões dos fonemas no final de verbos: o r nos infinitivos impessoais e o u nas formas da terceira pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo. Seguem-se alguns exemplos:

- LA – “cada um pegô uma erva”.
- LB – “quando a gente trabalhô”.
- LD – “eu yô tê que escrevê...”

Tais ocorrências revelam uma pronúncia descuidada que cria, pelo uso constante, a informalidade. O excessivo uso desse recurso oral informal está evidente no grupo 1, sendo a frequência muito acima dos demais grupos. Outra marca do discurso oral informal são as redundâncias e as repetições, pois são fenômenos de larga recorrência na língua oral, como:

- LE – “brincar ludicamente”.
- LF e LO – “entrar dentro”.

Na Teoria da Comunicação, a redundância é a repetição da informação com a finalidade de assegurar o processo de redução do grau de incerteza da mensagem (p.26). Entretanto, no texto deliberativo (página 44), o locutor deve buscar vocabulário variado, para evitar repetição lexical desnecessária. Vejam-se outros exemplos de repetição:

- LG – “tentativas de tentá”.
- LS – “... várias formas de formar o número”.
- LT – “... criarem uma moral para essa fábula que eles criaram”.
- LR – “... estipulei para eles que eles poderiam estipular”.

Essas repetições podem, numa elocução formal, perturbar a evolução harmônica das mensagens, além de frustrar os ouvintes que estão preparados para um discurso mais tenso e elaborado. No “corpus” desta pesquisa, o grupo 1 tem maior tendência a construir redundâncias, como no caso da locutora E, que utiliza três vezes a expressão “brincar ludicamente”.

3.4.4 Análise dos Resultados Obtidos Sobre Dificuldades de Formulação Oral

Para Marcuschi, a hesitação constitui um indício de dificuldade cognitivo/verbal, isto é, um problema de formulação que leva à interrupção do fluxo informacional. Não se trata de algo que o falante emprega com consciência e algum objetivo; portanto, não é uma estratégia de formulação, mas uma evidência de problemas na seleção futura de um ou mais termos do enunciado.

Neste trabalho, reúnem-se sob a designação de dificuldades de formulação oral, vários tipos de hesitação, considerando-se o aspecto lingüístico.

Assim, foram selecionadas as pausas não preenchidas, os gaguejamentos e os enunciados incompletos ou auto-interrompidos.

As pausas não preenchidas servem para o planejamento verbal e têm uma motivação sobretudo cognitiva. Trata-se de pausas por hesitação na seleção da palavra adequada que possa dar seqüência ao tópico ou concluí-lo. Considere-se o seguinte exemplo:

Locutora F:

- “então eles queriam livros mais grossos né... com mais... um um... uma leitura maior... e um trabalho maior para poderem apresentá e sentirem mais (pausa de 4 segundos) alegria.”

Certamente, nesse caso, o nervosismo por estar diante de um público e a preocupação em construir um sentido adequado do texto, buscando uma realização mais elaborada, leva a

locutora à hesitação que fica registrada no texto oral, por meio da longa pausa não preenchida.

Observe-se, também, nesse exemplo, a repetição hesitativa de unidades menores (a palavra “um”), semanticamente não significativas.

Quanto aos gaguejamentos, seguem-se os fragmentos:

- LC – “aí vêm os níveis que eu já havia falado de... é da... alfabeti/ ti/... da... da... da... escrita... nível do pré-silábico... alfabético do alfabético”.
- LT – “eu trabalho no colégio há 12, 13 anos. Então... seria mais fácil ainda é... um processo seletivo que/que/que... ele/ele desclassifica o candidato né... então... eu acho muito importante a/a produção de textos...”
- LT – “aqui... foi um dos trabalhos que eu achei assim que foi muito... foi/foi/foi muito bem... foi muito bom, bom de fazê, bom pras crianças.”

Nesses fragmentos, as locutoras deparam-se, claramente, com problemas de formulação (achar o termo adequado), hesitam, gaguejam ou repetem unidades menores até encontrarem esse termo. Essa hesitação tem sempre um caráter prospectivo, isto é, de seleção futura do enunciado. Em se tratando dos gaguejamentos, especificamente, verifica-se que as locutoras C e M (Grupo 1), e T (Grupo 3) concentram o maior número de ocorrências, quando comparadas às demais. Entretanto, não se trata de uma quantidade tão expressiva quanto os enunciados incompletos ou auto-interrompidos. Por se tratar de uma situação de elocução formal, as locutoras raramente são interrompidas pelos ouvintes, porém ocorrem enunciados incompletos ou auto-interrompidos, em virtude da hesitação ao resolver os problemas que surgem na construção oral do texto, os quais são, ao mesmo tempo, verbais e temáticos. Veja-se um exemplo da locutora M:

- “gente aqui é bem rapidinho eu trouxe um desenho duma... dum... exemplo duma escola onde eles... num curso que eu fiz eles falaram que era um exemplo assim superpositivo de uma escola... então vocês podem vê que ali... gente desculpa...”

não deu tempo de (incompreensível) né,, escrevê de novo... e tal... mas ali o ... a ... a ... essa área aqui da esquininha que é... a ... o ... cantinho da leitura que eles chamam ... é junto coa / coa... área do living que eles têm o ... todas as fitas dos livros, que eles têm ... eles têm as fitas também das historinhas.”

A locutora M, no momento dessa fala, está no final de sua apresentação, quando já ultrapassou o limite de tempo em mais que o dobro. Ciente disso, encontra-se visivelmente ansiosa, porém seu texto, além de apresentar repetições hesitativas, possui enunciados incompletos, com falsos começos (termos negritados), isto é, termos abandonados logo após serem nomeados. Ocorre um truncamento oracional quando a locutora interrompe seu tópico para pedir desculpas pela qualidade da transparência que usa.

Nesse sentido, a tabela 20 mostra que o Grupo 1 de locutoras recém-egressas do Ensino Superior apresenta um número significativo de enunciados incompletos ou auto-incompletos (entre 32 e 02 ocorrências). Comparando-se com as ocorrências do Grupo 2 (entre 08 e 03) e do Grupo 3 (entre 18 e 06), percebe-se que há maior hesitação das locutoras do Grupo 1. Essas hesitações precisam ser eliminadas pelos ouvintes durante a exposição oral e, apesar de ser um processo automatizado para eles, não deixa de representar um obstáculo à compreensão do texto oral e uma restrição à situação de elocução formal. Portanto, admitir que há maior dificuldade da formulação oral entre as locutoras do grupo 1 significa dizer que há menor grau de planejamento prévio e maior grau de planejamento local, o que torna a elocução informal.

3.4.5 Análise dos Aspectos Discursivos

Para haver coerência na elocução formal, é preciso que a estruturação temática se apresente bem organizada e sem argumentos contraditórios; caso contrário, não haverá consistência. Além disso, é necessário que os diversos tópicos discursivos estejam relacionados com o supertópico discursivo subjacente, a fim de que o critério de relevância

seja atendido. A esse respeito, as locutoras do “corpus” desta pesquisa atendem às principais propriedades dos tópicos discursivos: a centração e a organicidade. Isso porque suas apresentações são fruto de pesquisas realizadas sob orientação metodológica, obedecendo a uma estrutura prévia de projeto: problema, justificativa, descrição dos envolvidos, fundamentação teórica, descrição das intervenções, resultados obtidos e conclusão. Também ficou evidente que o uso de slides em “power point” contribuiu para estabelecer a unidade mais ampla (supertópico) e as unidades intermediárias (tópicos).

Assim, o procedimento de introdução de tópicos mais freqüente entre as locutoras é o de menção explícita do próprio tópico, por meio da leitura dele, no slide do “power point”. Um exemplo disso vem citado a seguir:

LN Leitura de slide – “ conclusão...a proposta de trabalho no qual os alunos tiveram a liberdade de criar de acordo com as suas próprias expectativas favoreceu muito o interesse dos mesmos pela leitura e escrita...”

Comentário sobre a leitura – “...o que que aconteceu... eles perderam o medo né de escrever... não tinham mais a preocupação se estavam escrevendo abobrinhas ou não né... eles perceberam que as abobrinhas deles era MUITO importantes ih... também não tiveram...”

Leitura de outro slide – (troca de slide) “...aqui eu coloquei... a questão gramatical quando abordada juntamente com a leitura e releitura dos textos... propiciou uma aprendizagem mais tranqüila e satisfatória...”

Comentário sobre a leitura – “...como eu falei no começo... eu não tinha essa preocupação com... ã... a ortografia... não era esse o objetivo... mas eu percebi que... quando... é... eles terminavam... isso os livrinhos individuais... eles terminavam a escrita, pediam né pra que eu corrigisse...é...eles tinham essa preocupação que o livro estivesse escrito de uma forma correta...diferente de quando eu pegava a apostila e mostrava... ó esta palavrinha está escrita

errada... é eles falavam... Ai ...mas TEM que escrevê de NOvo professora...
 TEM que arrumá... tem que arrumá... mas no livro era uma coisa prazerosa...
 não era uma coisa chata pra corrigir... é isso gente”.

Nesse exemplo, o tópico conclusão foi introduzido de forma explícita, quando da leitura do slide. A frase “o que que aconteceu”, numa entonação afirmativa, fornece antecipadamente um quadro de referência ao que vai ser dito – um comentário sobre a perda do medo de escrever.

Para introduzir um subtópico – a questão gramatical, a locutora hesita, utilizando um falso início (“ih... também não tiveram”), abandonando-o em seguida e trocando o *slide*. Desta vez, introduz a leitura com um marcador conversacional (“aqui eu coloquei”), significando “aqui eu escrevi”. Trata-se também de um recurso explícito de mudança de subtópico que informa o ouvinte a cada abertura, revelando um processo objetivo em que o locutor tem consciência da natureza dialógica da situação comunicativa.

Após a leitura do *slide* sobre questão gramatical, a locutora faz alusão a uma informação dada no início de sua exposição, introduzindo-a explicitamente por meio da frase “como eu falei no começo”. De acordo com a teoria da Análise da Conversação, proposta por Marcuschi e exposta na p.58, essa repetição de conteúdo ocorre por dois fatores ligados ao envolvimento interacional: a memória do ouvinte e os objetivos didáticos que caracterizam a maioria das elocuições formais. Representa portanto, uma rápida suspensão do tópico, devidamente justificada. Em seguida, o subtópico é desenvolvido, sendo construído por oposição: a preocupação dos alunos em corrigir seus textos nos livros de sua autoria e o desinteresse e má vontade em corrigir seus textos no material didático adotado. Essa observação da locutora comprova a importância do ensino contextualizado de língua e funciona como conclusão da sua apresentação. De modo geral, todas as locutoras procederam dessa forma, exceto a locutora B que, como já foi exposto, por problemas técnicos, não pôde

utilizar o recurso do canhão de multimídia e realizou sua apresentação de forma totalmente improvisada, limitando-se a fazer um breve depoimento sobre seu trabalho, sem desenvolver o tema a que havia se proposto. Criou assim, uma situação bastante íntima e informal, diferente das demais. Portanto, apesar de se tratar de palestras, isto é, um evento que possui estrutura convencional, com abertura, desenvolvimento e conclusão, a situação discursiva em que se desenvolve esse determinado evento social não é um dado “a priori”, mas um “constructo” interpessoal. É o envolvimento interacional, que influencia significativamente a estrutura do texto conversacional (p. 52).

Assim, a situação se estabelece a partir de um conjunto de comportamentos que tem o efeito de agir não apenas “sobre” mas também a partir do que está ocorrendo.

Outro aspecto discursivo diz respeito a um tipo de incoerência local, que viola a especificidade de uso de algum elemento da língua. Seguem-se alguns exemplos:

- LD – “... extrair sangue...”
- LL – “... prática do pensamento visual”
- LV – “... o nome da história chama”.

O uso de “extrair” em lugar de “doar sangue”, expressão que seria mais adequada no contexto, prejudica a coerência do texto, já que se trata de marcas lingüísticas com funções distintas: “extrair” expressa “praticar extração, arrancar, sugar”, ao passo que “doar” significa “transmitir gratuitamente”. Quanto à expressão “prática do pensamento visual”, seria mais adequado o uso de “prática da leitura de imagens”, visto que a locutora L se refere à interpretação de obras de arte.

Finalmente, o uso de “chama” no lugar de “é” representa uma incoerência que se origina do cruzamento sintático de duas construções: “o nome da história é” e “a história se chama”.

Encontram-se ainda, no *corpus* desta pesquisa, exemplos de incoerências em nível

semântico, contrariando o conhecimento de mundo em geral. Relacionam-se alguns deles:

- a) citação com autoria incorreta – em que a locutora D troca o autor da frase “mestre é quem, de repente, aprende”, que é Guimarães Rosa, por Graciliano Ramos;
- b) construção que denota sentido oposto ao pretendido – em que a locutora P afirma que “a criança nunca tem uma rota de aprendizado” quando pretendia dizer que “a criança nunca tem uma só rota de aprendizagem;
- c) uso incorreto de termos em virtude de sua semelhança fonética – em que a locutora M, ao narrar uma história, afirma que “a lagarta fica bem gorda e vira um lagarto,” quando deveria dizer “a lagarta fica bem gorda e vira uma borboleta”;
- d) construção que repete o advérbio de negação para dar ênfase, porém acaba tornando a frase dúbia, confusa – em que a locutora O diz, referindo-se à fala de um aluno de Jardim III: “... meu amigo não chegou no final do ano e não sabia ler”, quando, provavelmente, pretendia dizer: “meu amigo não chegou no final do ano sem saber ler”.. ou “ meu amigo chegou no final do ano sabendo ler”;
- e) uso de termos inadequados para o contexto – em que a locutora P afirma “pra criança se senti curada de que eu não sei escrevê”, quando deveria dizer “pra criança se senti segura de que ela sabe escrevê”.

O grupo 1 de locutoras apresenta maior recorrência de incoerências locais, sendo as locutoras D, M, O e P as que possuem maior frequência. Entretanto, conforme afirma Charolles (1987), citado anteriormente na página 55, esses problemas não impedem o cálculo do sentido, mas criam seqüências que são vistas como violadoras de especificidades do uso de formas da língua.

3.4.6 Análise de Componentes Paralingüísticos

Com base nos estudos da cinésica, citados nas páginas 18 a 21 desta pesquisa, apresentam-se alguns recursos identificados por meio das observações feitas nas filmagens das locutoras durante o Seminário de Projetos. Não se fará um levantamento e estudo exaustivo desses recursos, pois isso não está nos objetivos deste trabalho, mas uma rápida menção de certos elementos cinésicos e situacionais, comentando-os tangencialmente, conforme sua importância específica para a elocução.

Assim, destacam-se os seguintes comportamentos não-verbais:

- **Choro** – as locutoras E e L se emocionaram durante as apresentações e acabaram chorando: a locutora E, ao narrar uma experiência com uma aluna cujo complexo físico foi superado a partir de exercícios de relaxamento e expressão corporal feitos pela professora; a locutora L, ao final de sua apresentação, falando da importância que dava à arte, ao trabalho com os alunos e com as colegas. O choro é exemplo de codificação intrínseca, porque é exibição de emoção; entretanto, os ouvintes pareceram influenciar-se mais com a emoção da locutora E, talvez por também se identificarem mais com o relato, visto todas serem professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e a relação professor/aluno ser mais próxima.
- **Movimentos dêiticos** – quase todas as locutoras fizeram uso desse tipo de movimento, principalmente, quando apontavam para o texto do slide ou da transparência. Outro gesto dêitico é o de apontar para si mesmo ou para o coração quando empregavam os termos “eu” ou “coração”.
- **Movimentos circulares** – igualmente, a maioria das locutoras utilizaram movimentos circulares com as mãos abertas, para ilustrar o que estavam dizendo; trata-se de movimentos que acentuam ou enfatizam o oral, sendo também

movimentos intencionais e comunicativos. Segue-se um exemplo que evidencia essa função enfatizadora da palavra:

- LP – “... eu tinha GRANDES (faz um gesto largo com o braço esquerdo) pra/prá executá...”

Percebe-se a relação simultânea entre a palavra, a entonação e o gesto, todos associados para garantir a função precisadora da palavra, intensificando ou chamando a atenção para o sentido das palavras. Cabe ressaltar que a locutora B é a exceção, visto que em momento algum faz uso de quaisquer desses movimentos. Durante toda a sua apresentação, manteve uma das mãos segurando o microfone e a outra dentro do bolso de trás ou da frente da calça. Esse ato constitui-se informativo, pois é daqueles que não pretendem comunicar, mas fornecem informação de que, apesar de a locutora afirmar que estava calma por ter de enfrentar uma platéia pela primeira vez, manter a mão no bolso informa o contrário.

- **Ações mecânicas de automanipulação** – no grupo 1, as locutoras C, E, M e V, e no grupo 3, as locutoras H e L realizaram várias vezes ações como: colocar os cabelos atrás das orelhas, passar os dedos pelos cabelos e passar a mão no nariz. Esses movimentos servem para facilitar a descarga de tensão corporal, portanto são classificados como adaptados. Não são intencionais, mas são informativos, pois comunicam que o falante está tenso e pouco à vontade.
- **Desvios de olhar da platéia** – algumas locutoras, após a leitura de slide que abria o tópico, desenvolviam essa parte do assunto sem voltar os olhos para a platéia. Por esquecimento ou inexperiência, mantinham os olhos no slide, perdendo o contato visual usado para regular a interação entre locutora e ouvintes. Esse comportamento ocorre nas apresentações das locutoras C e D, principalmente.

- **Riso** – uma das categorias de comportamento não-verbal relevante na determinação da simpatia é o riso e, de modo geral, todas as locutoras se utilizam dessa exibição de afeto; freqüentemente, o riso é interativo e sempre informativo. Como exemplo, podemos citar a locutora O que, após alguns minutos falando, atenta para a sua pronúncia da palavra “gente”, faz uma pausa, pronuncia a palavra novamente em tom de riso, provocando também o riso dos ouvintes; então ela diz: “não contem para minha mãe que ela me deserda”. Essa situação só pode ser compreendida pelo contexto: a professora é carioca, porém sua pronúncia é tipicamente curitibana.

Nesse caso, o riso da locutora só apresenta uma estratégia interativa de humor, porque os ouvintes a conhecem e estabelecem as relações necessárias para a compreensão do contexto comunicativo; caso contrário, o riso seria quase absurdo.

O ato da fala é acompanhado ainda, além de gestos e traços fisionômicos, da espacialidade, estudada pela proxêmica, citada nas páginas 21 a 23 desta pesquisa, e que se refere ao uso humano do espaço na comunicação. Em se tratando de espacial, o que interessa é o espaço informal, isto é, o território formado em torno do corpo e que se desloca com a pessoa.

De acordo com Hall, a posição básica dos indivíduos é um dos fatores que influi na comunicação; assim, as locutoras ocupam um palco de auditório que as coloca num plano mais alto que os ouvintes (ver p.79). Entretanto, o uso desse espaço difere um pouco em cada apresentação. Algumas locutoras colocam-se atrás do púlpito, saindo muito pouco dessa posição (S, N, H, L), outras ficam ao lado do púlpito (C, D, E e F), uma utilizou-o como apoio (T) e, finalmente, houve as que o ignoraram e colocaram-se à sua frente, mais próximas dos ouvintes, deslocando-se de um lado ao outro do palco (M, O e V). Esses usos do espaço contribuem para se instituir um maior ou menor grau de formalidade na interação da locutora

com o público.

Destaca-se, finalmente, uma posição que ocorreu apenas com as locutoras E, G, M, O, S e V (grupo 1): agachar-se ao lado do retroprojetor e, dessa forma, falar olhando para a transparência no aparelho ou nas telas. Essa posição representa, no que diz respeito às relações interacionais, o momento meio informal da apresentação, quase uma ruptura com o gênero discursivo de elocução formal, para instaurar-se, em alguns casos, a abertura do diálogo, permitida pela locutora, o que se aproxima do gênero aula.

Assim, de modo geral, os dados paralingüísticos que acompanham qualquer ato de fala possuem potencialidade expressiva e, de algum modo, atingem, mesmo que minimamente, o valor lingüístico. Portanto, não podem ser ignorados quando se estudam os atos da fala sob uma perspectiva comunicacional.

Incluem-se neste tópico, ainda, alguns traços prosódicos supra- segmentais, isto é, os sons emitidos no processo de produção da fala, mas não diretamente incluídos na língua.

Para tanto, toma-se por base os estudos de TRAGER (1980), citados na página 23 deste material e de FÁVERO (1991), citados nas páginas 53 e 54, visto que se trata da fronteira entre os aspectos: verbais e não-verbais da interação comunicativa.

Tal como na análise anterior, pretende-se apenas aflorar a questão, pontuando alguns aspectos considerados importantes para o estudo do desempenho oral e comunicativo das locutoras do “corpus” desta pesquisa.

Quanto às qualidades da voz, destacam-se índices como: altura de tom de voz, qualidade de articulação e ritmo.

Sobre altura de tom de voz, varia entre grave e agudo, e relaciona-se com aspectos físicos do falante como extensão e espessura das pregas vocais, e emocionais, como os sentimentos dele. No sentido de tom de voz enquanto reflexo emocionado, é possível verificar algumas situações em que se evidenciam significativas alterações do tom de voz das

locutoras. Desse modo, a locutora F, por exemplo, destaca-se por utilizar, no conjunto, um tom de voz mais agudo, parecendo que sua inibição por falar diante de uma platéia, altera não só o tom de voz, mas também o ritmo. Pode-se exemplificar, embora a fidelidade da representação gráfica esteja longe de ser icônica:

- LF – “A importância da leitura na alfabetização... esse tí/tema eu escolhi... não dando uma importância... mas não estendendo isso... não completando de diferentes formas... então... se eu vô trabalhá a dramatização de história... como a Gisele falô... é MUIto importante o trabalho com o corpo né mas... através da dramatização... mais voltado pra área de primeira a quarta... nós pux/pode/podemos puxar muitos ganchos... na área de matemática... estudos sociais... ciências... português...”

Percebe-se que o sentido do subtópico fica comprometido em razão da fala entrecortada por pausas, causadas pelo peso da respiração. Nesse caso, somente a intensificação do acento tônico no advérbio “muito” (MUIto) revela um uso intencional do recurso prosódico expressivo que enfatiza o significado do termo. Além disso, há também o alongamento da vogal na palavra “corpo” (coorpo), procurando valorizar o termo, e o gaguejamento que revela a dificuldade de formulação da locutora (hesitação) na escolha dos termos.

Assim, o conjunto do tom e vibração da voz podem demonstrar vários sentimentos. A locutora O, por exemplo, apresenta um tom de voz agudo também, porém seu ritmo (fluidez verbal) é modulado, natural e espontâneo, revelando-a uma pessoa aberta à comunicação e isso lhe permite maior êxito na interação. Observe-se um exemplo:

- LO – “é (leitura do *slide*)... apresentar e descrever as atividades feitas para desenvolver experiências nesse trabalho” (volta-se para os ouvintes e comenta) então eu desenvolvi é... VÁrias experiências junto com o projeto é... colocadas

- pela minha coordenaDora SANDra (aponta para a pessoa ma platéia e ri, provocando risos)... das/das/das alimentaÇÃO... das virTUdes... a gente trabalhô/ eu trabalhei basTANte em cima disso tudo e tá no meu trabalho”.

É possível perceber o uso freqüente dos acentos de insistência que intensificam a mensagem, além do riso, acompanhado do traço fisionômico e dos gestos, reveladores de grande efeito expressivo e apelativo.

Por outro lado, verificam-se locutoras cujas apresentações realizarem-se num tom de voz grave, ritmo de elocução átono e volume de voz mais regular. É o caso da locutora N que desenvolve o trecho a seguir em 45 segundos:

- LN – “é sobre é... leitura e escrita NA primeira série... a diferença é que a minha sala... não teve/não apresenta problemas de leitura vamos dizer assim pra que eu precisasse INcentivar A leitura apesar né... de ser ainda aquela leitura silabada... eles tinham interesse pela leitura... o maior proBLEma que encontrei foi na hora DO registro né... na hora de produzir histórias... na hora de produzir textos por isso que eu escolhi este tema.”

A locutora fala lentamente, pronunciando bem cada palavra, com entonação nitidamente descendente, isto é, conclui o comentário sem entusiasmo, com frieza.

Mesmo as modulações entoacionais são discretas e algumas recaem sobre palavras com menor carga semântica (artigo e preposição); dessa forma, configura-se uma entonação monocórdica. Além disso, a locutora estabelece maior distância dos ouvintes, garantindo maior grau de formalidade à apresentação.

3.4.7 Análise dos Resultados Obtidos Sobre as Planilhas

Todo enunciado efetivamente proferido por um falante em um ato de comunicação tem um efeito no interlocutor e, numa abordagem que se pretenda não só lingüística, mas

também comunicativa quanto ao desempenho oral do docente em uma situação formal, não se pode privilegiar o locutor, negligenciando as impressões que ele causa no ouvinte. Segue-se a análise dos resultados obtidos sobre as planilhas preenchidas pelos quatro observadores/avaliadores durante as apresentações.

3.4.7.1 Análise referente às impressões sobre exposição

As tabelas 32, 33 e 34, bem como o gráfico 17 revelam que as locutoras do grupo 3 tiveram maior aceitação em suas exposições por parte dos observadores/avaliadores.

Evidentemente, trata-se do grupo de locutoras com maior experiência profissional e pertencente à faixa etária acima de trinta anos. Isso representa vantagem, porque todos os ouvintes se conhecem e, provavelmente, possuem uma imagem pública positiva ou no mínimo respeitada das locutoras desse grupo, o que contribui para predispor os ouvintes à adoção das idéias expostas por elas.

Por outro lado, a aceitação das exposições das locutoras dos grupos 1 e 2 também foi boa, o que revela que todas apresentaram exposições convincentes, cumprindo assim, os requisitos argumentativos propostos por BOREL (1983,p.65): ser admissível, ser verossímil e ser aceito. Cada adjetivo proposto no item “exposição” da planilha remete às quatro máximas de GRICE (1982,p.81). Assim, tem-se:

- “ágil” e “precisa” – como qualificações relacionadas à quantidade da informação fornecida, isto é, a contribuição foi tão informativa quanto o propósito da situação requeria, sem excessos;
- “clara e “ordenada” – como qualificações vinculadas à categoria de modo, isto é, ao como é dita a exposição (com clareza ou obscuridade de expressão; com ambigüidades e prolixidades ou com brevidade e ordenação);

- “sugestiva” e “espontânea” – como qualificações ligadas à máxima de qualidade, em que o falante transmite sinceridade e fornece evidências do que afirma, tornando sua fala estimulante e persuasiva;
- “artificial” – representa a oposição às qualificações ligadas à máxima de qualidade, pois revela falta de naturalidade e uso de recursos (artifícios) com pouca ou quase nenhuma evidência; tal qualificação tem, assim como “espontâneo”, uma influência dos componentes paralingüísticos;
- “monótona” – também representa oposição à qualificação “ágil”, estando ligada à quantidade de informação recebida; cabe lembrar que, tanto “ágil” como “monótona” recebem forte influência dos componentes paralingüísticos, a saber: tom de voz, intensidade e modulações;
- “reiterativa” – trata-se de uma qualificação referente à categoria da relação que determina que as contribuições conversacionais sejam relevantes; nesse caso, se os observadores/ avaliadores consideraram “nada reiterativas” as exposições, isso significa que as retomadas ou repetições provavelmente ocorridas, foram consideradas elucidativas e necessárias.

Quanto à qualificação “elegante”, refere-se a um outro princípio citado: o da polidez.

As regras de polidez funcionam como normas reguladoras do comportamento humano e, apesar de representarem um princípio externo ao componente lingüístico, interagem com ele. Sobre esse aspecto, apenas como exemplo, tomam-se aqui as conclusões de cada apresentação, visto que, de certa forma, tiveram uma estrutura padrão - uma citação direta de algum estudioso relacionado ao tema do projeto, lida em livro ou slide de “power point”, e o encerramento. Apenas a locutora D destacou-se quanto à polidez, na conclusão, criando um slide de agradecimentos no qual especifica os nomes das pessoas que contribuíram para a execução de seu projeto. Entretanto, as locutoras do Grupo 3 (H, L e R) também

utilizaram a estrutura padrão de conclusão, agradecendo aos ouvintes no final; já a locutora B inverteu a ordem, agradecendo e, após receber aplausos, retomou e leu uma frase de um livro; recebeu aplausos novamente, e talvez isso tenha influenciado negativamente um dos observadores/avaliadores, que lhe atribuiu a expressão “pouco elegante”, conforme se vê na tabela 34. Também a locutora T do grupo 3 obteve a mesma avaliação e, verificando-se a forma como encerrou, percebe-se que fechou a tela de “power point”, sem agradecimentos.

No grupo 2, somente a locutora Q concluiu da forma padrão, isto é, com mensagem em slide e agradecimento; as locutoras J, N e U, disseram simplesmente: “E é isso” ou “E é isso gente”; já a locutora I apenas parou de falar. Percebe-se aí uma clara gradação de polidez que se estabelece no grupo, porém os observadores/avaliadores não registraram essa diferença, considerando todas “bastante” ou “muito elegantes”. Entretanto, a locutora A, a primeira a apresentar-se, leu a conclusão de seu projeto e foi comentando alguns trechos, o que a prolongou bastante. No final, apresentou uma cesta com as ervas medicinais, cultivadas por seus alunos a partir do projeto. Nesse momento, fez um comentário em tom de brincadeira:

- “se alguém tivé nervosa toma um chazinho que acalma e... eu acho que é isso. Não sei se passei do tempo... não passEI... ach/que pode vir a próxima.”

A reação dos ouvintes foi boa. Riram, mas conforme a tabela 33, essa locutora foi a única do grupo 2 que recebeu a expressão “pouco elegante”.

Quanto ao grupo 1, de locutoras recém-egressas do Ensino Superior, exceto a locutora D, já citada, houve três tipos de conclusões. O primeiro, usando o modelo padrão de leitura de mensagem em slide acompanhado de gestos de despedidas como: o da bailarina quando acaba uma apresentação (locutora E) ou movimento de cabeça, acompanhado de sorriso (locutora S). O segundo tipo foi verbal e diretamente expresso, sem agradecimentos, por meio de frases como: “só isso” (locutora O), “é isso” (locutoras P e V), por meio de um auto-elogio, como a locutora G que diz: “foi muito jóia esse projeto”; ou ainda, por meio de um “suspiro”,

indicando alívio seguido de um pedido de desculpas aos ouvintes pela longa apresentação (locutora M). E, o terceiro tipo de conclusão foi não-verbal, pois a locutora apenas pára de falar e fixa a platéia (locutora C) ou faz um gesto de cabeça, entregando o turno de fala (locutora F). Nota-se aí novamente uma variação nos graus de polidez que não foi percebida pelos observadores/avaliadores, os quais consideraram apenas relevante a falta de polidez ou a ameaça à imagem do interlocutor e, nesse aspecto a locutora O foi a única considerada “pouco elegante”, no Grupo 1, por um deles. Provavelmente, influenciou nessa avaliação, uma observação feita pela locutora num momento anterior à conclusão, quando, para exemplificar que hoje os critérios mudaram, ela cita como exemplo o uso da calça jeans com purpurina, numa alusão direta à roupa da locutora M. A reação dos ouvintes foi imediata – um misto de riso e surpresa. Nesse caso, houve uma exposição da locutora M, colocando-a em risco ante os demais, quanto a sua forma de se vestir. A locutora O procura atenuar esse efeito, utilizando a expressão “a gente usa calça com purpurina”, pois “a gente” representa um “nós” participativo que envolve a todos no fato; entretanto, representa uma forma atenuadora de dizer “ela usa roupas diferentes dos demais”.

Cabe ainda, destacar dois aspectos registrados no gráfico 17: as exposições do grupo 3 serem consideradas bastante monótonas e as do grupo 2, um pouco artificiais. Conforme a tabela 34, há coerência nos votos dos observadores/avaliadores, somente nas exposições das locutoras B e T, considerando-as bastante monótonas e pouco ágeis. Essa avaliação corresponde às observações feitas sobre os dados referentes às dificuldades de formulação oral, aspectos discursivos e componentes paralingüísticos. Quanto à avaliação das exposições das locutoras do grupo 2 como “pouco artificiais”, depreende-se que, conforme a tabela 33, houve coerência de dois observadores/avaliadores que consideram a exposição da locutora N como “pouco espontânea”, “pouco sugestiva” e “pouco artificial” e da locutora U como “pouco sugestiva” e “pouco artificial”. A avaliação da exposição da locutora N procede no

sentido do componente paralingüístico, pois como foi citado, o tom de voz quase monótono e o ritmo lento não são naturais no falante e imprimem um caráter de artificialidade no discurso.

Já a exposição da locutora U apresenta um aspecto diretamente ligado à máxima de qualidade, no sentido de fornecer poucas evidências do que afirma; a locutora cita oito jogos de escrita em seu projeto, porém apresenta fotos das crianças jogando apenas dois deles. Esse fato parece ter influenciado os observadores/avaliadores, que, provavelmente, compararam as evidências apresentadas por elas com as das demais locutoras.

3.4.7.2 Análise referente às impressões sobre as atividades corporais e paralingüísticas

Neste tópico reúnem-se as impressões colhidas sobre gesticulação (tabelas 35, 36 e 37 e gráfico 18), ritmo (tabelas 38, 39 e 40 e gráfico 19), entonação (tabelas 41, 42 e 43 e gráfico 20) e volume de voz (tabelas 44,45 e 46 e gráfico 21), referentes às páginas 104 a 109.

Primeiramente, quanto à gesticulação, os termos empregados na planilha estão relacionados à análise de comportamento cinésico, em especial, o grau de informação do comportamento não-verbal (p.20). Assim, a gesticulação será uma cadeia de atos comunicativos, quando deliberadamente usados para veicular um significado, e poderá, a partir da reação dos ouvintes, ser “nítida”, quando reforçar o que está sendo falado, “confusa” quando houver incoerência entre gesto e fala, e “deficiente” quando houver carência de gestos na exposição das locutoras. Sobre esse aspecto, os observadores/avaliadores consideraram bastante nítidas as gesticulações das locutoras dos três grupos, e, portanto, nada confusas ou deficientes. Quanto ao ritmo, conforme páginas 53 e 54, considerou-se: “adequado” aquele que contribuiu para a coerência e coesão do discurso oral, realçando ou delimitando as partes da enunciação; “rápido” refere-se ao ritmo animado, vivo, mais acelerado de indivíduos que revelam também ritmo corporal acelerado; “lento” constitui o ritmo de elocução átona, monótona, parecendo enfadonha e sem entusiasmo; e finalmente, por “desigual”, entende-se

a variação do ritmo de fala ao longo da apresentação, sendo irregular caso haja uma clara mudança de velocidade da fala. Os observadores/avaliadores consideraram o ritmo das locutoras bastante adequado nos três grupos, visto que, apesar de se tratar de uma situação comunicativa formal, graças ao seu convívio, as locutoras foram bastante naturais, permitindo momentos de maior manifestação de expressividade, daí o ritmo ser considerado adequado por contribuir para a compreensão dos tópicos e subtópicos de cada tema proposto. Da mesma forma, as elocuições dos três grupos foram consideradas “nada rápidas”, “nada lentas” e “nada desiguais”. Cabe destacar que a locutora I (grupo 2) foi considerada “bastante rápida” por dois avaliadores (tabela 39); essa observação parece ter origem no fato de sua apresentação resumir-se a leituras de slides e observações objetivas sobre o projeto. Portanto, houve confusão entre “ser breve e objetivo” e a velocidade da fala. Em contrapartida, a locutora T (grupo 3) teve dois votos como “bastante lenta” e essa observação se justifica pelas análises anteriores realizadas sobre dificuldades de formulação oral, aspectos discursivos e paralingüísticos.

Com relação à entonação, as qualificações apresentadas na planilha remetem a dois tipos de índices paralingüísticos propostos por TRAGER (1980): as qualidades da voz e os qualificadores vocais. Dessa forma, tem-se:

- **enfática** – a entonação que faz uso de constantes traços prosódicos, como: os acentos de insistência, os alongamentos de vogais e o ritmo marcado da separação silábica que valoriza o sentido da palavra; envolve excessiva subjetividade, portanto;
- **natural** – trata-se da entonação suave, usada na conversação e que reflete adequação emocional;
- **variada** – refere-se à capacidade da variação das inflexões da voz, adequando diferentes modulações ao discurso falado;

- **forçada** – representa a oposição à entonação natural; portanto reflete um descontrole quanto à emissão adequada da voz;
- **monocórdia** – representa a oposição à entonação variada; pois nesse caso, não há flexibilidade de modulação da voz.

As locutoras dos grupos 1 e 3 foram consideradas como aquelas com entonação bastante enfática e bastante natural ou bastante variada, visto que essa última qualificação engloba as duas primeiras. De fato, percebe-se pelas análises sobre recursos informais que as locutoras desses grupos se servem das mais variadas estratégias da língua para obter efeitos expressivos no conteúdo de seus discursos. E, novamente, isso ocorre porque o tipo de relação estabelecida entre os participantes condiciona, de forma significativa, o uso da linguagem, a qual se caracteriza pela presença de traços típicos da coloquialidade oral.

Quanto às locutoras do grupo 2, há maior preocupação com a situação de formalidade exigida pelo momento; essas locutoras procuram distanciar-se dos ouvintes, gerando um grau semi-formal de elocução; são mais objetivas, pois não fazem uso de tantos efeitos expressivos quanto as dos grupos 1 e 3.

O último item relativo à impressões sobre aspectos paralingüísticos é o volume de voz que se caracteriza pela intensidade do som emitido: alto, baixo ou conveniente, isto é, adequado ao ambiente e à distância entre os interlocutores. Os observadores/avaliadores julgaram conveniente o volume de voz das locutoras, sendo que o uso do microfone representa um elemento que interfere bastante nessa avaliação, já que ele amplifica a voz. Entretanto, verifica-se nas tabelas 44, 45 e 46 que, em cada grupo de locutoras, uma se destaca por receber maior número de votos como volume de voz “muito conveniente”; são as locutoras P, N e H. Essa avaliação é pertinente, visto que os observadores/avaliadores consideraram “muito conveniente” os volumes de voz mais adequados à situação de elocução formal, isto é, as locutoras mantêm um bom padrão vocal, de sons graves, produzidos sem

esforço, sem sibilacões ou ruídos de respiração pesada ampliados pelo microfone.

3.4.7.3 Análise referente às impressões sobre “conteúdo da exposição”

O conteúdo da exposição apresenta características que permitem avaliar a correspondência entre os conhecimentos expostos e o conhecimento de mundo dos ouvintes.

Portanto, esses fatores estão alinhados com o estabelecimento de coerência da exposição oral, citados nas páginas 55 e 56 desta pesquisa. Não só o conhecimento lingüístico é essencial para a avaliação da coerência, mas também o conhecimento de mundo dos falantes, pois dele depende o estabelecimento de sentido do texto, já que ele será ativado na memória para processar a informação. Tanto emissor como receptor necessitam ter conhecimentos de mundo com um certo grau de similaridade, o que constitui o conhecimento partilhado. De modo geral, os observadores/avaliadores consideraram o grupo 3 como sendo “muito bem fundamentado”, com “muito boa seleção da informação existente”, “seqüência muito adequada de idéias” e “exemplificação muito esclarecedora”. Entretanto, por meio da tabela 49, é possível identificar que existe um consenso sobre as locutoras H, L e R e uma divisão dos avaliadores sobre as locutoras B e T. Dois deles consideraram B como “desenvolvimento muito/bastante superficial”, “pouco/nada bem fundamentado”, “pouca seleção da informação existente”, “seqüência pouco adequada de idéias” e “exemplificação pouco esclarecedora”. O mesmo ocorre com a locutora T, com pequenas diferenças. Isso significa que essas exposições foram menos informativas, ou que se pode depreender segundo as teorias sobre coerência, que alguns dos observadores/avaliadores consideraram os dados já sabidos e, portanto, previsíveis. Os grupos 1 e 2 possuem um desempenho semelhante quanto ao conteúdo de exposição, sendo considerados “nada superficiais”, “bastante bem fundamentados”, “bastante boa seleção da informação existente”, “seqüência bastante adequada de idéias e “exemplificação bastante esclarecedora”. Entretanto, tal como no grupo

1, algumas exposições são consideradas menos informativas e mais previsíveis. No grupo 1, são as exposições das locutoras G (com desenvolvimento considerado bastante superficial) F e S (com desenvolvimentos considerados pouco superficiais). Ocorre que a locutora G, conforme explica no final de sua exposição, mudou o projeto original, que deveria ser brinquedos antigos, para este que acabou sendo mais próximo do interesse da criança. Contudo, o título do projeto “Brinquedos feitos com sucata na Educação Infantil” suscita uma expectativa nos ouvintes que não é atendida pela exposição, visto que se trata de brincadeiras com materiais alternativos. Em nenhum momento, o projeto prevê a criação de brinquedos com sucata, mas a organização de brincadeiras com materiais como: uma bola de papel, uma borracha, um rolo de durex etc. Assim, um título incorreto pode prejudicar a exposição por se tratar de uma situação comunicativa marcadamente didática, que exige precisão vocabular.

Quanto às demais exposições do grupo 1 consideradas “pouco superficiais”, pode-se relacionar às seguintes ocorrências:

- **Locutora F** – várias vezes, durante a narração das atividades propostas no projeto, usou expressões como “não era nada muito pensado” ou “não tinha sido previsto no projeto”; isso pode ter gerado nos ouvintes a impressão de um trabalho com excesso de improvisação e um tanto superficial.
- **Locutora S** – repetiu várias vezes que seu projeto sobre adição e subtração era muito simples, o que também pode ter provocado nos ouvintes a impressão de certa superficialidade.

Finalmente, no grupo 2, duas exposições são consideradas menos informativas e mais previsíveis por um dos dois observadores/avaliadores; são as das locutoras I e J, sendo que a primeira é considerada como “bastante superficial”, enquanto a segunda, “pouco superficial”. Sobre elas, podem-se fazer as seguintes observações:

- **Locutora I** – fala apenas oito minutos e meio, embora a metade desse tempo seja

consumido em leitura de slides, intermediada com pequenas observações; quanto aos jogos, cita apenas, quatro deles; isso tudo pode causar no ouvinte a impressão de superficialidade no desenvolvimento do tema.

- **Locutora J** – a locutora desenvolve a parte teórica de seu projeto falando sobre concentração, porém os jogos citados estão voltados para a aquisição da escrita; obviamente, exigem concentração, porém a simples aplicação dos jogos pode não garantir o estímulo, visto que isso depende muito mais dos procedimentos didáticos envolvidos na aplicação do que no jogo propriamente dito. Essa questão pode ter sido a causa de dois observadores/avaliadores considerarem o desenvolvimento da exposição pouco superficial e pouco fundamentada.

Quanto ao uso de recursos audiovisuais, servem como facilitadores da seqüência de tópicos sobre o tema, orientando o expositor, ao mesmo tempo em que são recursos visuais que auxiliam os ouvintes na compreensão da mensagem. Portanto, não são componentes lingüísticos orais, mas interagem com eles no estabelecimento de coerência do discurso. A esse respeito, houve consenso dos observadores/avaliadores de que os grupos 1 e 3 utilizaram muitos recursos audiovisuais (*power point*, retroprojetor, projetor de *slides* etc.), enquanto o grupo 2 utilizou um pouco menos desses materiais.

3.4.7.4 Análise referente às impressões de emprego do tempo/extensão da exposição

Conforme exposto, a exposição oral é um gênero que obedece a um planejamento prévio, na qual só existe um falante que possui um tempo determinado para expor seus argumentos a múltiplos ouvintes. O grupo 2 foi o que melhor empregou o tempo real, pois quatro das seis locutoras não ultrapassaram os vinte minutos determinados para cada argumentação. No grupo 1, somente 3 das 10 locutoras tiveram esse desempenho, e, no grupo 3, somente duas concluíram antes do tempo determinado. Assim, pode-se dizer que, apesar de a exposição oral ser planejada previamente, sempre será parcialmente planejada, pois a

atividade de sua construção ocorre passo a passo, ao sabor das circunstâncias interacionais concretas. Portanto, por exemplo, a locutora M (grupo 1) despendeu o dobro do tempo previsto, por não saber lidar com os recursos audiovisuais que planejou, fazendo constantes interrupções na apresentação para pedir auxílio a alguém quando se defrontava com uma necessidade.

Por outro lado, a impressão dos observadores/avaliadores sobre o emprego do tempo pode revelar outras nuances importantes desse momento de interação comunicativa que, por ser altamente complexo, tem na língua apenas um dos fatores essenciais.

Dessa forma, o grupo 3 foi considerado aquele que empregou mais tempo na exposição (gráfico 23), porém a extensão foi considerada muito adequada (gráfico 24). Isso significa que as impressões causadas, principalmente pelas locutoras L e R, foram boas, isto é, há uma relação entre a atividade interacional e a regulação do tempo. A locutora H utilizou menos de três minutos a mais que a locutora R; no entanto, recebeu duas avaliações como “bastante longa” e uma como “pouco adequada”. Assim, o tempo deve ser compreendido em interação com outros elementos da vida social, e, neste caso, cada observador/avaliador possui o seu marco de referência para considerar a exposição longa.

O tempo empregado pelas locutoras dos grupos 1 e 2 foi avaliado como bastante suficiente, enquanto a extensão foi qualificada como “bastante adequada”. Entretanto, os avaliadores registraram as locutoras C e M como “bastante longas” e E como “muito longa” no grupo 1 e, no grupo 2, dois avaliadores identificaram como “pouco longa” a extensão da expositora A e como “bastante curta” a da locutora I.

3.4.7.5 Análise referente às impressões sobre os ouvintes

Numa elocução formal, os múltiplos ouvintes estão, também desempenhando um papel importante no desenvolvimento da interação. Embora o caráter da interação nessa

situação seja assimétrico, a atividade interacional envolve a linguagem gestual dos ouvintes. Conforme já exposto na página 21, o olhar pode captar as características exteriores do outro, desde expressões faciais, gestos e atitudes corporais. Nesse sentido, o item “ouvintes” destaca cinco qualificações que são perceptíveis por meio de suas expressões, gestos e atitudes corporais. Assim, tem-se ouvintes:

- **Atentos** – quando silenciosos, olhares fixos no locutor, anotando dados do slide ou observações apresentadas por ele;
- **Confusos** – quando sussurram perguntas ou comentários com os ouvintes próximos, gesticulam, meneiam a cabeça em sinal de discordância ou mesmo, movimentam as sobrancelhas, franzem as testas;
- **Motivados** – quando meneiam a cabeça em sinal de concordância, fazem pequenos comentários favoráveis com os ouvintes mais próximos, têm expressões faciais alegres, animadas, curiosas;
- **Distraídos** – conversam alto, movimentam-se sem cessar, olham para outros ouvintes, para os lados sem se concentrar no locutor;
- **Indiferentes** – não anotam nada, revelam postura corporal relaxada na cadeira, cruzam os braços, bocejam, seguram a cabeça com uma das mãos.

Obviamente, não são somente esses os gestos e atitudes que revelam os sentimentos citados; na verdade, o significado de um gesto não depende da intenção, portanto o que se descreve não é tanto o gesto como o contexto.

Durante as exposições do grupo 3, os observadores/avaliadores consideraram os ouvintes muito atentos e muito motivados e nas apresentações das locutoras do grupo 2, bastante atentos e muito motivados; já nas exposições do grupo 1, os ouvintes estiveram bastante atentos e bastante motivados. Há, portanto, na percepção dos observadores/avaliadores, uma leve gradação de interesse dos ouvintes, a qual pode, conforme

já foi dito, ter origem no fato de as locutoras do grupo 3, serem mais experientes, terem maior prestígio e receberem maior apoio. Também em cada grupo, como já ocorreu em itens anteriores da planilha, há locutoras apontadas como exceção à característica geral. Por exemplo, no grupo 1, durante as exposições, os ouvintes foram percebidos por um observador da seguinte forma:

- Locutora F – um pouco distraídos e um pouco indiferentes;
- Locutora S – bastante confusos, um pouco distraídos e um pouco indiferentes;

No grupo 2, tem-se:

- Locutora A – um pouco distraídos;
- Locutora J – um pouco distraídos;
- Locutora N – pouco motivados;
- Locutora U – um pouco distraídos e um pouco indiferentes.

E, no grupo 3:

- Locutora T – um pouco confusos, um pouco distraídos e um pouco indiferentes.

As impressões, de certa forma, procedem, pois analisando-se o contexto, verifica-se o seguinte:

- Locutora A – foi a primeira a apresentar-se e a maioria dos ouvintes estavam preocupados com as suas próprias apresentações, visto que seriam três dias de um evento totalmente novo para as locutoras em seu espaço de trabalho;
- Locutora F – foi a última pessoa a se apresentar no primeiro dia do encontro e os ouvintes já estavam cansados;
- Locutora J – talvez a recorrência do tema tenha sido a causa da distração dos ouvintes, nesse caso, pois as locutoras H e I já haviam apresentado jogos naquela tarde;

- Locutora N – a pouca motivação pode ter origem no tom de voz da locutora, que falou pausadamente e em tom monocórdio, o que desencadeia monotonia;
- Locutora U – novamente, trata-se da penúltima apresentação no terceiro dia de seminário e os ouvintes se encontram cansados;
- Locutora T – a locutora tem algumas dificuldades de formulação oral, como hesitações, falsos inícios e gaguejamentos que tornam bastante cansativo o acompanhamento de sua exposição.

3.4.7.6 Análise referente às impressões sobre o vocabulário e os recursos orais informais em nível estilístico ou social

Na planilha, o item vocabulário apresenta cinco qualificações alinhadas com a visão de PRETI (p.63), para quem ocorreu um processo de uniformização social da língua, em decorrência dos contextos interacionais da cidade grande. Dessa forma, a linguagem urbana comum representa a aceitação do caráter normal do uso vigente, valendo-se da fala espontânea, tão difundida pela mídia. Nesse sentido, o vocabulário da linguagem urbana comum é uma mistura de vocábulos tidos como cultos, com vocábulos populares e gírias; daí o primeiro adjetivo proposto ser “variado”.

Já a expressão “empobrecido por clichês” refere-se a lugar comum, chavão ou estereótipo, isto é, a uma fórmula, um argumento ou idéia já muito conhecida e utilizada.

O adjetivo “repetitivo” refere-se às recorrências de uso de um termo e pertence a uma características típica da oralidade. Finalmente, o qualificativo “adequado” remete à situação de comunicação, permitindo avaliar as impressões dos observadores/avaliadores sobre o processo interacional de elocução formal em que se inserem. O gráfico 26 revela haver um consenso entre os avaliadores ao considerarem o vocabulário das locutoras dos três grupos como “bastante variado” e “bastante adequado”. Essas observações confirmam a tendência

contemporânea de uso de marcas representativas da linguagem popular até mesmo em situações de interação formal, incluindo-se também na fala das pessoas cultas e nas suas expectativas com referência aos interlocutores, durante uma interação.

Mesmo assim, as locutoras S (grupo 1), I e U (grupo 2) e B, L e T (grupo 3) receberam avaliações de “vocabulário pouco adequado”. As locutoras S, I, U e T apresentam poucas marcas preservadoras do discurso oral culto, principalmente quanto ao léxico, conforme tabelas 5, 6 e 7 o que, de certa forma, confirma essas avaliações. Também a locutora S é a que usa com maior frequência expressões populares e gírias comuns (tabela 11). Quanto às locutoras B e L, essas avaliações podem ter recebido influência do uso excessivo dos marcadores conversacionais, como estratégia de interação comunicativa (tabela 16).

O gráfico 26 também revela haver um consenso quanto às impressões sobre “vocabulário empobrecido por clichês”, pois os três grupos são percebidos como “nada empobrecidos”, porém quanto à repetição do vocabulário, enquanto os grupos 1 e 2 aparecem como “nada repetitivo”, o grupo 3 é considerado “pouco repetitivo”.

A falta de percepção sobre “vocabulário empobrecido por clichês” também confirma que os observadores/avaliadores demonstram uma atitude lingüística em que está implícita a aceitação da linguagem comum urbana até mesmo em situações de comunicação formal como a palestra ou a exposição oral. Embora tenha sido essa a avaliação geral dos grupos, percebe-se, por meio das tabelas 50, 60 e 61, que dois avaliadores identificaram o vocabulário das locutoras M, O e P (grupo 1) como “bastante empobrecido por clichês”, o que se comprova pela tabela 11.

Quanto à repetição de vocabulário, representa um procedimento discursivo típico da linguagem oral e, portanto, o ouvinte está habituado a fazer a seleção, como um procedimento de construção de relações cooperativas, conforme descrito na página 37 desta pesquisa. Entretanto, o grupo 3 se destaca na avaliação dos observadores/avaliadores como “pouco

repetitivo”, enquanto os grupos 1 e 2 são percebidos como “nada repetitivos”. Essas considerações não podem ser justificadas pelo estudo em questão, visto que foram levantados apenas dois tipos de dados sobre repetição nesta pesquisa, conforme já citado, sem intenções de aprofundamento.

O último aspecto proposto na planilha de avaliação da apresentação oral dos locutores se refere a recursos orais informais em nível estilístico (“vícios” e pausas lingüísticas) e em nível social (construções impróprias).

Por “vícios” lingüísticos, compreendem-se repetições viciosas, isto é, aquelas palavras cuja frequência de uso é tão alta que tornam os ouvintes entendiados. Já as pausas lingüísticas são comuns na linguagem oral, contribuindo para o fluxo da fala, tais como “hum”, “ã”, “é”, etc.; são de natureza lingüística, mas não de caráter verbal (p. 23), portanto são elementos paralingüísticos. E, finalmente, as “construções impróprias” remetem às construções com desvios gramaticais.

O gráfico 27 indica novamente um consenso entre os observadores/avaliadores de que as locutoras dos grupos 1 e 2 apresentam poucos vícios lingüísticos e fazem pouco uso das pausas lingüísticas, porém quanto às construções impróprias, verificam que há mais construções impróprias nos grupos 2 e 3, embora sejam poucas. Na verdade, não se evidenciam repetições viciosas nos três grupos, embora o número de repetições seja alto quando se trata de marcadores conversacionais preenchedores de pausas para dar tempo às locutoras na formulação de seus enunciados. O que também contribui para elevar o número de construções impróprias é a pronúncia descuidada de palavras, em que se omitem os r, s e u finais. Isso desvaloriza a imagem de quem fala, pois representa desvio gramatical de baixo prestígio social num discurso formal.

CONCLUSÃO

Inicialmente é possível reconhecer que, para alicerçar o trabalho de análise do desempenho comunicativo oral, faz-se necessário um enfoque multiteórico que permita, senão revelar, ao menos vislumbrar as inúmeras relações imbricadas em uma interação comunicativa (ato de comunicação ou ato de fala).

Partindo-se do Interacionismo Simbólico, que promove a comunicação a um ato de cooperação no qual se deve ler (perceber, refletir) as ações e intenções do outro e responder de um modo apropriado, é possível compreender os componentes envolvidos nessa interação (enunciação): trata-se do componente ilocucionário ou o enunciado e tudo o que nele está implícito; do componente pragmático ou das relações entre língua e contexto; do componente paralingüístico (voz e vocalização) e dos componentes cinésicos (gestualidade e expressões faciais, principalmente) e proxêmicos (uso humano do espaço na comunicação).

Definidos esses componentes para embasar a análise do desempenho comunicativo oral de egressos dos cursos de licenciatura, ficaram claros três aspectos úteis não só para essa atividade, mas principalmente para assegurar a importância da oralidade na formação de professores. Primeiro, a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa que extrapola o próprio código como tal. Segundo, se a modalidade oral não assume seu devido lugar no Ensino Superior, tornando-se objeto de observação e reflexão enquanto ato comunicativo, por parte do falante, não será possível eliminar-se o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informação. E terceiro, enquanto fenômeno sociocultural que se estabelece na relação interativa, a modalidade oral auxilia de

modo decisivo na transformação social, na medida em que contribui para a recuperação da dimensão humana baseada na cooperação, conforme concebe HABERMAS, quando propõe a ação comunicativa.

E por que parece tão difícil para o sistema escolar, seja ele de educação básica ou superior, valorizar a oralidade? Essa é uma questão de âmbito maior, que abrange a sociedade e a cultura de modo geral.

Apesar da prioridade histórica da oralidade sobre a cultura escrita na experiência humana, e de a cultura oral se constituir referencial primordial para a cultura escrita, a sociedade consagra a importância da escrita como rota para a modernidade, e o sistema escolar cada vez mais enfatiza o rápido domínio da leitura e da escrita como preparação para a vida adulta e como acesso à cultura. Assim, as instituições escolares, tendo como foco o universo letrado em contraposição à valorização da oralidade, atuam com uma visão dicotômica entre fala e escrita. Em especial a escola leiga, pública e universal é fruto da escrita e do letramento, e deles decorrem suas práticas.

Dessa forma, constrói-se um mito de supremacia da escrita sobre a fala, desprestigiando o oral, na medida em que o considera o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.

Entretanto, nas sociedades contemporâneas, em virtude da ampla exposição aos meios de comunicação, a valorização social do indivíduo faz-se também (e principalmente) a partir de seu desempenho oral; portanto, ele não só lê e escreve, mas também fala e ouve.

É nesse sentido que se percebe uma lacuna na formação do professor universitário quando não lhe é dada a oportunidade de refletir sobre a língua falada, saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, quando não há espaço em nenhuma disciplina do Ensino Superior para mostrar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a grande variedade de usos da fala, procurando torná-los, conforme BECHARA

(1985, p.15), “políglotas dentro de sua própria língua”.

Não se trata de observar a fala na perspectiva da escrita, mas possibilitar ao aluno examinar as pressuposições e inferências de um ato de fala, partindo de um entendimento mais rico da língua como uma enunciação, porque inclui as condições de produção no momento em que se analisa o seu produto.

Tal proposta se coaduna com uma perspectiva de formação de professores fundamentada num novo paradigma e exige um novo padrão de conhecimento – mais operativo, interativo e pragmático. Portanto, busca desenvolver a competência comunicativa oral, entendida como a capacidade de reconhecer as variedades de linguagem e seu emprego de forma adequada, de acordo com a situação e os fins propostos. No Ensino Superior, acrescenta-se um maior investimento nos gêneros textuais da fala que demandam graus variados de formalismo, dependendo da situação, dos interlocutores ou da mensagem a ser transmitida, a saber: a aula, a palestra, a conferência etc. Porém, de modo geral, atividades de elocução formal exigem do expositor domínio da variedade culta, conhecimento partilhado, informatividade, relevância, além de ingrediente lingüísticos verbais, prosódicos (supra-segmentais e co-segmentais) e paralingüísticos, cinésicos e situacionais, bem como consideram-se ainda, as regras de polidez no processo interacional.

No tocante à pesquisa de campo, ainda que o “corpus” não fosse significativo para se chegar a conclusões claras e precisas, o que demanda a contribuição de novas pesquisas e pesquisadores, é possível reiterar alguns aspectos já apontados ao longo da análise:

- poucas marcas reveladoras de um vocabulário mais amplo, de menor uso na linguagem comum e mais preciso em sua significação;
- uso de poucos vocábulos técnicos;
- muitas marcas da linguagem popular, talvez para efeito expressivo, mas certamente, por influência de uso comum, como a gíria comum e as expressões

populares;

- grande número de marcadores conversacionais como estratégia de interação comunicativa, garantidora da relação locutor/ouvintes;
- uso de algumas construções sintáticas típicas da norma explícita como respeito a certas regências verbais e nominais ou o emprego adequado de pronomes pessoais e de suas variações como objeto direto;

Tais aspectos permitem concluir que as locutoras dos três grupos utilizam o vocabulário da linguagem urbana comum por influência do processo de democratização da cultura urbana, difundida pela mídia, o que revela um discurso de falantes urbanos comuns, de escolaridade média, mesmo em situações formais e de menor espontaneidade em que as locutoras estavam conscientes de que eram filmadas e avaliadas. Portanto, não se pode dizer que os egressos do Ensino Superior, sejam eles recém-egressos ou não, tenham utilizado um discurso próprio de falantes cultos.

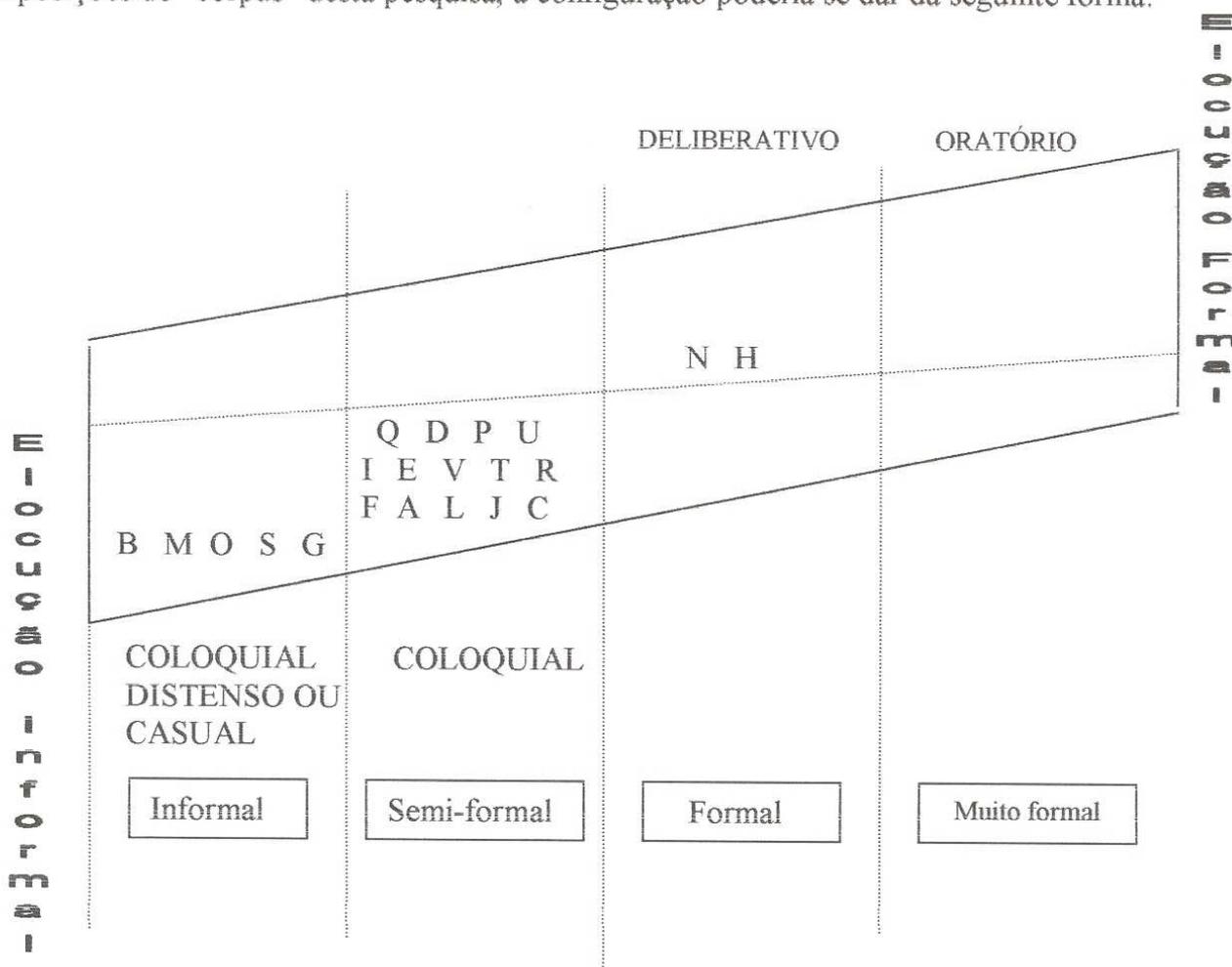
Sobre a construção oral do texto, o exame das exposições permite as seguintes considerações:

- grande recorrência de marcadores não-lexicais, todos funcionando como preenchedores de pausa, com função cognitiva, operando como momentos de planejamento verbal;
- constantes alongamentos de vogal, de sílaba ou de marcadores conversacionais, com a mesma função;
- presença de pausas não-preenchidas, sem função comunicativa, denotadoras de discursos predominantemente informais;
- presença de marcadores de digressão rápida comuns em contextos de apresentação acadêmica;
- constantes repetições de palavras e expressões de ordem relacional, aproximando

os ouvintes do assunto tratado;

- presença da frase nominal seguida de sujeito pronominal redundante, como estratégia de construção do discurso oral, visando à intercompreensão e a cooperação na interação comunicativa;
- uso de inúmeras construções sintáticas informais, típicas do discurso popular, sem reformulações posteriores que revelem maior preocupação com a preservação da própria imagem;
- grande ocorrência de pronúncia descuidada de palavras, gerando supressões de fonemas no começo e/ou no final de verbos;

Essas ocorrências levam à conclusão de que há um grau de formalidade que varia entre os grupos, dependendo das escolhas feitas pelas locutoras ao colocarem em funcionamento a língua durante o discurso. Em termos de quadro sinótico do grau de formalidade das exposições do “corpus” desta pesquisa, a configuração poderia se dar da seguinte forma:



Vários outros aspectos contribuem para essa representação que, como qualquer outra, poderia ser polemizada e contestada pela via de outros fundamentos teóricos. Entretanto, essa gradação se sustenta ainda, em função destas outras especificidades que, não são do domínio lingüístico, diretamente, mas interagem na situação comunicativa:

- a quebra da assimetria interacional promovida pelas locutoras, quando, ao planejar sua apresentação, prepararam algum tipo de atividade a ser realizada com os ouvintes, passando a interagir com eles como numa aula;
- o posicionamento das locutoras N e H diante dos ouvintes, estabelecendo distanciamento necessário à elocução formal, a partir da entonação, ritmo, postura, articulação etc.;
- a maior ou menor presença de hesitações e gaguejamentos durante a exposição, revelando dificuldade de formulação oral, e portanto, menor grau de planejamento prévio e maior grau de planejamento local;
- os dados paralingüísticos que acompanham os atos de fala das locutoras e que contribuíram para regular sua interação com os ouvintes num maior ou menor grau de formalidade;
- os comportamentos não-verbais que exibem emoção como: choro, riso e tremores de mãos, revelando falta de segurança ou ameaçando a imagem pública das locutoras;
- os graus de polidez das locutoras, percebidos ou não pelos observadores/ avaliadores durante as apresentações.

Finalmente, os aspectos discursivos examinados permitem concluir que as locutoras utilizaram a menção explícita do próprio tópico como procedimento mais recorrente para introduzir e concluir tópicos. Esse resultado está relacionado com o contexto situacional em que os textos foram produzidos. Em primeiro lugar, cabe lembrar que as locutoras apresentam

seus projetos didáticos orientados por um especialista, o que estabelece um rigor na seqüência dos tópicos: problema, justificativa, descrição dos envolvidos, fundamentação teórica, descrição das intervenções, resultados obtidos e conclusão.

E, em segundo, o uso de multimídia contribuiu para estabelecer a relação entre as unidades mais amplas (tópicos) e as intermediárias (subtópicos).

Além disso, as planilhas dos observadores/avaliadores vieram confirmar que o critério de credibilidade é sempre considerado num processo interacional como o da elocução formal, pois influi de forma significativa nas impressões dos ouvintes. Assim, dentre os grupos de locutoras, o grupo 3 das mais antigas e conhecidas professoras na instituição, recebeu consensualmente, os melhores resultados.

Apesar disso, os três grupos souberam estabelecer correspondência entre os conhecimentos expostos e os conhecimentos de mundo dos ouvintes, pois as exposições foram consideradas admissíveis, verossímeis e convincentes pelos observadores/avaliadores.

Espera-se que os elementos trazidos e os exemplos analisados, sejam suficientes para revelar a importância da oralidade na formação do professor universitário. Como se vê, nem tudo o que se compreende numa interação social está condicionado à linguagem verbal, nem mesmo em situações de elocução formal assimétricas como a palestra. Essa compreensão está na própria relação construída entre os indivíduos e nas atividades contextualizadas.

Seguramente, o desempenho oral em situações sociais autênticas é um complexo ato humano que merece atenção dos estudiosos da interação verbal e sua relevância na formação docente deve ser considerada no Ensino Superior, para contribuir na educação lingüística de profissionais que necessitam entender os processos de produção oral nos encontros sociais da vida diária e, em especial, em sociedades tão complexas e problemáticas como as contemporâneas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADLER; DOREN. *Como ler um livro*. São Paulo : Univer Cidade, 2000.
- ASSOLINI, F.E.P. *Pedagogia da leitura parafrástica*. Dissertação de Mestrado, FFCLRP, 1999.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de: Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo : Martins Fontes, 1992.
- BALL, R. *Pedagogia da comunicação*. Tradução de: Jorge de Sampaio. Portugal : Publicações Europa-América, 1997
- BAGNO, M.; GAGNE, G.; STUBBS, M. *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BARTOLOMEIS, F. de. *La actividad educativa*. Barcelona : Laia, 1986.
- BECHARA, E. Asobrevivência da língua culta. In: *Academia Brasileira de Letras na Imprensa*. Rio de Janeiro: ABL. 1985.
- BERLO, D. *O processo da comunicação*. São Paulo/Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1999.
- BIRDWHISTELL, R. *Kinesics and context*. Philadelphia : University of Pensilvania Press, 1970.
- BLUMER, H. *Symbolic interactionism: perspective and method*. Englewood : Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
- BOREL, M. J. et al. *Essai de logique naturelle*. Suiça : Lang, 1983.
- BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (org). *Análise de textos orais*. São Paulo, FFLCH/USP, p.184-214.
- BROWN, P. LEVINSON, S. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge. Cambridge University Press, 1987.
- BYNUM, D.E *Quatro gerações de estudos da oralidade na Universidade de Harvard*. Tradução de: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. Rio de Janeiro : Livraria Acadêmica, 1974.
- CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. 3 ed., São Paulo : Contexto, 2001.
- CERTEAU DE, M. *A invenção do cotidiano 1- Artes de fazer*. 4 ed., Petrópolis : Vozes, 1994.

- COELHO NETO, J. T. *Semiótica, informação e comunicação*. 3 ed., São Paulo : Perspectiva, 1999.
- EISENBERG, A M.; SMITH, R. *Nonverbal communication*. Indianapolis : Bobbis Merrill, 1971.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W. *Emotion in the human face: guidelines for research and the integration of findings*. New York : Pergamon Press, 1972.
- ELSEA, J. G. *La primera impresión. Una estrategia para comunicarse mejor*. Barcelona : Grijalbo, 1989.
- ESCOTET, M. A. *Aprender para el futuro*. Madrid : Alianza, 1992.
- EYNG, A.M. *A gestão do processo metodológico inovador*. Curitiba : Tese de doutorado PUC/PR, 2000.
- FÁVERO, L.L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo : Ática, 1991.
- _____, et al. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo : Cortez, 2000.
- FERREIRA et al. *Variação lingüística: perspectiva dialetológica*. In: FARIA ,I. et al. (orgs). *Introdução à lingüística geral e portuguesa*. Lisboa : Editorial Caminho, 1996.
- FOTHERINGHAM, W. *Perspectives on persuasion*. Boston : Allyn & Bacon, 1966.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GERBNER, G. *Mass media and human communication theory*. In: *Human communication theory*. DANCE, F. (org) New York : Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- GOMES, P.G. *Tópicos de teoria da comunicação*. São Leopoldo : Editora Unisinos, 1997.
- GRICE, Paul H. *Logic and conversation*. In: P. COLE & J. MORGAN (eds) *Syntax and Semantics*, V.3 – *Speech Acts*. London & New York, Academic Press, 1982.
- HABERMAS, J. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid : Taurus, 1987.
- HALL, E. *El lenguaje silencioso*. Madrid : Alianza, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; STEVENS, P.; MCINTOSH, A. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução portuguesa de : Myrian Freire. Petrópolis : Vozes, 1974.
- HAVELOCK, E. *A equação oralidade - cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna*. In: OLSON, D.;TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo : Ática, 1997.
- HEAT, S. *Ways with words*. Cambridge University Press, 1987.
- HOLM, R. A . *Techniques of recording observational data*. Observing Behavior (Baltimore), University Press, 1978.

HYMES, D. *On communicative competence*. Philadelphia : University of Philadelphia Press, 1971.

KATO, M. (org) *Gramática do português falado*. Campinas : UNICAM/FAPESP, V.5, 1987.
KLEIMAN, A. B. *Interação e produção de texto – elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor*. V.9, São Paulo : Delta, n.especial, 1993.

KNOWER, F. H. The development of a sound communicology. In: *Quarterly Journal of Speech*, 89, 1989, pp.11-21.

KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. São Paulo : Contexto, 1989.

KOCH, L.G.V., TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo : Contexto, 1993.

LÉFÈBVRE, H. *A linguagem e a sociedade*. Tradução de: Eulina Pacheco Lufti. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

LITTLEJOHN, S. W. *Fundamentos teóricos da comunicação humana*. Tradução de: Alvaro Cabral. Rio de Janeiro : Zahar, 1982.

LOGAN, L. M.; LOGAN, V.G. *Estrategias para una enseñanza creativa*. Vilassar de Mar/Espanha : Oikos-tau, 1980.

LUCA DE, M. O. P. de. *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires : Kapelurz, 1983.

MAILHIOT, B. *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid : Menova, 1973.

MAINGUENEAU, D. *Introdução à lingüística*. Tradução de: Luísa Baptista. Lisboa : Gradiva, 1997.

MCQUAIL, D. *Communication*. London : Longman, 1975.

MARCUSCHI, L. *Análise da conversação*. São Paulo : Ática, 1986.

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, D. (org). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo : Humanitas, 1998.

_____. *Formas e posições da hesitação como descontinuidade da fala*. Recife : Universidade Federal de Pernambuco, 1992.

MARCUSCHI, L. A et al. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas : Mercado das Letras, 2001.

MILANEZ, W. *Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português*. São Paulo : Sama Editora, 1993.

MOURA, D. Lingüística e ensino da língua portuguesa. In: *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia, ensino*. São Paulo : Cortez, 2001.

- NARASIMHAN, R. Cultura escrita: caracterização e implicações. In: OLSON; TORRANCE. *Cultura, escrita e oralidade*. Tradução de: Valter Lellis Siqueira, 2 ed. São Paulo : Ática, 1997.
- NEVES, M.H.M. Língua falada, língua escrita e ensino – reflexões em torno do tema. In: *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia, ensino*. São Paulo : Cortez, 2001.
- OLERÓN, P. *L'argumentation*. Paris : Press Universitaires de France, 1993.
- OLSON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. See! Jumping! Some oral language antecedents of literacy. In: GOELMAN, H.; OBERG, A.; SMITH, F. *Awakening to literacy*. Exeter, N. H., Heinemann. 1984.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução de: Enid Abreu Dobrânszky. Campinas : Papirus, 1998.
- ORLANDI, E.P. *Análise de discurso – princípios & procedimentos*. Campinas : Pontes, 1999.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2 ed., Campinas : Pontes, 1987.
- PAINCHAUD; LEBLANC. *Argumenter à l'oral. De la discussion au débat*. *Pratiques*, nº 17, 1984.
- PASQUALI, A. *Comprender la comunicación*. Caracas : Monte Avila, 1976.
- PATTANAYAK, D. P. A cultura escrita: um instrumento de opressão. In: OLSON; TORRANCE. *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de: Valter Lellis Siqueira. 2 ed., São Paulo : Ática, 1997.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro : Rocco, 1995.
- PENTEADO, H.D. *Pedagogia da comunicação: teorias e práticas*. São Paulo : Cortez, 1998.
- PORTOUIIS, J.P.; DESMET, H. *Comunicação e interação*. Tradução de: Yvone Maria de Campos Teixeira Silva. São Paulo : Loyola, 1999.
- PRETI, D. (org) *O discurso oral culto*. 2 ed., São Paulo : Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1997.
- _____. *Sociolinguística: os níveis da fala*. 4 ed., revista e modificada, São Paulo : Nacional. 1982.
- REYZÁBAL, M. V. *A comunicação oral e sua didática*. Tradução de: Waldo Mermelstein. Bauru : EDUSC, 1999.
- RODRIGUES, A. *Estratégias da comunicação*. Lisboa : Presença, 1990.

ROJO, R.H.R. Linguagem oral x linguagem escrita – o que se perde na escrita é o corpo. In: ROJO, R.H.R; CUNHA, M.C.C; GARCIA, A L.M. (orgs). *Fonoaudiologia e lingüística*. São Paulo : EDUC/PEC-SP, 1991.

RÜDIGER, F. *Introdução à teoria da comunicação*. São Paulo : Edicon, 1998.

SAENGER, P. A separação entre palavras e a filosofia da leitura. In: OLSON; TORRANCE (org). *Cultura escrita e oralidade*. Tradução de Valter L. Siqueira. São Paulo : Ática, 1997.

SCHRAMM, W., ROBERTS, D. *The process and effects of mass communication*. 2 ed., Urbana (Illinois) : University of Illinois Press, 1971.

SEARLE, J. *Os atos de fala*. Coimbra : Almedina, 1984.

STEWART, J. *Concepts of language and meaning: a comparative study*. In; *Quarterly Journal of Speech*, 58, 1972, pp.122-123.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge : Cambridge University Press, 1984.

TRAGER, G. L. Paralanguage: a first approximation. In: *Studies in Linguistics*, 1980.

ULLMAN, S. *Semântica – uma introdução à ciência do significado*. Tradução de: J. A Mateus, 3 ed., Lisboa : Calouste Gulbenkian, 1969.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In. PRETI, D. (org) *Estudos da língua falada – variações e confrontos*. 2 ed., São Paulo : Humanitas Publicações. FFLCH/USP, 1999.

_____. *Oralidade na literatura: o caso Rubem Fonseca*. São Paulo : Cortez, 2001.

VANOYE, F. *Usos da linguagem – problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 11 ed., São Paulo : Martins Fontes, 1998.

VEIGA, I.P.A; CARVALHO, M.H.S. A formação de profissionais da educação. In: MEC – *Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica*. Brasília, 1994.

V.V.AA. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo : Cortez, 1989.

VERGARA, S. C. *Projetos e relatórios de pesquisa administração*. São Paulo : Atlas, 1998.

VITO DE, M. F. *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo : Cortez, 1994.

ZACCUR, E. *Ser, saber e poder na linguagem: buscas e reflexões de uma educadora aprendiz*. Niterói, Tese de doutorado – UFF, 1999.

ANEXOS

ANEXO 2

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome Completo: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Curso Superior: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição de Ensino Superior cursada: _____

Tempo de experiência como professora: _____

Escolas em que atuou:

_____ Escolas em que
atua/série e/ou fase:

ANEXO 3

PLANILHA³¹ DE VALORAÇÃO DESCRITIVA PARA AVALIAR A ATUAÇÃO DO DOCENTE EM SUA APRESENTAÇÃO ORAL DO PROJETO REALIZADO NO COLÉGIO DOM BOSCO – SEDE BATEL

Elementos avaliáveis	Muito	Bastante	Pouco	Nada
1. A exposição foi: - ágil				
- espontânea				
- precisa				
- elegante				
- clara				
- ordenada				
- sugestiva				
- artificial				
- monótona				
- reiterativa				
2. A gesticulação pareceu: - nítida				
- confusa				
- deficiente				
3. O ritmo mantido foi: - adequado				
- rápido				
- lento				
- desigual				
4. A entonação dada pode considerar-se:				
- enfática				
- natural				
- variada				
- forçada				
- monocórdia				
5. O volume de voz foi: - conveniente				
- alto				
- baixo				
6. O conteúdo da exposição :				
- desenvolveu-se superficialmente				
- foi bem fundamentado				
- apresentou boa seleção da informação existente				
- seqüenciou adequadamente as idéias				
- exemplificou de forma esclarecedora				
- foi apresentado com recursos audiovisuais				
7. O tempo empregado: - foi suficiente				
- permitiu o questionamento final				
8. A extensão foi: - adequada				
- longa				
- curta				

³¹ Planilha adaptada de REYZÁBAL, M. V. , 1999, 276.

9. Os ouvintes estiveram: - atentos				
- confusos				
- motivados				
- distraídos				
- indiferentes				
10. O vocabulário empregado foi: - variado				
- empobrecido por clichês				
- repetitivo				
- adequado				
11. O docente : - revelou vícios lingüísticos				
- utilizou pausas lingüísticas				
- utilizou construções impróprias				

Observações do avaliador:

Assinatura do avaliador / Data

ANEXO 4

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Qualquer pausa	...
Alongamento de vogal ou consoante	:::
Entoação fática	Maiúsculas
Truncamento	/
Comentários descritivos do transcritor	(minúsculas)

Observações:

1. Iniciais maiúsculas não se usam em inícios de períodos, turnos e frases.
2. Não se indica o ponto de exclamação.
3. Não se anota o cadenciamento da frase.
4. Podem-se combinar sinais; por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
5. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos e vírgula.
6. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

* Normas extraídas de CASTILHO&PRETI. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, v. II- Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T. A . Queiroz/ EDUSP, 1986, p. 9-10.