

**A RETEXTUALIZAÇÃO EM EXPOSIÇÕES ORAIS ACADÊMICAS:  
DIFICULDADES, DESAFIOS E ENSINO**

**THE RETEXTUALIZATION IN ACADEMIC ORAL PRESENTATIONS:  
DIFFICULTIES, CHALLENGES AND TEACHING**

Ana Virgínia Lima da Silva Rocha  
Doutora em Estudos Linguísticos  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
(anavirginalsr@gmail.com)

**RESUMO:** Neste artigo, o objetivo é discutir possíveis dificuldades e desafios relacionados à produção de exposições orais em cursos de graduação. Como parte de uma extensa pesquisa, o presente trabalho é um recorte em que, para atingir o objetivo expresso, discutimos o emprego de estratégias de retextualização e suas possíveis relações com a compreensão do texto-fonte, em duas exposições orais realizadas como atividades de disciplinas: uma apresentada por três graduandos do curso de Letras; outra apresentada por dois graduandos de Ciências Sociais e um de Economia. Desse modo, analisamos as estratégias mobilizadas para a retextualização dos textos-fonte em exposições orais (MARCUSCHI, 2001; SILVA, 2013), caracterizando o gênero estudado com base no modelo sociocomunicativo de Dolz *et al.* (2004 [1998]), a partir da comparação dos textos-fonte e de sua macroestrutura com vídeos e transcrições das exposições. Verificamos a predominância das estratégias de paráfrase e de retomada, as quais indicam, em geral, dificuldades de compreensão dos textos-fonte. A partir dos resultados constatados, defendemos a relevância de um ensino-aprendizagem do gênero exposição oral em que se considere a urgente necessidade de desenvolvimento da competência de leitura e de retextualização nesse gênero, para que o mesmo, sendo produzido em cursos de graduação, atenda aos seus objetivos e às suas funções comunicativas, e não seja efetivado apenas como uma atividade avaliativa.

**Palavras-chave:** Exposição oral. Esfera acadêmica. Retextualização.

**ABSTRACT:** This paper aims to discuss possible difficulties and challenges on the production of oral presentations in undergraduate courses. While being part of an extensive research, the present work refers to an outline that, in order to meet its purpose, we discussed the employment of retextualization strategies and their possible relationships with the understanding of the source-text. It comprises two oral presentations: one performed by three undergraduate students of Letters; one performed by two undergraduate students of Social Sciences and one undergraduate student of Economics. In this manner, the current research refers to an analysis of the strategies related to the retextualization in the source-text when dealing with oral presentations (MARCUSCHI, 2001; SILVA, 2013). It distinguishes the selected genre on the basis of the socio-communicative model of Dolz *et al.* (2004 [1998]), starting from the comparison of the source-texts and their macrostructure to videos and transcribed presentations. We verified that the paraphrase strategies had been predominant, as well as their ulterior developments, which indicate, in general, difficulties in the understanding of the source-texts. From the observed results, it became possible to support the relevance of a further education on the oral presentation genre, where it is so urgently needed in the development of both reading abilities and retextualization of oral textual productions. It is hence that the genre presently produced in the undergraduate courses must tend to their objectives and to their communicative functions, and not be used simply as a grading activity.

**Keywords:** Oral presentation. Academic field. Retextualization.

### **A exposição oral na esfera acadêmica**

A exposição oral está presente em diferentes contextos e esferas comunicativas, com características particulares. No meio empresarial, esse gênero pode ser constitutivo de uma reunião de negócios, em que um dos membros da empresa apresenta um produto ou projeto e defende sua criação e execução. Em uma conferência, o indivíduo – geralmente alguém de destaque social ou no tema da conferência – realiza uma exposição oral para saudar os participantes e explicitar considerações sobre o tema da conferência. Na esfera acadêmica, esse gênero é um meio de socializar e divulgar conhecimentos ou pesquisas referentes a uma determinada área de estudo que seja de interesse tanto do produtor quanto dos destinatários; apresentar e motivar reflexões sobre o tema discutido; debater as ideias apresentadas. A exposição oral é produzida na forma de comunicação em evento científico; na sala de aula, pelo professor, como exposição didática; e na sala de aula pelo aluno.

Nos cursos de graduação, o trabalho com o gênero-alvo possibilita o desenvolvimento de competências necessárias para formação profissional dos graduandos, conforme defendem Dolz *et al.* (2004a). Inegavelmente, esse gênero conduz os alunos a participarem ativamente da construção de novos conhecimentos imprescindíveis na esfera acadêmica e na esfera profissional, de acordo com Silva (2013). Na esfera acadêmica, a exposição oral é constituída por atividades de leitura de um ou mais textos que fazem parte de um programa de determinada disciplina e que servem de base à apresentação. Segue-se a essa atividade a escrita de textos que podem ser utilizados como recursos de apoio; e a exposição oral em si, a qual resulta de uma série de processos de retextualização.

Manuais de redação, artigos, teses e dissertações têm contribuído com orientações e discussões sobre produções textuais na esfera acadêmica. Entretanto, ainda faltam estudos que contemplem gêneros orais, cujo domínio é tão importante na esfera acadêmica quanto os gêneros predominantemente escritos, sobretudo se considerarmos que os profissionais devem ser formados também para expor

oralmente, no mundo do trabalho, os conhecimentos construídos ao longo de sua formação e experiência, inclusive durante o Ensino Superior.

No presente artigo, nossa finalidade é discutir possíveis dificuldades e desafios relacionados à produção de exposições orais em cursos de graduação, a partir da análise do emprego de estratégias de retextualização (MARCUSCHI, 2001; SILVA, 2013) e de suas possíveis relações com a compreensão dos textos-fonte. Para tanto, analisamos duas exposições orais que fazem parte do *corpus* de uma extensa pesquisa, sendo essas exposições produzidas em situações de ensino-aprendizagem, após a proposta de apresentação de exposições orais de temas, em duas situações, na Universidade Federal de Minas Gerais: 1) em uma disciplina sobre Gêneros Textuais e Ensino, da área de Letras, sendo os expositores alunos desse curso<sup>1</sup>; 2) em uma disciplina sobre Regimes de Previdência, da área de Ciências Atuariais, sendo os expositores alunos de Ciências Econômicas e Ciências Sociais.

Apresentamos a seguir os conceitos e características do gênero exposição oral com base no modelo sociocomunicativo proposto por pesquisadores do Grupo de Genebra (DOLZ *et al.*, 2004a); os conceitos e discussão acerca de retextualização (MARCUSCHI, 2001; DELL'ISOLA, 2007). Em seguida, discutimos os principais resultados referentes à retextualização de textos-fonte (doravante, TF) em exposições orais. Por fim, nas considerações finais propomos reflexões e desafios ao ensino-aprendizagem do gênero-alvo.

### **Conceitos e características do gênero: o modelo sociocomunicativo**

A exposição oral é um gênero oral formal que revela costumes e convenções da esfera acadêmica e é ancorada por textos escritos que são lidos, oralizados ou orientam sua realização. Goffman (1981) classifica como formas de apresentação oral a fala espontânea, a leitura em voz alta e a memorização, entre as quais parece adequada apenas a fala espontânea, que propicia ao expositor o desenvolvimento da competência de produzir oralmente texto de modo mais autônomo. Dolz *et al.* (2004a) pontuam que a fala espontânea é o ideal, e que os

---

<sup>1</sup> O trabalho deriva da pesquisa “A retextualização na exposição oral de textos acadêmicos”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (Parecer nº ETIC 0277.0.203.000-10).

estudantes não devem ler, mas sim apoiar-se em suportes diversos, entre os quais podemos citar os *slides* eletrônicos e as anotações em papel distribuídas ao público.

Dolz *et al.* (2004a) defendem que a exposição oral é um dos gêneros mais produzidos no ensino básico, assim como Vieira (2007), cujo trabalho tem como objeto de estudo o seminário escolar, evento comunicativo em que a exposição oral é constitutiva. Além disso, em cursos de graduação voltados para a formação de professores desse nível de ensino, o domínio de capacidades necessárias à exposição oral é importante não só para a atuação acadêmica, como também para tornar os estudantes docentes aptos a ensinar e avaliar com competência esse gênero, pontuam Dolz *et al.* (2004a).

A produção de exposição oral permite uma tomada de consciência desse gênero cuja função é um dos elementos que sustenta as práticas discursivas da esfera acadêmica (DOLZ *et al.*, 2004a). Não obstante possuir função significativa na esfera acadêmica, presente em várias outras esferas, esse gênero merece atenção na formação profissional do estudante universitário, pois, como destacam Dolz *et al.* (2004a), apresentar exposições orais com eficácia contribui para o exercício de diversas profissões, em especial a de professor.

Segundo os autores citados da Escola de Genebra, na exposição oral há, de um lado, os expositores que se dirigem a um público de modo estruturado, transmitindo-lhe informações, descrevendo ou explicando um tema de interesse comum; de outro, há os destinatários que buscam aprender algo. Os expositores têm por objetivo convencer o público sobre o que expõem ou, ao menos, convencer o professor da leitura do(s) texto(s)-fonte da apresentação (DOLZ *et al.*, 2004a). Para tanto, o expositor pesquisa sobre o tema a ser apresentado, o que o configura como um especialista em comparação aos destinatários, com quem ele mantém uma relação assimétrica. Tal relação é amenizada pelo expositor quando ele considera os conhecimentos do público, suas expectativas e interesse.

Dolz *et al.* (2004a) defendem ainda que, para a produção eficaz do gênero-alvo, é preciso ter em vista algumas atividades: 1) construir uma problemática; 2) avaliar a novidade e dificuldade do tema apresentado; 3) reformular, definir o seu discurso; 4) ter em vista a quais conclusões quer levar o público; 5) aprender a fazer perguntas, para motivar a atenção do público e verificar se o seu objetivo está sendo atingido; 6) possuir elocução clara e distinta e utilizar documentos auxiliares que sejam

pertinentes. Uma breve análise de exposições orais, seja no Ensino Básico, seja no Ensino Superior, nos permite afirmar que essas atividades consistem em um desafio que deve ser assumido pelo professor no processo de ensino-aprendizagem, em busca da ruptura com uma prática de exposições orais que pouco tem contribuído para a formação dos discentes.

No ensino-aprendizagem de exposições orais, além dos aspectos relacionados ao contexto e à situação, elementos da composição linguística e da estrutura do gênero apresentados por Dolz *et al.* (2004a) podem orientar o professor e o aluno. Entre as características linguísticas do gênero, segundo Dolz *et al.* (2004a) nota-se o emprego de marcadores de estruturação do discurso (“portanto”, “sobretudo”, etc.), de organizadores temporais (“então”, “no momento”, etc.) e dos tempos verbais. O expositor articula as partes temáticas, sinaliza as ideias principais das secundárias, explica descrições. É comum o uso de exemplos, paráfrases e reformulações com o objetivo de reafirmar ou esclarecer o que é dito.

Quanto à estrutura, a exposição oral se organiza da seguinte forma, de acordo com Dolz *et al.* (2004a):

- 1) **abertura**, em que o expositor se anuncia como tal e introduz algumas considerações iniciais sobre o que será apresentado; explicita o tema; apresenta os objetivos e ideias que guiam a exposição;
- 2) **desenvolvimento do assunto**, em que o expositor explicita informações, posicionamentos, discussões e, porventura, instiga o público a refletir sobre pontos do tema tratado; bem como realiza recapitulação e síntese do que foi apresentado;
- 3) **conclusão**, a qual pode confirmar ou não inferências geradas pelos participantes durante a apresentação do texto;
- 4) **encerramento**, o momento em que o expositor pode agradecer, declarar explicitamente que a exposição terminou e/ou perguntar aos destinatários se eles têm alguma questão, comentário, sugestão a fazer, etc.

A produção de exposições orais proporciona o desenvolvimento de uso da linguagem predominantemente na modalidade oral em situações formais. Além disso, como declaram Dolz *et al.* (2004a), tal gênero possibilita também o desenvolvimento

da capacidade de exemplificação, de ilustração, de explicação, etc., pois exige-se que os expositores saibam estruturar um texto longo e explicitar mudanças de níveis do texto. Nesse sentido, são necessárias não apenas orientações referentes aos aspectos sociodiscursivos, linguísticos e estruturais, mas também a produção reflexiva de textos escritos e o uso consciente de textos não verbais. Pode-se afirmar que a análise desses textos e de suas relações com as exposições orais é condição para a adequação do gênero às suas funções sociocomunicativas.

Nas etapas de planejamento e de execução, a organização interna da exposição oral exige uma série de procedimentos: triagem das informações disponíveis; reorganização dos elementos retidos; hierarquização desses elementos, distinguindo ideias principais de secundárias (DOLZ *et al.*, 2004a). Esses procedimentos podem ser considerados processos linguístico-discursivos de retextualização, que ocorrem a partir da compreensão dos textos-fonte para a produção do gênero. Como destaca Silva (2013), a exposição oral geralmente resulta dos processos de retextualização de textos-fonte teóricos, produzidos por estudiosos e especialistas; de textos de apoio (roteiros, esquemas, resumos, entre outros, que podem ser expostos em *handouts* ou *slides* eletrônicos), integrado a outras fontes para o seu funcionamento no momento da apresentação. A retextualização é o tema do próximo tópico deste trabalho.

### **Processos de retextualização**

Travaglia (1993; 2003) introduz o termo “retextualização” para definir a tradução de textos da mesma modalidade e línguas diferentes. O trabalho de Travaglia cria um novo olhar sobre o processo de transformação de um texto em outro, demonstrando que um novo texto é elaborado a partir de outro já existente. O termo é ampliado por Marcuschi (2001) e por Dell’Isola (2007), que definem a retextualização como uma transformação de um texto em outro da mesma língua e modalidades diferentes, mantendo-se o sentido.

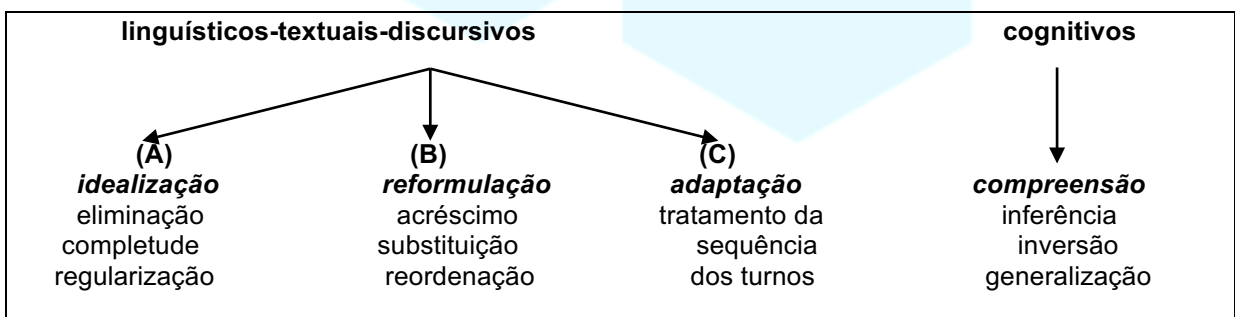
A retextualização é uma atividade frequente em nosso dia-a-dia, que nos permite interagir com o outro, seja na interação face-a-face, seja na interação estabelecida através dos textos escritos. Trata-se de transformar um texto em outro do mesmo gênero ou de gênero distinto, mantendo a base informacional do texto de origem (MARCUSCHI, 2001; DELL’ISOLA, 2007).

No decorrer da retextualização, espera-se que os alunos busquem compreender o que leem, por isso as habilidades de leitura e produção textual possuem sentido para os indivíduos envolvidos, o que faz com que a atividade de retextualização possua sentido para quem a executa e possa servir como auxílio aos estudantes para a delimitação clara dos objetivos de produção textual.

Em se tratando de gêneros da esfera acadêmica, o conteúdo é retextualizado em outro texto do mesmo gênero ou de gênero distinto, sem perder de vista o propósito comunicativo do autor do TF, o que não significa que a produção textual *reproduz* o sentido sugerido no texto original, mas sim o (re)constrói, pois a interferência na forma do texto acarreta interferência também no sentido (MARCUSCHI, 2001). Desse modo, sempre que repetimos ou relatamos o que o outro disse, até mesmo na forma de citações *ipsis verbis*, transformamos, reformulamos, recriamos e modificamos uma fala em outra, acrescenta Marcuschi (2001).

Como produto de retextualizações, a exposição oral é constituída por algumas estratégias que revelam, de modo mais ou menos explícito, suas relações com o TF. Marcuschi (2001) discute a transformação de textos orais em escritos e destaca que a retextualização não é mecânica, mas sim realizada a partir de operações que interferem no código e no sentido. Apesar de serem classificadas como linguísticos-textuais-discursivas e cognitivas, as operações são marcadas textualmente e resultam de uma série de processos cognitivos. Por essa razão, optamos neste trabalho pelo termo *estratégia linguístico-textual*. As “operações” apresentadas por Marcuschi (2001) podem ser visualizadas no Quadro 1:

Quadro 1- Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2001, p. 69)

Marcuschi (2001) explica que os blocos **(A)** e **(B)** se referem às **operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva** e ao código, interferindo também no discurso. As operações do bloco (A) se referem às adequações realizadas do TF para a retextualização, eliminando, completando alguma informação a fim de esclarecê-la ou adaptando-a ao novo texto. O bloco (B) diz respeito às operações de reformulação, em que o produtor atua sobre o TF, acrescentando informações novas geradas a partir da leitura desse texto, substituindo termos e expressões ou reordenando as ideias.

O bloco **(C)** refere-se às **operações de citação**, isto é, ao tratamento dos turnos na fala, tendo em vista que o autor se dedica no livro a estudar a retextualização fala-escrita. Marcuschi (2001) salienta que essas operações são pouco frequentes. No gênero exposição oral, a expectativa é que a citação seja menos frequente do que nos gêneros escritos esquema, resumo e resenha.

O bloco (D), por sua vez, corresponde às **operações cognitivas** de compreensão que ocorrem em conjunto com as demais operações: a inferência, a inversão (de sentido) e a generalização. Para Marcuschi (2001), esse bloco é o menos trabalhado e exige um modelo específico, pois está relacionado à compreensão do TF, essencial no processo de retextualização. A opção neste estudo é considerar essas operações como fenômenos que ocorrem no interior de outras, reveladas linguisticamente.

As operações/estratégias mencionadas fornecem uma base importante para a análise do processo de retextualização. Entre elas, as seguintes foram identificadas nas exposições orais que constituem o *corpus* da pesquisa: **eliminação** de uma palavra, sintagma, expressão ou enunciado do TF; **substituição** de uma palavra, expressão ou sintagma; **acréscimo** de uma palavra, expressão, sintagma ou enunciado que revele nova informação em relação ao TF; **reordenação tópica**, mudança da ordem de informações em relação ao TF.

Verificamos ainda a ocorrência de outros procedimentos de retextualização, os quais, dada a natureza linguística-textual da sua construção, podem ser assim nomeadas:

- **retomada** de enunciados, na forma de citação ou de discurso indireto;



- **condensação** de informações, prescindida pela eliminação de conteúdo;
- **paráfrase**, reescrita de uma parte do texto de uma forma linguística para outra semanticamente análoga (MARCUSCHI, 2001);
- **reformulação** de conteúdo, repetição de ideia do texto-base apresentada anteriormente, para tornar mais claro ou explicar o que foi expresso, geralmente introduzida por “ou seja” e “isto é”;
- **complementação**, informação adicional que não está contida no texto-base, mas que decorre de uma conclusão a partir do que foi declarado, geralmente introduzida por “Então” e “Isso” .;
- **inserção** de exemplo que não se encontra no texto-base;
- **construção** de opinião própria.

Considerando-se o processo de retextualização em situação de ensino, é importante destacar que, no decorrer desse processo, os alunos buscam compreender o que leem; por isso, eles analisam o gênero, sua função, seu conteúdo e seus propósitos comunicativos (DELL'ISOLA, 2007), o que pode auxiliar os estudantes a delimitar com mais clareza o objetivo da produção textual. Em se tratando de textos da esfera acadêmica, o conteúdo é retextualizado em outro texto sem perder de vista o propósito comunicativo do autor do TF, o que não significa que a produção textual reproduz o sentido do texto original, mas sim o (re)constrói, pois, como sabemos, a interferência na forma do texto acarreta interferência também no sentido (MARCUSCHI, 2001). É preciso, portanto, que as habilidades de leitura, de produção e de avaliação textual sejam trabalhadas de modo integrado em gêneros situados em um processo de retextualização, tal como a exposição oral.

### **Estratégias de retextualização em exposições orais acadêmicas**

O processo de retextualização que concerne à produção de exposições orais pode ser dividido em três fases: 1) retextualização de TF para textos de apoio dispostos em *slides* eletrônicos, anotações em papel ou outro suporte; 2) retextualização de textos de apoio para as exposições em si, que constituem o produto final do ciclo de atividades; 3) retextualização de TF para exposições orais. A segunda e terceira fases podem concomitantemente ou de forma bem delimitada.

Na seção anterior deste artigo – “Processos de retextualização” -, apresentamos as estratégias identificadas no *corpus* da pesquisa, dentre as quais predominam a paráfrase e a retomada, tanto na fase de retextualização de textos de apoio às exposições quanto na fase de retextualização dos textos-fonte para exposições orais. No primeiro caso, essas estratégias figuram geralmente na forma de textos longos e pouco adequados ao suporte (*slides eletrônicos*) no qual aparecem, o que demonstra a necessidade de orientações didáticas quanto à elaboração desses textos, relacionando-os à situação comunicativa em que são utilizados. Na retextualização dos textos-fonte, a paráfrase e a retomada podem ser acompanhadas de leitura ou oralização dos textos de apoio e seguidas, em alguns casos, da complementação, por meio da qual se apresenta uma ideia adicional em relação ao TF. Segundo Dolz *et al.* (2004a), a simples leitura é inadequada ao gênero, ao passo que a oralização pode ser trabalhada no ensino-aprendizagem do gênero-alvo. O ideal, segundo os autores, é a apresentação livre, com o uso dos textos de apoio apenas como “apoios de memória”.

Neste artigo, apresentamos exemplos relativos à estratégia de paráfrase na fase de retextualização de TF para exposições orais para, desse modo, embasar uma discussão acerca das possíveis dificuldades e desafios relacionados à produção de exposições orais em cursos de graduação, atingindo assim o objetivo deste artigo.

A paráfrase corresponde a um enunciado produzido a partir de outro, com o qual há uma relação de equivalência semântica (DELL’ISOLA, 2005). Na retextualização dos textos-fonte, focalizada neste artigo, a paráfrase pode ser identificada em enunciados linguisticamente próximos a enunciados dos textos-fonte. Com a função de marcador temporal, o elemento “e” predomina em detrimento do emprego de outros elementos de coesão, o que afeta a clareza do conteúdo da exposição. Além disso, problematizações e reflexões consistentes sobre o tema são raras nesses casos.

A elaboração de paráfrases em exposições orais é significativa por dois motivos principais: em qualquer gênero, ela é um exercício rico para a compreensão (DELL’ISOLA, 2005); a capacidade em elaborar paráfrases é requerida na maior parte dos gêneros produzidos na esfera acadêmica. As estratégias de eliminação, acréscimo e substituição, que podem compor as paráfrases, devem ser ancoradas por reflexões, para que não haja prejuízos ao conteúdo retextualizado.

Nas exposições orais analisadas, a paráfrase é construída a partir de fragmentos dos TF que são transcritos nos textos de apoio visual. Os expositores parafraseiam à medida que consultam os *slides*; ou retomam esses fragmentos por meio da sua leitura e, em seguida, elaboram uma paráfrase. Essas ações tornam as exposições orais uma mera repetição dos TF, sem adequação aos propósitos comunicativos e à função do gênero.

O exemplo a seguir refere-se a uma exposição de um grupo de três alunos do sétimo período de Letras, que tinha como tema “o ensino de leitura e produção de textos na escola” e que foi apresentada a partir de um texto-fonte principal em que a autora discute experiências de um projeto sobre o assunto, utilizando-se do modelo de sequências didáticas (LOPES-ROSSI, 2005); e de dois textos complementares: o texto clássico no Brasil sobre sequências didáticas (DOLZ *et al.*, 2004b) e os PCN (BRASIL, 1998).

Após a indicação do tema, do texto e do objetivo, inicia-se a etapa de desenvolvimento do tema, a partir da remissão ao conteúdo da seção de apresentação do TF principal, seção em que a autora contextualiza o assunto a ser tratado, problematiza-o, explicita os objetivos do artigo e descreve brevemente a sua organização. Assim como nos demais, na Exposição Oral 1 (EO1), essa delimitação realizada pela autora do TF no início do seu texto não se efetiva, de modo que as ideias são apresentadas, quase sempre, por meio de paráfrases ou retomadas que são justapostas, conforme transcrito a seguir:

**Quadro 2: Exposição Oral 1**

Macroestrutura do texto-fonte	(1) – Exposição Oral 1
<p>1. Apresentação</p> <p>1.1.A orientação para o ensino de língua portuguesa proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais é bastante difundida no meio acadêmico. Essa orientação tem por base alguns autores que abordam gêneros discursivos.</p> <p>1.2. “Fora dos meios acadêmicos, no entanto, o conhecimento sobre o trabalho pedagógico com gêneros discursivos ainda é bem restrito” (LOPES-ROSSI, 2005, p.79)</p> <p><b>(1a)</b></p> <p>1.3. No artigo, propõe-se comentar as principais características dos projetos pedagógicos desenvolvidos sob orientação</p>	<p>((olha para o público)) então... tudo que eu coloquei aqui é mais ou menos o que <u>ela</u> coloca... na introdução <u>dela</u>... são palavras <u>dela</u>... não são palavras minhas... eu tô só apresentando.</p> <p>((alterna os olhar entre os <i>slides</i> e o público))</p> <p>[REORDENAÇÃO TÓPICA]</p> <p>(...) [PARÁFRASE] primeiro... <u>ela</u> [a autora do texto-base] vai falar que os livros didáticos não abordam de maneira...não abordam claramente o ensino de gêneros... não é?... <u>ela</u> vai falar... ((lê o <i>slide</i>)) os livros didáticos não apresentam</p>

<p>da autora. Os projetos serão descritos com detalhes.</p> <p>1.4. “Após a exposição desse assunto, farei algumas considerações sobre o fato de os livros didáticos, de maneira geral, não apresentarem propostas de atividades com gêneros discursivos na dimensão em que esse tema deve ser abordado” (LOPES-ROSSI, 2005, p.79) <b>(2a)</b></p>	<p>propostas na dimensão que esse tema merece ser abordado... <b>(2b)</b></p> <p>[PARÁFRASE] e <u>ela</u> vai falar... que pela experiência dela fora dos meios acadêmicos... não há um conhecimento sobre:: essa proposta pedagógica de trabalho de gêneros textuais nas escolas. <b>(2a)</b></p>
--	--

Primeiramente, verifica-se a estratégia de reordenação tópica em relação às duas paráfrases em (1) – Exposição Oral 1.: a tese e a indicação do que será discutido no TF; seguida a problematização do tema. No gênero exposição oral, tal estratégia pode ser importante para tornar o conteúdo mais claro para os interlocutores, durante o processo de retextualização escrita-oral. Porém, faz-se necessário verificar que elementos constituem enunciados relacionados às outras estratégias que se relacionam à reordenação tópica, a fim de verificar os horizontes de leitura apontados e a qualidade textual.

A paráfrase em (2b) é constituída pela eliminação de “Após a exposição desse assunto, farei algumas considerações sobre o fato de”, em (2a), como forma de adequar a declaração feita à exposição, e também pela eliminação das expressões “de maneira geral” e “de atividades com gêneros discursivos”. A paráfrase em (2a) é constituída pela substituição de “o conhecimento (...) ainda é bem restrito” por “não há um conhecimento sobre”; bem como de “o trabalho pedagógico com gêneros discursivos” por “essa proposta pedagógica de trabalho... de gêneros textuais nas escolas”. Há equivalência de sentido entre as paráfrases e o TF, sendo empregadas adequadamente a eliminação e a substituição. Em seu conjunto, as ideias correspondem às ideias do texto original.

Entretanto, alguns aspectos merecem ser destacados. Na exposição oral, são empregados os termos “primeiro”, em (2b); “e”, em (2a), com função temporal, sendo esse último o marcador utilizado na maioria dos casos, como já comentado. Em gêneros orais formais como a exposição oral, a comunicação acadêmica, a palestra, o debate, etc., exige-se o domínio de elementos coesivos de diversos tipos, de modo a contribuir à legibilidade do texto.

Relacionado a isso, está o problema de que as duas paráfrases apresentam conteúdos de mesmo nível, como se no TF eles fossem apresentados em sequência,

sem hierarquização: a primeira paráfrase remete à tese e à descrição geral da discussão; a segunda, ao problema referente ao tema. Além disso, não foi contemplado na exposição o objetivo do TF, indicado no tópico 1.3. da macroestrutura. Em toda a Exposição Oral 1 são apresentadas ideias do TF sem a devida contextualização. Por exemplo, em momento algum, diz-se que no referido texto se apresentam resultados de um projeto desenvolvido pela autora.

Outro aspecto que vale salientar nesse exemplo, por meio dos termos grifados, é a atribuição da responsabilidade enunciativa de todo o conteúdo da exposição oral à autora do TF, de forma que o expositor se distancia do conteúdo e compreende que o seu papel se resume à apresentação de um tema sem discussões elaboradas a partir de reflexões críticas, como se confirma na declaração “não são palavras minhas... eu tô só apresentando”. Por um lado, o distanciamento estabelecido é necessário para creditar as ideias apresentadas à autora do texto-fonte. Por outro lado, apenas retomar ideias, sem o acréscimo de reflexões, consiste em uma compreensão equivocada do papel de cada um dos agentes da exposição, o que é observado nas outras exposições orais que compõem o *corpus* e tem sido frequente nas salas de aula, como indica a experiência. Há claramente uma contradição: o aluno torna-se um mero reproduzidor de TF em um contexto de Ensino Superior perpassado pelo discurso de formação crítica, de reconstrução do conhecimento.

Além da falta de precisão quanto ao conteúdo, ocorrem também casos em que paráfrases se justapõem e remetem a enunciados selecionados de diferentes partes de um mesmo texto que não possuem coesão entre si, o que interfere também na coerência textual. Tratam-se de informações reconstruídas de modo superficial, sem explicações, o que torna a exposição oral uma mera apresentação de conteúdo desprovidas de reflexões – assim como no caso discutido anteriormente.

Para ilustrar esse resultado, o trecho analisado a seguir diz respeito a uma exposição produzida por alunos que se encontravam no oitavo período dos seus respectivos cursos: dois de Ciências Sociais e um de Economia. O tema apresentado foi “a influência de fatores demográficos em eventos de criminalidade”, com base em dois artigos acadêmicos (HARTUNG e PESSOA, 2007; MELO e SCHNEIDER, 2007), em que se discute o tema, a partir de dados da cidade de São Paulo

O trecho é uma conclusão de resultados do estudo de Hartung e Pessoa (2007), situado na etapa de desenvolvimento da exposição oral, que por sua vez é precedida pelas etapas de apresentação do tema e breve indicação do plano da exposição oral.

**Quadro 3: Exposição oral 2**

Macroestrutura do texto-fonte	(2) – Exposição oral 2
<p>(...)</p> <p>5. Crimes contra o patrimônio</p> <p>5.1. São aqueles em que o criminoso recebe uma recompensa financeira pelo delito.</p> <p>5.2. Para analisar os resultados referentes a esse tipo de crime, foram realizadas comparações estatísticas e analisado em que medida as variáveis (econômicas e demográficas) afetam os crimes contra o patrimônio.</p> <p>5.3. “Esperamos que os fatores econômicos sejam altamente relevantes como determinantes das diversas formas de crimes contra o patrimônio e por isso expliquem uma grande parte da variação desses dados, enquanto que fatores demográficos que modificam a propensão dos indivíduos a cometer mais crimes devem ser pouco importantes.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 10) <b>(3a)</b></p>	<p>((olha para o slide)) (...)</p> <p>[PARÁFRASE] então qual que foi a conclusão?... que variáveis econômicas devem estar... estreitamente relacionadas com/ com crimes contra patrimônio... entretanto variáveis demográficas também são importantes na explicação desse tipo de crime... <b>(3b)</b></p> <p>[PARÁFRASE] crimes violentos... os crimes violentos eles não apre/.. têm... uma explicação óbvia... <b>(4b)</b></p> <p>[PARÁFRASE] as variáveis econômicas têm um poder menor de explicação deste tipo de crime <b>(5b)</b> (...)</p>
<p>(...)</p> <p>6. Crimes violentos</p> <p>6.1. “É muito mais difícil de usar a teoria econômica para analisarmos crimes violentos. Exatamente porque não compreendemos muito bem a motivação desse tipo de crime.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 13) <b>(4a)</b></p> <p>6.2. “Os crimes violentos são os que mais incomodam a sociedade, porque suas consequências sobre as vítimas são mais graves.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 14)</p> <p>6.3. Busca-se, na análise de resultados do artigo, compreender as motivações dos crimes violentos. Defende-se que fatores relativos à concepção e à criação de uma criança aumentam a predisposição dos indivíduos cometerem crimes violentos.</p> <p>6.4. “Veremos que a formulação tradicional baseado [sic] no modelo Becker-</p>	

Ehrlich não consegue explicar satisfatoriamente a incidência de crimes violentos.” (HARTUNG E PESSOA, 2007, p. 14) <b>(5a)</b> (...)	
---	--

As paráfrases desse exemplo remetem a duas seções de um TF utilizado: “Crimes contra o patrimônio” (3b) e “Crimes violentos” (4b) e (5b). Elas não possuem coesão entre si, pois em cada uma delas remetem-se a enunciados do TF apresentados no contexto de aspectos diferentes do tema da exposição: em (3b) fala-se sobre a ligação entre variáveis demográficas e econômicas e crimes contra o patrimônio; em (4b) é introduzido o subtema “crimes violentos”; em (5b) o foco é a relação entre as variáveis econômicas e esse tipo de crime. Portanto, enunciados são construídos de modo confuso, sem a clareza necessária ao público, indicando a ausência de propósitos comunicativos adequados ao gênero. Assim, a atividade consiste estritamente em uma avaliação, e não em uma atividade para aprofundamento do tema e discussão.

Por meio de (3b) – paráfrase do enunciado em (3a) – é anunciada a conclusão do que foi comentado anteriormente na exposição oral. Entretanto, ocorre um problema de relação semântica: no TF essa pretensa conclusão é, na verdade, uma hipótese, como constatamos por meio do emprego do verbo “Esperamos”, em (3a). Um fator positivo a ser destacado nessa paráfrase é a eliminação da justificativa “e por isso expliquem uma grande parte da variação desses dados” e da explicação de que os fatores demográficos “modificam a propensão dos indivíduos a cometer mais crimes”, o que poderia tornar o enunciado retextualizado mais claro e conciso no gênero oral produzido.

Todavia, algumas substituições tornam a paráfrase em questão inadequada em relação ao TF. Uma delas é a substituição da hipótese de que “os fatores econômicos sejam altamente relevantes como determinantes das diversas formas de crimes contra o patrimônio” por uma afirmação categórica de que “variáveis econômicas devem estar... estreitamente relacionadas com/ com crimes contra patrimônio”. Outra substituição inadequada é a do conectivo “enquanto que”, com função de comparação, por “entretanto”, o que resulta na seguinte paráfrase: “entretanto variáveis demográficas também são importantes na explicação desse tipo de crime” (3b), construída a partir de “enquanto que fatores demográficos (...) devem

ser pouco importantes”. Portanto, há nesse caso o equívoco de que os fatores demográficos são relevantes para explicar crimes contra o patrimônio, quando no TF se afirma justamente o contrário: de que esses fatores não são significativos para a análise do tipo de crime citado.

Depois de ser parafraseado do TF um enunciado da seção “Crimes contra o patrimônio”, introduz-se uma ideia da seção “Crimes violentos” de modo descontextualizado, apenas sendo indicado o novo subtema no início da paráfrase em (4b). Ocorre a eliminação de “É muito mais difícil de usar a teoria econômica para analisarmos crimes violentos” (4a), que consiste em uma proposição que ancora a justificativa de que “não compreendemos muito bem a motivação desse tipo de crime” (4a). Desse modo, a justificativa apresentada na paráfrase em (4b) possui uma nova configuração: a de uma afirmação vaga e sem aprofundamento. Ao ouvir a fala do expositor, o interlocutor poderia se questionar, por exemplo, por que os “crimes violentos” não possuem uma “explicação óbvia”. Logo, indica-se, mais uma vez, horizonte indevido de leitura do TF.

A paráfrase em (5b) poderia servir para justificar a informação anterior e assim responder ao possível questionamento apresentado, uma vez que o subtema “crimes violentos” é relacionado textualmente a “variáveis econômicas” em “as variáveis econômicas têm um poder menor de explicação deste tipo de crime”. Entretanto, implicitamente estabelece-se com o fator econômico uma comparação sem expressar qual o fator que teria “poder maior de explicação”. A partir da leitura de todo o artigo, verifica-se que os dados demográficos servem para explicar a incidência de crimes violentos, mais do que os econômicos. Em se tratando de um gênero oral complexo, isso poderia ser expresso, de modo a contribuir para a compreensão por parte dos interlocutores.

Apesar disso, duas substituições constituem a paráfrase em (5b) sem alteração de sentido em relação ao fragmento retomado (5a). A primeira é “a formulação tradicional baseado [sic] no modelo Becker-Ehrlich” por “as variáveis econômicas”, adequada porque no TF essas variáveis dizem respeito ao modelo do autor “Becker-Ehrlich”. A outra substituição é “não consegue [a variável econômica] explicar satisfatoriamente a incidência de crimes violentos” por “tem um poder menor de explicação deste tipo de crime”. Considerando-se esse caso isoladamente, há indícios de horizonte mínimo de leitura. Porém, sob o enfoque da relação coesiva e,



consequentemente, da coerência, todo o trecho da exposição, no Quadro 2, remete à mera repetição de ideias que não são claramente relacionadas nem explicadas; além de não corresponderem semanticamente ao TF.

Por último, convém destacar a ausência de mecanismos enunciativos de inserção de vozes. Enquanto no Quadro 2 o uso desses elementos indica distanciamento e ausência de reflexão sobre o tema apresentado, no Quadro 3 a situação é mais complexa: dos três TF usados, nenhum é citado em boa parte da exposição oral; mas, no trecho analisado, verificam-se que as ideias remetem especificamente a um dos TF. A falta de consciência sobre a necessidade da atribuição da responsabilidade enunciativa em um gênero produzido na esfera acadêmica reflete uma tomada de postura como aluno que apenas precisa atestar para o professor que leu sobre o assunto e, desse modo, não se coloca como especialista em relação aos demais colegas e que, ao planejar a exposição oral, pesquisou e organizou sua apresentação tendo em vista os demais interlocutores, os colegas de sala de aula.

Os resultados expressos confirmam a urgente necessidade de orientações que motivem os alunos ao desenvolvimento do hábito de ler cuidadosamente textos acadêmicos; e do planejamento de ações didáticas voltadas ao ensino-aprendizagem de estratégias de leitura. São fortes os indícios de que esse é um trabalho basilar no processo de retextualização e de produção de exposições orais na esfera acadêmica.

A elaboração de paráfrases é um exercício complexo; porém, o problema em grande parte do *corpus* diz respeito à composição das paráfrases por meio de eliminações e substituições inadequadas e às relações sintático-semânticas que não são claramente estabelecidas. Por sua vez, a retomada, também frequente, tem a função de destacar frases importantes dos TF, o que é sugerido por Dolz *et al.* (2004a). Porém, os resultados nos apontam a retomada de enunciados sem contextualização, a partir da leitura dos textos de apoio visual ou até mesmo da memorização de enunciados dos TF. No primeiro caso, há uma estrita dependência dos textos de apoio visual, que servem como material para a leitura “literal” ou leitura oralizada; no segundo caso, observa-se uma prática de memorização já conhecida no período escolar, em situações em que o discente comporta-se como um ator que decora o texto de teatro, porém, não interpreta, isto é, não adota gestos e posturas que poderiam ilustrar o conteúdo. Em geral, ao retomar trechos integrais do TF, o

discente se encontra sentado, com o mesmo tom de voz; lê os *slides*, algumas vezes de costas para o público; ou desconsidera os *slides* e, tendo memorizado, fala voltado para o público.

A paráfrase, a retomada, a eliminação, a substituição e o acréscimo têm um papel importante na constituição das exposições orais enquanto produtos de retextualizações. O mesmo ocorre com as demais estratégias verificadas. A condensação, mais complexa do que a paráfrase, só é possível se houver compreensão global dos TB para que, posteriormente, sejam reunidas informações em um período mais curto. A reformulação também se mostra importante, de modo a esclarecer ou explicar melhor a ideia expressa. Essa estratégia pode estar relacionada à percepção, no momento da exposição, de que a ideia precisa ser dita de outro modo para que o público a entenda. Raramente usada no *corpus* analisado, a reformulação poderia contribuir para esclarecer o sentido de algumas retomadas e paráfrases. A reordenação tópica, também pouco utilizada, pode levar a uma intervenção no TF, analisando criticamente a ordem de suas ideias, pois, a depender dos objetivos da exposição, nem sempre é necessário seguir essa ordem.

A complementação é outra estratégia igualmente importante, pois, assim como a reformulação e a reordenação tópica, pode tornar o conteúdo mais claro, ao compreendê-lo e interpretá-lo, mobilizando-se conhecimentos elaborados a partir dos TF da exposição e de outros textos. Por sua vez, para a construção de opiniões e inserção de exemplos requer-se certo domínio do assunto, o que, dependendo do tema apresentado, muitas vezes só é possível quando os estudantes se encontram em períodos do curso que não sejam os iniciais. Mesmo assim, orientar o uso dessas estratégias e de outras que possam ser identificadas é válido para a promoção de discussões na exposição oral e para o esclarecimento de informações novas e/ou complexas.

Considerando-se a importância maior da função dos gêneros em relação à forma, é preciso que em todo o texto os modos de retextualização revelem a adequação do conteúdo aos interlocutores, à situação, a relação linguístico-discursiva entre diferentes partes. Obviamente, os diversos modos de reconstrução do conteúdo dos textos-fonte na exposição oral não contribuem necessariamente para a adequação ao gênero, mas sim um planejamento eficaz, orientado por diversos fatores, entre os quais o emprego de algumas estratégias de retextualização.

## Considerações finais

São fortes os indícios de que as estratégias de retextualização funcionam em conjunto com a compreensão global do TF e o uso dos *slides* eletrônicos, dois fatores que influenciam a qualidade das exposições orais. Nesse sentido, defendemos a análise do referido gênero no ensino-aprendizagem da esfera acadêmica, em que as estratégias de retextualização podem contribuir para a avaliação da leitura e para o desenvolvimento de competências textuais, ocupando o discente o papel de especialista em um tema que precisa ser investigado e apresentado de modo a contribuir para o conhecimento de todos os interlocutores envolvidos na situação.

Todavia, não basta apenas compreender TF e empregar adequadamente as estratégias de retextualização, pois para que sejam produzidas exposições orais adequadamente exige-se o emprego eficaz de recursos linguístico-discursivos, de apoio, verbais e não verbais, cinestésicos e paralinguísticos. O domínio parcial ou total desses recursos, a consciência sobre as condições de produção e sobre as características do gênero pressupõem uma produção adequada.

Vale ressaltar também que, no gênero exposição oral, os TF utilizados devem servir como suporte para reflexões e discussões sobre o assunto abordado, além de validarem teoricamente as exposições. Portanto, a leitura desses textos deve ser analítica e crítica, tanto no que diz respeito ao tema sobre o qual se lê como no que diz respeito à organização textual e discursiva.

O ensino-aprendizagem de exposições orais envolve atividades de leitura e de produção de textos, o que depende, antes, de uma conscientização sobre a importância desse ensino-aprendizagem e da promoção de atividades que visem propiciar aos alunos condições de desenvolver capacidades referentes aos processos de retextualização. Assim como a produção de outros textos presentes na esfera acadêmica, como o resumo, a resenha, o artigo científico, etc., a exposição oral deve ter o seu lugar em disciplinas voltadas para a textualização de gêneros acadêmicos. Para isso, trabalhos individuais e formação de grupos de pesquisas são necessários para melhor compreensão da dinâmica de elaboração de exposições orais, de modo a possibilitar a elaboração de materiais didáticos que deem suporte às orientações para a produção do gênero.

Na sala de aula, uma das propostas interessantes é a de sequências didáticas (DOLZ *et. al.*, 2004a) para a realização de um trabalho com o gênero-alvo no Ensino Básico e em disciplinas de produção textual acadêmica. Para tanto, com a aprovação dos Comitês de Ética e dos indivíduos, a formação de um banco de dados de exposições orais de diferentes disciplinas e níveis de ensino pode dar suporte ao estudo do gênero em questão. Os estudantes poderiam analisar exemplares a partir de um debate coordenado pelo professor. Depois, eles produziram exposições orais atentando para o seu contexto, as condições de produção e as características linguístico-discursivas. Após análise, poderiam ser realizadas novas produções.

É preciso comprometimento com o ensino-aprendizagem de exposições orais acadêmicas, uma atividade complexa, mas essencial. Segundo Dell'Isola (2007), o que torna a atividade de retextualização interessante é o desafio que a sustenta, e é o desafio de compreender textos, utilizar adequadamente recursos de apoio, retextualizá-los e retextualizar textos teóricos que deve ser assumido para que os envolvidos no processo de retextualização de TF para exposições orais possam desenvolver a proficiência no gênero e obter sucesso, seja como membro da esfera acadêmica ou de outra esfera social. Nesse contexto, espera-se que o gênero estudado reencontre seu lugar em meio a uma forte tradição de valorização da escrita em detrimento do oral, tradição essa que se reflete nas disciplinas de produção textual acadêmica ministradas no Ensino Superior.

## Referências

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. **O sentido das palavras na interação leitor – texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. de e ZAHND, G. A exposição oral. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004a. p. 215-245.

GOFFMAN, E. Footing. **Forms of talk**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1981.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. V. L. da. **Com a palavra, o aluno:** processos de retextualização na exposição oral acadêmica. 2013. 221 f. Tese de doutorado (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

TRAVAGLIA, N. **Tradução retextualização – a tradução numa perspectiva textual.** Uberlândia: Edufu, 2003.

\_\_\_\_\_. **A tradução numa perspectiva textual.** 239 f. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VIEIRA, A. R. F. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

### **Referências dos textos-fonte das exposições orais**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHENUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R. e CORDEIRO, G. de S. (Trad. e Org.) **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004b. p. 95-127.

HARTUNG, G. C.; PESSOA, S. Fatores demográficos como determinantes da criminalidade. In: ENSAIOS EM DEMOGRAFIA E CRIMINALIDADE, XXXV ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA- ANPEC, 2007, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPEC, 2007. Disponível em; <http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A112.pdf>. Acesso em 08 de novembro de 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino.** Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 79-94.

Recebido em 17 de fevereiro de 2016  
Aceito em 09 de outubro de 2016