

## O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>

FÉLIX, Regina Lúcia<sup>2</sup>  
UFU- PETEDI  
reginalfelix@yahoo.com.br

**Resumo:** Este artigo busca analisar a aplicação do gênero exposição oral no contexto do Ensino Médio. Baseia-se, principalmente, na perspectiva teórica de Schneuwly & Dolz *et al.* (2004), Marcuschi (2001, 2005). Partiu-se da hipótese de que os gêneros orais não são trabalhados formalmente no contexto escolar, pois os professores não têm uma forma de abordagem que sustente sua prática. O processo metodológico adotado nesta pesquisa foi de caráter descritivo-analítico. A partir do *corpus* coletado, foram analisadas as condições de produção em que ocorreram as exposições dos alunos, a construção interna das exposições realizadas por eles, os mecanismos de articulação textual presentes em suas produções orais e alguns elementos não verbais da comunicação pertinentes à compreensão do gênero. Verificou-se que o trabalho com a modalidade oral da língua é realizado nas salas de aula, porém, sem intervenções didáticas. Falta aos professores embasamento teórico-pedagógico. Sendo assim, este estudo pode contribuir para que os professores não só reconheçam a importância da exposição oral no contexto escolar e na vida social dos alunos, mas também desenvolvam um trabalho sistemático, possibilitando aos alunos empregarem esse gênero com competência nas diversas situações comunicativas.

**Palavras-chave:** ensino; exposição oral; gênero.

**Abstract:** This paper analyzes the application of the oral presentation genre in high school. It is based mainly on the theoretical perspective of Schneuwly & Dolz *et al.* (2004), Marcuschi (2001, 2005). We started from the hypothesis that oral genres are not formally worked in the school because teachers do not have an approach that supports its practice. The methodological process adopted in this study was descriptive-analytical. From the corpus collected, it was analyzed the conditions of production that occurred in the presentations by the students, the internal construction of the exhibitions held by them, the mechanisms of textual articulation present in their utterances and some non-verbal elements of communication relevant to an understanding of gender. It was found that working with the oral form of language is conducted in classrooms, however without didactic interventions. Teachers lack theoretical-pedagogical. Thus, this study can help teachers not only recognize the importance of oral exposure in the school context and social life of students, but also develop a systematic work, allowing students to employ this genre with competence in various communicative situations.

**Keywords:** teaching; oral presentation; genre.

---

<sup>1</sup> As reflexões contidas neste artigo fazem parte da dissertação de mestrado “O GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL: descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio”, defendida na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em maio de 2009.

<sup>2</sup> Mestre em Estudos Linguísticos.

## 1 Introdução

Saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples, aos mais complexos (SCHNEUWLY, 2004, p. 138).

Um dos aspectos, que nos últimos anos, nos tem chamado a atenção — em relação à prática pedagógica — refere-se às questões voltadas à prática da oralidade.

As pesquisas linguísticas têm se dedicado a estudos sobre a inclusão da fala como ponto de partida para o ensino de língua apontando a necessidade de que esses gêneros recebam atenção assim como os gêneros escritos; tem crescido as pesquisas desenvolvidas por grupos de estudo consolidados no interior das universidades brasileiras recomendando o trabalho com os gêneros orais na escola. Além disso, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) conferem grande importância à modalidade oral da língua, incluindo propostas de atividades de produção e leitura de textos escritos, a produção e escuta de textos orais. Apesar disso, a escola não tem se dedicado ao trabalho com os gêneros orais na sala de aula, pois se limita a aspectos da caracterização do gênero, desconsiderando aspectos discursivos importantes para a formação linguística e social do aluno.

A oralidade é ainda definida, até mesmo pelos professores de Língua Portuguesa, apenas como algo que se expressa oralmente. Outras vezes, é associada à ideia de suporte para o desenvolvimento de outras competências, como a leitura e a escrita. Essas percepções, provavelmente, devem-se ao fato de o estudo da língua oral ser considerado “recente” e sua definição não ser tão simplista como pode parecer à primeira vista. Por outro lado, os professores em sua formação acadêmica não recebem fundamentação teórica sobre oralidade e nem nas disciplinas voltadas à prática, orientações de como trabalhar a língua falada em sala de aula.

A partir dos indicadores dessa problematização e da nossa experiência como professora, constatamos que a modalidade oral da Língua Portuguesa não é trabalhada adequadamente no âmbito escolar. O aluno não consegue adequar a língua oral às diferentes situações comunicativas formais a que está exposto, principalmente para os alunos do Ensino Médio, uma vez que esse nível de ensino caracteriza-se como “a etapa final de uma Educação de caráter geral [...] que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ — cidadão” (PCNs, 2000, p. 10).

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

Portanto, os objetivos desta pesquisa se inserem na preocupação com o lugar da prática oral dentro da sala de aula. Em função da necessidade de delimitação da pesquisa e da abrangência e variedade dos gêneros orais no contexto escolar, na tentativa de aproximação da realidade escolar e da viabilidade de um trabalho com a língua oral em sala de aula, e, a partir de alguns critérios, elegemos como objetivo principal analisar a aplicação do gênero exposição oral no âmbito do Ensino Médio.

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

Como embasamento teórico, utilizamos, dentre outros autores, os estudos de Dolz, Schneuwly, Haller (2004); Dolz, Schneuwly, Pietro, Zahnd (2004); Marcuschi (2001- 2005); Schneuwly (2004); Schneuwly (2004) e Travaglia (2003).

Esperamos que esse artigo motive novas formas de abordagem do ensino, conferindo espaço para a oralidade em sala de aula, ou seja, que os gêneros orais sejam reconhecidos de um ponto de vista mais crítico e reflexivo, como objeto de ensino.

## **2 Fundamentação teórica**

### **2.1 Os gêneros orais**

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, seja na leitura de instruções, na correção de exercícios, mas, frequentemente, ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. Além disso, afirmam os autores que “[...] o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros; a formação dos professores apresenta importantes lacunas” (p. 150).

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

Geralmente, os alunos do Ensino Médio dominam bem as formas de produção oral cotidiana, mas é necessário ensinar-lhes os gêneros da comunicação pública formal, instaurando nas salas de aula um procedimento de ensino do texto oral compatível com o estudo do texto escrito. Para isso, uma das funções da escola deveria ser a de proporcionar condições aos alunos de “ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004, p. 175), que dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática. É necessário que as propostas pedagógicas dos gêneros satisfaçam adequadamente a demanda do ensino dos gêneros como objeto de ensino. Assim,

ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1998, p. 67).

Segundo Hilgert (2001), o texto oral caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente um processo e não um produto. Faz-se necessário, então, compreender a sua construção a partir de sua definição. Para Jubran (2002), o texto oral pode ser entendido como uma

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

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

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

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

Um texto está em nível oratório quando é usado em situação muito formal, principalmente por especialistas, como advogados, sacerdotes e outros oradores religiosos como também políticos. O nível deliberativo é aquele usado para o emissor dirigir-se a um médio ou grande público, preparado previamente, e do qual se excluem as respostas informais. Caracteriza-se, linguisticamente, por vocabulário variado, o que evita as repetições desnecessárias, e por sentenças curtas, sendo normalmente utilizado em conferências científicas. Esse grau de formalismo pode ser considerado como o intermediário entre o oratório e o familiar. O nível coloquial é aquele em que o texto geralmente é construído em forma de diálogo, sem planejamento prévio, mas continuamente controlado pelos interlocutores. Linguisticamente, esse nível se caracteriza por construções gramaticais soltas, frequentes repetições, frases curtas com simples conectivos. O nível casual ou coloquial distenso é aquele em que se percebe no texto uma completa integração entre os interlocutores; caracteriza-se, linguisticamente, pela omissão de palavras e pelo pouco cuidado em termos de pronúncia, presente em conversações descontraídas entre amigos. Por último, o nível íntimo ou familiar é aquele cujos textos são pessoais, privados, com presença marcante de linguagem afetiva, usado na vida familiar e informal por natureza.

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

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

Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 160), afirmam que

[...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isso é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la.

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

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

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

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

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

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

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

Schneuwly (2004a, p. 135) elenca três princípios para o ensino do oral nas escolas, tendo em vista a premissa educacional de que “aprender uma língua é aprender a se comunicar”. O primeiro deles é proporcionar aos alunos atividades que os insiram em situações comunicativas, as mais variadas possíveis, para o conhecimento e domínio cada vez maior da língua. Desse modo, quando o aluno percebe que existem situações diferentes de uso da língua, ele procura exercitá-la, busca o conhecimento, e esse é o diferencial de seu exercício de liberdade de expressão e também, por que não dizer, de poder. O segundo princípio é o de confrontar os alunos com situações de uso público da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, possibilitando maior desenvolvimento das capacidades de escrever e de falar. Quando o aluno percebe que deve ter um comportamento linguístico-comunicativo mais consciente em determinadas situações comunicativas, ele deixa de considerar a linguagem oral como expressão da espontaneidade e passa a reconhecê-la e a valorizá-la como sinônimo de comunicabilidade eficaz. E, por fim, no terceiro princípio, caberia conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deve ocorrer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas; por isso, à medida que o aluno é inserido em situações complexas, maiores são as exigências em relação à produção de linguagem,

visto que esse trabalho ocorre ao longo do tempo, exigindo disciplina e constante refacção. Ou seja, o trabalho com os gêneros orais pode propiciar ao aluno uma série de atividades de linguagem, fazendo-o desenvolver capacidades de linguagem diversas e abrindo-lhe caminhos diversificados segundo sua personalidade.

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

Schneuwly (2004a, p. 145) assinala que as formas institucionais implicam sempre uma parte de “ficcionalização”<sup>3</sup>, uma vez que “os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero”. Em sala de aula, o trabalho de ficcionalização dos gêneros complexos deve ser mediado pelos parâmetros de produção: a) enunciador; b) destinatário; c) finalidade e d) lugar social. Quando o objetivo do docente for construir com os alunos novas habilidades de produção de linguagem oral e de determinados gêneros orais, a ficcionalização deve ser respaldada pelo contexto interacional em que os discentes estão inseridos, mediada pelos recursos linguísticos, cinésicos e prosódicos.

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

Diversos são os critérios utilizados quando se pensa em escolher os gêneros a serem ensinados na escola. Para Schneuwly (2004a, p. 137-138), os fatores que determinam a escolha de um gênero são: esfera comunicativa, necessidades temáticas, interesses dos interlocutores na comunicação.

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

Assim, a exposição oral em sala poderia ser relacionada mentalmente à exposição oral em conferências de divulgação científica, apresentações empresariais, aproximando-se dos textos expositivos escritos didáticos, o verbete ou o ensaio escolar. Por outro lado, o debate regrado poderia ser associado à discussão argumentativa e à dissertação escolar.

Diante dos variados critérios de escolha dos gêneros orais a serem ensinados na escola, cabe aos profissionais da Educação orientarem-se pelo bom senso, perceberem a realidade do aluno, os objetivos propostos para o trabalho docente, considerar a própria experiência e seu conhecimento teórico sobre os gêneros para realizar uma seleção “mais adequada” do gênero a ser ensinado na escola.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1998 p. 67).

---

<sup>3</sup> Ficcionalização: “motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero” (SCHNEUWLY, 2004a, p.144); ou seja, uma ritualização, uma encenação cognitiva da situação de interação que se pretende realizar.

## 2.2 O gênero exposição oral

A exposição oral<sup>4</sup>, objeto de nosso estudo, constitui uma das atividades orais mais presentes no cotidiano das salas de aula. Dolz *et al.* (2004) definem a exposição oral como

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

Esse gênero propicia ao aluno de todos os níveis de ensino — do Ensino Fundamental ao Superior — aprender conteúdos diversificados e mais estruturados, em razão do ajuste viabilizado pelo próprio gênero. Por outro lado, por ser um gênero de caráter monológico, exige por parte do expositor, planejamento, antecipação e conhecimento do auditório para ser bem concebido.

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

Assim, esse gênero permite ao aluno expositor

[...] construir e exercer o papel de “especialista”, condição indispensável para que a própria ideia de transmitir um conhecimento a um auditório tenha sentido [...] e, por isso, necessita, por parte do expositor, um trabalho importante e complexo de planejamento, de antecipação e de consideração do auditório (DOLZ *et al.* 2004, p. 216-217).

Além disso, ainda que a exposição oral tenha longa tradição escolar e seja constantemente praticada, geralmente não é trabalhada de modo sistemático. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 216), o trabalho com esse gênero ocorre “sem que a construção da linguagem expositiva seja objeto de atividades de sala de aula, sem que estratégias concretas de intervenção e procedimentos explícitos de avaliação sejam adotados”.

Desse modo, muitas vezes, a exposição oral permanece como uma atividade tradicional, em que o aluno expõe perante a turma seus conhecimentos sobre determinado assunto, sem que nenhum trabalho didático anterior na construção da linguagem expositiva tenha sido orientado pelo professor. De modo geral, isso ocorre porque muitos docentes ainda estão ligados à concepção arraigada de que o oral não se ensina, de que ele é aprendido naturalmente como a língua o é, ou seja, sem intervenções didáticas.

A aprendizagem do gênero exposição oral, se desenvolvida de forma sistemática, acompanhada de intervenções didáticas, pode ser uma atividade por meio da qual não só se avalia o conteúdo aprendido pelo aluno, mas também possibilita a apropriação de uma competência comunicativa específica. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004),

---

<sup>4</sup> A expressão “exposição oral” foi usada com a mesma acepção de “apresentação oral”, pois o tema ainda requer estudos para que se possa delinearlos como gêneros distintos.

As estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecerem aos alunos os instrumentos necessários para progredir. [...] as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Dessa forma, para que os alunos adquiram a habilidade de fazer uma exposição oral, cabe ao professor oferecer condições para que isso ocorra. O primeiro passo, para que um trabalho consistente seja realizado, deve ser o trabalho com as dimensões ensináveis desse gênero: a situação de comunicação, a organização interna da exposição, as características linguísticas e os objetivos gerais de um trabalho didático.

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

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

Nessa atividade, o aluno expositor constrói uma problemática, ao considerar o conhecimento da turma e avalia sua recepção, observando a atitude dos colegas no decorrer da apresentação.

A organização interna da exposição é a segunda dimensão ensinável desse gênero, uma vez que possibilita trabalhar as capacidades de planejamento de um texto de diferentes extensões.

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

- a) abertura, momento de definição da situação comunicativa, dos papéis e das finalidades da exposição que será apresentada. Essa fase é altamente ritualizada, pois pressupõe que o aluno expositor entre em contato com o auditório, cumprimente-o, legitime sua fala por intermédio de uma terceira pessoa, no caso, o professor, que servirá de mediador entre os participantes da exposição;
- b) introdução ao tema, em que o expositor apresenta o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado. Nessa etapa, ele deverá instigar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto;
- c) apresentação do plano da exposição, que, segundo Dolz *et al.* (2004, p. 221), é uma etapa que “cumprir uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações em jogo”, ou seja, esclarece sobre o produto e sobre o procedimento da exposição;
- d) desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, que consiste no encadeamento dos subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser explicitado;



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

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

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

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

Para ensinar os alunos a expor, operações relativas aos elementos básicos de estruturação do sistema textual da exposição devem ser enfatizadas pelo professor, tais como:

a) a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas;

b) a distinção entre as ideias principais e secundárias;

c) o papel das descrições, das exemplificações e das reformulações e o desenvolvimento de conclusões e sínteses. Os autores também ressaltam a importância de esquema prévio, que deve acompanhar a exposição oral, para que ela seja bem sucedida.

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

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

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

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

Para proporcionar sua apropriação pelo aluno, o professor deve criar contextos de produção adequados aos objetivos propostos, programar atividades significativas e variadas por meio de sequências didáticas e fazer as intervenções didáticas quando necessárias. Se o aluno estiver instrumentalizado, poderá desenvolver sua capacidade de expressão oral nas diversas situações de comunicação formal no contexto escolar e fora dele.

### 3 Procedimentos metodológicos

Este estudo orientou-se pela pesquisa qualitativa, com abordagem descritivo-analítica. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Estadual de Ensino Médio, da cidade de Patrocínio-MG.

A coleta do *corpus* ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2009.

Após uma triagem dos gêneros mais utilizados nas diferentes disciplinas do currículo escolar, elegemos o gênero exposição oral para ser descrito e analisado como objeto desta pesquisa.

O público alvo desta pesquisa foram vinte e quatro alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio divididos em cinco grupos e de professores das seguintes disciplinas: Física, Literatura, Geografia e Biologia.

O *corpus* desta pesquisa constou de cinco exposições orais realizadas pelos alunos do segundo e terceiros anos do Ensino Médio de uma escola pública pesquisada.

Os passos iniciais seguidos foram a observação *in loco* e gravação em áudio e vídeo, com registro de notas de campo das exposições orais ocorridas nas salas de aula em diferentes disciplinas, cujos professores se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Após a coleta do *corpus*, cada uma das exposições orais foi transcrita para subsidiar a análise dos dados. Feitas as transcrições do *corpus*, adotamos a análise proposta por Dolz *et al.* (2004).

### 4 Análise dos dados

As cinco exposições orais analisadas envolveram vinte e quatro alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio, divididos em cinco grupos e os professores das respectivas disciplinas. As cinco exposições tiveram os seguintes temas: a) Olho humano; b) Dom Casmurro (romance); c) Cadeia e teia alimentares; d) Fuso horário e cartografia e e) História em quadrinhos.

A análise dos dados das exposições orais apresentadas pelos alunos foi dividida nos níveis a seguir: condições de produção em que ocorreram as exposições orais dos alunos (o contexto situacional, o desempenho dos alunos como conhecedores do assunto e a interação com o auditório); construção interna da exposição oral (fases de abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação, conclusão e encerramento); mecanismos de articulação textual e de alguns elementos não verbais da comunicação (cinésicos, paralinguísticos e prosódicos) como, por exemplo, a postura corporal, a gestualidade, o olhar, os risos e as pausas. Partindo desta análise, pontuamos aspectos relevantes da aplicação do gênero exposição oral dos alunos do Ensino Médio da escola pesquisada.

#### 4.1 Resultados: a exposição oral em sala de aula do Ensino Médio

##### 4.1.1 Condições de produção em que ocorreram as exposições orais dos alunos

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

Entre os vinte e quatro participantes do *corpus* de pesquisa, destacamos a apresentação sobre o “Olho Humano” em que os expositores conseguiram se colocar como especialistas no

assunto, apresentando um conjunto de condições necessárias para a atividade proposta, segurança com postura de conhecedor do assunto, domínio da situação comunicativa, uso adequado dos recursos não verbais para transmitir o conteúdo e ao mesmo tempo interagir com o público como, por exemplo, perguntas retóricas, paráfrases e exemplificação do assunto.

Os fatores que contribuíram para a desenvoltura desses alunos expositores foram, provavelmente, o comprometimento com o trabalho, por ter sido, para eles, uma prática significativa, por ser uma atividade com fins avaliativos e em virtude de a abertura ter sido, em sua maioria, legitimada por uma terceira pessoa. Além disso, a assimetria de conhecimento entre os expositores e o público despertou o interesse do mesmo na apresentação.

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

Com relação à interação dos expositores com o público, observamos que ocorreu em alguns momentos, como a colaboração do auditório na escolha do aluno representante do sol, na exposição sobre “Fuso horário e cartografia”. A interação por meio do comportamento receptivo e respeitoso dos expositores diante do tema já visto, no caso da exposição sobre “Cadeia e teia alimentares”, assim como pelo compartilhamento de risos em relação a situações cômicas aos ou com comentários inadequados do público sobre o assunto apresentado.

Todas as exposições orais tiveram o olhar atento do professor, talvez para evitar que distorções ou descaracterizações do trabalho viessem a ocorrer e predisposição do público para ouvir o expositor. As exposições ocorreram, em grupos, com a duração de uma hora/aula (50min). Estas apresentações orais foram exibidas nas salas de aula dos alunos expositores e, algumas, reapresentadas para outros colegas de série. Isso permitiu que o aluno expositor reavaliasse sua apresentação, que falhas ou lacunas fossem sanadas por meio do feedback do professor. Além disso, conforme conversa informal com uma das professoras, essa é uma forma de incentivar o trabalho do grupo expositor e mostrar uma forma diferente de apresentação pelos próprios alunos, possibilitando despertar o seu interesse, no que se refere à apresentação de trabalhos e também estudar o conteúdo de maneira diferenciada.

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

#### **4.1.2 Construção interna da exposição oral (fases de abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação, conclusão e encerramento).**

Em se tratando da construção interna houve uma fase de abertura das exposições, de maneira parcial, de forma fragmentada, ou simplesmente não ocorreu. Verificamos que a ocorrência da fase de abertura foi assegurada de maneira suficiente nas exposições “Olho humano”, “Cadeia e teia alimentares” e “Fuso horário e cartografia” por meio de uma terceira pessoa. Essa fase foi legitimada pelo professor, nas duas primeiras exposições, em contextos diferentes da sala de aula desses alunos expositores e quando apresentada na sala dos próprios

alunos, com a simulação da visita do IBFHC à turma. Observamos que, quando a abertura foi feita pelo aluno expositor, ela ocorreu de forma parcial, ou melhor, não atendeu aos parâmetros da proposta.

Consideramos também que essas exposições ocorreram em um segundo momento de apresentação e em situações de desconhecimento dos expositores pelo público, ou seja, havia necessidade de apresentação dos alunos, uma vez que o habitual é que a exposição ocorra primeiramente na própria sala dos alunos expositores.

Parece-nos necessário que a abertura da exposição seja realizada pelo professor ou que haja simulação de um personagem ou de uma situação, pois uma das características desse gênero é ser de natureza explícita. Além disso, a abertura da exposição pelo professor legitima a fala do expositor, e pode proporcionar-lhe credibilidade, favorecendo a condição de especialista no assunto, bem como pode delimitar a mudança da situação comunicativa para o auditório, preparando a turma para a apresentação.

A fase de introdução não foi caracterizada nos moldes da proposta, quando ocorreu foi de forma parcial, de forma fragmentada, ou simplesmente não ocorreu. Nessa fase, os alunos expositores não legitimaram as razões da escolha do tema, não apontaram o ponto de vista adotado e não procuraram despertar o interesse do público pelo tema, ou melhor, “não procuraram vender o peixe”, como o fez o aluno que expôs sobre “História em quadrinhos”.

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

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

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

A fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas ocorreu em todas as exposições, caracterizou-se como divisão do tópico em vários subtópicos e com apresentação de mais de um subtópico pelos coordenadores do grupo. Praticamente, todos os alunos expositores fizeram a exposição sem o suporte de texto escrito e utilizaram recursos didáticos como, por exemplo, na exposição sobre história em quadrinhos, em que a apresentação de revistas em quadrinho auxiliou o expositor a conduzir a apresentação.

Em algumas exposições, o desenvolvimento do tópico aconteceu da seguinte forma: fez-se alusão ao conteúdo na fase abertura da exposição e o público teria que estar atento para seguir a condução da exposição. Outras vezes, durante o desenvolvimento um aluno expositor conectava implicitamente sua fala, a partir do subtópico apresentado anteriormente pelo colega como, no caso, da exposição sobre o “Olho humano”. Já na exposição sobre o “Fuso horário e cartografia”, o aluno mencionava o subtópico que iria explicitar ou citava o nome do colega que iria dar continuidade à exposição, o que exigiu dos colegas interlocutores conhecimento do assunto ou um olhar mais atento para entender a dinâmica da exposição.

Assim, observamos que a falta de apresentação do plano da exposição não tornou explícitas as operações de planejamento em jogo da exposição, o que pode ter comprometido

o entendimento do assunto, o que nos indica que a apresentação do plano da exposição é necessária e indispensável para a compreensão do assunto tratado nesse gênero oral, em função do caráter norteador e explícito dos procedimentos da apresentação.

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

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

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

A ocorrência da fase de encerramento foi realizada de maneira parcial em algumas e de não ocorrência em outras. Verificamos que a ocorrência dessa fase se deu naquelas exposições em que houve abertura, ou seja, quando era realizada em outro contexto, fora da sala do aluno expositor.

Consideramos as fases de encerramento e de abertura significativas nesse gênero, uma vez que são delimitadoras do evento comunicativo. Na abertura, há criação desse evento por meio da delimitação da situação comunicativa (apresentação do expositor, do tema e do público) e no encerramento ocorre seu término.

Essa escassez nos forneceu indícios do desconhecimento ou despreparo do professor quanto ao trabalho sistemático da exposição oral no ambiente escolar.

#### **4.1.3 Mecanismos de articulação textual**

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

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

Detectamos, também, que a estruturação das exposições equiparou-se à da redação escolar (introdução, desenvolvimento e conclusão), isso é, os problemas apresentados nas exposições quanto aos mecanismos de articulação não são específicos da linguagem oral e, sim, da linguagem escrita, pois essa está diretamente relacionada com a maneira pela qual o aluno usa a linguagem oral. Portanto, acreditamos que, se o aluno souber estruturar um texto escrito, com as intervenções didáticas do professor, saberá estruturar a apresentação da exposição oral.

#### **4.1.4 Elementos não verbais**

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

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

Em algumas apresentações como, por exemplo, na exposição sobre “Cadeia e teia alimentares” as tarefas não foram distribuídas igualmente entre o grupo, já que duas alunas colaboraram somente como suporte de recurso didático.

Acreditamos que a participação indireta dos alunos nas exposições explica-se, talvez, pela timidez, insegurança no momento da apresentação ou por esquecimento devido à ansiedade causada pela situação comunicativa, ou até mesmo desconhecimento da postura adequada, diante de uma exposição oral por falta de um trabalho sistemático para esse fim.

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

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

Alguns fatores podem ter contribuído para que essas exposições sobressaíssem das demais: o comprometimento com o trabalho; a atividade com fins avaliativos e o fato de a prática ser significativa para os alunos expositores.

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

## 5 Considerações finais

A análise do *corpus* e as observações *in loco* desta pesquisa nos revelaram que os gêneros orais não são trabalhados sistematicamente no Ensino Médio, ou seja, a exposição oral não foi ainda reconhecida como objeto de ensino nas salas de aula. As atividades com a modalidade oral aparecem nesse espaço de forma limitada, apenas com o objetivo do repasse do conteúdo aos alunos. A oralidade foi utilizada apenas como condutora dos trabalhos, ou seja, o aluno realiza a exposição oral a sua maneira, o que pode demonstrar que o aprendizado, possivelmente, tenha ocorrido em outro momento ou fora do contexto escolar.

Percebemos que os alunos que participaram das exposições orais revelaram um saber prático de caráter bastante geral sobre a estruturação de uma exposição oral. Dessa maneira não tiveram a possibilidade de assumirem o *ethos* de expositores, tal como o concebem

Schneuwly, Dolz *et al* (2004), pois esta atividade não havia sido nem definida nem trabalhada previamente nestes termos pelo professor.

Evidenciamos durante o período de pesquisa que há certo descuido com a prática oral em sala de aula. Essa questão, segundo Schneuwly e Dolz (2004) vêm causando diversos problemas na formação dos sujeitos, problemas de ordem linguística e social. Os de natureza linguística correspondem à falta de habilidade dos alunos em expor suas opiniões e pontos de vista. E os de natureza social quando, por falta de habilidade linguística, não conseguem utilizar a linguagem para argumentar a seu favor, defender ou refutar ideias, tampouco para simplesmente fazer sugestões. Consequentemente, não conseguem participar efetivamente de determinadas práticas sociais.

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

A falta de conhecimento sistemático do professor sobre esse gênero, condições precárias de trabalho (tempo, quantidade de conteúdos a serem vistos, quantidade de alunos em sala de aula) exigem propostas urgentes para amenizar os problemas apresentados no âmbito escolar, pois há necessidade de sistematizar o trabalho com a exposição oral pelo professor devendo esse trabalho ser interdisciplinar e com as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

O trabalho pedagógico com os gêneros orais presentes na sociedade pode dar às aulas um caráter mais significativo, ao desenvolver no aluno a competência discursiva e, ao mesmo tempo, prepará-lo para o uso dessa competência nas diversas esferas da comunicação. É um desafio a ser enfrentado no ambiente escolar que pode sinalizar que a língua oral está sendo redescoberta e valorizada.

## Referências

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

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

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

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

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

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

GOULART, Cláudia. **As práticas orais na escola**: o seminário como objeto de ensino. 2005. 195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

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

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

JUBRAN, C.C.A.S et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.) **Gramática do português falado**, vol. II. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. 2002.

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

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

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

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

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003. 245 p.108.