MARCAS DE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NA PRODUÇÃO DE PALESTRAS

Paloma Sabata Lopes da Silva[*]
Edmilson Luiz Rafael[**]

Resumo: Baseando-se na perspectiva de ensino da linguagem em uso, vinculada aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, investigaram-se, neste estudo, as marcas linguístico-discursivas que se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção do gênero palestra por alunos do 3° ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba. Analisou-se, assim, um *corpus* composto pela produção de cinco palestras proferidas pelos alunos e coletadas na fase final de uma sequência didática elaborada e aplicada pela própria pesquisadora, que era também professora da turma. Como constatação dessa leitura dos dados, foi possível perceber, na exposição das palestras, a ativação de habilidades e competências acumuladas durante a fase escolar, tais como habilidades de interação em situação pública de fala e de conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao planejamento da apresentação. Verificamos também que os alunos fizeram uso de variantes típicas de situações informais de comunicação empregando variantes na produção do gênero palestra.
Palavras-chave: Sociolinguística Interacional. Ensino. Produção de texto.

Abstract: Based on the perspective of teaching language in use, linked to the theoretical principles of the Interactional Sociolinguistics, in this study, the linguistic and discursive marks that turn out to be indicators of communicative competence in the production of the lecture genre for students of 3rd year of High School in a public school in the city of Campina Grande, Paraíba were investigated. It was analyzed, therefore, a corpus composed of the production of five lectures given by students and collected at the final stage of a didactic sequence designed and implemented by the researcher, who was also the teacher of the students. According to the reading of the data, it was possible to realize in the exposure of the lectures the activation of skills and competencies

[*] Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Paraíba. Endereço eletrônico: paloma_sabata@hotmail.com
[**] Professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da UFCG.

accumulated during school years, such as interaction skills in public speaking situation and in cultural and linguistic knowledge required to plan the presentation. It was also found that students made use of typical variants of informal situations for communication using variations in the production of the lecture genre.
Keywords: Interactional Sociolinguistics. Teaching. Text production.

1 Introdução

O ensino de língua materna traz consigo inúmeras implicações teóricas e metodológicas que vêm sendo discutidas cada vez mais por estudiosos e aplicados em documentos oficiais e manuais didáticos. A pretensão é de se chegar a um ensino eficaz e de qualidade que permita aos alunos a aquisição de novos conhecimentos no âmbito da leitura e produção de textos e a utilização desses na vida cotidiana. É o que propõe os documentos oficiais a exemplo dos PCN para o Ensino Médio:

> O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos da nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (PCN+EM, 2002. p. 55)

Com base nessa proposta e na perspectiva de ensino da linguagem em uso vinculadas aos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, investigaremos, neste estudo, as marcas indicadoras de competência comunicativa na produção do gênero palestra por alunos do 3° ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba.

Para Bortoni-Ricardo (2006), no estudo da Sociolinguística Interacional precisa-se considerar que a influência da escola na aquisição da língua não deve ser procurada no dialeto vernáculo (coloquial) dos falantes, mas sim em seus estilos formais, que exigem mais atenção e maior grau de planejamento. Por isso, a tarefa da escola está em facilitar a incorporação do repertório linguístico dos alunos de recursos comunicativos que lhes permitem empregar com segurança os estilos motitorados da língua, em que o ponto de partida é a análise do processo interacional, na qual se avalia o significado que a variação assume.

Com base nesse princípio, procuraremos responder ao seguinte questionamento: que marcas linguístico-discursivas se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção do gênero palestra?

Tal questionamento está norteado, de modo específico, pelo objetivo de identificar as marcas linguístico-discursivas de competência comunicativa que os alunos do 3° ano do ensino médio exibem na exposição de palestras. Para tanto, analisaremos um *corpus* composto por cinco palestras proferidas por alunos do 3° ano do ensino médio. Essa amostragem foi coletada na fase final de uma sequência didática elaborada e aplicada pela própria pesquisadora, que era também professora da turma, no período de julho a agosto do ano de 2010.

A sequência didática de estudo do gênero palestra foi dividida em cinco oficinas que contemplavam as seguintes atividades: exibição de um filme para inspirar as temáticas das palestras; levantamento de dados sobre o gênero palestra; estudo da gramática do texto; produção do gênero por parte de uma "autoridade" e produção escrita individual, produção escrita coletiva (por grupo) e exposição da palestra por representantes dos grupos.

A turma continha 26 alunos, dos quais 25 participaram efetivamente das atividades até a produção coletiva do grupo e 11 alunos participaram de todas as atividades da sequência, incluindo a exposição da palestra. Os alunos foram divididos em cinco equipes e os temas propostos foram de cunho social: 1) Preconceito; 2) Desenvolvimento tecnológico; 3) Cultura indígena: tecnologia e mudança de hábitos 4) Miscigenação: raças e culturas e 5) Capitalismo no Brasil.

Com as temáticas distribuídas por grupos – quatro equipes de

cinco pessoas e uma de seis –, a professora orientou que fosse escolhido um representante de cada equipe para proferir a palestra. No entanto, os alunos solicitaram a presença de mais de um representante, utilizando como argumento central o fato de se sentirem menos inseguros. A professora, então, acatou a solicitação. A primeira equipe de apresentação continha três alunos (pois o grupo tinha um integrante a mais que os outros), e os demais contaram com dois palestrantes.

Os dados foram coletados mediante a utilização de áudio-gravação, bem como a coleta de amostragens de todas as atividades realizadas pelos alunos no decorrer do estudo do gênero. A análise é realizada a partir a leitura das transcrições1 das palestras proferidas (em anexo).

Esse texto está organizado em mais três tópicos além dessa introdução. No primeiro deles apresentamos a definição de competência comunicativa proposto por Hymes (1972) e seguida por outros teóricos a exemplo de Saville-Troike (1996) e Bortoni-Ricardo (2005). No segundo tópico instauramos uma discussão acerca da caracterização da estutura composicional da palestra a partir de uma apreciação de teorias que se aproximam do gênero, pois não encontramos literatura que trate da descrição e caracterização da palestra. Por fim, apresentamos uma leitura dos dados à luz das teorias abordadas e do objetivo instaurado.

2 A competência comunicativa à luz da teoria sociolinguística

O estudo das variedades da Língua Portuguesa, com a ajuda das teorias sociolinguísticas, é necessário para conhecer as distâncias e divergências entre o dialeto popular e de prestígio. Aliás, o comportamento da escola reforça a estigmatização dos dialetos populares e estilos monitorados de uso da língua quase nunca fazem parte das práticas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a competência comunicativa para se utilizar a língua em situações variadas de comunicação fica à margem do processo de ensino.

Estes temas são do âmbito dos linguistas e de professores de Língua Portuguesa, que não devem apenas se indagar o que fazer, mas

1 As transcrições foram realizadas com base no projeto NURC (Organização de Preti, 2003) e em Dionísio (2001).

procurar entender o que está acontecendo, aplicando seu instrumento teórico para resolver o problema prático.

Os estudos sociolinguísticos mostram que se deve relacionar os traços linguísticos e os dados extralinguísticos para ver em que medida as variações dos dois domínios são concomitantes. Apesar de respeitar o dialeto do aluno, o professor deve ensinar o dialeto padrão.

A Sociolinguística Interacional trabalha com uma abordagem teórica interdisciplinar e focaliza as interações que ocorrem em diferentes contextos sejam eles espontâneos ou institucionais, levando em consideração aspectos variacionistas como os espaços de diversidade cultural, étnica, religiosa, etária, linguística, de classe, de gênero, de poder.

Dell Hymes, antropólogo de formação, foi o primeiro a incorporar a dimensão social ao conceito de competência abordado por Chomsky. O estudioso propõe o conceito de competência comunicativa, que trata da necessidade do falante de entender e usar as variedades de acordo com um contexto linguístico e social específico (cf. HYMES, 1972).

Ao criticar a noção de competência instaurada por Chomsky, na qual postula que o falante nasce com uma compreensão intuitiva das regras da língua – inatismo –, Hymes (op.cit) diz, assim como outros estudiosos, a exemplo de Bakhtin (1979/92), que esta imagem é enganosa, pois abstrai a criança como aluno e como o adulto-usuário da língua, dos contextos sociais em que a aquisição e o uso são alcançados.

A respeito da relação entre o sistema linguístico e o sistema comunicativo em uso, especialmente em termos de antropologia cultural, o estudioso propôs quatro questões: o que é formalmente possível na comunicação; o que é viável ao contexto; o que é apropriado para ser dito e o que é dito efetivamente pelos falantes.

A competência comunicativa é, pois, o que o falante precisa saber para ser competente em uma comunidade de fala, adequando-se às variedades de falas conforme o contexto em que esteja inserido. Nesse sentido, a competência linguística é apenas uma parte da competência comunicativa.

Preocupado em explicar o uso da linguagem em contextos sociais, ainda assim, Hymes (op. cit., p. 287) aborda questões de aquisição da linguagem, tais como: a) competências gramaticais, incluindo vocabulário, formação de palavras, formação de frases,

pronúncia, ortografia e semântica linguística; b) competências sociolinguísticas, envolvendo a medida que enunciados são produzidos e compreendidos de forma adequada em diferentes contextos sociolinguísticos, dependendo de fatores contextuais como o *status* dos participantes, objetivos da interação, e as normas ou convenções de interação. Esta competência habilita o aluno a pronunciar determinados enunciados de acordo com os contextos sociais; c) competência discursiva, sobre o domínio de como combinar formas gramaticais e significados para conseguir um texto falado ou escrito unificado em diferentes gêneros e; d) competências estratégicas, compostas do "domínio do não-verbal e estratégias de comunicação verbal que podem ser postas em ação" (p. 288), ou seja, é a capacidade de superar problemas de comunicação na interação.

Essa flexibilidade na utilização da comunicação é o elemento chave no sucesso do processo interacional, pois possibilita aos alunos oportunidades de uso criativo e autêntico da língua, centrando-se no significado (mensagem) ao invés da forma (própria linguagem). O modelo da competência comunicativa sugere, assim, que a aprendizagem deve ser relevante para as necessidades dos alunos, propondo uma abordagem funcional para a aprendizagem de línguas (ou seja, o que as pessoas fazem com a linguagem ao convidar, ao desculpar-se, ao apresentar uma saudação ou intrusão etc.). Além disso, para serem competentes na língua, os alunos devem adquirir não só o conhecimento linguístico, mas também a cultura dessa língua.

Segundo Saville-Troike (1996), o estudo da competência comunicativa de Dell Hymes está inserido no campo da etnografia da fala – interpretação da linguagem e da cultura a partir da concepção de comportamento comunicativo –, em que a atividade de comunicação é fundamental para se entender as "formas de falar" em diferentes situações, trata-se, pois, do

> que um falante precisa saber para se comunicar de forma adequada e dar sentido a situações de comunicação dentro de uma comunidade de fala particular, e como ele ou ela aprendeu isso. (SAVILLE-TROIKE, op. cit., p. 351)

Assim, a etnografia da comunicação procura dar conta não

apenas do que pode ser dito, mas de quando, onde, por quem, para quem, de que maneira e em que circunstâncias particulares, e busca entender o processo de aquisição desses conhecimentos. Em síntese, a competência comunicativa envolve tudo que diz respeito ao uso da linguagem e outras dimensões comunicativas em contextos sociais particulares.

A competência comunicativa envolve três dimensões, conforme apontadas por Saville-Troike (op. cit.), são elas: *conhecimentos linguísticos* – a capacidade de diferenciar entre as variantes de prestigío e as estigmatizadas pela sociedade e o contexto de uso em que podem ser utilizadas; *habilidades de interação* – envolve tanto conhecimentos quanto expectativas do ato da interação (quem pode ou não falar, como falar com pessoas de diferentes papéis ou classes sociais, que comportamentos não-verbais são apropriados etc.) e *conhecimento cultural* – o conhecimento partilhado entre os falantes, tais como, os pressupostos comuns e juízos de valor e de verdade que são intrínsecos, bem como do uso adequado e interpretação contextual.

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que a presença e participação verbal do outro, no caso da interação face a face, diminui o estresse comunicativo. Em situação de fala formal pública, como é o caso da palestra, esse estresse comunicativo aumenta tendo em vista que os destinatários só se expressam através de pistas não-verbais.

> No diálogo, os participantes estão sempre monitorando-se mutuamente por meio de pistas contextuais verbais e não-verbais, enquanto no monólogo o falante só pode contar com a monitoração não-verbal dos seus interlocutores. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 68)

A competência comunicativa deve, assim, ser entendida como a capacidade pessoal de aprender o que dizer e como dizê-lo apropriadamente, a qualquer interlocutor e em quaisquer circunstâncias, ou seja, é o conhecimento do código aliado à habilidade de usá-lo, levando em conta as condições de produção do discurso, e o que é efetivamente usado.

Como cada evento de fala está associado a certo grau de estresse ou pressão comunicativa, Bortoni-Ricardo (op. cit.) afirma que

a competência comunicativa dos alunos está associada às "variações que caracterizam as diversas comunidades de fala, habilitando-o a realizar intervenções construtivas nas estratégias heurísticas desenvolvidas pelo próprio educando" (p. 144).

Para que o evento de produção da palestra se realize de modo eficaz, há que se considerar também o contexto situacional e os marcadores contextuais que atestam informações sobre a maneira como o comportamento verbal e não-verbal devem ser produzidos e interpretados. Esses mecanismos são abordados em Gumperz (1982 apud BORTONI-RICARDO, 2005) e dizem respeito: a) ao grau de conhecimento compartilhado e grau de complexidade cognitiva exigida na consecução de uma tarefa e; b) ao estoque de conhecimento linguístico de cada participante da comunicação. Assim, a preparação e monitoramento servem para "alinhar" a fala ao público.

3 O gênero palestra enquanto objeto de ensino-aprendizagem

Segundo Schneuwly & Dolz (2004), os gêneros textuais são um bom recurso para a "articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares". Assim, com a materialização da modalidade oral surgem as possibilidades de um ensino planejado eficaz. Ao adquirir novo papel, os gêneros orais, a exemplo da palestra, entrevista, debate e seminário, na sala de aula, têm a função de fazerem os alunos adequarem-se às diferentes situações comunicativas, de tal forma a mobilizar nos alunos a reflexão das variedades de uso da fala e suas possibilidades de utilização.

> Não existe 'o oral', mas 'os orais' sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 135)

Como justificativa para a nomenclatura *gênero textual*, Bronckart (1999) considera que os textos apresentam características relativamente estáveis e que ficam disponíveis no intertexto como modelos indexados.

Na concepção de linguagem proposta por Bakhtin (1979/92), e adotada pelos PCN, evidencia-se o dialogismo (linguagem apreendida pela interação verbal), no qual estão inseridos os gêneros do discurso, o discurso interior, a comunicação diária e outras manifestações culturais. Esses gêneros estão subdivididos em primários: situação de comunicação verbal espontânea (réplica do diálogo ou carta); e secundários: ligados à escrita e a sua aplicabilidade no meio social.

Conforme apontam os PCN, e alguns estudiosos das áreas da Linguística Aplicada e da formação do docente, a exemplo Moita Lopes (2006), Fávero, Andrade e Aquino (1998), é papel do professor, principalmente os de Língua Portuguesa, promover competências comunicativas, dentre elas a habilidade com a língua: aprender a falar, escrever e ler adequadamente; explorar fenômenos linguísticos, bem como trabalhar o funcionamento interativo da língua por textos orais e escritos.

Para compreendermos as características de qualquer gênero textual, cabe reconhecer estratégias que os distinguem uns dos outros, de acordo com Adam (2008) "o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis" (p. 254). As "sequências identificáveis" ou "sequências textuais" referidas por Adam são as do domínio do argumentar, narrar, expor e descrever, ressaltando que um mesmo texto pode apresentar mais de uma sequência. No entanto, uma sempre será destacada como predominante e, segundo Schneuwly & Dolz (2004), a palestra é um gênero representativo do domínio do expor, cujo objetivo é a transmissão e construção de saberes em forma de apresentação oral.

Segundo Bronckart (1999), os textos da ordem do expor são baseados nos critérios de elaboração e de validação do conhecimento no mundo ordinário. A planificação na ordem do expor pode aparecer sobre três tipos: pelo discurso interativo, pelo discurso teórico ou pelo tipo misto interativo-teórico. Quanto às modalidades de planificação do conteúdo temático, apresenta: a esquematização, a sequência explicativa, a argumentativa, a descritiva e a injuntiva, sob a forma de

uma organização sequencial ou linear.

A partir de tais considerações acerca das sequências inseridas no conteúdo proposicional dos textos, e com base em aproximações dos exemplos de gêneros semelhantes à palestra fornecidos pelos autores supracitados – principalmente por Bronckart (op. cit) –, elaboramos um quadro explicativo adotado para nosso estudo em relação às sequências inseridas no texto da palestra.

O quadro 1 abaixo apresenta um modelo que visa a descrição das sequências textuais predominantes no gênero palestra, quais sejam: explicação e argumentação; suas fases de constituição e; a função dessas sequências inseridas no corpo do texto:

Quadro 1: Das sequências inseridas no gênero palestra

SEQUÊNCIA	FASES DE CONSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Explicativa	1. Constatação inicial; 2. problematização; 3. resolução e; 4. conclusão-avaliação.	Apresentar uma comprovação de um fenômeno dado como incontestável (acontecimento natural ou ação humana).
Argumentativa	1. Premissas (ou apresentação de dados);; 2. Apresentação de argumentos; 3. Apresentação de contra-argumentos; conclusão-avaliação; 4. Conclusão (ou nova tese).	Formular uma tese (partilhada pelo senso comum) a partir da qual são propostos dados novos, que passam pelo processo de inferência e orientam a uma conclusão.

Para o autor, a argumentação e a explicação apresentam um objeto de discurso problemático ou contestável (para os destinatários). Tal objeto pode se tornar neutralizado se o texto for simplesmente informativo com esquematizações constitutivas da lógica natural (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal etc.).

Bronckart (op. cit.) afirma, ainda, que devemos considerar que é o contexto da ação de linguagem no seu conjunto que exerce influência sobre as diferenças de registro (lexical e sintático) das modalidades oral e escrita e não a variante oral/escrita em si mesma, que constitui apenas uma das propriedades do contexto, desempenhando um papel subordinado ou indireto:

> Mas podemos observar também que todo texto produzido em modalidade oral pode, em seguida, ser transcrito e que todo texto produzido em modalidade escrita pode, a seguir, ser reproduzido oralmente (BRONCKART, op. cit., p. 185)

A partir das citadas posturas que destacam a língua falada enquanto híbrida de recursos linguísticos também utilizados na escrita, reconhecemos que a palestra é entendida enquanto gênero essencialmente oral formal mediado pela produção de um texto escrito e proferido para pessoas que consideram o tema importante ou pertinente. Além disso, deve ser proferida por alguém que domina um assunto específico e que tem propriedade para falar sobre ele, utilizando-se de teorias e exemplificações com a finalidade de conduzir os destinatários a uma atitude, seja de ação no mundo ou para própria reflexão.

Essa conclusão a que chegamos foi mediada por pesquisas, que, vale destacar, não tratam especificamente do gênero, mas trazem breves apreciações sobre o que é a palestra e algumas de suas características, a exemplo do Dicionário Aurélio – que apresenta uma definição superficial do gênero: "palestra: é uma exposição preparada previamente com leituras e anotações escritas" (HOLANDA-FERREIRA, 2000) – e de Xavier (2010) – que afirma: "palestra é um tipo de comunicação oral proferida por um profissional credenciado por seu reconhecido trabalho e publicações na área" (p. 146).

Quanto às características referentes à situação comunicativa e ao conteúdo temático do gênero, Silva (2008) diz que a produção da palestra é orientada a se estruturar da seguinte forma: primeiro, o palestrante saúda o público, se apresenta e diz o motivo pelo qual foi escolhido para proferir a palestra ou o objetivo de sua fala; depois, começa a tratar do foco de sua fala, expondo fatos, narrando acontecimentos, descrevendo situações ou argumentando um ponto de

vista; ao final, tende a deixar sugestões para o público ou a fazer um apelo no tocante ao que foi exposto.

De modo geral, o palestrante precisa estimular o público e envolvê-lo do início ao final de sua exposição, apontando direções para as quais as pessoas podem ou devem seguir a fim de conseguir um determinado objetivo, para isso um bom recurso é conhecer o público ao qual está se dirigindo e fornecer razões para que se faça o que está sendo dito.

Na sala de aula, o domínio da linguagem formal precisa ser contraposto ao do falar cotidiano, pois mesmo a proposta de produção sendo a de proferir uma palestra para os colegas da turma, a linguagem que deve ser empregada é a formal. Para fomentar essa linguagem nada melhor do que realizar leituras e conhecer bem o tema do qual irá tratar.

4 A competência comunicativa na produção da palestra: uma análise da exposição dos alunos de 3° ano do ensino médio

O domínio competente da comunicação envolve o conhecimento social e cultural dos falantes e se estende para o conhecimento e expectativa de quem pode ou não falar em determinados contextos, quando falar e quando calar, com quem se pode falar, como se pode conversar com pessoas de diferentes *status* e papéis, que comportamentos não-verbais são adequadas em vários contextos, que rotinas utilizar para retomar a conversação, como impor a disciplina, e assim por diante (cf. SAVILLE-TROIKE, 1996).

Ao tomarmos por foco de análise estes domínios competentes da comunicação, analisamos as marcas de competência comunicativa nas palestras através da comparação entre as exposições dos alunos no que diz respeito as três partes principais que compõem o gênero: apresentação do palestrante e do objetivo da exposição, o tratamento do foco da palestra e a conclusão da fala dos pelestrantes apresentado sugestões para o público ouvinte, relacionada ao tema.

Utilizamos como códigos nas transcrições as letras "E" seguida de uma numeração para nos referirmos aos palestrantes (expositores); "A" para a fala dos alunos da turma e; "P" para a fala da professora.

a) Apresentação dos palestrantes e do objetivo das exposições

Durante a apresentação pessoal dos palestrantes, bem como dos temas que abordaram nas exposições, observamos diferentes manifestações de marcas linguístico-discursivas que estruturam o texto, pois os alunos demonstraram autonomia na pesquisa e singularidades na produção do gênero. Vejamos:

GRUPO 1: 7E1 Bom dia meu nome é Kely e meu grupo é composto por Raquel Juliana Thaís Erivelton e Alan... estamos aqui para proferir uma palestra/para proferir uma palestra cujo tema é o preconceito que é um fator frequentemente visto em lugares variados... portanto iremos dar seguimento a esse tema/ portanto iremos dar seguimento a esse tema que é bastante falado e raramente abordado... nessa palestra nós iremos falar principalmente sobre o homossexualismo e o racismo (...)

Ao se apresentarem enquanto "grupo", E1 demonstra que sua competência está mais voltada para as características presentes em exposição de seminário – gênero oral ao qual são submetidos a produzirem com certa frequência – e não se porta como autoridade perante o discurso. O esperado seria que se apresentasse como um "grupo de estudos que pesquisa a temática X". Além disso, percebemos marcas linguísticas que demonstram a memorização do texto, nos seguintes trechos em que as expressões se repetem: "estamos aqui para proferir uma palestra/para proferir uma palestra" e, "portanto iremos dar seguimento a esse tema/ portanto iremos dar seguimento a esse tema".

E4, do grupo 2, inicia sua exposição de um modo diferente de E1: saúda o público e antecipa o agradecimento pelo convite de participar do evento, apresenta o tema da palestra e abre a exposição da temática a partir de tópicos:

GRUPO 2: 124E4 bom dia... somos alunos da escola ( ) e estamos no terceiro ano e já agradecemos pela oportunidade de estarmos aqui com vocês vamos proferir a palestra sobre/sobre: desenvolvimento

tecnológico... primeiramente como todos sabem o avanço tecnológico em nosso país está crescendo cada vez mais as tecnologias estão cada vez ó:: é:: em nossos caminhos... o homem está sendo substituído pelas máquinas como a gente vê nas empresas e em todos os locais da nossa sociedade...

O expositor E4 demonstra mais segurança sobre o que diz, marcando a competência comunicativa para abrir uma exposição de modo coerente com o gênero e se apropriando da autoridade para falar sobre o tema proposto.

E6 inicia a palestra apresentando um enunciado ambiguo, que prejudicou a formalidade que precisa ser empregada nesse tipo de evento:

GRUPO 3: 266E6 Olá pessoal bom dia
267A bom dia
268E6 meu nome é Sérgio Ricardo **esse é meu companheiro... [[DE APRE-SEN-TA-ÇÃO de tra-BA-lho**
270A [[hummmm
((risos))
(...)
282E6 meu companheiro DE trabalho DE apresentação Igor vai fazer a apresentação dos dados e meu grupo é constituído por nosso querido amigo Jair ((que se levanta e acena para a turma)) e nossa amiga Maria das Graças E nosso amigo Ângelo também... bom nós gostaríamos de falar para vocês um pouco da cultura indígena falando sobresse/ é...

No primeiro momento de sua exposição, E6 não apresentou competência suficiente para perceber que sua fala geraria polêmica na recepção pelo público ouvinte, faltando-lhe a habilidade de adequar a linguagem aos destinatários (competência sociolinguística) e à situação social de exposição da palestra (competência discursiva). Quando percebe o equívoco tenta revertê-lo, no entanto, como a fala incial parece não ter sido planejada, gerou um enunciado ambiguo. Uma

característica semelhante na apresentação de E6 e E1 é o fato de não se desvincularem da condição de alunos para se portarem como autoridades do discurso proferido.

O palestrante E8 demonstrou a competência que faltou para E1 e E6 no que tange às marcas linguística que conferem autoridade ao discurso:

GRUPO 4: 513E8 bom dia pra todos meu nome é Lucélia eu/ é:: eu faço parte de um grupo que é constituído por Taise Araújo por Jonathan Ferreira Vanessa Clementino e Débora Silva esse grupo foi constituído com uma só finalidade... de abordar a miscigenação de faze/ de fazer pesquisas de caracterização de regiões e organização de uma sociedade e por esse motivo fui chamada para proferir a palestra a qual o principal assunto é esse a miscigenação... um fator que é muito visto em países desenvolvidos subdesenvolvidos mas pouco abordado entre os mesmos

A abertura da exposição do grupo 4 se mostra a mais próxima do esperado: o expositor saúda o público, se apresenta, apresenta a equipe de trabalho e o objetivo da fala portando-se como estudiosos no assunto a ser discutido no decorrer da palestra.

Por fim, E10 demonstrou que o interesse do grupo era apenas o de cumprir com a atividade, para obter a pontuação referente à unidade. Pois, de início, já se percebe uma exposição apressada, que vai sendo confirmada no desenvolvimento do que deveria ser uma palestra:

GRUPO 5: 576E10 pode começar? Meu grupo é composto por Mayara Dani eu Josicleide e Stefanie nós vamos falar sobre capitalismo no Brasil eu vou iniciar falando sobre o que é capitalismo...

Conforme evidenciado no trecho acima, o último expositor não saúda o público e inicia a exposição também como que fosse um seminário, apresentando a equipe e passando imediatamente para o conceito a ser tratado na exposição. Além disso, a exposição desses "palestrantes" foi realizada mediante a oralização do texto escrito.

b) O tratamento do foco da palestra: exposição dos fatos, narração de acontecimentos, descrição de situações ou argumentos acerca de um ponto de vista.

Analisamos a competência dos alunos palestrantes para a exposição do tema abordado tomando por base de análise as quatro questões propostas por Hymes (1972), em relação ao sistema linguístico e ao sistema comunicativo em uso citadas no segundo tópico deste texto – quais sejam: 1) o que é formalmente possível na comunicação; 2) o que é viável ao contexto; 3) o que é apropriado para ser dito e; 4) o que é dito efetivamente pelos falantes. Esses pressupostos são abordados a partir da noção de que o texto oral apresenta múltiplas marcas dêiticas, mais do que na escrita, já que aquela representa uma linguagem híbrida.

O trecho de fala (abaixo) dos palestrantes do grupo 1 ilustram a ausência das categorias 1 e 4 citadas, pois eles não conseguem mascarar o nervosismo característico de iniciantes na exposição de texto formal público:

GRUPO 1: 13E2 e muitas pessoas/ não... desculpa... primeiro é outra coisa aqui
/.../
19E2 (...) bom "que país é esse onde o preconceito está guardado em cada ser... Que país é esse onde as pessoas não podem ser iguais dentro das suas classes sociais"... é:: existem pessoas que pensam que por outros terem uma cor diferente de pele são diferente delas isso não é verdade... somos todos exatamente iguais... é:: não importa assim... a quantidade de dinheiro ou a classe a que pertence é:: ou seja... desculpa gente eu tô nervosa... é:: não importa se é alto: baixo: gordo magro rico pobre...
/.../
93E3 é aí deu um tiro mermo na perna dele pronto aí:: entrevistaram ele aí/ aí tem o preconceito racial só porque ele é negro aí:: é:: eita quê mais?

Enquanto gênero caracterizado por apresentar uma linguagem formal, na palestra é possível que haja interação com os destinatários – seja ela efetiva ou de ordem retórica – e é permitido envolver os participantes no jogo enunciativo. No entanto, não é permitido escapar

da formalidade inerente ao gênero. Nos trechos acima percebemos que o E2 sempre que esquece a fala desculpa-se com os destinatários e tenta retomar o turno (L13 e L16), em seguida inicia sua apreciação temática com a leitura de um trecho de uma música seguido de um raciocínio explicativo – "... é:: existem pessoas que pensam que por outros terem uma cor diferente de pele **são diferente** delas isso não é verdade... somos todos exatamente iguais..." –, essa explicação se reveste de marcas linguísticas que apontam para a dificuldade em organizar a linguagem formalmente em situações públicas de fala. Podemos perceber, ainda, que o nervosismo conduziu à falta de concordância entre dois termos: o verbo e o objeto ("são diferente").

Em situações públicas formais de fala, as quais os alunos quase nunca se deparam, encontram dificuldades em organizar o texto e se expressarem adequadamente, pois a presença do outro, neste caso, enquanto colegas de turma, ao invés de diminuir o estresse comunicativo, o faz aumentar. No caso de E3, a competência comunicativa manifestada não atinge o nível linguístico esperado, pois comete "deslizes" como a repetição da variante popular "aí" e da pronúncia equivocada da palavra "mesmo" por "mermo" justificados pelo não-monitoramento da fala. Além da marca que evidencia a ausência de competência discursiva: "eita quê mais?". O que predomina na exposição desse grupo é, pois, a ausência de competência estratégica, ou seja, a capacidade de superar os problemas de comunicação.

Segundo Grice (1981 apud. BRONCKART, 1999), o "raciocínio explicativo" origina-se na constatação de um fenômeno incontestável (acontecimento natural ou ação humana), cujo desenvolvimento é incompleto, pois requer continuação informando as causas e/ou as razões da afirmação inicial, bem como as questões e as contradições; além da necessidade de uma constatação reformulada e geralmente enriquecida presente na conclusão.

No trecho de fala do grupo 2 percebemos que E4 desenvolve o tema da palestra de modo coerente com o postulado de Grice, além de ilustrar a presença das quatro categorias apresentadas por Hymes (op. cit.). Vejamos:

GRUPO 1: 124E4 (...) primeiramente como todos sabem o avanço tecnológico em nosso país está crescendo cada vez mais as tecnologias estão cada vez ó:: é:: em nossos caminhos... o homem está sendo substituído pelas máquinas como a gente vê nas empresas e em todos os locais da nossa sociedade... tendo como exemplo uma empresa de ônibus (…)

134E4 (...)também em nossas salas temos o avanço dessas tecnologias o QADRO que antigamente era um quadro negro né? Que era usado o giz... hoje nós temos aqui o piloto né? O lápis ((apontando para a lousa e para o lápis piloto)) e é escrito já não tem problema de...

138A2 [daqui a pouco é a máquina no lugar do professor ((risos))

140E4 [já não tem mais problema de o professor que tenha alergia ou não e:: futuramente como será? Será que nas salas

142A3 [vai ter um datashow pendurado na laje ali... ((risos))

143E4 [[sim... será que vamos ter datashow...

E4 parte do conhecimento cultural, ou partilhado pelos participantes da interação, e se utiliza de habilidades e conhecimentos linguísticos adequados ao contexto de produção da palestra; permite a voz do destinatário (L138 e L142), mas não o permite "dominar" o turno retomando logo sua enunciação: "futuramente como será? Será que nas salas/ será que vamos ter datashow?". Os questionamentos realizados pelo expositor evidenciam a pretensão primordial de levar os destinatários à reflexão.

O E4 durante toda sua exposição demonstra competência em adequar-se à situação comunicativa a que estava participando, pois se propõe a portar-se como autoridade, conferindo distanciamento aos colegas de turma e adequando-se ao discurso formal e a outras características do gênero. Percebemos essa mesma postura adequada entre os expositores dos grupos 3 e 4.

Uma marca linguística de variante coloquial verificada na maioria das produções pelos alunos palestrantes é o uso recorrente do termo "né" exercendo a função fática da linguagem. E7 também consegue representar em sua linguagem as marcas de competência tanto comunicativas quanto linguísticas para produção da palestra:

GRUPO 3: 345E7 Bom... primeiramente eu vou falar um pouco dos hábitos dos índios hoje em dia no Brasil você vê vários meios na internet e de pesquisar e-mails várias Ongs que fazem pesquisas sempre dão números diferenciados de quantos índios existem no Brasil portanto eu posso dizer assim ((alunas de outra turma batem na porta à procura da professora – a palestra não é interrompida)) não tem condições de se saber ao certo quantos índios existem no Brasil mas segundo uma pesquisa feita existem cerca de trezentos e quarenta mil índios no Brasil... (...)

381 (...) vou falar agora sobre saúde que é:: bem interessante né? você vê no globo repórter aquela coisa mais linda a criancinha no braço da mãe a coisa mais linda de se olhar (...) mas não é bem isso que você vê lá não e o que você olha lá na televisão você tá vendo praticamente uma mentira porque o perfil epistemológico do/ da:: dessas tribos é bem precário

E7 organiza seu texto de modo a demonstrar a ativação de todas as competências necessárias para o evento de fala em questão. As marcas linguístico-discursivas observadas evidenciam desde a fomentação do discurso pela pesquisa até o desenvolvimento do raciocínio argumentativo em favor do que está expondo – "você vê no globo repórter aquela coisa mais linda a criancinha no braço da mãe a coisa mais linda de se olhar (...) mas não é bem isso que você vê lá não e o que você olha lá na televisão você tá vendo praticamente uma mentira porque o perfil epistemológico do/ da:: dessas tribos é bem precário". Evidenciamos, assim, que o ponto chave para o sucesso na exposição do gênero pelos alunos é a preparação e o monitoramento do texto apresentado.

Concordamos que E9, do grupo 4, também demonstra em seu discurso marcas que evidenciam a preparação através da pesquisa sobre o tema proposto, apesar de apresentar problemas na produção do texto:

GRUPO 4: 538E9 Então há um certo tipo de preconceito como ela acabou de dizer ((apontando para a colega)) alguns dizem que não têm... o sistema de cotas por

exemplo nas universidades que destinam as/ é:: assim algumas vagas para os negros os que são brancos não mas se a gente for pensar assim... é:: quer dizer inferioriza alguém que não tem capacidade ((falando muito rápido)) pra: é: quer dizer cons/...
((risos))

545E9 desculpe... que ele não tem capacidade pra entrar numa universidade só por causa da cor da pele dele porque ele é melhor ou pior do que os outros entendeu? é: outro fator importante pra se abordar é a importância dessa miscigenação o que traz assim pra nossa cultura é: da nossa cultura brasileira né? É::... cada um teve uma importância singular na nossa cultura que eu acabei de falar os imigrantes por exemplo (...)

Na fala de E9 identificamos a ausência de competência discursiva para elaboração dos enunciados – "as universidades que destinam as/ é:: assim algumas vagas para os negros" - e para o domínio da pronúncia, quando fala muito rápido – "capacidade pra: é: quer dizer cons/... desculpe".

O último grupo de apresentação manteve a noção de que o desenvolvimento do tema deve iniciar-se com um conceito ou com um conhecimento partilhado para, em seguida, comentar tópicos de discussão mais específicos, contudo a exposição apresentou fuga do gênero palestra, mais se assemelhando a uma entrevista, pois havia dois expositores: o que introduziu o tema e outro que intercalou a apresentação com perguntas que eram respondidas pelo primeiro. Observemos o trecho:

GRUPO 5: 579E10 (...) capitalismo é um sistema econômico com base na livre iniciativa que tem em vista o lucro aí quais são as vantagens do capitalismo? no capitalismo você tem livre arbítrio de ir e vir de comer o que quiser você é livre no capitalismo você é: não tem limite para satisfazer o seu ego desde que você tenha dinheiro é claro e quais são as desvantagens as desvantagens do capitalismo é que você tem que pagar para ter os serviços mais básicos tais

como saÚde educaçã:o é tem que ser sujeito a ter que trabalhar com meios de comunicação conviver com a desigualdade socia:l aí Dani vai fazer umas perguntas e eu vou responder...

588E11 ((lendo))"a liberdade no capitalismo é apenas para quem?"

589E10 para assim no meu sentido o capitalismo é apenas para ricos políticos e empresários porque os pobres hoje se eles quiserem ter uma boa educação tem que ir para uma escola particular uma boa saúde tem que procurar um plano de saúde particular também...

Com esse trecho podemos perceber que E10 apresenta competência gramatical e discursiva para a produção de um gênero formal público. Embora o texto produzido apresente fuga do gênero proposto percebemos nele sequências descritivas (o conceito de capitalismo) expositivas (o que é permitido no sistema) e argumentativas (defendendo um ponto de vista).

c) A conclusão da palestra

Conforme descrito no tópico referente à literatura sobre a descrição do gênero palestra enquanto objeto de ensino-aprendizagem, ao final da apresentação, o palestrante tende a deixar sugestões para o público ou a fazer um apelo no tocante ao que foi exposto. Vejamos o que os alunos realizaram em suas produções:

GRUPO 1: 105E3 pronto... isso aí é porque são... vinte e oito min/ meia hora de vídeo aí a gente cortou é:: e faltava agora ainda o poema que a gente tinha colocado só que não coube no DVD... nem sei porque num pegou... que Juliana ia ler... mas... assim quando eu li que noventa e cinco por cento dos gays se sentem discriminados mas ele fala isso mas... que se sente discriminado porque eles escondem o rosto quando vão falar como vocês viram aqui no vídeo?... se eles num quisessem é: que:: dicrimi/ discrimine/ como é?

112A5 o discrimina-ssem

113E3 que o dis-cri-mi-nassem... é:: eles poderiam mostrar o rosto como esse aqui não teve vergonha como o outro teve vergonha e se sente discriminado... então:: galera foi isso obrigado pela sua atenção.

E3 finaliza seu evento de fala apresentando uma justificativa para o que não fez em sua produção e a apreciação de um raciocínio crítico a respeito das entrevistas realizadas com homossexuais e, ao se despedir dos destinatários, utiliza a variante informal da linguagem – "então:: galera foi isso obrigado pela sua atenção." – o que caracteriza a ausência de distanciamento entre o palestrante e os expectadores, justificado por tratar-se de um evento realizado em sala de aula, com a presença dos colegas de turma.

Já o E4, do grupo 2, deixa bem marcado o seu recado no tocante ao que foi exposto. Observemos no trecho que segue:

GRUPO 2: 126E4 é:: e máquina produz bem mais que um homem né? Mesmo hoje nas... tipo assim nas fazendas onde tem o cultivo da cana de açúcar alguma coisa ou/ antigamente era o que braço mesmo o homem ia lá trabalhava e fazia e mandava ver hoje em dia tem máquinas né? Que fazem todo trabalho cortam tira as partes verdes deixa só a cana de açúcar botam já dentro do caminhão e vai para a empresa fica muito fácil desse jeito e as pessoas tão sendo sempre excluídas e no futuro como será? A gente deve parar pra analisar como será o nosso futuro como eu disse bem no início da palestra será que nas salas de aulas vão ter professores?

A competência linguística para a produção do gênero foi demonstrada também nesse momento da exposição, pois o palestrante realiza questionamentos que conduzem à reflexão e à possível ação dos destinatários acerca do problema levantado; além de uma ratificação consistente: "A gente deve parar pra pensar como será o nosso futuro como eu falei bem no início da palestra". Verificamos, apenas, o uso da variante (gíria) "tipo assim" típico da faixa-etária a que pertence e ausência de saudação final.

Percebemos, com a leitura do trecho abaixo, que o discurso

utilizado não contempla a forma esperada de finalização do gênero, pois verificamos marcas linguístico-discursivas que apontam para a ausência de competência estratégica:

GRUPO 3: 493E6 E outra quanto a modernização eles não são contra a modernização alguns são né? Tem alguns até que realmente... mas isso é até compreensível porque por exemplo se eu abrir minhas portas pra um branco o que que vai acontecer? Ele vai tentar me convencer que a cultura dele é melhor que a minha...

498A é::

(...)

505E7 se eles tão com tecnologia perto né? ... aí vão acompanhar a tecnologia

506E6 é: ele vê que o mundo lá fora tem muito mais a oferecer que o dele dentro da aldeia né? Aí... é isso mais alguma coisa?

Quando E6 diz: "Aí... é isso mais alguma coisa?" utiliza-se da linguagem informal e espera que os destinatários complementem a exposição com perguntas e/ou comentários sobre o tema tratado. No entanto, antes da saudação final, ratificam coerentemente as informações tratadas no desenvolvimento do texto.

Por parte do grupo 4 houve uma falta de articulação entre os palestrantes, visto que E7 finaliza a apresentação antes do ato de fala final de E8:

GRUPO 3: 559E7 entã:o a gente também temos/ nós jovens temos que lutar pelos nossos direitos quando estiver errados com os conflitos que existem e também saber admirar a nossa cultura também que é muito diversificada então... tem que saber é: admirar e também lutar pelos nossos/ pelos nossos direitos imagina aí como seria o nosso Brasil sem essa mistura né? Brigada

565E8 é olhando assim por esse ponto de vista também que como ela disse o que seria do Brasil se não fosse essa miscigenação? A nossa hipótese é que se não viessem essas pessoas turistas de fora pra morar aqui o::u... ou... passear alguma coisa o que seria? Eles não tra/ não trariam a cultura deles pra cá a gente não conheceria um pouco da cultura deles e o nosso Brasil poderia ficar assim numa espécie de não pobreza economicamente mas de relação de conhecimento entre a vida das pessoas em relação a também a economia que não se movimentaria nessa: transição de miscigenação... é isso... Obrigada

Na ratificação do problema proposto, percebemos novamente a pouca habilidade em lidar com situação pública de fala quando E7 emprega incoerentemente o sujeito e o verbo "a gente também temos" e logo em seguida corrige: "nós jovens temos" demonstrando que a fala está sendo monitorada no ato da produção. A ratificação da problemática da palestra realizada por E8 foi constituída de um posicionamento crítico opinativo acerca do tema exposto, as marcas linguísticas dessa argumentação são: "olhando assim por esse ponto de vista" e "a nossa hipótese é que".

Apesar de o último grupo fugir do gênero proposto durante o desenvolvimento do tema, ao final da exposição, consegue atender ao que se espera no gênero:

GRUPO 5: 596E10 realmente hoje os pobres a:: saúde tá péssima a educação também se a gente quer ter se quer que o filho tenha uma boa educação tem que pagar uma esco/ uma escola particular e na minha opinião a palavra ca/capitalismo dá a ideia de que seleciona apenas os ricos e:: difere o ser humano por isso: a gente deve exigir agora dos governadores agora que tão se candidatando os poli:ticos e a gente num tá pagando nossos impostos então a gente tem direito a ter tudo igual a que todo mundo deveria ter já que é agora no tempo de política não vendam seus votos exija mais do governador e do presidente... pronto

Diferentemente dos outros expositores, E10 deixa uma sugestão para o público fazendo um apelo no tocante ao que foi exposto – "não vendam seus votos exija mais do governador e do presidente" –,

característica linguístico-estrutural marcada no gênero palestra.

5 Considerações finais

Como constatação dessa leitura dos dados em que o nosso objetivo central foi de investigar as marcas linguístico-discursivas que se manifestam como indicadores de competência comunicativa na produção da palestra por alunos do 3° ano do ensino médio, obtivemos duas categorias de respostas. Na primeira delas evidenciamos que os grupos 2, 3 e 4 conseguiram executar o gênero conforme as características básicas que lhe são intrínsecas e em conformidade com as orientações fornecidas, já os grupos 1 e 5 executaram uma exposição que, na maior parte do tempo da apresentação, se assemelhava ao seminário ou a entrevista.

Na segunda categoria verificamos que, do ponto de vista da competência comunicativa para monitoração do que é formalmente possível na situação específica, os alunos fizeram uso de variantes típicas de situações informais de comunicação empregando variantes. As mais recorrentes na produção da palestra foram os termos "né", "aí" e "tipo assim", típicos do falar regional e da faixa-etária a que os alunos pertencem. Foi possível perceber também a ativação de habilidades e competências acumuladas durante a fase escolar, tais como habilidades de interação em situação pública de fala e de conhecimentos linguísticos e culturais necessários ao planejamento da exposição.

Convém ressaltar que as incoerências registradas decorrem do fato de que o gênero não estava sendo executado numa situação real, mas como objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula. E, conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004), quando transposto para a situação de sala de aula, o gênero perde sua autenticidade.

Se a competência comunicativa de cada indivíduo se manifesta de modo pessoal, essa capacidade de utilizar a linguagem de diferentes formas em diferentes contextos linguísticos e sociais deve ser estimulada em ambiente escolar. Consideramos, então, que os alunos dos 3° ano atingiram um nível se não completamente adequado, ao menos satisfatório de competência comunicativa para o evento de produção da palestra, considerando o nível de escolarização e das relações sociais nas quais estão inseridos e das quais participam.

Leia Escola, Campina Grande, v. 10, n. 1, 2010 – ISSN 1518-7144

Referências

ADAM, J. M. Estruturação sequencial e não-sequencial dos textos. In:_____. *A linguística textual:* introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 253-284.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós cheguemu na escola, e agora?* Sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Secretaria de educação Fundamental. *PCN+Ensino Médio*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONÍSIO, A. P. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F. & BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69 – 99.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, Mª de L. C. V.O & AQUINO, Z. G. O. Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2007.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J. B. & HOLMES, S. (Orgs.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Peguin Books, 1972. p. 269-293.

HOLANDA-FERREIRA, A. B de. Novo Dicionário Aurélio. 10. ed. rev. e acresc.de 1836 p. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita.* 2ªed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2003. (Projetos Paralelos, NURC/ SP. v. 5)

SAVILLE-TROIKE, M. The ethnography of communication. In: MCKAY, S. e NANCY, H. H. (Orgs). *Sociolinguistics and language teaching*. Australia: Cambridge University Press, 1996.

SILVA, E. M. da. *Gêneros textuais em provas de redação da UFCG*. Revista Veredas FAVIP, v. 1, n. 2, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

XAVIER, A. C. *Como fazer e compreender trabalhos acadêmicos*. Recife: Editora Respel, 2010.

CONCEPÇÃO SUBJETIVISTA DE LEITURA NAS ATIVIDADES DO CURSO MÍDIAS NA EDUCAÇÃO[1]

Elizabeth Maria da Silva[*]

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a(s) concepção(ões) de leitura subjacente(s) às atividades propostas nos Módulos apresentados no Ciclo Intermediário do Curso Mídias na Educação. Para tal, foi realizada uma pesquisa descritivo-interpretativista, cujo *corpus* foi constituído de 21 atividades distribuídas nos quatro módulos desse ciclo: Material Impresso, TV e Vídeo, Rádio e Informática. Os dados evidenciam o predomínio da concepção subjetivista de leitura, na qual é exigida a opinião dos cursistas sobre determinado tema ou situação escolar. Esse posicionamento é requerido de três maneiras: (1) com referência implícita ao conteúdo do módulo; (2) com referência explícita ao conteúdo do módulo e (3) sem referência ao conteúdo do módulo.
Palavras-chave: Curso Mídias na Educação. Atividades digitais. Concepção subjetivista de leitura.

Abstract: The objective of this article is to analyze the conception(s) of reading underlying the activities proposed in the Modules for the Intermediate Level of the Course on Medias in Education. Thus, we did a descriptive-interpretative research, whose *corpus* was composed of twenty-one activities distributed in the four modules of this level: Printed Material, Television and Video, Radio and Information Technology. The data show the predominance of the subjective conception of reading, in which the opinion of the course participants about a subject or a school situation is required. This position is required in the following three ways: (1) with implicit reference to the module content; (2) with explicit reference to the module content and (3) without reference to the

[1] Neste artigo, apresentamos parte da monografia "Atividades educacionais digitais: uma análise das concepções de leitura subjacentes às atividades propostas no curso Mídias na Educação", produzida no curso de Especialização em Tecnologia em Educação (PUC-RJ).

[*] Especialista em Tecnologia em Educação pela PUC-RJ e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG. Atualmente, é professora Assistente I dessa instituição. Endereço eletrônico: professoraelizabethsilva@gmail.com